

UNIVERSIDADE ABERTA
UNIVERSIDADE NOVA DE LISBOA



**Desenvolvimento de materiais didáticos audiovisuais para
uma plataforma de aprendizagem, com vista ao apoio do
ensino e aprendizagem da compreensão do oral do Português
como Língua Não Materna em contexto asiático**

João Paulo Raposo Pereira

**Tese de Doutoramento em Didática das Línguas –
Multilinguismo e Educação para a Cidadania Global,
especialização em Ensino do Português Língua Estrangeira**

**Tese orientada pela Professora Doutora
Ana Maria Mão-de-Ferro Martinho Carver Gale**

Setembro, 2022

This work is licensed under the Creative Commons Attribution 4.0 International License. To view a copy of this license, visit <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/> or send a letter to Creative Commons, PO Box 1866, Mountain View, CA 94042, USA.

Agradecimentos

A **Macau**, que me proporcionou uma experiência insubstituível e de incalculável valor, assim como a oportunidade de desenvolver este trabalho.

À minha orientadora, **Professora Doutora Ana Maria Mão-de-Ferro Martinho Carver Gale**, pela confiança que depositou no meu trabalho, pelo rigor da sua orientação, sempre presente e disponível, e, acima de tudo, pela amizade que nos une.

À **Joana Vann** por, diante da grande exigência que acarreta o desenvolvimento de uma tese, a que se somaram os tempos difíceis de uma pandemia, que impuseram pesados sacrifícios familiares e profissionais, ter estado sempre ao meu lado, dando-me o apoio e a força necessários para levar a bom porto este trabalho. E pelo valioso contributo que deu, enquanto Socióloga, na preparação e realização das discussões de grupo focal e entrevistas que foram efetuadas aos professores e alunos da Licenciatura de Estudos de Tradução Português-Chinês da Universidade de São José.

Aos **meus pais** e ao **meu irmão**, esteios e exemplo que tento sempre seguir.

À **família Parente e Vann**, pelo apoio sistemático e incondicional.

A **Vera Borges**, pelo incentivo que me deu para a apresentação do projeto de desenvolvimento da plataforma de aprendizagem ao Fundo do Ensino Superior de Macau. Mas sobretudo pelo exemplo que constitui enquanto pessoa e académica e de quem tenho a sorte de ser amigo.

Ao **Miguel Marques**, Project Manager/Ux Designer da Goma Digital Development, assim como a **toda a sua equipa**, por todo o empenho e profissionalismo demonstrados na programação da plataforma de aprendizagem.

Aos professores **Custódio Martins, Margarida Conde, Tânia Ribeiro Marques e Vera Borges**, do Departamento de Línguas e Cultura da Faculdade de Artes e Humanidades da Universidade de São José, por terem disponibilizado o seu tempo para serem entrevistados e para testarem os materiais da plataforma de aprendizagem.

A todos os **alunos da Licenciatura de Estudos de Tradução Português-Chinês da Universidade de São José** que se disponibilizaram para participar na discussão em grupo focal e testar os materiais da plataforma de aprendizagem.

A **Kin Sang To (Matias)**, pelo papel de assistente de tradução/interpretação durante as discussões de grupo focal.

A **Fan Kuok Leong (Kurt)**, **Júlio Miguel dos Anjos**, **Kin Sang To (Matias)** e **Pui I Vong (Luísa)**, pela tradução de Português para Chinês do questionário de autorreflexão e do diagrama de ansiedade presentes nos materiais didáticos, assim como da página principal da plataforma de aprendizagem.

Aos meus avós, aos meus pais e ao meu irmão

DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE

Declaro ter atuado com integridade na elaboração da presente tese. Confirmo que em todo o trabalho conducente à sua elaboração não recorri à prática de plágio ou a qualquer outra forma de falsificação de resultados.

Mais declaro que tomei conhecimento integral do Regulamento Disciplinar da Universidade Aberta, publicado no *Diário da República*, 2.^a série, n.º 215, de 6 de novembro de 2013.

Universidade Aberta, 02 de setembro de 2022

Nome completo: João Paulo Raposo Pereira

Assinatura:



STATEMENT OF INTEGRITY

I hereby declare having conducted my thesis with integrity. I confirm that I have not used plagiarism or any form of falsification of results in the process of the thesis elaboration.

I further declare that I have fully acknowledged Disciplinary Regulations of the Universidade Aberta (regulation published in the official journal *Diário da República*, 2.^a série, N.º 215, november 6, 2013).

Universidade Aberta, September 02 of 2022

Full name: João Paulo Raposo Pereira

Signature:



Título: *Desenvolvimento de materiais didáticos audiovisuais para uma plataforma de aprendizagem, com vista ao apoio do ensino e aprendizagem da compreensão do oral do Português como Língua Não Materna em contexto asiático*

Resumo:

Os materiais didáticos constituem um elemento intrínseco do processo educativo, assumindo um papel fundamental no ensino e aprendizagem de línguas. A configuração destes reflete a evolução dos suportes, assim como das teorias linguísticas e de aprendizagem. Atualmente, novos desafios se levantam a quem desenvolve materiais didáticos, decorrentes das características do ambiente comunicacional global, que passam por promover a aquisição de novas literacias, associadas à compreensão e domínio das formas digitais de representação da informação.

Nesse sentido, este trabalho consiste na apresentação de uma proposta de materiais didáticos para o ensino e aprendizagem do Português como Língua Não Materna, ao nível da compreensão de textos audiovisuais. Mais concretamente, propomos desenvolver materiais didáticos audiovisuais com vista à integração de uma plataforma de aprendizagem criada para o efeito, a que se deu o nome de Português à Vista, tendo como público-alvo os professores e aprendentes da Licenciatura de Estudos de Tradução Português-Chinês da Universidade de São José em Macau. Procura-se, assim, dar resposta não só à falta de materiais deste tipo, como também ir ao encontro das dificuldades que os aprendentes dos vários níveis de proficiência linguística normalmente evidenciam em relação à compreensão de textos orais, e que são particularmente sentidas no que respeita aos recursos audiovisuais. Por outro lado, pretende-se promover a utilização de abordagens recentes na área do ensino da compreensão do oral de línguas não maternas – nomeadamente da abordagem metacognitiva –, ainda muito ausentes nos materiais didáticos, no sentido de desenvolver a consciência do aprendente em relação ao processo auditivo e à utilização de estratégias que aumentem os índices de compreensão. Teve-se ainda em conta a evolução das técnicas e abordagens de exploração didática do vídeo e os resultados da investigação da área da Aprendizagem de Línguas Assistida por Computador. O trabalho apresenta o processo de desenvolvimento dos materiais, assim como da plataforma de aprendizagem, e inclui a testagem dos materiais realizada pelos destinatários dos mesmos.

Palavras-chave: Materiais Didáticos; Compreensão do Oral; Aquisição de Língua Segunda; Materiais Audiovisuais; Tecnologia Educativa

Title: *Developing audiovisual learning materials for a learning platform, to support the teaching of listening skills of Portuguese as foreign language in Asian context*

Abstract:

Learning materials are an inner element of the educative process, having a main role in teaching languages. Its configuration reflects the evolution of supporting materials, as well as linguistic and learning theories. Nowadays, new challenges are raising to whom develops learning materials, due to the traits of global communication environment, such as the promotion of the acquisition of new literacies, related to the comprehension and domain of digital types of representing information.

Hence, this work consists in the introduction of a proposal of learning materials to teach and learn Portuguese as foreign language, at the level of the understanding of audiovisual texts. More specifically, we are proposing audiovisual learning materials in view of its integration in a learning platform, called *Português à Vista*, which has as targets teachers and learners of the Bachelor of Portuguese-Chinese Translation Studies in the University of Saint Joseph in Macao. We attempt in this way to contribute not only for the scarcity of this type of materials, but also to respond to the difficulties the learners of different levels of language proficiency show, namely in terms of understanding orals text within audiovisual resources. On the other hand, we intend to promote the use of recent approaches in the field of the listening comprehension teaching of foreign languages – specifically the metacognitive approach –, still absent in learning materials, with the objective of developing the conscience of the learner regarding the listening process and the use of strategies that increase the levels of understanding. We also had in mind the evolution of didactical video techniques and related learning approaches and the results of the research field of Computer Assisted Language Learning. This work presents the learning materials development process, as well as the learning platform, including the testing made by the target groups.

Keywords: Instructional materials; Listening Comprehension; Second Language Acquisition; Audiovisual Aids; Educational Technology

Índice Geral

INTRODUÇÃO	1
Objetivos e questões de investigação	5
Metodologia	7
Estrutura do trabalho	8
PARTE I – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	11
CAPÍTULO 1 – QUADRO EVOLUTIVO DA ÁREA DE DESENVOLVIMENTO DE MATERIAIS DIDÁTICOS NO ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS NÃO MTERNAS	12
1.1. O arranque da investigação sobre o desenvolvimento de materiais didáticos	13
1.2. A produção, seleção e avaliação dos materiais didáticos segundo o método comunicativo	16
1.3. A constituição do campo de estudos do desenvolvimento de materiais didáticos	19
1.4. O desfaseamento dos materiais didáticos em relação à teoria: consciência e análise	24
1.5. Revalorização dos materiais áudio e emergência dos materiais digitais	39
1.6. A evolução do corpo teórico da área do desenvolvimento de materiais didáticos	42
1.7. Reconfiguração do conceito de material didático: novas incursões e tendências atuais na área de desenvolvimento de materiais didáticos	46
Sumário do Capítulo 1	52
CAPÍTULO 2 – OS MATERIAIS AUDIOVISUAIS: ENQUADRAMENTO TEÓRICO	55
2.1. Questões terminológicas	55
2.1.1. Tipologias de materiais didáticos	55
2.1.2. O conceito de audiovisual	59
2.2. A utilização (crescente) do vídeo no ensino de línguas	69
2.2.1. Primeiras abordagens: o vídeo como áudio ‘glorificado’	70
2.2.2. O aprendente como ‘espetador ativo’	76
2.2.3. Vídeo digital: o aprendente como ‘utilizador criador’	80
2.3. Os materiais audiovisuais nos referenciais de ensino de línguas	87
2.3.1. Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR): uma abordagem acional da língua	88
2.3.2. A atualização do QECR	91
Sumário do Capítulo 2	95
CAPÍTULO 3 – FUNDAMENTOS TEÓRICOS DO ENSINO E APRENDIZAGEM DA COMPREENSÃO DO ORAL	98
3.1. Escutar, ouvir e compreender	98
3.2. O processo de compreensão do oral	101
3.2.1. Processos cognitivos	101
3.2.1.1. Os processos de <i>top-down</i> e de <i>bottom-up</i>	101
3.2.1.2. Percepção, Análise, Utilização	104
3.2.1.3. Metacognição	106

3.2.1.4. Fontes de conhecimento	107
3.2.2. Modos e técnicas de escuta	110
3.3. Fases do ensino e aprendizagem da compreensão do oral	118
3.3.1. O ensino comportamentalista	118
3.3.2. A abordagem cognitivista	119
3.3.3. O método comunicativo	119
3.3.4. A abordagem interacionista	121
3.3.5. A abordagem metacognitiva: um ensino centrado no aprendente	122
3.3.5.1. A abordagem metacognitiva do ensino da compreensão do oral ...	124
Sumário do Capítulo 3	128
CAPÍTULO 4 – CONTRIBUTOS DA ÁREA DA APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS ASSISTIDA POR COMPUTADOR (CALL) PARA A INVESTIGAÇÃO E ENSINO DA COMPREENSÃO DO ORAL	132
4.1. Formação e desenvolvimento do CALL	132
4.1.1. Origens e objeto de estudo do CALL	133
4.1.2. Fases de desenvolvimento do CALL	135
4.1.2.1. As três fases do CALL	135
4.1.2.2. Novas perspetivas sobre a história do CALL	137
4.1.3. Estado atual da investigação do CALL	142
4.2. O CALL e o desenvolvimento da compreensão do oral	146
4.2.1. Impacto da tecnologia multimédia no ensino da compreensão do oral	147
4.2.2. O uso de ferramentas de apoio no ensino da compreensão do oral	151
4.2.2.1. Apoios textuais, visuais e legendagem	152
Sumário do Capítulo 4	158
PARTE II – METODOLOGIA DO PROJETO DE INVESTIGAÇÃO	161
CAPÍTULO 5 – METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO	162
5.1. Opções metodológicas	162
5.2. Procedimentos do desenvolvimento dos materiais didáticos	164
PARTE III – APRESENTAÇÃO DA PROPOSTA DE MATERIAIS DIDÁTICOS AUDIOVISUAIS DIGITAIS PARA UMA PLATAFORMA VIRTUAL DE APRENDIZAGEM	180
CAPÍTULO 6 – PROPOSTA DE MATERIAIS DIDÁTICOS AUDIOVISUAIS DIGITAIS PARA O DESENVOLVIMENTO DA COMPREENSÃO DO ORAL	181
6.1. Contextualização do estudo	181
6.1.1. Universidade de São José (USJ)	181
6.1.2. Caracterização dos informantes	182
6.2. Apresentação da plataforma virtual de aprendizagem Português à Vista	186
6.3. Contributo dos aprendentes	194
6.3.1. A discussão em grupo focal/ Testagem dos materiais didáticos	194
6.3.2. Apresentação e discussão dos resultados	196
6.4. Contributo dos professores	205
6.4.1. Entrevista/ Testagem dos materiais didáticos	205
6.4.2. Apresentação e discussão dos resultados	207

6.5. Os materiais didáticos audiovisuais desenvolvidos para a plataforma Português à Vista	217
6.5.1. Organização dos materiais	217
6.5.2. Unidades didáticas	220
6.5.2.1. Critérios para a seleção dos vídeos	220
6.5.2.2. Apresentação da unidade didática	221
6.5.2.3. Estrutura da unidade didática	223
6.5.3. Apresentação de unidades didáticas (para os vários níveis de proficiência linguística)	244
CONCLUSÕES	246
BIBLIOGRAFIA	250
APÊNDICES (em volume separado)	
Nota introdutória	275
Apêndice I – Questionário Sociolinguístico (em Português e em Inglês)	277
Apêndice II – Termo de Consentimento (Discussão em Grupo Focal)	285
Apêndice III – Discussão em Grupo Focal (Procedimentos e Guião)	288
Apêndice IV – Entrevista aos Professores (Procedimentos e Guião)	301
Apêndice V – Termo de Consentimento (Entrevista aos Professores)	307
Apêndice VI – Respostas ao Questionário Sociolinguístico	310
Apêndice VII – Respostas ao Questionário Sociolinguístico (Gráficos)	320
Apêndice VIII – Grelha de análise da Discussão em Grupo Focal (1º ano)	327
Apêndice IX – Grelha de análise da Discussão em Grupo Focal (2º ano)	341
Apêndice X – Grelha de análise da Discussão em Grupo Focal (3º ano)	355
Apêndice XI – Grelha de análise da Discussão em Grupo Focal (4º ano)	369
Apêndice XII – Grelha de análise da Discussão em Grupo Focal (agregado)	382
Apêndice XIII – Respostas das Discussões em Grupo Focal (gráficos)	400
Apêndice XIV – Unidades didáticas testadas pelos aprendentes	413
Apêndice XV – Transcrições das Entrevistas (Professores)	437
Apêndice XVI – Respostas dos Professores ao Inquérito de testagem dos materiais (Gráficos)	457
Apêndice XVII – Unidades didáticas testadas pelos professores	463
Apêndice XVIII – Apresentação das unidades didáticas desenvolvidas para a plataforma Português à Vista	486
Apêndice XIX – Exemplos de Unidades didáticas presentes na plataforma Português à Vista	494

Índice de Quadros

Quadro 1.1.: Diferenças entre antigos e novos manuais	34
Quadro 1.2.: Modelo para criar materiais audiovisuais (noticiários televisivos)	35
Quadro 1.3.: Critérios para o desenvolvimento de materiais CALL (Chapelle, 2001)	50
Quadro 1.4.: Modelo de Doughty & Long (2003) para a produção de tarefas CALL	50
Quadro 2.1.: Tipologias de materiais didáticos	57
Quadro 2.2.: Classificação dos materiais audiovisuais	63
Quadro 2.3.: Quadro de referência ‘Languages Learning Objectives and the role of Video’	72
Quadro 2.4.: Exemplo de guia de visionamento	75
Quadro 2.5.: Lista das competências literácitas de um estudante do século XXI	82
Quadro 2.6.: Escala de descritores da Compreensão do Oral Geral (QECR)	89
Quadro 2.7.: Escala de descritores da Compreensão da Interação entre Falantes Nativos (QECR)	90
Quadro 2.8.: Escala de descritores para Ver Televisão e Filmes (QECR)	90
Quadro 2.9.: Escala de descritores para ‘Overall Listening Comprehension’ (<i>Companion Volume</i>)	92
Quadro 2.10.: Escala de descritores para ‘Understanding Conversation Between Other Speakers’ (<i>Companion Volume</i>)	93
Quadro 2.11.: Escala de descritores para ‘Watching TV, Film and Video’ (<i>Companion Volume</i>)	94
Quadro 3.1.: Diferenças entre a escuta unidirecional e bidirecional ou colaborativa	111
Quadro 3.2.: Micro e macrocompetências da compreensão do oral (Richards, 1983)	114
Quadro 3.3.: Técnicas para ensinar a compreensão do oral	115
Quadro 3.4.: Objetivos gerais para o ensino metacognitivo da compreensão do oral em LNM	125
Quadro 3.5.: Questionário de consciência metacognitiva da compreensão do oral ...	127
Quadro 4.1.: The Three Stages of CAL	135
Quadro 4.2.: Reformulação das fases do CALL	139
Quadro 5.1.: Fases e etapas da investigação	164
Quadro 5.2.: Fases do processo do desenvolvimento da plataforma virtual de aprendizagem	174

Quadro 5.3.: Tipologias de exercícios	177
Quadro 5.4.: Temas das unidades didáticas	178
Quadro 6.1.: Alunos inscritos na Licenciatura de Estudos de Tradução Português-Chinês vs Alunos que participaram no estudo	182
Quadro 6.2.: Dimensões de análise, indicadores e questões da discussão em grupo focal	194

Índice de Figuras

Figura 1.1.: Materiais didáticos para o ensino de línguas	14
Figura 1.2.: Classificação dos materiais didáticos	48
Figura 2.1.: Modelo de multimodalidade textual do The New London Group	82
Figura 2.2.: Exemplo de atividade a partir de filme (projeto ‘Projector: Community Languages’, 2009)	84
Figura 3.1.: Processos cognitivos na compreensão do oral em LNM e suas inter-relações	102
Figura 3.2.: Processos cognitivos e Fontes de conhecimento na compreensão do oral	108
Figura 6.1.: Página de entrada da plataforma Português à Vista	186
Figura 6.2.: Página de inscrição na plataforma	187
Figura 6.3.: Área comum da plataforma (Exercícios)	188
Figura 6.4.: Área comum da plataforma (Sala de Aula), vista na ótica do professor	189
Figura 6.5.: Início da criação de uma unidade didática (área do Professor)	189
Figura 6.6.: Auto Exercício a partir de letra de canção (Preenchimento de Espaços)	191
Figura 6.7.: Consola estatística (com base em algoritmo de desempenho)	193
Figura 6.8.: Apresentação dos níveis e temas na plataforma Português à Vista	218
Figura 6.9.: Listagem de sequências didáticas do tema Língua Portuguesa na plataforma	219
Figura 6.10.: Página de introdução da unidade didática “‘Sou como sou’, de Ana Bacalhau”	222
Figura 6.11.: Enunciado da unidade didática “‘Sou como sou’, de Ana Bacalhau”	223
Figura 6.12.: Exercícios de Pré-Escuta da unidade didática “‘Sou como sou’, de Ana Bacalhau”	226
Figura 6.13.: Exercícios de À Escuta da unidade didática “‘Sou como sou’, de Ana Bacalhau”	232
Figura 6.14.: Exercícios da Oficina da Escuta da unidade didática “‘Sou como sou’, de Ana Bacalhau”	238
Figura 6.15.: Exercícios de Pós-Escuta da unidade didática “‘Sou como sou’, de Ana Bacalhau”	241

Lista de abreviaturas, siglas e acrónimos

ALS – Aquisição de Língua Segunda

CAI - Computer-assisted instruction

CAL - Computer-assisted learning

CALI - Computer-assisted language instruction

CALICO - Computer-Assisted Language Instructed Consortium

CALL - Aprendizagem de Línguas Assistida por Computador (do Inglês Computer-Assisted Language Learning)

CLIL - Abordagem Integrada de Conteúdos e de Língua (do Inglês Content and Language Integrated Learning approach)

CLT - Communicative Language Teaching

CMC - Computer-Mediated Communication

DGBLL - Aprendizagem de línguas baseada em jogos digitais (do Inglês Digital Game-Based Language Learning)

IASA - International Association of Sound and Audiovisual Archives

IFLA - International federation of Libray Associations

IPOR – Instituto Português do Oriente

JALT - Japan Association for Language Teaching

QECR - Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas

L1 – Língua Primeira

L2 – Língua Segunda

LE – Língua Estrangeira

LM – Língua Materna

LNМ – Língua Não Materna

MALL - Aprendizagem de Línguas Assistida por dispositivos Móveis (do Inglês Mobile-Assisted Language Learning)

MALQ - Metacognitive Awareness Listening Questionnaire

MATSDA - Materials Development Association

MICELT - Malaysian International Centre for English Language Teaching

PNC - Plano Nacional de Cinema

PPP – Presentation/ Practice/ Production

RAEM - Região Administrativa Especial de Macau
RAEHK - Região Administrativa Especial de Hong Kong
RCAAP - Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal
RELC - Regional English Language Centre
TELL - Technology-Enhanced Language Learning
TESOL - Teachers of English to Speakers of Other Languages
TIC - Tecnologias da Informação e da Comunicação
TOEFLE - Test of English as a Foreign Language
UNESCO - United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
USJ – Universidade de São José
WBLE - WebBased Learning Environments

INTRODUÇÃO

Os avanços das novas Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC), ocorridos na segunda metade do século XX e que se aceleraram nos inícios do século XXI, transformaram radicalmente o *modus vivendi* das sociedades. Na origem dessa transformação, está a proliferação de redes de comunicação eletrónica ou digital, que veio instaurar uma ordem comunicacional global, reconfigurando os próprios conceitos de tempo, espaço e distância. O poder transformador desta nova ordem foi tão profundo que Castells (2010) vê nela “the new social morphology of our societies” (p. 500).

Um dos momentos fulcrais dessa globalização comunicativa, segundo Tubella (2004), deu-se com o aparecimento da Internet nos anos 60 do século XX e o incremento da velocidade da informação e das tecnologias comunicativas. Mas um outro aspeto terá sido sem dúvida decisivo para a criação desta nova forma de sociedade assente em redes comunicativas e para uma revolução na comunicação a nível global: a explosão da comunicação sem fios, que trouxe ganhos evidentes em termos de conectividade e de largura de banda (Castells, 2010). A convergência entre comunicações sem fios e Internet contribuiu para a difusão massiva da informação. Os dados sobre o uso de dispositivos e de utilizadores da Internet comprovam de resto esta realidade. Em janeiro de 2022, 67,1% da população mundial tinha um telemóvel e 62,5% dispunha de ligação à Internet. 92,1% acedia a esta através do seu telemóvel, 71,2%, de um computador pessoal e 28,2%, de um tablet (We Are Social, 2022). A Internet é, pois, parte integrante da vida da maior parte da população mundial. A sua utilização não se restringe à simples publicação e troca de documentos (texto, áudio, vídeo, *software*), como serve também para aceder a conteúdos culturais e informativos (filmes, música, livros, artigos de jornal, bases de dados) e aos meios de comunicação social (televisão, rádio e jornais). Tudo graças à interconexão entre as várias tecnologias da informação e da comunicação que caracteriza o atual modelo comunicativo.

Como resultado da evolução tecnológica que acabámos de referir, houve mudanças profundas ao nível do consumo e produção da informação. Ao nível do consumo, o interesse pelos média manteve-se, mesmo entre os mais jovens (aqueles com menos de 30 anos), mas mudou a forma de acesso, que passou a ser habitualmente a Internet (Findahl, 2009). Por outro lado, o modo de utilização da Internet deixou de ser consultivo para se tornar mais criativo,

social e multimodal (Kern, 2021). Comunicar à escala global e para uma audiência alargada tornou-se possível para o cidadão comum. Muita dessa comunicação faz-se num ambiente hipertextual multimodal através de imagens (estáticas ou animadas), que ganharam preponderância em relação ao texto. Atualmente, 70% da comunicação feita através de dispositivos móveis consiste em conteúdo baseado em vídeo (Williams, 2020). Os consumidores tornaram-se ao mesmo tempo produtores de informação, surgindo o conceito de utilizador (Goldstein & Driver, 2015). Emergiram outras formas de representação do discurso, compósitas em termos dos elementos que as compõem, com a possibilidade de reconfiguração e de (re)mistura, levantando novas e importantes questões, como as relacionadas com a autoria e a autenticidade dos textos, na base de um dos principais problemas das nossas democracias, a desinformação.

Assistimos, portanto, a uma complexificação do ambiente digital, que continua em constante e dinâmica evolução e exige, para além da capacidade de descodificar mensagens textuais, a aquisição de novas literacias, associadas ao conhecimento e ao domínio de ferramentas de comunicação e de formas digitais de representação do discurso.

A necessidade de acompanhar e de dar resposta, do ponto de vista educativo, às exigências do ambiente comunicacional global tornou-se, deste modo, um dos grandes desafios que se levantam ao professor de Português Língua Não Materna (LNM¹). E obriga a uma reflexão constante sobre o papel da Educação e do que é ensinar uma língua. É essa reflexão que nos propomos agora fazer, o que permitirá perceber a forma como nos posicionamos e atuamos em relação a esta matéria.

Partimos para esta reflexão tomando como base a seguinte questão, formulada por Figueiredo (2005): “O que será educar e aprender, não só a língua, mas também os valores e

¹ Os conceitos de língua materna, língua segunda e língua estrangeira nem sempre têm sido objeto de consenso, dependendo das perspetivas teóricas adotadas. Na aceção mais comum, língua materna (LM) é sinónimo de língua primeira (L1) e é entendida como a língua com a qual, em termos afetivos, o indivíduo mais se identifica (e, por isso, geralmente conotada com a língua a que primeiramente a mãe o expôs). Língua segunda (L2) é, geralmente, entendida como a língua não materna que goza do estatuto de língua oficial e à qual o aprendiz está geralmente exposto, enquanto língua estrangeira (LE) se refere à língua não materna sem qualquer estatuto especial na comunidade do falante e que este adquire, quase sempre, em ambiente formal (Kecskes & Papp, 2000). Neste trabalho, tendo em conta a heterogeneidade dos contextos sociolinguísticos e de aprendizagem, por um lado, e a falta de consenso absoluto em relação aos conceitos anteriormente referidos, por outro, optou-se por língua não materna (LNM), termo abrangente que designa “todas as situações em que o português não é língua materna” (Pereira, 2015, p. 40).

ideais que ela suporta, num mundo onde o instantâneo e o mutável tomam, cada vez mais, o lugar do permanente e do estável? (p. 141)”. Num mundo onde, acrescentamos, a procura e a construção do sentido do que nos rodeia se fazem através da mediação tecnológica, com consequências na forma como nos relacionamos, trabalhamos, obtemos informações, formamos opiniões ou agimos politicamente e que Castells (2010) denominou “real virtuality culture” (p. 358)?

Consideramos, na tentativa de dar resposta a essas questões, que o ensino da língua se deve basear na promoção de valores e ideais com vista à construção de um mundo melhor. É necessário, para isso, criar condições para o desenvolvimento de competências que permitam responder aos desafios desta sociedade em rede. Trata-se, em termos gerais, de desenvolver uma literacia digital, que consiste, como refere Kern (2021), numa “constellation of symbolically mediated practices that involve various kinds of knowledge, predispositions, and skills to deal with texts in electronically-mediated environments” (p. 134).

Por outro lado, o modo como os aprendentes lidam como as novas formas de representação do discurso e as próprias tecnologias digitais deve fazer-se através do esforço de construção de projetos educativos. E, através destes, desenvolver o que Figueiredo (2005) chama de literacia crítica, baseada na construção dialética da realidade, mais precisamente na “gradual compreensão do mundo” e, tendo como base valores éticos, na “conquista da capacidade para ler e (re-)escrever esse mundo” (p. 147). Essa responsabilidade de responder aos desafios provocados pelas (i)literacias multifacetadas do mundo de hoje é, aliás, também um desígnio das instituições e dos próprios países. No caso do ensino e difusão da língua portuguesa, usar as potencialidades das TIC na construção de projetos educativos é uma forma de unir cidadãos em torno de determinados valores linguísticos e culturais e pode até ajudar à expansão do Português como língua global, respondendo ao crescimento previsto que terá ao longo do século XXI (Crespo, Reto, Esperança, Espanha, & Valentim, 2020).

Importa ainda dizer que os aprendentes das gerações mais novas que nasceram e cresceram neste mundo globalizado são já vistos como “cidadãos com competências próprias de uma sociedade em rede e multimodal” (Loureiro, 2013, p. 21). Esta geração tem sido objeto de estudo, surgindo com várias designações: “nativos digitais” (Prensky, 2001), “geração net” (Tapscott, 2009) ou “geração 2.0” (Figueiredo, 2009). Todos estes autores convergem na

definição de certos traços caracterizadores desta geração, designadamente a sua capacidade de realização, em simultâneo, de várias tarefas; por acederem à informação de modo aleatório (no hipertexto); por preferirem relacionar-se ativamente com a informação, tendo em vista a construção de algo de concreto; e pelo gosto pelos jogos virtuais².

Cabe, assim, ao professor de Português LNM, no quadro deste posicionamento, apresentar propostas que visem ir ao encontro de problemas concretos do ensino e aprendizagem associados à compreensão dos textos que fazem parte da paisagem digital. No nosso caso, propomo-nos contribuir para apoiar o ensino e aprendizagem do Português, no que diz respeito em particular à compreensão de textos audiovisuais. Para além das questões associadas às características multimodais dos textos, interessa-nos sobretudo encontrar respostas às grandes dificuldades que o ensino e a aprendizagem da competência da compreensão do oral costuma levantar.

Mais concretamente, propomos apresentar neste trabalho um conjunto de materiais didáticos audiovisuais especificamente criados para uma plataforma de aprendizagem que visa apoiar o ensino e aprendizagem da compreensão do oral do Português como LNM, no âmbito da Licenciatura de Estudos de Tradução Português-Chinês da Universidade de São José (USJ) em Macau. A ideia de produção deste tipo de materiais resulta igualmente da experiência do autor como professor de Português LNM, que se tem deparado, no decurso da sua prática, por um lado, com a falta de recursos educativos audiovisuais, especialmente para os níveis de proficiência A1, A2 e B1 (não só nos manuais escolares, como em relação a outros tipos de materiais didáticos), e, por outro lado, com as dificuldades que os aprendentes dos vários níveis normalmente evidenciam em relação à compreensão do oral e que são particularmente sentidas

² Há autores, no entanto, a questionar a existência desta geração tecnologicamente avançada, nascida depois de 1984, por o perfil traçado se basear na mera observação de comportamentos e não em estudos concretos, e tendo em conta os resultados da investigação levada a cabo em vários contextos e culturas, que indicam que, apesar de os jovens do grupo em questão fazerem um uso frequente da tecnologia, nem sempre têm conhecimentos nesta área superiores a outros indivíduos mais velhos, não possuem as competências necessárias para tirarem partido das tecnologias para o ensino e não obtêm melhores desempenhos na realização de várias tarefas em simultâneo, pelo simples facto de o sistema cognitivo humano não o permitir (e.g. Gladstones, Regan, & Lee, 1989; Bullen, Morgan, Belfer, & Qayyum, 2008; Margaryan, Littlejohn, & Vojt, 2011; Kirschner & Bruyckere, 2017). O que nos remete para a questão, que não pode deixar de estar presente neste trabalho, da integração da tecnologia no espaço educativo e de como torná-la um veículo condutor e facilitador das aprendizagens, neste caso da aquisição do Português Língua Não Materna.

no que respeita aos recursos audiovisuais. Não raro os aprendentes manifestam a sua frustração (e a sua desistência) quando são questionados sobre se assistem a conteúdos deste tipo, como é o caso dos programas televisivos. As dificuldades em acompanhar e compreender o que se diz constituem os principais obstáculos. É importante refletir sobre as dificuldades sentidas pelos aprendentes em relação à competência da compreensão do oral, estar a par da evolução das abordagens utilizadas ao longo do tempo no ensino desta competência específica e utilizar, com vista a propiciar o desenvolvimento efetivo dos níveis de compreensão de quem aprende o Português, as estratégias mais adequadas, em linha com os resultados da investigação atual. Além disso, importa ter em conta os contributos da área da Aprendizagem de Línguas Assistida por Computador (tradução da sigla CALL, do Inglês Computer-Assisted Language Learning, que adotaremos ao longo deste trabalho), no que toca ao ensino da compreensão do oral, área essa que tem conhecido um grande desenvolvimento.

A reflexão em torno desta temática parece, no entanto, estar longe de ocupar o centro das preocupações de quem a ensina, apesar dos avanços teóricos verificados nos últimos 20 anos, designadamente na área da Linguística e da Psicologia Cognitiva (Goh, 2008). Esta menor preocupação manifestada em relação às questões da compreensão do oral reflete-se nos materiais didáticos de ensino de línguas não maternas (e, obviamente, nos de ensino de Português LNM), como veremos, que continuam a utilizar abordagens comportamentalistas que remontam aos anos 60 do século passado, como é o caso das questões de escolha múltipla. Justifica-se, pois, na proposta de desenvolvimento de materiais didáticos a apresentar a inclusão de abordagens de ensino da compreensão do oral que tenham em conta os resultados da investigação desta área, com vista a colmatar esta importante lacuna ao nível das práticas de ensino.

Objetivos e questões de investigação

Perante as dificuldades manifestadas pelos aprendentes de Português LNM na compreensão de textos orais e a insuficiência de materiais de ensino apropriados, este trabalho tem por finalidade contribuir para o desenvolvimento e atualização da área do ensino e aprendizagem da compreensão do oral do Português LNM, através de uma proposta de materiais didáticos audiovisuais especificamente criados para uma plataforma de aprendizagem, no âmbito da Licenciatura de Estudos de Tradução Português-Chinês da USJ em Macau.

Com vista a cumprir este objetivo, formularam-se quatro questões de investigação ou partida:

1. Quais as abordagens didáticas mais apropriadas para responder às necessidades de professores e aprendentes, no que respeita ao ensino e aprendizagem da compreensão do oral?

2. De que forma os materiais didáticos com base em recursos audiovisuais/ multimédia podem ser desenvolvidos com vista a potenciar os índices de compreensão do oral dos aprendentes de Português LNM?

3. Como desenvolver no aprendente de Português LNM as competências necessárias para responder às novas literacias impostas pelas redes de comunicação digital atuais?

4. De que forma se pode conjugar a comunicação digital com as abordagens didáticas, no que se refere especificamente ao ensino e aprendizagem da compreensão do oral?

Estas nortearam a investigação e são indissociáveis dos objetivos específicos que se traçaram:

1. Compreender o papel dos materiais audiovisuais no processo de aprendizagem de línguas, tendo em conta a evolução das metodologias e das abordagens em relação ao ensino de uma LNM.

2. Obter um conhecimento pormenorizado sobre a forma como professores e aprendentes se relacionam com os materiais audiovisuais, no contexto do ensino e aprendizagem do Português LNM na USJ.

3. Compreender a evolução da investigação na área da aquisição da compreensão do oral de uma LNM e das metodologias e abordagens preconizadas para o ensino dessa competência.

4. Compreender os desenvolvimentos teórico-práticos da área do CALL, com vista à construção de recursos educativos que favoreçam a aquisição da compreensão do oral do Português LNM dos aprendentes da Licenciatura de Estudos de Tradução Português-Chinês da USJ.

5. Desenvolver materiais didáticos na área do Português LNM, com o objetivo de dar resposta às necessidades pedagógico-didáticas dos aprendentes da Licenciatura de Estudos de Tradução Português-Chinês da USJ, ao nível da aquisição de competências na área específica da compreensão do oral.

Metodologia

Tendo em conta os aspetos mencionados, o objetivo geral da tese e as questões de investigação formuladas, o trabalho articulou no seu conjunto abordagens quantitativas e qualitativas³.

Para a definição dos critérios necessários para a apresentação de uma proposta de materiais didáticos audiovisuais com vista à integração numa plataforma de aprendizagem para apoio ao ensino e aprendizagem da compreensão do oral, procedeu-se a uma revisão da literatura, que incidiu sobre as seguintes áreas: 1. Desenvolvimento de materiais didáticos para o ensino de línguas não maternas; 2. A utilização didática dos materiais audiovisuais, assim como os desafios que se colocam atualmente tendo em conta as formas digitais de representação da informação; 3. Os fundamentos teóricos do ensino e aprendizagem da compreensão do oral e as fases por que tem passado o ensino dessa competência; 4. Os contributos da área do CALL para a investigação e ensino da compreensão do oral. Para empreender a revisão da literatura, recorreu-se a bases bibliográficas on-line - Thesaurus da ERIC - e a sítios institucionais - Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal (RCAAP). Identificaram-se palavras-chave, a partir das quais se recolheram os indexadores que viriam a constituir o mapeamento semântico da investigação em relação à temática.

Como a proposta de materiais didáticos pretende servir, antes de mais, de apoio à Licenciatura de Estudos de Tradução Português-Chinês da USJ, em Macau, foi preparado e administrado um questionário sociolinguístico aos alunos dos quatro anos da Licenciatura. O objetivo foi proceder à caracterização do perfil dos alunos que a compõem.

Preparou-se também uma discussão em grupo focal aos alunos dos vários anos da Licenciatura referida. A opção por este instrumento de cariz qualitativo deveu-se ao seu caráter descritivo e por se prestar mais à compreensão dos processos do que dos resultados (Loureiro,

³ A apresentação dos métodos e técnicas utilizados será feita de forma detalhada no Capítulo 5 deste trabalho.

2013), servindo assim melhor os propósitos do trabalho. Foi neste contexto feita uma análise de aspetos como a utilização dos materiais audiovisuais e das TIC por parte dos alunos e as dificuldades destes no que toca à compreensão do oral. No âmbito da discussão em grupo focal, foram igualmente testados materiais desenvolvidos para a plataforma de aprendizagem. A testagem ocorreu na plataforma, criada para o efeito, no âmbito de um projeto de investigação apresentado pelo autor deste trabalho, através da USJ, ao Fundo do Ensino Superior de Macau. Foi também utilizado um instrumento complementar de recolha de dados, designadamente o questionário de tipo fechado, para fazer a avaliação dos materiais testados. Cruzaram-se, desta forma, diferentes fontes de informação, quantitativas e qualitativas, com vista a obter maior rigor na análise e interpretação dos dados relativos às proposições do estudo (Bernard, 2006).

No âmbito desta investigação, foram também feitas entrevistas aos professores do Departamento de Línguas e Cultura que têm a seu cargo as cadeiras de Português da Licenciatura de Estudos de Tradução Português-Chinês. Escolhemos este instrumento de recolha de dados qualitativo por permitir que o informante amplie as suas respostas, contribuindo assim para aprofundar aspetos relevantes para o estudo (Quivy & Campenhoudt, 1995). Quanto ao tipo de entrevista, fez-se uma entrevista semi-diretiva, dado estarmos perante informantes privilegiados, isto é, com amplos conhecimentos técnicos e científicos sobre a sua área de intervenção, não exigindo, portanto, a adoção de um guião rígido. Através destas entrevistas, procurámos compreender as conceções de aprendizagem sobre o ensino do Português, concretamente no que refere à competência da compreensão do oral; refletir sobre as dificuldades no ensino e aprendizagem da compreensão de textos orais; e testar materiais didáticos audiovisuais desenvolvidos para a plataforma de aprendizagem. À semelhança do que foi feito em relação aos aprendentes da Licenciatura, servimo-nos igualmente de um inquérito por questionário para obtermos a avaliação dos materiais desenvolvidos para a plataforma virtual de aprendizagem.

Estrutura do trabalho

A tese está organizada em três partes. A primeira parte é dedicada à revisão da literatura, base para a definição das questões-chave da investigação. A segunda parte centra-se na apresentação e descrição da metodologia adotada na investigação. E a terceira parte consiste na apresentação da proposta de materiais didáticos audiovisuais com vista a apoiar o ensino e

aprendizagem da compreensão do oral no âmbito da Licenciatura em Estudos de Tradução Português-Chinês da USJ em Macau. Vejamos quais as temáticas abordadas em cada um dos capítulos que compõem essas três partes.

Os primeiros quatro capítulos formam a primeira parte da tese. O Capítulo 1 apresenta a evolução da área de desenvolvimento de materiais didáticos para o ensino da LNM, como se constituiu como campo de estudos autónomo, se afirmou e consolidou. Procuramos acompanhar nessa evolução a forma como as mudanças nas conceções em relação ao ensino e aprendizagem de línguas se traduziram nas abordagens dos materiais didáticos no que respeita à compreensão do oral. O Capítulo 2 analisa a nomenclatura em torno da qual se constitui este trabalho, com destaque para o conceito de audiovisual, apresenta a evolução das abordagens didáticas de utilização do vídeo e reflete sobre os princípios e orientações do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR) e sua atualização, o *Companion Volume*, no que se refere particularmente à competência da compreensão do oral. O Capítulo 3 centra-se na competência da compreensão do oral, distinguindo conceitos fundamentais, apresentando os processos cognitivos envolvidos na compreensão do oral através de vários modelos, assim como os diferentes modos, tipos e técnicas de escuta. Debruçamo-nos ainda neste capítulo sobre as várias fases e abordagens que o ensino da compreensão do oral tem tido ao longo do tempo. Finalmente, o capítulo 4 aborda as questões relacionadas com a tecnologia e a sua aplicação ao ensino e aprendizagem de línguas, particularmente no que diz respeito ao ensino da compreensão do oral. Nesse sentido, apresentaremos o contributo que o CALL tem dado e que está indelevelmente associado ao uso da tecnologia e ao aparecimento de novos média, recursos e ferramentas tecnológicas.

O Capítulo 5, que constitui a segunda parte da tese, apresenta as opções metodológicas tomadas para levar a cabo esta investigação e apresenta os procedimentos de desenvolvimento dos materiais didáticos. São descritas as várias fases do trabalho, assim como os métodos e instrumentos utilizados em cada uma delas. Neste capítulo é também dada a conhecer a forma como se processou o desenvolvimento da plataforma virtual de aprendizagem, que esteve a cargo de uma empresa de desenvolvimento de software, as várias fases do processo e a metodologia de trabalho empregue pelo autor deste trabalho e a referida empresa. Este trabalho conjunto foi essencial para a definição da proposta de materiais apresentada.

O Capítulo 6, que forma a terceira e última parte da tese, consiste na apresentação da proposta de materiais didáticos audiovisuais desenvolvidos para uma plataforma de aprendizagem, a que se deu o nome de Português à Vista, com vista a apoiar o ensino e aprendizagem da compreensão do oral do Português como LNM, ao nível da Licenciatura de Estudos de Tradução Português-Chinês da USJ. A apresentação dos materiais didáticos é precedida pela contextualização do estudo, com a apresentação da USJ, a caracterização do público-alvo e os contributos que este deu para a proposta de materiais desenvolvida – incluindo os resultados da testagem dos mesmos. É também dada a conhecer a plataforma de aprendizagem, em termos de estrutura e funcionalidades. A proposta de materiais didáticos inclui a listagem completa das unidades ou sequências didáticas criadas (num total de 100), a forma de organização dos materiais na plataforma, a apresentação dos níveis e temas, assim como os critérios de desenvolvimento e a estrutura das unidades didáticas. No final, são apresentadas unidades didáticas desenvolvidas para diferentes níveis de proficiência linguística (do A1 ao C1) e temas.

Por último, nas Conclusões, são apresentados os resultados mais relevantes desta tese, as limitações da investigação e as perspetivas que a mesma abre na área de desenvolvimento de materiais didáticos digitais para o ensino e aprendizagem da compreensão do oral do Português como LNM.

Tendo em conta a extensão do trabalho, uma parte importante da informação relativa ao trabalho de campo efetuado, assim como aos materiais didáticos desenvolvidos, foi remetida para os Apêndices. Constituiu-se, assim, um segundo volume que contempla aspetos fundamentais como as unidades didáticas usadas para testagem por parte do público-alvo dos materiais didáticos, a apresentação das 100 unidades didáticas criadas para a plataforma de aprendizagem Português à Vista e os exemplos de unidades didáticas presentes na plataforma de aprendizagem, ilustrativos da proposta de materiais didáticos apresentada. A leitura da tese deve, pois, contemplar o material contido nos apêndices para se ficar com uma ideia completa do trabalho realizado.

PARTE I – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

CAPÍTULO 1 – QUADRO EVOLUTIVO DA ÁREA DE DESENVOLVIMENTO DE MATERIAIS DIDÁTICOS NO ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS NÃO MATERNAS

Constituindo a finalidade deste trabalho a produção de materiais didáticos digitais com vista ao desenvolvimento da compreensão do oral de quem tem o Português como LNM, impõe-se começar esta revisão da literatura por refletir sobre a importância do material didático no contexto do ensino e aprendizagem de línguas, como se constituiu como área de investigação autónoma e de que forma, no quadro evolutivo traçado, os materiais áudio e audiovisuais se posicionaram em relação a outros até assumirem o papel que têm nas redes de comunicação atuais, tornando fundamentais destrezas e competências que vão para além do domínio linguístico, nomeadamente através do desenvolvimento de competências literárias que respondam aos desafios de discursos multimodais (Cortés, García-Pernía, Fuente, Martínez-Borda, & Lacasa, 2018).

Em primeiro lugar, refira-se que os materiais didáticos constituem um elemento intrínseco do processo educativo, desempenhando um papel central no ensino e aprendizagem de uma língua, que continua até este momento (Garton & Graves, 2014). A sua utilização, ao longo dos tempos, é testemunha da evolução dos suportes, decorrente dos avanços tecnológicos, assim como das teorias de aprendizagem e propostas pedagógicas que determinam as características e as funções dos próprios materiais. Estamos, portanto, perante uma questão de grande complexidade, como revela a seguinte definição de ‘materiais para a aprendizagem de línguas’ de Tomlinson (2012), num artigo em que faz o estado da arte do desenvolvimento de materiais e que serve em grande parte para este ponto de revisão da literatura:

‘materials for language learning’ will be taken to be anything that can be used to facilitate the learning of a language, including coursebooks, videos, graded readers, flash cards, games, websites and mobile phone interactions, though, inevitably, much of the literature focuses on printed materials.
(p. 143)

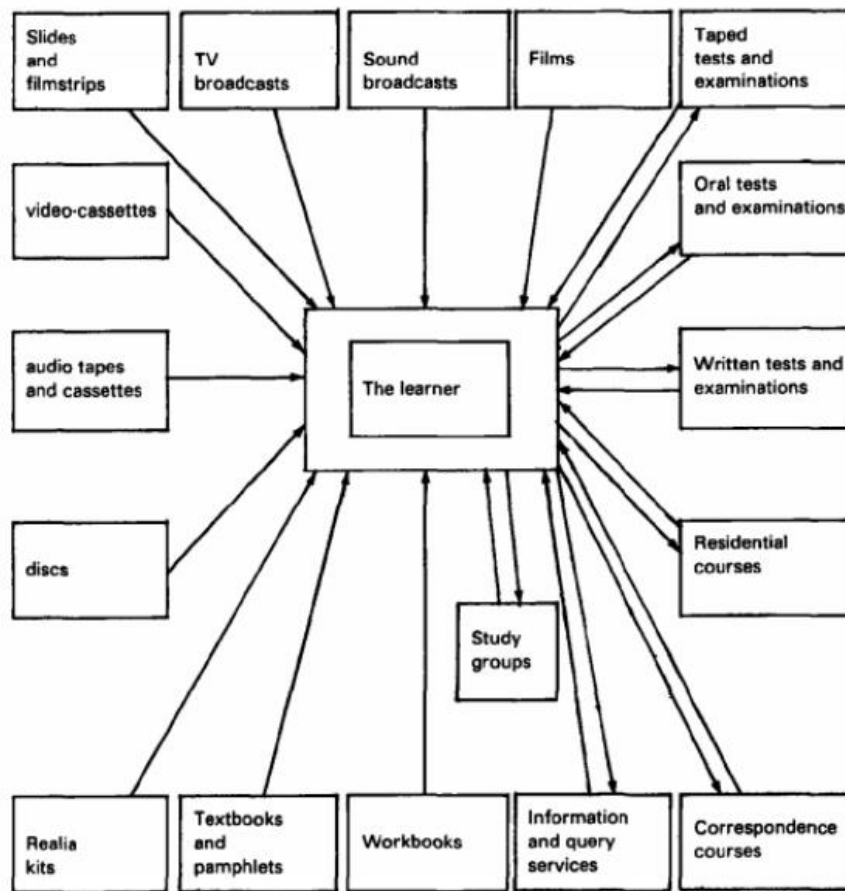
A utilização de ‘anything’ é bem reveladora da complexidade referida, a que se junta a atenção e o interesse da investigação maioritariamente pelos materiais impressos, em detrimento dos não impressos, incluindo-se nestes últimos os materiais audiovisuais digitais que nos propomos criar, facto que justifica, em grande parte, a realização deste trabalho.

No entanto, a importância e a complexidade, referidas anteriormente, em torno da questão do desenvolvimento dos materiais didáticos para a aprendizagem da LNM não mereceram senão em meados dos anos 90 do século XX o reconhecimento devido, só então se constituindo como uma área de estudos académicos (Tomlinson, 2012). Tal não significa que não se tenha antes começado a preparar esse caminho, que importa agora percorrer para se compreender melhor que materiais se privilegiavam, a importância e o papel que tinham na aprendizagem de línguas e as perspectivas subjacentes à sua utilização.

1.1. O arranque da investigação sobre o desenvolvimento de materiais didáticos

O caminho que levou à formação da área de desenvolvimento de materiais didáticos para a aprendizagem de uma LNM iniciou-se nos anos 70 do século XX. A maior parte da bibliografia que surgiu então pouco se debruçou, porém, sobre os materiais e o desenvolvimento destes, pondo-os na dependência de questões de índole metodológica: “...most references to material development came in books and articles on methodology, which exemplified methods and approaches by quoting extracts from coursebooks” (Tomlinson, 2012, p. 145). Quanto aos materiais audiovisuais, havia já nessa época a consciência da sua importância para o ensino de línguas. Veja-se, no seguinte diagrama (Trim, 1979), como esse tipo de materiais já estava integrado na vasta panóplia de recursos existentes. Para além dos materiais impressos (manuais, livros de exercícios, panfletos, jornais, revistas, obras de ficção e de não ficção), aparecem os chamados *realia* (moedas, contas, bilhetes, objetos culturais), giz e quadro, papel e caneta, papel e tinta, bobinas, discos e gira-discos, cassetes e gravadores de cassetes, retroprojetores, filmes, slides e projetores de slides, vídeocassetes e leitores de vídeocassetes, programas de rádio e de televisão, recetores de rádio e televisão, monitores de vídeo, computadores e programas informáticos.

Figura 1.1.: Materiais didáticos para o ensino de línguas



Trim, 1979, p. 8

Embora se reconheça, nesta altura, a importância dos meios audiovisuais para o ensino de línguas, em especial da televisão, pela inclusão do estímulo audiovisual, pelo seu dinamismo e possibilidade de apresentar de forma ‘real’ o ato de comunicação, o que é facto é que a sua utilização nas salas de aula está ainda longe de ser generalizada, em grande medida devido aos custos ainda elevados. Isto apesar do trabalho já feito, designadamente em Inglaterra, na produção de materiais para o ensino do Inglês para rádio, televisão e projetos multimédia que visavam audiências de vários países e continentes⁴. Servindo, com efeito, em grande parte para

⁴ O historial do uso dos média no ensino de Inglês começa nos anos 40 do século XX e desenvolve-se nas décadas seguintes, como refere Howse (1979). O início das emissões de rádio para o ensino do Inglês começa durante a Segunda Guerra Mundial, através do serviço internacional de rádio da BBC, consistindo essas emissões em programas de dois a três minutos em que uma série de enunciados eram articulados lentamente, num Inglês perfeito, seguidos da tradução minuciosa na língua do aprendente. Depois do fim da guerra, e com o interesse crescente pela aprendizagem do Inglês em todo o mundo, a BBC criou um departamento só para o efeito, desenvolvendo cursos

auxiliar professores a lecionar em várias áreas geográficas, mas também como instrumento para a autoaprendizagem, o volume de materiais produzido não foi, no entanto, acompanhado do interesse da investigação relativamente à produção dos mesmos, não surpreendendo que os criadores desses materiais se limitassem a reproduzir fórmulas aceites em termos de mercado. Como refere Hambrook (1979), “so far as materials for international use are concerned, it actually appears that producers and others involved work most successfully through existing teaching/learning and media methodologies” (p. 25). Essa falta de interesse da investigação leva o mesmo Hambrook (1979) a questionar-se sobre os resultados efetivos dos materiais televisivos enquanto instrumento para a autoaprendizagem:

Perhaps it is now relevant to consider the actual results of using television as a language learning instrument for self-instructional purposes. Is it, in fact, successful? Unfortunately, there is no authoritative answer, largely because this field is hopelessly under-researched.

(p. 29)

Por essa razão, o autor termina o artigo lamentando-se da falta de materiais para áreas e públicos específicos e questionando-se em relação ao futuro deste tipo de materiais.

São poucos, de facto, os livros e os artigos escritos na década de 70 (e também na de 80) que se debruçam sobre o desenvolvimento de materiais didáticos. Estes trabalhos revelar-se-iam, contudo, importantes por porem em causa a visão estruturalista prevalecente nos anos 60 e se passarem a centrar nos aspetos relacionados com o potencial comunicativo da língua. Inicialmente, focaram-se apenas em línguas desconhecidas da maior parte e situações de ensino pouco usuais (Stevick, 1971). Mas outros houve com importantes repercussões, como o trabalho de Wilkins (1976), originalmente realizado para o Conselho da Europa, que defende a existência de duas categorias de âmbito comunicativo: uma categoria ‘nocional’ (*notional*), de cariz semântico-gramatical, constituída por conceitos abstratos (frequência, duração, localização, dimensão ou quantidade) relacionados com as categorias gramaticais; e uma categoria

bilingues ou apenas em Inglês, acompanhados por materiais para a autoaprendizagem, designadamente gravações e folhetos de apoio. Nos anos 50, cresceu a oferta de materiais didáticos com cursos de rádio, alguns deles com grande sucesso e longevidade (caso de *Calling All Beginners*). Nesta época, a televisão estava também já em expansão e a BBC cria a BBC English by Radio and Television. Produz-se então, nessa década e na seguinte, um conjunto de séries (sendo *Walter and Connie* considerada a pioneira) que são acompanhadas por materiais multimédia (livros do professor, manuais para autoaprendizagem, cassetes, filmes, documentários), vistas por milhões de telespetadores em vários continentes e que abrangem cursos para vários fins, dos gerais aos específicos, incluindo o Inglês para negócios. De destacar a evolução destes materiais, em termos da preocupação em apresentar as necessidades comunicativas dos diferentes públicos-alvo, da sua articulação com os currículos escolares (através da organização em módulos) e dos avanços decorrentes da tecnologia educativa, associada à imagem e ao som (como a utilização crescente do vídeo na sala de aula).

‘funcional’, referente aos usos práticos da linguagem, designadamente na interação com o outro (como por exemplo ‘cumprimentar’, ‘perguntar a direção’, ‘fazer sugestões’, ‘dar conselhos’). Muitos dos cursos de línguas e dos materiais de ensino dessa década e da seguinte serão influenciados por esta divisão forma-função e pela abordagem comunicativa a ela associada. Mais à frente, ver-se-á em pormenor as implicações dos princípios desta abordagem em relação aos materiais concebidos para trabalhar a compreensão do oral.

Outro trabalho de referência na área do desenvolvimento de materiais é o de Madsen & Bowen (1978), no qual se definem princípios gerais para a adaptação de manuais e outros materiais didáticos, princípios esses que devem ter em conta os vários elementos presentes no processo educativo, nomeadamente os objetivos, a metodologia, as características dos aprendentes, a língua-alvo, a personalidade e o estilo do professor. Candlin & Breen (1979), na mesma linha, propõem critérios para a seleção e a organização dos conteúdos, definidos tendo como base também a sua adequação e relevância para o aprendente, tanto do ponto de vista cognitivo como do ponto de vista afetivo.

1.2. A produção, seleção e avaliação dos materiais didáticos segundo o método comunicativo

Na década de 80, acentua-se a mudança de paradigma no ensino das línguas, sendo cada vez mais aqueles que defendem o ensino comunicativo da língua (tradução da sigla CLT, do Inglês Communicative Language Teaching). A língua é, segundo esta perspetiva, entendida como um sistema dinâmico e negociado que assenta no desempenho comunicativo (Brumfit, 1986). Há propostas novas no campo da avaliação, como a de Swales (1980), que defende uma mudança de critérios na avaliação dos materiais de ensino de Inglês para fins específicos, a valorização da investigação (em termos da definição de traços léxico-sintáticos e da sua articulação com estruturas cognitivas e atividades operacionais), considerando ainda que o manual deve concorrer para a autonomia no estudo por parte do aprendente, permitir *inputs* locais que favoreçam a contextualização e apresentar diferentes abordagens na explicação, exemplificação e prática. Rixon (1981), por seu lado, debruça-se sobre o desenvolvimento de

materiais especificamente para a compreensão do oral, defendendo a necessidade de partir de materiais autênticos e de neles incorporar estratégias utilizadas com sucesso pelos ouvintes fora da sala de aula, nomeadamente a mobilização do conhecimento prévio da realidade, para a partir daí prever o que vai ouvir e assim selecionar mais facilmente os elementos que lhe interessem. O estímulo das estratégias comunicativas ver-se-á também em Cunningsworth (1984), refletindo o contributo de novas disciplinas na área da Aquisição de Língua Segunda (ALS), com destaque para a Sociolinguística, que põe o aprendente no centro da aprendizagem. Criticando o autor a perspectiva estruturalista da maior parte dos manuais, assim como a excessiva dependência em relação a estes, defende a necessidade de se estabelecerem critérios para a avaliação e seleção de materiais que tornem a aprendizagem da língua realmente comunicativa para o aprendente: “They (the learners) must be able to use creatively the rules that they have learned so as to meet their own needs and satisfy their own purposes” (p. 33). Ur (1984) aponta baterias especificamente aos livros de exercícios de compreensão do oral por se basearem em textos escritos (como excertos de textos literários e artigos de jornais), não preparando o aprendente para os desafios comunicativos que o esperam fora da sala de aula. Defende, por isso, o contacto com textos orais mais próximos da realidade, a consciência por parte do ouvinte das dificuldades sentidas e a necessidade de aplicação de estratégias que contribuam para a compreensão, como a previsão e a resolução de problemas. Nesse sentido, são dadas orientações práticas para a produção de exercícios de compreensão do oral, assim como sugestões de exercícios, que surgem divididos em *exercícios de percepção*, cujo objetivo é a identificação de sons, suas combinações, a acentuação de palavra (sílabas tónicas) e entoação, e *exercícios de compreensão*, que vão desde exercícios de mero acompanhamento da audição (suportados por elementos visuais) até exercícios mais complexos, em torno de tarefas que implicam a mobilização de outras competências (como a produção oral, a compreensão da leitura ou a produção escrita), atividades linguísticas/cognitivas (paráfrase, resumo) e o trabalho de pares. De referir ainda as orientações que a autora deixa em relação à utilização de programas de televisão e filmes, materiais considerados excelentes recursos para a prática da compreensão do oral. O uso deste tipo de materiais acarreta, porém, uma série de problemas de que o professor deve estar consciente, devendo por isso o seu uso ser ocasional e visto numa lógica de entretenimento. Os problemas referidos são a velocidade do discurso, a legendagem (vista como um distrator), a

especificidade dos temas, o tempo de aula que é exigido ou as dificuldades técnicas inerentes à utilização dos equipamentos de reprodução na sala de aula:

But the use of the occasional entertaining film or television programme for 'listening for fun' should be approached with caution. The teacher should choose her material carefully, taking into account its length, level, and intrinsic interest value for students; it is important for her to watch it herself before presenting it in class. She should not show such programmes too often; and she should be aware of the amount of technical preparation that may be necessary.

(p. 67)

Dubin & Olshtein (1986) referem explicitamente a importância de os materiais didáticos incorporarem a abordagem comunicativa e apresentam igualmente sugestões práticas de exercícios para trabalhar a dimensão sociolinguística da língua. A aplicação prática da abordagem referida recai, no entanto, apenas na compreensão da leitura, justificada pelos autores pelo interesse renovado dessa competência no contexto do ensino de uma LNM, testemunha da evolução das teorias da ALS.

Nesta área do desenvolvimento de materiais didáticos, *ELT textbooks and materials: problems in evaluation and development*, de 1987, com a chancela do British Council, assume-se como um marco e, por isso, não pode deixar de ser referido. Tal como o título indica, o manual continua a constituir o material didático por excelência, sendo muitas vezes acompanhado por outros materiais, entre os quais os materiais audiovisuais. Como é referido logo no início, "Many have peripheral supporting material such as cassettes, video packages, workbooks, teacher's books and, on rare occasions, CALL programs; this collection of essays perceives the textbook to be very much the centre of the published materials orbit" (Sheldon, 1987, p. 1). Também aqui, como noutros autores atrás referidos, se aponta o desfasamento que existe entre o material didático e o utilizador final. Os problemas, que são analisados no conjunto dos artigos que compõem a obra, abrangem as áreas críticas da produção, design, avaliação e adaptação. Cunningsworth, por exemplo, critica o enfoque excessivo nos aspetos formais e a apresentação idealizada de diálogos, como reflexo dos métodos gramática-tradução e audiolíngua, defendendo a necessidade de desenvolver aquilo que designa como uma verdadeira competência conversacional através da exibição de modelos reais de comunicação. Noutra área, a do design, Mark & Printha Ellis constata a evolução que os materiais sofreram devido à influência dos média. Há, em relação aos manuais da década anterior, diferenças consideráveis:

A noticeable difference between the coursebooks of the mid-eighties and their counterparts of the seventies is that there is in the eighties a greater degree of inter-relationship between the illustration and the text; again the media-conscious student and teacher will be inclined to relate more readily to

a spread where the photographs and artwork interact with the text and are not seen to be purely gratuitous and therefore condescending.

(Mark & Printha Ellis, 1987, p. 90)

Grant (1987) centra-se igualmente no manual, distinguindo entre *manuais tradicionais*, que enfatizam os aspetos formais da língua (a gramática) mais do que as funções comunicativas da linguagem, e *manuais comunicativos*, cujo objetivo é criar oportunidades para os estudantes usarem a língua na sala de aula como antecâmara para o seu uso no mundo exterior. Embora defenda o uso deste último tipo de manual, o autor considera, no entanto, que o professor não o deve ver como o objetivo da aprendizagem, nem como uma verdade inquestionável, mas antes como um instrumento cuja utilização, em termos de seleção, adaptação e avaliação, se deve reger por fatores como as necessidades do público-alvo, a motivação e os estilos de aprendizagem. De destacar a atenção em relação às várias competências linguísticas, incluindo a compreensão do oral, e à forma como são tratadas em vários manuais, com sugestões de atividades de substituição, adaptação e complemento com outras atividades, com o objetivo de as tornar mais comunicativas.

1.3. A constituição do campo de estudos do desenvolvimento de materiais didáticos

Foi sobretudo fruto do trabalho da investigação que surgiu, em meados da década de 90, como atrás se referiu, o campo académico do desenvolvimento de materiais didáticos, tendo como objeto de estudo “the principles and procedures of the design, writing, implementation, evaluation and analysis of materials” (Tomlinson, 2012, p. 144). O impulso provocado por esse trabalho encontrou eco nas universidades e outras instituições responsáveis pela formação de professores, a que não é alheio também o aparecimento, em 1993, do MATSDA (the Materials Development Association), assim como o interesse de outras associações, como a JALT (Japan Association for Language Teaching), a MICELT (Malaysian International Centre for English Language Teaching) ou a TESOL (Teachers of English to Speakers of Other Languages), que constituíram grupos de trabalho em torno desta questão.

As obras publicadas nesta época caracterizam-se, com efeito, por um interesse acrescido pelo desenvolvimento de materiais didáticos para o ensino de uma LNM. Concorrem para esse interesse o contexto, que vimos traçando, de surgimento de novos campos de investigação

linguística e de mudanças de perspectiva em relação ao ensino da língua, a par das exigências por novos materiais, fruto da expansão da língua inglesa em todo o mundo. A década de 80 caracterizou-se por um aumento da oferta editorial nesta língua com vista a responder a necessidades específicas dos aprendentes, o que levou sobretudo a um crescimento exponencial da área do Inglês para fins específicos.

É possível, pois, encontrar manuais que foram publicados ilustrativos das análises e das abordagens dessas obras. Entre estas, destaca-se o trabalho de McDonough and Shaw (1993), que foi revisto e atualizado com a apresentação de materiais atuais por McDonough, Shaw and Masuhara (2013). Esta é uma obra que dá conta da evolução operada dentro do paradigma comunicativo, cujos princípios constituem a base dos métodos (aqui entendidos como técnicas e procedimentos) que os professores devem adotar e que devem guiar também a produção, adaptação e avaliação dos materiais didáticos. Cada uma das quatro competências de aprendizagem é analisada à luz dos princípios da CLT, sendo apresentada a evolução operada e as tendências em termos de materiais. É importante assinalar, sobretudo em relação às designadas competências ‘recetivas’ (compreensão da leitura e compreensão do oral), a mudança de perspectiva que resulta do facto de se deixar de encarar a língua como um ‘sistema fixo’ ou um ‘produto acabado’. Há agora uma preocupação em perceber os processos de natureza psicológica envolvidos na leitura e na audição e não apenas no texto como um produto que deve ser compreendido. O leitor e o ouvinte deixam de ser vistos como agentes passivos para passarem a ser vistos como parte ativa nas atividades comunicativas:

It was a major characteristic of language teaching methodology in the 1980s, and more so in the 1990s onwards, that much more attention was paid to human beings as language processors than was previously the case, when ‘texts’ (whether written or spoken) were presented as objects to be understood.

(McDonough, Shaw, & Masuhara, 2013, p. 140)

Também Cunningsworth (1995) dará uma atenção especial à forma como os materiais incorporam modelos e atividades práticas que aproximam o aprendente da comunicação real. Este é um dos principais critérios considerados para a avaliação e seleção de um manual. Partindo da análise de manuais de Inglês, defende a necessidade de estes incorporarem atividades comunicativas realistas no contexto da sala de aula e que tenham o potencial de serem replicáveis fora da mesma. O manual, enquanto material didático predominante, tem essa função e deve ser avaliado enquanto tal. Para isso, precisa de preparar o aprendente para a

imprevisibilidade própria da comunicação autêntica (propondo atividades em que o conteúdo e a orientação da interação não estejam completamente pré-determinados), assim como de dar conta dos elementos presentes no discurso oral, como marcadores discursivos, hesitações, pausas ou sequências intercaladas e que raramente surgem nos materiais didáticos. Reconhece, no entanto, o autor que os materiais impressos apresentam limitações em termos da representação das interações orais, mas que o recurso à tecnologia, como o vídeo interativo, pode ajudar a ultrapassar essa situação. O aproveitamento destas tecnologias no desenvolvimento de materiais didáticos está ainda a dar os primeiros passos, mas o futuro adivinha-se promissor:

More sophisticated technologies, such as interactive video, may be better equipped to handle this aspect of language use, and it will be interesting in the future to observe how their potential is exploited by materials writers and designers. Some early steps have already been taken, but there is probably much scope for further development.

(Cunningsworth, 1995, p. 119)

Um dos contributos que se revelou decisivo para a área de desenvolvimento de materiais para o ensino de línguas foi *Material writer's guide* (Byrd, 1995), pela mudança de perspetiva que propõe em relação a esta questão. Não se procura apenas refletir sobre a prática individual dos professores, no que respeita à produção, adaptação e avaliação de materiais (sobretudo do manual), mas adotar o ponto de vista dos autores, que passam a ser encarados como os mediadores entre a investigação e a prática e, portanto, como portadores de conhecimentos e competências específicos de ambas as áreas. É exemplificativo deste ponto de vista que os autores dos artigos sejam investigadores e também autores de materiais didáticos. Centremo-nos em dois artigos dessa obra, que se debruçam sobre os materiais criados no âmbito do ensino da compreensão do oral.

No primeiro deles, Dunkel reflete sobre questões associadas à utilização dos designados 'materiais autênticos'. Tendo em conta que um dos aspetos em que assenta o ensino de uma LNM passou a ser preparar o aprendiz para compreender a linguagem que se fala no 'mundo real', é da maior importância ter em conta o tipo, a quantidade, a variedade e o uso que se faz desses materiais em termos pedagógicos. Ora, o que se verifica é que, apesar de se começar a ver, por parte de professores e produtores de materiais, uma utilização maior de materiais autênticos, a maior parte do *input* que os aprendentes recebem continua a ser constituído por linguagem formal, claramente articulada e sintaticamente correta. Tal facto não reflete as características do discurso de falantes nativos ou quase nativos, assente na espontaneidade e na

coloquialidade, em que estão presentes uma série de elementos, nomeadamente formas reduzidas, hesitações, falsos começos, pausas (preenchidas ou silenciosas), construções agramaticais, cortes, elipses, coloquialismos, interrupções e sobreposições. É essencial, por isso, que os produtores de materiais, assim como os professores (e por esta via os alunos), tenham consciência dos vários níveis de autenticidade dos materiais⁵ para a partir daí desenhar atividades de compreensão do oral que preparem o aprendente para situações de escuta fora da sala de aula. Dunkel termina reconhecendo o pouco que se sabe ainda sobre a forma como este *continuum* de materiais autênticos se relaciona com o desenvolvimento da proficiência da compreensão do oral dos aprendentes, sendo necessário desenvolver estudos nesta área, assim como a cooperação entre produtores de materiais, professores e investigadores.

No segundo dos artigos, Grant discorre sobre o papel da pronúncia na comunicação oral e como é que os materiais e as atividades podem contribuir para o desenvolvimento da inteligibilidade da produção oral. O grande desafio é criar materiais que promovam o ensino da pronúncia dentro dos princípios da CLT, refletindo uma mudança de perspectiva que se começou a desenhar nos anos 80 e se consolidou nos anos 90. As ideias que corporizaram essas mudanças, e que a autora elenca (p. 109), são as seguintes:

1. A pronúncia é parte integrante da comunicação oral.

⁵ O reconhecimento da existência de textos orais autênticos não significa que não tenham surgido diferentes entendimentos do que se considera ou não autêntico. Os termos utilizados para referir tais textos é revelador disso mesmo, ora surgindo “língua autêntica”, como “discurso autêntico” ou “materiais autênticos” (Dunkel, 1995). Weijenber (1980) considera que a autenticidade do texto advem de uma situação de comunicação gerada naturalmente por dois falantes nativos com o propósito de cumprir uma tarefa, não se concentrando pois os falantes na língua *per se*, constituindo esta um meio para atingir um fim. Geddes & White (1978) empregam o termo “discurso autêntico” para distinguir entre “discurso autêntico inalterado”, entendido como um genuíno e portanto original ato de comunicação, e “discurso autêntico simulado”, que se refere à linguagem produzida para ser utilizada na sala de aula ou noutra contexto pedagógico, mas que mantém traços presentes igualmente nos atos de comunicação genuínos. Chastain (1988) baseia o seu entendimento de “materiais autênticos” na função comunicativa (isto é, na intenção que o falante propositadamente manifesta de informar, convencer ou aconselhar o ouvinte) e no conteúdo do discurso (relevante apenas para o falante e para o que quer comunicar). Rogers & Medley (1988) defendem que o principal critério para determinar a “língua autêntica” é a qualidade, a adequação e a naturalidade da linguagem, mais do que a origem e a finalidade do ato comunicativo. E Rings (1986, apud Dunkel, 1995, p. 99) apresenta uma escala de autenticidade do “discurso autêntico” (neste caso, apenas conversacional), que começa do mais autêntico (isto é, o discurso espontâneo produzido por dois falantes nativos, através do qual procuram os seus próprios objetivos, não tendo esses falantes consciência de que o discurso que produzem está a ser alvo de observação e análise), terminando a escala no discurso não-autêntico (os diálogos presentes nos manuais de LNM).

2. O objetivo do ensino não é desenvolver uma pronúncia perfeita, mas é mais importante (e realista) que o aprendente possa ser compreendido.

3. O ensino da pronúncia deve contemplar não apenas as unidades segmentais (vogais e consoantes), mas também as suprasegmentais (acentuação de palavra, prosódia e entoação), dando particular atenção à forma como estes aspetos suprasegmentais concorrem para a comunicação.

4. A apresentação das amostras discursivas deve ser feita de forma natural e contextualizada, sendo de evitar o discurso hipercorretivo.

5. A prática da pronúncia deve ser feita através de atividades que sejam naturais e comunicativas.

6. A preocupação em estabelecer uma ligação entre compreensão do oral e a produção do oral/pronúncia.

7. O aprendente deve ter um papel muito mais ativo nos processos de treino da sua produção oral, de automonitorização e autocorreção

8. O professor é visto mais como um facilitador da aprendizagem do que como um modelo.

À semelhança de Dunkel, no artigo anterior, Grant lamenta que não se tenha ido mais longe em termos de investigação, sabendo-se neste caso muito pouco sobre os resultados práticos do ensino da pronúncia de uma LNM. Há, no entanto, que aproveitar o conhecimento que se adquiriu empiricamente, assim como tirar partido do interesse recente por esta área da comunicação oral, para que haja no futuro materiais que respondam melhor ao desafio de desenvolver a inteligibilidade da produção oral.

As mudanças em curso nesta época foram de resto transversais a todas as áreas do ensino, como o prova a obra de Graves (1996) sobre o desenvolvimento de programas, cuja evolução testemunha os avanços operados nos campos da Linguística Aplicada e da ALS, assim como das abordagens de ensino de línguas, de índole marcadamente comunicativa. O trabalho do

professor está agora muito mais virado para dar resposta a um público crescente com necessidades muito específicas de comunicação. Como consequência, os fatores contextuais (perfil, objetivos e expectativas do aprendente) ganham uma relevância especial na conceptualização programática, que deixa assim de ser rígida para passar a adaptar-se às circunstâncias. Esta nova perspectiva em relação ao estudo e ensino da língua contribuiu para uma reformulação dos programas, tradicionalmente estruturados tendo como base os aspetos formais, designadamente estruturas gramaticais, apresentação de exemplos baseados na norma (e não no uso) e vocabulário. E teve implicações no desenvolvimento de materiais didáticos, designadamente dos manuais, que reproduzem muitas vezes os programas. Nesta nova visão, que privilegia a aprendizagem da língua em contexto, vemos serem tidas em conta várias dimensões: funcional-nocional (na linha do proposto por Wilkins, atrás referido), situacional (o aprendente é colocado em situações comunicativas, como ter de fazer um pedido no restaurante), o desenvolvimento das quatro competências comunicativas (produtivas e recetivas) ou a realização de tarefas (no sentido em que o aprendente trabalha para a obtenção de um resultado). A opção dos professores em relação ao desenvolvimento, seleção ou adaptação dos materiais didáticos deverá depender antes de mais dos objetivos a atingir, definidos no programa, e do aprendente. Em relação a este último, os materiais devem mostrar-se adequados, no que toca à facilidade de uso, nível de proficiência linguística, necessidades e relevância. Esta adequação é também extensível ao professor. O material deve garantir no fundo que o aprendente tenha um papel ativo na aprendizagem e o professor é livre, se for necessário, de alterar os manuais existentes, fazendo as adaptações necessárias. Como refere Graves, na obra referida: “Eventually, all materials are adapted or modified in some way” (p. 28).

1.4. O desfasamento dos materiais didáticos em relação à teoria: consciência e análise

Ainda na década de 90, refira-se o trabalho de Brian Tomlinson (1998), levado a cabo no âmbito da MATSDA, assim como das conferências por esta promovidas. Ao reunir investigadores, professores, criadores de materiais e editores, Tomlinson e a MATSDA contribuíram decisivamente para desenvolver uma área que estava ainda muito incipiente em termos de produção científica. Apesar do aumento de qualidade dos materiais didáticos

observado, resultante tanto do desenvolvimento tecnológico como dos avanços na área da aquisição de línguas, havia (e há) ainda um longo trabalho a fazer em relação à incorporação nos materiais dos princípios que concorrem para a aprendizagem de uma língua e sobre os efeitos e resultados dos materiais na aprendizagem. Esses princípios, válidos ainda hoje, e elencados por Tomlinson (1998), são os seguintes:

1. Os materiais devem causar impacto

Este impacto consegue-se fazendo despertar a curiosidade, interesse e atenção do aprendente. A dificuldade residirá no facto de se lidar com aprendentes muitos diferentes, do ponto de vista cultural. O criador de materiais necessita, com vista a causar impacto ao maior número possível, de conhecer bem o público-alvo e de lhe apresentar uma grande variedade de textos, temas e atividades.

2. Os aprendentes devem sentir-se à vontade com os materiais

Os materiais devem contribuir para reduzir os níveis de ansiedade do aprendente que, de acordo com a investigação, são um obstáculo para a aprendizagem. Para isso, os materiais devem ser desenvolvidos de forma a ajudar à aprendizagem e não numa lógica de estar sempre a testar o aprendente. É igualmente importante que os materiais sejam de fácil leitura e seja dado espaço para as respostas. Mas, acima de tudo, importa que os materiais consigam criar uma ‘voz’ própria, no sentido de procurar estabelecer um contacto com o aprendente, através de uma linguagem que não seja neutra, revelando preferências e interesses do próprio autor, por meio de marcas da oralidade ou dando preferência à voz ativa em detrimento da voz passiva.

3. Os materiais devem desenvolver a confiança dos aprendentes

A confiança do aprendente desenvolve-se não através da simplificação das atividades, afastando-as do uso que se faz da língua em termos reais, mas com atividades que estimulem cognitivamente o aprendente, fazendo apelo às suas competências extralinguísticas, como a imaginação, a criatividade e a capacidade analítica. Mesmo nos níveis iniciais é muito mais gerador de confiança que o aprendente consiga escrever um pequeno poema do que preencher um simples formulário, por exemplo.

4. *O que é ensinado deve ser visto como relevante e útil*

O efeito positivo do que é ensinado está relacionado com a percepção da relevância e da utilidade que o aprendente atribui ao que lhe é proposto. É importante, por isso, que os aprendentes possam escolher temas que sejam do seu interesse e tarefas que vão ao encontro das necessidades linguísticas com que se vão deparar na ‘vida real’. Neste sentido, o desenvolvimento de materiais para fins específicos é mais fácil do que para fins gerais, tornando-se nesta última situação particularmente importante conhecer os interesses dos aprendentes e quais os motivos pelos quais estão a aprender a língua.

5. *Os materiais devem promover o envolvimento do aprendente na sua própria aprendizagem*

Os aprendentes têm melhores resultados quando mobilizam o seu esforço, interesse e atenção para realizar as atividades. Os materiais podem contribuir para os aprendentes se envolverem na aprendizagem dando-lhes a possibilidade de escolha em relação a aspetos relacionados com a atividade, o tema e permitindo-lhes realizar descobertas por eles próprios. Uma forma de promover este princípio é envolvendo os aprendentes em mini-projetos, dando-lhes a responsabilidade de encontrar materiais suplementares para as unidades do manual ou da escolha de textos a usar e de como os usar.

6. *Os aprendentes devem estar preparados para o processo de aquisição*

Este princípio relaciona-se com a necessidade de o aprendente estar preparado para aprender determinado conteúdo, não sendo uma questão consensual entre os investigadores. Pienemann (1985) defende que o ensino pode facilitar a aquisição natural da língua se tiver em conta a preparação do aprendente, permitindo aumentar a rapidez e frequência da aplicação de regras em contextos alargados. O mesmo autor considera que o ensino prematuro de conteúdos é prejudicial pelo que pode representar de produção de formas erradas, substituição por formas menos complexas e a evitação de determinadas formas. Krashen (1985), por seu lado, defende que o aprendente deve estar familiarizado com o *input*, mas que este deve conter elementos ainda não ensinados (que Krashen explica através da fórmula $i+1$ em que i representa o que já foi ensinado e 1 representa o *input* a ser ensinado). Apesar desta falta de consenso, é possível

desenvolver materiais que tenham em conta a preparação do aprendente. Para isso, os materiais devem criar situações que obriguem ao uso de aspetos linguísticos que não foram previamente tratados ou que estejam um pouco acima do seu nível de proficiência. Os materiais devem ainda permitir perceber se o aprendente fez determinadas aquisições necessárias para avançar para o estágio seguinte de aprendizagem. Ou ainda fazer com que os aprendentes se foquem em aspetos da língua-alvo ainda não conhecidos, para que, quando esses aspetos surgirem futuramente como novo *input*, seja mais fácil direcionar a sua atenção.

7. *Os materiais devem expor o aprendente à língua tal como é usada*

Idealmente, os materiais dos vários níveis de proficiência linguística devem proporcionar ao aprendente o contacto com *input* autêntico, isto é, à língua tal como é usada no dia-a-dia. Os materiais podem promover esse contacto através das recomendações e instruções dadas, dos textos escritos e orais apresentados, mas também mediante propostas de atividades que concorram para que o aprendente seja exposto a esse tipo de *input* (por exemplo, entrevistar o professor, fazer um projeto na comunidade local, ouvir rádio; nos níveis mais baixos, o aprendente pode interagir com o *input* através de respostas físicas). É importante igualmente que o aprendente contacte com formas de discurso planeadas, semi-planeadas e espontâneas e que se leve esse mesmo aprendente a relacionar-se ativamente com o *input* (não o limitando ao papel de mero agente recetor passivo).

8. *A atenção do aprendente deve ser guiada para os aspetos formais do input*

É praticamente consensual entre os investigadores que ajudar os aprendentes a perceberem aspetos formais do *input* pode ajudar à sua aquisição. Isto não significa um retomo a uma abordagem estruturalista do ensino da língua, uma vez que o foco não é ensinar de forma explícita determinado aspeto formal. O aprendente pode estar a prestar conscientemente atenção à atitude de uma personagem numa história e inconscientemente à forma como ela se exprime. O que interessa é despertar a atenção do aprendente para a diferença que existe entre determinado aspeto formal e a sua interlíngua, de forma a que a aquisição se possa dar (o que não significa que tal aquisição seja imediata). Trata-se, portanto, de uma

abordagem diferente da tradicional abordagem Apresentação, Prática, Produção (*Presentation, Practice, Production approach*, em Inglês).

9. Os materiais devem dar a oportunidade ao aprendente de comunicar efetivamente através da língua-alvo

Na base deste princípio está a ideia de que os aprendentes devem praticar a língua com vista à comunicação, não se limitando a usá-la apenas segundo os parâmetros dos materiais e do professor. Isto pressupõe que o aprendente se envolva numa situação comunicativa para atingir um determinado objetivo, estimulando-o a ir mais além do seu nível de proficiência, o que lhe permitirá desenvolver o chamado conhecimento procedimental (isto é, o conhecimento sobre como a língua é utilizada) e a competência estratégica (Canale & Swain, 1980). Idealmente, os materiais devem dar a oportunidade ao aprendente para usar a língua de forma interativa e encorajar a negociação de sentido (Allwright, 1984 apud Tomlinson, 1998, p. 15). A interação comunicativa pode ser desenvolvida mediante o contacto com vários modos discursivos e com atividades como por exemplo: atividades lacunares que requerem a interação dos aprendentes entre si e/ou com o professor para encontrar a resposta, atividades de pós-audição e pós-leitura que exigem que os aprendentes recolham informação do texto e se sirvam dela com fins comunicativos (e.g. escrever a crítica de um livro ou de um filme), atividades de escrita criativa e de oralidade (e.g. escrever uma história ou representar um texto dramático).

10. Os materiais devem ter em conta que os efeitos da aprendizagem não são imediatos

A aquisição linguística faz-se de forma gradual e não imediata, tanto em contexto formal como informal. Isto significa que a aquisição é o resultado de um processo gradual e dinâmico de generalização interna e não de um ajustamento imediato da gramática interna do aprendente. Não raras vezes acontece que numa aula se ensina determinado aspeto linguístico e que o aprendente parece dar provas de o ter adquirido, verificando-se na aula seguinte que esse mesmo aprendente não é capaz de o usar. É por isso necessário, para facilitar o processo gradual de aquisição linguística, que os materiais não se limitem a apresentar uma vez determinado conteúdo linguístico, mas que seja dada oportunidade ao aprendente de usar de forma comunicativa o que aprendeu ao longo da aprendizagem. Por esta mesma razão se torna

necessário avaliar os materiais para se saber concretamente quais as aprendizagens que os aprendentes realizaram como resultado do seu uso.

11. Os materiais devem ter em conta os vários estilos de aprendizagem dos aprendentes

As atividades propostas nos materiais devem ser variadas e implicar os diferentes estilos de aprendizagem dos aprendentes. Ora, o que se verifica é que os manuais tendem a favorecer mais os aprendentes que preferem aprender a língua pelos seus aspetos formais para poderem falar corretamente, do que aqueles que dão mais importância à comunicação e menos à correção linguística. Os materiais devem assim incluir atividades que mobilizem os diferentes estilos de aprendizagem dos aprendentes. Para além dos estilos atrás referidos, devem contemplar também o estilo: visual (e.g. o aprendente que prefere ver a língua na forma escrita); auditivo (e.g. o aprendente que prefere ouvir a língua); Kinestésico (e.g. o aprendente que prefere fazer algo físico, como por exemplo seguir instruções); analítico (e.g. o aprendente que prefere centrar a sua atenção em pequenas parcelas das línguas e aprendê-las uma a uma); global (e.g. o aprendente que prefere aprender através de sequências completas); dependente (e.g. o aprendente que prefere aprender com um professor e com a ajuda de um manual); independente (e.g. o aprendente que se serve da própria experiência com a língua e usa estratégias de aprendizagem autónoma).

12. Os materiais devem ter em consideração que os aprendentes têm diferentes respostas afetivas

A motivação e a atitude que os aprendentes manifestam em relação à língua-alvo, ao professor, aos colegas e aos materiais variam durante a aprendizagem. Em relação ao material, a forma de minimizar os efeitos das variáveis afetivas passa por diversificar o mais possível a aprendizagem. Tal pode ser conseguido da seguinte forma:

- Dar a possibilidade ao aprendente de escolher entre diferentes tipos de textos e atividades;
- Apresentar conteúdos extra para os mais motivados;

- Incluir unidades em que a importância da língua-alvo seja uma das temáticas;
- Incluir atividades que envolvam a discussão sobre o curso e os próprios materiais;
- Fazer o levantamento dos interesses do público-alvo e incluí-los nos materiais;
- Ter em conta os aspetos culturais do público-alvo;
- Dar recomendações específicas no livro do professor sobre a forma de lidar com aprendentes que manifestam atitudes negativas (e.g., não obrigando ninguém a participar contrariado em trabalhos de pares).

13. Os materiais devem permitir um período de silêncio no início da aprendizagem

É importante que no início da aprendizagem o aprendente contacte com a língua-alvo e vá gradualmente ganhando confiança em relação à mesma sem que seja obrigado a falar. Este período de silêncio concorre para o desenvolvimento efetivo da gramática interna e ajuda o aprendente a adquirir a proficiência necessária na altura de começar a falar a LNM. Os materiais não devem, pois, forçar à produção oral logo de início. O que pode ser conseguido utilizando-se no início da aprendizagem a abordagem Resposta Física Total, em que os aprendentes respondem fisicamente a uma instrução oral; recorrendo à compreensão do oral, ouvindo o aprendente histórias na língua-alvo que se tornem mais fáceis de compreender devido aos efeitos visuais e sonoros, assim como à dramaticidade que o professor lhes poderá emprestar; permitindo que o aprendente responda a questões da língua-alvo usando a LM ou através de desenhos e gestos.

14. Os materiais devem maximizar o potencial de aprendizagem encorajando o envolvimento intelectual, estético e emocional e estimulando a atividade do lado direito e esquerdo do cérebro

A aprendizagem é mais efetiva e permanente com atividades que estimulem cognitivamente e afetivamente o aprendente. O que só acontece com conteúdo que não seja trivial, mas que desperte pelo contrário o pensamento e a emoção. Uma forma de maximizar o potencial de aprendizagem do cérebro é seguindo os princípios da Suggestopedia (Lozanov, 1978) de

envolvimento do aprendente em atividades que mobilizem o lado direito e esquerdo do cérebro na mesma aula (e.g. cantar uma canção, dançar como forma de dar uma instrução, escrever uma história).

15. Os materiais não devem centrar-se demasiado em atividades práticas controladas

As atividades de gramática ocupam um lugar preponderante nos manuais, assim como as atividades de audição e repetição de diálogos. Não há, no entanto, estudos que demonstrem que as atividades práticas controladas, como as que se acabaram de referir, tenham um efeito real no desempenho linguístico do aprendente. É importante, pois, que se inverta esta situação de os manuais darem mais atenção a atividades práticas controladas do que ao uso da língua.

16. Os materiais devem permitir que o aprendente tenha o feedback dos resultados da aprendizagem

O *feedback* da aprendizagem deve focar-se mais no resultado do uso da linguagem do que na correção linguística. Isto significa que a produção linguística do aprendente deve ser avaliada em termos de intencionalidade comunicativa, podendo tornar-se ela própria fonte de *input* pelo que representa de informação sobre a língua em uso. É importante, por isso, que os criadores de materiais proponham atividades que impliquem o uso efetivo da língua e não meras atividades práticas.

Confirma-se nesta obra a intenção de apresentar uma análise prática do desenvolvimento de materiais didáticos à luz da teoria, ao mesmo tempo que se considera essencial estabelecerem-se princípios e orientações para a produção de materiais, assim como uma avaliação da eficiência da utilização dos mesmos, sendo para tal necessário mobilizar fundos entre as universidades e as editoras para que se levem a cabo tais projetos.

Foi precisamente fruto da importância acordada ao espírito de cooperação que um importante encontro se deu em 1997 em São Petersburgo entre 50 autores de manuais e editoras de 25 países diferentes (não havendo nenhum autor ou editor português), sob os auspícios do

European Centre for Modern Languages do Conselho da Europa. Fenner & Newby (2000) apresentam os resultados deste encontro, de onde saiu um conjunto de princípios a serem adotados na produção de manuais no contexto europeu em relação a três áreas consideradas essenciais: autenticidade, autonomia do aprendente e consciência cultural (embora, na realidade, só tenham sido estabelecidos princípios para a autonomia do aprendente e para a consciência cultural). Como ponto comum às três áreas está a ideia de que o ensino da LNM deve ser pensado na ótica do aprendente e que este deve ter um papel ativo na aprendizagem, sendo o papel do professor o de ativar e mobilizar os conhecimentos prévios sobre o mundo e a língua e criar as condições para desenvolver a consciência em relação à própria capacidade de aprendizagem e dos processos de aprendizagem e reflexão.

É nesse sentido que surge, no que toca ao primeiro ponto, uma proposta de redefinição do conceito de autenticidade, através da introdução do que se designa como ‘autenticação’, que é conferida pelo aprendente. Esta autenticação vai para além da autenticidade dos materiais e das atividades, resultando da relevância que o aprendente lhes atribui. O que significa que o manual pode apresentar textos autênticos (entendidos aqui como aqueles que não foram criados com fins pedagógicos) e atividades, tarefas e exercícios autênticos (vistos como o comportamento linguístico que se espera do aprendente numa situação comunicativa), mas esses elementos não serem considerados autênticos pelo aprendente. Embora, devido à supremacia que ganhou a abordagem comunicativa no ensino de línguas, o foco tenha recaído na procura da autenticidade dos textos e das atividades, deve procurar-se uma visão integrada dos três tipos de autenticidade (os dois referidos e a autenticação dada pelo aprendente). O grande desafio dos autores dos manuais torna-se, assim, conseguir despertar a consciência do aprendente para a importância dos temas, atividades e registos de língua apresentados. Tal consegue-se indo ao encontro dos interesses, gostos e necessidades do aprendente, mas sem descurar os objetivos educativos que passam por desenvolver a consciência cultural e alargar os horizontes e perspetivas de quem aprende. Os objetivos funcionais e práticos da aprendizagem da língua são importantes, mas também a reflexão sobre temas social e politicamente relevantes e o contacto com referências importantes em termos de textos literários, como defende Newby (2000).

Quanto à autonomia do aprendente, esta é vista à luz dos princípios da aprendizagem individual e da diversificação. Nesta perspetiva, de base socioconstrutivista, o foco é posto na

aprendizagem e não no ensino e devem ser tidas em conta as diferenças individuais dos aprendentes, o seu *background* e experiência. A aprendizagem é individual e consiste num processo de construção de sentido do mundo no qual o aprendente é chamado a participar ativamente. O manual deve conter uma grande diversidade de textos, temas, géneros, tarefas e métodos que desafiem os aprendentes, dando-lhes a oportunidade de escolha e assim contribuindo para desenvolver o processo individual de aprendizagem. Como refere Fenner (2000), “Through a rich variety of texts, genres, tasks, approaches and methods they can learn how gradually to make qualified choices that will suit their own personal learning processes” (p. 80).

A aprendizagem de outra língua vai, pois, muito para além dos aspetos utilitários e práticos, inscrevendo-se na perspetiva de promover uma consciência crítica do aprendente em relação ao conhecimento. É com base igualmente neste princípio que se estrutura o último ponto, relativo ao desenvolvimento da consciência cultural e intercultural. Necessário se torna alargar a visão do ensino da cultura, que não se deve limitar apenas aos limites impostos pelas abordagens comunicativas. Não está em causa a importância que constitui para o aprendente adquirir competências sociolinguísticas e socioculturais para comunicar no país da língua-alvo, mas sim ir mais longe e criar as condições para um entendimento efetivo da cultura do ‘outro’ ou, segundo Fenner, de um ‘diálogo autêntico’ com os textos orais e escritos, aberto e sem respostas pré-determinadas. Os manuais não se devem limitar a apresentar diálogos que sirvam como modelos para a comunicação, ‘role-plays’ para o treino de competências sociocomunicativas e exercícios lacunares sobre aspetos culturais factuais, mas ter também a preocupação de apresentar textos (incluindo-se aqui os literários) e tarefas que contribuam para promover uma consciência cultural crítica no aprendente – da sua cultura e da do outro.

Defende-se, pois, a ideia de que os materiais de ensino de uma LNM devem adotar uma abordagem mais humanística, ajudando o aluno a desenvolver a atitude correta em relação à aprendizagem e motivando-o a expandir os seus interesses e horizontes. Richards (2001), na obra que dedica ao desenvolvimento curricular, compara o desenvolvimento de materiais ao processo de planeamento e lecionação. O objetivo em ambos os casos é desenvolver uma sequência de atividades capaz de guiar professores e alunos por um percurso de aprendizagem envolvente, com um nível de dificuldade adequado e que seja motivador e útil. Estes princípios

parecem já refletir-se nas características dos manuais de Inglês como LNM que então se publicavam, como se pode ver no quadro que a seguir se apresenta. Apoiando-se em Haines (1996), Richards (2001) apresenta as diferenças entre os antigos e os novos manuais. Note-se igualmente o facto de estes últimos incorporarem elementos multimédia, tornando o manual um objeto cada vez mais complexo.

Quadro 1.1.: Diferenças entre antigos e novos manuais

<i>Then</i>	<i>Now</i>
<ul style="list-style-type: none"> . author and academic centered . uncertain global market . European focus . sell what is published . culture and methodology of origin . English for its own sake . UK/US publisher dominance . native speaker expertise . culturally insensitive . low risk/ competition . little design . artificial texts and tasks . single-volume titles 	<ul style="list-style-type: none"> . market led . specific fragmented markets . Pacific Rim/Latin American focus . international or local culture . indigenous learning situations . English for specific purposes . rise in local publishing . nonnative speaker competence . culturally sensitive . high risk/ competition . design rich . authenticity . multicomponent/ multimédia

Richards 2001, p. 254 (adaptado de Haines, 1996)

A importância de os professores se regerem por princípios e modelos precisos, como base para o desenvolvimento de materiais, continuará a ganhar corpo nas publicações vindas a lume nos anos seguintes. O trabalho de McGrath (2002) revelar-se-á, neste sentido, fundamental, não só por ser o primeiro a transpor a teoria para a prática em relação à avaliação e adaptação dos materiais, mas também pela proposta que apresenta de sistematização dos princípios para o seu desenvolvimento (Tomlinson, 2012). Apesar de o manual constituir a base do ensino de uma LNM, não tendo a maior parte dos professores qualquer intervenção na sua escolha, é fundamental, no entanto, que estes desenvolvam uma atitude crítica em relação ao mesmo, tendo como base a consciência dos contrangimentos contextuais (a tal imposição de um manual) e as necessidades dos aprendentes. O professor deve ser capaz de selecionar do manual com que vai trabalhar o que é mais adequado, de adaptar partes do mesmo e de o complementar, se tal for necessário, com outros materiais (McGrath, 2002). A produção de materiais, nesta lógica, é também estimulada, fornecendo-se para esta área uma base que pode servir como estrutura ou modelo para atividades tão variadas como ‘Brainstormings’ e ‘role plays’, para

trabalhar textos escritos e orais ou para criar materiais para promover a autoaprendizagem (destinados aos chamados “Self-Access Center”). Neste último âmbito, McGrath (2002), baseando-se em Kissinger (1990), apresenta um modelo de atividade que diz respeito aos materiais audiovisuais, mais concretamente aos noticiários televisivos:

Quadro 1.2.: Modelo para criar materiais audiovisuais (noticiários televisivos)

BEFORE VIEWING

What do you think will be in the news today?

WHILE VIEWING

1. How many headlines are there today?

2. Number the topics covered by the news items:

<input type="checkbox"/> Politics: home	<input type="checkbox"/> The Arts
<input type="checkbox"/> Politics: abroad	<input type="checkbox"/> Sport and Leisure
<input type="checkbox"/> Crime	<input type="checkbox"/> Gossip
<input type="checkbox"/> Disaster/ accidents	<input type="checkbox"/> Public information
<input type="checkbox"/> Natural world	<input type="checkbox"/> Human interest
<input type="checkbox"/> Science and technology	<input type="checkbox"/> Weather

3. Write in the appropriate keywords from the news items:

	1	2	3	4	5	6
Who						
What						
Where						
When						

4. With your partner discuss the programme. Tell about the news item you found most interesting. Does your partner agree with you? What do you think will happen?

EXTENSION

Your group is now going to prepare a news programme. Choose a producer to coordinate the programme and also to introduce each item.

The rest of the group will form pairs and together prepare an item. One of you is the reporter and the other the person in the news.

You must be ready for the start of the programme, so work quickly!

McGrath, 2002, p. 277 (adaptado de Kissinger, 1990)

A sistematização que é feita para o desenvolvimento de materiais não implica, porém, uma repetição mecânica de modelos e de processos. O que é proposto por McGrath é trabalhar com base numa estrutura constituída por atividades-tipo, através da qual, de forma livre e criativa, o professor procurará atingir os objetivos definidos mantendo o interesse do aprendente.

Outras publicações que visam apoiar a atividade letiva, mas também a formação de docentes, se destacam, tendo como base a ideia de que o professor tem de ter conhecimentos e competências na área do desenvolvimento de materiais, que serão essenciais para materializar os princípios teóricos adquiridos e refletir sobre aspetos práticos relacionados com o ensino e aprendizagem de línguas. Tomlinson (2003), para além da questão da implementação de cursos para professores, contém igualmente capítulos sobre as várias dimensões do desenvolvimento de materiais, incluindo sobre design e ilustração. Tomlinson & Masuhara (2004) escrevem especificamente para professores com pouca experiência do Sudeste Asiático, obra que foi traduzida posteriormente para coreano e português. Na Malásia, Jayakuran Mukundan iniciou as conferências MICELT na Universiti Putra Malaysia, que se centraram em questões relacionadas com o desenvolvimento de materiais e que reuniu um grande número de profissionais de todo o Sudeste Asiático (Mukundan, 2003, 2006, 2009). Também por esta altura o Regional English Language Centre (RELC) em Singapura organizou conferências com especialistas em desenvolvimento de materiais, tendo, em 2003, realizado uma conferência sobre “Methodology and Materials in Language Teaching” (Renandya, 2003).

Acentua-se, pois, o olhar crítico sobre o desenvolvimento e a utilização dos materiais didáticos, especialmente os de Inglês. Tomlinson (2008) faz uma avaliação objetiva e crítica dos materiais em uso nas várias partes do mundo, o que torna este trabalho particularmente relevante. Nele se apontam problemas, mas também direções, que já vinham sendo discutidos e que continuam a estar presentes ainda hoje na bibliografia sobre este tema. Segundo Tomlinson, o que se verifica, no fundo, é que muitos dos materiais que se produzem são materiais de ensino e não materiais de aprendizagem, considerando que é necessário inverter esta tendência. Só assim se promoverá, na sua opinião, o desenvolvimento linguístico e não apenas a aquisição linguística. A diferença entre estes é que enquanto a aquisição linguística corresponde a uma fase inicial em que se ganham competências linguísticas básicas, o desenvolvimento linguístico

é a fase subsequente na qual o aprendente adquire a capacidade de usar a língua através de diferentes *media* e géneros textuais para atingir determinados objetivos. No quadro geral traçado, são denunciados, como se disse, muitos dos problemas que os materiais continuam a apresentar, mas também se referem desenvolvimentos importantes. Em relação aos problemas de que enfermam os materiais didáticos, os autores que contribuem para esta obra apontam:

1. Desvalorização dos aprendentes

Muitos dos materiais, especialmente os desenvolvidos para os níveis iniciais, subestimam a maturidade cognitiva e afetiva dos aprendentes, empobrecendo a experiência de aprendizagem da língua na tentativa de tornar fáceis as propostas de trabalho. É necessário, pelo contrário, que os criadores de materiais apresentem desafios adequados e que os aprendentes os consigam realizar (por exemplo, apresentando diferentes versões do mesmo texto para seleção; apresentando textos de diferentes tamanhos e níveis de exigência para os aprendentes poderem selecionar e usar em diferentes tarefas; e apresentando conteúdo inteligente, mesmo nos níveis iniciais).

2. Uso excessivo da abordagem Apresentação/ Prática/ Produção

Este tipo de abordagem (conhecida em Inglês por PPP – Presentation/ Practice/ Production), muito utilizada nos materiais, põe mais a ênfase no ensino do que na aprendizagem, simplificando e padronizando o uso e os resultados. Devia ser possível dar a possibilidade a professores e aprendentes de determinar a importância e a sequencialização das várias etapas (por exemplo, começar com atividades de produção e depois determinar a apresentação e a prática a partir do desempenho do aprendente).

3. Pouco recurso à revisão de conteúdos

É necessário que os materiais permitam visitar determinados pontos da aprendizagem, que são essenciais para a aquisição linguística dos novos conteúdos. Este é um dos aspetos em que os materiais mais falham.

4. Ênfase excessiva em tarefas que saem nos exames

Este problema decorre da importância que é atribuída aos exames, focando-se as aulas na preparação para os mesmos. Tomlinson apresenta, para contrapor à ideia de que é necessário preparar os alunos para os exames, pondo-os a realizar exercícios da mesma tipologia, estudos que ele próprio realizou e que mostram que os alunos que tiveram a oportunidade de experienciar, explorar e usar o Inglês tiveram melhores resultados nos exames ditos convencionais.

5. Incapacidade de ajudar os aprendentes a usar a língua fora da sala de aula

Este é outro dos pontos em que mais falham os materiais. É necessário que os aprendentes sejam encorajados a praticar a língua fora da sala de aula e que tenham assim a oportunidade de aceder a *input* autêntico e também de produzir *output*.

A lista termina com as seguintes críticas aos materiais:

- . Os materiais não conseguem envolver o aprendente do ponto de vista afetivo;
- . O foco é posto mais no ensino do que em arranjar formas de promover a aprendizagem;
- . Os materiais centram-se mais nos aspetos formais e em procurar o controlo do processo de ensino do que em promover a aprendizagem;
- . São anglo ou eurocêtricos;
- . Apresentam um retrato das culturas não europeias de forma superficial, revelando pouca sensibilidade.

Há, no entanto, nos materiais didáticos desenvolvidos, características consideradas positivas e promotoras da aquisição e desenvolvimento linguísticos:

- . Muitos materiais produzidos localmente promovem a ligação à cultura dos aprendentes;

- . Muitos materiais são produzidos visando uma maior personalização, no sentido de procurarem incluir os interesses e emoções dos aprendentes. No fundo, os materiais tentam estabelecer uma articulação com a vida dos aprendentes;
- . Muitos materiais (especialmente os de nível mais avançado) tentam envolver os aprendentes em questões educacionais importantes;
- . A maior parte dos materiais esforça-se por apresentar temas atuais e relacioná-los com o público-alvo;
- . Muitos manuais incluem atividades para desenvolver a consciência linguística, ajudando os aprendentes a fazer descobertas por eles próprios sobre como o Inglês é usado (embora muitos incentivem o aprendente a descobrir o óbvio).

1.5. Revalorização dos materiais áudio e emergência dos materiais digitais

Os materiais impressos continuam a ser o centro de interesse da área do desenvolvimento de materiais, mas é de assinalar a importância que na bibliografia vão ganhando outros tipos de materiais, refletindo os avanços tecnológicos da década de 90 do século anterior, com o advento da World Wide Web e de novos suportes, como o CD-ROM e o DVD. Nas publicações atrás referidas, nomeadamente em Tomlinson (2003, 2008), são vários os autores que se debruçam sobre questões relacionadas com os materiais áudio e os materiais digitais, assim como em relação às abordagens seguidas para o desenvolvimento de várias competências linguísticas, incluindo a de compreensão do oral. Importa, por isso, determo-nos sobre esses capítulos, para percebermos quais os desenvolvimentos em relação a esse tipo de materiais.

Hill & Tomlinson (2003) consideram, analisando o *input* e as atividades normalmente apresentadas nos manuais para trabalhar a compreensão do oral, que os textos orais presentes nas cassetes e nos CD-ROM se limitam a reproduzir diálogos ou monólogos de falantes nativos e que as atividades consistem invariavelmente em recolher informação factual, sendo o sucesso medido pelo número de respostas corretas a perguntas ou tarefas. O que estes autores defendem

é que os aprendentes sejam expostos a uma grande variedade de tipos e géneros de textos orais e a atividades que estimulem o contacto com o professor e/ou colegas e outros falantes nativos, como forma desenvolver as várias competências envolvidas no processo auditivo. Advogam ainda uma abordagem multidimensional, normalmente usada na LM, mas que pode ser incentivada também no ensino da LNM. Baseia-se na construção de tarefas que preveem que o aprendente use elementos como as imagens mentais, o discurso interior ou estabeleça conexões pessoais e respostas afetivas em relação ao que está a ouvir.

Ferradas Moi (2003), por seu turno, propõe, no âmbito da revalorização do papel da literatura na área do ensino do Inglês como LNM, o uso de materiais baseados em letras de canções rock (nas quais inclui outros géneros, como o pop, hip hop, rap ou hard core). As vantagens de usar este tipo de material prendem-se com o seu carácter autêntico, por ser um elemento relacionado com a cultura dos *media* e, por essa razão, ser motivador para o aprendente, especialmente o jovem, permitindo igualmente o desenvolvimento de projetos multimédia na sala de aula:

As both a product and producer of media culture, rock lyrics lend themselves easily to the development of multimedia projects in the classroom: audio, video clips and Internet-based materials can not only liven up the EFL class but also help it pass the test of relevance that adolescent students are always submitting it to.

(p. 408)

Importa, no fundo, explorar o potencial criativo da língua e não apenas o seu carácter utilitário, que constitui ainda o foco de muitos professores e de criadores de materiais, muito centrados no desenvolvimento da competência comunicativa. As canções podem ser utilizadas, segundo Ferradas Moi, para:

- . Dar o contexto adequado para o ensino e revisão do vocabulário;
- . Estimular a discussão de temas relevantes;
- . Desenvolver a consciência linguística;
- . Desenvolver a consciência cultural.

Derewianka (2003) centra-se na produção de materiais digitais e nos contributos que esta área específica pode dar para o ensino de línguas, tirando partido da evolução operada no

domínio das TIC. Os novos meios de comunicação eletrónicos (e-mail, sala de chat, videoconferência...) permitem agora interações de indivíduo para indivíduo, entre um e vários indivíduos e de vários para vários indivíduos, podendo estas interações ocorrer em tempo real (síncrono) ou de forma diferida (assíncrona). Mas também se assiste à combinação do hipermédia, “the capacity to make links between ‘bits’ of information” (p. 199), com o multimédia (texto estático, texto animado, som, fotografias, ilustrações, diagramas e vídeo), abrindo novas possibilidades e desafios para os produtores de materiais. É possível encontrar no mercado produtos multimédia que permitem ao aprendente trabalhar por blocos de trabalho, ao seu próprio ritmo, que dão *feedback* e um registo da progressão; que propõem, com base no diagnóstico das dificuldades, o treino de micro-competências, assim como exercícios ajustados em termos de nível e de dificuldade, dando a possibilidade de avaliar e de dar o registo dos resultados. Outros destes produtos comercializados encontram-se organizados em torno de simulações, sendo as competências linguísticas desenvolvidas no contexto da resolução de problemas, jogos e tarefas, tais como procurar pessoas desaparecidas, resolver mistérios, encontrar um apartamento adequado para arrendar ou criar um negócio. A maior parte destes produtos multimédia centram-se, no entanto, segundo Derewianka, sobre eles próprios e deixam pouca margem para os professores os integrarem nos seus programas, não permitindo, além disso, modificações. Por outro lado, este tipo de produtos baseia-se mais em exercícios fechados, para serem executados no computador, do que em atividades abertas que envolvam a análise e a interação humanas. São vários, pois, os desafios que envolvem o desenvolvimento de materiais digitais. O principal, na sua opinião, prende-se com a necessidade de desenvolver a investigação em relação à produção deste tipo de materiais. É preciso dar respostas a questões tão prementes como os efeitos na aprendizagem de elementos verbais e visuais (individualmente ou em simultâneo), como criar ambientes digitais para chegar a diferentes tipos de aprendentes (mais e menos visuais) ou, em termos de competências específicas, que elementos multimédia criar para desenvolver a aquisição do vocabulário e a compreensão textual. E, a par disto, é preciso mudar o paradigma dos materiais digitais se centrarem no desenvolvimento de competências literárias tradicionais, tornando-se fundamental desenvolver materiais que tenham em conta a preparação dos aprendentes para lidarem com as exigências das novas literacias decorrentes das tecnologias digitais.

A necessidade de haver mais investigação em torno da produção de materiais digitais é importante igualmente para que não se veja a tecnologia como um fim em si do processo de ensino e aprendizagem. Mukundan (2008), num artigo muito crítico, denuncia uma série de problemas associados à implementação de equipamentos e materiais tecnológicos no ensino do Inglês, sobretudo nos países em desenvolvimento. O primeiro tem a ver com uma euforia que se instala sempre que novos recursos tecnológicos chegam ao ensino, não se acautelando devidamente as implicações não só sociais, políticas e financeiras, mas também pedagógicas. Assim aconteceu, no caso da Malásia, com os programas televisivos, nos anos 70 e 80 do século passado, com os laboratórios de línguas, nos anos 80 e 90, e com o ensino através da Internet e os recursos multimédia, a partir dos anos 90. O entusiasmo inicial é substituído pela constatação da impossibilidade de transformar salas de aulas em laboratórios de línguas. Além disso, centrar o ensino nos recursos multimédia acaba por limitar o papel do aluno, que passa a ter como função responder, de forma mecânica, aos exercícios que lhe são apresentados, e do professor, que se vê apenas como um mero assistente técnico. Este sente que os recursos multimédia, em vez de servirem para enriquecer e complementar o processo de ensino e aprendizagem, dando a oportunidade ao aluno de ter acesso à língua de várias formas e de estabelecer vários tipos de interação, se tornam uma camisa-de-forças dado o seu carácter prescritivo, sem articulação com programas nem com princípios metodológicos.

1.6. A evolução do corpo teórico da área do desenvolvimento de materiais didáticos

É inegável, no entanto, a evolução que teve em pouco mais de uma década a área de estudos em torno do desenvolvimento de materiais didáticos para o ensino de uma LNM. As publicações refletem agora uma preocupação não já tanto sobre a seleção dos materiais, mas sobretudo sobre questões relacionadas com a aplicação da teoria a aspetos práticos de desenvolvimento dos mesmos.

Tomlinson (2007) adota uma perspetiva que integra as áreas de investigação da aquisição e desenvolvimento de LM com as de aquisição e desenvolvimento da LNM, designadamente ao nível da adoção de estratégias para o desenvolvimento das competências de

leitura, assim como da utilização de processos e técnicas, como a imitação, o recurso ao discurso interior e a imagens mentais, devendo os manuais propor por exemplo atividades físicas de resolução de problemas, usar textos provocadores e encorajar o uso da LM. Harwood (2010), por seu turno, apresenta capítulos que propõem o desenvolvimento de materiais para a competência escrita baseados na abordagem por gêneros, para a competência da leitura através de uma abordagem por conteúdos e para o ensino de adultos com base na comunidade. Os materiais digitais também estão contemplados, refletindo o grande desenvolvimento verificado na última década no campo do CALL, decorrente dos avanços tecnológicos relativamente a recursos, materiais, tarefas e ambientes de aprendizagem. A definição de modelos e referenciais teóricos para o desenvolvimento de materiais (Chapelle, 2001; Doughty & Long, 2003), de que se falará mais adiante neste capítulo, é prova do trabalho realizado nesta área específica. Tomlinson & Masuhara (2010) dão conta de projetos de investigação realizados em vários países que procuraram medir a eficácia de materiais especificamente desenvolvidos para a aplicação de abordagens como a leitura extensiva, o ensino por descoberta, com recurso ao teatro ('Process drama') e através da resolução de problemas. Gray (2010) centra-se no conteúdo cultural dos manuais generalistas de Inglês e de como estes incorporam práticas representacionais que favorecem a construção de visões simbólicas da realidade. Na mesma linha de investigação, Block, Gray, & Holborow (2012) denunciam a subjugação do manual escolar à ideologia neoliberal, que o faz refém de lógicas de mercado e de valores como o primado do individualismo e a cultura de sucesso. A glorificação desses valores é evidente, para Gray, no caso dos manuais de Inglês LNM, na opção que é feita por conteúdos "focused largely on spectacular personal and professional success, celebrities lifestyles, cosmopolitanism and travel" (2012, p. 87). Esta perspetiva crítica continuará a aparecer de forma sistemática nos anos seguintes (Gray, 2013; Bori, 2018; Risager, 2018).

Ao longo da década de 10, continua essa procura, por parte da bibliografia em torno do desenvolvimento de materiais didáticos, de criação de um corpo teórico que promova o aumento da qualidade do ensino e aprendizagem da língua (Tomlinson, 2016; Tomlinson & Masuhara, 2012, 2018; McGrath, 2013; Harwood, 2014; Garton & Graves, 2014; Mishan & Timmis, 2015; Azarnoosh, Zeraatpishe, Faravani, & Kargozari, 2016; Masuhara, Mishan, & Tomlinson, 2017; Maley & Tomlinson, 2017; Bao, 2018). Surgem, neste âmbito, importantes contributos sobre

diferentes dimensões relacionadas com os materiais e que dão bem conta da abrangência desta área, assim como da evolução que foi conhecendo, que as reedições desse tipo de publicações atestam (Tomlinson, 1998, 2011; Tomlinson, 2003, 2013; McDonough & Shaw, 1993, 2003; McDonough, Shaw, & Masuhara, 2013; McGrath, 2002, 2016).

Uma das áreas que testemunhou a evolução referida foi a da aplicação ao desenvolvimento de materiais de abordagens específicas, nomeadamente do Ensino de Línguas Baseado em Tarefas (Ellis, 2011; Mackey, Ziegler, & Bryfonsky, 2016; Timmis, 2016), da Abordagem Baseada no Texto (tradução do Inglês Text-driven approach) (Troncoso, 2010; Pryor, 2010; Tomlinson, 2011) e da Abordagem Integrada de Conteúdos e de Língua (tradução da sigla CLIL, do Inglês Content and Language Integrated Learning approach) (Emery, 2013; Morton, 2013; Maggi, Cherubin, & Pascual, 2014).

Os materiais para públicos e contextos específicos também mereceram a atenção da investigação, nomeadamente o ensino de Inglês para fins específicos (Trabelsi, 2011; Hann, 2011; Widodo, 2016), para fins académicos (Fenton-Smith, 2011; Feak & Swales, 2014), para crianças e jovens (Ghosn, 2013) e para refugiados (Ghosn, 2013).

A aplicação dos resultados da ALS, da Língua Aplicada e de outras áreas (como a Psicologia Cognitiva e as Neurociências) ao desenvolvimento das chamadas macro-competências (i.e. ouvir, falar, ler e escrever) foi, e continua a ser, uma área muito presente na bibliografia. No que diz respeito à compreensão do oral, competência que nos propomos desenvolver, através da proposta de materiais digitais que constitui o núcleo deste trabalho, são vários os capítulos, no âmbito das obras atrás referidas, que se debruçam sobre os progressos da investigação e em relação aos materiais produzidos, sobretudo em manuais (McDonough, Shaw, & Masuhara, 2013; Mishan & Timmis, 2015; Azarnoosh, Zeraatpish, Faravani, & Kargozari, 2016; Tomlinson & Masuhara, 2018). Todos referem que o ensino se continua a centrar, em relação a esta competência, mais em atividades que procuram aferir o resultado ou produto da compreensão (uma abordagem centrada no *produto*) do que em proporcionar ao aprendente apoio relativamente à compreensão e domínio do processo através do desenvolvimento da capacidade de utilização de estratégias de aprendizagem que concorram para o sucesso auditivo (uma abordagem centrada no *processo*). A avaliação que se continua a fazer da compreensão do

oral continua a ter como objetivo medir a quantidade de *input* compreendido e é a prova de que se continua a privilegiar o primeiro tipo de abordagem. O que não significa que se devam pôr de parte os exercícios para testar a compreensão (como sejam os de escolha múltipla). Esses exercícios devem antes ser vistos não como o fim em si da aprendizagem, mas como um meio para se perceber como se chegou a esse resultado.

Defende-se, pois, a adoção de um modelo *iterativo* que combine as duas abordagens referidas (a posição de Tomlinson & Masuhara, na obra atrás referida, tende, no entanto, a privilegiar a abordagem centrada no processo). O grande desafio desta abordagem, em termos pedagógicos, é, porém, o de trabalhar explicitamente micro-competências e estratégias que são pela sua própria natureza internas ao indivíduo. O que explica que os manuais continuem a testar a compreensão do oral em vez de a ensinar (Paran, 2012 apud Mishan & Timmis, 2015, p. 111). Há, no entanto, manuais que procuram combinar os dois principais processos cognitivos envolvidos na compreensão do oral: o processo de compreensão geral (*topdown*) e o processo de compreensão específica (*bottom-up*). No primeiro processo, a descodificação da mensagem verbal está dependente dos conhecimentos prévios (conceitos e referências da realidade). Este processo, que parte de unidades maiores para chegar às mais pequenas, é utilizado para prever o conteúdo da mensagem. A inferência é o conceito-chave deste processo. O segundo processo baseia-se no conhecimento da LNM (i.e. vocabulário, sintaxe e gramática), mas também nas características próprias dos textos orais. Parte de unidades mais pequenas para unidades maiores: de unidades ao nível do fonema para unidades ao nível do discurso, dos sons para as palavras e das palavras para itens lexicais maiores (Vandergrift, 2004 apud Maftoon, Kargozari, & Azarnoosh, 2016, p. 78). Aquilo que McDonough, Shaw, & Masuhara (2013) designam como *processamento do som*: o reconhecimento de fronteira de palavra, de formas contraídas, do vocabulário utilizado, de fronteira de oração e de frase no discurso, de acento de palavra, ritmo do discurso e entoação, e de mudanças no interlocutor, tom e de rapidez.

1.7. Reconfiguração do conceito de material didático: novas incursões e tendências atuais na área de desenvolvimento de materiais didáticos

Nos anos mais recentes, uma nova dimensão emergiu na área do desenvolvimento de materiais para o ensino de línguas, designadamente a da investigação em torno do uso dos materiais em contextos atuais de aprendizagem. O papel central que os materiais continuam a ter no ensino e aprendizagem de uma língua pressupõe, por um lado, uma compreensão da forma como os professores veem e usam os materiais, tendo em conta os contextos em que operam, e, por outro, tornam necessário apurar qual a perspetiva do aprendente em relação aos materiais e ao seu uso. Esta área de investigação propõe-se, assim, preencher uma lacuna que existia. Durante cerca de duas décadas, produziu-se um importante corpo teórico sobre o desenvolvimento de materiais, que negligenciou, porém, o uso que professores e alunos fazem dos mesmos (Garton & Graves, 2014). A formação, em 2016, do grupo de investigação MUSE International – Materials Use in Language, fundado por Anne Marie Guerretaz, Marcus Grandon e Adam Murray, que integra investigadores, professores e produtores de materiais, reflete o trabalho que está a ser desenvolvido nesta nova área. Os seus membros pretendem, desta forma, promover a importância da investigação centrada no uso dos materiais e, ao mesmo tempo, criar sinergias com a área de desenvolvimento de materiais (Guerretaz *et al.*, 2018). Quanto à produção científica, embora recente, recobre vários temas. Uma das áreas que tem merecido a atenção dos investigadores é a da adaptação de materiais. A maior parte destes estudos destacam o seu uso na perspetiva do professor e revelam que este adapta os materiais não apenas para ir ao encontro das necessidades linguísticas dos aprendentes, mas para responder a fatores tais como constrangimentos relacionados com o tempo de aula e as crenças que tem em relação ao ensino e aprendizagem de uma língua. A área das literacias também se tem revelado profícua, com investigação a ser realizada no domínio dos Estudos em Novas Literacias (e.g. Barton, Hamilton, & Ivanic, 2000; Street, 1998), Multiliteracias (e.g. New London Group, 1996) e da multimodalidade (e.g. Kress, Jewitt, Ogborn, & Tsatsarelis, 2001; Kress & Van Leeuwen, 2001). O modo como os aprendentes se apropriam de recursos semióticos nas salas de aulas, como textos, imagens, sons, gestos, movimentos e ferramentas tecnológicas (conceito que aparece em Inglês sob a noção de *affordance*) é outra área de interesse (e.g. Flewitt, 2006; Kenner, 2004; Kress & Van Leeuwen, 1996). E na área do CALL,

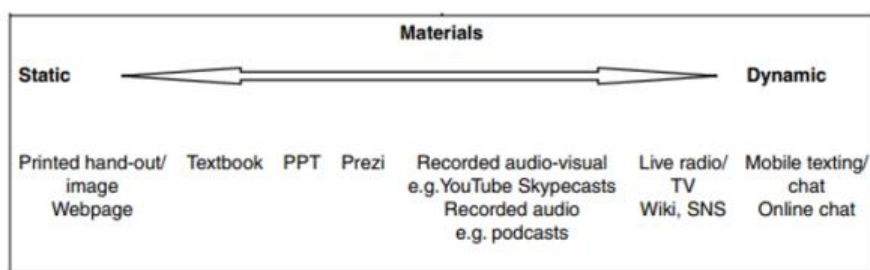
alguns investigadores têm enfatizado o impacto da tecnologia no desenvolvimento da compreensão do oral, designadamente através do uso de programas informáticos e/ ou vídeo (e.g. Cross, 2009; Gruba, 2006; Herron, York, Corrie, & Cole, 2006).

Foi, aliás, no domínio das novas tecnologias que se registaram as maiores mudanças, na última década, em termos da quantidade e qualidade dos materiais para o ensino de línguas. Embora alguns tivessem recebido críticas por apenas reproduzirem as atividades e tarefas dos materiais impressos, muitos receberam a atenção dos investigadores pela forma como souberam tirar partido das possibilidades oferecidas pelas novas tecnologias, como a videoconferência, o e-mail, o YouTube, o Facebook, o Twitter, os blogues ou os telemóveis (Tomlinson, 2011). Nas obras deste período, dedicadas ao desenvolvimento de materiais didáticos, os artigos e capítulos sobre os materiais não impressos são uma presença constante, refletindo o papel crucial da tecnologia na sociedade em geral e levando a um reconhecimento maior do contributo da área do CALL.

Uma das principais mudanças, decorrente dos avanços tecnológicos, operou-se no próprio conceito de materiais didáticos para o ensino de línguas, que se complexificou e, por essa via, se reconfigurou à luz do surgimento de novos média, ferramentas e recursos. Com a Web 2.0, com efeito, surgiram tecnologias que possibilitaram a interação on-line e a criação de materiais, mudando as questões dos direitos autorais e desvanecendo-se a fronteira entre materiais e as ferramentas para os produzir. Como consequência, os materiais surgem, dentro desta área, divididos em materiais que são desenvolvidos como *produtos* – a versão digital de um manual – e materiais desenvolvidos como *processo* – de socialização, comunicação em rede e colaboração (que se servem de ferramentas, como as redes sociais e os wikis) (Mishan & Timmis, 2015). Há, pois, uma mudança do conceito de criação de materiais (como conteúdo criado para o utilizador usar) para o aproveitamento e exploração de “ferramentas” (Kiddle, 2013). Aparecem, assim, neste âmbito, definições de materiais didáticos mais abrangentes, como a de Reinders & White (2010): “CALL materials, that is, artefacts produced for language teaching [...] can be taken to include tasks, Web sites, software, courseware, online courses, and virtual learning environments” (p. 59). O material didático, como se vê, aparece nesta definição associado a uma interatividade crescente e a tarefas através das quais o aprendente desenvolve a sua competência comunicativa. Com base nesta perspetiva, os materiais podem

ser mais ou menos estáticos ou dinâmicos, como se pode observar na figura apresentada a seguir. No pólo “Estático”, figuram materiais como os manuais e material impresso (de artigos de jornal, material escrito criado na Web, como quizzes, cartoons e ‘word clouds’), surgindo a seguir no espectro da menor para a maior dinamicidade materiais como as apresentações Powerpoint e Prezi, os registos áudio e audiovisuais (do YouTube, por exemplo), a rádio e a televisão, Wikis e Redes Sociais e, no pólo “Dinâmico”, os textos produzidos síncrona e interativamente, mensagens SMS, chats on-line, etc.:

Figura 1.2.: Classificação dos materiais didáticos



Mishan, 2013, p. 210

A utilização plena dos materiais didáticos envolve, portanto, o domínio de estruturas, formas e normas da interação que transpõem o contexto de uso tradicional – a sala de aula –, alargando-se ao mundo exterior, devido em grande medida ao acesso generalizado aos dispositivos móveis digitais (como os computadores portáteis, tablets e telemóveis). Por outro lado, o desenvolvimento da Internet e as oportunidades que esta trouxe de comunicar de forma alargada favoreceram o surgimento da chamada fase integrativa do CALL, que usa uma abordagem sociocognitiva da aprendizagem, na qual as tarefas autênticas e os textos são centrais e os professores tiram partido de ferramentas que vão desde o processador Word à Internet para levar o aprendente a usar a tecnologia de forma a realizar atividades autênticas (Slaouti, 2013). Esta fase, que se inicia, segundo Warschauer, neste século (2000 apud Bax, 2003, p. 15), compreende a comunicação mediada por computador, o uso inicial da Internet, o desenvolvimento da multimédia e interação entre os pares.

O desafio passa agora, portanto, não só por conhecer e dominar a tecnologia, mas por desenvolver materiais que, por esta via, efetivamente promovam o ensino e aprendizagem de línguas. Nesse sentido, Twiner, Coffin, Littleton, & Whitelock (2010), citado por Kiddle (2013,

p. 193), apresentam três princípios-chave, pensados como essenciais para a eficácia dos quadros interativos, mas que se podem aplicar a todos os materiais digitais de ensino e aprendizagem: a multimodalidade, a orquestração e a participação. Assim, a multimodalidade tem a ver com as possibilidades oferecidas pelos novos média no sentido de facilitar o uso e produção de uma multiplicidade de modos de representação – som, imagem, escrita, filmes, discursos. A orquestração, que tem a ver com as possibilidades dadas ao professor/ aluno em termos de controlo do próprio percurso pelo material. E a participação, que está relacionada com a ‘participação direta’ – a interação física com o recurso ou material através do toque, escrita, movimento do rato ou gesto; a ‘participação vicária’ ou o envolvimento dos pares com o recurso ou material, no que diz respeito a ver, ler e ouvir; e a ‘participação conceptual e verbal’, o processamento e reação ou resposta a um dos dois tipos prévios de participação.

Por outro lado, foram vários os autores que propuseram modelos de desenvolvimento e implementação de materiais CALL com base em princípios de ALS. Dois dos modelos mais importantes, que se apresentam a seguir, e que influenciaram esta área específica, são os de Chapelle (2001) e Doughty & Long (2003), os quais podem ser vistos em Harwood (2010, p. 70).

Baseado na teoria interacionista de ALS, o referencial para a adequação de tarefas CALL de Chapelle (2001) compreende seis critérios. O primeiro, o ‘potencial de aprendizagem da língua’, é o mais crítico, e refere-se ao grau em que a tarefa promove o foco na forma. Este critério é essencial para discernir entre atividades de aprendizagem e oportunidades que promovem o uso da língua, relacionando-se com o critério do ‘foco no sentido’, em que a atenção do aprendente é direcionada primeiramente para o sentido. O terceiro critério é a ‘adequação ao aprendente’, devendo aqui levar-se em conta as características do aprendente, como o estilo de aprendizagem, a idade e a predisposição para comunicar. O quarto critério é a ‘autenticidade’, devendo os materiais centrar-se em textos e tarefas que os aprendentes considerem relevantes, no sentido de poderem usar a língua para além da sala de aula. O quinto critério refere-se ao ‘impacto positivo’ e baseia-se nos efeitos que os materiais têm em termos de potencial para a aprendizagem, em aspetos como o interesse dos aprendentes, o desenvolvimento de competências literácitas, a autonomia na aprendizagem e a consciência

metacognitiva. O sexto e último critério é a ‘realização prática’, não devendo neste caso os materiais oferecerem dificuldades em termos de acesso e de uso:

Quadro 1.3.: Critérios para o desenvolvimento de materiais CALL (Chapelle, 2001)

Language learning potential	The degree of opportunity present for beneficial on form.
Learner fit	The amount of opportunity for engagement with language under appropriate conditions given learner characteristics.
Meaning focus	The extent to which learners’ attention is directed toward the meaning of the language.
Authenticity	The degree of correspondence between the CALL activity and target language activities of interest to learners out of the classroom.
Positive impact	The positive effects of the CALL activity on those who participate in it.
Practicality	The adequacy of resources to support the use of the CALL activity.

Harwood, 2010, p. 70

O modelo de Doughty & Long (2003) para a produção de tarefas CALL é baseado na teoria cognitiva e interacionista da ALS e compreende dez princípios. Importa referir que este modelo foi pensado para o contexto específico do ensino à distância:

Quadro 1.4.: Modelo de Doughty & Long (2003) para a produção de tarefas CALL

1. Use tasks, not texts, as the unit of analysis.
2. Promote learning by doing.
3. Elaborate input (do not simplify, do not rely solely on “authentic” texts).
4. Provide rich (not impoverished) input.
5. Encourage inductive (chunk) learning.
6. Focus on form.
7. Provide negative feedback.
8. Respect “learner syllabi”/developmental processes.
9. Promote cooperative/collaborative learning.
10. Individualize instruction (according to communicative needs and psycholinguistically).

Harwood, 2010, p. 70

Outro princípio que esteve na origem da definição de modelos teóricos de desenvolvimento de materiais CALL foi o da autonomia. Vários foram também os autores que definiram critérios para o desenvolvimento de materiais para promover a aprendizagem autónoma por parte do aprendente. Soleimani & Esmaili (2016), baseando-se em Ruiz-Madrid (2006), fazem o levantamento desses modelos (Blin, 1999; Holliday, 1999; Hoven, 1999; Murray, 1999; Murray & Barnes, 1998; Shin & Wastell, 2001) e referem que esses critérios se enquadram em categorias que têm em conta:

- Abordagem centrada no aluno
- Incorporação de estratégias e diversidade
- Design intuitivo

Uma das críticas apontadas por estes autores aos critérios mencionados prende-se com o facto de serem muito genéricos, tornando-se difícil pô-los em prática. Por essa razão, apresentam critérios mais específicos para o desenvolvimento destes materiais:

- Língua/ Abordagem de aprendizagem de línguas
- Professores e papel dos professores
- Formação dos aprendentes
- Materiais/ atividades

Consequentemente, os materiais desenvolvidos para promover a autonomia devem ensinar o aprendente a atingir os objetivos de aprendizagem, proporcionar-lhe os meios de atingir esses objetivos e poder avaliar, reconhecer e orientar o seu próprio processo de aprendizagem. A implementação de estratégias metacognitivas e de ensinar como se aprende corresponde precisamente a um dos eixos essenciais em que assenta a proposta de produção de materiais digitais para desenvolver a compreensão do oral que constitui a base deste trabalho.

Parece, no entanto, não se verificar, no âmbito do CALL, no que ao desenvolvimento de materiais diz respeito, o aparecimento de novas metodologias ou de formas radicalmente diferentes de apresentar as já existentes. A produção científica sobre os princípios pedagógicos que devem nortear o desenvolvimento deste tipo de materiais é ainda escassa. Muito do que é

considerado inovador neste tipo de materiais consiste afinal no aproveitamento das funcionalidades oferecidas pelas novas tecnologias e da aplicação criativa a estes ambientes de velhas fórmulas pedagógicas (Tomlinson, 2018). É o que sucede atualmente com a disponibilização generalizada, em formato digital, dos materiais que acompanham os manuais, que continuam a ser o recurso didático dominante.

Os desafios que se levantam a quem investiga, produz e utiliza os materiais didáticos são, atualmente, de uma grande complexidade. O maior dos quais é talvez o avanço tecnológico veloz e imparável, que faz com que rapidamente se tornem obsoletos dispositivos, formatos, suportes e ferramentas. Levy, por exemplo, fala do perigo de o professor se sentir desencorajado quando confrontado com a panóplia tecnológica existente, aconselhando-o a centrar-se nas possibilidades que a tecnologia oferece por área e competência específicas da língua (2012). Por outro lado, o próprio conceito de literacia evoluiu e surge agora associado ao de multimédia. Para além da capacidade de ler e escrever, é preciso dotar o aprendente de competências que lhe permitam, como dissemos no início do capítulo, responder aos desafios das várias formas de representação audiovisual (Soleimani & Esmaili, 2016). É o que procuraremos fazer, com a proposta de materiais didáticos que nos propomos desenvolver para trabalhar a compreensão do oral dos aprendentes de Português LNM.

Sumário do Capítulo 1

A área do desenvolvimento de materiais didáticos para o ensino e aprendizagem de uma LNM, apresentada resumidamente neste capítulo, apesar de recente, soube afirmar-se e consolidar-se, apresentando um corpo teórico que abrange atualmente várias áreas. O número de publicações aumentou significativamente nos últimos anos, prova do interesse e da importância que a produção, seleção, adaptação e avaliação dos materiais didáticos têm no ensino e aprendizagem de línguas.

Para a sua formação, nos anos 90 do século passado, muito contribuiu a mudança de perspectiva em relação à aquisição linguística, que veio pôr o aprendente no centro da aprendizagem. A língua deixa de ser encarada como um sistema fixo, passando a ser mais

importante o desempenho comunicativo. Em termos práticos, o ensino comunicativo da língua tornou-se preponderante, refletindo os materiais os seus princípios, como a importância de trabalhar com textos autênticos. No que diz respeito à compreensão do oral (que beneficiou, como vimos, dos avanços da investigação das áreas da ALS, da Língua Aplicada, da Psicologia Cognitiva e das Neurociências), começou a prestar-se mais atenção aos processos de natureza psicológica envolvidos na aquisição do que ao texto como um produto que deve ser compreendido. Os materiais didáticos continuam, no entanto, a privilegiar abordagens mais centradas no resultado do produto da compreensão do que no processo através do qual se desenvolve a capacidade de utilização de estratégias de aprendizagem que conduzam ao desenvolvimento da compreensão do oral.

Os avanços tecnológicos operados nas últimas duas décadas vieram, por outro lado, determinar uma reconfiguração da natureza dos materiais didáticos. Estes passam a abranger os média, ferramentas e recursos digitais, a partir dos quais o aprendente desenvolve a sua competência comunicativa. Surgem novos desafios, tanto para quem ensina, como para quem aprende, associados à multimodalidade dos textos e à necessidade de desenvolver diferentes tipos de literacia, assim como a autonomia em relação à aprendizagem, que deixa de estar circunscrita à sala de aula. A produção científica na área do CALL regista, por isso, um impulso, com a apresentação de modelos teóricos de desenvolvimento de materiais mediados por computador, assentes em teorias cognitivas e interacionistas da ALS. Não tem havido, no entanto, no que toca ao desenvolvimento deste tipo de materiais, metodologias novas ou mesmo a aplicação inovadora das abordagens metodológicas existentes.

Mas, para já, importa definir claramente a nomenclatura na qual assenta o presente trabalho, nomeadamente a que se refere às tipologias de materiais didáticos e aos conceitos de audiovisual e de multimédia. Analisaremos também a evolução das abordagens didáticas em relação ao vídeo, que se assume atualmente como meio privilegiado de comunicação, e a partir do qual se constituirá a nossa proposta de materiais didáticos. Finalmente, deter-nos-emos sobre o referencial de ensino de línguas que seguiremos neste trabalho. Instrumento orientador das práticas pedagógicas atuais, veremos qual a visão de língua e a abordagem didática defendida. Serão também apresentadas as escalas de descritores de desempenho ao nível da compreensão

auditiva e audiovisual que utilizaremos para o desenvolvimento dos materiais que nos propomos realizar.

CAPÍTULO 2 – OS MATERIAIS AUDIOVISUAIS: ENQUADRAMENTO TEÓRICO

2.1. Questões terminológicas

2.1.1. Tipologias de materiais didáticos

Os materiais didáticos, *latu sensu*, constituem-se como elementos facilitadores do ensino e aprendizagem, como aparece na definição de materiais para o ensino de línguas apresentada no capítulo 1. Estão, pois, vinculados ao “suprimento das necessidades vinculadas aos processos de ensino e aprendizagem” (Weber, 2015, p. 68), o que os torna muito mais do que meros elos de transferência de conhecimentos. Nesse sentido, participam numa visão de Educação, aqui defendida, que passa pela procura de caminhos para a produção e construção do próprio conhecimento, na linha do que defende Freire (1996).

Assim, propomo-nos começar por refletir, para a definição desse caminho, sobre as formas que os materiais didáticos têm assumido, com natural destaque para os materiais audiovisuais que, como veremos, se ligam às possibilidades criadas pela tecnologia, com um incremento que se poderá apelidar de vertiginoso a partir de finais da década de 90 do século XX.

As tipologias de materiais didáticos refletem, como não podia deixar de ser, a evolução tecnológica, mas a sua distinção não se resume à mera distinção de dispositivos ou suportes. O caso dos audiovisuais é paradigmático dessa realidade, com a possibilidade de combinação de vários modos de representação da informação (texto, imagem, áudio, vídeo) num mesmo *medium*. Por outro lado, dependendo do tipo de suporte ou tecnologia utilizada, o mesmo material pode assumir diferentes formatos (o material impresso pode ser veiculado por via digital, por exemplo). Além disso, também como vimos no capítulo anterior, a produção de material didático para o ensino de línguas complexificou-se com o advento da Web 2.0., passando a estar intrinsecamente relacionada com as ferramentas digitais que medeiam as interações sociais atuais e desvanecendo-se as fronteiras entre materiais didáticos e artefactos tecnológicos. Para marcar a mudança de paradigma a que se assistiu nesta área e a importância dos avanços do desenvolvimento tecnológico então operados, Mishan & Timmis (2015) classificam o período anterior a este de ‘pré-tecnológico’, nele figurando não apenas os materiais impressos (produtos culturais como jornais ou a literatura) mas, a partir dos anos 70,

os recursos audiovisuais: “The advent of technology complexified our conceptualisation of language learning materials. Pre-technology, materials were authored by materials writers or teachers, or were ‘authentic’, sourced from cultural products like newspapers or literature printed texts, pictures or (from the 1970s) audio and audiovisual resources” (p. 79).

Apesar do desenvolvimento tecnológico e da preponderância das novas tecnologias no mundo atual, o material didático prevaemente no ensino em geral, e no ensino de línguas em particular, continua a ser o manual, na sua versão impressa, como aliás ficou demonstrado no capítulo anterior. Nas tipologias que se vão apresentar a seguir, e que procuram abarcar os vários tipos de materiais, aquele não podia deixar, pois, de constar. Outros materiais que integram a categoria dos materiais impressos dizem respeito aos meios de comunicação social, como jornais e revistas. São várias as obras que se dedicam à exploração didática de materiais visuais exclusivamente para o ensino de línguas e que integram os textos dos média referidos (e.g. McAlpin, 1980; Bowen, 1982; Wright & Haleem, 1991), em grande medida impulsionadas pelo inovador trabalho de Pit Corder, *The visual element in language teaching* (1966), que ficaria célebre pela distinção que opera entre ‘falar sobre uma imagem’ (que se limita à sua descrição) e ‘falar com uma imagem’ (no sentido de estimular interpretações pessoais). Nas obras que foram publicadas neste âmbito, é possível ver os mais variados materiais baseados em imagens, desde desenhos (que podem ser produzidos por professor e aluno), cartazes, transparências, fotografias, cartões (com palavras e com palavras e imagens) em papel, magnetizados ou em tecido, fichas de trabalho, diagramas, diapositivos, jogos, filmes, materiais impressos autênticos, que contemplam tudo o que seja escrito e impresso (jornais, revistas, anúncios publicitários, avisos, instruções, mapas, folhetos turísticos, postais, etc.).

Como se pode ver, aparecem já aqui materiais que incorporam o elemento sonoro, nomeadamente os filmes, e que são reflexo dos avanços tecnológicos. Isto deve-se, como em outras obras, por um lado ao facto de haver uma preocupação maior com o desenvolvimento dos materiais didáticos e em tirar deles o maior partido em termos pedagógicos do que com aspetos relacionados com a classificação rigorosa dos mesmos; e, por outro, mostra como as novas tecnologias se agregaram às já existentes e se integraram nos processos educativos.

Aliás o mesmo se passa em relação à nomenclatura adotada, verificando-se a utilização de terminologia diferente para designar o mesmo tipo de material, como se verá a seguir. É então

a altura de apresentar tipologias de materiais didáticos, segundo diferentes autores. Basear-nos-emos no modelo proposto por Weber (2015), que reúne vários autores, tais como Fernandez, 2009; Moore & Kearsley, 2009; Lima, 2012; e Muller, 2011. A classificação baseia-se na tecnologia usada para a sua produção e/ou transmissão: imprensa, áudio, vídeo, computador e Internet. Acrescentámos a este modelo o telemóvel, assim como outros autores (Reinders & White, 2010, e Mishan & Timmis, 2015), para podermos ficar com um quadro mais abrangente desta questão.

Quadro 2.1.: Tipologias de materiais didáticos

Autores	Terminologia	Tecnologias aplicadas					
		Imprensa	Áudio	Vídeo	Computador	Internet	Telemóvel
Fernandez (2009)	Materiais didáticos (recurso pedagógico)	Manual Livro-texto Guia de estudo Texto auto-instrucional Publicação técnica Caderno Módulo Fascículo Apostila					
Moore & Kearsley (2007)	Tecnologias e mídias	Guias de estudo Jornais Boletins	Audiocassetes CD	Videocassetes DVD		Vídeos Audioconferência Teleconferência	
Lima (2012)	Materiais didáticos	Artigos Capítulos de livros <i>Papers</i>		Teleaulas Vídeos instrucionais	Animação Jogos interativos	Animação Jogos interativos	

		Resenhas Manuais		Documentá- rios Filmes Programas de TV Telejornais Peças publicitárias	Avaliação interativa Vídeos Áudios Fotografias	Exercícios interativos Vídeos Fotografias	
Muller (2011)	Recursos educacionais abertos (OER)					Livros Revistas Materiais multimédia (vídeos, áudios) Conferências Teses e dissertações Artigos científicos Objetos de aprendizagem Banco de dados Patentes Softwares Referências (links)	
Reinders & White (2010)	Materiais didáticos					Tasks Websites Software Courseware Online courses Virtual environments	

Mishan & Timmis (2015)	Materiais didáticos	Manuais Folhetos Imagens	Rádio	Televisão	Powerpoint	Material web (Quizzes, cartoons, wordclouds, etc.) Prezi Wiki Videochamadas Podcasts Gravações audiovisuais (e.g. YouTube) Chat online Redes sociais Mensagens instantâneas	Mensagens (SMS)
------------------------	---------------------	--------------------------------	-------	-----------	------------	--	-----------------

Adaptado de Weber, 2015, p. 76

Como se pode observar, há autores que apresentam uma relação restrita de materiais, não sendo a sua intenção debruçar-se sobre outros tipos de material. É o caso de Reinders & White, que se focam concretamente nos materiais CALL. Por outro lado, nem todos os autores apontam as especificidades de cada um deles, havendo materiais semelhantes, como anteriormente se referiu, que surgem sob diferentes designações (é o caso de ‘materiais multimédia’, utilizado apenas por Muller). Por isso se impõe, no quadro do trabalho que estamos a realizar, debruçar-nos sobre os conceitos que estão diretamente relacionados com os materiais que vão ser propostos.

2.1.2. O conceito de audiovisual

A abordagem do conceito de audiovisual vai muito para além da simples distinção entre recursos que se servem do elemento áudio e visual, sendo indissociável dos desenvolvimentos tecnológicos e, no campo na Educação, das ideias e teorias em relação aos processos de ensino

e aprendizagem. Não há consenso sobre a sua definição, limites e caracterização, cruzando-se, e até se confundindo, com outros termos, o que reflete não só a diversidade de pontos de vista de domínios e disciplinas que com ele se relacionam, como mostra a complexidade decorrente da integração de novas formas de comunicação que se foram generalizando e complexificando com os avanços da tecnologia, especialmente com a entrada no mundo digital. O impacto nos processos educativos, em geral, e no ensino de línguas estrangeiras, em particular, não podia deixar de ser significativo.

Dando início a esta análise, importa referir que, de um ponto de vista histórico, a característica distintiva dos audiovisuais começou por ser a pictórica ou gráfica: “On the basis of such historical roots as paleolithic paintings, the text-book illustrations of Comenius, professional emphasis on visual stimuli [...], a concern with pictorial or graphic communication had often been claimed as the distinctive characteristic” (Ely, 1963, p. D-11).

No final dos anos 50 do século passado, dá-se, no entanto, uma mudança de perspetiva, que se centra na tecnologia enquanto característica comum dos média e dos sistemas educacionais. Já antes se assistira a todo um labor teórico que para isso contribuía, surgindo teorias de aprendizagem relacionadas com a utilização dos recursos audiovisuais. Em 1946, Dale, precursor da utilização dos média audiovisuais no ensino, organiza os materiais audiovisuais a partir de uma escala de variação do concreto ao abstrato, propondo o designado “Cone da experiência”, modelo que desenvolve nas décadas seguintes (1954, 1969) e de que muitos se servirão como base para utilizar este tipo de materiais⁶. Em 1949, Smith & Van Ormer procuram estabelecer relações entre teorias de aprendizagem e filmes educativos. Em 1951, Kendler, Kendler, & Cook, no mesmo sentido, centram-se nas implicações que as teorias de aprendizagem têm no desenvolvimento de materiais audiovisuais. Em 1954, Gibson, no âmbito da área da comunicação audiovisual, formula uma “Theory of Pictorial Perception”. Em 1957,

⁶ A experiência assume-se como estruturante no modelo de Dale, constituindo a aprendizagem um processo que vai ao encontro das necessidades e características dos alunos, que incorpora o novo no antigo conhecimento e que desafia o aluno a pôr em prática esse mesmo conhecimento e a ter experiências que o impliquem diretamente, tanto em contexto de aprendizagem como no mundo exterior. Cabe ao professor criar as condições para que tal aconteça e os materiais audiovisuais poderão ter aí um papel fundamental. Longe de terem um papel meramente de entretenimento, ou para facilitar a vida ao aluno, são um efetivo instrumento ao serviço da aprendizagem e constituem uma experiência em si mesmo.

Miller apresenta “Scientific and Research Implications Principles for Maximum Learning from motion pictures”. A alimentar este desenvolvimento teórico está, em grande medida, o grande avanço da tecnologia. Como refere Bettinghaus (1962):

Even as Sputnik, only a few years ago, seemed to present to the world overnight, all of space as a realistic range for exploration, so language laboratories, television, teaching machines, and computers seem to present to the field of audiovisual communications overnight, all of instructional technology (within and without the field of education; national and internacional) as a realistic realm for exploration and systematization.

(apud Ely, 1963, p. D-15)

Não surpreende, assim, que tenha surgido a necessidade de uma redefinição de conceitos, como a que aconteceu em 1963, nos Estados Unidos da América. Foi nesse âmbito criada a Commission on Definition and Terminology, liderada por Donald Ely, Diretor do Audiovisual Center at Syracuse University, e financiada pelo United States Office of Education. Tendo como base teorias da comunicação e da aprendizagem, propõe o conceito de ‘materiais de comunicação audiovisual’, definido da seguinte forma:

Audiovisual communication materials are those materials which emphasize use of sight, sound, touch and other means of providing sensory representations of information. The scope of such materials is so broad that it is easiest to define them by saying that they are generally understood to include all informational materials and devices except printed materials bound in book, magazine, or pamphlet form. In practice they definitely include such materials as: projected and televised still and motion pictures with or without accompanying sound; transmitted or recorded sound materials; three dimensional materials such as objects, models and specimens and exhibits and displays including such materials; graphic representations such as opaque pictorial materials, maps, charts, diagrams and displays of such materials.

(Ely, 1963, Secção Alphabetic Listing of Terminology)

Trata-se de uma definição reorientada para uma perspectiva preocupada com uma eficiente utilização dos métodos e dos meios de comunicação no ensino e que passa a basear-se mais no processo do que nos produtos. Isto significa que a distinção deixa de ser entre materiais e máquina, ou conteúdo e forma, para se passar a falar de mensagem (a informação a ser transmitida – o conteúdo e a sua interpretação) e dos sistemas de transmissão (materiais e dispositivos) dessa mensagem. Este será um passo fundamental para o desenvolvimento do campo de estudos das Tecnologias da Educação.

Referência fundamental nos estudos sobre linguagem e comunicação, Cloutier (1973) distingue “audiovisual” de “scriptovisual” e de “audio-scripto-visual”. O ‘audiovisual’ é uma linguagem que tem como característica fundamental a fusão da imagem com o som, a que se junta o movimento e o ritmo: “Cette fusion image et son, facilitée par le mariage du mouvement

et du rythme, est l'élément fondamental de l'audiovisuel" (p. 77). A interpretação desta linguagem pressupõe, portanto, a análise dos vários elementos integrados, sendo cada um dos elementos por si necessariamente diferentes do conjunto. Trata-se de uma linguagem sintética e integral, sensorialmente apreendida (pelos olhos e ouvidos), facto este que lhe dá um grande poder de atração, mas que, ao mesmo tempo, dificulta a compreensão, por impor o seu tempo e o seu ritmo. Quanto ao termo "scriptovisual" contempla os novos tipos de comunicação gráfica, como refere Cloutier, "qu'elle soit manuscrite (affichage, graffiti), destinée à être imprimée (journal, poste, affiche) ou à être projetée (au moyen de diapositives géantes par exemple)" (p. 80). É uma linguagem tornada possível em grande medida pelo computador, que permite comunicar múltiplas informações, para além daquelas contidas estritamente nas palavras. A sua compreensão depende do entendimento da forma como se relacionam palavra e imagem. Mas a classificação de Cloutier será verdadeiramente inovadora com a proposta do termo "audio-scripto-visual", que o mesmo define como:

La classification des modes de communication axée sur les langages de base unidimensionnels et sur les langages de synthèse qui intègrent l'information acoustique ou d'origine acoustique et visuelle. Dans ce sens, elle recouvre une approche globale des langages et média don't dispose Emerec pour émettre et recevoir des messages. Elle tient compte des développements technologiques récents et de ceux à venir prochainement.

(p. 86)

Estamos, pois, perante uma forma de comunicação multiforme – a que dá também o nome de "multi-media" – e integrada, em que não se privilegia uma linguagem em detrimento de outra, mas uma visão complementar e que pode servir de base a um ensino coerente da comunicação.

A discussão em torno do audiovisual continuaria ao longo da década de 70 e das seguintes. Ely (1976), que havia estado à frente do grupo de trabalho que produziu o relatório de 1963, de que demos conta anteriormente, defende um consenso em torno da uniformização de termos e definições dos média audiovisuais com vista à sua utilização por várias áreas do saber, ligadas às bibliotecas, tecnologias educativas e ciências da informação. De referir que a terminologia que é defendida por Ely (1976) diz respeito aos meios de comunicação e não aos equipamentos utilizados para a exibição dos materiais. É nesse sentido que o termo média é definido como "the graphic, photographic or electronic means for arresting, processing, and reconstituting visual or verbal information" (p. 8). E, à semelhança da definição proposta no relatório de 1963, os esforços que se continuariam a fazer na altura para desenvolver essa

terminologia comum de termos audiovisuais restringem-se aos materiais não impressos. Os materiais propostos são, ainda segundo Ely:

Quadro 2.2.: Classificação dos materiais audiovisuais

Chart	Motion picture
Diorama	Picture
Filmstrip	Slide
Flashcard	Sound disc
Game	Sound tape
Kit	Transparency
Map	Videodisc
Model	Videotape

Ely, 1976, p. 9

Estes esforços envidados, a nível internacional, com vista ao desenvolvimento de documentos normativos respeitantes não só à classificação dos materiais audiovisuais, mas também à sua produção, distribuição, uso e preservação já haviam começado antes, refletindo a importância do audiovisual como forma de expressão, de disseminação do conhecimento e de testemunho da vida cultural dos países e dos povos. Neste âmbito, destacam-se os contributos de organizações como a United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO), a International Federation of Libray Associations and Institutions (IFLA) ou a International Association of Sound and Audiovisual Archives (IASA). Constituíram marcos nesta área os documentos que serão a seguir apresentados.

- *Resolutions adopted by the General Conference during its 2th session* (UNESCO, 1947).

Desde o início que a UNESCO reconheceu a importância do papel dos materiais audiovisuais para as suas áreas de atuação, nomeadamente a educação, a ciência e a cultura. Era fundamental (e continua ainda a sê-lo), para se consolidar a Paz, garantir a igualdade de oportunidades no acesso à Educação, assim como a livre troca de ideias e conhecimento, valores que estiveram na origem da própria UNESCO, como se pode ler no texto da sua Constituição:

Since wars begin in the minds of men, it is in the minds of men that the defences of peace must be constructed [...] the wide diffusion of culture, and the education of humanity for justice and liberty

and peace are indispensable to the dignity of man and constitute a sacred duty which all the nations must fulfil in a spirit of mutual assistance and concern [...] believing in full and equal opportunities for education for all, in the unrestricted pursuit of objective truth, and in the free exchange of ideas and knowledge...

(1945, p. 5)

Em 1947, no documento referido, aparece claramente expressa a necessidade de criação, distribuição e uso de materiais audiovisuais pelos estados membros, sendo lançadas as bases do acordo para a circulação de materiais visuais e audiovisuais de carácter educacional, científico e cultural.

- *Agreement for facilitating the international circulation of visual and auditory materials of an educational, scientific and cultural character* (UNESCO, 1948)

Este acordo estabelece que o material com valor educativo, científico e cultural, certificado como tal pelas agências governamentais e pela própria UNESCO, possa circular sem restrições pelos estados-membros. Neste documento, o audiovisual aplica-se aos materiais áudio e visuais de vários tipos e formatos, conforme se lê no Artigo 2º:

- (a) Films, filmstrips and microfilm in either negative form, exposed and developed, or positive form, printed and developed;
- (b) Sound recordings of all types and forms;
- (c) Glass slides; models, static and moving; wall charts, maps and posters.

(p. 114)

- *The UNESCO Public Library Manifesto* (UNESCO, 1972)

Neste Manifesto, que a IFLA preparou para a UNESCO, destaca-se a necessidade de a biblioteca pública se manter atualizada em relação à difusão da informação e das ideias, devendo para isso disponibilizar serviços e recursos que tenham em conta os desenvolvimentos tecnológicos, com realce para os materiais audiovisuais:

But science has created new forms of record and these will become an increasing part of the public library's stock, including print in reduced form for compact storage and transport, films, slides, gramophone records, audio and video tape, for adults and children, with the necessary equipment for individual use and for cultural activities.

(p. 14)

No ano seguinte, a IFLA criará um grupo de trabalho, chamado “Round Table on Audiovisual Material”, que estará na origem de diretivas para este tipo de materiais. O primeiro destes documentos, *Guidelines for Audiovisual Materials*, surgiu em 1982 e foi objeto de atualizações em 2004 e 2016, facto que atesta a evolução dos equipamentos e dos suportes,

assim como a representatividade cada vez maior dos materiais audiovisuais como veículo de comunicação e conhecimento. Prova dessa evolução é a alteração do nome do grupo de trabalho, que a partir de 1996 se passou a designar “Round Table on Audiovisual and Multimedia”. Também o nome da diretiva foi atualizado, passando a figurar como *Guidelines for Audiovisual and Multimedia materials in libraries and other institutions*.

- *Guidelines for Audiovisual and Multimedia materials in libraries and other institutions* (IFLA, 2004)

- *Guidelines for Audiovisual and Multimedia collection management in libraries* (IFLA, 2017)

A amplitude das mudanças decorrentes das TIC levou à necessidade de atualização desta diretiva, sobretudo no que respeita ao acesso e utilização de um cada vez mais abrangente leque de meios audiovisuais e digitais, que deve ser tão aberto e livre quanto os meios impressos. Como se lê no texto de 2004, “Almost every library user or visitor is a potential user of audiovisual and multimedia materials as well as of print” (p. 2). São, mais concretamente, tratados nesta diretiva assuntos relacionados com documentos contendo sons, imagens estáticas e em movimento, documentos e serviços multimédia, desenvolvimento de coleções, catalogação, conservação e acesso, incluindo a Internet. As definições que surgem de material audiovisual procuram abranger o máximo de suportes e de formatos áudio e audiovisual e são suficientemente flexíveis e abertas para incluírem futuros avanços técnicos. Encontramos, assim, as seguintes definições na diretiva de 2004:

Audiovisual

Pertaining to sight and/or sound.

Audiovisual materials

Any recorded sound and/or moving and/or still image items.

Multimedia

Containing two or more audiovisual expressions, e.g. sound and image, text and animated graphics.

Interactive Multimedia

Multimedia with the order and/or nature of its presentation under user control.

(p. 7)

Já a versão mais atual, de 2017, que aparece no sítio da Internet da IFLA ainda como “draft” (2017), é mais exaustiva quanto à definição de “audiovisual” e “multimédia (não surgindo desta feita a definição de “Interactive Multimedia”). Vejamos então as definições apresentadas neste documento:

Audiovisual

Audiovisual materials are to be understood as:

(i) visual recordings (with or without soundtrack) irrespective of their physical base and recording process used, such as films, filmstrips, microfilms, slides, magnetic tapes, kinescopes, videograms (videotapes, videodiscs), optically readable laser discs;

(a) intended for public reception either by television or by means of projection on screens or by any other means,

(b) intended to be made available to the public,

(ii) sound recordings irrespective of their physical base and the recording process used, such as magnetic tapes, discs, soundtracks or audiovisual recordings, optically read laser discs;

(a) intended for public reception by means of broadcasting or any other means,

(b) intended to be made available to the public.

All these materials are cultural materials.

The definition of audiovisual materials is intended to cover a maximum of forms and formats, trying to leave it open for further developments.

Multimedia:

A combination of two or more digital media (text, graphics, audio, animation, video, etc.) used in a computer application or data file, such as an online encyclopedia, computer game, or Web site (example: A 2 Z 4 Birders Online Guide). Multimedia applications are often interactive, synonymous in this sense with digital media.

In a more general sense, any program, presentation, or computer application in which two or more communication media are used simultaneously or in close association, for example, slides with recorded sound. Still images accompanying text are considered illustration.

(p. 2)

Tanto o documento de 2004 como o de 2017 contemplam ainda uma listagem dos objetos físicos (discos em vinil, cassetes, disquetes, CD, DVD, *pen drives*...) e formatos (especificações técnicas relativas aos vários tamanhos, forma e configurações) dos materiais audiovisuais e multimédia.

- *Recommendation for the safeguarding and preservation of moving images* (UNESCO, 1980)

Este documento é o primeiro instrumento a reconhecer a necessidade de preservação de registos contendo imagens em movimento que tenham valor educativo, cultural, artístico, científico e histórico e que constituam parte da herança cultural dos países. Esses registos podem ser gravados em vários suportes, como filme, cassette ou disco, com ou sem som, tendo como objetivo a distribuição ao público ou o registo documental. Pertencem a esta categoria as produções cinematográficas, televisivas e videográficas. Vejamos então a definição, tal como aparece no documento original:

(a) 'moving images' shall be taken to mean any series of images recorded on a support (irrespective of the method of recording or of the nature of the support, such as film, tape or disc, used in their initial or subsequent fixation), with or without accompanying sound, which when projected impart an impression of motion and which are intended for communication or distribution to the public or are made for documentation purposes; they shall be taken to include *inter alia* items in the following categories:

(i) cinematographic productions (such as feature films, short films, popular science films, newsreels and documentaries, animated and educational films);

- (ii) television productions made by or for broadcasting organizations;
- (iii) videographic productions (contained in videograms) other than those referred to under (i) and (ii) above.

(p. 157)

Apesar da evolução tecnológica a que desde então se assistiu, sobretudo com o advento do digital, este documento mantém ainda hoje a sua relevância, abrindo caminho para o aparecimento de importantes iniciativas conjuntas, relacionadas com a área da preservação do audiovisual, como *Safeguarding the documentary heritage of Humanity* (UNESCO, 2010) ou *The safeguarding of the audiovisual heritage: ethics, principles and preservation strategy* (IASA, 2017).

- *A philosophy of audiovisual archiving* (UNESCO, 1998, 2004, 2016)

Preparado sob os desígnios da UNESCO, este documento não pretende ser normativo, mas descritivo, no sentido da definição, ou ‘codificação’, de uma base teórica para a área dos arquivos audiovisuais. A importância crescente dos meios audiovisuais como parte integrante da memória da Humanidade; os desafios decorrentes das mudanças impostas pelos avanços tecnológicos, em termos da atividade arquivística; e o facto de esta área se desenrolar em vários contextos institucionais, e por portanto ser vista sob o prisma de várias disciplinas, como a Museologia ou a História – tornaram premente a necessidade de formação de uma filosofia (isto é, da definição dos princípios, ética, conduta profissional e valores) para a área dos arquivos audiovisuais, que necessitava de se ver como autónoma e reconhecida nas suas especificidades. Recebendo o contributo de associações profissionais, governamentais e não governamentais, contam-se mais duas atualizações (2004, 2016), que testemunham as mudanças no seio desta atividade, com destaque para as tecnologias digitais, que têm trazido novos e mais complexos desafios. Comparemos então as definições de audiovisual que surgem, mormente entre a versão de 1998 e de 2016.

Na primeira edição, de 1998, reconhecendo-se a falta de consenso existente em torno dos conceitos de ‘audiovisual’ e outros com ele relacionados, opta-se por apresentar a definição de ‘audiovisual’ da South East Asia-Pacific Audiovisual Archive Association, de 1996: “Audiovisual here refers to moving images and/ or recorded sounds, registered on film, magnetic tape, disc, or any other medium now known or to be invented.” (p. 7). Quanto ao termo ‘multimédia’ é referido como sendo recente e associado ao CD-ROM: “a new term usually meaning an interactive CD-ROM containing sounds, moving images, text graphics” (p. 2).

Na terceira edição, de 2016, é oferecida uma lista maior de definições, havendo a preocupação de clarificar termos próximos que geralmente se usam indistintamente. É o caso dos termos relacionados com o próprio objeto físico, como *media*, *medium* e formato:

The discrete physical objects –whether discs, rolls of tape or film, cassettes, floppy discs, flash drives, hard drives and so on – are generically referred to as carriers. The particular type of material used – vinyl pressing, photographic film, videotape etc – is the *medium*. The typical collection contains a variety of *media* in various sizes, shapes, configurations – or *formats*. For digital files, the term *formats* refers to the particular way information is encoded in the file.

(p. 19)

Quanto ao conceito de audiovisual, a definição dada é deliberadamente genérica para abranger as imagens em movimento e os sons gravados de todos os tipos:

Audiovisual – ‘directed at the faculties of seeing and hearing’ – has gained increasing use as a convenient single word covering both moving images and recorded sounds of all kinds. (...) It is the term adopted by UNESCO to draw together the separately originated fields of film, television and sound archiving which have found increasing commonality through technological change.

(p. 20)

Atente-se como o termo multimédia foi entrando na terminologia associada à questão da definição e descrição dos meios audiovisuais. Este termo, que aparece pela primeira vez em 1962, quando o computador chega ao mercado global (Mantiri, 2014), refere-se, como o próprio nome indica, a uma combinação de meios de comunicação e transmissão da informação através da tecnologia. Esta parece ser a característica comum às definições que surgem na literatura sobre o tema. A *Encyclopedic Dictionary of Media, Entertainment and Other Visual Terms* definiu-o, mais recentemente, da seguinte forma:

The combination of various forms of media (text, graphics, animation, audio, video, etc.) to communicate information, particularly when presented using technologies that allow the mixture of more than two media types in a single content package, often with non-linear access or other presentation controls so that each viewing experience is potentially unique.

(Kroon, 2010, p. 439)

O interesse pela tecnologia multimédia, no campo educativo, coincide com o desenvolvimento da Internet e o aparecimento dos conteúdos textuais, gráficos, áudio e vídeo na forma digital, nos anos 90 do século passado. A tecnologia, e em especial o computador, começa a fazer parte do ecossistema educativo e a reflexão sobre o seu uso torna-se cada vez mais importante. Neste sentido, reconhece-se a importância de desenvolver no aluno competências que lhe permitam usar efetivamente a tecnologia para efeitos de aprendizagem. Paralelamente, cresce a necessidade de o professor adquirir os conhecimentos necessários para responder aos desafios da tecnologia, o que obriga a uma constante atualização profissional (Mantiri, 2014). O conceito de multimédia passa a surgir relacionado com o de literacia,

defendendo professores e investigadores que esta se aplique não só aos materiais impressos, mas também aos média eletrónicos, devido ao lugar principal que ocupam na comunicação diária das modernas sociedades (Soleimani & Esmaili, 2016). Assiste-se, assim, a uma crescente produção científica nas últimas duas décadas sobre os efeitos dos média no ensino e, no caso que nos interessa neste trabalho, dos média no ensino específico de línguas estrangeiras.

Quanto ao conceito de audiovisual, este passa a estar associado ao conceito de multimédia, devido, como vimos, às possibilidades criadas pela tecnologia, assistindo-se a uma preponderância deste último. Em muitos casos, surge apenas o conceito de multimédia (e.g. Mantiri, 2014; Babiker, 2015).

Chegou, pois, a altura de clarificar os termos presentes no título deste trabalho: “Desenvolvimento de materiais didáticos audiovisuais para uma plataforma de aprendizagem, com vista ao apoio do ensino e aprendizagem da compreensão do oral do Português como Língua Não Materna em contexto asiático”. Assim, ‘materiais didáticos audiovisuais’ são aqui entendidos como materiais desenvolvidos para fins educativos, que resultam da combinação de vários modos semióticos de representar e organizar a informação (e.g. texto, imagem, vídeo). Estes materiais serão integrados numa plataforma virtual de aprendizagem, o que pressupõe o uso de um computador e a interação e resposta dos aprendentes à informação recebida por esse meio. O objetivo é apoiar e desenvolver o ensino e a aprendizagem no que se refere à competência da compreensão do oral no âmbito da Licenciatura de Estudos de Tradução Português-Chinês da USJ em Macau.

2.2. A utilização (crescente) do vídeo no ensino de línguas

Da análise atrás efetuada sobre a evolução do conceito de audiovisual, a tecnologia surge como elemento impulsionador de processos de mudança, com grande impacto na forma como comunicamos e nos relacionamos com o mundo. Há mesmo quem afirme que o poder transformador da tecnologia nunca foi tão grande e que nos encontramos a meio de uma “revolução”. É o caso de Clare (2017), para quem o grande responsável por essa transformação é o vídeo:

We’re in the middle of what has been called ‘a video revolution’. Video is everywhere. Over recent years, YouTube has become the second most popular site on the internet, beaten only by Google. The statistics are staggering. Three hundred hours of video are uploaded to YouTube every minute, and almost five billion videos are watched every day.

(p. 33)

A repercussão que o vídeo atualmente tem obriga a pensar em formas de incorporar e tirar o melhor partido deste recurso em termos educativos, em especial para o ensino e aprendizagem de línguas. Como veremos, na análise que se fará a seguir das abordagens didáticas aplicadas ao vídeo, o desenvolvimento da competência comunicativa é agora (re)configurado tendo em conta não só a componente linguística, mas também a comunicação visual. Mas para se perceber melhor as abordagens didáticas atuais, importa recuar à época em que o vídeo começou a ser utilizado no contexto do ensino de línguas e ver, a partir daí, os desenvolvimentos que conheceu na área em análise.

2.2.1. Primeiras abordagens: o vídeo como áudio ‘glorificado’

A história da utilização do vídeo para o ensino e aprendizagem de línguas remonta aos anos 80 do século XX (Goldstein, 2017). Já antes, no entanto, mais concretamente no início da década de 70, a gravação de aulas através de vídeo era utilizada para apoiar a formação de professores (Fuller & Manning, 1973).

Ainda segundo Goldstein (2017), a primeira obra a debruçar-se sobre questões de ordem metodológica na utilização do vídeo no ensino e aprendizagem de línguas é *Video applications in English language teaching*, de 1983, a cargo do British Council. É claro, neste trabalho, o intuito de orientar os professores mostrando-lhes como tirar partido de uma tecnologia ainda muito recente e, portanto, desconhecida da maioria. Da mesma forma, é evidente a preocupação de que não se repita o que sucedeu com os laboratórios de língua, como se pode ler no Prefácio: “It is by no means clear yet that it will not follow the fate of language laboratories and distract teachers from a central concern for their relationship with students and the language which results from that relationship” (Brumfit, 1983, p. V).

Analisando, em termos concretos, a abordagem apresentada pelos vários autores dos artigos que compõem a obra, verifica-se que o vídeo é visto como um áudio “glorificado”. Segundo esta perspetiva, o vídeo serve para desenvolver tarefas de compreensão do oral, permitindo a imagem trabalhar a comunicação não verbal através da análise da linguagem corporal. Como refere Macknight (1983), “Video can literally provide the complete picture: listening comprehension reinforced by watching comprehension (...), the main linguistic benefit is considered to be the presentation of chunks of authentic language within a whole context” (p.

2). A ênfase recai, assim, na apresentação de situações conversacionais, com vista a fornecer ao aprendente um modelo dialógico para as suas próprias interações.

Outra das ideias recorrentemente apresentadas é a necessidade de se utilizar o vídeo com um propósito definido, do ponto de vista do ensino e aprendizagem da língua. Este é um dos problemas que os vários autores constataam no uso desta tecnologia. Macknight (1983) afirma, na análise aos resultados de um inquérito sobre o uso do vídeo levado a cabo em Inglaterra em instituições de vários níveis de ensino em 1979 e 1980, que “The potential of video is far from being realized and it is capable of more functions that it generally fulfils, particularly those of a more strictly linguistic nature” (p. 10).

Nesse sentido, Willis (1983), num dos artigos, apresenta um quadro de referência intitulado “Language Learning Objectives and the role of video”, proposta que vai mais além em termos de abordagem do vídeo do que a dos restantes autores. O vídeo deixa de ter como objetivo apenas fornecer um modelo dialógico para os aprendentes, passando a ser visto como fonte de informação e um estímulo para outro tipo de atividades (e.g. debates). O quadro apresenta, tal como o nome indica, uma proposta de exploração e classificação dos usos do vídeo, de acordo com objetivos de aprendizagem linguística específicos, com exemplos de atividades. Os objetivos são progressivos, segundo os níveis de proficiência linguística (elementar, intermédio e avançado).

Nas fases iniciais do processo de aprendizagem da língua a atenção recai sobretudo nas unidades linguísticas, enquanto nas fases mais avançadas se dá mais ênfase a aspetos relacionados com o conteúdo. Em termos de *input*, quanto mais inicial é a fase em que os aprendentes se encontram, menor deve ser a ‘unidade de linguagem’ apresentada, dependendo a sua duração também do que se pretende do aprendente (por exemplo, imitar, resumir ou meramente compreender itens específicos).

Quanto aos papéis que o vídeo desempenha neste modelo, Willis define seis categorias, ligadas aos objetivos de aprendizagem e às unidades de texto. Como refere a própria, trata-se da primeira tentativa de definição de papéis específicos para o vídeo nesta área: “this does represent, as far as I know, the first attempt to define specific roles for video, and although there is room for improvement, I feel the resulting categories should be of practical use” (p. 49). Esses papéis são mais ou menos simples, dependendo do nível de proficiência linguística, podendo servir meramente como modelo, para ilustrar a utilização de certos aspetos da língua, fornecer

informação para trabalhar outras competências ou ser estímulo para atividades que envolvam, por exemplo, a resolução de problemas. Finalmente, são apresentados exemplos de atividades relacionadas com os objetivos e restantes elementos do quadro, como trabalho de pares, trabalho de grupo e com toda a turma. Muitas destas atividades podem ser realizadas pelo aprendente de forma autónoma. São dadas igualmente sugestões de como se deve fazer o primeiro visionamento, com ou sem imagem (para ajudar os aprendentes a focar-se e concentrar-se num dos canais). Em relação ao material vídeo, pode ser usado, com vista a cumprir os objetivos de aprendizagem, os papéis atribuídos ao vídeo e as atividades propostas, material produzido propositadamente para o ensino de línguas, material autêntico (isto é, não especificamente produzido para o ensino de línguas) e material resultante da gravação de atividades realizadas nas aulas.

Vejamos, então, o quadro de referência “Language Learning Objectives and the role of video”, tal como é proposto pela autora:

Quadro 2.3.: Quadro de referência ‘Languages Learning Objectives and the role of video’

STAGED OBJECTIVES	1	2	3	4	5	
	As a result of controlled exposure to target language, sts. will be able to grasp the general situation and repeat and memorize selected language items in a controlled way in limited contexts, e.g. an Initiating move + Responding move, with perhaps, a follow-up move.	Sts should be able to recognize wider contexts for using language they have learnt, in fairly controlled, predictable situations, understand other realizations of similar functions, also to initiate/respond, using whatever language they can, with slightly less teacher help.	Students should be able to recognize language items they know in genuine use in wider situations, and begin to transcode information retrieved in a controlled way, guided by Teacher+B/B or print materials, begin to interpret more systematically, features of communication (e.g. non-verbal presented in the context).	Sts should be able to recognize the overall structure of a text (spoken/written) & begin to produce organized discourse (rather than discrete items) themselves. This involves practice of microskills e.g. recognizing the value of sentences in a text, moves in an interaction, also predicting transcoding (still with guidance).	Sts. should be able to present and retrieve information (factual and inferred), evaluate and respond appropriately, e.g. report, reformulate for a different purpose, discuss, interact efficiently at different levels of formality etc.	
UNIT OF TEXT	Exchange/ short sequence of exchanges/very short extract from monologue	Sequence of exchanges/short extract from monologue	Sequence → transaction Paragraph → series of paragraphs	Transaction → interaction Short text (not necessarily complete)	Interaction (complete but short) Complete text (but not too lengthy)	
	SPOKEN		WRITTEN			

FOCUS SHIFT	LANGUAGE						MESSAGE
	MODEL AND CUE	TARGET	TRANSFER & REINFORCEMENT	ILLUSTRATOR of MESSAGE and DISCOURSE STRUCTURE	SOURCE of INFORMATION	STIMULUS	
ROLE OF VIDEO	To present new language items in short, well-contextualized situations, illustrating meaning & use; to give listening practice & chance for selective oral practice, possibly in conjunction with audio tape. Also, with Vol. OFF, to provide sequences of visual clues for teacher modelled 'drilling' e.g. practice in these forms.	To show 'target' situations that sts. can re-enact using their own words. e.g. simple role play, to introduce a wider variety of settings & interactions, related to those used previously but less predictable, extending listening skills, giving sts practice in recognizing realisations of similar functions.	To illustrate target language in use in a far wider variety of relevant situations, using longer episodes, to stimulate simulation to provide material suitable for simple transcoding, under guidance. note-taking with matrix to introduce features of continuous text, e.g. signalling devices, discourse markers.	To expose sts. to larger chunks of language that they may not initially understand, but which illustrate typical text structures and allow practice in comprehension skills and strategies.	To provide material of which the content is relevant to sts. needs & interests, for the purpose of information retrieval (activities in real life) to provide and resource material for related oral/written tasks e.g. simulations presenting a mini-lecture writing a report.	To provide material to act as a stimulus for freer classroom activities (problem solving, games etc) not necessarily based on the intended message of the programme	
SEQUENCE LENGTH (see UNIT OF TEXT above)	30 seconds to 2 minutes	1-3 minutes	2-4 minutes	3-5 minutes	3-8 minutes	4-12 minutes	
SEQUENCE LENGTH (see UNIT OF TEXT above)	30 seconds to 2 minutes	1-3 minutes	2-4 minutes	3-5 minutes	3-8 minutes	4-12 minutes	
Examples of ACTIVITIES	<ul style="list-style-type: none"> ••••• whole class ••• group •• pairs • one abs. for viewing ☐○ PIC + VOL ☐X VOL OFF X○ NO PIC. 	<ul style="list-style-type: none"> ☐○ View and select ☐○ View and identify ☐○ View and do ☐○ View and repeat •• Watch and identify •• Watch and discuss (?L) •• Watch and analyse •• Watch and drill •• Listen and match with picture/text 	<ul style="list-style-type: none"> •• Watch & speculate •• Watch & identify •• Watch & analyse •• Watch & improve ••••• View and explain to non-viewers ••••• View and report to non-viewers ••••• View and do/repeat/analyse •• View & re-enact •• View & complete •• View & re-create 	<ul style="list-style-type: none"> •• View and identify language/message •• View and re-arrange (main points, texts, Qs) •• View & write (notes) (Matrix, Cloze/As to Qs) •• Watch & provide V/O. •• Watch & analyse kinesics. •• Watch/view and report. •• Listen and speculate about visual content 	<ul style="list-style-type: none"> •• Predict from title and discuss. •• Study related materials and discuss. •• View and note-take (guided) •• Watch & analyse. •• 'Jigsaw' viewing + written/audio texts. •• Write related tasks. 	<ul style="list-style-type: none"> similar to 3 •• inc. listen/watch. •• Sts. view then report, evaluate, compare, summarize, combine with info. from other sources; write & record own sound track, role-play related situations. 	<ul style="list-style-type: none"> also discussions of cultural & social customs & values •• Information gap (split viewing) •• Plan/replan programme to give different attitudes. •• Debate. Write related tasks (e.g. letter to BBC)

Willis, 1983, p. 45

Os desenvolvimentos técnicos favoreceram a generalização do vídeo e contribuíram para que este começasse a ser encarado cada vez mais como um recurso facilitador do ensino e aprendizagem da língua. Muitos dos materiais vídeo publicados nesta altura revelam, porém, ainda uma grande influência da televisão. Os primeiros materiais deste tipo que entraram nas salas de aula foram gravações de programas produzidos para serem transmitidos na televisão e também de filmes. Só depois começaram a surgir materiais feitos exclusivamente para a sala de aula, que serviam como material complementar para efeitos de consolidação ou revisão (Allan, 1985).

O facto de o vídeo apresentar características diferentes dos outros média levou a que se abrissem novas possibilidades de exploração e uso. Era agora possível não só gravar programas

de televisão e filmes, como parar e retomar o visionamento do vídeo em qualquer altura, voltar atrás para rever determinada parte, dividir o vídeo em secções ou voltar a vê-lo noutra altura. Além disso, o acesso a uma câmara permitia ao professor e ao aluno produzir os seus próprios vídeos. Não surpreende, assim, que nesta altura se assista à publicação de obras com vista a ajudar professores e alunos a usar o vídeo na sala de aula e de forma autónoma (e.g. Lonergan, 1984; Allan, 1986; Leany & Strange, 1987; Viney & Viney, 1988). São obras que se assumem como guias práticos de uso do vídeo, de carácter técnico, que abordam aspetos vários como a seleção dos vídeos, a exploração das funcionalidades do equipamento, as formas de visionamento ou os modos de trabalhar os elementos que o compõem (visual e sonoro), tendo em conta determinadas finalidades. Para ficarmos a conhecer algumas das técnicas de utilização do vídeo propostas, debruçemo-nos sobre a primeira das obras referidas.

Lonergan (1984) assume-se como “a practical guide to the use of video in language classroom” (p. 1). A maior parte dos exemplos apresentados são do Inglês, mas há também exemplos do Francês e do Alemão, o que demonstra, segundo o autor, que os princípios apresentados são aplicáveis a qualquer língua. Segue a abordagem comunicativa do ensino de línguas e as formas como o vídeo pode ser utilizado constituem o critério definidor da estrutura da obra. A maior parte desta centra-se na preparação prévia e na forma de usar o vídeo na sala de aula, havendo ainda dois capítulos dedicados à produção de material vídeo (um deles sobre a utilização da câmara e outro com sugestões de atividades baseadas na produção de vídeos).

Quanto à preparação do visionamento do vídeo, o objetivo é promover o envolvimento do aprendente para determinadas partes da apresentação. São apresentados, para esse fim, exemplos de guias de visionamento que o aprendente pode usar. É recomendado que o guia de visionamento não distraia o aprendente do vídeo, devendo ser de fácil preenchimento. O guia pode exigir do aprendente que ouça ou veja e pode envolver a tomada de notas, sendo que, neste caso, se aconselha, nos níveis mais avançados, o professor a parar o vídeo para dar tempo ao aluno para fazer o registo. Um dos exemplos de guias de visionamento apresentados refere-se a um diálogo, a partir do qual o aprendente é chamado a tomar pequenas notas sobre o que os interlocutores pensam de determinada pessoa:

Quadro 2.4.: Exemplo de guia de visionamento

List the reasons why the girls like Mr Yates	
Ann	Kate

Lonergan, 1984, p. 22

O vídeo pode igualmente ser usado para desenvolver a oralidade através da apresentação controlada de situações de comunicação. O professor ou aprendente podem interromper e retomar as sequências, parar a imagem e fazer desaparecer som ou imagem. Pode ser pedido ao aprendente para fazer parte da apresentação que viu e para responder tendo em conta situações apresentadas. Pretende-se assim disponibilizar um modelo que o aprendente terá de reproduzir em maior ou menor grau. Como refere Lonergan, “At this stage in the language-learning process, the material on the video is likely to be treated as a model, to be imitated in some degree by the learners” (p. 3). Como sugestões de atividades, temos, por exemplo, a reação a uma situação, em que o aprendente tem de responder a uma saudação de alguém que vê, depois de o professor parar o vídeo, ou o chamado “role play”, em que os aprendentes têm de agir como os atores do vídeo.

A informação visual do vídeo é também objeto de atenção, uma vez que é igualmente parte da comunicação. A linguagem não verbal, tal como gestos e expressões faciais, pode ser utilizada para levar o aprendente a compreender melhor o processo comunicativo. Uma situação comunicativa pode ser apresentada sem som e os alunos podem ser chamados a interpretar o que se está a passar. A imagem pode ainda ajudar a compreender um determinado aspeto linguístico, como a utilização da forma de um pronome, de acordo com o grau de formalidade que é exigido numa dada situação.

A componente sonora do vídeo é igualmente tratada. Lonergan apresenta três formas diferentes de trabalhar esta componente. A primeira é tirar o som do vídeo, passando só a imagem, ou utilizar vídeos sem diálogos (ou quase sem diálogos). Uma das atividades possíveis é pedir ao aluno que, em relação a uma sequência que viu, conte o que se passou, com o objectivo de o levar a utilizar tempos verbais do passado. Outra forma de trabalhar a parte sonora é tirar a imagem, deixando só o som. Esta técnica permite que o aprendente perceba a importância do elemento visual para a compreensão do contexto da comunicação. E finalmente uma terceira forma de usar o som do vídeo é modificar ou substituir o áudio original criado pelo professor

e/ou os alunos. Esta técnica pode ser usada, por exemplo, para simplificar a linguagem, tornando mais acessível o conteúdo de um filme.

De assinalar, nesta época, a publicação de um conjunto de materiais vídeo, especificamente pensados para o ensino do Inglês em contexto de sala de aula (em Allan (1985) é apresentada uma listagem de 53 títulos), o que diz bem da aceitação desta tecnologia por parte das instituições de ensino. Esses materiais revelar-se-iam importantes, na medida em que contribuíram para o desenvolvimento das abordagens didáticas. É o caso de *Gravepine* (Viney & Viney, 1989-1992), que propõe um modelo de exploração didática do vídeo perfeitamente estruturado, com a divisão das atividades em três etapas: ‘Antes de ver’, ‘Enquanto está a ver’ e ‘Depois de ver’. Esta sequência baseia-se na abordagem comunicativa utilizada na exploração dos textos escritos. A etapa ‘Antes de ver’ ativa os conhecimentos prévios e fornece *input* lexical, para que o aprendente tenha uma ideia sobre aquilo que vai ver. A etapa ‘Enquanto está a ver’ foca-se na compreensão e em tarefas linguísticas. E a etapa ‘Depois de ver’ é a parte da produção, na qual os aprendentes refletem sobre o material e trabalham outras competências, não se cingindo a tarefas meramente linguísticas. Este último aspeto constituiu um traço de inovação, por exigir respostas mais criativas. Um exemplo que se pode apresentar é o aprendente ver um vídeo com as imagens desordenadas e ter de pôr as imagens por ordem e contar ou escrever o resumo do que viu.

O modelo de *Gravepine* constituiu um importante avanço ao nível das abordagens metodológicas do vídeo e continua a ser utilizado hoje (Goldstein, 2017). A proposta de materiais didáticos que constitui o cerne deste trabalho inspirar-se-á neste modelo.

2.2.2. O aprendente como ‘espetador ativo’

A partir dos anos 90 do século XX, o uso do vídeo no ensino de línguas conheceu um incremento (Mann *et al.*, 2019), refletindo a popularidade deste *medium*, a par do cinema e da televisão. Gradualmente, o vídeo deixou de ser considerado como tendo apenas um papel supérfluo, com propósitos mais lúdicos do que pedagógicos (o que em parte se devia à escassez deste recurso nas instituições educativas), para passar a fazer parte ativa da prática letiva. Pela primeira vez, surgem manuais que incluem o vídeo para apresentar parte do *input* linguístico. Quanto às abordagens preconizadas, defende-se a ideia de que o aprendente não deve apenas

limitar-se a assistir ao vídeo e a responder a questões de compreensão do oral, mas ser um espectador ativo que é chamado a realizar atividades que pressupõem um maior nível de envolvimento e de interação com o material (Goldstein, 2017). Apesar de já termos, em obras anteriores, o conceito de “espetador ativo”, é a partir desta década que este se torna o elemento-chave a partir do qual assentam as atividades de exploração do vídeo.

Surgem, assim, baseadas na premissa do “espetador ativo”, obras que constituem importantes referências ainda hoje na área da utilização didática do vídeo no ensino de línguas. São, à semelhança da década anterior, guias práticos, com técnicas e sugestões de atividades, que denotam a evolução não só das abordagens, mas também importantes desenvolvimentos tecnológicos, como é o caso do aparecimento do DVD e da Internet. Vejamos então algumas dessas obras.

A primeira é *Vídeo* (Cooper, Lavery, & Rivolocri, 1991), a qual se destaca por apresentar uma abordagem diferente. O objeto de atenção é aqui o próprio vídeo, que tem uma gramática e um discurso próprios que importa conhecer, com vista a desenvolver a literacia em relação ao mesmo. A aprendizagem da língua torna-se assim parte de um processo maior e mais interessante. Uma das atividades propostas, que ilustra o que acaba de se dizer, é “Count the cuts”, na qual o aprendente tem de contar o número de vezes em que o ângulo da câmara muda e descrever as várias imagens. Espera-se, deste modo, que o aprendente tome consciência da importância dos planos de imagem na criação de um vídeo. Segundo Goldstein (2017), esta é a primeira vez em que se propõem atividades baseadas exclusivamente em elementos visuais. Há igualmente ideias para a produção de vídeos, que estimulam ao mesmo tempo a criatividade e o uso da língua, como por exemplo fazer uma entrevista a um objeto, representar traços de personalidade (através do recurso a imagens e mímica que os pares da turma devem identificar) ou criar um ‘vídeo-texto’.

A forma como o vídeo se assume como detentor de uma linguagem própria que necessita de ser entendida passará a ser recorrente a partir daí nas publicações sobre este tema. Stempleski & Tomalin (2001) apresentam um conjunto de atividades com base em filmes. As razões que tornam o filme um recurso de grande utilidade para o ensino e aprendizagem de línguas são, segundo aqueles autores, as seguintes:

- O filme é motivador;
- Fornece material linguístico autêntico e diversificado;

- É um meio através do qual são transmitidos valores culturais, atitudes e comportamentos;

- Permite aceder ao mundo exterior a partir da sala de aula;

- Estimula a comunicação e a discussão.

As atividades propostas encorajam os aprendentes a utilizar a língua-alvo, a observar, refletir e discutir técnicas de filmagem (como é que a escolha do plano, a luz, a edição e o som influenciam a visão de quem está a ver) e a conhecer o mundo da indústria cinematográfica, desde a parte promocional até à da produção do próprio filme. Para desenvolver atividades dinâmicas e motivadoras, o domínio das técnicas de apresentação do vídeo assume-se como particularmente útil, sendo apresentadas para o efeito técnicas básicas com que o professor deve estar familiarizado:

- Ver o filme sem som, estimulando-se o aluno a falar sobre o que vê ou a prever o que se diz;

- Ouvir apenas o filme (sem ver as imagens), prestando o aprendente apenas atenção à parte sonora (diálogo, efeitos sonoros e/ou música), a partir da qual pode fazer previsões sobre o espaço, a situação, as personagens e a ação;

- Parar o filme, por exemplo em pontos cruciais da ação, pedindo o professor para descrever o que aconteceu ou para prever o que se seguirá;

- Assistir ao filme (com som e imagem), podendo aqui o professor dar questões antes do visionamento para serem respondidas posteriormente pelo aprendente;

- Dividir o visionamento, com uma parte dos espetadores a assistirem apenas à parte sonora e a outra parte somente à componente visual, técnica que pode ser utilizada para uma atividade de reconstrução do filme por parte dos dois grupos;

- Passar sequências do filme fora de ordem, que pode ser o ponto de partida para atividades como pedir ao aprendente para ordenar as sequências.

Sherman (2003) abrange não só o cinema, mas também outros materiais vídeo autênticos, principalmente programas televisivos (desde documentários a noticiários, passando por entrevistas, anúncios publicitários e programas desportivos). O acesso cada vez mais generalizado à televisão, ao vídeo, ao DVD e à Internet, a par do desejo crescente, por parte do aprendente, de compreensão dos produtos televisivos e comerciais na língua que está a aprender, tornam este tipo de material particularmente útil e importante. A utilização do vídeo autêntico

é, segundo o autor em questão, vantajosa a vários níveis. Desde logo, para a compreensão do discurso oral, por acolher uma multiplicidade de vozes, situações e contextos: “For comprehension of the spoken language Video brings us all kinds of voices in all kinds of situations, with full contextual back-up” (p. 2). Pode também servir de modelo para trabalhar uma vasta gama de aspetos linguísticos, que vão desde a pronúncia à gramática, passando pelo vocabulário e a sintaxe. Por outro lado, permite aceder, como no caso dos filmes, à cultura da língua-alvo de uma forma que o professor e o manual não conseguem. Pode igualmente servir como um importante estímulo ou *input* para a realização de outras atividades, como introduzir um tema, lançar um debate ou ser o desencadeador de um projeto.

Embora muitos professores reconheçam o valor do vídeo autêntico, existe ainda muito presente a ideia de que a sua utilização acarreta grandes riscos, dadas as dificuldades que os aprendentes normalmente sentem na sua compreensão, e que se prendem com: elevada densidade verbal e lexical; rapidez do discurso; escasso apoio visual; barulho de fundo; emprego de variedades dialetais; pronúncias regionais acentuadas; e as características individuais, como sobreposições e má articulação das palavras. Este guia mostra, no entanto, que é possível ultrapassar estas dificuldades de compreensão, sugerindo a utilização de diferentes estratégias que são ilustradas através da sugestão de atividades. Em termos práticos, Sherman propõe atividades para trabalhar:

- A compreensão geral do vídeo;
- Partes e palavras do vídeo.

O primeiro tipo de atividades promove a utilização de estratégias de compreensão global, impedindo que o aprendente se perca em pormenores que comprometem a compreensão do vídeo. Um exemplo de atividade deste género é “Labelling and linking”, para o nível intermédio, em que o aprendente é convidado, num documentário, entrevista ou talk-show, a identificar o momento em que se dá a passagem para um outro tema, de que forma se faz essa passagem e a dar um título a cada uma das partes.

O professor deve igualmente fazer atividades que pressuponham a compreensão de partes e até mesmo de palavras do vídeo. Pode ser uma atividade isolada ou complementar a outra. É o caso da atividade “Ad language”, para o nível elementar, em que, depois de ver um anúncio publicitário, é pedido ao aluno que identifique o vocabulário relacionado com o produto (e.g. champô, lavar), a mensagem (brilhante, volume) e a avaliação do mesmo (e.g. fantástico).

Outras sugestões com vista a facilitar a compreensão deste tipo de material passam por:

- *Explicar o contexto e o conteúdo.* Antes de ver, o professor pode dar nomes e referências culturais e praticar a pronúncia ou descrever o conteúdo do vídeo. Pode ainda pedir uma pesquisa sobre factos que estão no vídeo (por exemplo, numa notícia de jornal);

- *Antecipar/Prever o que vai ser visto/ouvido.* Neste caso, o professor pode apenas passar a frase de abertura e solicitar à turma que antecipe o que vai ver e ouvir ou, em alternativa, apresentar uma passagem do vídeo e perguntar qual poderá ser a sua importância no conjunto;

- *Fornecer o vocabulário.* O professor escreve palavras-chave que tenham uma pronúncia difícil mas não diz como se pronunciam, devendo o aprendente fazê-lo depois de assistir ao vídeo. Pode também escrever frases importantes e combinatórias, discutir o seu significado e, depois, dá-las novamente, mas de forma incompleta e pedir aos aprendentes para completá-las;

- *Pesquisar vocabulário.* Depois de assistir ao vídeo para a identificação do tema, pedir aos aprendentes para ver novamente e identificar as palavras que permitiram essa identificação. O professor pode também dar definições de palavras-chave e os aprendentes assistem ao vídeo para encontrar as palavras que correspondem às definições;

- *Verificar a compreensão.* O professor pode, por exemplo, propor aos aprendentes que, em grupos, preparem questões de compreensão (do que viram, mas também do que ouviram) para serem respondidas entre si. É conveniente que o professor faça a correção gramatical enquanto as questões estão a ser preparadas e em relação às respostas;

- *Fazer ditados/preenchimento de espaços.* Em relação ao ditado, pode ser feito de forma progressiva, devendo os aprendentes escrever as palavras que compreenderem à medida que vão repetindo o visionamento do vídeo.

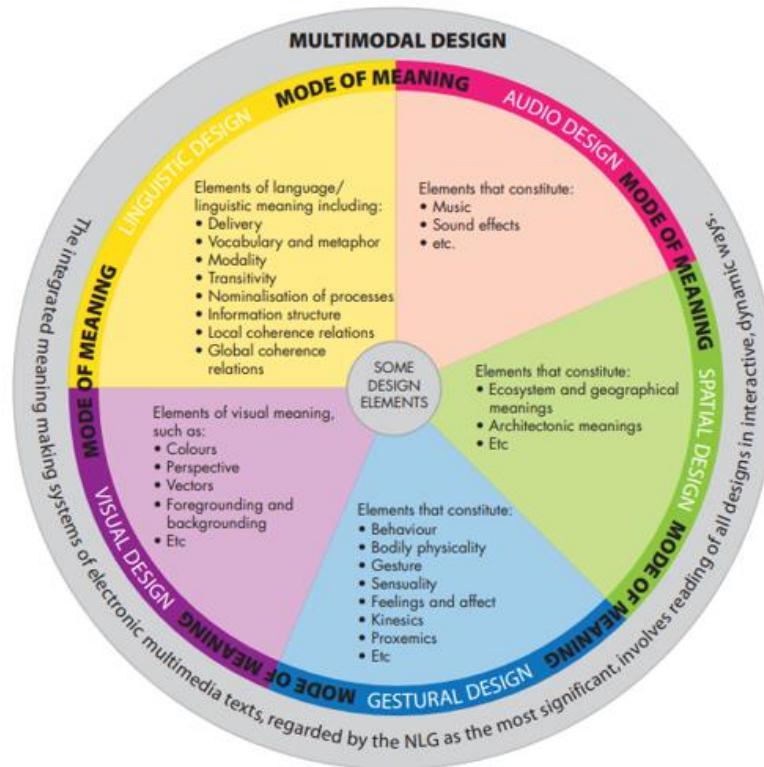
2.2.3. Vídeo digital: o aprendente como ‘utilizador criador’

Os últimos vinte anos dão conta de transformações profundas no campo da comunicação e das tecnologias que tiveram grande impacto no ensino de línguas. O vídeo deixa de estar associado a suportes físicos como as videocassetes e os DVD para passar a referir-se às imagens em movimento que se obtêm e difundem por meios digitais. Computadores, tablets e telemóveis incorporam câmaras de vídeo, permitindo filmar em qualquer altura e a qualquer hora. Com a

ajuda de programas e ferramentas cada vez mais sofisticados é possível criar, editar, apresentar e disponibilizar vídeos, que depois podem ser embebidos num blogue ou partilhados nas redes sociais (como o Facebook) e em sítios on-line como o YouTube e o Vimeo. Surgem, a par dos tradicionais média, novas formas de comunicar, de carácter multimodal, alterando a forma de relacionar a palavra, a imagem e a imagem em movimento. A fronteira entre criador e espetador diluiu-se, surgindo o conceito de utilizador. A mesma indefinição se instalou nos binómios amador e profissional, formal e informal, verbal e visual (Goldstein & Driver, 2015).

Neste ambiente comunicativo, no qual o vídeo tem um papel central, levantam-se novos desafios ao professor de línguas que não se cingem às questões linguísticas. A par destas, surge a necessidade de desenvolver novas competências inerentes à utilização e domínio dos novos espaços de comunicação e de interação. Assim, assiste-se, nos finais dos anos 90, ao aparecimento de novas abordagens pedagógicas que enfatizam a importância de se desenvolverem multiliteracias, associadas à multimodalidade textual e aplicadas ao ensino e aprendizagem de línguas. O termo “multiliteracias” é proposto pelo New London Group (1996) como forma de dar resposta às transformações das sociedades devido à Globalização, tecnologia e diversidade social e cultural crescente. Consiste, por um lado, na compreensão e no domínio da variedade de formas que se destacam no ambiente comunicacional: “This includes understanding and competent control of representational forms that are becoming increasingly significant in the overall communications environment” (p. 61). O elemento linguístico é apenas um dos modos envolvidos na produção de sentido e na construção do conhecimento, podendo os textos integrar um ou vários sistemas semióticos (signos, símbolos, códigos) igualmente portadores de sentido. São seis os sistemas semióticos, segundo o The New London Group, que participam no design e conteúdo deste tipo de textos: linguístico; áudio; espacial; visual; gestual; multimodal (a combinação dos códigos semióticos anteriores). Para se ter uma ideia mais completa deste modelo, veja-se o seguinte diagrama:

Figura 2.1.: Modelo de multimodalidade textual do The New London Group



The The New London Group, 1996, p. 83

As competências multiliterácitas implicam, para além da capacidade de descodificar mensagens textuais, interpretar símbolos e imagens, desenvolver competências sociais e críticas, através da colaboração, da negociação e do trabalho em rede. É, no fundo, uma cultura de participação que se procura fomentar, com vista a formar cidadãos para o século XXI, capazes de serem flexíveis e de responder às exigências de um mundo em mudança. O quadro seguinte apresenta precisamente a lista com as competências literácitas que um estudante do século XXI deve ter, segundo Jenkins, Clinton, Purushotma, Robison, & Weigel (2006):

Quadro 2.5.: Lista das competências literácitas de um estudante do século XXI

- Play** — the capacity to experiment with your surroundings as a form of problem-solving.
- Performance** — the ability to adopt alternative identities for the purpose of improvisation and discovery.
- Simulation** — the ability to interpret and construct dynamic models of real world processes.
- Appropriation** — the ability to meaningfully sample and remix media content.
- Multitasking** — the ability to scan one’s environment and shift focus as needed to salient details.

Distributed Cognition — the ability to interact meaningfully with tools that expand mental capacities.
Collective Intelligence — the ability to pool knowledge and compare notes with others toward a common goal.
Judgment — the ability to evaluate the reliability and credibility of different information sources.
Transmedia Navigation — the ability to follow the flow of stories and information across multiple modalities.
Networking — the ability to search for, synthesize, and disseminate information.
Negotiation — the ability to travel across diverse communities, discerning and respecting multiple perspectives, and grasping and following alternative norms.

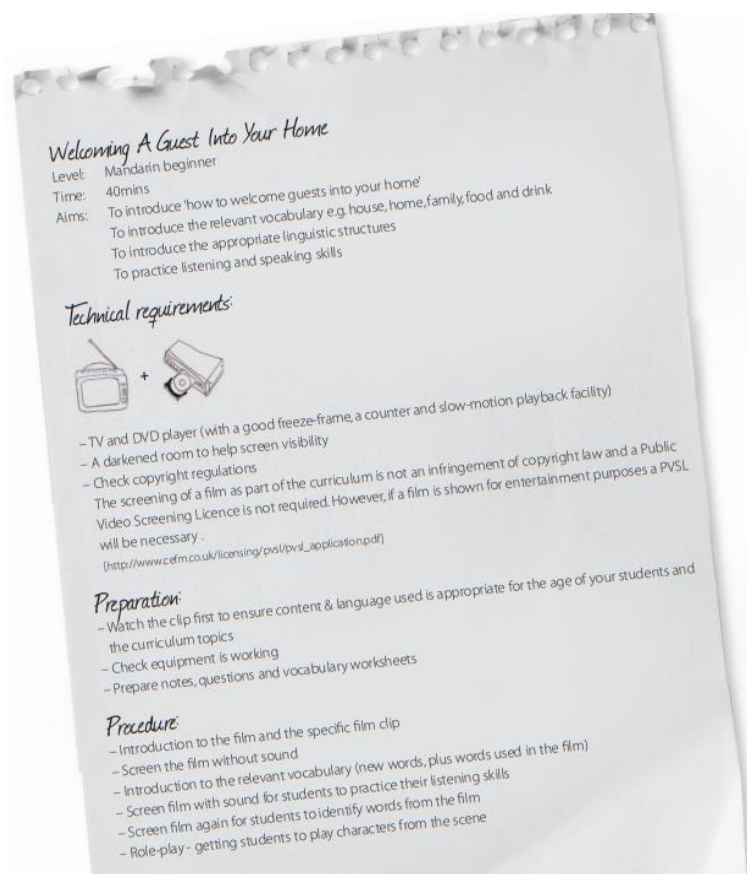
Jenkins, Clinton, Purushotma, Robison, & Weigel, 2006, p. 4

A aprendizagem de línguas pressupõe, pois, a aquisição de competências linguísticas, mas também interagir através de gêneros textuais dinâmicos num mundo onde múltiplas culturas se cruzam e se relacionam. O vídeo, ao permitir aceder a várias culturas, tornou-se um importante instrumento para promover a compreensão intercultural. Por outro lado, a familiaridade que goza sobretudo nas novas gerações permite explorá-lo de forma mais criativa, tirando partido das virtualidades dos média digitais.

Orientados por estes princípios, surgiram nos últimos anos vários projetos linguísticos centrados no vídeo. Alguns deles serão apresentados a seguir.

Em Inglaterra, destacaremos dois projetos. O primeiro é ‘Projector: Community Languages’ e decorreu entre agosto de 2009 e abril de 2010. Da responsabilidade da Cornerhouse and Routes into Languages North West, com o apoio da 21st Film Century Literacy e do UK Film Council, pretendeu desenvolver a educação fílmica, assim como o ensino das línguas e culturas de diversas comunidades do noroeste de Inglaterra, designadamente o Árabe, o Mandarim, o Urdu e o Italiano. O projeto teve como público-alvo os jovens entre os 14 e os 19 anos que, através de filmes, documentários e curtas-metragens, foram encorajados a pensar criticamente, a identificar técnicas, intenções e qualidades fílmicas e, na língua-alvo, a falar sobre questões e temas relacionados com outras culturas, para assim desenvolver as competências linguísticas e alargar o vocabulário (Chan & Herrero, 2010). Os professores tiveram igualmente a oportunidade de desenvolver a sua formação neste domínio, tendo sido publicado um conjunto de guias com a ajuda de profissionais da área das línguas e dos estudos em cinema com atividades de pré-visionamento, visionamento e pós-visionamento para diferentes níveis e línguas. Eis o exemplo de uma dessas atividades, criada a partir de um excerto de um filme chinês, *The Road Home*, de Zhang Yimou, para uma aula de Mandarim do nível elementar:

Figura 2.2.: Exemplo de atividade a partir de filme (projeto ‘Projector: Community Languages’, 2009)



Chan & Herrero, 2010, p. 16

O segundo projeto é ‘Screening Languages’, decorreu entre 2013 e 2015 e envolveu cerca de 30 professores e 800 alunos de 19 escolas secundárias de Londres. Financiado pelo Mayor of London’s Schools Excellence Fund, com o apoio do British Film Institute, permitiu avaliar o impacto da utilização de curtas-metragens no ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras como o Francês, o Espanhol, o Alemão, o Italiano, o Mandarim, o Turco, o Urdu e o Árabe. Tendo como um dos objetivos principais apoiar os professores na integração das curtas-metragens no currículo escolar, foi dado grande destaque à formação. No âmbito desta, os professores tiveram a oportunidade de conhecer e de aprender a tirar partido de tecnologias associadas ao vídeo, como é o caso de programas de edição e de legendagem. Foram desta forma criados, num ambiente colaborativo, materiais que espelham a aplicação de abordagens que veem a curta-metragem como um veículo para introduzir um tema até abordagens mais criativas,

baseadas por exemplo na banda sonora – tal como sugerir a escolha de música para uma sequência ou praticar um item gramatical através das sensações provocadas pela música. Outra dimensão igualmente explorada, e que está refletida nos materiais produzidos, foi a das questões interculturais, dada a curta-metragem proporcionar o contacto com contextos sociais e culturais diversos. Pretendeu-se, assim, desenvolver a consciência cultural dos aprendentes.

Foram dadas mais de 150 aulas, nas quais os professores foram auxiliados por uma equipa de observadores. No final, o projeto foi avaliado, com os resultados a demonstrarem ser muito vantajosa a utilização de curtas-metragens no ensino e aprendizagem de línguas. Algumas das principais conclusões foram:

- Mais de três quartos dos estudantes manifestaram agrado por trabalhar com curtas-metragens nas aulas de línguas estrangeiras;

- Os estudantes disseram que o trabalho com curtas-metragens é mais interessante, motivador e aliciante e que os ajudava mais a desenvolver as principais competências (compreensão da leitura, produção escrita, produção oral e compreensão do oral) e a consciência intercultural;

- Os professores que trabalharam com curtas-metragens desenvolveram a autoconfiança, os conhecimentos sobre esta área, correram mais riscos, aumentaram as expectativas em relação aos seus alunos e, acima de tudo, tiveram muito mais satisfação profissional (British Film Institute, 2015).

Em Portugal, importa referir o projeto do Plano Nacional de Cinema (PNC) que, embora não tenha sido desenhado especificamente para o ensino e aprendizagem de línguas, apresenta recursos pedagógicos que podem igualmente servir para esse fim. Criado em 2013 e implementado no ano seguinte pelo Ministério da Educação e Ministério da Cultura, integra elementos da Cinemateca Portuguesa – Museu do Cinema, do Instituto do Cinema e do Audiovisual e da Direção-Geral da Educação. Dos objetivos a que se propõe faz parte “Implementar a literacia para o cinema junto do público escolar”, assim como “Garantir os instrumentos básicos de «leitura» e compreensão de obras cinematográficas e audiovisuais, despertando nos jovens o prazer para o hábito de ver cinema ao longo da vida” (Direção-Geral da Educação, 2020). Estão inscritos no PNC 275 agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas de Portugal e escolas portuguesas no estrangeiro. O PNC disponibiliza uma plataforma de acesso gratuito a filmes, entre curtas e longas-metragens, maioritariamente do

cinema português, abrangendo várias épocas da história do cinema, géneros e temáticas. Aos filmes estão associados recursos pedagógicos desenvolvidos por especialistas em cinema, professores e investigadores.

Neste percurso histórico das abordagens de utilização do vídeo no ensino e aprendizagem de línguas, fica bem claro como muito mudou em termos tecnológicos e pedagógicos, sobretudo na última década. A proliferação de dispositivos e ferramentas digitais, facilmente acessíveis e amplamente utilizados, o surgimento de novos géneros de carácter multimodal e a facilidade de criação dos próprios vídeos, alteraram completamente a forma como se utiliza o vídeo na aula de línguas. Verifica-se, na análise às obras mais atuais sobre a utilização do vídeo digital nesta área (e.g. Keddie, 2014; Goldstein & Driver, 2015; Goldstein, 2017), como agora as tarefas de exploração e de criação do vídeo estão interligadas. O aprendente pode ser chamado a criar, por exemplo, um poema visual, fazer a legendagem de um vídeo ou escrever a história de um filme com poucas ou nenhuma falas a partir de imagens que seleciona do mesmo. Outro exemplo desta associação entre a exploração e a criação de vídeos é a edição e remistura de vídeos. Esta prática tem dado origem a novos géneros de vídeos, muito populares devido à possibilidade de reinvenção que permitem por parte do utilizador. Como refere Ware (2009), “We could say that the primary gesture of the film spectator in the digital era is to impose oneself onto the film, redirecting its flow and in time, perhaps, re-editing its content.” (p. 140). Um exemplo dos novos géneros de vídeo é o denominado “mash-up”, em que uma canção é representada por partes retiradas de outras canções ou média (Goldstein & Driver, na obra atrás referida, apresentam-nos propostas de atividades com “mash-ups”, caso de “Two songs, one video”). Além disso, verifica-se o aparecimento de novas propostas para trabalhar as chamadas atividades de pré-visionamento, visionamento e pós-visionamento. Keddie (2014) propõe uma técnica a que chama “Videotelling” em que a fase de pré-visionamento é estendida de forma a constituir ela própria o corpo da lição, sendo a apresentação do vídeo o culminar da atividade. Finalmente, começa a questionar-se qual o melhor local para desenvolver atividades relacionadas com a utilização do vídeo. As atividades que envolvem o processo de criação do vídeo exigem muito tempo de sala de aula, tempo esse de que o professor não dispõe. Por essa razão, muitos professores optam por promover projetos de criação de vídeos num cenário ‘invertido’, em que os aprendentes realizam o trabalho de criação do vídeo em casa e apresentam, na língua-alvo, o processo que envolve a sua produção.

Não se julgue, no entanto, que o vídeo desaparecerá da sala de aula. Pelo contrário, tendo em conta a preponderância e presença que conquistou no mundo atual, continuará a ser um elemento essencial, quer dentro quer fora da sala de aula, e a ter um papel fundamental no que se refere ao ensino e aprendizagem de línguas.

2.3. Os materiais audiovisuais nos referenciais de ensino de línguas

A adoção de referenciais de ensino de línguas como elemento orientador das práticas pedagógicas tornou-se comum por parte dos profissionais desta área. Surgindo da necessidade de dar resposta aos desafios de um mundo marcado pela mobilidade, pelo multilinguismo e pela diversidade cultural (Grosso, 2010), em acelerada transformação por via da inovação tecnológica, estes instrumentos constituem-se como importantes marcos na definição do rumo do ensino, aprendizagem e avaliação de línguas. O impacto que tiveram nos materiais didáticos foi, pois, significativo, como aconteceu por exemplo com o Threshold Level, quando surgiu nos anos 70 a propor um modelo comunicativo assente em categorias nocionais e funcionais. Assinale-se o que refere Trim a este propósito em relação ao Inglês LNM:

The impact of the Threshold Level on the teaching of English as a foreign language was immediate and very powerful. By the end of the 70s most textbooks were organized according to themes and functions and most examining bodies had made corresponding changes to their syllabuses.

(apud Hopkins, 2001, p. 46)

O Threshold Level, de que falaremos mais detalhadamente no capítulo referente às várias fases do ensino e aprendizagem da compreensão do oral, assumiria grande importância por fundamentar as bases para o estabelecimento futuro dos conteúdos programáticos do QECR (Grosso, 2010), cuja relevância hoje é inquestionável em matérias fundamentais como a conceção de programas, a avaliação e a certificação ou a elaboração de materiais didáticos. A aceitação de que goza no ensino de línguas estrangeiras é comprovada pelo facto de se encontrar disponível em 40 línguas, muitas delas não europeias (Runnels & Runnels, 2019). Vários são também os autores a salientar o seu sucesso e a sua crescente popularidade (e.g. Alderson, 2007; Nagai & O'Dwyer, 2011; Figueras, 2012). Como as diretrizes do QECR assumirão uma das bases para o desenvolvimento dos materiais didáticos que constituem o núcleo deste trabalho, importa perceber qual a visão de língua adotada, assim como a abordagem que é seguida. Veremos quais os níveis comuns de referência e qual o conjunto de descritores de desempenho

apresentados para medir a progressão da aprendizagem da língua. Analisaremos o que esses quadros descritivos estabelecem para a compreensão do oral e de que forma incorporam os recursos audiovisuais, incluindo aqueles que se inscrevem nas novas formas de comunicação digital.

2.3.1. Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR): uma abordagem acional da língua

O QECR, publicado em 2001 pelo Conselho da Europa, é, antes de mais, um instrumento político que tem como preocupação central melhorar a qualidade da comunicação entre europeus de contextos linguísticos e culturais diversos, procurando contribuir para a aquisição de saberes, atitudes e capacidades essenciais para a formação de cidadãos mais autónomos, responsáveis e cooperantes. Visa, assim, desenvolver a intercompreensão e a tolerância num contexto de grande mobilidade e num mundo cada vez mais multilíngue e multicultural. A competência comunicativa assume-se, desta forma, como fundamental, inscrevendo-se no que o QECR designa como Competência Plurilíngue e Pluricultural:

[...] a capacidade para utilizar as línguas para comunicar na interacção cultural, na qual o indivíduo, na sua qualidade de actor social, possui proficiência em várias línguas, em diferentes níveis, bem como experiência de várias culturas. Considera-se que não se trata da sobreposição ou da justaposição de competências distintas, mas sim de uma competência complexa ou até compósita à qual o utilizador pode recorrer. [...] O conceito de competência plurilíngue e pluricultural tende a [...] considerar que um dado indivíduo não possui uma gama de competências distintas e separadas para comunicar consoante as línguas que conhece, mas, sim, uma competência plurilíngue e pluricultural, que engloba o conjunto do repertório linguístico de que dispõe [...].

(Conselho da Europa, 2001, p. 231)

De salientar que o QECR não pretende ser dogmático nem fechado, mas apresentar um conjunto de opções que permitam a sua adoção refletida, de acordo com as necessidades concretas dos aprendentes. Segundo o Quadro, estes são encarados como utilizadores da língua que empregam estratégias para ativarem competências que lhes permitem desempenhar atividades linguísticas para a realização de tarefas em domínios específicos da vida social. A abordagem adotada é, neste sentido, orientada para a ação, na medida em que encara o utilizador e o aprendente como atores sociais que têm de cumprir tarefas em circunstâncias e ambientes determinados.

O QECR descreve, concretamente, o que os aprendentes têm de aprender para comunicar e que conhecimentos e capacidades devem demonstrar para terem sucesso nessa atuação. A

descrição apresentada consiste na definição de uma série ascendente e vertical de níveis de proficiência linguística (A1, A2, B1, B2, C1, C2) e de escalas descritivas relativas ao desempenho de várias atividades linguísticas, incluindo a receção e a produção (oral e/ou escrita), a interação e a mediação. O QECR apresenta também uma terceira dimensão, que envolve outros aspetos da competência comunicativa, designadamente os sociolinguísticos, pragmáticos e competências estratégicas.

Vejamos então quais são as diretrizes do QECR em relação às atividades de compreensão do oral, que constituem o foco do presente trabalho. Estas incluem: ouvir anúncios públicos (informações, instruções, avisos, etc.), ouvir os meios de comunicação (rádio, TV, gravações, cinema), ouvir ao vivo como membro de um auditório (teatro, conferências, etc.), ouvir uma conversa lateral, etc. O utilizador pode, em cada um dos casos apresentados anteriormente, ouvir para compreender o essencial, uma informação específica, os pormenores, o que está implícito, etc. São fornecidas escalas com descritores de desempenho para:

- Compreensão do oral geral;
- Compreensão da Interação entre Falantes Nativos;
- Audição ao Vivo como Membro de um Auditório;
- Audição de Anúncios e de Instruções;
- Audição de Meios de Comunicação Áudio e de Gravações.

Para o presente trabalho, serão levadas em conta as escalas referentes à Compreensão do Oral Geral e Compreensão da Interação entre Falantes Nativos, que se reproduzem a seguir:

Quadro 2.6.: Escala de descritores da Compreensão do Oral Geral (QECR)

Compreensão do Oral Geral	
C2	Não tem qualquer dificuldade em compreender qualquer tipo de linguagem falada, em directo ou pela rádio, independentemente da sua velocidade.
C1	É capaz de compreender o suficiente para seguir um discurso longo sobre assuntos complexos e abstractos estranhos à sua área, embora necessite de confirmar pormenores ocasionais, especialmente se o sotaque não lhe for familiar. É capaz de reconhecer um vasto leque de expressões idiomáticas e de coloquialismos, notando as mudanças de registo. É capaz de seguir um discurso longo, mesmo quando ele não está claramente estruturado e quando as relações entre as ideias se encontram implícitas e não são marcadas explicitamente.
B2	É capaz de entender a linguagem-padrão falada, em directo ou transmitida pela rádio, quer acerca de assuntos que lhe são familiares quer acerca de outras áreas comuns na vida pessoal, social, académica ou profissional. Apenas a ocorrência de ruído de fundo extremo, uma estrutura discursiva inadequada e/ou os usos idiomáticos influenciam a capacidade de compreender. É capaz de compreender as ideias principais de um discurso, em língua-padrão, linguística ou proposicionalmente complexo, tanto acerca de assuntos abstractos como concretos, incluindo discussões técnicas sobre a sua área de especialização. É capaz de seguir um discurso longo e

	linhas de argumentação complexas desde que o assunto lhe seja razoavelmente familiar e que a organização da exposição seja marcada explicitamente.
B1	É capaz de compreender informações factuais simples sobre tópicos comuns do dia-a-dia ou relacionados com o trabalho e identificar quer mensagens gerais quer pormenores específicos, desde que o discurso seja claramente articulado com uma pronúncia geralmente familiar. É capaz de compreender as questões principais de um discurso claro, em língua-padrão, sobre assuntos que lhe são familiares, ocorrendo com regularidade no trabalho, na escola, nos tempos livres, etc., incluindo narrativas curtas.
A2	É capaz de compreender o suficiente para ir ao encontro de necessidades de tipo concreto, desde que o discurso seja articulado de forma clara e pausada. É capaz de compreender expressões e palavras-chave relacionadas com áreas de prioridade imediata (p.ex.: informações muito básicas sobre si próprio, a família, as compras, o meio circundante, o emprego), desde que o discurso seja articulado de forma clara e pausada.
A1	É capaz de seguir um discurso muito pausado e muito cuidadosamente articulado, com pausas longas que lhe permitam assimilar os significados.

Conselho da Europa, 2001, p. 103

Quadro 2.7.: Escala de descritores da Compreensão da Interação entre Falantes Nativos (QECR)

Compreensão da Interação entre Falantes Nativos	
C2	Como C1.
C1	É capaz de seguir com facilidade interações complexas entre terceiros numa discussão ou num debate de grupo, mesmo sobre assuntos abstractos, complexos e que não lhe são familiares.
B2	É capaz de acompanhar uma conversa animada entre falantes nativos. É capaz, com algum esforço, de apanhar muito do que é dito à sua volta, mas pode ser-lhe difícil participar com eficácia em discussões com vários falantes nativos que não modifiquem de alguma forma o seu discurso.
B1	É capaz de seguir, de um modo geral, as questões principais de uma longa discussão a que está a assistir, desde que o discurso seja articulado de forma clara em língua-padrão.
A2	É capaz de identificar, de modo geral, o assunto da discussão a que assiste, quando esta se desenrola de forma clara e pausada.
A1	Não há descritores disponíveis.

Conselho da Europa, 2001, p. 104

As atividades que pressupõem a receção por intermédio de meios audiovisuais são também alvo da atenção do QEQR. Estas atividades incluem seguir um texto à medida que é lido em voz alta, ver TV, vídeos ou um filme com legendas e utilizar novas tecnologias (multimédia, CD-ROM, etc.). O Quadro fornece, em relação a estas atividades, uma escala de desempenho para ver televisão e filmes, que também será tida em conta neste trabalho:

Quadro 2.8.: Escala de descritores para Ver Televisão e Filmes (QEQR)

Ver Televisão e Filmes	
C2	Como C1.
C1	É capaz de seguir filmes que utilizem um grau considerável de calão e de expressões idiomáticas.
B2	É capaz de entender a maioria das notícias de televisão e os programas sobre assuntos correntes. É capaz de entender documentários, entrevistas ao vivo, talk shows, peças e a maioria dos filmes em língua-padrão.

B1	É capaz de entender grande parte de muitos programas de televisão sobre assuntos de interesse pessoal, como entrevistas, pequenas conferências e notícias, quando faladas de forma relativamente pausada e clara.
	É capaz de seguir muitos filmes nos quais os efeitos visuais e a acção transmitam uma parte importante da história e sejam falados em linguagem clara e directa. É capaz de identificar o mais importante dos programas de TV sobre assuntos que lhe são familiares, quando se fala de modo relativamente pausado e claro.
A2	É capaz de identificar o mais importante dos noticiários de TV sobre acontecimentos, acidentes, etc., quando as imagens apoiam o que é dito.
	É capaz de seguir mudanças de assunto nas notícias mais objectivas da TV e de formar uma ideia acerca do seu conteúdo principal.
A1	Não há descritores disponíveis.

Conselho da Europa, 2001, p. 104

Como se pode ver, o QEQR centra-se, no que à compreensão do oral diz respeito, na linguagem verbal presencial, ocupando os meios de comunicação audiovisual um lugar quase marginal. Há somente um quadro de descritores respeitante à receção através de televisão e filmes. E mesmo aqui os aspetos relacionados com a comunicação não verbal estão ausentes. O teor multimodal desses géneros textuais não é objeto de problematização por parte do QEQR, que reduz o utilizador à condição de ouvinte focado na extração de significados dos textos e não na sua construção (Jordão, 2013).

As formas de comunicação digital, que são as mais comuns hoje em dia, estão igualmente ausentes, o que se explica em grande medida pelo facto de o QEQR ter sido publicado em 2001. Esta foi uma das razões pelas quais foi feita uma atualização ao Quadro, de que daremos conta a seguir.

2.3.2. A atualização do QEQR

O *Companion Volume*, volume complementar do QEQR que saiu no final da última década, veio acrescentar às escalas existentes novos descritores relativos à mediação, interação on-line e reação aos textos literários. Há igualmente descritores que contemplam os jovens aprendentes (dos 7 aos 10 e dos 11 aos 15 anos) e a linguagem gestual, e os níveis A1 e C1 aparecem mais desenvolvidos. A parte mais desenvolvida é a referente à mediação, que apresenta escalas para a mediação de textos, mediação de conceitos, mediação da comunicação, mediação de estratégias e para as competências plurilingues/pluriculturais. O

utilizador/aprendente continua a ser visto como agente social que co-constrói o significado na interação, saindo reforçada a ideia de uma educação inclusiva, o papel da mediação e das competências plurilingues e pluriculturais. Em relação à comunicação multimodal, continua a não haver uma discussão sobre a produção de sentido e a forma como se pode construir o conhecimento a partir dos vários recursos semióticos que integram as formas de comunicação digital. Registe-se, ainda assim, a apresentação de duas escalas no domínio da comunicação on-line, nomeadamente para a interação on-line e para a colaboração e orientação para as transações comunicativas on-line. No fundo, o novo volume vem complementar e não substituir a visão que o QECR já apresentava, como se lê logo no início deste documento: “It is important to note that the additions do not impact on the construct described in the CEFR, or on its Common Reference Levels. The Companion Volume, and in particular the descriptors of new areas, represent an enrichment of the original descriptive apparatus” (Council of Europe, 2020, p. 22).

Em relação às atividades de compreensão do oral e audiovisual, não são fornecidas novas escalas, sendo, porém, feitas atualizações às já existentes, que se prendem sobretudo com a inclusão da modalidade visual-gestual, a definição, para determinadas escalas, de descritores para o nível Pré-A1 e A1, o desdobramento de um determinado nível (o chamado ‘nível +’) ou a adaptação da linguagem dos descritores no sentido da neutralidade, em termos de género. Observemos então concretamente quais foram as atualizações introduzidas, por comparação com as escalas que atrás apresentámos. Não se apresentarão os descritores repetidos.

Quanto à compreensão do oral geral, houve um alargamento da descrição no nível A1 e passou a haver descrição também para o nível Pré-A1.

Quadro 2.9.: Escala de descritores para ‘Overall Listening Comprehension’ (*Companion Volume*)

	Overall Listening Comprehension
A1	Can recognise concrete information (e.g. places and times) on familiar topics encountered in everyday life, provided it is delivered in slow and clear speech.
Pre-A1	Can understand short, very simple questions and statements provided that they are delivered slowly and clearly and accompanied by visuals or manual gestures to support understanding and repeated if necessary. Can recognise everyday, familiar words, provided they are delivered clearly and slowly in a clearly defined, familiar, everyday context. Can recognise numbers, prices, dates and days of the week, provided they are delivered slowly and clearly in a defined, familiar, everyday context.

Council of Europe, 2020, p. 55

A escala referente à compreensão da interação entre falantes nativos apresenta desde logo uma reformulação na designação, sendo substituída a expressão “falantes nativos” por “outros falantes”. A razão para esta alteração tem a ver com a controvérsia que a expressão causou após a publicação do QECR (Council of Europe, 2020). Quanto ao resto, são acrescentados novos descritores nos vários níveis, passando a haver, nos casos dos níveis A2 e B1, um desdobramento no seu interior. Além disso, o nível A1 passa também a ter um descritor disponível.

Quadro 2.10.: Escala de descritores para ‘Understanding Conversation Between Other Speakers’ (*Companion Volume*)

Understanding Conversation Between Other Speakers	
C2	Can identify the sociocultural implications of most of the language used in colloquial discussions that take place at a natural speed.
C1	Can identify the attitude of each speaker in an animated discussion characterised by overlapping turns, digressions and colloquialisms that is delivered at a natural speed in accents that are familiar to the listener.
B2	Can identify the main reasons for and against an argument or idea in a discussion conducted in clear standard speech. Can follow chronological sequence in extended informal speech, e.g. in a story or anecdote.
B1	Can follow much of everyday conversation and discussion, provided it takes place in standard speech and is clearly articulated in a familiar accent.
A2	Can recognise when speakers agree and disagree in a conversation conducted slowly and clearly. Can follow in outline short, simple social exchanges, conducted very slowly and clearly
A1	Can understand some words and expressions when people are talking about him/herself, family, school, hobbies or surroundings, provided they are talking slowly and clearly. Can understand words and short sentences when listening to a simple conversation (e.g. between a customer and a salesperson in a shop), provided that people talk very slowly and very clearly.

Council of Europe, 2020, p. 56

Em relação à compreensão audiovisual, surge, em relação ao Quadro original, o material vídeo gravado, que se junta à televisão e ao cinema. As atividades incluem o reconhecimento de mudanças de tema e a identificação das ideias principais; a identificação de pormenores, nuances e significados implícitos (para o nível C) e a capacidade de ouvir desde textos lentos e em língua padrão até textos com calão e com idiomatismos (nível C). São acrescentados descritores nos níveis A2, B2 e C1 e são propostos pela primeira vez descritores para os níveis Pré-A1 e A1.

Quadro 2.11.: Escala de descritores para ‘Watching TV, Film and Video’ (*Companion Volume*)

Watching TV, Film and Video	
C1	Can understand in detail the arguments presented in demanding television broadcasts such as current affairs programmes, interviews, discussion programmes and chat shows. Can understand nuances and implied meaning in most films, plays and TV programmes, provided these are delivered in the standard language or a familiar variety.
B2	Can extract the main points from the arguments and discussion in news and current affairs programmes.
A2	Can follow a TV commercial or a trailer for or scene from a film, understanding what the actors are talking about, provided that the images are a great help in understanding and the delivery is clear and relatively slow.
A1	Can recognise familiar words and phrases and identify the topics in headline news summaries and many of the products in advertisements, by exploiting visual information and general knowledge.
Pre-A1	Can identify the subject of a video document on the basis of visual information and previous knowledge.

Council of Europe, 2020, p. 66

Como dissemos, o QECR constituirá um dos instrumentos a ser tido em conta no que respeita à proposta de materiais didáticos audiovisuais que será apresentada neste trabalho, com vista a desenvolver a compreensão do oral. Os materiais seguirão os níveis de proficiência linguística e muitas das atividades propostas terão como base as várias escalas que atrás se apresentaram. No entanto, não poderemos deixar de levar em conta também a estrutura interna da linguagem que preside às formas atuais e dominantes do ambiente comunicacional global, cujo entendimento é essencial para compreender a forma como a comunicação ocorre e como o sentido se constrói. Desse modo, inscrevemo-nos na visão de que é necessário desenvolver competências multiliterácitas, na linha do que o New London Group defende, que não se restringem apenas aos elementos linguísticos, mas que também incorporam uma dimensão multimodal e multicultural (Cani & Santiago, 2018). Procuraremos desenvolver multiliteracias que se prendem com a capacidade de decodificar mensagens e de interpretar símbolos e imagens, mas igualmente com a capacidade de refletir criticamente, de se pôr no lugar do outro ou de avaliar a qualidade e a fiabilidade das fontes de informação. Tudo isto num mundo social e culturalmente diverso, no qual o aprendente tem de saber participar de forma ativa, colaborativa e socialmente responsável.

Sumário do Capítulo 2

Neste capítulo, definimos a nomenclatura em que assenta este trabalho, com destaque para o conceito de audiovisual, e traçamos a evolução das abordagens didáticas de utilização do vídeo, terminando com a apresentação das diretrizes do referencial de línguas adotado, que nortearão o desenvolvimento de materiais didáticos que constitui o grande objetivo desta tese.

Começamos por proceder a uma sistematização de tipologias de materiais didáticos, baseada no modelo de Weber (1995), que vai para além da mera distinção de dispositivos e de suportes. Refletindo a evolução dos meios tecnológicos, verifica-se não só o aparecimento de novos tipos de materiais, como a possibilidade de configuração do mesmo material em diferentes formatos. Além disso, tornou-se possível, no caso dos materiais audiovisuais, a combinação de vários modos de representação da informação. Para designar este tipo de materiais, surge recorrentemente o termo multimédia, que passa a coexistir com o de audiovisual.

A definição do próprio conceito de audiovisual vai, no mesmo sentido, muito para além da simples distinção entre recursos que se servem do elemento áudio e visual. Houve uma necessidade de atualização quase permanente do conceito, por via da evolução tecnológica, não havendo, no entanto, consenso sobre a sua definição, limites e caracterização. A partir da análise que fizemos de documentos normativos, que cobriu quase um século, da responsabilidade de entidades como a United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO), a International Federation of Library Associations (IFLA) ou a International Association of Sound and Audiovisual Archives (IASA), verificámos que as dificuldades associadas à sua definição decorriam em grande medida da necessidade de integrar novas formas de comunicação que se foram generalizando e complexificando graças aos avanços tecnológicos, especialmente com a entrada no mundo digital. Definimos então os termos em que aplicamos o conceito de material audiovisual, aqui entendido, em traços gerais, como o material desenvolvido para fins educativos, resultante da combinação de vários modos semióticos de representar e organizar a informação (e.g. texto, imagem, vídeo).

Paralelamente, vimos como se desenvolveram teorias de aprendizagem relacionadas com a utilização dos recursos audiovisuais, desde o cone da experiência, de Dale, até à proposta do conceito de audio-scripto-visual, de Cloutier. Essas teorias trouxeram os meios de comunicação audiovisual para o centro das preocupações do ensino, passando o enfoque a ser a

forma como as tecnologias criam uma linguagem própria que importa compreender e como se pode desenvolver, por esta via, a aprendizagem.

O interesse pela questão das tecnologias aplicadas ao ensino ganhou um novo ímpeto a partir dos anos 90, com o desenvolvimento da Internet e da tecnologia multimédia. Detivemo-nos então sobre as abordagens didáticas de utilização do vídeo no ensino e aprendizagem de línguas. A razão desta escolha deriva do facto de o vídeo ter conquistado um papel preponderante no ambiente comunicacional global, o que determinou conseqüentemente que constituísse a base para a proposta de materiais a ser aqui desenvolvida. A análise evolutiva das abordagens de exploração didática do vídeo permitiu, antes de mais, perceber como o desenvolvimento da competência comunicativa passou a estar associado não só à componente linguística, mas também à comunicação visual. Inicialmente associado a suportes físicos como os videogravadores e os DVD, a integração posterior do vídeo no mundo digital imprimiu importantes mudanças na forma como se comunica e interage. O acesso a dispositivos, programas e ferramentas digitais cada vez mais sofisticados tornou possível a criação, edição e partilha de vídeos em locais como o YouTube, que estão entre os mais vistos da Internet. Diluiu-se a fronteira entre criador/espetador, amador/profissional, verbal/visual, surgindo o conceito de utilizador. É neste contexto que se compreende a necessidade de se desenvolverem multiliteracias, associadas à multimodalidade textual e aplicadas ao ensino e aprendizagem de línguas. Apresentámos vários projetos de ensino e aprendizagem de LNM desenvolvidos em vários países, nos quais se constata precisamente como a aprendizagem de línguas pressupõe a aquisição de competências linguísticas, mas também a interação com géneros textuais dinâmicos onde múltiplas culturas se cruzam e se relacionam. Vimos igualmente como, atualmente, as abordagens didáticas de uso do vídeo combinam tarefas de exploração e de criação. O aprendente pode ser chamado, por exemplo, a criar um vídeo ou a editar e remisturar um vídeo já existente.

Terminámos o capítulo com a apresentação do referencial de línguas seguido neste trabalho: o QEQR. Tendo como finalidade a formação de cidadãos autónomos, ativos e responsáveis que necessitam de desenvolver uma competência comunicativa que se inscreve no que designa de Competência Plurilingue e Pluricultural, o QEQR adota uma abordagem acional, descrevendo o que o aprendente tem de fazer para comunicar e que conhecimentos e capacidades deve demonstrar para ter sucesso nessa atuação. Foram então apresentados os níveis de

proficiência linguística, assim como as escalas de desempenho para a compreensão do oral e audiovisual, incluindo as atualizações posteriores ao QEER. Vimos como estas ficavam aquém em termos da necessidade de desenvolver competências multiliterárias, associadas à multimodalidade dos textos, mas que tal não nos impediria, na proposta de materiais didáticos a apresentar, de o fazer.

CAPÍTULO 3 – FUNDAMENTOS TEÓRICOS DO ENSINO E APRENDIZAGEM DA COMPREENSÃO DO ORAL

No Capítulo 1, que marca o início da revisão da literatura, essencial para a constituição do quadro teórico sobre o qual assenta este trabalho, demos conta da formação e evolução da área de desenvolvimento de materiais didáticos para o ensino de LNM. Ao longo desse capítulo, foi possível perceber, ainda que de forma genérica, a evolução das teorias de aquisição linguística, a importância que tiveram no Ensino e em especial o modo como foram (re)configurando a natureza dos próprios materiais didáticos. Vimos igualmente que os avanços tecnológicos concorreram para o aparecimento de novas formas e tipologias de materiais, com a área do CALL a conhecer um redobrado interesse por parte da produção científica.

Embora nesse capítulo tivéssemos feito também referência a questões relacionadas com a aplicação da teoria a aspetos práticos de produção de materiais no que à compreensão do oral diz respeito, importa agora que nos ocupemos mais em detalhe sobre esta competência, visto que a proposta de materiais didáticos a apresentar visa precisamente contribuir para o seu desenvolvimento. Começaremos, assim, por distinguir conceitos como ‘escutar’, ‘ouvir’ e ‘compreensão do oral’, essencial para perceber os processos envolvidos em cada um deles, assim como a evolução que se operou na teoria e na prática do ensino e aprendizagem de línguas, no que a esta área respeita. Depois, debruçar-nos-emos sobre os processos cognitivos envolvidos na compreensão do oral, as fontes de conhecimento que são mobilizadas durante o processo e as características, funções e objetivos que presidem aos vários tipos de escuta. E, finalmente, apresentaremos, de acordo com as conceções teóricas vigentes, as fases por que tem passado o ensino e a aprendizagem da compreensão do oral, com vista a adotarmos para a nossa proposta as abordagens didáticas mais recentes.

3.1. Escutar, ouvir e compreender

Há várias definições para o que se entende por ouvir. Brown (2011) refere que, na sua aceção mais simples, ouvir é tirar sentido do *input* oral, sendo diferente de escutar, em que não existe o esforço da compreensão. Esta distinção já antes fora expressa por Imhof (2010), que afirma que ouvir é a ação deliberada de direcionar a atenção para determinado segmento de texto

oral e é essa intenção consciente aquilo que marca a diferença em relação a escutar. Chastain (1971) definiu ouvir como a capacidade de compreender o discurso de um falante nativo quando este fala normalmente. Para Goss (1982), ouvir consiste num processo que tem por objetivo a compreensão. Mais concretamente, o ouvinte organiza aquilo que ouve em elementos lexicais aos quais procura atribuir sentido. Para Purdy (1997), ouvir é o processo de receber, de atribuir sentido a mensagens verbais e/ou não verbais e de lhes dar resposta. Rost (2002) definiu ouvir como um complexo processo de interpretação no qual o ouvinte relaciona o que ouve com o que já sabe. De acordo com o mesmo Rost (2009), ouvir ajuda-nos a compreender o que nos rodeia e é um dos elementos para se conseguir comunicar com sucesso.

Ouvir assume, nas várias definições apresentadas, um papel essencial na comunicação, sendo considerado por vários autores mais importante do que falar, ler e escrever. Rost (2001) afirma que ouvir é a competência mais utilizada na comunicação diária. Gilakjani & Ahmadi (2011) consideram que ouvir é a primeira competência a desenvolver-se e a mais utilizada quer no dia-a-dia quer na sala de aula. Para além disso, segundo os mesmos autores, desempenha um papel fundamental no desenvolvimento das outras competências. Jafari & Hashim (2015) referem que mais de 50% do tempo da aprendizagem de uma língua estrangeira é passado a ouvir.

A ideia de que o processo de aquisição de uma língua se baseia em grande medida na capacidade de ouvir é outra das ideias muito presentes na literatura, e que comprovam a importância desta competência. Barker (1971) defende que ouvir ajuda na formação do vocabulário, no desenvolvimento da proficiência linguística e é importante para melhorar o uso que se faz da língua. Cayer, Green, & Baker (1971) descobrem que a capacidade de compreensão textual e de expressão através da escrita e da oralidade estão diretamente relacionadas com a maturidade revelada pelo estudante ao nível da compreensão do oral, no quadro do desenvolvimento da linguagem. Dunkel (1986) afirma que desenvolver a compreensão do oral é a chave para se alcançar a proficiência na produção oral.

O termo “Compreensão do oral” tem sido objeto também das mais variadas definições, que refletem a evolução da investigação em relação a esta competência. No que respeita a este ponto, Morley (2001) refere que é a partir dos anos 70 que a compreensão do oral começa a merecer a atenção devida e a ser considerada ao mesmo nível das outras competências. Esta mudança de perspectiva é o resultado, segundo o mesmo autor, da evolução operada na teoria e

na prática do ensino e aprendizagem de línguas a partir de meados do século XX, nomeadamente em relação a uma maior importância dada: 1) às diferenças individuais e das aprendizagens; 2) à compreensão da leitura e do oral, encaradas como processos recetivos não passivos e de grande complexidade; 3) à compreensão do oral, considerada como uma competência fundamental; 4) à autenticidade da linguagem usada na comunicação real, que se assume como o modelo a ser usado na sala de aula.

Os trabalhos do Conselho da Europa, já aqui referidos, ao porem a ênfase na dimensão comunicativa do ensino, virão contribuir igualmente para esta valorização. Mas será a partir da década de 90 que a aquisição da compreensão do oral se torna numa importante área de estudo na área da ALS (Morley, 2001), devidos aos avanços da investigação nos domínios da Linguística e da Psicologia Cognitiva (Goh, 2008). É neste contexto que deve ser encarada a definição de compreensão do oral de O'Malley, Chamot, & Kupper (1989), que veem esta competência como um processo ativo e consciente através do qual o ouvinte constrói o sentido servindo-se de indicações provenientes da informação contextual e do conhecimento prévio e que está dependente da utilização de vários recursos estratégicos. Lynch (1998), por sua vez, refere que a compreensão do oral é um processo complexo que permite a compreensão e a interpretação de mensagens verbais através da mobilização de diversos recursos, nomeadamente fonéticos, fonológicos, prosódicos, lexicais, sintáticos, semânticos e pragmáticos. A complexidade que envolve a compreensão de textos orais está igualmente presente em Vandergrift (2004), por implicar não só processos fisiológicos e cognitivos, como uma atenção ao contexto e a sinais acústicos socialmente codificados. Já Rost (2002) e Hamouda (2013) se lhe referem como um processo interativo no qual os ouvintes se envolvem na construção de sentido. Estes compreendem o *input* oral através da discriminação de sons, conhecimento prévio, estruturas gramaticais, acentuação e entoação e de outras indicações verbais e não verbais.

A compreensão do oral é, devido a esta complexidade, considerada frequentemente como a competência linguística mais difícil de aprender (e.g. Vandergrift, 2004; Usó-Juan & Martínez-Flor, 2006; Kurita, 2012), continuando a ocupar um lugar secundário em relação a outras competências (Morley, 2001; Gilakjani & Ahmadi, 2011). Graças ao conhecimento que foi adquirido em relação ao processo que envolve a compreensão de textos orais, percebe-se porque é que a sua aquisição era tradicionalmente vista como uma atividade passiva na aquisição

de uma LNM e como ao longo das últimas décadas tem vindo a ganhar cada vez mais importância (Usó-Juan & Martínez-Flor, 2006; Vandergrift, 2007). E embora continue a ser a competência que menos atenção tem merecido por parte da investigação (Vandergrift, 2007), os recentes avanços verificados constituem um contributo que deve ser tido em conta para o seu desenvolvimento. Nesse sentido, importa ver agora os resultados da investigação, no que diz respeito ao processo que envolve a compreensão do oral.

3.2. O processo de compreensão do oral

3.2.1. Processos cognitivos

3.2.1.1. Os processos de *top-down* e de *bottom-up*

A compreensão da linguagem oral é essencialmente um processo inferencial (Rost, 2002). Nesse processo de compreensão, estão envolvidos processos cognitivos. Na literatura de ALS, destaca-se a visão segundo a qual o processamento do *input* oral se faz através de processos de compreensão geral (*top-down*) e de processos de compreensão específica (*bottom-up*) (Rost, 2002; Lynch & Mendelshon, 2002; Kurita, 2012; Vandergrift, 2007; Vandergrift & Goh, 2012).

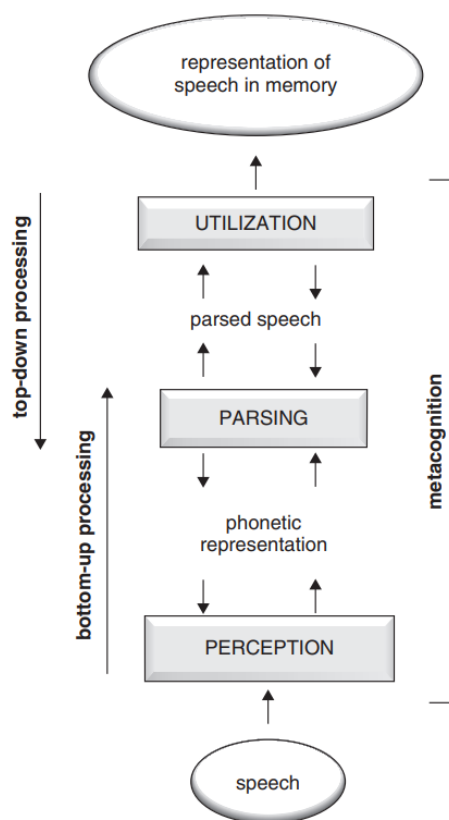
No processo de *top-down*, o ouvinte serve-se do contexto e do conhecimento prévio para a interpretação da mensagem (Vandergrift, 2007). A aplicação deste processo envolve diferentes tipos de conhecimento, concretamente: conhecimento do mundo ou experiencial, conhecimento pragmático, conhecimento da cultura da língua-alvo e conhecimento discursivo (géneros textuais e como a informação se organiza nestes textos). Estes tipos de conhecimento encontram-se na memória de longo prazo do ouvinte formando um quadro ou esquema mental (do Inglês *Schemata*), composto por estruturas mentais complexas que agrupam todo o conhecimento relacionado com um conceito (Vandergrift & Goh, 2012). O desenvolvimento deste tipo de processo faz-se praticando a utilização de estratégias compensatórias (Vandergrift, 2007).

No processo de *bottom-up*, o ouvinte baseia-se no que ouve como base para a compreensão da mensagem (Kurita, 2012). Neste caso, a interpretação constrói-se por acréscimo, através da combinação gradual de unidades de sentido cada vez maiores, do fonema às características do discurso (Vandergrift, 2007). Nesta componente da compreensão do oral,

o ouvinte serve-se, assim, primeiramente do conhecimento linguístico, que inclui o conhecimento fonológico (fonemas, acento de palavra, entoação e outros ajustamentos fonéticos feitos pelos falantes), conhecimento lexical e conhecimento sintático da língua-alvo (Vandergrift & Goh, 2012). O desenvolvimento do processo de *bottom-up* tem lugar através da prática da segmentação de palavras (Vandergrift & Goh, 2012).

Os dois processos inter-relacionam-se de forma rápida e automática e raramente operam independentemente. A figura seguinte ilustra as relações que se estabelecem entre os processos atrás referidos:

Figura 3.1.: Processos cognitivos na compreensão do oral em LNM e suas inter-relações



Vandergrift & Goh, 2012, p. 17

O grau de utilização de um dos processos em relação ao outro é variável, dependendo da finalidade da audição, das características do ouvinte, como o nível de proficiência linguística, e do contexto no qual se processa o evento auditivo (Vandergrift, 2007). O ouvinte que necessite de verificar determinado detalhe (como o preço de um produto), por exemplo, recorrerá mais ao

processo de compreensão específica (*bottom-up*) do que o que pretenda compreender a generalidade de um texto.

Ao contrário do ouvinte de LM, que opera automaticamente estes processos (sobretudo o processo de *bottom-up*), o ouvinte de LNM não é capaz de fazer esse processamento de forma automática (Vandergrift & Goh, 2012). Parte importante do que é escutado pelo ouvinte que inicia a aprendizagem da LNM perde-se, dada a velocidade do discurso oral, o limitado conhecimento linguístico, assim como a incapacidade de processar toda a informação na memória de trabalho no intervalo de tempo de que dispõe. A forma como lida com estes constrangimentos, usando os recursos disponíveis, torna-se, deste modo, decisiva para compreender com sucesso o que ouve. O que significa que o ouvinte tem de controlar o processamento (uma vez que não é automático), coordenando de forma consciente e eficaz os dois processos cognitivos. A utilização estratégica de mecanismos compensatórios – contextuais, visuais, tal como a informação paralinguística e cultural, o conhecimento do mundo e o senso comum – constitui assim a solução para suprir a falta de conhecimento da língua-alvo (Vandergrift, 2007). Tratando-se a compreensão do oral de uma competência de cariz cognitivo, o controlo do processo consegue-se, tal como outros comportamentos do mesmo tipo, com a prática (Johnson, 1996).

A memória tem, como se pode verificar no que atrás foi referido, um papel fundamental no processo de compreensão do oral. Importa, por isso, aprofundar as questões relacionadas com a forma como a memória opera na compreensão do discurso.

Tradicionalmente, a memória é apresentada como sendo constituída pelos dois componentes que a formam: a memória de longo prazo e a memória de trabalho (anteriormente designada por memória de curto prazo). A memória de longo prazo relaciona-se com o processo de *top-down* e consiste num banco de informação ao qual o ouvinte acede com o objetivo de interpretar o que está a ouvir. Este banco de informação é composto pelo conhecimento prévio acumulado e as experiências de vida, organizadas na estrutura mental ou *Schemata* que foi atrás referida. Esta estrutura mental é adequadamente mobilizada quando há uma relação que é estabelecida com o *input* oral (Vandregrift & Goh, 2012). Enquanto a memória de longo prazo contribui para a interpretação do que se ouve, a memória de trabalho é importante para a eficácia do processamento cognitivo, permitindo ao ouvinte pensar numa resposta adequada, no caso da escuta interativa.

Ao contrário da memória de longo prazo, a memória de trabalho tem uma capacidade limitada. O ouvinte só consegue lidar com um reduzido número de unidades linguísticas, que depois desaparecem com a necessidade de processamento de nova informação (Call, 1985). O ouvinte retém as unidades de informação no sistema fonológico (designada de *loop* fonológico por Vandergrift & Goh, 2012) da memória de trabalho durante alguns segundos, para que os sons possam ser segmentados em palavras ou grupos de palavras com significado, através de ligações com a memória de longo prazo. A quantidade de informação que o ouvinte é capaz de reter na memória de trabalho depende do nível de proficiência linguística. A capacidade de retenção e de processamento linguístico vai aumentando, à medida que o domínio linguístico do ouvinte se vai tornando maior.

A atividade cognitiva da memória de trabalho é gerida e regulada por um sistema de controlo que é responsável por atividades como o planeamento, a coordenação do fluxo de informação e a recuperação do conhecimento da memória de longo prazo (Baddeley, 2003). Quanto mais familiarizado o ouvinte está com o material linguístico que ouve, mais rapidamente a memória de longo prazo consegue disponibilizar o conhecimento linguístico adquirido e o conhecimento prévio para ser processado. Aumentar o processamento automático da informação é, pois, essencial para a compreensão auditiva, já que permite ao ouvinte ter mais tempo para pensar no material que ouviu e na forma como deve ouvir.

3.2.1.2. Perceção, Análise, Utilização

Anderson (1995) apresentou uma proposta diferente da anterior, relativamente aos processos cognitivos que os ouvintes utilizam para compreender o discurso oral, que constitui um importante contributo nesta matéria. De acordo com este modelo, o processo de compreensão linguística é composto por três fases: o processo perceptivo (perceção), a análise e a utilização. Embora o modelo possa sugerir que o processo se desenrola sequencialmente, na realidade as três fases inter-relacionam-se, ocorrendo os processos de *top-down* e *bottom-up* de forma integrada (ver Figura 3.1.).

Na fase de perceção, o ouvinte serve-se do processo de *bottom-up* para reconhecer as unidades mínimas, ou os sons da fala (fonemas), da língua e outros traços da mensagem verbal, como pausas e traços acústicos relevantes. Este constitui o estágio inicial do processo de

segmentação das palavras. O desenvolvimento desta capacidade representa um grande desafio para o ouvinte de LNM. Ao contrário do que acontece na leitura, na compreensão auditiva não há espaços nem a fronteira de palavra está claramente definida. O ouvinte tem de analisar a cadeia sonora, de forma a determinar as unidades linguísticas, tarefa que é dificultada por elisões, formas reduzidas ou questões de acentuação da palavra na LNM. Mesmo que consiga reconhecer uma palavra quando pronunciada isoladamente ou representada na escrita, o ouvinte pode não conseguir reconhecer essa mesma palavra no discurso. As dificuldades nesta fase do processo incluem: 1) o não reconhecimento das palavras; 2) negligenciar parte do discurso que se segue; 3) a não segmentação da cadeia sonora; 4) perder o início e o fim da mensagem; 5) problemas de concentração (Goh, 2000).

Na fase da análise, o ouvinte, tal como o nome indica, analisa a representação fonética do que a memória reteve e começa a ativar potenciais palavras da memória de longo prazo, com base em pistas como o início de palavra e convenções fonotáticas (regras de combinação dos sons de uma língua). A partir de uma ou mais destas pistas, o ouvinte forma proposições (representações abstratas de uma ideia), obtendo uma representação significativa das palavras na memória de trabalho, ao mesmo tempo que novo *input* é processado (Vandergrift & Goh, 2012). A pista mais relevante é, no entanto, o significado. À medida que desenvolve a proficiência linguística, o ouvinte vai conseguindo ativar com maior rapidez e sucesso da memória de longo prazo palavras que estão associadas com o tema e o contexto e atribuir significado a quantidades maiores de conteúdo proposicional. Em relação ao tipo de palavras que consegue identificar, o ouvinte parece ter mais facilidade com as palavras de conteúdo (substantivos e verbos) do que de função (Field, 2008), o que se explica pelo facto de as palavras de conteúdo terem significado e dadas as limitações da memória de trabalho, que obrigam o ouvinte a ser seletivo. Quanto às dificuldades sentidas por este nesta fase do processo contam-se: 1) esquecimento rápido do que foi ouvido; 2) ser incapaz de formar uma representação mental das palavras que ouviu; 3) não compreender parte do discurso por não ter entendido o que ouviu antes (Goh, 2000).

Finalmente, na fase de utilização, o ouvinte relaciona as unidades significativas com as fontes de informação na memória de longo prazo para interpretar o que foi retido (na fase da análise do discurso). A informação exterior ao *input* linguístico tem um papel importante nesta fase. Tendo como base um processamento de tipo *top-down*, o ouvinte usa o conhecimento

prévio e o conhecimento pragmático (armazenado na memória de longo prazo), assim como informação contextual relevante, para interpretar a informação analisada e monitorizar o próprio processo de interpretação em termos de congruência relativamente ao conhecimento prévio e à representação do texto que se desenvolve na memória, tanto quanto for necessário e no tempo disponível (Vandergrift & Goh, 2012).

Durante a fase da utilização, o ouvinte gera um quadro conceptual a partir do qual constrói a interpretação do texto oral ou conversação, procurando ir para lá do sentido literal do *input*, quando tal é requerido. Os ouvintes proficientes conseguem combinar de forma automática o *input* linguístico com o conhecimento prévio que acumulam para determinar o sentido. Quando se interrompe o processo devido a problemas de compreensão, ouvir torna-se então uma atividade de resolução de problemas. O ouvinte, nesse caso, pode ter de reconsiderar as inferências que fez, por exemplo. As dificuldades que o ouvinte reporta nesta fase são: 1) compreender as palavras mas não a mensagem, e 2) sentir-se confuso por lhe parecer haver incongruências na mensagem (Goh, 2000).

Os processos não operam de forma independente nem de forma linear, como se pode ver na Figura 3.1. As setas que se movimentam entre as várias componentes do processo sugerem que o processamento cognitivo nos vários níveis influencia e é influenciado pelos resultados precedentes e posteriores desse mesmo processamento. O processamento cognitivo desenrola-se de facto de forma tão rápida, expedita e automática que não pode deixar de se fazer paralelamente, isto é, em simultâneo, à medida que o novo discurso é processado.

3.2.1.3. Metacognição

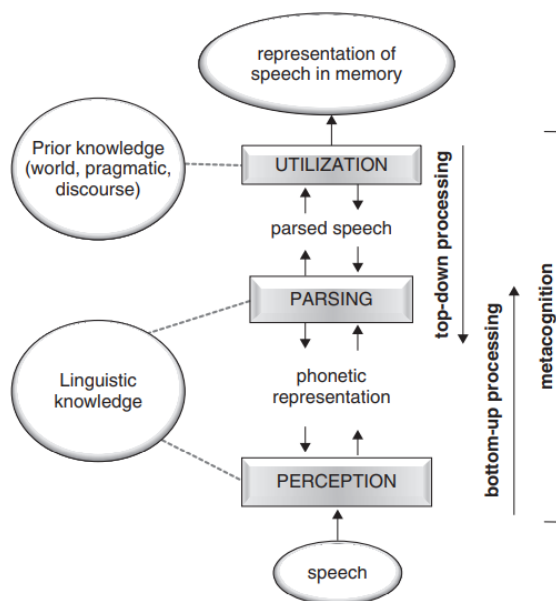
Compreender o modo como os ouvintes controlam os processos de compreensão do oral que ocorrem nos vários níveis a grande velocidade equivale a falar de metacognição. Os ouvintes proficientes são aqueles que são capazes de controlar e regular esses processos através do uso que fazem do conhecimento cognitivo (Vandergrift & Goh, 2012). No mesmo sentido, Goh (2008) considera que a metacognição se refere à consciência que o ouvinte tem dos processos cognitivos e à capacidade para controlar, regular e dirigir esses mesmos processos. Para além da capacidade para refletir sobre os processos, a metacognição inclui o conhecimento em relação aos fatores relacionados com a tarefa, a pessoa e a estratégia que participam na

atividade cognitiva (Flavell, 1979). A dimensão de controlo da metacognição envolve o recurso a processos como o planeamento, a monitorização, a resolução de problemas e a regulação efetiva da compreensão do oral. A aplicação do conhecimento metacognitivo à compreensão do oral é um elemento que distingue os ouvintes mais proficientes dos menos proficientes. Um estudo realizado por Vandergrift, Goh, Mareschal, & Tafaghodtari (2006) concluiu que aproximadamente 13% do sucesso em termos de compreensão do material linguístico se devia à metacognição. O que significa que os ouvintes que aplicarem o conhecimento metacognitivo que detêm durante o processo de compreensão do oral são capazes de regular melhor estes processos e de utilizar de forma mais efetiva as fontes de conhecimento para descodificarem o texto. A natureza e o papel do conhecimento metacognitivo serão aprofundados no ponto relativo às fases de ensino e aprendizagem da compreensão do oral, quando se falar das abordagens metacognitivas aplicadas ao ensino. Para já, detenhamo-nos sobre as fontes de conhecimento de que o ouvinte se serve para a compreensão dos textos orais.

3.2.1.4. Fontes de conhecimento

Durante o processo cognitivo, anteriormente descrito, o ouvinte recorre a diferentes fontes de conhecimento, que orientam e determinam o grau de sucesso da compreensão do oral: o conhecimento linguístico, o conhecimento pragmático, o conhecimento prévio e o conhecimento discursivo. Vandergrift & Goh representam da seguinte forma as relações entre os processos cognitivos e as fontes de conhecimento:

Figura 3.2.: Processos cognitivos e Fontes de conhecimento na compreensão do oral



Vandergrift & Goh, 2012, p. 27

O conhecimento linguístico é fundamental para a compreensão do oral. Este inclui o conhecimento do vocabulário, ou semântico, o conhecimento fonológico (fonemas, acentuação, entoação, modificações no discurso como a assimilação e a elisão) e conhecimento sintático (gramatical) da língua-alvo (Vandergrift & Goh, 2012). Atráves da aplicação dos três elementos que compõem o conhecimento linguístico, o ouvinte identifica as unidades linguísticas da cadeia sonora e as suas relações ao nível do discurso, atribuindo-lhes sentido. O conhecimento linguístico é também importante para o ouvinte saber como aplicar o conhecimento da língua em tempo real, isto é, no contexto da fala. Como atrás se referiu, reconhecer uma palavra através da escrita ou pronunciada isoladamente não é o mesmo que reconhecê-la no discurso. Este constitui o grande desafio da compreensão do oral: o ouvinte de LNM necessita de analisar rapidamente as palavras da cadeia sonora. Algumas são mais facilmente mapeadas na memória de longo prazo, como os cognatos de línguas próximas, efeitos sonoros e paralinguísticos que não estejam limitados culturalmente ou palavras que provenham do Inglês relacionadas com a tecnologia e os média. Outras exigem um processamento mais profundo (Vandergrift & Goh, 2012).

A compreensão do oral é mais do que a compreensão do significado literal das palavras. A interpretação do que se ouve envolve também o conhecimento pragmático, que se aplica na fase de utilização do processo de compreensão. O conhecimento pragmático ajuda o ouvinte a inferir a intenção comunicativa do falante, em particular se há ambiguidades no discurso. Está normalmente associado ao conhecimento sociocultural e sociolinguístico (por exemplo, ao registo formal e informal, a idiomatismos e a calão) (Buck, 2001).

O conhecimento prévio é igualmente importante para a compreensão do oral, podendo comparar-se a uma atividade de resolução de problemas. O ouvinte procura relacionar o que ouve (o *input* linguístico) com o que sabe em relação à forma como o mundo se estrutura (conhecimento prévio). Este tipo de conhecimento tem um papel fundamental na fase de utilização do processo de compreensão. Neste caso, é muito importante que antes de ouvir se dê a informação necessária sobre o contexto do texto ou evento. Com essa informação, o ouvinte poderá mais facilmente mobilizar o conhecimento prévio que tem sobre o tema e desenvolver um quadro conceptual para a análise do *input* linguístico, ativando, como vimos atrás, potenciais palavras e conteúdo. A informação contextual ajuda assim o ouvinte a processar o *input* linguístico de forma mais eficiente, libertando recursos da memória de trabalho para processar segmentos maiores de informação (Vandergrift & Goh, 2012).

O conhecimento discursivo envolve a compreensão da organização do texto. A consciência em relação à informação de certos textos e à forma como esta se encontra organizada auxilia o ouvinte na sua tarefa de processamento deste tipo de informação. Um exemplo da aplicação do conhecimento discursivo é quando o ouvinte considera, na publicidade a um restaurante, que deverão estar presentes elementos como nome, morada, número de telefone e a especialidade do restaurante. Dependendo do tipo de texto, esta categoria pode envolver a atenção em relação a marcadores discursivos utilizados na argumentação (e.g., ‘primeiro do que tudo’, ‘em suma’) ou para levantar hipóteses (e.g., ‘se’). O conhecimento discursivo é assim utilizado proativamente pelo ouvinte para antecipar a informação presente no texto, sendo frequentemente aplicado a par com o conhecimento prévio.

Em suma, as diferentes fontes de conhecimento e os processos cognitivos operam conjuntamente de forma a que o ouvinte consiga interpretar o texto oral. Algumas das fontes de conhecimento, como o conhecimento prévio, podem ser transferidas a partir da LM. Noutros casos, dependendo da proximidade entre as línguas (família linguística, sistema de escrita e

convenções culturais), determinados elementos do conhecimento linguístico, pragmático e discursivo podem igualmente ser transferidos. À medida que vai tendo mais contacto com a língua-alvo e que desenvolve o nível de proficiência linguística, o ouvinte aumenta a capacidade de processar a informação de forma mais efetiva e de aceder mais rapidamente às fontes de conhecimento.

3.2.2. Modos e técnicas de escuta

No ensino da compreensão do oral, o modo unidirecional é o mais utilizado e praticado, ainda segundo Vandergrift & Goh (2012). No que toca à função que desempenha, o modo unidirecional caracteriza-se por ser transacional, isto é, o objetivo de ouvir é a obtenção de informação com propósitos comunicativos, não havendo a possibilidade de o ouvinte intervir para solicitar clarificação. Esta é uma das diferenças em relação ao modo de escuta interativo ou colaborativo. Constituindo o modo em que os ouvintes mais participam (Vandergrift, 2004), o modo interativo pressupõe a capacidade de interagir com os falantes da língua-alvo em situações de sociabilidade, como é o caso da conversação. O objetivo deste modo de escuta pode ser transacional, interacional ou meramente social, para fomentar as relações sociais (Vandergrift & Goh, 2012). Neste caso, aprender a lidar com as exigências cognitivas e sociais assume-se como uma importante componente da competência da compreensão do oral. Embora os processos cognitivos sejam comuns, há diferenças importantes entre os dois modos, relacionadas com o fluxo de comunicação, função da escuta, objetivos comunicativos, estratégias utilizadas e exigências sociais e cognitivas, como pode ser observado no quadro seguinte:

Quadro 3.1.: Diferenças entre a escuta unidirecional e bidirecional ou colaborativa

Table 2.1. Differences Between Interactive and One-Way Listening

Criterion	One-way listening	Interactive listening
Flow of communication	One-way: listening only	Two-way: listener alternates as speaker and listener
Function of language	Transactional	Transactional, interactional, and/or social
Goal of communication	Interpret meaning	Interpret meaning; negotiate meaning; respond and/or initiate; establish social relationships
Strategy use	Comprehension strategies	Comprehension and reception strategies
Social demands	Low	High
Cognitive demands	High	High

Vandergrift & Goh, 2012, p. 28

O processamento cognitivo é fundamental no processo de compreensão do oral, tanto num como no outro modo de escuta. Os ouvintes envolvidos na escuta unidirecional e na escuta interativa operam com processos de *top-down* e de *bottom-up* nas fases de percepção, análise e utilização para compreender o interlocutor. Em ambos os contextos, o conhecimento metacognitivo é utilizado para controlar estes processos o mais eficazmente possível. Também em relação às fontes de conhecimento, não há diferenças entre a escuta unidirecional e a escuta interativa. Os ouvintes acedem às mesmas fontes de conhecimento quer num quer noutro modo.

No entanto, como se disse, e se pode observar no Quadro 3.1., há diferenças entre a escuta unidirecional e a escuta interativa. Em primeiro lugar, na escuta interativa o ouvinte e o falante partilham o mesmo objetivo comunicativo, o contexto em que ocorre ou experiência de vida. Em segundo lugar, os ouvintes na escuta interativa têm a oportunidade de assumir o duplo papel de ouvinte e falante. Podem procurar clarificar o próprio discurso ou pedir ao seu interlocutor para falar mais devagar ou repetir o que foi dito. Neste sentido, de acordo com Vandergrift & Goh (2012), a escuta interativa é menos exigente do que a unidirecional. Há, no entanto, outros autores que consideram o contrário (Lynch, 2002; Rost, 2002). Segundo estes, a participação numa conversação é muito mais exigente, uma vez que o ouvinte tem de processar o *input* em tempo real, procurar clarificação quando não há certeza quanto à compreensão, avaliar criticamente o que foi compreendido e em seguida responder.

Outros autores defendem a existência de mais modos de escuta, a par da escuta unidirecional e interativa. É o caso de Morley (2001), que considera um terceiro modo: a escuta autodirecional. Trata-se de um modo de comunicação autodialógico, que consiste na recriação, por parte do ouvinte, do material linguístico, enquanto pensa em alternativas com vista à

compreensão, planeia estratégias e toma decisões – tudo isto ouvindo e falando consigo próprio. Morley refere-se nestes termos a esta questão: “Sometimes we re-create language internally and ‘listen again’ as we retell and relive communicative interludes” (p. 73). Ainda segundo este autor, o modo de escuta autodirecional não deve ser ignorado na sala de aula, cabendo ao professor incentivar os aprendentes a desenvolvê-lo, não só como competência, mas também como ferramenta a ser utilizada tanto na escuta unidirecional como na escuta interativa.

Em todos estes modos de escuta comunicativa ressalta o facto de a compreensão do oral ser efetivamente uma experiência *não* passiva. Cada modo implica uma experiência ativa, participativa e verbal. A proposta de materiais didáticos que se apresentará neste trabalho centra-se no modo de escuta unidirecional, que é, como referimos, o mais utilizado e praticado em termos de ensino. Para além disso, vai ao encontro do desejo e da necessidade que muitos aprendentes de Português têm de compreender produtos comunicativos presentes nas redes de comunicação atuais.

Refira-se ainda a importância, no que toca ao ensino da compreensão do oral, de propostas específicas de classificação dos modos de escuta, que teremos também em conta para a nossa proposta de materiais didáticos. Interessa-nos sobretudo as propostas de Brown (2001) e Rost (2011), de que falaremos a seguir.

As classificações propostas por estes dois autores apresentam muitos pontos em comum. Brown (2001) propõe seis modalidades diferentes de escuta, em contexto de sala de aula: reativa, intensiva, responsiva, seletiva, extensiva e interativa. A classificação de Rost (2011), muito semelhante à de Brown, consiste em: escuta intensiva, escuta seletiva, escuta interativa, escuta extensiva, escuta responsiva e escuta autónoma.

A escuta intensiva foca-se nos elementos fonológicos, sintáticos e lexicais. Rost (2011) define este tipo de escuta como “listening to a text closely, with the intention to decode the input for purposes of analysis” (p. 184). Esta análise ocorre ao nível dos sons, das palavras, assim como das unidades gramaticais e pragmáticas. Rost propõe várias atividades para trabalhar a escuta intensiva, como sejam ditados, repetições, identificação de erros e interpretação simultânea. Brown (2001) considera que todas estas técnicas fazem parte das competências *bottom-up*, tendo um papel importante nos vários níveis de proficiência linguística.

A escuta seletiva consiste numa pesquisa seletiva do texto no sentido de localizar determinada informação. O ouvinte neste tipo de escuta tem um propósito definido, como refere

Rost (2011). Nas palavras deste, “listening is used to refer to attending to only what you want to hear and turning out everything else” (p. 187). Para desenvolver a competência deste tipo de escuta, Brown (2011) propõe que os aprendentes identifiquem: nomes de pessoas; datas; certos factos e eventos – localização, situação, contexto, etc.; as principais ideias e/ ou a conclusão.

A escuta interativa consiste no estabelecimento de interações conversacionais entre ouvintes e falantes. O ouvinte recebe a mensagem e responde ao seu interlocutor. A conversação colaborativa é fundamental para a escuta interativa. Rost (2011) refere que este tipo de conversação permite desenvolver a interação entre os aprendentes. Para promover a interação, os aprendentes devem envolver-se em tarefas colaborativas, pois estas obrigam a que haja negociação e clarificação de sentido de forma a chegar-se a um resultado.

A escuta extensiva tem por objetivo desenvolver a compreensão geral da linguagem oral (Brown, 2001). Rost (2011) refere que as atividades deste tipo de escuta se centram no sentido e que devem ser levadas a cabo durante um período alargado de tempo. Os aprendentes atingirão a compreensão total ouvindo conferências, conversações ou conteúdos radiofónicos e televisivos. Waring (2010) defende que a escuta extensiva deve ser utilizada com os aprendentes dos níveis intermédio e avançado. Constituem atividades de escuta extensiva: ver filmes; ouvir programas de rádio; ver Vodcasts (vídeos em formato a pedido que usam tecnologia multidifusão); ouvir Podcasts (ficheiro digital áudio); ouvir canções; ouvir entrevistas e conferências.

A escuta responsiva é uma atividade que tem por finalidade provocar uma resposta imediata por parte do ouvinte. Brown (2001) apresenta como exemplos de atividades deste tipo: fazer perguntas; dar indicações; procurar clarificação; verificar a compreensão.

A escuta autónoma diz respeito à escuta que o aprendente realiza, de forma independente e autodirigida e que não pressupõe a intervenção do professor. Em todos os tipos de aquisição natural da língua - tanto no caso da criança que adquire a língua materna, como no da LNM que se adquire em contextos reais –, a escuta é autónoma, uma vez que todos os aspetos da escuta são decididos pelo próprio ouvinte (Rost, 2011). Para Benson (2010), a essência da autonomia reside na ideia de controlo. Desta forma, os aprendentes são responsáveis quer pelo tipo de aprendizagem (que pode ser implícito ou explícito), como pelo tipo de resposta e de monitorização. Todos os modos de escuta acima mencionados se podem incluir na escuta autónoma.

A realização deste tipo de atividades depende, portanto, do desempenho que se espera por parte do aprendente e implica a adoção de técnicas específicas. Brown & Lee (2015), baseando-se num artigo seminal sobre o ensino da compreensão do oral da autoria de Richards (1983), referem que é mais fácil perceber quais devem ser essas técnicas a partir das seguintes macro e microcompetências da compreensão do oral:

Quadro 3.2.: Micro e macrocompetências da compreensão do oral (Richards, 1983)

Micro- and Macroskills of Listening Comprehension (Adapted from Richards, 1983)
Microskills
1. Retain chunks of language of different lengths in short-term memory.
2. Discriminate among the distinctive sounds of English.
3. Recognize English stress patterns, words in stressed and unstressed positions, rhythmic structure, intonational contours, and their role in signaling information.
4. Recognize reduced forms of words.
5. Distinguish word boundaries, recognize a core of words, and interpret word order patterns and their significance.
6. Process speech at different rates of delivery.
7. Process speech containing pauses, errors, corrections, and other performance variables.
8. Recognize grammatical word classes (nouns, verbs, etc.), systems (e.g., tense, agreement, pluralization), patterns, rules, and elliptical forms.
9. Detect sentence constituents and distinguish between major and minor constituents.
10. Recognize that a particular meaning may be expressed in different grammatical forms.
Macroskills
11. Recognize cohesive devices in spoken discourse.
12. Recognize the communicative functions of utterances, according to situations, participants, goals.
13. Infer situations, participants, goals using real-world knowledge.
14. From events, ideas, etc., described, predict outcomes, infer links and connections between events, deduce causes and effects, and detect such relations as main idea, supporting idea, new information, given information, generalization, and exemplification.
15. Distinguish between literal and implied meanings.
16. Use facial, kinesic, body language, and other nonverbal clues to decipher meanings.
17. Develop and use a battery of listening strategies, such as detecting key words, guessing the meaning of words from context, appealing for help, and signaling comprehension or lack thereof.

Brown & Lee, 2015, p. 327

Várias taxonomias de técnicas de ensino da compreensão do oral foram então criadas, sendo uma das mais completas a de Peterson (1991), que também será tida em conta na nossa proposta de materiais didáticos. Trata-se de um modelo organizado em três níveis de proficiência linguística, apresentando-se em cada um deles atividades de tipo *bottom-up*, *top-down* e interativo:

Quadro 3.3.: Técnicas para ensinar a compreensão do oral

FOR BEGINNING-LEVEL LISTENERS
<p>Bottom-Up Exercises</p> <p>1. <i>Goal: Discriminating Between Intonation Contours in Sentences</i> Listen to a sequence of sentence patterns with either rising or falling intonation. Place a check in column 1 (rising) or column 2 (falling), depending on the pattern you hear.</p> <p>2. <i>Goal: Discriminating Between Phonemes</i> Listen to pairs of words. Some pairs differ in their final consonant, and some pairs are the same. Circle the word “same” or “different,” depending on what you hear.</p> <p>3. <i>Goal: Selective Listening for Morphological Endings</i> Listen to a series of sentences. Circle “yes” if the verb has an -ed ending, and circle “no” if it does not. Listen to a series of sentences. On your answer sheet, circle the one (of three) verb forms contained in the sentence that you hear.</p> <p>4. <i>Goal: Selecting Details from the Text (Word Recognition)</i> Match a word that you hear with its picture. Listen to a weather report. Look at a list of words and circle the words that you hear. Listen to a sentence that contains clock time. Circle the clock time that you hear, among three choices (5:30, 5:45, 6:15). Listen to an advertisement, select the price of an item, and write the amount on a price tag. Listen to a series of recorded telephone messages from an answering machine. Fill in a chart with the following information from each caller: name, number, time, and message.</p> <p>5. <i>Goal: Listening for Normal Sentence Word Order</i> Listen to a short dialogue and fill in the missing words that have been deleted in a partial transcript.</p> <p>Top-Down Exercises</p> <p>6. <i>Goal: Discriminating Between Emotional Reactions</i> Listen to a sequence of utterances. Place a check in the column that describes the emotional reaction that you hear: interested, happy, surprised, or unhappy.</p> <p>7. <i>Goal: Getting the Gist of a Sentence</i> Listen to a sentence describing a picture and select the correct picture.</p> <p>8. <i>Goal: Recognize the Topic</i> Listen to a dialogue and decide where the conversation occurred. Circle the correct location among three multiple-choice items. Listen to a conversation and look at the pictured greeting cards. Decide which of the greeting cards was sent. Write the greeting under the appropriate card. Listen to a conversation and decide what the people are talking about. Choose the picture that shows the topic.</p> <p>Interactive Exercises</p> <p>9. <i>Goal: Build a Semantic Network of Word Associations</i> Listen to a word and associate all the related words that come to mind.</p> <p>10. <i>Goal: Recognize a Familiar Word and Relate It to a Category</i> Listen to words from a shopping list and match each word to the store that sells it.</p> <p>11. <i>Goal: Following Directions</i> Listen to a description of a route and trace it on a map.</p>

FOR INTERMEDIATE LEVEL LISTENERS

Bottom-Up Exercises

12. Goal: Recognizing Fast Speech Forms

Listen to a series of sentences that contain unstressed function words. Circle your choice among three words on the answer sheet—for example: “up,” “a,” “of.”

13. Goal: Finding the Stressed Syllable

Listen to words of two (or three) syllables. Mark them for word stress and predict the pronunciation of the unstressed syllable.

14. Goal: Recognizing Words with Reduced Syllables

Read a list of polysyllabic words and predict which syllabic vowel will be dropped.

Listen to the words read in fast speech and confirm your prediction.

15. Goal: Recognize Words as They Are Linked in the Speech

Stream Listen to a series of short sentences with consonant/vowel linking between words. Mark the linkages on your answer sheet.

16. Goal: Recognizing Pertinent Details in the Speech Stream

Listen to a short dialogue between a boss and a secretary regarding changes in the daily schedule. Use an appointment calendar. Cross out appointments that are being changed and write in new ones.

Listen to announcements of airline arrivals and departures. With a model of an airline information board in front of you, fill in the flight numbers, destinations, gate numbers, and departure times.

Listen to a series of short dialogues after reading questions that apply to the dialogues. While listening, find the answers to questions about prices, places, names, and numbers. Example: “Where are the shoppers?” “How much is whole wheat bread?”

Listen to a short telephone conversation between a customer and a service station manager. Fill in a chart that lists the car repairs that must be done. Check the part of the car that needs repair, the reason, and the approximate cost.

Top-Down Exercises

17. Goal: Analyze Discourse Structure to Suggest Effective Listening Strategies

Listen to six radio commercials with attention to the use of music, repetition of key words, and number of speakers. Talk about the effect these techniques have on the listeners.

18. Goal: Listen to Identify the Speaker or the Topic

Listen to a series of radio commercials. On your answer sheet, choose among four types of sponsors or products and identify the picture that goes with the commercial.

19. Goal: Listen to Evaluate Themes and Motives

Listen to a series of radio commercials. On your answer sheet are four possible motives that the companies use to appeal to their customers. Circle all the motives that you feel each commercial promotes: escape from reality, family security, snob appeal, sex appeal.

20. Goal: Finding Main Ideas and Supporting Details

Listen to a short conversation between two friends. On your answer sheet are scenes from television programs. Find and write the name of the program and the channel. Decide which speaker watched which program.

21. Goal: Making Inferences

Listen to a series of sentences, which may be either statements or questions. After each sentence, answer inferential questions such as “Where might the speaker be?” “How might the speaker be feeling?” “What might the speaker be referring to?”

Listen to a series of sentences. After each sentence, suggest a possible context for the sentence (place, situation, time, participants).

Interactive Exercises

22. Goal: Discriminating Between Registers of Speech and Tones of Voice

Listen to a series of sentences. On your answer sheet, mark whether the sentence is polite or impolite.

23. Goal: Recognize Missing Grammar Markers in Colloquial Speech

Listen to a series of short questions in which the auxiliary verb and subject have been deleted. Use grammatical knowledge to fill in the missing words: (“Have you) got some extra?”

Listen to a series of questions with reduced verb auxiliary and subject and identify the missing verb (does it/is it) by checking the form of the main verb. Example: “‘Zit come with anything else?’ ‘Zit arriving on time?’”

24. *Goal: Use Knowledge of Reduced Forms to Clarify the Meaning of an Utterance*

Listen to a short sentence containing a reduced form. Decide what the sentence means. On your answer sheet, choose the one (of three) alternatives that is the best paraphrase of the sentence you heard.

Example: You hear "You can't be happy with that." You read: (a) "Why can't you be happy?" (b) "That will make you happy." (c) "I don't think you are happy."

25. *Goal: Use Context to Build Listening Expectations*

Read a short want-ad describing job qualifications from the employment section of a newspaper.

Brainstorm additional qualifications that would be important for that type of job.

26. *Goal: Listen to Confirm Your Expectations*

Listen to short radio advertisements for jobs that are available. Check the job qualifications against your expectations.

27. *Goal: Use Context to Build Expectations. Use Bottom-Up Processing to Recognize Missing Words.*

Compare Your Predictions to What You Actually Heard

Read some telephone messages with missing words. Decide what kinds of information are missing so you know what to listen for. Listen to the information and fill in the blanks. Finally, discuss with the class what strategies you used for your predictions.

28. *Goal: Use Incomplete Sensory Data and Cultural Background Information to Construct a More Complete Understanding of a Text*

Listen to one side of a telephone conversation. Decide what the topic of the conversation might be and create a title for it.

Listen to the beginning of a conversation between two people and answer questions about the number of participants, their ages, gender, and social roles. Guess the time of day, location, temperature, season, and topic. Choose among some statements to guess what might come next.

FOR ADVANCED LEVEL LEARNERS

Bottom-Up Exercises

29. *Goal: Use Features of Sentence Stress and Volume to Identify Important Information for Note-Taking*
Listen to a number of sentences and extract the content words, which are read with greater stress. Write the content words as notes.

30. *Goal: Become Aware of Sentence-Level Features in Lecture Text*

Listen to a segment of a lecture while reading a transcript of the material. Notice the incomplete sentences, pauses, and verbal fillers.

31. *Goal: Become Aware of Organizational Cues in Lecture Text*

Look at a lecture transcript and circle all the cue words used to enumerate the main points. Then listen to the lecture segment and note the organizational cues.

32. *Goal: Become Aware of Lexical and Suprasegmental Markers for Definitions*

Read a list of lexical cues that signal a definition; listen to signals of the speaker's intent, such as rhetorical questions; listen to special intonation patterns and pause patterns used with appositives.

Listen to short lecture segments that contain new terms and their definitions in context. Use knowledge of lexical and intonational cues to identify the definition of the word.

33. *Goal: Identify Specific Points of Information*

Read a skeleton outline of a lecture in which the main categories are given but the specific examples are left blank. Listen to the lecture and find the information that belongs in the blanks.

Top-Down Exercises

34. *Goal: Use the Introduction to the Lecture to Predict Its Focus and Direction*

Listen to the introductory section of a lecture. Then read a number of topics on your answer sheet and choose the topic that best expresses what the lecture will discuss.

35. *Goal: Use the Lecture Transcript to Predict the Content of the Next Section*

Read a section of a lecture transcript. Stop reading at a juncture point and predict what will come next. Then read on to confirm your prediction.

36. *Goal: Find the Main Idea of a Lecture Segment*

Listen to a section of a lecture that describes a statistical trend. While you listen, look at three graphs that show a change over time and select the graph that best illustrates the lecture.

Interactive Exercises

37. *Goal: Use Incoming Details to Determine the Accuracy of Predictions about Content*

Listen to the introductory sentences to predict some of the main ideas you expect to hear in the lecture. Then listen to the lecture. Note whether or not the instructor talks about the points you predicted. If she/he does, note a detail about the point.

38. Goal: Determine the Main Ideas of a Section of a Lecture by Analysis of the Details in That Section

Listen to a section of a lecture and take notes on the important details. Then relate the details to form an understanding of the main point of that section. Choose from a list of possible controlling ideas.

39. Goal: Make Inferences by Identifying Ideas on the Sentence Level That Lead to Evaluative Statements

Listen to a statement and take notes on the important words. Indicate what further meaning can be inferred from the statement. Indicate the words in the original statement. Indicate the words in the original statement that serve to cue the inference.

40. Goal: Use Knowledge of the Text and the Lecture Content to Fill in Missing Information

Listen to a lecture segment for its gist. Then listen to a statement from which words have been omitted. Using your knowledge of the text and of the general content, fill in the missing information. Check your understanding by listening to the entire segment.

41. Goal: Use Knowledge of the Text and the Lecture Content to Discover the Lecturer's Misstatements and to Supply the Ideas That He Meant to Say

Listen to a lecture segment that contains an incorrect term. Write the incorrect term and the term that the lecturer should have used. Finally, indicate what clues helped you find the misstatement.

Peterson, 1991, pp. 114-121

3.3. Fases do ensino e aprendizagem da compreensão do oral

Nesta secção, apresentaremos sucintamente as principais abordagens didáticas utilizadas para trabalhar a compreensão do oral. O quadro evolutivo apresentado permitirá compreender como se tem trabalhado esta competência na sala de aula de LNM. Serão analisadas as propostas e instrumentos de trabalho para o ensino e aprendizagem da compreensão do oral mais recentes, com vista à sua integração na proposta de materiais didáticos que será apresentada mais à frente.

3.3.1. O ensino comportamentalista

A compreensão do oral mereceu pouca ou nenhuma atenção até finais da década de 60 do século XX, sendo vista como um processo passivo, sem qualquer papel na aprendizagem da língua (Usó-Juan & Martínez-Flor, 2006). Esta visão subsidiária da teoria comportamentalista de Skinner (1957) encarava a aprendizagem da língua como um processo mecânico assente no padrão estímulo-resposta. A compreensão do oral consistia na imitação e memorização de sons, assim como de formas e estruturas gramaticais corretas. As atividades em aula passavam por realizar exercícios de identificação e consciência fonológica, identificar palavras-chave e passagens do texto, responder a questões para testar a compreensão do texto ou fazer ditados do mesmo (Vandergrift & Goh, 2012). Em termos de seleção do *input*, eram usados textos escritos,

muito densos do ponto de vista lexical e gramatical, não se levando em conta as características intrínsecas da linguagem oral. Esta visão mecanicista do ensino centrada unicamente no texto e nos seus aspetos linguísticos, mais do que na sua efetiva compreensão, não levava em conta, portanto, os aspetos cognitivos, que só seriam considerados posteriormente.

3.3.2. A abordagem cognitivista

No final dos anos 60, a compreensão do oral deixou de ser encarada como um processo mecanicista e passou a ser vista como um processo dinâmico de base cognitiva (Usó-Juan & Martínez-Flor, 2006), refletindo as teorias cognitivistas de Chomsky, segundo as quais os seres humanos possuem uma capacidade inata que lhes permite manipular dados e formular hipóteses acerca da língua (Chomsky, 1959). Como consequência, a investigação começou a centrar-se nos processos cognitivos envolvidos na compreensão e surgiram novas abordagens didáticas, que passaram a considerar a compreensão do oral como um elemento central da aprendizagem da LNM. Foi o caso da Total Physical Response, uma abordagem proposta por Asher (1969) que consistia em expor o aprendente primeiramente a textos orais, tendo este, depois, através de indicações não verbais, de ser capaz de reconstruir oralmente o texto. Alguns anos depois, Krashen & Terrell (1983) apresentariam um outro modelo teórico, conhecido como Natural Approach, que estabelecia uma ordem natural de aquisição da língua, devendo o aprendente compreender primeiramente o que ouve antes de passar à fase da produção.

No entanto, nenhuma das abordagens tinha em conta o tipo de interação, o papel do contexto ou a intencionalidade de quem ouve no processo de compreensão do oral. A consideração destes fatores verificar-se-ia, gradualmente, nos anos seguintes.

3.3.3. O método comunicativo

As teorias pós-comportamentalistas seriam determinantes para o aparecimento das abordagens comunicativas, no início dos anos 70 do século passado. Os seus pressupostos teóricos, inicialmente propostos por Hymes (1972), assentavam na ideia de que a

competência linguística está mais associada ao uso real da língua do que ao conhecimento gramatical da mesma. Esta foi a visão que presidiu ao “Projeto de Línguas Vivas do Conselho da Europa”, lançado pelo Conselho da Europa na mesma altura e que estabeleceu um modelo comunicativo para o aprendente adulto de LNM⁷ .

Segundo esta metodologia, que ficou conhecida como Metodologia Comunicativa de Ensino de Línguas e que inclui variantes como o Ensino por Tarefas, a compreensão do oral deve ser objeto da mesma atenção que as restantes competências linguísticas, tornando-se necessário, para o seu desenvolvimento, que o aprendente seja capaz de compreender o essencial ou identificar pormenores e fazer previsões ou inferências em relação ao que vai ouvir (Goh, 2008). No que respeita a materiais, os professores são encorajados a abandonarem os textos escritos e a utilizarem materiais que reflitam a ‘vida real’, como canções, filmes e diálogos gravados. É a partir destes textos autênticos que, ainda que de forma circunscrita, os aprendentes são chamados a realizar tarefas estruturadas em torno de um tema e desenhadas para promoverem a utilização funcional da língua. Igualmente importante nesta metodologia é o aparecimento das atividades de pré-audição, cujo objetivo é a ativação dos conhecimentos prévios do aprendente em relação ao tema para facilitar a compreensão nas atividades de audição subsequentes (Vandergrift & Goh, 2012).

No entanto, mesmo na metodologia comunicativa, o foco das aulas de compreensão do oral continua a ser a obtenção de um resultado ou produto final. Na prática, cada atividade é vista pelo aprendente como um teste às suas capacidades de compreensão. Este continua ainda sem saber como deve ouvir, de forma a aumentar os seus índices de compreensão (e a diminuir os de ansiedade), quer nas atividades em sala de aula quer, sobretudo, no mundo exterior. Será a partir dos avanços operados, principalmente, no campo da Psicologia Cognitiva e da Psicolinguística, em finais da década de 70 do século XX, que se caminhará nesse sentido.

⁷ Este projeto viria a dar origem à elaboração de “Níveis Limiares” para o ensino de diferentes línguas, como o Threshold Level, em 1975, Un Niveau Seuil, em 1976, Un Nivel Umbral, em 1979, Kontaktschwelle, em 1989, e Livello Soglia, em 1981, que antecederam a publicação, em 1988, do Nível Limiar para o ensino e aprendizagem do português LNM (Casteleiro, Meira, & Pascoal, 1988).

3.3.4. A abordagem interacionista

Nos finais dos anos 70 e princípios dos anos 80 do século passado, a compreensão do oral começa a ganhar mais relevância com a consideração de aspetos essenciais, como o seu carácter interativo, o contexto em que decorre a compreensão e o facto de que ouvir implica a construção de um sentido e de uma intencionalidade. Este último aspeto é particularmente importante e pode ser sintetizado nas palavras de Brown (1990): “In normal life we have reasons for listening, and interests and purposes which our listening serves” (p. 147). De acordo com esta perspetiva, a compreensão deve incidir no texto como um todo e não em palavras ou frases isoladas. O ouvinte deve focar-se unicamente no conteúdo e no sentido, deixando de parte as questões formais.

Os aspetos sociais e culturais merecerão igualmente uma atenção especial por parte da investigação dos anos 80 e 90 e passam a desempenhar um papel essencial no processo de compreensão do oral. O contexto, por exemplo, passa a assumir grande importância no âmbito da Sociolinguística, na medida em que, como refere Carrier (1999), “real-life listening does not occur in a vacuum but rather in a rich social context” (p. 65). Esta variável é fundamental para os ouvintes poderem determinar qual o comportamento verbal que devem adotar, em especial nas situações de comunicação bidirecional. Igualmente importantes nessa análise contextual são os elementos não verbais, como a linguagem corporal, os gestos, o contacto visual ou as diferenças culturais. Um ouvinte consciente de todos estes aspetos estará mais apto a compreender aquilo que ouve noutra língua. A compreensão do oral ganha, nestes anos, um papel preponderante na aprendizagem de uma LNM, assumindo-se agora como um processo complexo, social e interativo.

A partir dos anos 90 do século passado, a atenção da investigação centrar-se-ia no aprendente e nas formas de desenvolver a sua consciência metacognitiva, com vista a permitir-lhe controlar o processo de compreensão e, assim, conseguir os melhores resultados, tanto dentro como fora da sala de aula.

3.3.5. A abordagem metacognitiva: um ensino centrado no aprendente

O interesse pela forma como o aprendente enfrenta as dificuldades com que se depara na compreensão de textos orais tem merecido uma atenção especial nos últimos anos, evoluindo para abordagens que consideram essencial o ensino de processos metacognitivos. Na base deste ensino está o conceito de metacognição, inicialmente proposto por John Flavell, no âmbito da Psicologia Cognitiva, e definido como em seguida se apresenta:

‘Metacognition’ refers to one’s knowledge concerning one’s own cognitive processes and products or anything related to them, e.g. the learning relevant properties of information or data. For example, I am engaging in metacognition (metamemory, metalearning, metacognitive-attention, metalanguage, or whatever) if I notice that I am having more trouble learning A than B; if it strikes me that I should double-check C before accepting it as a fact; if it occurs to me that I had better scrutinize each and every alternative in any multiple-choice type task situation before deciding which is the best one; if I sense that I had better make a note of D because I may forget it. [...] Metacognition refers, among other things, to active monitoring and consequent regulation and orchestration of these processes in relation to the cognitive objects or data on which they bear, usually in the service of some concrete goal or objective.

(Flavell, 1976 apud Goh, 2008, p. 193)

Goh (2008) sintetiza o conceito da seguinte forma: “[...] an individual’s awareness of thinking and learning: what we are thinking, how we are thinking in relation to a learning task or situation and why we are thinking in a particular way. Metacognition also includes the ability to regulate these thinking processes” (p. 193).

Segundo Flavell (1979), a consciência metacognitiva assume a forma de conhecimento metacognitivo, baseado nas ideias e conhecimento que se tem da aprendizagem, e de experiência metacognitiva, definida por aquele autor como “any conscious cognitive or affective experiences that accompany and pertain to any intellectual enterprise” (p. 906).

Apesar de a metacognição poder ser desenvolvida no decorrer do processo de socialização, parece haver diferenças na forma como cada um a utiliza e controla (Veenman, Van Hout-Wolters, & Afflerbach, 2006). O benefício do desenvolvimento das competências metacognitivas é comprovado por vários estudos sobre compreensão do oral em contexto de aprendizagem de LNM (e.g. Young, 1997; Goh & Taib, 2006; Cross, 2009; Vandergrift & Tafaghodtari, 2010; Kumleh & Barjesteh, 2017). Estes estudos demonstram que a utilização de uma abordagem de tipo metacognitivo tem efeitos positivos no desenvolvimento da consciência metacognitiva, no uso de estratégias apropriadas e no aumento da confiança e da motivação do aprendente face aos desafios da compreensão do oral.

A adoção de estratégias é precisamente um dos aspetos que os estudos mencionados referem como centrais para o desenvolvimento da competência metacognitiva. Scarcella & Oxford (1992) definem-nas como “specifications, behaviors, steps or techniques - such as seeking out conversation partners, or giving oneself encouragement to tackle a difficult language task - used by students to enhance their own learning” (p. 63).

No caso da compreensão do oral, a literatura (e.g. Abdalhamid, 2012; Bingol, Celik, Yidliz, & Mart, 2014) identifica três tipos: cognitivas, metacognitivas e socioafetivas. Em relação às estratégias cognitivas, é preciso distinguir entre as estratégias de compreensão geral, descendentes ou *top-down* (i.e. prever, adivinhar, explicar e visualizar) e as estratégias de compreensão específica, ascendentes ou *bottom-up* (i.e. repetição do texto oral, concentração nas características prosódicas do texto, tradução palavra a palavra, negociação da velocidade do discurso oral). Os aprendentes dos níveis avançados recorrem mais às estratégias do primeiro tipo e os aprendentes de níveis iniciais, às estratégias do segundo tipo (Abdalhamid, 2012).

O sucesso das estratégias cognitivas parece depender, em grande medida, da utilização de estratégias metacognitivas, que permitem gerir e controlar a aprendizagem através da planificação, monitorização e avaliação. Por exemplo, ao usar estratégias de planificação, o ouvinte estabelece objetivos em relação a uma tarefa, aplicando os conhecimentos que tem das características do discurso oral (Gilakjani & Sabouri, 2016).

Não menos importante é a utilização de estratégias socioafetivas, as quais, segundo vários autores (e.g. Abdalhamid, 2012; Gardner & MacIntyre, 1993), permitem ao ouvinte potenciar a interação com outros e controlar a reação à aprendizagem (por exemplo, controlando os níveis de ansiedade).

A atenção prestada ao uso de estratégias como forma de desenvolver a compreensão do oral acabaria por servir de base a abordagens metacognitivas, destinadas não só a integrar essas estratégias no processo de compreensão, mas também a orientar o aprendente enquanto ouve, ajudando-o a gerir o processo de aprendizagem e a tirar partido dos conhecimentos e experiências dos seus pares. É o caso da abordagem metacognitiva para o ensino da compreensão do oral proposta por Vandergrift (2004, 2007) e Goh (1997, 2008). Segundo estes autores, é essencial que os professores desenvolvam nos ouvintes a autorregulação das aprendizagens, assim como o conhecimento e o controlo dos vários aspetos que concorrem para

a compreensão dos textos orais. Vejamos, então, mais detalhadamente os pressupostos teóricos desta abordagem específica.

3.3.5.1. A abordagem metacognitiva do ensino da compreensão do oral

A aplicação da abordagem metacognitiva ao ensino da compreensão do oral, segundo o modelo de Vandergrift & Goh (2012), pressupõe um entendimento do conceito de metacognição que vai além da mera utilização de estratégias. Com efeito, para estes autores, a metacognição é, acima de tudo, um processo abrangente que gere a aprendizagem. Nesta nova perspectiva, importa que o ouvinte desenvolva a sua consciência metacognitiva para responder de forma efetiva aos desafios da compreensão do oral, dentro e fora da sala de aula. Para alcançar esse nível de proficiência e autonomia, é preciso que os aprendentes tenham em conta os processos envolvidos na compreensão do oral, que aprendam a tirar partido das estratégias e que consigam controlar o processo de aprendizagem mediante a planificação, monitorização e avaliação do mesmo. Igualmente importante para o sucesso das aprendizagens é a exploração do trabalho colaborativo com os pares, quebrando-se, assim, o isolamento em que o aprendente tradicionalmente se encontra.

A abordagem metacognitiva para o ensino da compreensão do oral baseia-se, desta forma, na combinação de duas componentes essenciais da metacognição: o conhecimento metacognitivo e as estratégias metacognitivas (Goh, 2008). Partindo de Flavell (1979), Goh (2008) divide o conhecimento metacognitivo em três dimensões, cada uma delas referente a uma área específica do conhecimento declarativo que os aprendentes de uma LNM devem desenvolver: o conhecimento pessoal, o conhecimento da tarefa e o conhecimento estratégico. Partindo da categorização de Brown (1978), Goh (2008) associa três grupos de estratégias ao conhecimento estratégico, todas essenciais para o desenvolvimento da autorregulação das aprendizagens: a planificação, a monitorização e a avaliação.

O Quadro seguinte resume os objetivos de aprendizagem para cada uma das componentes do ensino metacognitivo.

Quadro 3.4.: Objetivos gerais para o ensino metacognitivo da compreensão do oral em LNM

<i>Metacognitive Knowledge</i>	<i>Metacognitive Strategies</i>
<p><i>Person Knowledge</i> Develops better knowledge of self as an L2 listener:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Examines personal beliefs about self-efficacy and self-concepts with regard to listening in a second language • Identifies listening problems, causes and possible solutions 	<p><i>Planning</i> Determines own listening (•) and learning (√) goals and the means by which the objectives can be achieved:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Previews main ideas • Rehearses language needed for the task • Identifies important parts of input to attend to <ul style="list-style-type: none"> √ Sets personal goals for listening development √ Seeks appropriate opportunities for listening practicing
<p><i>Task Knowledge</i> Understands the nature of L2 listening and the demands of the task of learning to listen:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Experiences mental, affective and social processes involved in listening • Differentiates different types of listening skill (e.g. listening for details, listening for gist, listening to infer information) • Analyses factors that influence listening performance (e.g. speaker, text, interlocutor, strategy) • Compares and evaluates ways to improve listening abilities outside formal instruction 	<p><i>Monitoring</i> Checks the progress of own comprehension while listening (•) and general efforts at developing own listening ability (√):</p> <ul style="list-style-type: none"> • Checks understanding of message by drawing on appropriate sources of knowledge (e.g. context, factual, linguistic) • Checks the appropriateness and accuracy of one's understanding against old and new information <ul style="list-style-type: none"> √ Considers progress of listening development in light of what has been planned √ Assesses chances of achieving learning goals
<p><i>Strategy Knowledge</i> Understands the roles of cognitive, metacognitive and social-affective strategies:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identifies strategies that are appropriate for specific types of listening task and problem • Demonstrates the use of strategies • Identifies strategies that may not be appropriate for their learning style or culture 	<p><i>Evaluating</i> Judges the success of own comprehension after a listening task (•) and the plan for developing own listening ability (√)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Determines the overall acceptability of one's understanding and interpretation of the message/information • Checks the appropriateness and accuracy of one's understanding against old and new information • Assesses the effectiveness of strategies for learning and practice <ul style="list-style-type: none"> √ Assesses the effectiveness of one's overall plan to improve listening √ Assesses the appropriateness of learning goals set

Ainda de acordo com Goh (2008), os objetivos enumerados no Quadro 3.4. podem ser alcançados através da realização de dois tipos de tarefas de compreensão do oral: tarefas integradas de experimentação e reflexões orientadas sobre compreensão do oral. O primeiro tipo incide sobre as atividades presentes nos manuais ou materiais preparados pelos professores, cabendo ao aprendente incorporar aspectos metacognitivos que lhe permitirão extrair informação e construir o sentido do texto. Exemplos de tarefas deste tipo incluem:

a) Sequência metacognitiva de compreensão do oral:

Sequência na qual os aprendentes passam por fases específicas de utilização de estratégias promotoras do sucesso da compreensão e da participação em interações orais, a que se segue a avaliação da aprendizagem. Esta ideia foi desenvolvida por Vandergrift (2004, 2007).

b) Aprendizagem autodirigida:

Conjunto de instruções destinadas a direcionar os aprendentes para atividades de pré-audição, de autoavaliação do desempenho e de preparação para tarefas futuras.

c) Atividades de percepção pós-audição:

Atividades centradas no desenvolvimento da consciência fonológica do aprendente.

O segundo tipo de tarefas (i.e. as reflexões orientadas sobre compreensão do oral) tem por finalidade que o aprendente reflita sobre as suas experiências enquanto ouvinte de uma LNM, com vista a, por um lado, aumentar os conhecimentos sobre essa competência e, por outro, estar cada vez mais apto a planear e a orientar a sua aprendizagem. Entre outros, Goh (2008) avança os seguintes exemplos de tarefas reflexivas:

a) Diários:

Através de um conjunto de questões relacionadas com as três dimensões do conhecimento metacognitivo, os aprendentes refletem sobre as suas experiências enquanto ouvintes de uma LNM.

b) Gráficos de ansiedade e motivação:

Os aprendentes apresentam, sob a forma de diagramas, a evolução dos níveis de ansiedade e de motivação das várias tarefas realizadas dentro e fora da sala de aula.

c) *Questionários:*

Os aprendentes avaliam o seu conhecimento e desempenho a partir de uma lista de itens sobre conhecimento metalinguístico em LNM. Um questionário deste tipo, intitulado *Metacognitive Awareness Listening Questionnaire (MALQ)*, foi desenvolvido por Vandergrift, Goh, Mareschal, & Tafaghodtari (2006).

Na proposta de materiais didáticos para integrar uma plataforma virtual de aprendizagem, com vista apoiar o ensino e aprendizagem da compreensão do oral, que constitui o fulcro deste trabalho, serão tidas em conta algumas das tarefas enumeradas anteriormente, tanto do primeiro como do segundo tipo. Em relação às tarefas do primeiro tipo, procurar-se-á direcionar o aprendente em atividades de pré-escuta e de desenvolvimento da consciência fonológica. Mas serão sobretudo utilizadas tarefas do segundo tipo, em que o aprendente é convidado a refletir sobre as suas aprendizagens. Nesse sentido, recorreremos a gráficos de ansiedade e motivação e ao questionário MALQ, desenvolvido por Vandergrift, Goh, Mareschal, & Tafaghodtari (2006) e que a seguir se apresenta (e no qual se faz uso de uma escala de 1 a 6, em que 1 corresponde a uma não utilização total da estratégia durante a atividade, e 6 a uma utilização plena durante a atividade):

Quadro 3.5.: Questionário de consciência metacognitiva da compreensão do oral

<i>Type Scale</i>	<i>Strategy or belief perception</i>	
Planning/evaluation	1. Before I start to listen, I have a plan in my head for how I am going to listen.	1 2 3 4 5 6
Directed attention	2. I focus harder on the text when I have trouble understanding.	1 2 3 4 5 6
Person knowledge	3. I find that listening in French is more difficult than reading, speaking, or writing in French.	1 2 3 4 5 6
Mental translation	4. I translate in my head as I listen.	1 2 3 4 5 6
Problem-solving	5. I use the words I understand to guess the meaning of the words I don't understand.	1 2 3 4 5 6
Directed attention	6. When my mind wanders, I recover my concentration right away.	1 2 3 4 5 6
Problem-solving	7. As I listen, I compare what I understand with what I know about the topic.	1 2 3 4 5 6
Person knowledge	8. I feel that listening comprehension in French is a challenge for me.	1 2 3 4 5 6

Problem-solving	9. I use my experience and knowledge to help me understand.	1 2 3 4 5 6
Planning/evaluation	10. Before listening, I think of similar texts that I may have listened to.	1 2 3 4 5 6
Mental translation	11. I translate key words as I listen.	1 2 3 4 5 6
Directed attention	12. I try to get back on track when I lose concentration.	1 2 3 4 5 6
Problem-solving	13. As I listen, I quickly adjust my interpretation if I realize that it is not correct.	1 2 3 4 5 6
Planning/evaluation	14. After listening, I think back to how I listened, and about what I might do differently next time.	1 2 3 4 5 6
Person knowledge	15. I don't feel nervous when I listen to French.	1 2 3 4 5 6
Directed attention	16. When I have difficulty understanding what I hear, I give up and stop listening.	1 2 3 4 5 6
Problem-solving	17. I use the general idea of the text to help me guess the meaning of the words that I don't understand.	1 2 3 4 5 6
Mental translation	18. I translate word by word as I listen.	1 2 3 4 5 6
Problem-solving	19. When I guess the meaning of a word, I think back to everything else that I have heard, to see if my guess makes sense.	1 2 3 4 5 6
Planning/evaluation	20. As I listen, I periodically ask myself if I am satisfied with my level of comprehension.	1 2 3 4 5 6
Planning/evaluation	21. I have a goal in mind as I listen.	1 2 3 4 5 6

Vandergrift, Goh, Mareschal, & Tafaghodtari, 2006, p. 462

Sumário do Capítulo 3

Começamos este capítulo por definir conceitos fundamentais que estão implicados na temática deste trabalho, designadamente os conceitos de ‘escutar’/ ‘ouvir’ e de ‘compreensão do oral’. Vimos que o que distingue ‘escutar’/ ‘ouvir’ é o facto de neste último haver a ativação consciente e deliberada de um processo complexo de descodificação dos enunciados orais. A importância desta competência para a comunicação ficou também bem patente nas definições apresentadas, assim como o papel que parece desempenhar, segundo vários autores, na aquisição linguística e no desenvolvimento de outras competências.

Foi a partir dos anos 70 do século passado que a compreensão do oral começou a ocupar a atenção da teoria e da prática do ensino e aprendizagem de línguas. Fruto da evolução operada na área da Linguística Aplicada e do aparecimento das abordagens comunicativas e funcionais

do ensino de línguas, a compreensão do oral começou a ser considerada com o mesmo grau de importância das outras competências. Outro ponto importante na forma como se começou a olhar para esta competência foi o facto de passar a ser encarada como um processo ativo e de grande complexidade. Mas foi apenas nos anos 90 que a área da aquisição da compreensão do oral se tornou numa área de estudo no seio da ALS, devido aos avanços da investigação de áreas como a Psicologia Cognitiva. Os processos cognitivos envolvidos na compreensão ocupam precisamente a parte mais importante deste capítulo. Era essencial perceber como é que os aprendentes de uma LNM compreendem os enunciados orais e porque é que manifestam normalmente muitas dificuldades em relação a esta competência.

Assim, vimos que a compreensão de textos orais é essencialmente um processo inferencial que se serve de dois processos fundamentais: o processo de compreensão geral (*top-down*) e o processo de compreensão específica (*bottom-up*). No processo de compreensão geral, os ouvintes utilizam o contexto e o conhecimento prévio para interpretar a mensagem. No processo de compreensão específica, os ouvintes partem do texto oral para, com o conhecimento linguístico que detêm sobre a língua-alvo, compreenderem a mensagem que ouvem. Os processos inter-relacionam-se, operando de forma rápida, automática e raramente operam independentemente. O ouvinte de LNM não tem, porém, os mesmos recursos disponíveis que o ouvinte de LM. Neste, o processamento faz-se de forma automática (sobretudo o processo de *bottom-up*), mas no caso do ouvinte de LNM o processo tem de ser controlado. As dificuldades que este manifesta ligam-se concretamente à velocidade do discurso oral, ao limitado conhecimento linguístico e à incapacidade de processar toda a informação na memória de trabalho no intervalo de tempo de que dispõe. A forma como o ouvinte lida com estes contrangimentos é decisiva para o sucesso da compreensão do oral. Torna-se, pois, essencial a aplicação de mecanismos compensatórios, como o recurso a informação contextual, visual ou ao conhecimento do mundo para suprir as limitações em relação à língua-alvo. Outro dos elementos que concorre para o sucesso da compreensão do oral é o uso que o ouvinte faz do conhecimento metacognitivo, que é determinante no controlo e regulação dos processos cognitivos.

As fontes de conhecimento a que o ouvinte recorre foram também objeto de apresentação e de descrição, uma vez que orientam e determinam o grau de sucesso da compreensão. As fontes de conhecimento em questão são: conhecimento linguístico, conhecimento pragmático,

conhecimento prévio e conhecimento discursivo. Os processos cognitivos e as fontes de conhecimento operam conjuntamente para a interpretação dos textos orais. Com o desenvolvimento da proficiência linguística, o ouvinte aumenta a capacidade de processar a informação de forma mais efetiva e de aceder mais rapidamente às fontes de conhecimento.

A seguir, detivemo-nos sobre os vários modos e técnicas de escuta, tanto na comunicação como no ensino. Neste último, o modo unidirecional é o mais utilizado e praticado. O objetivo é a obtenção de informação com propósitos comunicativos, não implicando a interação com o falante. Esta constitui a principal marca distintiva em relação ao modo de escuta interativo, que tem objetivos transacionais, interacionais ou meramente sociais. Os processos cognitivos são, no entanto, comuns em ambos os modos, assim como as fontes de conhecimento a que os ouvintes acedem. Referimos, então, que a proposta de materiais didáticos digitais a apresentar se centra no modo unidirecional, por ser o mais utilizado e praticado em termos de ensino e por ir ao encontro do desejo e da necessidade que muitos aprendentes de Português LNM têm de compreender produtos comunicativos que estão presentes nas redes de comunicação atuais.

Ainda em relação ao último ponto, demos destaque às propostas de Brown (2001) e Rost (2011) no que toca à classificação de modos de escuta no ensino da compreensão do oral. Apresentando classificações muito semelhantes entre si, propõem modalidades de escuta que serão igualmente tidas em conta na nossa proposta de materiais didáticos. Do mesmo modo, demos conta de técnicas de ensino da compreensão do oral, através do modelo de Peterson (1991), que também utilizaremos na nossa proposta.

Finalmente, debruçámo-nos sobre as principais abordagens didáticas utilizadas para trabalhar a compreensão do oral em contexto de aprendizagem de uma LNM. O quadro evolutivo traçado permite confirmar o reconhecimento da importância crescente que esta competência tem vindo a merecer por parte da investigação, sobretudo a partir dos anos 90 do século passado. Existe agora uma visão que se centra na necessidade de ter em conta o desenvolvimento das competências metacognitivas do aprendente como forma de atingir níveis mais elevados de compreensão dos textos orais em LNM. As atividades de compreensão do oral deixam, portanto, de ser vistas em função da avaliação apenas dos resultados obtidos, passando a ter em conta também a reflexão em relação à compreensão e domínio do processo. Nesse sentido, serão incorporadas algumas das atividades metacognitivas apresentadas neste capítulo,

como diagramas de ansiedade e motivação e o questionário MALQ de Vandergrift, Goh, Mareschal, & Tafaghodtari (2006).

CAPÍTULO 4 – CONTRIBUTOS DA ÁREA DA APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS ASSISTIDA POR COMPUTADOR (CALL) PARA A INVESTIGAÇÃO E ENSINO DA COMPREENSÃO DO ORAL

Tendo em conta que a proposta a apresentar assenta no desenvolvimento de materiais didáticos audiovisuais para integrar uma plataforma virtual de aprendizagem, não podíamos deixar de considerar as questões relacionadas com a tecnologia e a sua aplicação ao ensino e aprendizagem de línguas, particularmente no que diz respeito ao ensino da compreensão do oral. Centrar-nos-emos, nesse sentido, no presente capítulo, sobre a aprendizagem de línguas assistida por computador ou CALL, que tem registado um crescente interesse e desenvolvimento, constituindo um importante campo de estudos na área do ensino de línguas (Chen, Zou, & Su, 2021). Importa-nos saber como se formou e quais as fases por que passou o CALL, tema que suscitou debate e que se centra agora, como veremos, na integração e normalização da tecnologia (Bax, 2003, 2011; Warschauer & Healey, 1998). Veremos quais os temas que merecem presentemente a atenção da investigação e quais as áreas emergentes. E, finalmente, apresentaremos o contributo do CALL em relação ao ensino da compreensão do oral, que está indelevelmente associado ao uso da tecnologia e que se tem alterado devido ao aparecimento de novos média, recursos e ferramentas tecnológicas. Esta análise dos resultados da investigação do CALL no tocante a esta competência específica permitir-nos-á perceber os progressos realizados, assim como as vantagens de incluir determinadas componentes tecnológicas na nossa proposta de materiais didáticos digitais, de forma a torná-los mais eficazes em relação à finalidade a que se destinam.

4.1. Formação e desenvolvimento do CALL

A história das origens e desenvolvimento do CALL tem como base a evolução tecnológica e as correntes teóricas da área da educação e da aquisição de língua segunda (Davies, Otto, & Rüschof, 2012). É importante, no entanto, ter presente que, embora os avanços tecnológicos possam ser apresentados de forma linear e organizada, as teorias e modelos de ensino não evoluíram com a mesma linearidade, para além do facto de apresentarem visões multifacetadas e até contraditórias entre si. O que torna o trabalho de definição de períodos

históricos do CALL (ou outro do mesmo tipo) difícil e sempre questionável. A utilidade deste trabalho parece-nos, no entanto, de grande valia, na medida em que permite perceber como surgiu o CALL, quais os modelos teóricos predominantes e que perspectivas se abrem para o futuro desta área.

4.1.1. Origens e objeto de estudo do CALL

Não é possível determinar claramente as origens do CALL (Davies, Otto, & Rüschof, 2012; Kalyaniwala & Ciekanski, 2021). Os acrónimos CAI (do Inglês Computer-Assisted Instruction) e CAL (do Inglês Computer-Assisted Learning) precedem o acrónimo CALL, surgindo pela mesma altura CALI (do Inglês Computer-Assisted Language Instruction), que foi incorporado no nome da associação profissional CALICO (do Inglês Computer-Assisted Language Instructed Consortium), fundada nos Estados Unidos da América em 1982 (Davies, Otto, & Rüschof, 2012).

O CALL parece ter surgido, no entanto, no Reino Unido. Aparece pela primeira vez num artigo apresentado numa conferência por Graham Davies e David Steel em 1981 (Davies, Otto, & Rüschof, 2012). No ano seguinte, o termo espalha-se pelo Reino Unido, refletindo uma perspetiva centrada no estudante e na aprendizagem mais do que no ensino. O TESOL adota-o, dedicando-lhe uma secção específica em 1983 (Kenner, 1996).

Pela mesma altura, surge o TELL (do Inglês Technology-Enhanced Language Learning), que apresentou uma descrição mais precisa das atividades genericamente descritas pelo CALL. O TELL foi adotado pelo Consórcio TELL (entretanto extinto), criado na Universidade de Hull em 1993, e figurou no nome do jornal CALL-Áustria, *Tell&Call* (que também se encontra extinto) (Davies, Otto, & Rüschof, 2012). Esta preocupação com a definição do termo mostra como desde muito cedo a comunidade académica percebeu que esta área tinha potencial para ser mais do que um apoio ao ensino de línguas e às atividades da sala de aula

Nos anos 90, o CALL começa a ter cada vez mais seguidores (Kalyaniwala & Ciekanski, 2021) e é hoje amplamente reconhecido⁸, como o comprovam várias revistas científicas de

⁸ Na realidade, surgiram outras designações na área em análise, não se podendo, pois, falar de uma completa estabilização. As fronteiras entre as mesmas nem sempre são perfeitamente claras, desenvolvendo-se umas a partir

renome, como a *Computer Assisted Language Learning (CALL)* e *CALICO Journal* (Chen, Zou, & Su, 2021).

A evolução do CALL é claramente visível nas definições que vamos encontrando do termo e do seu objeto de estudo ao longo do tempo. Inicialmente definido como “the search for and study of the computer applications in language teaching and learning” (Levy, 1997, p. 1), com os avanços das TIC e a generalização do uso de dispositivos e recursos digitais dentro e fora da sala de aula, o CALL é depois redefinido como “the development and use of technology applications in language teaching and learning” (Levy & Hubbard, 2005, p. 143). Uma definição mais lata considera o CALL como “learners learning language in any context with, through, and around computer technologies” (Egbert, 2005, p. 4). E, no mesmo sentido, um pouco mais tarde, aparece a definição “any use of computer technology in the domain of language learning” (Hubbard, 2009, p. 2), com a ênfase a ser posta na tecnologia, qualquer que ela seja, usada num contexto de ensino de línguas.

O alargamento do espectro de investigação e ação do CALL mostra que este não se restringiu à tecnologia educacional aplicada apenas a contextos formais. O rápido desenvolvimento das tecnologias móveis e de banda larga promoveu a generalização do ensino, com a possibilidade de acesso a recursos digitais que podem ser usados em qualquer lugar e a qualquer hora, ao mesmo tempo que vários tipos de tecnologia surgiam para apoiar o ensino de línguas (como por exemplo quadros interativos, programas de reconhecimento de voz e jogos digitais) (Adolphs *et al.*, 2018). O CALL assume-se, assim, presentemente, como uma disciplina internacional, que explora a aplicação da tecnologia digital ao ensino de línguas (Gillespie, 2020), com um grande potencial em termos de investigação e de diversidade de temas. E embora a aprendizagem por esta via não esteja ainda completamente presente no ensino de línguas, como era expectável (Hubbard, 2009), muitos aprendentes de línguas tiram partido do CALL, integrando-o nas suas vidas (Chen, Zou, & Su, 2021). De acordo com Gimeno-Sanz (2016), haverá sempre a oportunidade de explorar pedagogicamente os desenvolvimentos tecnológicos, “as long as technology continues to evolve, and new gadgets keep appearing on the market” (p. 1102). O objetivo do CALL é, portanto, identificar formas de otimizar pedagogicamente o uso

das outras ou existindo paralelamente. Vários autores fizeram esforços para as diferenciar, tarefa dificultada pelo uso pouco frequente que tiveram, com exceção de CMC (Computer-Mediated Communication) e de CALL (Computer-Assisted Language Learning), que tenderam a dominar (Lamy & Hampel, 2007).

das tecnologias existentes no ensino de línguas (Chen, Zou, & Su, 2021). Esta definição abrangente de CALL é também aquela que seguimos neste trabalho.

4.1.2. Fases de desenvolvimento do CALL

4.1.2.1. As três fases do CALL

Warschauer & Healey (1998) propõem uma divisão histórica do CALL em três fases – comportamentalista, comunicativa e integrativa – que se tornou uma referência nesta área. Segundo esta proposta, uma fase teria dado origem à fase subsequente. Assim, a fase comportamentalista, que teve origem nos anos 50 e foi implementada nos anos 60, deu origem à fase comunicativa, que se tornou proeminente nos anos 70 e 80 e conduziu à fase integrativa em meados da década de 90. Cada fase reflete os avanços tecnológicos alcançados, assim como a influência de determinada teoria pedagógica. Este modelo aparecerá em diferentes publicações, sendo de registar o facto de apresentar pequenas diferenças ao nível da terminologia e do início e do final de cada fase. É o caso de Warschauer (2000), que a seguir reproduzimos (onde, por exemplo, a designação “Estrutural” surge em vez de “comportamentalista”). Apesar destas diferenças, no essencial a descrição segue o modelo original.

Quadro 4.1.: The Three Stages of CALL

Stage	1970s-1980s: Structural CALL	1980s–1990s: Communicative CALL	21st Century: Integrative CALL
Technology	Mainframe	PCs	Multimedia and Internet
English-teaching paradigm	Grammar-translation and audio-lingual	Communicate [sic] language teaching	Content-Based, ESP/EAP
View of language	Structural (a formal structural system)	Cognitive (a mentally constructed system)	Socio-cognitive (developed in social interaction)
Principal use of computers	Drill and practice	Communicative exercises	Authentic discourse
Principal objective	Accuracy	And fluency	And agency

Warschauer, 2000, p. 64

A fase comportamentalista do CALL baseou-se, tal como o nome indica, no modelo de ensino comportamentalista assente em programas de exercícios de língua repetitivos (pejorativamente designados em Inglês “drill-and-kill”), quase sempre de leitura e escrita. Os

aprendentes eram chamados a realizar, na maior parte das vezes individualmente, os exercícios a partir de um computador central ligado a vários terminais. Este paradigma foi especialmente popular nos Estados Unidos da América, com o desenvolvimento do primeiro grande projeto neste domínio, PLATO, sistema que exibia, a determinados intervalos de tempo, grelhas de exercícios, explicações gramaticais e textos traduzidos.

A fase seguinte foi, como atrás se disse, a fase comunicativa do CALL, que surgiu no final dos anos 70, num tempo dominado por fortes críticas às abordagens comportamentalistas, tanto do ponto de vista teórico como pedagógico. Coincidiu também com o aparecimento dos computadores pessoais, que trouxeram novas possibilidades em termos de trabalho individual. Os proponentes da nova abordagem defendiam que as atividades assistidas por computador deviam centrar-se mais no uso das formas linguísticas do que nas próprias formas em si, ensinar a gramática de forma mais implícita do que explícita, levar os aprendentes a produzir enunciados originais mais do que a manipular enunciados pré-definidos e a usar predominantemente ou mesmo exclusivamente a língua-alvo (Jones & Fortescue, 1987; Phillips, 1987; Underwood, 1984). O CALL comunicativo reflete as teorias cognitivistas que defendem que a aprendizagem é um processo de descoberta, expressão e desenvolvimento. O software CALL desenvolvido neste período incluía programas de reconstrução de texto (o que permitia aos aprendentes trabalhar individualmente ou em grupo na reconstrução de palavras e textos com vista à descoberta de padrões de linguagem e de sentido) e simulações (visando estimular a discussão e a descoberta dos aprendentes a trabalhar sozinhos ou em grupo). O foco não era tanto o que os aprendentes faziam com a máquina, mas o que faziam uns com os outros enquanto trabalhavam com o computador.

Embora a fase comunicativa se tivesse traduzido num avanço em relação à fase comportamentalista, no final dos anos 80 e início dos anos 90 surgiram vozes críticas às abordagens comunicativas do CALL. Vários autores apontaram o facto de o computador continuar a ser utilizado de forma errática e desconexa, trabalhando mais os elementos marginais do que os centrais da aprendizagem da língua (Kenning & Kenning, 1990). Estas críticas fundam-se numa reavaliação da teoria e prática do ensino comunicativo da língua. Muitos professores deixam de ter uma visão cognitivista sobre o ensino comunicativo para passar a adotar uma visão social e sociocognitiva, que enfatiza o uso da língua em contextos sociais autênticos. Abordagens de ensino baseado em tarefas, em projetos ou em conteúdos

procuram integrar os aprendentes em contextos autênticos, assim como promover a integração e uso das várias competências linguísticas. O que conduziu a uma nova perspetiva em relação à tecnologia e ao ensino de línguas, na origem do termo integrativo (Warschauer, 1996), segundo a qual se visa uma integração mais efetiva das várias competências (entre as quais a compreensão do oral) e da tecnologia no processo de ensino e aprendizagem de uma língua. Os aprendentes aprendem a usar as ferramentas tecnológicas como parte do processo de aprendizagem, não se limitando a ir ao laboratório de línguas semanalmente para fazer exercícios de forma isolada (quer sejam comportamentalistas ou comunicativos).

Se o sistema centralizado com terminais foi a tecnologia dominante na fase comportamentalista do CALL e o computador pessoal a tecnologia que se destacou na fase comunicativa do CALL, a tecnologia multimédia digital é a tecnologia da fase integrativa do CALL. Neste ambiente multimédia e em rede, o computador tornou-se um elemento essencial na vida das sociedades modernas. A forma como as pessoas aprendem, comunicam e se relacionam passou a exigir o uso integrado da tecnologia. É necessário agora lidar com grandes quantidades de informação e comunicar com várias línguas e culturas, fruto do processo de Globalização. Num mundo em constante mudança, mais do que memorizar factos, os aprendentes necessitam de saber quais as melhores estratégias e qual a forma de responder a uma nova tarefa. O professor deixa de ser, neste contexto, um transmissor de conhecimentos para passar a ser um facilitador que orienta e prepara o aprendente para compreender e lidar com as novas formas de representação da informação. Como referem Warschauer & Healey (1998):

As a result of all these changes, the teacher has become a facilitator of learning rather than the font of wisdom, and will find, select, and offer information in a variety of ways on the basis of what the students must learn in order to meet diverse needs.

(p. 58)

4.1.2.2. Novas perspetivas sobre a história do CALL

A história do CALL que apresentámos de Warschauer & Healey foi revisitada por Bax (2003), que propõe uma reformulação das categorias históricas em que se baseia. Apesar da análise crítica que o leva a fazer uma nova proposta, Bax não deixa de salientar, no entanto, a importância do trabalho de Warschauer & Healey, que considera “the only substantive,

systematic attempt to analyse and understand the history of CALL in anything more than ‘factual’ terms” (2003, p. 14).

Bax propõe, aliás, igualmente três abordagens (termo que prefere a ‘fases’) na história do CALL – a Restritiva, a Aberta e a Integrada –, que coincidem genericamente com os períodos históricos de Warschauer & Healey. Há pontos de contacto, inclusivamente, em termos de conteúdo, entre os dois modelos. No quadro seguinte, é possível ver a nova proposta:

Quadro 4.2.: Reformulação das fases do CALL

Restricted, Open and Integrated: an outline

Content	Type of task	Type of student activity	Type of feedback	Teacher roles	Teacher attitudes	Position in curriculum	Position in lesson	Physical position of computer
<i>Restricted CALL</i> Language System	Closed drills Quizzes	Text reconstruction Answering closed questions Minimal interaction with other students	Correct/Incorrect	Monitor	Exaggerated fear and/ or awe	Not integrated into syllabus— optional extra Technology precedes syllabus and learner needs	Whole CALL lesson	Separate computer lab
<i>Open CALL</i> System and Skills	Simulations Games CMC	Interacting with the computer Occasional interaction with other students	Focus of linguistic skills development Open, flexible	Monitor/ Facilitator	Exaggerated fear and/ or awe	Toy Not integrated into syllabus— optional extra Technology precedes syllabus and learner needs	Whole CALL lesson	Separate lab—perhaps devoted to languages
<i>Integrated CALL</i> Integrated language Skills work Mixed skills and system	CMC WP e-mail Any, as appropriate to the immediate needs	Frequent interaction with other students Some interaction with computer through the lesson	Interpreting, evaluating, commenting, stimulating thought	Facilitator Manager	Normal part of teaching – normalised	Tool for learning Normalised integrated into syllabus, adapted to learners' needs Analysis of needs and context precedes decisions about technology	Smaller part of every lesson	In every classroom, on every desk, in every bag

Bax, 2003, p. 21

A primeira abordagem, que Bax designa como Restritiva, é aquela que mais se aproxima da fase comportamentalista de Warschauer & Healey. Segundo Bax, embora o software, o tipo de tarefas (tais como os exercícios de resposta fechada e os questionários), o papel do professor (de monitorização) e o feedback não sejam necessariamente comportamentalistas, são na realidade em si mesmos bastante restritivos. Este termo aparece assim como mais abrangente, flexível e, por isso, como a escolha mais adequada em termos de descritor.

A segunda e terceira abordagens de Bax afastam-se porém do modelo de Warschauer & Healey. Em relação à segunda abordagem – Open Call –, Bax justifica o termo pelo facto de, por comparação com a abordagem anterior, ser menos restritiva e, portanto, mais aberta em relação às várias dimensões do ensino e aprendizagem: no feedback dado aos aprendentes, nos tipos de tarefas (simulações, jogos, CMC) e nos papéis do professor (de monitor/facilitador). Por outro lado, o termo ‘comunicativo’, escolhido por Warschauer & Healey para caracterizar este período histórico, suscita a forte oposição de Bax, pois este modelo de ensino continua a aplicar-se à realidade de muitos contextos de ensino e aprendizagem, não fazendo sentido circunscrevê-lo a determinada baliza temporal e passar a ideia de que o CALL comunicativo já desapareceu, o que pode gerar confusão: “language teaching in general still operates today very much within a communicative framework in many teaching contexts, so it is confusing for teachers to hear that ‘communicative CALL’ is no longer with us” (2003, p. 16). Para além disso, Bax considera que o termo não corresponde ao software e às atividades do CALL nos anos 80. O computador continua a propor atividades em que é o ‘conhecedor da resposta correta’ (embora, como se disse, fosse menos restritivo do que na abordagem anterior, permitindo ao aprendente envolver-se mais em termos de escolha da resposta, controlo e interação) ou funciona como estímulo para atividades de discussão, escrita ou para desenvolver o pensamento crítico, sendo esta uma característica que não é inerente ao CALL, ou a esta fase específica, para além do facto de não necessitar de todo do computador. A interação computador-estudante era, nesta altura, bastante limitada e o professor tinha de ser bastante criativo na procura de soluções para promover a comunicação real, que não passavam pelo computador.

A terceira abordagem, que Bax designa por ‘integrada’, acentua as divergências em relação ao modelo de Warschauer & Healey, que vão muito para além da designação (que neste modelo aparece como ‘integrativa’). Bax questiona a ideia de que, nos anos 90, os professores passaram a adotar uma visão sociocognitiva do ensino comunicativo, com a ênfase a ser posta

na utilização da língua em contextos sociais autênticos. Bax considera que a adoção de abordagens comunicativas, com vista a promover não só a integração dos aprendentes em contextos reais, como o uso integrado das várias competências linguísticas, constitui um dos princípios básicos do método comunicativo do ensino de línguas, que muitos professores têm tentado aplicar desde que surgiu. O uso integrado das competências linguísticas era já advogado no início dos anos 70 (e.g. Oller, 1972) e era uma parte essencial das abordagens comunicativas nos anos 80 (Mitchell, 1994). É difícil, pois, aceitar a ideia de que se tenha dado início a uma nova fase no ensino de línguas, de feição pós-comunicativa, com ou sem computadores. Por outro lado, Bax refuta também a ideia de Warschauer & Healey de que o uso do computador se alterou substancialmente, passando o ensino através deste a ser parte integrante do currículo. Segundo aqueles autores, a utilização da tecnologia deixou de se resumir à utilização da sala de computadores uma vez por semana para a realização de exercícios isolados (quer sejam comportamentalistas ou comunicativos), para se integrar no processo de aprendizagem e uso da língua. Segundo Bax, não há dados concretos que demonstrem que houve uma mudança significativa neste aspeto, a ponto de se justificar o uso do termo ‘integrativo’, continuando o modelo anterior a ser o dominante um pouco por todo o mundo.

A grande diferença entre a proposta de Bax e a proposta de Warschauer & Healey no que toca ao CALL integrado é que na proposta de Bax este não foi ainda atingido, mas representa o objetivo para o qual devemos todos trabalhar: “The key point about Integrated CALL - which sharply distinguishes it from Warschauer and Healey’s - is that it does not yet exist to any significant degree, but represents instead an aim towards which we should be working” (Bax, 2003, p. 22).

O ‘Open CALL’ continua, portanto, a ser a abordagem predominante, verificando-se, contudo, ainda a presença de práticas da abordagem comportamentalista, ao mesmo tempo que, nalguns casos, se assiste já à adoção de práticas integradas de utilização da tecnologia.

Segundo Bax, a tecnologia só estará efetivamente integrada nas práticas de ensino, quando o seu uso passar despercebido, tornando-se invisível e ‘normalizado’, como aconteceu com a caneta e o papel. O objetivo do CALL deve ser o de alcançar este estágio de ‘normalização’, que o próprio Bax define como “the stage when a technology is invisible, hardly even recognised as a technology, taken for granted in everyday life” (2003, p. 23). Nessa altura, professores e aprendentes utilizarão os computadores (que Bax já previa que viessem a ser

diferentes no futuro, em termos de dimensões e formatos) sem receio ou inibição. Não constituirão o centro das atenções da aula, mas terão um papel a desempenhar em quase todas elas. Constituirão um elemento integrante da sala de aula, juntamente com o professor ou o manual. E tudo isto de forma despercebida. Mas, mais importante, segundo Bax, o CALL só conseguirá alcançar a normalização quando os computadores conseguirem ir ao encontro das necessidades dos aprendentes, servindo o processo de ensino e aprendizagem, ao invés de se confundir com este.

Bax considera que serão precisos vários anos para se atingir este estágio de normalização e propõe estruturar o futuro do CALL em torno desse objetivo. São necessárias, para chegar a esse estágio, mudanças nas atitudes, nas abordagens e nas práticas de professores, alunos e instituições. Perceber como as inovações tecnológicas podem ser implementadas com sucesso requer, pois, a compreensão de múltiplos aspetos, que devem merecer o estudo do CALL.

Desde que Bax propôs este modelo, em 2003, houve mudanças tecnológicas e sociais profundas, que evoluíram dinamicamente, levantando novas questões a que o CALL tem procurado responder. A abrangência do CALL foi, aliás, referida no ponto referente à origem e objeto de estudo do CALL, quando se deu conta da evolução da definição do conceito. Para se perceber concretamente quais as questões e temas que têm merecido a atenção do CALL nos últimos 30 anos, assim como as tendências atuais, propomo-nos analisar em seguida a investigação levada a cabo nesta área.

4.1.3. Estado atual da investigação do CALL

O interesse crescente pela integração da tecnologia no ensino e aprendizagem de línguas, impulsionado pelos avanços tecnológicos das últimas décadas, contribuiu para que o CALL se afirmasse como um importante campo de estudos multidisciplinar e com um grande potencial em termos de investigação e de diversidade de temas. As revisões que foram realizadas ao CALL, em termos da sua história e desenvolvimentos teóricos (Levy, 1997; Warschauer & Healey, 1998; Chapelle, 2001; Bax, 2003; Beatty, 2003; Colpaert, 2004; Colpaert, 2012), algumas das quais apresentadas anteriormente, mas sobretudo as mais recentes, ilustram o desenvolvimento que esta área tem vindo a registar. Em relação a estas últimas, encontramos revisões da investigação do CALL segundo diferentes perspetivas: tecnologias genericamente

investigadas pelo CALL (Liu, Moore, Graham, & Lee, 2002; Macaro, Handley, & Walter, 2012; Golonka, Bowles, Frank, Richardson, & Freynik, 2014; Chun, 2016; Zhang & Zou, 2020); tecnologias móveis (Sung, Chang, & Yang, 2015; Hwang & Fu, 2019); tipos específicos de tecnologia (Gamper & Knapp, 2002; Mohsen & Balakumar, 2011; Mohsen, 2016; Parmaxi & Zaphiris, 2016; Parmaxi & Zaphiris, 2017; Barrot, 2018; Reinhardt, 2019); jogos digitais ou gamificação (Hung, Yang, Hwang, Chu, & Wang, 2018; Acquah & Katz, 2020). Vejamos agora mais em pormenor alguns dos estudos referidos, que nos permitirão ter uma visão do CALL em termos da evolução da estrutura temática da investigação e das questões e dos desafios que enfrenta. Interessa-nos também ver o que referem estes estudos em relação a resultados da aplicação de tecnologias específicas para o desenvolvimento da compreensão do oral.

Em relação à primeira categoria, referente às tecnologias investigadas pelo CALL, Liu, Moore, Graham, & Lee (2002) reviram 246 estudos produzidos nesta área entre 1990 e 2000. A análise permitiu identificar aspetos relacionados com o potencial da tecnologia no ensino de línguas não maternas (e.g. o aumento da auto-estima e da proficiência linguística), a eficácia de ferramentas de softwares (software de criação multimédia e de processamento de texto), a aquisição de competências linguísticas e o desenvolvimento de software (e.g. para ir ao encontro dos objetivos e das necessidades dos aprendentes). Macaro, Handley, & Walter (2012), por sua vez, reviram 117 artigos produzidos entre 1990 e 2010 sobre o uso e exploração de tecnologias pós-ano 2000 (e.g. multimédia, CMC e Internet) no ensino do Inglês. Golonka, Bowles, Frank, Richardson, & Freynik (2014) reviram 350 artigos produzidos no âmbito do ensino de línguas não maternas entre 1996 e 2010, que foram categorizados em termos de tecnologias (i.e., tecnologias utilizadas em contexto escolar, ferramentas de estudo individual, computação social em rede e dispositivos móveis). Estes estudos comprovaram que o uso da tecnologia permitia melhorar a eficácia do ensino, a motivação, a frequência da comunicação e as competências linguísticas. Chun (2016) reviu a investigação realizada entre 1995 e 2015, identificando as tecnologias mais usadas (como a CMC, tecnologia *eye-tracking*⁹ e wikis) e os benefícios destas para a aprendizagem. Chun previu um ‘CALL ecológico’, no qual os computadores seriam usados para a comunicação em termos globais. Já mais recentemente, Zhang & Zou (2020)

⁹ A tecnologia *eye-tracking* refere-se ao “conjunto de tecnologias que permite medir e registar os movimentos oculares de um indivíduo perante a amostragem de um estímulo em ambiente real ou controlado, determinando, deste modo, em que áreas fixa a sua atenção (volume de fixações visuais gerado), por quanto tempo e que ordem segue na sua exploração visual (existência de eventuais padrões de comportamento visual)” (Barreto, 2012, p. 168).

reviram 57 artigos, de 2016 a 2019, identificando cinco temas que constituem o estado da arte na área da tecnologia aplicada ao ensino de línguas, nomeadamente o ensino através de dispositivos móveis, o ensino multimédia, o ensino em contexto social, tecnologia de reconhecimento de texto (de texto para voz e de voz para texto) e tecnologia baseada em jogos. O impacto destas tecnologias no ensino de línguas é considerado globalmente positivo, em termos de práticas e interações, na apresentação de conteúdos e das contribuições para a reformulação dos métodos de ensino. Finalmente, Chen, Zou, & Su (2021) fizeram uma meta-análise da situação, tendências e em particular da estrutura temática da investigação do CALL de 1995 a 2019, tendo para o efeito revisto 1295 artigos. Trata-se, neste sentido, de um trabalho mais abrangente e profundo do que os anteriores e a merecer uma especial atenção. Os resultados mostram que no início a investigação CALL se focou nas aplicações multimédia, para a partir daí passar a incluir um número crescente de tecnologias (e.g. tecnologias móveis, CMC e reconhecimento automático de fala), centrando-se presentemente numa grande diversidade de aplicações e ferramentas, designadamente Wikis, criação de ambientes digitais multimodais, realidade virtual e jogos digitais. Os avanços das tecnologias de rede e sensoriais e da Web 2.0, assim como da pedagogia, com vista a responder às necessidades de formas de aprendizagem como a aprendizagem imersiva, colaborativa, on-line e ‘blended’ (conhecido como sistema misto ou modalidade combinada), contribuíram para a utilização crescente de tecnologias no ensino de línguas. O estudo chama, no entanto, a atenção para o facto de, apesar de as novas tecnologias merecerem a atenção do CALL, o seu uso ser ainda limitado. Com a prevalência cada vez maior do ensino personalizado, os investigadores são chamados a acompanhar os desenvolvimentos nas áreas da Inteligência Artificial, da Análise de Dados e da Aprendizagem Profunda (do Inglês ‘Deep Learning’¹⁰) e a explorar a forma de integrá-los nas aulas de línguas, com vista à construção de conhecimento, ao desenvolvimento do pensamento crítico e à obtenção de melhores resultados na aprendizagem.

¹⁰ O ‘Deep Learning’ é uma área da Aprendizagem de Máquina, que por sua vez se integra no domínio da Inteligência Artificial e Ciência da Computação. Foca-se no uso de dados e de algoritmos com vista à imitação do cérebro humano e assim desenvolver a capacidade de aprender e processar a partir de dados complexos. Nene (2017) define ‘Deep learning’ como “a set of machine learning algorithms that try to learn inputs from multiple layered models, such as neurals networks” (p. 390). Algumas das suas aplicações práticas incluem o reconhecimento de voz (utilizado, por exemplo, na aplicação Siri, da Apple), o processamento de linguagem natural ou o reconhecimento de imagem.

A segunda categoria refere-se à revisão da literatura CALL realizada no âmbito da Aprendizagem de Línguas Assistida por dispositivos Móveis (do Inglês MALL - Mobile-Assisted Language Learning). Sung, Chang, & Yang (2015) investigaram a eficácia do MALL através da meta-análise de 44 artigos produzidos entre 1993 e 2013, tendo concluído que a utilização desse tipo de tecnologia tinha efeitos positivos no ensino de línguas. As variáveis analisadas incluíram etapas de aprendizagem, hardware, software, metodologias, competências de aprendizagem e público-alvo. Mais recentemente, Hwang & Fu (2019), através da revisão de 93 estudos realizados entre 2007 e 2016, também destacam os efeitos do MALL no desenvolvimento de competências linguísticas, na aquisição de conteúdos e no estado afetivo.

Quanto à categoria relativa à revisão da literatura CALL por tecnologias específicas, destaque para os estudos relacionados com o desenvolvimento da compreensão do oral. Mohsen & Balakumar (2011) centraram-se nos glossários multimédia, analisando 19 artigos que vão de 1993 a 2009. Os resultados demonstram que a utilização deste tipo de glossários contribuía para a aquisição de vocabulário em atividades de compreensão da leitura e compreensão do oral. Mohsen (2016), com base em 24 artigos escritos entre 1990 e 2015, conclui que o uso de legendagem, anotações e transcrições facilitavam a compreensão de textos orais e a aquisição de vocabulário. Parmaxi and Zaphiris (2017) reviram 41 artigos compreendidos entre 2009 e 2013, tendo assinalado o potencial de várias tecnologias (como blogues, Wikis, redes sociais e plataformas de partilha de produtos digitais) no desenvolvimento de competências linguísticas.

Finalmente, a popularidade dos jogos digitais levou também a que se fizessem vários estudos de revisão da literatura. Hung, Yang, Hwang, Chu, & Wang (2018) investigaram a influência da Aprendizagem de Línguas Baseada em Jogos Digitais (do Inglês DGBLL - Digital Game-Based Language Learning), através da revisão de 50 artigos científicos produzidos no período de 2007 a 2016. As conclusões do estudo revelam que os jogos imersivos desenhados para promover a aquisição linguística eram na sua grande maioria jogados em computadores pessoais, que se constituíam como os dispositivos para jogos mais populares. Acquah & Katz (2020) exploraram a influência dos jogos digitais no ensino de línguas não maternas em escolas primárias e secundárias, com base em 26 artigos com datas compreendidas entre 2014 e 2018. Corroborando em parte os resultados de Hung, Yang, Hwang, Chu, & Wang, Acquah & Katz dão conta de que o ensino baseado em jogos tem efeitos positivos na aquisição linguística e no estado afetivo dos aprendentes.

A evolução do campo de estudos do CALL é testemunha do desenvolvimento das TIC, que se acelerou exponencialmente nos últimos 30 anos, como se pode observar nos estudos de revisão da literatura que passámos em revista. Os primeiros tempos do CALL, assentes no modelo comportamentalista com computadores ligados a terminais, a partir dos quais se realizavam exercícios repetitivos de gramática e vocabulário, parecem-nos agora uma realidade bem distante. Os avanços incessantes da Internet e das tecnologias digitais nestes 30 anos fizeram do CALL uma área de crescente e renovado interesse, debruçando-se sobre questões tão diversas como os efeitos na aprendizagem de elementos multimédia e da gamificação, a aprendizagem em contextos digitais formais e informais (como as redes sociais e as tecnologias móveis), o uso de ferramentas para o desenvolvimento de competências específicas ou a integração dos desenvolvimentos da inteligência artificial.

Vejamos então, uma vez que uma parte da investigação CALL se debruçou sobre o desenvolvimento de competências específicas, nomeadamente a compreensão do oral, quais os contributos do CALL nesta área, dado que a nossa proposta de materiais assenta precisamente no desenvolvimento desta competência.

4.2. O CALL e o desenvolvimento da compreensão do oral

O ensino e aprendizagem da compreensão do oral está associado ao uso da tecnologia desde antes da invenção do computador. Hulstijn (2003) refere que foi com o fonógrafo que os sinais acústicos puderam ser gravados, tornando possível reproduzi-los as vezes que fossem necessárias para efeitos de compreensão. Este momento mudou a forma de ensinar a compreensão do oral. Desde então, a tecnologia conheceu importantes avanços, com o aparecimento do filme, da televisão, das cassetes, do DVD e, já neste século, dos leitores de MP3, do áudio e vídeo digitais e dos podcasts, entre outros. Paralelamente a esta evolução, desenvolveram-se ferramentas tecnológicas que permitem a inclusão de legendas e outros suportes visuais e textuais no material áudio e vídeo, controlar a velocidade da enunciação, combinar o áudio com a transcrição ou até fazer a tradução para a LM. Não só se abriram novas possibilidades para o ensino e aprendizagem da compreensão do oral de uma LNM, como a própria competência se reconfigurou, tornando-se numa atividade semi-recursiva, mais próxima

agora da leitura, como refere Robin (2007): “listening has become a semi-recursive activity [...], inching its way closer to reading, which is fully recursive” (p. 110).

No entanto, apesar destas possibilidades criadas pela tecnologia, os materiais autênticos, designadamente da rádio, televisão e filmes, continuam a constituir um desafio, especialmente para os aprendentes dos níveis de proficiência linguística mais baixos, como vimos nos capítulos anteriores. A necessidade de perceber, através da teoria e da investigação que foram desenvolvidas, qual o efeito da combinação de vários média, como áudio, imagem e texto, ou que ferramentas tecnológicas concorrem para facilitar o desenvolvimento da compreensão do oral, é, pois, essencial para as decisões a tomar no que toca a esta matéria na nossa proposta de materiais didáticos.

4.2.1. Impacto da tecnologia multimédia no ensino da compreensão do oral

O efeito dos componentes multimédia na aprendizagem de línguas, em concreto no que toca à compreensão do oral, foi atestado pela teoria da aprendizagem multimédia de Mayer (2014) e pela teoria de codificação dupla de Paivio (1986).

A teoria da aprendizagem multimédia é uma teoria de base cognitiva que defende que a aprendizagem é mais profunda e duradoura quando se baseia em informação auditiva e visual (Mayer, 2014). Conforme refere este autor, “people can learn more deeply from words and pictures than from words alone” (p. 1). As premissas em que se fundamenta são descritas também neste trabalho por Mayer. Em primeiro lugar, a aprendizagem multimédia ocorre quando há múltiplos canais de *input* envolvidos (geralmente, visuais e auditivos). Em segundo lugar, os aprendentes têm uma capacidade limitada de processamento da informação quando o fazem apenas através de um modo ou canal. Estes devem, por isso, ser seletivos, escolhendo apenas determinado *input* em cada um dos modos, de forma a evitar uma sobrecarga no processamento cognitivo. Para a compreensão de um vídeo, o aprendente de uma LNM seleciona, assim, informação visual e/ou linguística relevante, converte esta informação em representações mentais visuais e verbais coerentes que depois integra, com o conhecimento prévio, num novo modelo mental de compreensão textual (Jones, 2004).

De modo similar, a teoria codificada de Paivio (1986) defende a importância que o processamento da informação verbal e não verbal têm para a aprendizagem. A cognição humana

consegue operar simultaneamente com a informação linguística e com objetos e eventos não verbais, o que acaba por reforçar ambos os processos. Como refere Paivio:

Human cognition is unique in that it has become specialized for dealing simultaneously with language and with nonverbal objects and events. Moreover, the language system is peculiar in that it deals directly with linguistic input and output (in the form of speech or writing) while at the same time serving a symbolic function with respect to nonverbal objects, events, and behaviours. Any representational theory must accommodate this dual functionality.

(1986, p. 53)

Esta teoria defende que há dois subsistemas cognitivos. Um dos subsistemas opera com o processamento e representação de objetos e eventos não verbais (isto é, imagens) e o outro subsistema lida diretamente com a linguagem. Paivio postula que há dois tipos de unidades representacionais: imagens, no que toca às imagens mentais, e “logogens”, entidades verbais similares aos “chunks”, tais como descritos por Miller. As imagens estão organizadas em termos de relações parte-todo e os “logogens” estão organizados por associações e hierarquias. Os aprendentes, segundo Paivio, estabelecem conexões entre a informação adquirida a partir das duas formas de processamento e depois organizam a informação em conhecimento que pode ser utilizado ou armazenado e recuperado posteriormente.

Tanto a teoria de Mayer como a de Paivio defendem que os aprendentes de uma LNM têm maiores índices de compreensão quando a informação visual e auditiva se apoia entre si, uma vez que a informação visual reconhecida é processada automaticamente na memória de trabalho e disponibilizada para processamento com o *input* linguístico. Desta forma, os ouvintes têm mais recursos disponíveis na memória de trabalho para processar a informação oral, que assim pode ser segmentada de forma mais eficiente devido à informação visual. Em suma, quando a informação é apresentada em simultâneo nos dois modos, oral e visual, de forma congruente, a compreensão do oral em LNM sai beneficiada.

A componente visual torna, segundo estas teorias, mais fácil a compreensão do oral, para além de introduzir uma maior aproximação a experiências auditivas autênticas. Nesse sentido, a incorporação de ajudas visuais no ensino deve tornar a compreensão dos ouvintes que estão a aprender uma LNM mais fácil do que se ouvirem apenas o áudio.

O efeito positivo da combinação de vários tipos de meios, incluindo o visual, no ensino da compreensão do oral tem sido atestado por vários estudos experimentais (e.g. Astleiner & Wiesner, 2004; Isik & Yilmaz, 2011; Ampa, 2015; Sulaiman, Muhammad, Ganapathy, Khairuddin, & Othmand, 2017; Pangaribuan, Sinaga, & Sipayung, 2017; Soleimani &

Mirsayafi, 2018). É, no entanto, necessário ter em conta que esta é uma questão complexa, que envolve a consideração de vários fatores, não sendo os resultados nalguns casos completamente conclusivos.

Assim, Verdugo e Belmonte (2007), num estudo longitudinal com crianças espanholas aprendentes de Inglês, demonstraram que a interação semanal com a tecnologia digital, através de canções, jogos e histórias, conduzia a índices de compreensão muito superiores, comparativamente à realização de atividades de compreensão somente dos manuais. Apesar de as diferenças serem consideráveis, fica por perceber qual a parte atribuível às tecnologias e qual a que se deve às atividades de modo a permitir justificar cabalmente a diferença nos resultados.

Ginther (2002) investigou o efeito de vários tipos de imagens no desempenho de aprendentes em relação às atividades de compreensão do oral do Test of English as a Foreign Language (TOEFL). O estudo permitiu concluir que as imagens que se referiam diretamente ao conteúdo eram mais eficazes do que as que se referiam ao contexto. Estas últimas acabam por sobrecarregar cognitivamente o ouvinte durante a audição, pois requerem mais processamento da memória de trabalho, que também tem de estar disponível para a componente áudio. As imagens que visam dar informações sobre o contexto revelam-se mais úteis na fase de pré-escuta para ativar estratégias de processamento *top-down*, compensando assim as lacunas no conhecimento linguístico. Pelo contrário, as ajudas visuais associadas ao conteúdo complementam a parte auditiva, sendo ambas as informações processadas em conjunto, com a componente visual a reforçar a auditiva, conforme defendido por Paivio.

Na mesma linha, a hipótese de que o conteúdo visual pode levar a uma diminuição da compreensão foi investigada por Coniam (2001). Um grupo de ouvintes que ouviu um áudio num teste obteve resultados semelhantes a um grupo que na mesma situação visionou um vídeo. De especial relevância é o facto de mais de 80% do grupo que viu o vídeo ter dito que este não favorecia a compreensão e que preferiam o áudio. Coniam justifica este resultado defendendo que o tipo de conteúdo (uma conversa durante um talk show) não se prestava à existência de ajudas visuais. Além disso, a natureza da tarefa, no caso um exame escrito, pode ter afetado o desempenho dos aprendentes, uma vez que o grupo que viu o vídeo percebeu que podia ter tido melhor resultado se não tivesse o distrator das imagens e não tivesse de estar a olhar constantemente do papel para o ecrã. Coniam conclui afirmando que neste tipo de exames a componente de compreensão do oral deve ser realizada só com recurso ao áudio.

Suvorov (2009) comparou os efeitos das ajudas visuais em (1) vídeos com apoio textual (2) e em imagens com áudio com (3) apenas áudio. Os resultados indicam que as pontuações obtidas na compreensão do vídeo com apoio textual eram muito menores do que as obtidas na secção de imagem e áudio e só com áudio. Um dado importante é o facto de os ouvintes que disseram que preferiam o áudio terem tido melhores resultados do que os outros grupos, o que parece indicar que a capacidade auditiva pode estar relacionada com o estilo de aprendizagem. O mesmo tipo de relação foi estabelecido por Hernández (2004), que constatou que os ouvintes com uma maior consciência espacial beneficiavam mais das ajudas visuais do que os ouvintes com menor consciência espacial, conseguindo, no entanto, estes últimos bons resultados com áudio e em ambientes multimédia. As variações nos resultados destes estudos comparativos levantam questões sobre a forma como os aprendentes processam o *input* áudio e visual. A primeira questão é desde logo perceber qual o grau de atenção dos ouvintes em relação aos apoios visuais.

A componente visual pode constituir um obstáculo ou uma ajuda para o ouvinte, dependendo da relação que estabelece com a componente auditiva. No caso dos ouvintes menos proficientes, as ajudas visuais que não se relacionam diretamente com o texto podem levar a uma interpretação errónea deste. Gruba (2007) mostra como os elementos visuais em *newcasts* influenciam de forma positiva e negativa a compreensão. Gruba defende que o professor deve desenvolver a literacia mediática, ensinando os ouvintes a perceber e a tirar partido dos apoios visuais, que variam de texto para texto, como é o caso das notícias.

Os resultados destes estudos revelam a importância de selecionar o tipo de ajuda visual em função do conteúdo. Deve haver uma relação direta entre o conteúdo das imagens e a parte auditiva, principalmente no tocante aos aprendentes de níveis de proficiência mais baixos. Já em relação à apresentação de apoios visuais com vista a elucidar o contexto, a questão é menos problemática. Neste caso, o uso deste tipo de apoios apresenta-se como particularmente útil para a ativação do conhecimento metacognitivo e de estratégias que compensem o insuficiente conhecimento linguístico.

Não deixaremos, como é óbvio, de ter em conta as conclusões destes estudos, no que se refere à seleção, análise e utilização do material visual na proposta de materiais didáticos digitais que apresentaremos.

4.2.2. O uso de ferramentas de apoio no ensino da compreensão do oral

A tecnologia multimídia permite atualmente, como foi referido no início deste ponto, o acesso a funcionalidades técnicas de apoio ao ensino e aprendizagem da compreensão do oral. O uso deste tipo de ajudas por parte do aprendente e a sua relação com o desempenho na compreensão auditiva têm sido também objeto de estudo e de investigação. Importa por isso ver quais os resultados referentes a ferramentas que são passíveis de integrar a nossa proposta de materiais didáticos.

Começamos pelo trabalho de Hegelheimer & Tower (2004), que analisou o tipo de ajudas a que os aprendentes recorriam e o grau de sucesso em termos de compreensão. Embora se verifique a utilização de uma grande variedade de ferramentas, o estudo permite estabelecer uma relação direta entre a função “repetir a frase anterior e transcrição” e os níveis mais baixos de desempenho. Os aprendentes com melhores resultados faziam uso essencialmente do áudio, concretamente da função “repetição apenas do áudio”.

Pujolà (2002) analisou um espectro alargado de ferramentas de apoio, assim como as funções “play/rewind/pause” em ambientes multimídia. As opções de ajuda incluíam: dicionário, notas sobre cultura, transcrições, legendas, feedback (nas respostas às questões de compreensão) e um módulo para “expert” (para desenvolver o conhecimento metacognitivo e a compreensão). Também neste caso se observou a utilização de uma grande variedade de ferramentas, tendo sido possível identificar dois padrões de comportamento na realização das atividades de compreensão. Os ouvintes que usavam uma abordagem de compreensão global tendiam a usar menos ferramentas de ajuda, baseando-se mais no conhecimento prévio e na aplicação de estratégias. Outros ouvintes tinham uma abordagem compulsiva das funções de consulta e apoio, repetindo a utilização de funções como o botão de pausa e ‘rewind’. Os ouvintes mais proficientes tendiam a usar as ajudas escritas para confirmar a compreensão, enquanto os menos proficientes utilizavam essas ajudas para efeitos de compreensão (através da leitura).

Estes resultados foram corroborados pelos trabalhos de Roussel (2008) e de Roussel, Rieussec, Tricot, & Nespoulous (2008). Os autores em questão analisaram a forma como os aprendentes ouviam faixas de MP3 em alemão, através da gravação dos movimentos on-line do rato num ecrã de computador. Foram identificadas quatro abordagens distintas, em termos dos comportamentos dos ouvintes:

1. Uma audição geral seguida de uma audição pormenorizada, com pausas frequentes e pequenas reescutas.
2. Uma audição pormenorizada com pausas frequentes seguida de uma ou mais audições gerais.
3. Uma ou mais audições gerais sem audição pormenorizada.
4. Uma audição pormenorizada e errática, com muitas reescutas mas sem audição geral.

A primeira abordagem era usada pelos ouvintes mais proficientes, que primeiramente tentavam compreender as ideias gerais, procurando depois compreender pormenores e resolver problemas antes de ouvir pela segunda vez. A quarta abordagem era genericamente usada pelos ouvintes menos proficientes que, ostensivamente, ativavam um processamento de tipo *bottom-up* sem primeiro procurarem formar um quadro geral das ideias para depois, numa segunda audição, de forma organizada, se centrarem em pormenores.

Outros estudos incidiram em determinadas ferramentas tecnológicas de apoio. Entre as mais importantes estão os textos/imagens de apoio e a legendagem.

4.2.2.1. Apoios textuais, visuais e legendagem

São vários os estudos sobre a utilização de ajudas escritas e visuais e a sua eficácia no desempenho auditivo no ensino de uma LNM. Jones & Plass (2002), num estudo com aprendentes do nível elementar de Francês, analisaram o tipo de ajuda utilizado durante uma atividade de compreensão do oral, tendo observado que aqueles que utilizavam os dois tipos de ajuda (textual e visual) adquiriam mais vocabulário e lembravam-se melhor do texto. Os pós-testes dados mais tarde revelaram que os apoios visuais tinham um efeito mais forte e prolongado do que as ajudas textuais, tanto em termos de retenção do vocabulário como da compreensão do oral. Mas, por outro lado, observou-se que os aprendentes que utilizaram ajudas escritas tiveram uma melhor prestação num teste escrito do que aqueles que usaram ajudas visuais em relação ao vocabulário memorizado, contrariando a hipótese de que as imagens seriam mais fáceis de processar cognitivamente, sendo por isso mais eficazes.

Smidt & Hegelheimer (2004) estudaram a relação entre a aquisição de vocabulário e a compreensão do oral em atividades de compreensão a partir de vídeos disponibilizados on-line

no contexto de aulas de Inglês como L2. Os resultados revelaram que a aquisição acidental de novos termos se deveu mais às ajudas textuais e visuais do que à compreensão do vídeo. Os investigadores concluíram, assim, que a aprendizagem de vocabulário terá acontecido mais por ação da leitura do que da compreensão do oral.

A utilização de legendas e transcrições foi estudada por Grgurovic & Hegeheimer (2007) também tendo como base uma atividade de compreensão de um vídeo, realizada numa turma de Inglês como L2 de nível intermédio. Os autores do estudo verificaram que quando os aprendentes deixavam de compreender o que estavam a ouvir se apoiavam mais nas legendas, e durante mais tempo, do que nas transcrições. Surpreendentemente, os aprendentes não usaram tanto estas ferramentas de ajuda quanto seria de esperar (tendo sido abertas apenas em 45% do tempo), verificando-se que os ouvintes menos proficientes eram os que menos as utilizavam. O que leva os autores a considerar a hipótese de que a falta de compreensão poderá estar relacionada diretamente com a não utilização das ajudas. São ainda apresentadas sugestões para tornar os vários tipos de ajuda mais efetivas, como a criação de tutoriais para os aprendentes ou a proposta de atividades que levem estes a fazer uso das ferramentas de ajuda.

No mesmo sentido, Vanderplank (2010) defende que não é pelo facto de estarem disponíveis que as ferramentas de apoio são efetivamente utilizadas pelos aprendentes. Os professores devem dar orientações prévias sobre a forma de uso das mesmas, para que os aprendentes possam tirar de facto delas partido nas atividades de compreensão do oral.

Quanto aos efeitos da legendagem na aprendizagem da LNM, no que se refere à compreensão do oral, a investigação tem demonstrado a sua utilidade no desenvolvimento desta competência, assim como na aquisição de vocabulário (e.g. Montero Perez, Van Den Noortgate, & Desmet, 2013; Vanderplank, 2016a, 2016b; Rodgers & Webb, 2017). A inclusão destas ajudas textuais¹¹ revela-se vantajosa, na medida em que, como referem Gass, Winke, Isbell, & Ahn,

help learners process aural language by putting printed words on a screen as the words are heard, creating a visual means for determining linguistic units (e.g., words, morphemes, grammatical components). This helps students map the aural speech stream to individual (meaningful) words and phrases.

(2019, p. 84)

¹¹ Este tipo de ajudas textuais inclui, para além das legendas, tradução do material sonoro de um programa de televisão ou filme que aparece simultaneamente na base do ecrã para benefício dos espetadores não-nativos, a legendagem em teletexto, tradução que aparece no ecrã dois ou três segundos depois e que serve as necessidades de telespetadores surdos ou com dificuldades auditivas (Vandergrift & Goh, 2012).

Apesar de os resultados da investigação atestarem a importância da legendagem no ensino da LNM, continua ainda por perceber como os aprendentes tiram partido das legendas e do material multimédia para desenvolverem a compreensão do oral (Vanderplank, 2016b). Este autor realça que os aprendentes mobilizam diferentes estratégias quando visionam vídeos legendados e que o que se sabe sobre a forma como são utilizadas as legendas “is still largely anecdotal” (p. 246). A investigação sobre os efeitos da legendagem em contexto multimédia tem, portanto, ainda um caminho importante a percorrer. Os estudos já realizados ilustram bem a complexidade das questões que se levantam em relação aos fatores, situações e contextos envolvidos na utilização da legendagem. Daremos conta, a seguir, de alguma dessa investigação.

Markham, Peter, & McCarthy (2001) procuraram determinar qual o apoio textual mais eficaz para o desenvolvimento da compreensão do oral de aprendentes ingleses da língua espanhola. Nesse sentido, compararam o efeito de diferentes tipos de legendas na compreensão de um DVD. Os resultados revelaram que o desempenho na compreensão do oral, do maior para o menor desempenho, foram: (a) apresentação de legendas em Inglês; (b) apresentação de legendas em Espanhol; (c) sem apresentação de legendas.

Passado algum tempo, Markham & Peter (2003), num estudo complementar ao anterior, utilizaram uma forma diferente de medir o desempenho na compreensão, tendo obtido resultados semelhantes. Os dois investigadores consideram que os aprendentes obtêm resultados melhores com o seguinte ciclo de visionamento do vídeo: (1) visionamento com legendas em LM; (2) visionamento com legendas em LNM; (3) e finalmente visionamento sem legendas.

Na mesma linha de investigação, Guichon & McLornan (2008) analisaram os efeitos de diferentes modos de apresentação, utilizando protocolos escritos como medida para aferir o desempenho da compreensão. Os participantes foram divididos em quatro grupos, todos com um nível idêntico de proficiência linguística em LNM: (1) áudio; (2) vídeo com áudio; (3) vídeo com áudio e legendas em LNM; (4) vídeo com áudio e legendas em LM. A análise ao número de unidades semânticas compreendidas mostrou que os grupos com acesso a legendas obtiveram níveis de desempenho superiores, com o grupo de legendas em LNM a destacar-se ligeiramente na compreensão e na utilização mais precisa do vocabulário. Em relação às unidades semânticas que não eram apoiadas pelas ajudas visuais, os ouvintes da modalidade vídeo/áudio não foram tão bem-sucedidos, provavelmente devido à sobrecarga cognitiva.

Winke, Gass, & Sydorenko (2010), ainda na mesma linha de investigação, realizaram um estudo com um número muito maior de participantes. Quanto aos resultados, em primeiro lugar, os ouvintes que visionaram os vídeos com legendas duas vezes tiveram um melhor desempenho tanto nos testes de vocabulário como de compreensão, em comparação com quem assistiu aos vídeos apenas uma vez. Em segundo lugar, relativamente à ordem de exibição das legendas, os ouvintes que tiveram acesso às legendas no primeiro visionamento obtiveram melhores pontuações no teste de vocabulário do que aqueles que só tiveram acesso às legendas na segunda vez. Em terceiro lugar, no que diz respeito à língua de aprendizagem, as legendas pareceram ser mais vantajosas para os aprendentes de Russo e Espanhol do que de Chinês e Árabe. Finalmente, no tocante ao nível de proficiência dos participantes, não houve diferenças de resultados, não se confirmando a hipótese de que as legendas seriam menos vantajosas para os aprendentes do nível mais baixo.

Os mesmos autores continuaram a estudar os fatores relacionados com o uso de legendas, investigando a forma como as diferenças entre a LM-LNM e a familiaridade com o conteúdo afetavam a utilização das legendas (Winke, Gass, & Sydorenko, 2013). Através da aplicação de tecnologia de reconhecimento visual a aprendentes ingleses de Árabe, Chinês, Russo e Espanhol, os autores do estudo concluíram que os aprendentes de Árabe demoravam mais tempo a ler as legendas (na língua de aprendizagem) do que os aprendentes de Russo e de Espanhol. Quanto aos resultados dos aprendentes chineses, não foram muito distintos dos resultados dos outros aprendentes, mas registaram uma maior variação quanto ao uso das legendas. Em relação à familiaridade com o conteúdo, os aprendentes chineses foram o grupo em que se verificou um maior tempo de leitura nos vídeos menos familiares, embora essa fosse a tendência também dos restantes grupos de LNM. Estes resultados vão ao encontro de Ayres & Sweller (2014) de que a aprendizagem multimédia parece ser mais difícil com conteúdo novo. O estudo em análise concluiu ainda que as diferenças entre os sistemas de escrita da LM e a LNM afetam a forma como os aprendentes de LNM usam as legendas, principalmente nos níveis de proficiência linguística iniciais. Finalmente, ficou demonstrado que quando a compreensão do vídeo era particularmente difícil (devido ao facto de o conteúdo ser desconhecido ou ao léxico), os aprendentes direcionavam a atenção apenas para algumas modalidades (por exemplo, ignorando as imagens e usando mais as legendas ou vice-versa).

Outros estudos incidiram no uso e benefícios da legendagem tendo em conta o nível de proficiência linguística. Leveridge & Yang (2013) incluíram nas legendas informação que não correspondia com o áudio e verificaram que os aprendentes de Inglês mais proficientes se socorriam menos das legendas para processar a informação, resultado também atestado em Pujola (2002). Taylor (2005), por sua vez, observou que o recurso às legendas parece exigir um compromisso maior em termos de esforço por parte dos aprendentes de níveis de proficiência mais baixos, que reportaram dificuldade em processar simultaneamente áudio, imagem e legendas. Em termos de benefícios, os resultados estão longe de coincidirem. Em Lwo & Lin (2012), os aprendentes do nível de proficiência linguística mais baixo tiveram melhores resultados em termos de compreensão do que os aprendentes de nível intermédio e avançado (foram neste caso disponibilizadas legendas em Inglês, a LNM). No entanto, outros investigadores verificaram que os aprendentes de nível intermédio e avançado tiveram melhores resultados em comparação com os de nível inicial (Neuman & Koskinen, 1992; Vanderplank, 1998; Taylor, 2005; Montero Perez, Van Den Noortgate, & Desmet, 2013).

A velocidade na apresentação das legendas é outros dos factores que afeta o comportamento do espectador. Kruger (2013) descobriu que à medida que a velocidade das legendas (através do ajustamento do tempo de duração em que cada legenda estava visível) aumentava, os aprendentes davam mais atenção à informação estática, o que neste caso incluía a apresentação de imagens da face do professor. Na mesma linha, Mayer, Lee, & Peebles (2014) observaram que adicionar vídeo a uma narração áudio num ritmo lento favorecia a compreensão do oral, mas acrescentar legendas a uma narração rápida com vídeo não tinha efeitos benéficos na compreensão. Nas situações de grande presença de conteúdos multimédia, os aprendentes deixam de recorrer a um ou mais modos de apresentação.

A utilidade da legendagem é inclusive questionada por vários autores, que consideram que o seu uso pode ser redundante, prejudicial para a aprendizagem dos processos de segmentação e análise do discurso oral ou não ser necessário para a compreensão. Markham, Peter, & McCarthy (2001) veem-na como uma muleta linguística que impede que os aprendentes testem a competência da compreensão do oral: “captions may provide too tempting a crutch for those students who are developmentally ready to test their listening skills in a captionless environment” (p. 341). No mesmo sentido, Danan (2016) observa que as legendas podem ser um distrator para os aprendentes se se focarem demasiado nas palavras que aparecem

no ecrã em detrimento da compreensão. O facto de alguns aprendentes referirem que se concentraram no *input* oral e evitaram ver as legendas (como no estudo mencionado de Winke, Gass, & Sydorenko (2010)) ou que as ignoraram para reduzir a quantidade de informação recebida (Taylor, 2005) sugerem que este tipo de apoio pode de facto ser prejudicial para o desenvolvimento da compreensão do oral.

A existência de um ponto a partir do qual as legendas se tornam úteis poderá talvez centrar-se no grau de dificuldade do conteúdo, que não se deverá afastar muito da capacidade de compreensão do aprendente. Este ponto, como referem Gass, Winke, Isbell, & Ahn (2019), pode variar dependendo dos objetivos de aprendizagem, dos objetivos individuais e de fatores linguísticos relacionados com o texto, o aprendente ou ambos. Nessa linha, têm sido desenvolvidos alguns estudos, como o de Mirzaei, Meshgi, Akita, & Kawahara (2017), que testaram o efeito de legendas parciais em aprendentes universitários japoneses de Inglês. As palavras-chave para as legendas foram selecionadas a partir de um corpus linguístico e de listas de frequência de palavras. O estudo procurou perceber se este tipo de legendas era mais eficaz do que as legendas totais, também objeto de testagem. Os resultados mostram que tanto as legendas parciais como as totais ajudaram os aprendentes a compreender o texto, defendendo, no entanto, os autores que as legendas parciais são, do ponto de vista teórico e pedagógico, as mais recomendáveis em termos de promoção da compreensão do oral. Será, no entanto, necessário proceder a mais estudos para se perceber como as diferenças individuais dos aprendentes afetam positivamente o processo de utilização das legendas, qualquer que seja a modalidade utilizada.

Em suma, é necessária uma compreensão mais aprofundada dos fatores envolvidos no uso da legendagem e consequentes efeitos na aprendizagem da LNM, como fica patente nesta apresentação de resultados da investigação. Não restam, no entanto, dúvidas sobre o impacto positivo da utilização das legendas na compreensão do oral, atestado pela maioria dos estudos. Assumindo-se como uma importante ferramenta pedagógica, as legendas não só promovem a utilização de materiais autênticos, como facilitam a integração da informação escrita e oral, contribuindo desta forma para a aquisição linguística (Winke, Gass, & Sydorenko, 2010). Por esta razão, os materiais didáticos audiovisuais produzidos no âmbito deste trabalho incluirão legendagem. Os aprendentes poderão desta forma apoiar-se nesta ferramenta tecnológica para a realização dos exercícios propostos. Teremos ainda em conta os resultados da investigação na

definição dos critérios para a apresentação, forma e uso das legendas. Assim, serão apresentados materiais com legendas para todos os níveis de proficiência linguística. Como vimos, os estudos ora apontam para mais ganhos em termos de compreensão nos alunos de níveis de proficiência linguística mais baixos (Lwo & Lin, 2012), ora concluem por maiores benefícios para os alunos de níveis de proficiência linguística mais altos (e.g. Vanderplank, 1998; Montero Perez, Van Den Noortgate, & Desmet, 2013). Quanto à língua das legendas, privilegiar-se-á a língua-alvo - o Português -, mas também se incluirão materiais audiovisuais com legendas na língua materna - o Chinês -, uma vez que os estudos também não são conclusivos quanto a esta matéria. Finalmente, alguns dos exercícios propostos implicarão como requisito obrigatório a leitura das legendas, seguindo as conclusões de estudos como o de Grgurovic & Hegeheimer (2007), que recomendam que sejam propostos exercícios que ensinem os aprendentes a tirar efetivo partido desse apoio escrito.

Sumário do Capítulo 4

A forma como a área da Aprendizagem de Línguas Assistida por Computador ou CALL pode contribuir para a aquisição linguística da LNM, particularmente no que toca ao desenvolvimento da competência relacionada com a compreensão do oral, constituiu a matéria de análise deste Capítulo. Percorremos a história e desenvolvimento do CALL, desde a sua fundação à definição e evolução do conceito, passando pelas várias fases de uma área que é hoje amplamente reconhecida e ocupa um lugar importante no ensino de línguas.

A razão deste desenvolvimento prende-se com a relevância crescente assumida pelas novas tecnologias, que veio levantar novas questões e desafios. A história do CALL que apresentámos, com base no modelo de Warschauer & Healey (1998), reflete esses mesmos avanços tecnológicos alcançados. De meados do século XX até à entrada do século XXI, evoluiu-se de um sistema centralizado de computadores em que se realizavam exercícios de língua mecânicos e repetitivos para a integração de novas formas de representação da informação, programas e recursos digitais aplicados ao ensino e aprendizagem de línguas. A integração será, aliás, o termo-chave para o futuro do CALL, segundo Bax (2003), que fez uma análise crítica do modelo de Warschauer & Healey (1998), como vimos, defendendo que a fase ‘integrativa’ do CALL apresentada por estes autores não foi ainda alcançada e que representa o

objetivo para o qual se deve trabalhar. A tecnologia só estará efetivamente integrada nas práticas de ensino quando o seu uso passar despercebido e for ‘normalizado’, indo ao encontro das necessidades dos aprendentes, assim como do processo de ensino e aprendizagem.

O esforço de o CALL acompanhar a evolução tecnológica, assim como as correntes teóricas da área da educação e da aquisição de língua segunda, é comprovado pela diversidade de temáticas que tem constituído o campo de investigação do CALL, como fica bem patente na apresentação que fizemos da revisão da literatura dos últimos 25 anos desta área de estudos. O interesse do CALL não se limita ao uso do computador na sala de aula, mas abarca um largo espectro de questões como a aprendizagem em contextos digitais formais e informais (e.g. através das redes sociais e das tecnologias móveis), os efeitos na aprendizagem de elementos multimédia e da gamificação, o uso de ferramentas para o desenvolvimento de competências específicas ou a integração dos desenvolvimentos da inteligência artificial. O desafio, perante a prevalência cada vez maior do ensino tecnologicamente mediatizado e personalizado, passa não só por acompanhar os desenvolvimentos tecnológicos, como por apresentar soluções para integrar esses avanços na aula de línguas, com vista à construção de conhecimento, ao desenvolvimento do pensamento crítico e à obtenção de melhores resultados na aprendizagem.

A apresentação da revisão da literatura da área do CALL mostrou também o contributo de várias tecnologias no desenvolvimento de competências linguísticas, confirmando o efeito positivo designadamente no ensino da compreensão do oral. Por isso nos detivemos a seguir especificamente sobre os efeitos da aprendizagem multimédia e de ferramentas tecnológicas de apoio para o desenvolvimento desta competência.

Vimos, através da teoria da aprendizagem multimédia de Mayer (2014) e da teoria codificada de Paivio (1986), que os aprendentes de uma LNM têm maiores índices de compreensão quando a informação visual e a informação auditiva se apoiam entre si. Neste caso, a informação oral é segmentada mais facilmente devido à informação visual reconhecida. É, no entanto, necessário ter em conta que esta é uma questão complexa, que envolve a consideração de vários fatores. Assim, em relação às ajudas visuais, embora tenham sido identificadas relações entre padrões de comportamento dos ouvintes e o desempenho na compreensão do oral, o que a investigação nesta área parece indicar é que o uso destas ferramentas é idiossincrático e que nem sempre os aprendentes se servem delas ou têm a consciência da forma de as combinar com vista a potenciar a compreensão. Torna-se, por isso, necessário desenvolver a literacia

mediática, ensinando os ouvintes a perceber e a tirar partido dos apoios visuais. Por outro lado, importa ter em conta o tipo de apoios visuais e a forma de utilização dos mesmos. Em relação aos apoios visuais com vista a dar informações sobre o contexto, a sua apresentação revela-se mais útil na fase de pré-escuta. Este tipo de ajuda é particularmente útil para a ativação do conhecimento metacognitivo e de estratégias que compensem o insuficiente conhecimento linguístico. Já os apoios visuais diretamente relacionados com o conteúdo podem ser apresentados ao mesmo tempo do material áudio, pois não provocam uma sobrecarga do processamento cognitivo. A proposta de materiais didáticos que apresentaremos no âmbito deste trabalho, como não poderia deixar de ser, terá em conta estas conclusões.

Finalmente, em relação aos apoios textuais, e à semelhança dos apoios visuais, a sua disponibilização não implica necessariamente o sucesso na aprendizagem da compreensão do oral. No caso da legendagem, os resultados da investigação realizada até ao momento comprovam a vantagem da sua utilização em termos de eficácia na compreensão. Continua, no entanto, por perceber como os aprendentes tiram partido das legendas. Estes parecem mobilizar diferentes estratégias quando visionam vídeos legendados, sendo necessário ainda ter em conta fatores como a língua da legendagem, o nível de proficiência linguística ou as diferenças entre a LM-LNM. Há ainda um caminho a percorrer na compreensão destas questões, mas os estudos apresentados mostram que os aprendentes de diferentes LM e de vários níveis de proficiência linguística beneficiam da legendagem, o que justifica também a inclusão desta ferramenta tecnológica nos materiais didáticos a apresentar.

PARTE II – METODOLOGIA DO PROJETO DE INVESTIGAÇÃO

Nesta parte damos conta das opções metodológicas tomadas para levar a cabo esta investigação e apresentamos os procedimentos de desenvolvimento dos materiais didáticos. São descritas as várias fases do trabalho, assim como os métodos e instrumentos utilizados em cada uma delas.

CAPÍTULO 5 – METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

5.1. Opções metodológicas

Todo o trabalho científico requer a adoção de princípios epistemológicos e metodológicos, que devem ser claramente explicitados para se ficarem a conhecer os fundamentos em que assenta a investigação. São esses fundamentos que sustentam, no fundo, o pensamento e a ação do investigador.

A explicitação das opções tomadas quanto aos métodos e técnicas de recolha e análise de dados reveste-se de uma importância ainda maior, tendo em conta a natureza complexa dos fenómenos educativos e a forma como procuramos compreender essa mesma complexidade.

Corroborando assim a ideia de que a fundamentação teórica da investigação ajuda a tomar decisões mais conscientes e ajustadas à realidade (Koetting, 1996; Patton, 1998; Shaw, 1999), debruçar-nos-emos neste capítulo sobre a metodologia seguida, termo que vai mais além da descrição dos métodos, envolvendo todos os aspetos da investigação, nomeadamente o paradigma de investigação, a abordagem, os instrumentos (técnicas) de recolha e análise de dados, o tempo de realização e o papel do investigador e dos participantes.

Recordamos que o objetivo principal deste trabalho é apresentar uma proposta de materiais didáticos especificamente criados para uma plataforma digital de recursos audiovisuais para o apoio ao ensino e aprendizagem da compreensão do oral dos alunos da Licenciatura de Estudos de Tradução Português-Chinês da USJ em Macau. Nesse sentido, incluímos na configuração da nossa investigação quatro componentes principais, a saber:

- i) Componente descritiva do desenvolvimento da área de materiais didáticos, das técnicas de exploração didática dos materiais audiovisuais e das abordagens de ensino e aprendizagem da compreensão do oral;

- ii) Componente explicativa dos processos envolvidos na compreensão do oral e da incorporação de ferramentas tecnológicas para o desenvolvimento dessa competência;
- iii) Componente participativa dos professores e alunos da Licenciatura de Estudos de Tradução Português-Chinês da USJ na corroboração de teorias e ideias relativamente à utilização de materiais audiovisuais e para testagem dos materiais didáticos audiovisuais desenvolvidos para a plataforma virtual de aprendizagem;
- iv) Componente de desenvolvimento dos referidos materiais didáticos, tendo em conta o articulado teórico e os dados resultantes do trabalho de campo efetuado.

Do ponto de vista epistemológico, esta investigação reflete uma conceção predominantemente subjetivista que valoriza o papel do investigador/construtor do conhecimento e que tenta “compreender o mundo complexo do vivido desde o ponto de vista de quem vive” (Mertens, 1999, p. 11). O significado da ação é, pois, resultado do labor reflexivo e é experiencialmente localizado, podendo as propostas desenvolvidas ser úteis ao conjunto dos participantes que ajudaram a gerar esse conhecimento, mas não sendo passíveis de ser generalizadas a outros públicos.

No plano metodológico, a investigação envolveu opções que foram fundamentais para o desenvolvimento da proposta de materiais didáticos, uma vez que contribuíram não só para corroborar a teoria e as ideias sobre o ensino e aprendizagem da competência da compreensão do oral, como para verificar a pertinência e a utilidade dos materiais em questão. Essas opções implicaram a mobilização dos professores do Departamento de Línguas e Cultura e dos alunos da Licenciatura de Estudos de Tradução Português-Chinês da USJ em Macau e a combinação de instrumentos e técnicas de recolha e análise de dados, quer quantitativos quer qualitativos.

No conjunto, as opções tomadas configuram a adesão ao paradigma qualitativo ou mais recentemente chamado construtivista (Guba, 1990; Creswell, 1994; Crotty, 1998). No entanto, entendemos que cada problema de investigação implica a adoção das estratégias que melhor se adaptam às questões colocadas pela própria investigação e que transcendem a mera vinculação a paradigmas, abordagens, métodos e técnicas. Além disso, a investigação em causa implica o uso de tecnologia em contexto educativo, tornando mais complexo o estudo e compreensão dessa realidade. A razão dessa maior complexidade prende-se com o facto de as interações entre

alunos, professores, meios e contexto não seguirem uma lógica e sequência lineares (Ni & Branch, 2008).

Na prática, esta investigação articula abordagens quantitativas e qualitativas, evitando adotar posturas metodológicas rígidas. Compartilhamos, nesse sentido, a posição de autores que veem como possível uma plataforma de entendimento entre as duas perspectivas. É o caso de Salomon (1991), que considera a necessidade de transcender o debate qualitativo-quantitativo e de aproveitar o melhor de cada um dos paradigmas para analisar a complexa realidade educativa, através da combinação da “precisão” analítica do paradigma quantitativo e da “autenticidade” das abordagens sistêmicas de cariz interpretativo. Esta “coabitação”, nas palavras do próprio, “está longe de ser um luxo; é antes uma necessidade se desejamos mesmo que dela nasçam resultados frutíferos” (Salomon, p. 17).

Tendo, pois, em conta os objetivos traçados para o presente estudo, procurou-se convergir para uma abordagem metodológica que contribuísse para a construção de uma proposta de materiais didáticos que fosse ao encontro das necessidades dos professores e alunos da Licenciatura de Estudos de Tradução Português-Chinês da USJ em Macau, relativamente aos desafios colocados pela compreensão dos textos audiovisuais. O procedimento de desenvolvimento dos materiais, com a descrição dos métodos e técnicas utilizados, será apresentado a seguir.

5.2. Procedimentos do desenvolvimento dos materiais didáticos

As questões de partida e os objetivos da investigação determinaram a definição de princípios, métodos e procedimentos que se consubstanciaram nas seguintes fases e etapas, descritas no quadro a seguir:

Quadro 5.1.: Fases e etapas da investigação

Fase	Etapa
1. Fase Exploratória (Início em janeiro de 2020 - Conclusão em junho de 2020)	- Revisão da literatura; - Definição de aspetos-chave do problema de investigação.

<p>2. Fase de Desenvolvimento 1 (Início em maio de 2020 - Conclusão em março de 2021)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Administração de um questionário sociolinguístico ao público aprendiz destinatário desta investigação; - Reflexão com os vários intervenientes da investigação sobre a relação com os materiais didáticos audiovisuais existentes para o ensino e aprendizagem da compreensão do oral do Português LNM (discussão em grupo focal, no caso dos alunos; entrevista, no caso dos professores); - Desenvolvimento dos primeiros materiais didáticos; - Definição da estrutura da plataforma virtual de aprendizagem em colaboração com a empresa de desenvolvimento de software; - Testagem de materiais didáticos por parte dos vários intervenientes da investigação (integrada na discussão em grupo focal e na entrevista); - Seleção do nome dos materiais didáticos/ Plataforma; - Registo do domínio.
<p>3. Fase de Desenvolvimento 2 (Início em dezembro de 2020 - Conclusão em dezembro de 2021)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Estabelecimento dos critérios para o desenvolvimento das unidades didáticas; - Definição do número de unidades didáticas a desenvolver; - Definição dos temas; - Seleção dos vídeos; - Obtenção de autorização de inclusão dos conteúdos audiovisuais na plataforma, por parte dos detentores dos direitos autorais dos mesmos; - Captura e legendagem dos vídeos selecionados; - Desenvolvimento das unidades didáticas; - Introdução das unidades didáticas na plataforma.
<p>4. Instalação dos materiais didáticos nos servidores de produção/ Lançamento da plataforma de aprendizagem (Início em fevereiro de 2022 - Conclusão em maio de 2022)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Instalação dos materiais didáticos nos servidores de produção; - Lançamento da plataforma virtual de aprendizagem Português À Vista.

Elaborado pelo autor

O público-alvo desta investigação, como já foi referido, constituiu-se em torno dos professores e alunos da Licenciatura de Estudos de Tradução Português-Chinês da USJ, que participaram no estudo, nomeadamente nas fases de desenvolvimento 1 e 2. A caracterização dos participantes e os seus contributos serão apresentados no capítulo correspondente à fase da investigação em que essa participação ocorreu.

No que se refere à recolha e análise de dados, foram utilizados os instrumentos e técnicas que se entenderam necessários para servir os objetivos do estudo e para levar a cabo as várias fases do processo de investigação.

Fase Exploratória

A primeira etapa, referente à pesquisa bibliográfica, teve um caráter exploratório e o objetivo de “situar claramente o trabalho em relação a quadros conceituais reconhecidos” (Quivy & Campenhoudt, 1995, p. 48), tendo sido determinante para identificar os aspetos-chave do problema de investigação, que serão apresentados a seguir.

Centrámos, para isso, a nossa pesquisa em torno das áreas do desenvolvimento de materiais didáticos para o ensino de línguas estrangeiras, como se constituiu como campo de estudos autónomo e a forma como evoluiu; da natureza e utilização didática dos materiais audiovisuais, assim como dos desafios que se colocam atualmente tendo em conta as formas digitais de representação da informação; dos fundamentos teóricos do ensino e aprendizagem da compreensão do oral e as fases por que tem passado o ensino dessa competência; e dos contributos da área do CALL para a investigação e ensino da compreensão do oral, dando conta dos avanços verificados, em especial em relação ao uso e impacto de soluções tecnológicas em atividades do género.

A pesquisa iniciou-se recorrendo a bases bibliográficas on-line - Thesaurus da ERIC - e a sítios institucionais - Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal (RCAAP). Para ter uma visão abrangente das áreas diretamente relacionadas com o objetivo principal deste trabalho, identificaram-se palavras-chave, a partir das quais se recolheram os indexadores que viriam a constituir o mapeamento semântico da investigação em relação à temática. No caso do Thesaurus da ERIC, as palavras-chave que se elegeram foram *Audiovisual materials*, *Computer mediated communication*, *Listening* e *Elearning platforms*. No RCAAP, o mesmo princípio foi adotado, sendo a pesquisa feita a partir das quatro áreas estruturantes da revisão da literatura a que nos propusemos. Neste caso, a pesquisa fez-se em português e também tendo em conta os indexadores disponíveis (correspondentes aos Assuntos).

Através desta forma de pesquisa sistemática, para além de conseguirmos ter uma visão abrangente sobre questões diretamente relacionadas com o objetivo geral do nosso estudo, foi possível confirmar a sua utilidade e relevância. Primeiramente, comprovámos a utilidade de se refletir sobre o papel da compreensão do oral na aquisição de uma LNM e de se darem respostas a nível do desenvolvimento de materiais didáticos baseadas em abordagens que levem em conta

não só o resultado do produto da compreensão, mas também a compreensão e domínio do próprio processo auditivo. E a sua relevância é reforçada pela necessidade de desenvolvimento das competências literárias relacionadas com as características dos textos audiovisuais/multimédia, pretendendo-se assim contribuir para um ensino e aprendizagem do Português LNM que vá ao encontro dos desafios atuais colocados pelos avanços da tecnologia.

Os aspetos-chave da investigação que se definiram refletem, de resto, o que acabou de se dizer, constituindo, no fundo, os princípios para o desenvolvimento dos materiais didáticos que nos propomos fazer. Vejamos quais são, assim como a relação que estabelecem com as questões de partida, formuladas no início deste trabalho.

Questão de Partida: - Quais as abordagens didáticas mais apropriadas para responder às necessidades de professores e aprendentes, no que respeita ao ensino e aprendizagem da compreensão do oral?

Aspeto-chave 1: - Usar recursos audiovisuais autênticos que reflitam a linguagem do “mundo real”. Este aspeto é essencial para que o aprendente desenvolva estratégias que lhe permitam compreender os textos orais (Rixon, 1981; Ur, 1984; Grant, 1987). Outros autores referem, além disso, a importância de o aprendente ter contacto com as características do discurso oral, como marcadores discursivos, formas reduzidas, ligação entre as palavras, construções agramaticais ou variedades linguísticas (Cunningsworth, 1995; Dunkel, 1995; Sherman, 2003).

Aspeto-chave 2: - Envolver o aprendente em atividades que lhe permitam perceber os processos cognitivos envolvidos na compreensão do oral. Para que isso aconteça, é necessário desenvolver materiais didáticos que se centrem não só no produto ou resultado da compreensão, mas também no processo auditivo (Vandergrift, 2004; McDonough, Shaw, & Masuhara, 2013; Maftoon, Kargozari, & Azarnoosh, 2016). Trata-se, no fundo, de entender a compreensão do oral como um processo ativo, que tem em conta o aprendente e não apenas o texto e que Mishan & Timmis (2015) designam de *abordagem interativa*.

Aspeto-chave 3: - Implementar atividades metacognitivas que contribuam para ensinar o aluno a aprender como se ouve. O objetivo é desenvolver a competência de compreensão do oral aumentando a consciência metacognitiva do aprendente, assim como os níveis de motivação e confiança do mesmo (Young, 1997; Goh & Taib, 2006; Goh, 2008; Cross, 2009; Vandergrift & Tafaghodtari, 2010; Soleimani & Esmaili, 2016). Entre as tarefas de âmbito metacognitivo estão as reflexões orientadas sobre a compreensão do oral e as tarefas integradas de experimentação (Vandergrift, Goh, Mareschal, & Tafaghodtari, 2006; Goh, 2008).

Questão de partida: - De que forma os materiais didáticos com base em recursos audiovisuais/multimédia podem ser desenvolvidos com vista a potenciar os índices de compreensão do oral dos aprendentes de Português LNM?

Aspeto-chave 4: Utilizar a variedade de recursos audiovisuais existente (notícias de televisão, documentários, entrevistas, filmes...) para a realização de atividades de compreensão do oral que sirvam os diferentes níveis de proficiência linguística, seguindo para isso as sugestões dos referenciais de ensino de línguas, nomeadamente o QECR (e suas atualizações, no *Companion Volume*). As atividades sugeridas incluem o reconhecimento de mudanças de tema e a identificação das ideias principais; a identificação de pormenores, nuances e significados implícitos (para o nível C) e a capacidade de ouvir desde textos em língua padrão até textos com calão e com idiomatismos (nível C).

Aspeto-chave 5: Tirar partido das abordagens, estratégias e técnicas de exploração didática do vídeo que foram sendo desenvolvidas ao longo do tempo. Para ultrapassar as dificuldades de compreensão associadas a este tipo de recurso, devem usar-se modelos de exploração didática estruturados em etapas (Viney & Viney, 1989) ou utilizar-se estratégias para trabalhar a compreensão global e específica (Sherman, 2003). Para além disso, o aprendente deve igualmente ser chamado a desempenhar tarefas que promovam a literacia em relação a este *medium* (Cooper, Lavery, & Rivolocri, 1991; Stempleski & Tomalin, 2001). Com o advento do vídeo digital, assim como com a facilidade de acesso e uso de ferramentas e programas de

criação, edição e partilha de vídeos, o aprendente passa a ter um papel ainda mais ativo e dinâmico. Nesse sentido, as tarefas de exploração e de criação do vídeo passam a estar interligadas (Keddie, 2014; Goldstein & Driver, 2015; Goldstein, 2017).

Questão de partida: - Como desenvolver no aprendente de Português LNM as competências necessárias para responder às novas literacias impostas pelas redes de comunicação digital atuais?

Aspeto-chave 6: O desenvolvimento de multiliteracias está associado à multimodalidade que caracteriza os géneros comunicativos presentes no ambiente comunicacional global. Importa, por isso, que o professor de LNM desenvolva no aprendente, para além das competências relacionadas com a descodificação de mensagens textuais, a capacidade de interpretar símbolos e imagens. A compreensão e domínio das formas comunicacionais passa por trabalhar não apenas o elemento linguístico, mas também os sistemas semióticos envolvidos na produção de sentido (áudio; espacial; visual; gestual; multimodal) (The New London Group, 1996; Chan & Herrero, 2010).

Questão de partida: - De que forma se pode conjugar a comunicação digital com as abordagens didáticas, no que se refere especificamente ao ensino e aprendizagem da compreensão do oral?

Aspeto-chave 7: A utilização da tecnologia pode, segundo vários estudos, potenciar o desenvolvimento da compreensão do oral (Mohsen & Balakumar, 2011; Mohsen, 2016). É importante, por isso, levar em consideração os resultados da investigação relativamente aos efeitos da aprendizagem multimédia e de ferramentas tecnológicas no apoio ao ensino desta competência. Assim, quanto aos apoios visuais, os apoios com vista a fornecer informações sobre o contexto revelam-se mais úteis na fase de pré-escuta, ao passo que os apoios associados ao conteúdo devem ser usados durante a audição (Ginther, 2002; Coniam, 2001; Gruba, 2007). No primeiro caso, os apoios visuais apresentam-se como particularmente úteis para

a ativação do conhecimento metacognitivo e de estratégias que compensem o insuficiente conhecimento linguístico. No segundo caso, servem como complemento e apoio à compreensão auditiva. O uso de ajudas textuais, como o recurso a dicionários on-line, transcrições, legendas e feedback (nas respostas às questões de compreensão), revela-se também como uma forma de apoio útil e efetivo às atividades de compreensão do oral (Pujolà, 2002; Hegelheimer & Tower, 2004; Grgurovic & Hegeheimer, 2007; Vanderplank, 2010). Quanto à utilização da legendagem, os estudos mostram que os aprendentes de diferentes LM e de vários níveis de proficiência linguística beneficiam da legendagem (Neuman & Koskinen, 1992; Vanderplank, 1998; Taylor, 2005; Lwo & Lin, 2012; Montero Perez, Van Den Noortgate, & Desmet, 2013), tanto na LM como na LNM, sendo, no entanto, necessário que o professor proponha atividades que promovam o efetivo uso da legendagem, por nem sempre tal acontecer (Grgurovic & Hegeheimer, 2007).

Fase de Desenvolvimento 1

Como a proposta de materiais didáticos a desenvolver pretende servir, antes de mais, de apoio à Licenciatura de Estudos de Tradução Português-Chinês da USJ, em Macau, iniciou-se esta fase de desenvolvimento com a preparação e administração de um questionário sociolinguístico aos alunos dos quatro anos da Licenciatura. O objetivo foi proceder à caracterização do perfil dos alunos ligados à mesma. Este instrumento compreende dimensões relacionadas com a caracterização dos aprendentes, o domínio de línguas, a aprendizagem do Português e a motivação para aprender Português. Com vista a facilitar o preenchimento do questionário, foi disponibilizada, a quem o solicitasse, uma versão em Inglês do mesmo (ver o referido questionário, em Português e em Inglês, no Apêndice I).

Preparou-se também uma discussão em grupo focal aos alunos dos vários anos da Licenciatura. Esta técnica, desenvolvida inicialmente na área de estudos de mercado, é muito utilizada atualmente também na investigação social e na área da educação e da gestão (Schiefer, Teixeira, & Monteiro, 2006). Recorremos a esta técnica, pois através dela é possível fazer uma análise aprofundada de um determinado problema, permitindo conhecer:

- a) As necessidades ou preocupações de um grupo numa área específica;
 - b) As razões pelas quais um problema ou uma necessidade existe;
 - c) Como um determinado grupo pode reagir a uma solução estratégica particular;
 - d) Quais são as considerações gerais de um grupo sobre um determinado tópico;
 - e) As atitudes em relação a uma organização, um programa ou um projecto.
- (Schiefer, Teixeira, & Monteiro, 2006).

Pareceu-nos, pois, que a discussão em grupo focal se enquadrava perfeitamente nos objetivos deste trabalho, contribuindo os dados daqui extraídos para o desenvolvimento de uma proposta de materiais didáticos que fosse ao encontro das necessidades reais e das expectativas dos aprendentes.

Identificaram-se, para a organização da discussão em grupo focal e posterior tratamento de dados, quatro dimensões de análise, que se desdobraram em indicadores e deram origem a um conjunto de questões, que serão apresentados na parte referente ao contributo dos aprendentes.

Neste espaço de reflexão discutiram-se aspetos essenciais do trabalho, nomeadamente a utilização de materiais audiovisuais, a relação com os materiais didáticos audiovisuais, as dificuldades na aprendizagem do Português, tanto no que diz respeito à compreensão do oral como às outras competências, e a relação com as TIC. Foi também neste espaço que se procedeu à testagem dos materiais desenvolvidos para a plataforma virtual de aprendizagem.

É importante referir ainda a utilização, no decorrer da discussão em grupo focal, de instrumentos complementares de recolha de dados, nomeadamente do inquérito por questionário de tipo fechado. Pretendeu-se desta forma cruzar diferentes fontes de informação, quantitativas e qualitativas, com vista a obter maior rigor na análise e interpretação dos dados relativos às proposições do estudo (Bernard, 2006).

Tivemos também em conta, na elaboração do guião da discussão em grupo focal, a exigência de precisão que se espera que o trabalho tenha. É importante que as perguntas sejam claras e precisas, “formuladas de tal forma que todas as pessoas interrogadas as interpretem da mesma maneira” (Quivy & Campenhoudt, 1995, p. 183). Nesse sentido, utilizou-se, para além do Português, o Inglês durante a discussão e recorreu-se a um assistente de tradução encarregue de traduzir as perguntas e as respostas para Cantonense. A presença deste assistente revelou-se particularmente importante na turma do primeiro ano, constituída por aprendentes que estavam a iniciar a aprendizagem da língua portuguesa. Os inquéritos por questionário que foram sendo

preenchidos no decorrer da discussão foram igualmente traduzidos para Inglês, havendo sempre a possibilidade de recorrer ao assistente para que este clarificasse em Cantonense o sentido de alguma questão.

Em relação à recolha dos dados, constituiu-se uma assistente de observação e anotação, especializada em Sociologia, com prática de elaboração de métodos aplicados de planeamento e avaliação, que teve também a tarefa de, no final, fazer o resumo das respostas dadas pelos aprendentes para efeitos de validação.

Para facilitar o trabalho de análise posterior dos dados, procedeu-se à filmagem da discussão. Antes do início desta, o investigador teve a oportunidade de informar e esclarecer os participantes sobre os procedimentos relativos à gravação áudio e vídeo e a aspetos relativos à confidencialidade e garantia de anonimato. Em observância a estes princípios, os participantes leram e assinaram a respetiva declaração de consentimento (ver Apêndice II).

Os dados obtidos na discussão em grupo focal permitiram assim elucidar, na prática, questões essenciais levantadas pela investigação e verificar a reação dos aprendentes aos materiais didáticos produzidos para testagem e à plataforma virtual de aprendizagem. O guião completo da discussão em grupo focal, assim como toda a informação relativa aos participantes, à preparação e realização das sessões, podem ser consultados no Apêndice III.

Foi também realizada, nesta fase do trabalho, uma entrevista aos restantes professores do Departamento de Línguas e Cultura que têm a seu cargo as cadeiras de Português da Licenciatura de Estudos de Tradução Português-Chinês. A opção por um método de tipo qualitativo, à semelhança do que aconteceu na discussão em grupo focal, deveu-se ao seu caráter descritivo e por se prestar mais à compreensão dos processos do que dos resultados (Loureiro, 2013), servindo assim melhor os propósitos do trabalho. Por outro lado, a escolha deste instrumento de recolha de dados pareceu-nos adequada, por permitir que o informante amplie as suas respostas, contribuindo assim para aprofundar aspetos relevantes para o estudo (Quivy & Campenhoudt, 1995). Quanto ao tipo de entrevista, fez-se uma entrevista semi-diretiva, uma vez que estávamos perante informantes privilegiados, isto é, com amplos conhecimentos técnicos e científicos sobre a sua área de intervenção, não exigindo, portanto, a adoção de um guião rígido.

Servimo-nos igualmente de um inquérito por questionário, para obtermos a avaliação dos materiais desenvolvidos para a plataforma virtual de aprendizagem, tal como fizemos para os aprendentes.

As questões de investigação e os temas que foram definidos para a entrevista serão apresentados mais à frente, no capítulo referente ao contributo dos professores.

Procurámos através destas entrevistas perceber aspetos como a utilização que os professores fazem dos recursos audiovisuais, a relação com os materiais didáticos disponíveis para trabalhar a compreensão do oral ou os desafios que o ensino e aprendizagem desta competência levantam. Foram também aqui testados materiais didáticos desenvolvidos para a plataforma virtual de aprendizagem. O guião completo da entrevista, assim como os objetivos, a informação sobre os participantes e outros aspetos, podem ser consultados no Apêndice IV.

De referir também que, com vista a facilitar a análise dos dados, se procedeu à gravação áudio da entrevista. Foram cumpridos, neste caso, os mesmos procedimentos levados a cabo na discussão em grupo focal, tendo os participantes assinado a respetiva declaração de consentimento (ver Apêndice V).

Definiu-se também nesta fase a estrutura da plataforma virtual de aprendizagem e deu-se início ao seu desenvolvimento. Para esse fim, foram contratados os serviços de uma empresa portuguesa de desenvolvimento de soluções tecnológicas (web e aplicações móveis) e de consultoria, a GomaWebDev. Com vista à materialização efetiva desta plataforma, foi apresentada previamente uma candidatura a uma linha de financiamento do Fundo do Ensino Superior do Governo de Macau: “Financiamentos Especiais para a Formação de Quadros Qualificados Bilingues em Chinês e Português e para a Cooperação do Ensino e da Investigação das Instituições do Ensino Superior de Macau”. A referida candidatura foi aprovada em abril de 2020, tendo o projeto de investigação (ao qual foi atribuído o número CP-USJ-2020-01) um prazo de duração de dois anos. Foi durante este período de tempo – de abril de 2020 a maio de 2022 – que decorreu a maior parte desta investigação.

Foi encetada, depois da aprovação da candidatura, uma estreita colaboração entre o responsável por esta investigação e a GomaWebDev. Esta, como se disse, desenvolveu toda a

componente tecnológica, definindo as várias fases do processo: pesquisa, design, desenvolvimento tecnológico, testagem, instalação e acompanhamento. O quadro seguinte apresenta e especifica as várias fases, assim como o trabalho desenvolvido em cada uma delas:

Quadro 5.2.: Fases do processo do desenvolvimento da plataforma virtual de aprendizagem

<p>A - Discovery and Research</p> <ul style="list-style-type: none"> - Pesquisa - Benchmark - Identificação de requisitos - Conceito - Processo tecnológico - Validação 	<p>B - Design</p> <ul style="list-style-type: none"> - User Experience , fluxos e Mockups de especificação - Design System - Prototipos finais - Acompanhamento
<p>C- Desenvolvimento Tecnológico</p> <ul style="list-style-type: none"> - Arquitectura de informação - Especificação tecnológica - Modelos aplicativos e Algoritmos - Implementação de use cases em ciclos de desenvolvimento 	<p>D - Testes em ambiente de Desenvolvimento</p> <ul style="list-style-type: none"> - Testes aos vários use-cases - Certificação - iterações e Correções - Verificação de texto e nomenclaturas
<p>E - Online e Acompanhamento</p> <ul style="list-style-type: none"> - Instalação nos servidores de produção - Análise de utilização da plataforma - Ajustes e Suporte 	

Elaborado por GomaWebDev.

A metodologia de trabalho definida envolveu a realização de várias reuniões via Skype entre o responsável desta investigação e o *Project Manager* da GomaWebDev, tendo também participado, nalgumas delas, o *Backend Developer* responsável pelo projeto. Com vista a facilitar o acompanhamento do decorrer do projeto, foi criado um ambiente de partilha de informação no software *Trello*.

Através destas discussões e análises conjuntas iniciais, foi definida uma base de desenvolvimento estável e escalável do projeto. De referir que a proposta feita à referida empresa foi a de desenvolver um produto tecnológico no sentido de:

- Permitir o acesso a uma base de materiais didáticos audiovisuais autênticos para o ensino e aprendizagem do português como LNM dos mais variados géneros (videoclipes, curtas-metragens, documentários, notícias, etc.), organizados por nível de proficiência linguística (do A1 ao C1) e por temas;

- Dar a possibilidade de o aprendiz poder, de forma autónoma e/ou apoiada, trabalhar a compreensão auditiva de textos orais falados em Português, com obtenção de imediato do *feedback* das respostas dadas;

- Proporcionar o tratamento estatístico dos resultados obtidos nos exercícios propostos, incluindo das estratégias mobilizadas para a compreensão do oral, nomeadamente por via do preenchimento de gráficos de ansiedade e motivação e da adaptação do questionário MALQ, de Vandergrift, Goh, Mareschal, & Tafaghodtari (2006).

- Criar um ambiente virtual de aprendizagem, plataforma de e-learning ou *WebBased Learning Environments* (WBLE) (Morais & Cabrita, 2007 apud Duarte, 2012, p. 37) para apoio quer do ensino presencial, quer do ensino à distância ou *e-learning* do Português LNM¹² na USJ.

A partir dos objetivos e do plano definido, deu-se início ao desenvolvimento propriamente dito da componente tecnológica. Na parte inicial do projeto, analisaram-se várias plataformas digitais, numa lógica de *benchmark*, como as plataformas Udemy e EDX training,

¹² As plataformas de aprendizagem, com efeito, desempenham um importante papel no chamado *e-learning*, quer como instrumento de apoio ao ensino presencial, quer em relação ao ensino à distância (Lisbôa, Jesus, Varela, Teixeira, & Coutinho, 2009). Não constituindo o desenvolvimento da plataforma o fulcro deste trabalho, o facto de os materiais didáticos que propomos serem desenhados para um ambiente virtual de aprendizagem implica a consideração de questões que decorrem das relações entre várias dimensões, nomeadamente: tecnologia, pedagogia e ética (Jefferies, Stahl, & McRobb, 2006). Nesse sentido, em relação às duas primeiras dimensões, da convergência de conceções pedagógicas e do conhecimento do que as ferramentas tecnológicas oferecem resultam de um modo geral dois grandes modelos: o modelo positivista, orientado para o produto, que vê a aprendizagem como transmissão objetiva e factual do conhecimento e que alguns autores designam de modelo “didático”; e o modelo construtivista, baseado na natureza social do processo de aquisição do conhecimento, relacionado com a ideia de metacognição e o potencial de resolução de problemas, ilustrado pela metáfora da participação (Jefferies, Stahl, & McRobb, 2006). No nosso projeto, assumimos uma visão integrada dos dois modelos, como defendido por vários autores (Koschmann, 1994; Sfard, 1998), o que equivale a centrarmos o foco das atividades de compreensão do oral não só no produto ou no resultado da compreensão, mas também na reflexão sobre o processo e as estratégias que se podem adotar para ter um melhor desempenho nessa competência. Quanto à dimensão ética, foi tido em conta, no desenvolvimento da plataforma de aprendizagem, um conjunto de questões em domínios como os da propriedade intelectual, dos direitos de autor, do acesso à informação, da privacidade do utilizador e da proteção de dados pessoais.

com o intuito de conhecer produtos semelhantes existentes no mercado, assim como para perceber padrões de utilização dos mesmos. Para a definição da estrutura de apresentação dos exercícios, assim como da sua construção, a GomaWebDev tomou como referência os modelos de exercícios que foram desenvolvidos pelo responsável desta investigação e que constituíram a base inicial de trabalho a partir da qual o projeto foi tomando forma. Estes foram desenhados numa lógica de unidade ou sequência didática constituída por várias etapas, ao longo das quais se procuraram integrar elementos-chave da investigação sobre a aquisição e o ensino e aprendizagem da compreensão do oral. As etapas definidas para as unidades didáticas foram as seguintes: Pré-Escuta, À Escuta, Oficina da Escuta e Pós-Escuta. Os exercícios de Pré-Escuta e de À Escuta visam treinar essencialmente as competências de compreensão geral (*Top-down*); os exercícios de Oficina da Escuta, as competências de compreensão específica (*Bottom-up*); e os exercícios de Pós-Escuta destinam-se principalmente a treinar competências de cariz metacognitivo, através do preenchimento de questionários de autorreflexão e de diagramas de ansiedade. Na apresentação dos materiais didáticos, mais à frente, faremos uma descrição completa de cada uma destas etapas.

A partir das unidades didáticas inicialmente desenvolvidas, procedeu-se à identificação conjunta de tipologias de exercícios, o que permitiu definir o dispositivo de criação dos mesmos. Algumas das tipologias foram desdobradas, no sentido de integrar exercícios do mesmo género (caso de Escolha múltipla, no qual se incluiu também o de Palavra Intrusa), por envolverem a utilização diferenciada de elementos multimédia (caso de Correspondência, no qual há exercícios para associar texto a imagens, texto a áudio/vídeo ou texto a categorias) ou decorrentes de questões relacionadas com a necessidade de haver exercícios com diferentes níveis de dificuldade (como é o caso de Preenchimento, que possibilita a realização de exercícios em que é necessário preencher lacunas a partir de palavras dadas, tanto fora como no interior do texto, e, com um maior grau de exigência, de exercícios em que se pede para ouvir e escrever a(s) palavra(s) em falta; ou de Diferenças, que inclui exercícios para a simples identificação com um clique da palavra diferente e exercícios a exigir que se identifique a palavra diferente e se escreva a palavra correta). Vejamos então o quadro completo das tipologias de exercícios presentes nos materiais didáticos desenvolvidos para a plataforma:

Quadro 5.3.: Tipologias de exercícios

Tipologia	Subtipologia
- Correspondência	- Imagens - Áudio/Vídeos - Categorias
- Preenchimento	- Mistura - Palavras em texto - Escrever
- Escolha múltipla	- Questões - Palavra Intrusa
- Diferenças	- Diferenças - Descobrir palavras
- Ordenação	- Frases - Palavras/Excertos - Imagens
- Informação	
- Verdadeiro ou Falso	
- Fronteira de palavra	
- Questões livres	
- Pronúncia	
- Questionário de autorreflexão	
- Diagrama de ansiedade	

Elaborado pelo autor

De referir o facto de apenas o Questionário de autorreflexão e o Diagrama de ansiedade ocuparem uma posição fixa e se encontrarem pré-definidos. A sua integração na etapa de Pós-Escuta visa permitir a reflexão em torno do processo de compreensão do oral, para assim se poder alcançar um grau de domínio e motivação superiores em relação a este tipo de atividade.

Importa salientar também a importância da testagem das unidades didáticas que teve lugar durante a discussão em grupo focal com os aprendentes e as entrevistas realizadas aos professores. Os resultados desta testagem permitiram fazer vários tipos de correções e ajustamentos, como por exemplo na forma de apresentação de certos conteúdos e no design de componentes relacionadas com a resposta aos exercícios. Na parte deste trabalho referente à apresentação dos contributos dos aprendentes e professores serão dados a conhecer os resultados completos das testagens efetuadas.

Finalmente, foi nesta fase do trabalho que se definiu o título da plataforma e dos materiais desenvolvidos. Escolheu-se o título ‘Português à Vista’, uma vez que os materiais didáticos são feitos com base em recursos audiovisuais e para realçar a importância do

desenvolvimento não só da compreensão do oral, mas também de competências literárias essenciais para a compreensão deste tipo de recursos. Uma vez definido o nome, fez-se o registo do domínio.

Fase de desenvolvimento 2

Com os resultados do trabalho das etapas anteriores, avançou-se para a materialização da proposta de materiais didáticos, agora com o título Português à Vista.

Assim, definiram-se os critérios para o desenvolvimento das unidades didáticas, base da proposta dos materiais didáticos a apresentar. Os critérios definidos constituíram um guião para a elaboração das unidades didáticas, contendo informações relativamente à seleção dos vídeos, apresentação da unidade, etapas de trabalho e sugestões de atividades.

Definiu-se também o número de unidades didáticas a criar e foram selecionados os temas, tendo em conta as preferências dos aprendentes manifestadas no inquérito que preencheram. Foi assim decidido desenvolver um total de 100 unidades didáticas, distribuídas por 22 temas. Estes apresentam-se no quadro a seguir:

Quadro 5.4.: Temas das unidades didáticas

Turismo & Lazer	Vida quotidiana
Ciência & Tecnologia	Festas & Tradições
Artes	Identificação pessoal
Habitação	Lugares
Vida profissional	História
Meio Ambiente	Transportes
Questões sociais	Serviços
Família	Saúde
Lusofonia	Língua Portuguesa
Personalidades	Alimentação
Relações pessoais	Comunidade & Cidadania

Elaborado pelo autor

Procedeu-se então à pesquisa e seleção de materiais audiovisuais autênticos, entendendo-se como autenticidade neste caso o material não especificamente produzido para o ensino de línguas (Willis, 1983). Foram desta forma identificados, da televisão, do cinema e da

Internet, de acordo com os critérios de desenvolvimento definidos, vários tipos e géneros de conteúdos audiovisuais, designadamente notícias, documentários, videoclipes, campanhas institucionais, anúncios publicitários, trailers, videoclipes, etc. Foram contactados os detentores de direitos dos conteúdos audiovisuais selecionados, para obtenção de autorização para a introdução desses conteúdos na plataforma. Após obtida a autorização, procedeu-se à captura e gravação dos vídeos com a ajuda do software Bandicam e à legendagem dos mesmos com o software VEED.IO. Foram igualmente utilizados outros softwares, essenciais para a realização de vários tipos de exercício. Assim, o Paint usou-se para fazer a edição e gravação de imagens do vídeo. O Convertio, para fazer a conversão do vídeo para o formato áudio (.mp3). E o Audacity, para editar os ficheiros áudio.

Após a seleção e legendagem dos vídeos, desenvolveram-se as unidades didáticas. Começou-se sempre pela transcrição do vídeo, elemento presente em todas as unidades e que facilitou em muito a tarefa de criação dos exercícios.

Instalação dos materiais didáticos nos servidores de produção/ Lançamento da plataforma de aprendizagem

Depois de finalizada a maior parte das unidades didáticas, procedeu-se à sua introdução na plataforma virtual de aprendizagem. Ao longo deste processo, mais uma vez foi essencial a articulação com a equipa técnica da GomaWebDev, tendo sido feitos ajustamentos nos modelos de construção de exercícios, no sentido de facilitar a interação do aprendente com a interface ou para corrigir problemas técnicos entretanto detetados.

Finalmente, depois de todas as unidades didáticas estarem na plataforma, procedeu-se à sua instalação nos servidores de produção. Usou-se, para este efeito, o Google Cloud.

**PARTE III – APRESENTAÇÃO DA PROPOSTA DE MATERIAIS DIDÁTICOS
AUDIOVISUAIS DIGITAIS PARA UMA PLATAFORMA VIRTUAL DE
APRENDIZAGEM**

Na parte final deste trabalho, apresentamos a proposta de desenvolvimento de materiais didáticos audiovisuais digitais, com vista a apoiar o ensino e aprendizagem da compreensão do oral no âmbito da Licenciatura em Estudos de Tradução Português-Chinês da USJ em Macau. Como se referiu anteriormente, os referidos materiais foram albergados numa plataforma virtual de aprendizagem, que denominámos Português à Vista, criada especificamente para o efeito, graças ao apoio do Fundo do Ensino Superior do Governo da Região Administrativa Especial de Macau (RAEM).

CAPÍTULO 6 – PROPOSTA DE MATERIAIS DIDÁTICOS AUDIOVISUAIS DIGITAIS PARA O DESENVOLVIMENTO DA COMPREENSÃO DO ORAL

6.1. Contextualização do estudo

6.1.1. Universidade de São José (USJ)

Falar do ensino superior em Macau implica que falemos das suas origens, dado o papel histórico que desempenhou no estabelecimento de laços entre o Ocidente e o Oriente. Foi em Macau, com efeito, que, no século XVI, abriu a primeira universidade de características europeias no Oriente – o Colégio Universitário de São Paulo –, constituindo-se, nos séculos seguintes, como ponto de encontro de diferentes culturas, do Ocidente ao Extremo Oriente (Seabra, 2018). A expulsão dos Jesuítas de Macau, em 1762, por ordem do Marquês de Pombal, levou, no entanto, à extinção do Colégio, o que viria a ter graves consequências na educação do território. Será preciso esperar mais de dois séculos para ver surgir em Macau novos projetos no âmbito do ensino superior. É só em 1981 que Macau volta a ter uma universidade – a Universidade da Ásia Oriental –, criada por investidores de Hong Kong. Em 1988, o Governo de Macau compraria a Universidade da Ásia Oriental, formalmente extinta em 1991 e dando origem a duas instituições públicas, a Universidade de Macau e o Instituto Politécnico de Macau (Escaleira, 2013).

A USJ surge pouco depois, em 1996 (tendo a denominação original de Instituto Inter-Universitário de Macau, que manteria até 2009), e é o resultado de uma parceria entre a Diocese de Macau, a Administração do Território de Macau e a Universidade Católica Portuguesa, para

o que foi constituída a Fundação Católica de Ensino Superior Universitário, que é formada pela Diocese de Macau e pela Universidade Católica Portuguesa (Seabra, 2018).

Existem vários cursos relacionados com a língua portuguesa na USJ, que fazem parte da Faculdade de Artes e Humanidades. Assim, temos o curso de Diploma Associado em Tradução Português-Chinês (dois anos); o curso de Licenciatura em Estudos de Tradução Português-Chinês; o curso de Licenciatura em Estudos Portugueses e Chineses (Língua e Cultura) – com os 3º e 4º anos apenas a decorrer; e o curso de Mestrado em Linguística e Literatura Lusófona. Em setembro de 2021, havia um total de 45 estudantes ‘ativos’ matriculados nestes cursos, distribuídos da seguinte forma: curso de Diploma Associado em Tradução Português-Chinês – 9 alunos; curso de Licenciatura em Estudos de Tradução Português-Chinês – 30 alunos; curso de Licenciatura em Estudos Portugueses e Chineses (Língua e Cultura) – 6 alunos¹³.

A nossa proposta de materiais didáticos, como tem sido referido ao longo do trabalho, visa apoiar o ensino e aprendizagem da compreensão do oral dos professores e aprendentes da Licenciatura de Estudos de Tradução Português-Chinês. Impõe-se, por isso, conhecer o perfil do público-alvo desta investigação.

6.1.2. Caracterização dos informantes

Participaram nesta investigação os aprendentes a frequentar a Licenciatura de Estudos de Tradução Português-Chinês no ano académico de 2020/2021. Estavam inscritos nessa altura nos vários anos da Licenciatura um total de 42 alunos (‘ativos’), tendo aceiteo participar no estudo 31 alunos, conforme se pode ver no quadro seguinte.

Quadro 6.1.: Alunos inscritos na Licenciatura de Estudos de Tradução Português-Chinês vs Alunos que participaram no estudo

Alunos inscritos	Alunos que participaram no estudo
1º ano – 15	1º ano – 13
2º ano – 11	2º ano – 5
3º ano – 9	3º ano – 8
4º ano – 7	4º ano – 5
Total: 42	Total: 31

Elaborado pelo autor

¹³ Dados extraídos do *Relatório Anual – Ano Académico de 2020/2021* da Faculdade de Artes e Humanidades da USJ.

As respostas ao Questionário Sociolinguístico podem ser consultadas no Apêndice VI e, sob a forma de gráficos, no Apêndice VII.

Um primeiro dado que resultou da aplicação do questionário sociolinguístico teve a ver com a distribuição por género. Assim, a grande maioria é do género feminino (81%), o que vai ao encontro da tendência do contexto universitário em Macau e na China Interior (Grosso, 2021) (ver Gráfico 1).

Sob o ponto de vista da faixa etária, os dados dos informantes refletem, por um lado, o contexto universitário (40% tem entre 20 e 25 anos), mas ainda assim o número de informantes acima dos 25 anos é predominante (60%). Entre estes, verifica-se que há um grande número de informantes que já trabalha e detém outras licenciaturas. O facto de a Licenciatura de Estudos de Tradução Português-Chinês decorrer em horário pós-laboral permite conciliar a atividade laboral com os estudos na Universidade. A média de idades pode considerar-se, apesar disso, baixa: 27,55 anos (ver Gráfico 2).

Em relação à origem dos informantes, a maioria é oriunda de Macau (77%), seguindo-se aqueles que são oriundos de Hong Kong (16%) (ver Gráfico 3).

Quanto à nacionalidade, reflete a sua origem, tendo 84% declarado que era chinês. Quanto aos 13% que se declararam portugueses (ver Gráfico 4), importa esclarecer que existem cidadãos de Macau possuidores da nacionalidade portuguesa. Foi dada, a partir de 1999, data da transferência de soberania de Portugal para a China, a opção aos residentes de Macau de ascendência chinesa e portuguesa de escolherem entre a nacionalidade portuguesa ou chinesa, independentemente da detenção de documentos de viagem portugueses. O passaporte português, no caso dos cidadãos chineses de Macau que o possuam, só é considerado para efeitos de viagem, dado a República Popular da China não permitir a dupla nacionalidade (Aviso n°5/1999). Segundo André (2020), serão mais de cem mil os detentores de passaporte português em Macau, apesar de, paradoxalmente, como refere, apenas 20 000 conseguirem falar Português, não tendo os outros 80 000 qualquer proficiência desta língua.

Outro dado relevante para a caracterização do público-alvo deste estudo diz respeito às experiências de vida dos informantes, de ensino ou profissionais, noutros contextos para além do chinês (RAEM, Região Administrativa Especial de Hong Kong (RAEHK) ou China

continental). Os resultados mostram que a maior parte (72%) não viveu noutra local. Quanto aos 28% que tiveram experiências fora da China, destaque para os 11% que declararam ter estado em Portugal (ver Gráfico 5). O período de tempo que aí permaneceram (entre dois e seis meses) foi aproveitado para aperfeiçoar o Português.

Em relação à caracterização dos pais dos informantes, importa destacar os dados referentes às línguas faladas por estes (ver Gráficos 6 e 7). Assim, não surpreende que a maioria tenha declarado falar o Cantonense (54%, a mãe; 56%, o pai), dado que esta é a língua predominante na província de Guangdong, onde Macau se insere. Segue-se o Mandarim (12%, a mãe; 15%, o pai), o Inglês (7%, a mãe; 7%, o pai) e o Português (5%, a mãe; 7%, o pai). Estes dados acompanham *grosso modo* a realidade linguística de Macau. Segundo o último censo, de 2011, 83,3% da população apresenta como língua corrente o cantonense. Segue-se o Mandarim, com 41,4% (como LNM), cuja influência está a aumentar (registava 26,7% em 2001) pelo facto de ser a língua oficial do Estado. Quanto ao Inglês, a sua influência tem também aumentado (passando de 0,7% para 2,3% no período de 2001 a 2011). Já o Português, apesar de ser, a par com o Chinês¹⁴, língua oficial, o seu domínio diminuiu de 3% em 2001 para 2,4% em 2011 (Direcção dos Serviços de Estatísticas e Censos, 2012).

Outra dimensão do questionário estava relacionada com a caracterização linguística do próprio informante. Um dos dados relevantes é a língua materna dos informantes. Assim, a grande maioria (84%) tem o Cantonense como língua materna (ver Gráfico 8). De referir que um dos informantes declarou ter o Cantonense e o Português como línguas maternas. Este informante insere-se no público apontado como ‘macaense’, designação plurissignificativa que vai muito para além daquele que nasceu ou é residente de Macau (Grosso, 2021). Têm surgido várias definições de macaense, sendo referidos como os “naturais de Macau com alguma ascendência portuguesa e com raízes culturais portuguesas” (Batalha, 1987, p. 71); “grupo com identidade étnica no interior do contexto histórico da complexidade cultural e genética” (Cabral & Lourenço, 1993, p. 20); “euro-asiáticos” (Amaro, 1988); ou, numa definição mais alargada, como

¹⁴ A Lei Básica da RAEM não especifica qual é a “língua chinesa”, como se pode ler no Capítulo I, Artigo 9º: “Além da língua chinesa, pode usar-se também a língua portuguesa nos órgãos executivo, legislativo e judiciais da Região Administrativa Especial de Macau, sendo também o português língua oficial” (Lei Básica da Região Administrativa Especial de Macau da República Popular da China, 1999).

fruto de sucessivas gerações de cruzamentos entre portugueses e orientais (mulheres malaias, indianas, japonesas e chinesas, entre outras), havendo também os ‘macaenses por adopção’, chineses que se converteram ao catolicismo, adoptaram nomes portugueses, frequentaram escolas de língua portuguesa e, por consequência, assimilaram a cultura e a língua dos macaenses, que os consideram como parte da comunidade.

(Rangel, 2010, p. 36)

Ligado a esta comunidade está precisamente o patuá, o macaísta ou língua maquista, antigo crioulo de base lexical portuguesa, que se encontra praticamente extinto.

Quanto a outras línguas que os informantes dominam, destaca-se o Inglês, com 41%, seguido do Mandarim, com 29%, surgindo em terceiro lugar o Português, com 24% (ver Gráfico 9). A percentagem significativa daqueles que afirmam falarem o Português pode explicar-se pelo facto de uma parte dos aprendentes (34%) ter começado a aprender esta língua antes de tirar a Licenciatura em Estudos de Tradução Português-Chinês, como se pode ver através dos dados do questionário referentes à aprendizagem do Português.

Finalmente, na dimensão respeitante à motivação para aprender Português, “Comunicar com os outros” é a primeira escolha dos aprendentes (15%), embora a pouca distância de “Conhecer a língua e a cultura Portuguesas/dos países lusófonos” (14%). Seguem-se “Progredir na carreira” (13%) e “Conseguir um emprego (12%) (ver Gráfico 10). Estes dados mostram que para o aprendente chinês saber outras línguas, e neste caso o Português, é fundamental, no mundo global de hoje, para se estabelecer relações e conhecer outros povos, sendo também útil em termos profissionais. Não podemos deixar também de registar o facto de 8% dos informantes declarar estudar Português para “Navegar na Internet”, 7% para “Ver televisão” e 4% para “Ver filmes/séries”, o que vai ao encontro do que se disse anteriormente sobre o interesse que os aprendentes de línguas em geral têm atualmente em relação ao acesso à informação e à comunicação através das tecnologias digitais e dos recursos multimédia.

No que toca ao perfil dos professores envolvidos nesta investigação, participaram três professoras e um professor, todos de nacionalidade portuguesa, do Departamento de Línguas e Cultura da USJ. Têm idades compreendidas entre os 38 e os 74 anos e um tempo de permanência em Macau entre os 6 e os 32 anos. São professores com áreas de especialização que vão da Língua à Literatura, passando pela Aquisição de Língua Segunda. Todos têm ou foram adquirindo formação específica no ensino de Português LNM e contam com uma vasta

experiência profissional em instituições de ensino superior e não superior em Macau, mas também noutros países, tal como Portugal, Tailândia e Malásia.

6.2. Apresentação da plataforma virtual de aprendizagem Português à Vista

A plataforma Português à Vista é uma plataforma virtual de recursos didáticos audiovisuais para o ensino e aprendizagem do Português como LNM, visando contribuir para o desenvolvimento das competências associadas à compreensão de textos orais. Tem como destinatários principais os professores e aprendentes da Licenciatura de Estudos de Tradução Português-Chinês da USJ, mas pretende servir na prática toda a comunidade educativa de Macau, sendo o seu acesso gratuito e ilimitado.

Neste ponto, apresentamos a estrutura e as múltiplas funcionalidades desta plataforma, cuja página de entrada é aqui reproduzida. Nela consta a informação sobre o projeto, informação legal (política de privacidade, termos, financiamento), princípios metodológicos e o acesso para registo ou entrada na plataforma.

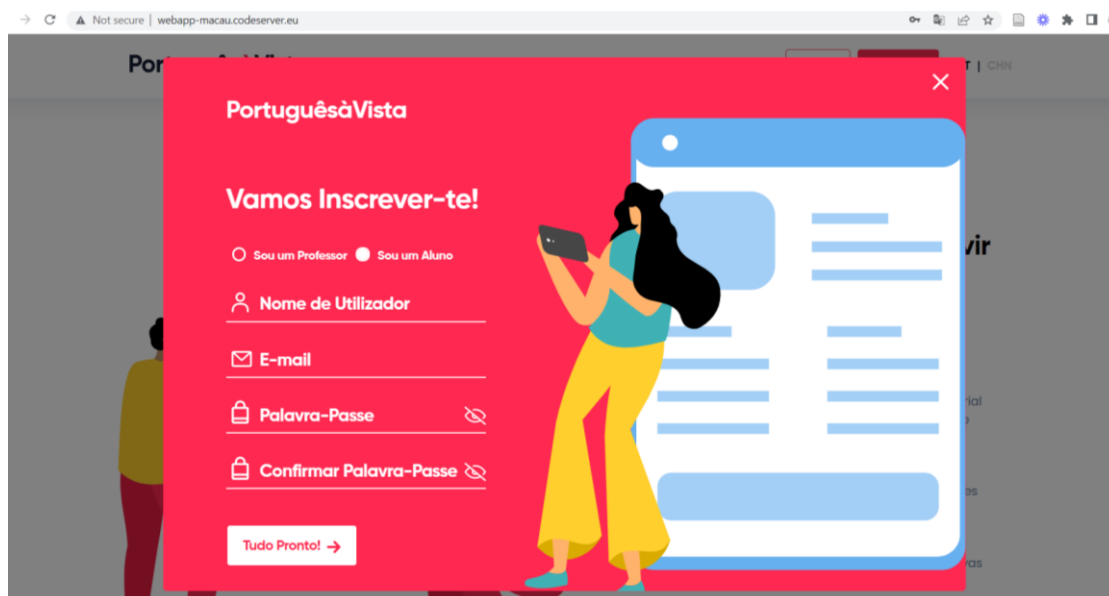
Figura 6.1.: Página de entrada da plataforma Português à Vista



<https://portuguesavista.com>

Em relação ao registo na plataforma, é possível criar contas de utilizador de aluno ou de professor. A conta de aluno pode ser associada a uma turma/professor (validada pelo número de aluno), no caso de pertencer à USJ. Como se disse, qualquer outro aprendente ou professor que não desta universidade podem também aceder à plataforma e criar a sua conta. Quanto ao registo do professor, há a possibilidade de lhe ser dada permissão como Administrador.

Figura 6.2.: Página de inscrição na plataforma



<https://portuguesavista.com>

Após o registo e entrada na plataforma, professores e alunos têm então acesso a uma área comum onde encontram as unidades didáticas dispostas de forma sequencial. É possível aceder diretamente a estas também através de pesquisa ou filtragem por nível de proficiência linguística, por tema (ver o Quadro 5.4. onde se apresenta a listagem completa dos temas), por *tag* ou etiqueta ou por marcação para lista de favoritos (ver Figura 6.3.). Para além disso, é possível ver as notificações (pedidos/resposta de contactos, novos exercícios disponíveis, correção necessária, correção disponível) e ter acesso à área privada para edição de dados (pessoais e de acesso) e preferências sobre notificações e acessos (por exemplo, para dar permissão a que o desempenho ou o próprio e-mail sejam vistos pelos colegas).

Figura 6.3.: Área comum da plataforma (Exercícios)

Português à Vista Exercícios Sala de Aula Biblioteca Olá, Aluno!

Exercícios Ordenar por ↓↑ Meus Favoritos Auto Exercício

Nível

- Todos
- A1
- A2
- B1
- B2
- C1

Mostrar menos ▲

Temas

- Todos
- Turismo & Lazer
- Ciência & Tecnologia

Mostrar tudo ▼

Tags

Ciência Tecnologia

Sabores da Guiné ♥

Professor: jo.pereira2005 🔒

Nível: B1

Resumo

O chefe Luís Camélia dá-nos a conhecer os sabores da Guiné-Bissau, confeccionando um prato que nos vai deixar "água na boca". Saiba qual é.

Expressões idiomáticas Diminutivos Guiné-Bissau

Nomes das ruas de Macau ♥

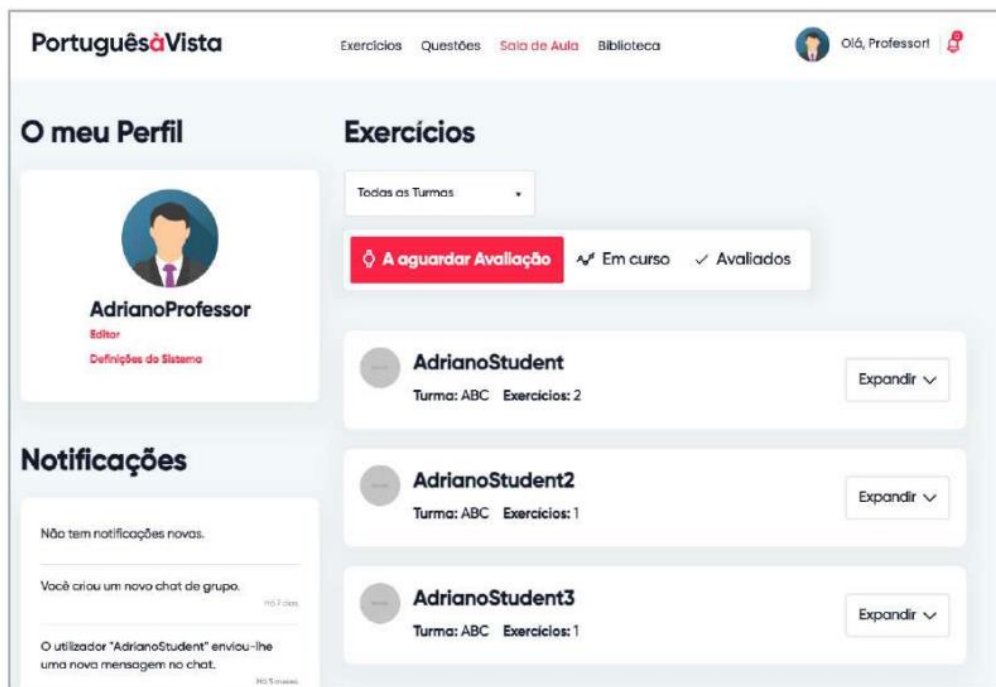
Professor: jo.pereira2005 🔒

Nível: C1

<https://portuguesavista.com/exercicios>

Existe uma outra área comum, denominada Sala de Aula, onde as sessões de aluno e professor acedem a conteúdos partilhados, referentes aos exercícios realizados e em espera para correção, à apresentação gráfica dos níveis de desempenho nas sequências e aos canais de comunicação (professor/aluno(s) e aluno(s)/aluno(s)), designadamente chat e e-mail. É neste espaço, no fundo, que toda a dinâmica entre alunos e professores ocorre. Na Figura 6.4. é possível observar o espaço Sala de Aula, visto da ótica do professor.

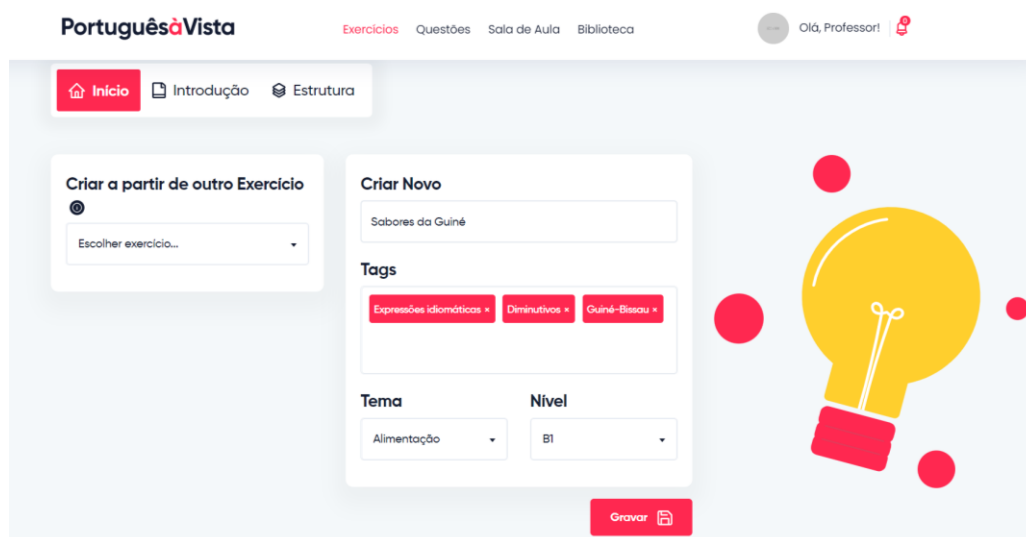
Figura 6.4.: Área comum da plataforma (Sala de Aula), vista na ótica do professor



<https://portuguesavista.com/perfil/21>

Português à Vista dá também aos professores a possibilidade de criar os próprios exercícios, segundo uma estrutura pré-definida: Pré-Escuta, À Escuta, Oficina da Escuta e Pós-Escuta. A Figura 6.5. mostra a página de início da criação de uma unidade didática.

Figura 6.5.: Início da criação de uma unidade didática (área do Professor)



<https://portuguesavista.com/exercicios/criar>

Em ‘Início’, são definidos os elementos principais (título da unidade didática, o nível de proficiência, o tema e as etiquetas) e, em ‘Introdução’, é apresentada a unidade didática (com indicações sobre a duração, a fonte e os detentores de direitos do conteúdo audiovisual, instruções para a realização da unidade, enunciado/plano de trabalho).

Para cada uma das etapas definidas (Pré-Escuta, À Escuta, Oficina da Escuta e Pós-Escuta), o professor pode criar exercícios de várias tipologias, conforme se referiu quando se falou da definição da estrutura da plataforma, no ponto 5.2 (ver especificamente o Quadro 5.3). Em relação à avaliação do exercício, o professor pode definir para cada questão uma cotação de 1 a 100, sendo a nota final determinada de acordo com o valor total das questões e o índice de acerto, convertido automaticamente em percentagem. O aprendente pode assim ter acesso imediato, após finalizar a sequência didática, ao resultado que obteve nas várias questões. Em relação às questões livres, que requerem a correção do professor, são automaticamente ocultadas dos utilizadores aprendentes que não estejam associados a um utilizador professor (e a uma turma), sendo que neste caso o programa fará o ajustamento automático da cotação das questões. Outras funcionalidades do processo de construção das questões incluem:

- Construção de perguntas e respetiva correção (exceptuando as questões livres ou de resposta aberta) com base nos formatos de templates dos enunciados tecnicamente disponíveis;
- Possibilidade de gravar a pergunta e correção, para reutilização e edição da pergunta no mesmo ou noutra exercício;
- Associar vídeos (fazendo o upload do vídeo para a plataforma ou incorporando o link do mesmo a partir do YouTube e do Vimeo);
- Associar complementos (imagem, áudio e vídeo);
- Gravar exercício;
- Opção sobre a edição do exercício: se fica privada (só para utilização própria) ou disponível na plataforma para outros professores;
- Disponibilizar ou não a correção ao aluno imediatamente após a realização da unidade didática;
- Disponibilizar a correção ao aluno só após verificação pelo professor e não de forma automática;

- Disponibilizar a unidade didática só para os utilizadores alunos com associação ao utilizador professor;

- Permitir interrupções durante a realização da unidade didática;

- Definir tempo para a realização da unidade didática.

Em relação aos alunos e às funcionalidades disponíveis no que se refere aos exercícios, é dada a possibilidade de ver os exercícios disponíveis, iniciados e concluídos, através de filtros. É também possível ver o indicador do progresso de realização dos mesmos e, no final da unidade didática, é disponibilizado um questionário de autorreflexão e um diagrama de ansiedade de preenchimento obrigatório. E, com base nos resultados dos exercícios e dos questionários de autorreflexão e do diagrama de ansiedade, pode ver o registo da evolução dos resultados dos vários indicadores.

Além das unidades didáticas disponibilizadas, a plataforma Português à Vista permite ainda que o aluno crie os seus próprios exercícios. Basta aceder a Auto Exercício e aí terá a possibilidade de fazer um exercício de Preenchimento de Espaços ou de Fronteira de Palavra. Basta, para isso, copiar, por exemplo, a letra de uma canção. O programa gera depois o exercício automaticamente, como se pode observar na Figura 6.6.

Figura 6.6.: Auto Exercício a partir de letra de canção (Preenchimento de Espaços)

Português à Vista Exercícios Sala de Aula Biblioteca Olá, Aluno!

Auto Exercício - Fronteira da Palavra ou Preenchimento de Espaços

Preencha os espaços em branco com as palavras em falta

vir a qualquer hora/ Cá estarei para te ouvir/ O que tenho para fazer/ Posso fazer a seguir/ Podes vir quando quiseres/ Já fui onde tinha de ir/ Resolvi os compromissos/ agora só te quero interromper/ e contar a história/ Do dia que aconteceu/ A tua glória/ O teu pequeno troféu/ Todo o tempo do mundo/ para ti tenho todo o tempo do mundo/ Todo o tempo (Rui Veloso, Todo o Tempo do Mundo)

Submeter Começar de novo

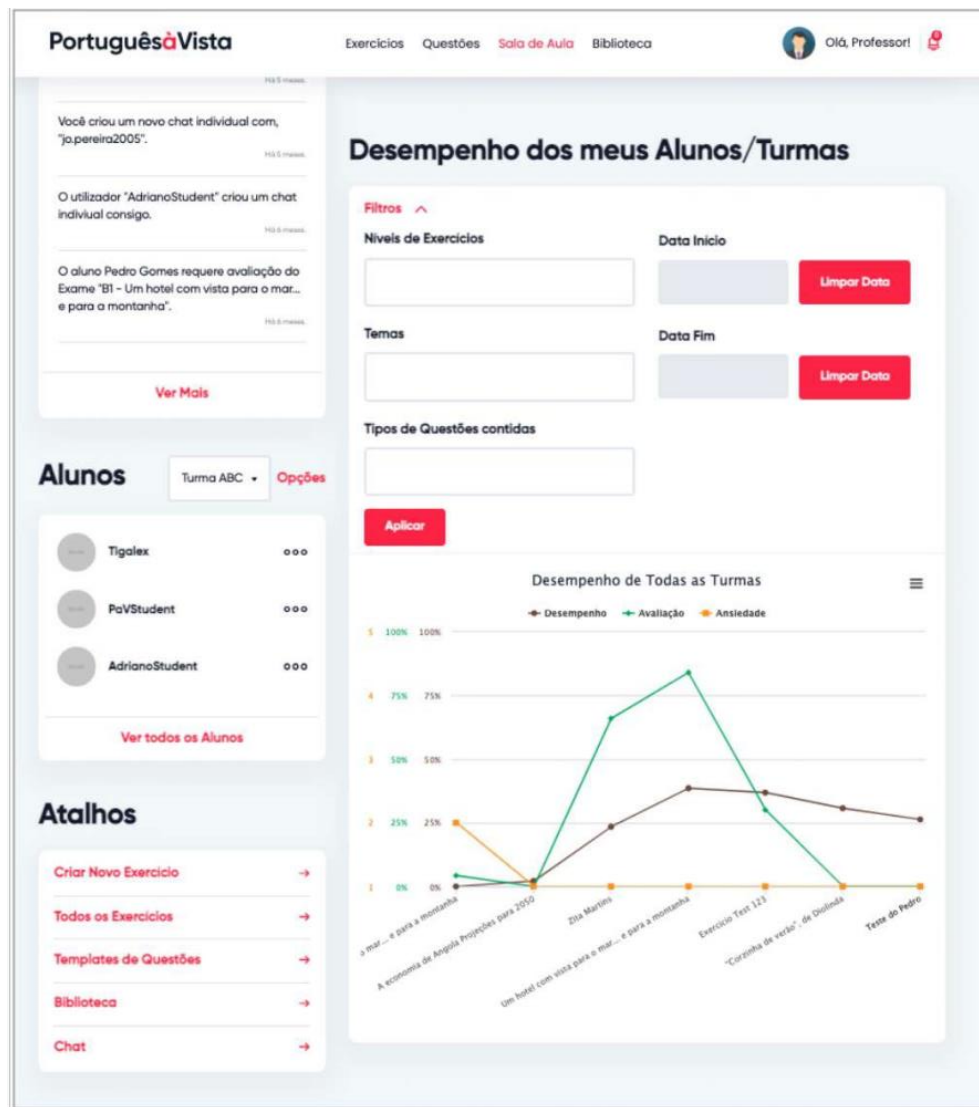
<https://portuguesavista.com/exercicios/auto-exercicio>

Ainda em relação aos exercícios, foi criado um algoritmo de desempenho, que realiza o tratamento de dados da prestação do aprendente (com exceção do Auto Exercício). Assim, numa consola estatística, é representado o fator desempenho, que contrapõe as avaliações obtidas nas unidades didáticas com o nível de ansiedade sentido pelo aprendente. De forma isolada, surge também uma linha com a média da avaliação a cada uma das questões do questionário de autorreflexão presente no final de cada unidade didática (ver Figura 6.7.).

Os dados desta consola podem ser consultados de forma mais detalhada, tendo em conta os filtros existentes de: Nível de proficiência linguística, Tema, Tipos e subtipos de questões e Intervalo de datas. Pretende-se desta forma obter uma avaliação mais completa sobre os aprendentes relativamente à competência da compreensão do oral.

O aluno poderá encontrar esta consola estatística no seu perfil, ao passo que o professor a poderá encontrar na Sala de Aula, podendo aí fazer a consulta dos dados para todas as turmas, para uma turma específica e para alunos específicos (accedendo neste caso ao perfil do aluno). A referida consola permite ainda a exportação dos dados pretendidos para vários formatos, nomeadamente PDF, imagem e impressão.

Figura 6.7.: Consola estatística (com base em algoritmo de desempenho)



https://portuguesavista.com/sala_de_aula

Finalmente, de referir a existência de um espaço, também comum, na plataforma, intitulado Biblioteca, onde os professores registados podem partilhar conteúdos (artigos, exercícios, etc.) com a comunidade de utilizadores, relacionados com o ensino e aprendizagem da compreensão do oral.

6.3. Contributo dos aprendentes

6.3.1. A discussão em grupo focal/ Testagem dos materiais didáticos

Tendo em conta que a presente investigação se centra na criação de materiais didáticos audiovisuais digitais para desenvolver as competências relacionadas com a compreensão do oral dos aprendentes da Licenciatura de Estudos de Tradução Português-Chinês da USJ, houve a necessidade de, junto destes, refletir sobre um conjunto de aspetos relativos à utilização de materiais audiovisuais e à sua utilização no ensino do Português LNM. Da mesma forma, era necessário testar os materiais didáticos desenvolvidos para a plataforma de aprendizagem, de acordo com os princípios e as abordagens que foram descritas.

Nesse sentido, realizaram-se discussões em grupo focal com as várias turmas da referida licenciatura. Mais concretamente, foram realizadas quatro discussões em grupo focal, uma por cada ano.

Identificaram-se, para a organização da discussão em grupo focal e posterior tratamento de dados, quatro dimensões de análise, que se desdobraram em indicadores e deram origem a um conjunto de questões que a seguir se apresentam:

Quadro 6.2.: Dimensões de análise, indicadores e questões da discussão em grupo focal

Dimensões de análise	Indicadores	Questões
Materiais de compreensão do oral	. Atratividade	Lista de materiais áudio e audiovisuais (canções, curtas e longas metragens, TV, rádio, áudios e vídeos presentes nos manuais).
	. Temas	. Apresentar lista de temas
Competências linguísticas	. Autonomia (capacidade de realização de um exercício/tarefa de forma autónoma)	. Dificuldades encontradas
	. Acesso a textos orais/escritos	. Acesso a textos orais/escritos . Acesso a materiais didatizados
	. Tarefas de ensino	. Grau de dificuldade
Relação com as TIC	. Recursos utilizados	. Proximidade com ferramentas digitais . Frequência . Utilização dos ambientes virtuais da USJ (MyUSJ)

		<ul style="list-style-type: none"> . Recursos utilizados na aprendizagem de outras línguas estrangeiras . Utilização de recursos TIC na sala de aula (professores)
Testagem dos materiais didáticos/ Plataforma de aprendizagem	. Utilidade dos elementos da plataforma:	<ul style="list-style-type: none"> . Exercícios de Pré-Escuta; . Exercícios de À Escuta; . Exercícios da Oficina da Escuta; . Exercícios de Pós-Escuta; . Questionários de Autorreflexão; . Diagrama de Ansiedade; . Possibilidade de ter o resultado imediato dos exercícios; . Possibilidade de acesso às legendas do vídeo; . Possibilidade de acesso à transcrição do vídeo.
	. Perceção em relação aos materiais audiovisuais presentes na plataforma	<ul style="list-style-type: none"> . Satisfação em relação à realização dos exercícios na plataforma . Motivação para fazer mais exercícios da plataforma . Diferença entre os exercícios realizados na plataforma e os que habitualmente realiza . Vontade de fazer mais exercícios presentes na plataforma
	. Perceção em relação à interação com os materiais	<ul style="list-style-type: none"> . Navegação . Instruções . Grau de dificuldade . Grafismo

Elaborado pelo autor

Como se referiu na parte relativa à descrição da metodologia utilizada na investigação, usaram-se, no decorrer da discussão em grupo focal, instrumentos complementares de recolha de dados, nomeadamente do inquérito por questionário de tipo fechado. Foi possível, através destes questionários, obter dados relativamente a:

- Temas que os aprendentes mais gostam de encontrar nos materiais audiovisuais para aprender Português;

- Temas que os aprendentes gostariam de encontrar nos materiais audiovisuais para aprender Português;

- Competências linguísticas onde os aprendentes sentem mais dificuldades;

- Dificuldades que os aprendentes sentem quando fazem exercícios de compreensão do oral;

- Opinião relativamente aos materiais didáticos desenvolvidos para a plataforma virtual de aprendizagem criada para o efeito.

Os pormenores relativos à discussão em grupo focal podem ser consultados no Apêndice III, como também já foi mencionado quando se descreveu a metodologia da investigação (onde consta, entre outros, o guião utilizado). As respostas dadas pelas várias turmas podem ser consultadas nos Apêndices VIII a XI e o agregado dessas mesmas respostas é apresentado no Apêndice XII. As unidades didáticas que foram objeto de testagem encontram-se no Apêndice XIV.

O processo de análise dos resultados obtidos fez-se através de análise estatística e com base na consideração das dimensões estruturantes do instrumento de recolha de dados: Materiais de compreensão do oral; Competências linguísticas; Relação com as TIC; Testagem dos materiais didáticos/ Plataforma de aprendizagem. A partir da visualização da gravação das várias sessões, corroboraram-se os resultados dos inquéritos, tendo sido feita também a transcrição das partes relevantes. Foi com base nesse levantamento e descrição dos dados obtidos que se fez a leitura e interpretação dos dados, objeto do seguinte ponto.

6.3.2. Apresentação e discussão dos resultados

A apresentação dos elementos descritivos e interpretativos segue uma linha de orientação temática em torno das quatro dimensões referidas, eixos fundamentais desta fase do trabalho. Os gráficos ilustrativos das respostas dadas na discussão em grupo focal podem ser vistos no Apêndice XIII.

A - Materiais de compreensão do oral

A maior parte dos participantes neste grupo focal utilizam materiais áudio e audiovisuais: 68% contra 32% (ver Gráfico 1). Entre os que afirmaram utilizá-los, 32% ouve

música; 28% ouve rádio; 20% vê televisão; 12% vê vídeos; e só 8% vê filmes (ver Gráfico 2). O que significa que o uso dos meios áudio é superior ao dos meios audiovisuais (60%, no caso dos primeiros; 40%, no caso dos segundos). São os participantes dos 1º e 2º anos os que menos utilizam estes meios (registando-se aqui a totalidade das respostas de NS/NR, o que se pode explicar pela menor proficiência linguística destes participantes em relação ao Português).

Os participantes que utilizam este tipo de meios fazem-no por considerarem que são importantes para a aprendizagem da língua-alvo. As razões apresentadas são variadas. Aqueles que afirmam usar meios audiovisuais referem a importância da legendagem, mas também de funcionalidades e elementos facilitadores da compreensão próprios do tipo de meio. Um dos participantes do 2º Ano refere todos estes aspetos em relação ao vídeo: “Com os vídeos temos pistas para o conteúdo e podemos compreender as palavras, sons e pronúncia. Podemos parar o vídeo, ouvir os sons e continuar quando estivermos prontos. Um texto é só um texto, não podemos pronunciar os sons, por isso, prefiro vídeos para falar e ouvir”.

Outros participantes consideram que estes meios são importantes para melhorarem a pronúncia, para se habituarem ao ritmo e à velocidade do discurso, para adquirirem conhecimentos sobre a cultura da língua-alvo e sobre várias temáticas ou porque os ajuda a memorizar. Um dos participantes refere mesmo que, apesar de não compreender tudo o que ouve por não conseguir destringir as palavras, continua a ver. É interessante verificar a consciência deste participante em relação a uma das dificuldades da compreensão dos textos orais: a ligação entre as palavras.

Foi também considerada na discussão em grupo focal a utilização de outros tipos de materiais didáticos que constituiriam preferência em relação aos materiais audiovisuais (ver Gráfico 3). A maior parte dos participantes manifestou preferência pelos materiais da imprensa escrita, nomeadamente jornais (41%) e revistas (13%). Da reflexão sobre este ponto, foi possível perceber pelo menos algumas das razões destas preferências, que têm a ver fundamentalmente com o facto de esses materiais estarem próximos da vida real, de serem vistos como sendo mais corretos linguisticamente e de permitirem a aquisição de vocabulário. Um dos participantes referiu o facto de este tipo de material permitir associar o conteúdo a imagens, o que mostra neste caso a importância que é dada ao elemento visual. Também os manuais e os livros de exercícios são mencionados por alguns participantes como materiais preferidos em relação aos

audiovisuais – 13% e 16%, respetivamente –, refletindo a importância que estes continuam a ter no ensino de línguas. No entanto, houve também quem se manifestasse contra estes últimos. Houve um participante que afirmou não gostar de livros de exercícios por não serem interativos. A preferência de vários participantes por ferramentas tecnológicas mais lúdicas e interativas, como flashcards ou o Kahoot!, mostra que também há quem procure incorporar na sua aprendizagem as tecnologias educativas.

A procura autónoma de materiais, designadamente de materiais audiovisuais, não é, porém, muito fomentada pelos participantes. A maior parte usa apenas os materiais propostos pelo professor. 94% referiram que usam materiais propostos pelos professores e 35% afirmaram procurar também outros materiais em jornais, revistas e na Internet (em particular, vídeos). Quase todos se servem dos materiais audiovisuais dentro e fora da sala de aula (90%), tirando partido da facilidade de acesso a este tipo de recursos (ver Gráfico 4).

Em relação aos materiais audiovisuais considerados mais úteis para a aprendizagem do Português, os materiais áudio e audiovisuais presentes nos manuais e as curtas-metragens foram os mais referidos pelos participantes, seguidos de perto pelas canções e pelos materiais televisivos (ver Gráfico 5). A preferência pelos manuais reforça o peso que este material ainda tem no ensino e aprendizagem de línguas, mas a diferença em relação aos materiais audiovisuais não é significativa, no que parece ser o reconhecimento da importância que estes últimos podem ter na aprendizagem para os participantes do estudo.

Já quanto aos temas dos materiais audiovisuais, era importante ter em conta as preferências dos participantes em termos daqueles que mais lhes interessavam, já que são os destinatários da proposta de materiais didáticos audiovisuais que estamos a desenvolver. Como se esperava, tendo em conta o perfil dos participantes, de que demos conta nos resultados ao Questionário Sociolinguístico, foram apontados temas muito diversos, destacando-se, no entanto, os relacionados com o Turismo e Lazer e a Alimentação/Gastronomia. Foi possível também perceber que os temas relacionados com a Língua Portuguesa são do seu interesse, o que não surpreende dada a Licenciatura que se encontram a tirar. O interesse pelo tema da Lusofonia inscreve-se também no que acabou de se dizer. A proposta que apresentaremos levará em conta esta diversidade de interesses e procurará refletir as preferências manifestadas (ver o

Gráfico 6, onde se fez a média entre os temas que os participantes gostam de encontrar nos materiais audiovisuais e aqueles que encontram pouco e gostariam de encontrar mais).

B – Competências linguísticas

Após a reflexão em torno da utilização dos materiais de compreensão do oral, com incidência nos audiovisuais, debruçámo-nos sobre a relação dos participantes com os materiais didáticos encontrados e as tarefas de aprendizagem.

A grande maioria dos participantes (71%) considerou ser fácil encontrar recursos audiovisuais (ver o Gráfico 7), em especial no YouTube, o que não significa que seja fácil encontrar materiais didáticos especificamente para trabalhar a compreensão do oral. 68% dos participantes acham que é difícil encontrar este tipo de materiais (ver o Gráfico 8). Alguns dos participantes foram mais além na resposta. Um deles referiu que havia muitos materiais para trabalhar a compreensão do oral, mas que eram do Brasil e que isso lhe causava confusão. Outro referiu que havia muito poucos materiais desse tipo em Macau. E um outro disse que via o canal televisivo Euronews em Português, porque aí encontrava a transcrição das notícias. O facto de um dos participantes referir a sua perplexidade por materiais de uma variedade diferente do Português poderá revelar uma ideia associada a uma variedade considerada de prestígio - o Português Europeu – em relação às restantes. É importante, por isso, que os materiais didáticos reflitam uma perspectiva verdadeiramente pluricêntrica da língua, apresentando as diferentes variedades do Português, não só para contrariar essa ideia, mas para promover o hábito do contacto com textos orais de várias origens e assim levar ao conhecimento das suas características específicas – o que ajudará a desenvolver a compreensão do oral. No caso do participante que afirmou ver a Euronews, fica patente que a existência de transcrições foi determinante para aceder ao referido canal televisivo.

As dificuldades causadas pelas atividades de compreensão do oral ficaram bem patentes no inquérito que foi passado aos participantes no decorrer da sessão onde se pedia para indicar o grau de dificuldade das várias competências linguísticas. A compreensão do oral foi a competência considerada mais difícil por todos os grupos, do 1º ao 4º ano. 68% consideram-na muito difícil e 23% difícil (ver Gráfico 12). O que corresponde a mais de 90% dos participantes.

Só a Produção/Interação Oral apresenta valores que se podem também considerar altos: 48% acham-na difícil e 23% muito difícil (ver Gráfico 10). A alguma distância, no entanto (sobretudo na percentagem dos que a consideram muito difícil), dos valores da competência da compreensão do oral.

Quando se lhes pediu para mencionarem as dificuldades sentidas nas atividades de compreensão do oral, a que sobressai, com 19 ocorrências, é a velocidade do discurso. Segue-se, com 11 ocorrências, o desconhecimento do vocabulário. Dentro deste, alguns dos participantes são mais específicos e referem o calão. Depois, com 4 ocorrências, é apontada como obstáculo à compreensão de textos orais a pronúncia do falante. As outras razões referidas têm a ver com questões variadas que passam pela extensão do texto, a grande diferença entre a língua portuguesa e a língua chinesa, as variedades do Português, o conhecimento linguístico ou as estratégias utilizadas. Neste último caso, o participante em causa refere que se foca na compreensão de todas as palavras e que basta não compreender uma delas para não compreender todo o texto (“Quando perco uma palavra no exercício, perco o texto todo”), o que não é a estratégia mais correta. Este aspeto reforça a necessidade de se trabalhar a autorregulação e a autorreflexão das aprendizagens no que toca à compreensão do oral.

As razões apontadas pelos participantes vão assim ao encontro do que se referiu ao longo da revisão da literatura sobre as dificuldades de processamento dos enunciados orais por parte dos aprendentes de línguas estrangeiras, devendo ser tidas em conta na proposta de materiais didáticos criada no âmbito deste trabalho.

C – Relação com as TIC

Existem duas plataformas de gestão de aprendizagem na USJ: o Moodle e o Google Classroom. No entanto, só o Google Classroom é utilizado pelos participantes, o que se explica pelo facto de este ter surgido mais recentemente e de a Universidade ter promovido a sua utilização junto do corpo docente, por exemplo através de ações de formação. Como consequência, o Moodle foi sendo preterido, tornando-se o Google Classroom a plataforma efetivamente utilizada na USJ.

A grande maioria dos participantes (84%) considera que o Google Classroom é útil para a aprendizagem do Português (ver Gráfico 13). Porém, são vários os participantes que referem que essa utilidade se limita à possibilidade de ter acesso aos materiais dados na aula (como por exemplo, "É apenas para receber material e não para aprender"). Outros fazem depender essa utilidade do uso que o professor lhe der. Só um dos participantes refere explicitamente a existência de exercícios para praticar o Português. Outros reconhecem a importância da tecnologia na aprendizagem, referindo um deles que foi importante quando houve a interrupção das aulas devido à pandemia da Covid-19. Um dos participantes refere ainda que ajuda à comunicação entre professor e alunos quando estes têm dúvidas.

Há ainda outras ferramentas tecnológicas utilizadas pelos participantes com vista à aprendizagem do Português, de que se destacam os dicionários e os programas de tradução. Estas ferramentas são utilizadas por 90% dos participantes. Muito residualmente, aparecem os conjugadores de verbos e plataformas como o Duolingo ou o Portuguese Lab (ver Gráfico 14). De salientar ainda o facto de os participantes utilizarem com muita frequência as ferramentas referidas na aprendizagem do Português. Algumas destas ferramentas são também mencionadas na aprendizagem de outras línguas, embora neste caso a maior parte tenha declarado não recorrer a este tipo de recursos (ver Gráfico 15). O que revela por parte dos participantes deste estudo algum conhecimento e uso de tecnologias educativas, embora essa utilização esteja praticamente limitada aos dicionários e aos auxiliares de tradução.

D - Testagem dos materiais didáticos/ da plataforma de aprendizagem

Após a reflexão que teve como base as dimensões anteriormente referidas, os vários grupos da discussão em grupo focal testaram unidades didáticas que foram desenvolvidas para a plataforma de aprendizagem. Para levar a cabo essa testagem, foi preciso criar previamente uma conta individual de acesso à plataforma, ainda na versão de desenvolvimento. Antes de acederem à plataforma, os participantes foram informados sobre os materiais didáticos que iriam encontrar, como consta no guião da discussão em grupo focal. As unidades didáticas testadas podem ser consultadas no Apêndice XIV, como se disse. O grupo do 1º ano testou a unidade didática “Zita Martins”, para o nível A1; o grupo do 2º ano, a unidade didática “Um hotel com vista para o mar... e para a montanha”, para o nível A2; o grupo do 3º ano, a unidade didática

também com o título “Um hotel com vista para o mar... e para a montanha”, mas para o nível B1; e o grupo do 4º ano, a unidade didática “A Economia de Angola: Projeções para 2050”, para o nível B2/C1. Todas as unidades didáticas se basearam em recursos audiovisuais televisivos, nomeadamente de programas das áreas da informação, do turismo e da ciência.

Depois da testagem, os participantes foram convidados a dar a opinião sobre a experiência que tiveram em relação à realização dos exercícios na plataforma, através do preenchimento de um inquérito por questionário, podendo ainda, no final, fazer as observações que entendessem.

O primeiro eixo dizia respeito à utilidade dos elementos em que assentam as unidades didáticas, assim como às funcionalidades e ferramentas tecnológicas disponíveis. Neste caso, os resultados mostram uma grande aceitação por parte dos participantes do modelo de exploração didática por etapas proposto. A grande maioria reconhece utilidade aos exercícios de Pré-Escuta, com 52% a considerarem-nos extremamente úteis, 32% úteis e 10% moderadamente úteis. Só uma percentagem de 6% não os considera úteis (ver Gráfico 16). Os exercícios À Escuta, que visam treinar competências de compreensão geral (*Top-down*), obtiveram uma apreciação ainda mais positiva, com 59% a considerarem-nos extremamente úteis e 35% úteis. É residual a percentagem daqueles que não os considera úteis (ver Gráfico 17). Também os exercícios Oficina da Escuta, que trabalham as competências de compreensão específica (*Bottom-up*), recolhem, à semelhança dos anteriores, um grande número de opiniões positivas, com 62% a considerarem-nos extremamente úteis e 29% úteis. Pode também considerar-se residual o número daqueles que não os considera úteis (ver Gráfico 18). Relativamente aos exercícios de Pós-Escuta, que se destinam essencialmente a treinar competências de cariz metacognitivo, através do preenchimento de questionários de autorreflexão e de diagramas de ansiedade, foi interessante verificar a reação positiva a atividades a que os participantes não estão habituados. Foi sobretudo o questionário de autorreflexão que obteve mais respostas favoráveis. Aliás, nenhum dos participantes se lhe referiu como não sendo útil. A maioria das respostas foi dada nas categorias extremamente útil (45%) e útil (39%) (ver Gráfico 19). Quanto ao diagrama de ansiedade, quase metade dos participantes, 46%, consideram que é útil e 16% consideram mesmo que é extremamente útil (ver Gráfico 20). 19% consideram-no moderadamente útil e há 13% que não o consideram útil (sobretudo no grupo do 1º ano). Estes dados mostram que uma

grande parte dos participantes reconhece a importância de realizar não apenas atividades centradas na compreensão textual, mas também atividades de cariz metacognitivo.

Em termos de funcionalidades oferecidas pela plataforma, a obtenção imediata do resultado dos exercícios efetuados, com a indicação das respostas corretas e incorretas assim como, no caso destas últimas, das soluções, foi considerada extremamente útil pela maioria dos participantes (52%) e quase 30% (29%) consideram que é útil. Não houve quem considerasse que não fosse útil e só 10% consideram que ter logo os resultados dos exercícios é moderadamente útil (ver Gráfico 21). Não surpreende que os participantes queiram saber imediatamente a classificação que obtiveram, ainda para mais tratando-se de exercícios realizados através de meios tecnológicos.

As ferramentas tecnológicas de ajuda, nomeadamente as legendas e as transcrições, foram também avaliadas muito positivamente pelos participantes, em particular as legendas. Estas foram referidas como extremamente úteis por 52% dos participantes e como úteis por 32%. Só 10% se lhes referiram como moderadamente úteis (nos grupos do 1º e 3º anos) (ver Gráfico 22). O que leva a concluir que todos os participantes reconhecem a utilidade das legendas na realização dos exercícios e que a maioria as considera muito úteis. Já quanto à possibilidade de acesso à transcrição do vídeo, após a conclusão da unidade didática, 45% dizem que é extremamente útil, 32% que é útil e 10% que é moderadamente útil (ver Gráfico 23). São valores que não deixam dúvidas quanto à importância que para os participantes tem o acesso à transcrição do texto que ouviram.

O segundo eixo de questões pretendia avaliar a perceção da experiência dos participantes com os materiais didáticos propostos. Os resultados são globalmente muito positivos, com quase todos os participantes a dizerem que gostaram de fazer os exercícios da Plataforma e que gostariam de fazer mais (ver Gráficos 24 e 27). Um dado também muito relevante é que a quase totalidade disse que se sentia motivada para fazer mais exercícios de compreensão do oral (ver Gráfico 25). Isto apesar de terem feito exercícios a que não estão habituados (ver Gráfico 26).

Finalmente, foi pedido, num terceiro eixo de questões, uma avaliação sobre a interação com os materiais didáticos, nomeadamente sobre aspetos relacionados com a navegação, as instruções, o grau de dificuldade e o grafismo da Plataforma.

Assim, em relação à navegação, 61% concordam que a navegação entre os exercícios é intuitiva, sendo 23% os que concordam completamente. A avaliação é globalmente positiva, apesar de 16% discordarem (ver Gráfico 28). De registar que, durante a realização da unidade didática, nenhum participante manifestou dificuldades em progredir através das várias etapas da mesma, tendo todos concluído sem problemas os exercícios.

Quanto à compreensão das instruções dos exercícios, quase todos os participantes responderam Concordo (45%) e Concordo Completamente (45%). Só 10% afirmaram não compreender as instruções (ver Gráfico 29). Era muito importante ter uma avaliação muito positiva em relação à navegação, assim como no que toca à compreensão das instruções, pois é esperado que os aprendentes realizem autonomamente os exercícios.

O grau de dificuldade dos exercícios foi considerado por 68% dos participantes como adequado e por 16% como muito adequado. Somente 10% disseram que não era adequado (ver Gráfico 30). Também aqui a avaliação dada é largamente positiva, mesmo por parte dos alunos dos níveis de proficiência linguística mais baixos. Não esqueçamos que os exercícios são feitos com base em vídeos autênticos, que normalmente levantam mais dificuldades aos aprendentes dos níveis iniciais de aprendizagem de uma LNM.

Finalmente, grande parte dos participantes considera o grafismo dos exercícios atraente e motivador. Também só uma pequena parte refere o oposto (ver Gráfico 31).

Foi dada ainda a oportunidade para os participantes fazerem observações sobre outros pontos que considerassem importantes em relação à realização dos exercícios na plataforma. Vários participantes deram a sugestão de haver um tempo máximo para a realização da unidade didática, propondo a associação de um contador de tempo. Um dos participantes referiu mesmo que desta forma o diagrama de ansiedade ganharia mais relevância. Esta sugestão foi assim acolhida e é uma das funcionalidades que existe na plataforma. O professor pode, se o entender, definir um tempo para a realização da unidade didática.

A testagem dos materiais didáticos foi ainda importante, como se disse na parte respeitante à metodologia, por permitir realizar melhorias ao nível da forma de apresentação de certos conteúdos e no design de componentes relacionadas com a resposta aos exercícios. No primeiro caso, percebeu-se que era necessário disponibilizar o Questionário de Autorreflexão e

o Diagrama de Ansiedade não só em Português e em Inglês, mas também em Chinês, dadas as dificuldades verificadas por alguns dos aprendentes do 1º ano na compreensão do Português mas também do Inglês. E, no segundo caso, em relação às caixas de respostas dos exercícios, verificou-se que o seu tamanho estava desajustado, ficando um espaço demasiado grande nas situações em que era necessário escrever no interior da palavra (como nos exercícios de pronúncia), o que causava dificuldades de perceção no aprendente em relação ao ponto de início e fim da palavra. Optou-se assim por fazer uma caixa reduzida, mas extensível, à medida que o aprendente for escrevendo. Foram também identificados pequenos problemas ao nível do arrastamento das opções de resposta e do *scroll* do *browser*, que foram posteriormente resolvidas.

6.4. Contributo dos professores

6.4.1. Entrevista/ Testagem dos materiais didáticos

Como os professores da Licenciatura de Estudos de Tradução Português-Chinês da USJ constituem um dos destinatários dos materiais didáticos audiovisuais desenvolvidos para a plataforma de aprendizagem Português à Vista, era indispensável contar com a sua colaboração para esta investigação. Desta forma, realizámos quatro entrevistas individuais, a partir das quais procurámos essencialmente refletir sobre a utilização e produção de materiais didáticos audiovisuais, práticas em relação ao ensino da compreensão do oral do Português LNM e os materiais didáticos desenvolvidos para a plataforma Português à Vista.

As questões de investigação e os temas que foram definidos para a entrevista foram os seguintes:

Questões da investigação:

1. Quais os materiais didáticos mais utilizados pelos professores que ensinam Português na Licenciatura de Estudos de Tradução Português-Chinês na USJ?
2. De que forma os professores da Licenciatura de Estudos de Tradução Português-Chinês da USJ utilizam os materiais audiovisuais para trabalhar a compreensão do oral?

3. Como é que os professores da Licenciatura de Português-Chinês da USJ avaliam os materiais produzidos para a plataforma digital Português à Vista?

Temas:

1. Materiais didáticos mais utilizados na prática letiva.
2. Materiais e abordagens utilizados para trabalhar a compreensão do oral
3. Perceção em relação aos materiais produzidos para a plataforma Português à Vista.

Foi-nos assim possível perceber concretamente a utilização que os professores fazem dos recursos audiovisuais; a sua opinião em relação aos materiais didáticos disponíveis para trabalhar a compreensão do oral; os desafios que o ensino e aprendizagem desta competência levantam para professores e aprendentes; e a reação em relação aos materiais produzidos para a plataforma virtual de aprendizagem. Como se disse, o guião completo da entrevista, bem como outras informações sobre a mesma, podem ser consultados no Apêndice IV.

De recordar que se optou por um tipo de entrevista semi-diretiva, dado estarmos perante informantes com vastos conhecimentos científicos e técnicos sobre a área em discussão, não exigindo, portanto, a adoção de um guião rígido. Como se pode observar na transcrição das entrevistas, no Apêndice XV, foram surgindo ao longo da entrevista novas questões, que se podem distinguir das principais por estarem assinaladas através de letras (e não números). Foi ainda utilizado, na parte relativa à testagem dos materiais na plataforma de aprendizagem, o inquérito por questionário como meio auxiliar à entrevista, permitindo ter uma reação dos professores em relação a aspetos específicos do desenvolvimento dos materiais.

Quanto ao processo de análise dos resultados obtidos, seguimos as dimensões estruturantes do guião da entrevista. A gravação áudio foi essencial na análise dos resultados, pois foi a partir dela que se fez a transcrição que serviu de base à leitura e interpretação dos dados. Procedeu-se nesse momento à codificação dos elementos identificativos dos participantes, referidos através do código respetivo (Professor 1..., Professor 4). Do levantamento e descrição dos dados obtidos, assim como da análise estatística resultante dos dados dos inquéritos sobre a testagem dos materiais na plataforma de aprendizagem, procedeu-se à análise dos resultados, a seguir apresentados.

6.4.2. Apresentação e discussão dos resultados

A apresentação dos elementos descritivos e interpretativos seguem uma linha de orientação temática, tal como foi definida no guião da entrevista. Os gráficos ilustrativos das respostas dadas no inquérito preenchido pelos professores depois da testagem dos materiais na plataforma de aprendizagem podem ser vistos no Apêndice XVI.

Tema 1: Materiais didáticos mais utilizados na prática letiva

Tendo em conta que o tema desta investigação é o desenvolvimento de materiais didáticos, importava começar por perceber a relação dos participantes com os mesmos.

São diversos os materiais que os participantes utilizam na sala de aula: manual escolar, material audiovisual (canções, curtas-metragens), textos de jornais e revistas e textos literários. A seleção do tipo de material está dependente de aspetos que vão da instituição à natureza do curso, passando pela competência a trabalhar, a tarefa, a temática e o tipo de aluno. De salientar, em relação a este ponto, o facto de todos considerarem importante utilizarem-se materiais autênticos, um dos eixos essenciais do método comunicativo, mesmo para trabalhar aspetos gramaticais, como refere o Professor 2:

Se estivermos a falar por exemplo de uma componente mais estrutural, provavelmente eu vou privilegiar, partindo o máximo possível de um documento autêntico, exercícios mais estruturais e nesse caso possivelmente passo por materiais impressos de manuais ou afins.

O uso do manual foi aliás sublinhado por todos os professores, à exceção de um. O que comprova, uma vez mais, a importância deste tipo de material no ensino e aprendizagem. Os participantes manifestam, no entanto, preferências em termos da utilização de materiais didáticos. Um dos participantes (Professor 1) diz preferir usar materiais audiovisuais, pois tornam as aulas mais vivas e interessantes, para além de permitirem o contacto dos alunos com a língua: “Materiais audiovisuais são aqueles que eu prefiro. Porque me proporciona um tipo de aula mais vivo e mais interessante. As trocas são mais interessantes. E porque lhes permite também a eles [alunos] ouvir a língua”.

Houve, no entanto, dois participantes que manifestaram a sua preferência por materiais escritos, como textos de imprensa. Um dos participantes, o Professor 4, disse mesmo que

privilegia o texto narrativo de uma forma geral, incluindo o texto literário, embora reconheça que muitas vezes os alunos sentem dificuldades de compreensão, mesmo em relação ao texto jornalístico:

[...] há muita tendência para texto de prosa poética no texto jornalístico. Isso às vezes dificulta um pouco. Nem sempre os alunos conseguem. Já aconteceu ter turmas na Universidade de Macau, no último modelo da licenciatura, que conseguiam acompanhar muitíssimo bem o texto poético sem qualquer problema.

Esses textos são utilizados em disciplinas específicas e depois trabalhados de acordo com o nível de proficiência linguística da turma, como refere o Professor 3: “Por exemplo sobre o Português Formal e Informal eu ia recolher textos de jornais, revistas ou de outros livros e depois eu trabalhava esses textos de acordo com o nível da turma”.

Vê-se, portanto, que a utilização de materiais audiovisuais não é generalizada nem sistemática por parte dos participantes do estudo. É importante então tentar perceber especificamente qual é a experiência de utilização dos materiais audiovisuais, a forma como trabalham a compreensão do oral e quais os desafios de ensinar e aprender esta competência.

Tema: 2. Materiais e abordagens utilizados para trabalhar a compreensão do oral

Os participantes declararam usar diferentes tipos de materiais para trabalhar a compreensão do oral, nomeadamente material áudio dos manuais, canções, curtas-metragens, material televisivo e radiofónico. O uso e seleção destes materiais está dependente do nível de proficiência linguística, do tipo de curso, da temática e da abordagem seguida.

O recurso aos materiais áudio dos manuais é referido por três dos quatro participantes. O Professor 1 refere-se-lhes, como vimos, como aqueles que mais gosta de usar e o Professor 2 considera que os áudios dos manuais, pelo facto de não serem material autêntico, facilitam a compreensão nos níveis de proficiência mais baixos, preferindo usar materiais autênticos nos níveis mais altos (ainda que tenha referido usar canções no nível A1). Para este Professor, é difícil encontrar materiais autênticos adequados para os níveis A1 e A2:

Tenho mais tendência para usar manuais nos níveis mais baixos, porque acho que é mais difícil com documentos autênticos, principalmente na oralidade, estarem adequados a um nível A1, A2, que eles consigam tirar partido verdadeiramente. A partir do nível B1, B2, eu acho que já se pode fazer um trabalho bastante bom com documentos autênticos.

Os materiais audiovisuais parecem não ser mais utilizados pelos participantes também por haver poucos materiais deste tipo disponíveis. O Professor 1 refere: “Sempre que posso e há, e acho que é ajustado aos alunos que eu tenho, tento utilizar as canções ou pequenas cenas de curtas-metragens”. O Professor 2 diz: “[...] eu normalmente penso em função daquilo que eu quero ensinar, qual o tipo de material que tenho disponível e qual é que me parece mais adequado”. O Professor 4 recorda experiências muito anteriores de utilização de materiais áudio no laboratório de línguas e de materiais audiovisuais: “Trabalhei alguns vídeos, mas era muito complicado na altura, porque era preciso pedir a televisão, que tinha o vídeo integrado”. Também diz que prefere usar canções que contem histórias para trabalhar a questão da narrativa, mas que encontra poucas: “Como eu trabalho muito a questão da narrativa e das histórias, tento usar (infelizmente ainda não consegui encontrar muitas) músicas que contem histórias, para eles poderem depois relatar”.

Em termos de abordagens utilizadas para trabalhar a compreensão do oral, parece ressaltar a ideia, por um lado, de que os participantes estão condicionados em relação às abordagens dos manuais, mas que também há um esforço por adotar outras abordagens. O primeiro caso é mais visível no Professor 1, que diz preferir trabalhar com os áudios dos manuais, e no Professor 3, que também refere usar os áudios dos manuais sobretudo nos cursos gerais das licenciaturas. Fora disso, as atividades são limitadas a fazer umas perguntas ou pedir um resumo do conteúdo: “[...] Material áudio dos manuais, vídeos pequeninos, pequeninos filmes, e depois elaborava umas perguntas sobre a audição. Mandava fazer um resumo do que tinham ouvido”. Já o Professor 2 tenta usar abordagens diferentes, tendo em conta as diferenças individuais dos aprendentes: “Tento incorporar o máximo de abordagens diferentes dentro da sala de aula, para ser diversificado e também porque alunos diferentes aprendem com metodologias diferentes”. O Professor 4 referiu várias técnicas e atividades que tem usado ao longo da sua prática docente, algumas das quais presentes nos guias práticos de uso do vídeo dos anos 80 e 90 do século passado. É o caso da técnica em que os alunos ouvem várias versões da mesma história, sendo para o efeito a turma dividida. Enquanto um grupo ouve uma versão, o outro está fora da sala. Depois são propostas várias atividades, como contar a versão que se ouviu ou fazer um debate. Ou a técnica que consiste em:

cobrir o ecrã com papéis e eles [os alunos] ouvem uma vez e à medida que vão percebendo e identificando quais são os temas, ou dependendo das perguntas que se possa fazer, o professor vai

tirando um papel de um sítio qualquer, por exemplo de um canto, até eles conseguirem recontar a notícia quase na totalidade e o ecrã fique sem papéis.

Ou ainda a atividade que consiste em transcrever uma notícia e os alunos terem de acompanhar a mesma fazendo a leitura em voz alta em simultâneo.

A compreensão auditiva não é, no entanto, muito trabalhada nas aulas ou o tempo que lhe é dedicado não é suficiente, apesar de os vários participantes reconhecerem que se trata de uma competência que causa grandes dificuldades aos alunos. O Professor 2 considera que precisava de mais tempo para trabalhar essa competência, mas que tal não é possível devido à necessidade de cumprimento dos programas:

Provavelmente falta de tempo para dedicar à competência. É uma competência que necessita de tempo para ser trabalhada. E exposição. E o que acontece é que no espaço de uma sala de aula, no tempo que dura uma aula, às vezes é um pouco complicado, e tendo em conta os programas, dar à componente todo o tempo que ela merece e precisa para ser trabalhada.

O Professor 3 diz que os alunos – inclusive os melhores alunos – manifestam muitas dificuldades na compreensão do oral, mas reconhece também que essas dificuldades decorrem de se trabalhar pouco essa competência em comparação com outras, designadamente a compreensão da leitura e a produção escrita. A necessidade de cumprir os programas também é referida como causa para isso acontecer:

Mas também têm dificuldades porque se calhar não se trabalha muito essa componente. Essas componentes devem ser trabalhadas logo de início. Eu penso que não serão muito trabalhadas. Trabalha-se mais a compreensão da leitura, a escrita. Mas também há uma razão para isso: é que há programas para cumprir.

Outro fator apontado como dificuldade em relação à compreensão do oral tem a ver com o débito do discurso. O Professor 1 (tal como o Professor 3) considera que mesmo os melhores alunos sentem esta dificuldade e que isso se verifica inclusive com os áudios dos manuais, considerados mais fáceis por não constituírem material autêntico:

Normalmente eles têm o ouvido pouco treinado. Para eles é bastante difícil. Mesmo os melhores alunos têm alguma dificuldade em relação ao débito, à velocidade de produção dos enunciados. É aquilo que eu acho que é mais difícil para eles. Muitas vezes, mesmo até com os áudios dos manuais que não são, pelo menos muitos deles, a reprodução real, que são um bocado artificiais, eles têm dificuldades.

O mesmo Professor 1 considera que esta dificuldade pode ser ultrapassada com o treino desta competência: “Depois a certa altura com o treino, se nós utilizarmos muitas vezes materiais desses, as coisas melhoram. Aquela dificuldade acaba por ser quebrada”.

A predisposição para os alunos considerarem a compreensão do oral como muito difícil é também apontada. O Professor 4 chega a falar de “bloqueio” quando se trata de realizar este tipo de atividade que nem as atividades de pré-escuta conseguem minimizar:

Os alunos aqui, pensando de uma forma geral (e até do outro lado [Universidade de Macau]), há um pouco a tendência para um bloqueio quase natural, para eles acharem que aquilo é uma coisa complicadíssima e que não vão conseguir entender nada. E isso às vezes dificulta, por muitas pré-atividades que se faça ou por muita ajuda na descodificação da mensagem que se possa fazer.

Finalmente, procurou-se saber se os participantes produzem os seus próprios materiais para trabalhar a compreensão do oral. Há dois participantes que declaram usar apenas os materiais que existem. O Professor 1 refere que a produção desse tipo de material “implicaria perder muito tempo” e que essa não é a sua prioridade. Já o Professor 3 aponta a falta de prática e de conhecimentos para a produção de materiais audiovisuais: “Quando é audiovisuais, eu vou à procura de materiais que já existem. Porque eu nessa área de produção de materiais audiovisuais não tenho muita prática. Que também os professores. Nós os professores devíamos ter umas aulas, formação nessa área, porque eu nunca tive”. O professor 2 também utiliza materiais audiovisuais que já existem, como vimos, para trabalhar no nível A1 e A2, mas produz os próprios materiais a partir do nível B1. A dificuldade de os alunos terem acesso a material deste tipo é a razão apontada para a produção dos próprios materiais.

O Professor 4 é aquele que desenvolve mais materiais didáticos, adaptando também materiais de outras línguas. Este professor revela-se bastante crítico em relação aos manuais, que considera muito repetitivos, em termos de propostas para trabalhar as várias competências, referindo que há alunos, designadamente na USJ, que não reagem bem a algumas tipologias de exercícios:

É muito repetitivo, é muito pouco variado, a forma como exploram os materiais, sejam eles quais forem, seja um texto escrito, seja um vídeo. Ou é pergunta/resposta ou é preenchimento de espaços ou é *matching*. [...] O que acontece às vezes é que nem sempre, e eu vi por estes alunos aqui, eles reagem bem a algumas tipologias de exercícios.

Considera ainda este professor que os textos são demasiado simples ou simplificados e que essa simplificação não ajuda o aluno. Na sua opinião os alunos acabam por ficar reféns desse tipo de texto simplificado: “Na minha opinião a simplificação dos textos dificulta mais do que ajuda. Porque se eles não tiverem acesso à informação linguística tal como ela se apresenta e frequente, eles vão sempre ficar presos”.

Há uma exceção em relação aos materiais existentes para trabalhar a compreensão do oral, de acordo com este professor, que é o livro de exercícios *Português em Direto*¹⁵, que trabalha a partir de textos orais autênticos, permitindo trabalhar as pronúncias regionais de Portugal, assim como outras marcas do oral, como os marcadores discursivos e a ligação entre as palavras, que considera também constituir uma dificuldade para os alunos.

Ressalta assim, resumindo, que a falta de materiais didáticos audiovisuais acaba por limitar a ação dos participantes em relação ao ensino da compreensão do oral, procurando estes, na sua maioria, materiais já disponíveis. Por outro lado, apesar de reconhecerem a competência auditiva como muito difícil para os alunos, o tempo que lhe dedicam é insuficiente.

Tema 3: Perceção em relação aos materiais produzidos para a plataforma Português à Vista

Os professores que participaram neste estudo testaram, como os alunos das várias turmas da Licenciatura de Estudos de Tradução Português-Chinês, um conjunto de unidades didáticas desenvolvidas para a plataforma de aprendizagem Português à Vista. Neste caso, os participantes foram convidados a testar três unidades didáticas de diferentes níveis de proficiência linguística: A1, B1 e C1. Decidiu-se, portanto, testar uma unidade didática desenvolvida para o nível elementar, outra para o nível intermédio e ainda outra para o nível avançado. A ideia era ter uma amostra representativa dos diferentes níveis de proficiência linguística para os professores participantes conseguirem avaliar o melhor possível os materiais didáticos desenvolvidos, para além de aspetos relacionados com a própria plataforma.

¹⁵ *Português em Direto*, para os níveis B1 e B2, é da autoria de Helena Lemos, tendo sido publicado pela Lidel em 2013.

A unidade didática do nível A1 que foi testada tinha por base uma reportagem televisiva e o título “Os jovens e o desporto”. A unidade didática do nível B1 testada baseava-se no videoclipe “Corzinha de Verão”, do grupo português Deolinda, e tinha o mesmo título do videoclipe. E a unidade didática do nível C1 testada tinha por base o vídeo promocional “Helik – Exposição de fotografia”, do Fórum para a Cooperação Económica e Comercial entre a China e os Países de Língua Portuguesa (Fórum Macau), realizado para a 12ª Semana Cultural da China e dos Países de Língua Portuguesa. As três sequências podem ser consultadas no Apêndice XVII.

Depois da testagem, os participantes foram convidados a dar a opinião sobre a percepção que tiveram em relação à realização das sequências didáticas e a aspetos relacionados com a plataforma. A opinião dada foi expressa com a ajuda do preenchimento de um inquérito por questionário (como se disse, o Apêndice XVI apresenta os gráficos ilustrativos das respostas dadas nesse inquérito). Estruturámos a apresentação dos resultados em função das dimensões do questionário: 1. Utilidade dos elementos da plataforma; 2. Percepção em relação à interação com os materiais.

1. Utilidade dos elementos da plataforma

Os participantes consideram os conteúdos audiovisuais selecionados pertinentes, interessantes, acessíveis e adequados ao nível. Em relação a este último aspeto, dois dos participantes chamam a atenção para o facto de se terem utilizado materiais autênticos no nível A1. O Professor 2, que vimos atrás preferir utilizar os áudios dos manuais nos níveis mais baixos, por considerar que são mais adequados para estes alunos, considerou como muito positiva a utilização de material autêntico no nível A1, assim como a forma de exploração do mesmo:

No caso do primeiro vídeo que era para o nível A1, achei muito positivo o facto de ser uma exposição ao ritmo normal da enunciação do Português. E acho que o tratamento que fez foi muito interessante justamente porque permitia usar um vídeo que à partida tem um ritmo de enunciação já bastante elevado e fazer com que o nível A1 se pudesse familiarizar com isso. Achei mesmo muito interessante essa parte.

Também o Professor 3 reagiu muito favoravelmente à utilização de materiais autênticos no nível A1, embora tenha pensado à partida que os exercícios seriam difíceis: “À primeira vista

parecia que ia ser difícil, mas os exercícios estão muito bem adaptados, é fácil o aluno captar a ideia, fazer o exercício”.

O modelo de exploração didática do vídeo mereceu por parte dos professores uma avaliação também muito positiva. Os exercícios de Pré-Escuta, À Escuta e Oficina da Escuta foram considerados por praticamente todos os participantes como extremamente úteis (ver Gráficos 1, 2 e 3). O Professor 2 destaca neste modelo a importância das tarefas preparatórias como forma de ativação dos conhecimentos prévios dos alunos, algo que não costuma ser trabalhado: “A primeira parte permite uma primeira exposição ao tema, levando a que haja um acionar do conhecimento prévio que os alunos já possam ter. E também prepará-los para aquilo que vai acontecer a seguir, que me parece que às vezes não é muito trabalhado”. Para além disso, refere que este modelo exploratório do vídeo permite trabalhar o vídeo sob várias perspetivas, tornando a abordagem mais completa e com isso permitindo desenvolver a compreensão de textos no “mundo real”:

Gostei muito que tivesse feito vários tipos de perguntas relativamente ao mesmo meio audiovisual, porque isso permite explorá-lo mais a fundo e também rentabilizar o próprio material. Para os alunos, permite dotá-los de mais competências para poderem olhar uma mesma coisa de várias perspetivas. Acho que lhes vai dar mais ferramentas para depois no futuro terem mais capacidade de compreensão no mundo real.

O Professor 1 também destaca neste modelo a possibilidade de trabalhar “uma série de outras competências, de outras inteligências, cultura, etc.”, enquanto o Professor 3 considera importante haver uma “progressão da aprendizagem”.

Quanto às atividades de natureza metacognitiva presentes no final das sequências didáticas – o questionário de autorreflexão e o diagrama de ansiedade –, foram consideradas como úteis ou extremamente úteis por parte dos participantes. O questionário de autorreflexão reuniu praticamente o pleno de respostas ‘extremamente útil’ (Ver Gráfico 4), enquanto o diagrama de ansiedade é visto por metade dos participantes como extremamente útil e pela outra metade como útil (ver Gráfico 5). Os vários participantes reconhecem a importância de desenvolver a competência metacognitiva dos alunos, dado que não existe por parte destes a capacidade de refletir sobre a aprendizagem da compreensão do oral, o que lhes permitiria ter consciência das dificuldades e de como agir perante este tipo de tarefas. São esses os dados que ressaltam das seguintes respostas:

Professor 2:

Acho que pode ser útil, porque penso que às vezes há uma falta de consciencialização do aluno com aquilo que sabe e com aquilo que pode fazer. Relativamente à sua própria aprendizagem, eu acho que essa parte dá ao aluno ferramentas de autoavaliação que lhe permitem perceber que tipo de exercício é que funciona melhor para si próprio.

Professor 3:

É muito útil. É importante que o aluno tome consciência porque é que não entende. E quais os meios que o façam compreender melhor.

Professor 4:

[...] é importante para eles começarem a tomar consciência, que é uma coisa que aqui falta um bocadinho (e não é só aqui, mas estamos a falar neste contexto), do que é que são capazes de fazer. Às vezes eles são capazes de fazer coisas, mas pela insegurança que têm acabam por não o fazer, porque acham que não são capazes ou porque é muito difícil ou porque é muito complicado.

Este último Professor refere que inclusivamente analisaria com os alunos as respostas dadas nestes instrumentos de natureza metacognitiva para “perceber o que é que está a acontecer a nível, nem diria tanto da dificuldade, mas a nível da progressão”. Não trabalharia estas questões em todas as aulas, mas seria interessante explorá-las nalgumas delas.

No entanto, o Professor 4 apontou, pelo conhecimento e experiência que tem de construção de questionários, aquilo que poderá ser uma fragilidade do questionário de autorreflexão e que se prende com a utilização de uma escala de Likert. Segundo este professor, “Já foram feitos vários testes. Quanto mais escolhas têm, pior, porque sobretudo pensando em 6 ou até em 5, eles tendem a escolher 3”.

Uma das razões apontadas para este comportamento está relacionada, segundo o mesmo professor, com uma característica do público chinês, que é o facto de não gostar de se expor e comprometer.

Para além deste o Professor 4 refere outros problemas deste tipo de questionário, nomeadamente a dificuldade de compreensão das afirmações e o excesso de questões que alguns questionários apresentam. Questionários com mais do que 20 questões levam o aluno a ser pouco ou nada preciso, em termos de sinceridade, nas respostas dadas. O que, reconhece, não é o caso deste questionário.

Para se contornar a questão levantada de os alunos tenderem a responder 3 na escala de Likert, como é o caso do que é apresentado nesta proposta, o Professor 4 sugere que as

afirmações apareçam, sempre que o aluno realizar o questionário, numa ordem diferente ou formuladas de outra maneira. É ainda dada a ideia de se testar este questionário de autorreflexão em vários estabelecimentos de ensino, para se perceber se há variação nas respostas.

Finalmente, nesta dimensão, foi pedida uma avaliação a funcionalidades e ferramentas tecnológicas disponibilizadas na plataforma: Possibilidade de ter o resultado imediato dos exercícios, Possibilidade de acesso às legendas do vídeo e Possibilidade de acesso à transcrição do vídeo. Em todos estes parâmetros, praticamente todos os participantes consideraram como extremamente útil haver estas funcionalidades e ferramentas (ver Gráficos 6, 7 e 8).

2. Perceção em relação à interação com os materiais

Neste eixo da testagem, os participantes foram convidados a avaliar a interação com os materiais didáticos. Os resultados são globalmente muito positivos, concordando os participantes totalmente ou quase totalmente que a navegação entre os exercícios é fácil e que as instruções estão claramente formuladas (ver Gráficos 9 e 10). Da mesma forma, o grau de dificuldade dos exercícios é considerado adequado ao nível de proficiência linguística (ver Gráfico 11). Este aspeto é aliás referido durante a entrevista pelo Professor 2 (“Achei adequados aos níveis”), pelo Professor 3 (“os exercícios estão muito bem adaptados”) e pelo Professor 4 (“acessíveis, sem dificuldades de maior”). Apesar disso, o Professor 4 dá a sugestão de se fazer uma testagem mais alargada dos exercícios, não só na USJ, mas também noutras instituições de ensino, com vista a haver uma precisão maior em termos da adequação dos mesmos em relação ao nível de proficiência linguística. Finalmente, também o grafismo dos exercícios é avaliado pelos vários participantes como sendo atraente e motivador (ver Gráfico 12).

Na questão final, após a testagem dos materiais, recolheram-se sugestões dos participantes em relação a aspetos a melhorar nos materiais didáticos produzidos. São de destacar, neste âmbito, as sugestões do Professor 3 de fazer aparecer o vídeo no final da sequência didática ao lado da transcrição, para assim o aluno poder tirar mais partido desta, de haver um apanhado dos exercícios trabalhados e de o exercício parar quando se passa para outra página. Na realidade, só a funcionalidade respeitante à apresentação simultânea do vídeo e da transcrição não estava contemplada, ao contrário dos outros dois aspetos referidos. A sugestão

dada foi tida em conta, considerando-se de facto que poderia ser útil para o aluno. Também a sugestão do Professor 4 relativamente ao questionário de autorreflexão, no sentido de as afirmações surgirem aleatoriamente de cada vez que o aluno for chamado a preenchê-lo, para evitar a tendência de haver um padrão de respostas, foi acolhida, dado tornar este instrumento mais fiável em termos de resultados.

As entrevistas realizadas aos professores, tal como as discussões em grupo focal antes efetuadas aos aprendentes, foram assim fundamentais porque permitiram testar e introduzir melhorias nos materiais didáticos produzidos para a plataforma Português à Vista, mas acima de tudo vieram validar uma proposta baseada num modelo de exploração didática assente em princípios, técnicas e abordagens que visam ir ao encontro das necessidades concretas dos seus destinatários, no que respeita ao desenvolvimento da compreensão de textos orais. É a altura então de dar a conhecer os materiais didáticos audiovisuais desenvolvidos para a plataforma virtual de aprendizagem Português à Vista – acessível em <https://portuguesavista.com>. Durante essa apresentação, será possível conhecer a forma como estão organizados, os critérios de desenvolvimento e a estrutura das unidades didáticas, com a descrição e exemplificação das várias etapas de trabalho.

6.5. Os materiais didáticos audiovisuais desenvolvidos para a plataforma Português à Vista

6.5.1. Organização dos materiais

Como se referiu na parte respeitante à descrição da metodologia da investigação, foi decidida a criação de 100 unidades didáticas, organizadas por nível de proficiência linguística (do A1 ao C1) e por temas (22 no total), que também já se apresentaram. Foram criadas, concretamente, 15 unidades didáticas para o nível A1, 24 unidades didáticas para o nível A2, 20 unidades didáticas para o nível B1, 21 unidades didáticas para o nível B2 e 20 unidades didáticas para o nível C1. A seleção dos temas procurou ter em conta as preferências dos aprendentes. A informação sobre os níveis e temas aparece na área comum a professores e alunos, tal como se vê na Figura 6.8.

Figura 6.8.: Apresentação dos níveis e temas na plataforma Português à Vista

The image shows a web interface for 'Português à Vista' with a section titled 'Exercícios'. It features two filter panels. The first panel, 'Nível', has a checked box for 'Todos' and unchecked boxes for 'A1', 'A2', 'B1', 'B2', and 'C1'. The second panel, 'Temas', has a checked box for 'Todos' and unchecked boxes for 20 other categories: 'Turismo & Lazer', 'Ciência & Tecnologia', 'Artes', 'Habitação', 'Vida profissional', 'Meio Ambiente', 'Questões sociais', 'Família', 'Lusofonia', 'Personalidades', 'Relações pessoais', 'Vida quotidiana', 'Festas & Tradições', 'Identificação pessoal', 'Lugares', 'História', 'Transportes', 'Serviços', 'Saúde', 'Língua Portuguesa', 'Alimentação', and 'Comunidade & Cidadania'. Both panels include a 'Mostrar menos ▲' link at the bottom.

Português à Vista

Exercícios

Nível

- Todos
- A1
- A2
- B1
- B2
- C1

Mostrar menos ▲

Temas

- Todos
- Turismo & Lazer
- Ciência & Tecnologia
- Artes
- Habitação
- Vida profissional
- Meio Ambiente
- Questões sociais
- Família
- Lusofonia
- Personalidades
- Relações pessoais
- Vida quotidiana
- Festas & Tradições
- Identificação pessoal
- Lugares
- História
- Transportes
- Serviços
- Saúde
- Língua Portuguesa
- Alimentação
- Comunidade & Cidadania

Mostrar menos ▲

<https://portuguesavista.com/exercicios>

As seqüências didáticas aparecem sequencialmente, na forma de lista, podendo ser selecionadas por nível, nível/tema, tema ou temas ou as que foram assinaladas em “Meus Favoritos”. Cada seqüência apresenta um breve resumo do conteúdo audiovisual, assim como etiquetas com palavras-chave identificadoras do material didático: informação contextual,

gênero audiovisual (videoclipe, documentário, etc.) e conteúdos linguísticos. A figura 6.9. apresenta as sequências didáticas desenvolvidas para o tema Língua Portuguesa:

Figura 6.9.: Listagem de sequências didáticas do tema Língua Portuguesa na plataforma

The screenshot displays the PortugueseVista platform interface. At the top, the logo 'Português à Vista' is on the left, and navigation links 'Exercícios', 'Sala de Aula', and 'Biblioteca' are in the center. On the right, there is a user greeting 'Olá, Aluno!' and a notification icon. The main content area is divided into a left sidebar and a right main panel. The sidebar contains filter sections: 'Nível' (All, A1, A2, B1, B2, C1), 'Temas' (a long list of topics including 'Língua Portuguesa' which is checked), 'Tags' (e.g., 'Ligação entre as palavras'), and 'Professor' (All, Adriano Professor). The main panel shows three exercise cards. The first card is 'O Português em Moçambique' by Professor Jo.pereira2005, level C1, with a 'Iniciar Exercício' button and a 'Resumo' section. The second card is 'Dia Mundial da Língua Portuguesa' by the same professor, level C1, with a 'Iniciar Exercício' button and a 'Resumo' section. The third card is 'Conheça a língua portuguesa no mundo em dois minutos' by the same professor, level B2, with a 'Retornar Exercício' button and a 'Resumo' section. The fourth card is another 'Conheça a língua portuguesa no mundo em dois minutos' by the same professor, level A2, with an 'Iniciar Exercício' button and a 'Resumo' section.

<https://portuguesavista.com/exercicios/auto-exercicio>

A informação completa sobre as 100 sequências didáticas desenvolvidas pode ser consultada no Apêndice XVIII.

6.5.2. Unidades didáticas

6.5.2.1. Critérios para a seleção dos vídeos

A seleção do vídeo implica a adoção de critérios que são essenciais para o cumprimento dos objetivos consubstanciados na unidade didática. O primeiro desses critérios tem a ver com a opção por materiais autênticos, pelos motivos que foram apresentados na Parte I. Além deste, foram definidos os seguintes critérios, baseados em Brown (1994):

- Deve haver um número limitado de pessoas e objetos;
- As pessoas e os objetos devem estar claramente definidos;
- Os espaços devem estar claramente delimitados (uma rua, uma cidade, um local único ou dois ou três facilmente identificáveis);
- A ordem cronológica deve ser respeitada;
- Os diferentes enunciados devem ter relação lógica entre si;
- Deve ser possível relacionar a informação nova que aparece com as informações anteriores, o que significa que o tema e o vocabulário são parcialmente conhecidos.

Quanto à duração do vídeo, selecionaram-se preferencialmente vídeos com menos de três minutos. Acima desta duração, ainda segundo Brown (1994), a compreensão torna-se mais difícil, qualquer que seja o gênero audiovisual, dado que há mais elementos que têm de ser tidos em conta. Este aspeto é particularmente pertinente para os aprendentes dos níveis A1 e A2. O que não significa que não existam vídeos com duração superior a três minutos que sejam apropriados para os níveis mais baixos (é o caso, por exemplo, na proposta de materiais que apresentamos, da curta-metragem *Algo Importante*, de Luís Fazenda e João Paulo Cotrim, que tem uma única personagem que profere, nos 7'28'' que dura o filme, apenas sete frases curtas e simples). Por outro lado, segue-se nesta proposta o princípio de adequação da tarefa ao nível e não da simplificação do material (Hoven, 1991, 1999; Mendelshon & Rubin, 1995). Cabe, portanto, ao professor verificar se o vídeo reúne os requisitos necessários e estabelecer a forma como o deve trabalhar.

6.5.2.2. Apresentação da unidade didática

Procurou-se que as unidades didáticas fossem apresentadas na plataforma de forma a permitir uma navegação fácil e intuitiva, sendo disponibilizada a informação necessária para que o aprendiz tome decisões informadas em relação ao percurso de aprendizagem.

Nesse sentido, após selecionar a unidade didática que pretende realizar, o aprendiz encontra uma página de introdução com a indicação das várias etapas que a compõem: Pré-Escuta, À Escuta, Oficina da Escuta e Pós-Escuta. Além disso, é dado um conjunto de informações gerais que incluem, para além do título, o nível, o tema, as etiquetas e a duração do vídeo. Por baixo, pode ver as instruções dadas pelo professor para realizar a unidade, designadamente se há tempo estipulado para a sua realização e qual é, bem como se pode interromper a tarefa. Ao lado, surge uma imagem do conteúdo audiovisual, o resumo do mesmo, informações sobre a fonte e, nos casos em que o vídeo se encontra alojado na plataforma, sobre os detentores da propriedade intelectual e a indicação da autorização para a sua utilização. A Figura 6.10 ilustra o que acabámos de dizer. Trata-se da página de introdução da unidade didática “‘Sou como sou’, de Ana Bacalhau”, do nível A2, pertencente ao tema Questões Sociais, feita a partir do videoclipe da cantora portuguesa Ana Bacalhau.

Figura 6.10.: Página de introdução da unidade didática “Sou como sou”, de Ana Bacalhau”

Português à Vista Exercícios Sala de Aula Biblioteca Olá, Aluno!

Exame: “Sou como sou”, de Ana Bacalhau”

Introdução Pré-Escuta À Escuta Oficina da Escuta Pós-Escuta

Informação

Título: "Sou como sou", de Ana Bacalhau

Nível: A2

Tema: Questões sociais

Tags: Educação para os média, Videoclipe, Adjetivos, Fronteira de palavra


Duração: 3'28"

Instruções

Tempo para conclusão: (Sem tempo limite)

Pode interromper? Não

Enunciado



Há muitas pessoas que são discriminadas por causa do género, da aparência ou da idade. É o caso das mulheres, que só querem ser como são, como nos diz esta canção.

Fonte: Videoclipe "Sou como sou", de Ana Bacalhau

<https://portuguesavista.com/exercicios/realizar/112>

Além disso, é também disponibilizado na página de introdução o enunciado da unidade didática, com a explicitação dos objetivos, dos conteúdos linguísticos e do percurso pedagógico, que contempla as atividades a realizar nas várias etapas da unidade. Veja-se o enunciado da unidade didática “Sou como sou”, de Ana Bacalhau”.

Figura 6.11.: Enunciado da unidade didática “Sou como sou”, de Ana Bacalhau”

Enunciado

OBJETIVOS:

Objetivos comunicativos/pragmáticos:

- . Compreender as ideias principais do videoclipe
- . Compreender aspetos específicos do videoclipe
- . Escrever uma biografia

Educação para os média:

- . Levantar hipóteses sobre o conteúdo da canção, a partir de imagens do videoclipe

CONTEÚDOS LINGUÍSTICOS/ GRAMATICAIS

- . Sinónimos
- . Adjetivos

PERCURSO PEDAGÓGICO

Pré-Escuta:

1. Identificar o significado do título da canção
2. Levantar hipóteses sobre o conteúdo da canção a partir do título e de imagens do videoclipe
3. Identificar os sinónimos de vocábulos presentes na canção, com a ajuda de um dicionário

À Escuta:

4. Ordenar os versos da canção de acordo com a sua aparição
5. Completar os versos da canção

Oficina de Escuta:

6. Identificar os objetivos que descrevem a forma como a mulher se apresenta e está vestida
7. Identificar o significado de palavras e expressões do videoclipe, a partir do contexto
8. Identificar aspetos relacionados com a forma de estar, postura e aspeto físico das mulheres que participam no videoclipe para prever a mensagem da canção
9. Identificar a fronteira de palavra de versos do videoclipe

Pós-Escuta:

10. Completar o resumo da canção
11. Escrever uma biografia sobre uma mulher que se destacou pela luta dos direitos das mulheres

<https://portuguesavista.com/exercicios/realizar/112>

6.5.2.3. Estrutura da unidade didática

O modelo de exploração didática adotado reflete os processos envolvidos na compreensão do oral e vai ao encontro das dificuldades que os textos orais levantam ao aprendente de uma LNM. Além disso, incorpora elementos das abordagens teóricas mais

recentes – nomeadamente a abordagem metacognitiva –, assim como os resultados da investigação do CALL em relação à competência em questão. No fundo, a proposta apresentada contempla uma abordagem de tipo interativo (Mishan & Timmis, 2015) que, como vimos, não se circunscreve à aferição do produto ou resultado da compreensão, contribuindo também para promover a capacidade de utilização de estratégias de aprendizagem que favoreçam o sucesso auditivo.

As unidades didáticas que foram desenvolvidas estão estruturadas em quatro etapas: Pré-Escuta, À Escuta, Oficina da Escuta e Pós-Escuta. Trata-se de um modelo baseado no modelo clássico de exploração didática do vídeo (‘Antes de ver’, ‘Enquanto está a ver’ e ‘Depois de Ver’), mas adaptado aos princípios e abordagens que enformam esta proposta. Vejamos então cada uma das partes em que se estrutura o modelo da unidade didática apresentado.

Pré-Escuta

A etapa de Pré-Escuta consiste na preparação do aprendente para o visionamento do vídeo. Pretende-se neste ponto ativar conhecimentos factuais, lexicais ou culturais, servindo igualmente para motivar ou estimular a curiosidade do aprendente. Desta forma se procura que o aprendente comece a fazer inferências sobre o que vai ouvir. Não esqueçamos que ouvir é essencialmente uma atividade inferencial (Rost, 2002).

As atividades propostas visam, portanto, treinar as competências de compreensão geral (*top-down*), promovendo, em grande medida, a utilização estratégica de mecanismos compensatórios – contextuais, visuais, tal como a informação paralinguística e cultural, o conhecimento do mundo e o senso comum –, com vista a suprir lacunas no conhecimento da língua-alvo (Vandergrift, 2007).

Apresentam-se a seguir atividades com vista ao cumprimento dos objetivos relacionados com esta etapa.

Objetivo: Mobilizar saberes factuais em relação ao documento audiovisual:

- Completar frases com elementos em falta referentes a eventos, locais e personalidades. Cada frase contém uma imagem alusiva e a resposta e o elemento em falta é selecionado de um conjunto de palavras;
- Ler uma notícia relacionada com o conteúdo do vídeo;
- Ler e completar um texto (por exemplo uma notícia de jornal) relacionado com o conteúdo tratado no vídeo a partir de uma imagem ou de palavras dadas;
- Procura documental para resposta a um questionário;
- Testar os conhecimentos em relação ao conteúdo tratado no vídeo;
- Referir o que conhece em relação a assuntos relacionados com o conteúdo do vídeo;
- Observar imagens da notícia a ver e completar frases com palavras-chave da mesma;
- Fazer a correspondência entre a imagem e a respetiva legenda;
- Observar mapas e localizar espaços geográficos ou administrativos relacionados com o vídeo.

Objetivo: Ativar os conhecimentos lexicais e verificar que os aprendentes conhecem palavras e expressões ligadas ao tema tratado no vídeo:

- Fazer a correspondência da palavra com a imagem respetiva;
- Fazer a correspondência entre a palavra e a sua definição;
- Completar conjuntos lexicais ligando os termos entre si;
- Identificação da palavra intrusa num conjunto de palavras;
- Procura de sinónimos e antónimos de palavras-chave utilizadas no vídeo;
- Identificação de palavras correspondentes a um campo lexical;
- Referir objetos que usa relacionados com determinado campo lexical presente no conteúdo do vídeo.

Objetivo: Utilizar elementos do vídeo para prever o seu conteúdo:

- Observar imagens do vídeo e levantar hipóteses sobre o conteúdo do mesmo;
- Ler o título (por exemplo do videoclipe) e levantar hipóteses sobre o conteúdo audiovisual;
- Ler o título e observar uma imagem ou imagens do conteúdo audiovisual e levantar hipóteses sobre o seu conteúdo;
- Fazer um *brainstorming* a partir do título do videoclipe;
- Completar a transcrição de passagens do vídeo (por exemplo de um videoclipe) imaginando ou escolhendo entre várias opções.

Tomamos como exemplo a unidade didática “Sou como sou”, de Ana Bacalhau”, cuja página de introdução apresentámos no ponto anterior. A Figura 6.12 apresenta as atividades presentes na secção Pré-Escuta dessa unidade temática.

Figura 6.12.: Exercícios de Pré-Escuta da unidade didática “Sou como sou”, de Ana Bacalhau”

Português à Vista Exercícios Sala de Aula Biblioteca Olá, Aluno!

Exame: "Sou como sou", de Ana Bacalhau

Introdução **Pré-Escuta** À Escuta Oficina da Escuta Pós-Escuta

Exercício 1 Exercício 2 Exercício 3

Instruções

O título desta canção é "Sou como sou". O que lhe parece que isto significa?

Questão 1

"Sou como sou" significa:

Escolher...

- Sou uma boa pessoa.
- Sou uma pessoa igual às outras pessoas.
- As outras pessoas devem aceitar-me como eu sou.

< Voltar Seguinte >

Exercício 1

Exercício 2

Exercício 3

Instruções

Esta imagem foi retirada do início do vídeo. Com base nesta imagem e no título "Sou como sou", qual acha que é a mensagem que a canção quer transmitir:



Questão 1

A mensagem é:

Escolher... ▲

|

- Sou uma mulher moderna, independente e que gosta de ser como é. ▲
- Sou uma mulher moderna, independente e que não gosta de ser como é.
- Sou uma mulher dependente, mas que gosta de ser como é.
- Sou uma mulher dependente, alegre e que não gosta de ser como é. ▼

< Voltar

▶ Seguinte

Exercício 1 Exercício 2 **Exercício 3**

Instruções

Nesta canção há vários adjetivos que caracterizam a mulher que canta. Assinale o sinónimo desses adjetivos. Consulte, se necessário, um **dicionário**.

Questão 1
Pespinete (2 respostas corretas):

Escolher...
Escolher...

Questão 2
Bem-aventurado(a) (2 respostas corretas):

Escolher...
Escolher...

Questão 3
Forte (2 respostas corretas):

Escolher...
Escolher...
Fraco(a)
Enérgico(a)
Robusto(a)
Brando(a)

Questão 4
Livre:

Escolher...

Questão 5
Leve (2 respostas corretas):

Escolher...
Escolher...

Avaliação

Pontuação: Esta questão vale 10 pontos.

< Voltar Continuar >

<https://portuguesavista.com/exercicios/realizar/112>

Para facilitar a realização de determinados exercícios de Pré-Escuta (assim como de exercícios de outras etapas da sequência), é providenciado o acesso a sítios da Internet como dicionários, enciclopédias (como é o caso da Wikipedia) ou outros sítios. Este tipo de ajuda textual pode ver-se no exercício 3 na figura atrás apresentada, no qual o aprendente tem acesso ao dicionário Priberam, clicando na palavra “dicionário” no enunciado da questão.

À Escuta

Nesta etapa o aprendente tem acesso ao recurso audiovisual, situado na parte superior da página, que pode ver, uma ou mais vezes, ainda antes da resolução das atividades. Para facilitar a realização dos exercícios, é possível acionar uma janela com o vídeo, num tamanho mais pequeno,

posicionado ao lado do exercício, permitindo assim que o aprendente facilmente leia a questão e visualize o vídeo. De referir também que muitos dos vídeos estão legendados em Português ou em Chinês, pelas razões que se apresentaram no ponto 4 da Parte I. Não fizemos a legendagem de todos os vídeos, pois consideramos que é importante que o aprendente tenha também acesso ao discurso oral sem qualquer apoio textual, tal como acontece em muitas ocasiões no ‘mundo real’.

Em relação às atividades propriamente ditas, a etapa À Escuta visa treinar essencialmente as competências de compreensão geral. Para isso, pode ser mobilizado todo o recurso ou apenas uma parte do mesmo. Pode ainda consistir na confirmação das previsões e inferências feitas na etapa anterior. São propostas atividades de escuta extensiva, centradas no sentido geral do texto, e atividades de escuta seletiva, que implicam uma pesquisa seletiva do texto no sentido de localizar determinada informação (Brown, 2001; Rost, 2011). Para o desenvolvimento das atividades de À Escuta, assim como das atividades da etapa seguinte, Oficina da Escuta, teve-se em conta, para além das orientações do QECR e do *Companion Volume*, a taxonomia de técnicas de ensino da compreensão do oral de Peterson (1991). A seguir, apresentam-se as atividades desenvolvidas para cumprir os objetivos relacionados com a etapa À Escuta.

Objetivo: Identificar as ideias principais:

- Ver parte ou a totalidade do vídeo e escolher as opções que expressam o que é dito;
- Ver parte ou a totalidade do vídeo e completar as ideias apresentadas;
- Ver parte ou a totalidade do vídeo e dizer se as afirmações são verdadeiras, falsas ou não ditas;
- Ver o vídeo e selecionar o resumo adequado;
- Completar frases ou segmentos do vídeo com a informação em falta;
- Completar o resumo do vídeo com a informação em falta;
- Fazer a correspondência entre as perguntas e as respostas (nas passagens áudio do vídeo).

Objetivo: Ordenar os tópicos/ as ideias principais:

- Ordenar os tópicos/as ideias segundo a ordem de aparição no vídeo. Cada tópico/ideia pode ter uma imagem associada.

Objetivo: Identificar o tema/assunto:

- Ver passagens do vídeo e fazer a correspondência com os temas/assuntos respetivos;
- Ver a totalidade ou parte do vídeo e decidir o que é que está a ser dito em relação a determinado tema/assunto. Fazer a correspondência entre os conteúdos e os temas/assuntos;
- Ver o vídeo e dizer quais os temas/assuntos que são e não são referidos;
- Ver o vídeo e identificar informação respeitante a uma pessoa;
- Ver o vídeo e indicar numa lista quais os temas/assuntos presentes;
- Ver parte do vídeo e tomar notas sobre determinado tema/assunto;
- Ver o vídeo e fazer a correspondência entre o tema/assunto e a imagem.

Objetivo: Identificar elementos-chave:

- Completar frases com elementos em falta referentes a eventos, locais ou manifestações artísticas. Cada frase pode ter uma imagem relacionada com o elemento em falta.

Objetivo: Identificar a estrutura do texto oral:

- Ver uma notícia e tomar notas dos elementos essenciais que a compõem (*lead*).

Objetivo: Confirmar inferências:

- Ver o vídeo para confirmar as inferências feitas anteriormente (na etapa de Pré-Escuta).

Objetivo: Usar informações sobre um segmento do vídeo para prever o próximo segmento:

- Ler a informação sobre um segmento. Prever o que vem a seguir.

Objetivo: Fazer inferências sobre segmentos do vídeo a partir do som:


- Ouvir, sem a imagem, um segmento do vídeo, e identificar elementos do mesmo, como personagens, local e ação.

A Figura 6.13 ilustra algumas das atividades da secção À Escuta que foram mencionadas, a partir mais uma vez da unidade didática “‘Sou como sou’, de Ana Bacalhau”.

Figura 6.13.: Exercícios de À Escuta da unidade didática “Sou como sou”, de Ana Bacalhau”

Português à Vista Exercícios Sala de Aula Biblioteca Olá, Aluno!

Introdução Pré-Escuta **À Escuta** Oficina da Escuta Pós-Escuta



Ana Bacalhau - Sou Como Sou Ver mais ta... Partilhar

Exercício 1 Exercício 2

Instruções

Ouça a canção e ordene os versos da canção (qual é que aparece em primeiro, em segundo, em terceiro, etc.):

Conjunto de Frases 1

- ::
- ::
- ::
- ::
- ::

Avaliação

Pontuação: Esta questão vale 10 pontos.

Exercício 1 **Exercício 2**

Instruções

Como é a mulher que canta? O que é que ela pensa? Para saber, ouça de novo a música e junte as duas partes para formar um verso:

Frases

- Sou bem-aventurada

- E diz-me lá então quem te deu o direito


- Estou como quero

- Sinto-me "linda de bonita",

de decidir o que posso ou não fazer
e pronta para a aventura!
assim livre, leve e solta
e sei que me queres assim como sou

Avaliação

Pontuação: Esta questão vale 10 pontos.



<https://portuguesavista.com/exercicios/realizar/112>

Oficina da Escuta

A terceira parte da unidade didática, Oficina da Escuta, centra-se nas competências de compreensão específica (*bottom-up*). Nesta forma de processamento dos textos orais, como vimos, o ouvinte baseia-se no que ouve como base para a compreensão da mensagem (Kurita, 2012). Torna-se, portanto, necessário trabalhar os aspetos fonético-fonológicos, lexicais e sintáticos da língua-alvo. São propostas, por isso, nesta parte atividades de escuta intensiva (Brown, 2001; Rost, 2011) com vista a trabalhar estes aspetos. Além disso, apresentam-se atividades que visam desenvolver as competências literárias associadas à multimodalidade textual, essenciais para a compreensão das novas formas de comunicação digital.

À semelhança do que se fez para as etapas Pré-Escuta e À Escuta, são de seguida apresentadas as várias atividades desenvolvidas na etapa Oficina da Escuta.

Objetivo: Distinguir fonemas:

- Ouvir os fonemas dispostos em categorias. Ouvir depois passagens do vídeo e associar as palavras com os fonemas à respetiva categoria;
- Ouvir passagens do vídeo e completar as frases com as letras correspondentes ao som.

Objetivo: Reconhecer a sílaba tónica:

- Identificar o número de sílabas e a sílaba tónica. Fazer a correspondência entre a palavra e o esquema silábico.

Objetivo: Distinguir entre variedades do Português:

- Selecionar traços específicos de variedades do Português (escolha múltipla);
- Fazer a correspondência entre a expressão numa variedade do Português e a expressão noutra variedade do Português;
- Passar expressões de uma variedade do Português para outra.

Objetivo: Reconhecer diferenças entre palavras:

- Detetar as diferenças entre a transcrição e o áudio. Clicar na palavra que é diferente;
- Detetar as diferenças entre a transcrição e o áudio. Corrigir a palavra que é diferente.

Objetivo: Selecionar informações específicas (reconhecimento de palavras):

- Ouvir, identificar a palavra em falta e escrevê-la com a ajuda do significado;
- Ouvir e completar a frase, selecionando a palavra correta de um conjunto de palavras;
- Ouvir e completar conjuntos lexicais (como expressões idiomáticas e calão) com a ajuda do significado;

- Ler as legendas e identificar a palavra que corresponde ao significado apresentado.

Objetivo: Fazer a segmentação do discurso:

- Identificar a fronteira de palavra. Dar um espaço entre cada palavra;
- Indicar o número de palavras de um segmento.

Objetivo: Ordenar os elementos do discurso:

- Ouvir uma passagem do vídeo e ordenar as palavras que o constituem;
- Formar frases do vídeo a partir de uma nuvem de palavras (*word cloud*).

Objetivo: Identificar o significado de elementos do discurso:

- Fazer a correspondência entre uma expressão e o seu significado;
- Fazer a correspondência entre a palavra/descrição e a imagem;
- Fazer a correspondência entre expressões presentes no vídeo e outras com o mesmo significado;
- Selecionar o significado de um termo ou expressão (escolha múltipla);
- Tomar nota do vocabulário relacionado com uma área lexical;
- Selecionar as palavras presentes no vídeo relacionadas com uma área lexical.

Objetivo: Reconhecer formas reduzidas de palavras:

- Identificar de um conjunto de frases qual é a que corresponde à pronunciada;
- Ouvir as passagens do vídeo e completar com as formas reduzidas das palavras apresentadas;
- Ouvir passagens do vídeo e clicar nas palavras que não são completamente pronunciadas.

Objetivo: Reconhecer marcadores discursivos:

- Ouvir passagens do vídeo e selecionar de um conjunto de marcadores discursivos aqueles que ouviu;
- Fazer a correspondência entre o marcador discursivo e a sua função no discurso;
- Ouvir passagens do vídeo e dizer se há ou não marcadores do discurso;
- Escrever os marcadores discursivos em falta.

Objetivo: Reconhecer palavras que estão ligadas no discurso:

- Ouvir passagens do vídeo e completar as frases com a forma correta das palavras que apresentam ligação entre si;
- Selecionar de um conjunto de frases qual a que corresponde à passagem do vídeo;
- Fazer a correspondência entre a explicação sobre a forma como as palavras se ligam e exemplos retirados do vídeo.

Objetivo: Reconhecer marcas da oralidade (hesitações, incorreções, frases incompletas, repetições, uso de diminutivos):

- Corrigir incorreções a partir das opções apresentadas;
- Reescrever uma frase com as regras do discurso escrito;
- Completar a frase com o diminutivo em falta (a partir de uma lista dada);
- Escrever o diminutivo em falta na frase.

Objetivo: Reconhecer elementos de articulação do discurso:

- Completar frases com os articuladores do discurso em falta (conjunções, preposições, pronomes relativos, advérbios, preposições).

Objetivo: Usar o contexto para determinar o significado de palavras:

- Completar a transcrição ou parte dela com o significado das palavras assinaladas, tendo em conta o contexto.

Objetivo: Reconhecer classes gramaticais (nomes, verbos, etc.), estruturas (e.g. tempos verbais, concordâncias), regras e padrões:

- Completar a transcrição com a forma verbal correta (escolha múltipla);
- Escrever a forma verbal correta;
- Completar a transcrição com a preposição ou com o verbo e a preposição (regência verbal);
- Fazer a correspondência entre o verbo e a preposição e o seu valor no texto;
- Identificar o referente de pronomes;
- Fazer concordâncias selecionando a opção correta;
- Ouvir e escrever o plural da palavra;
- Completar as frases com os adjetivos no grau indicado. Ouvir para confirmar as respostas.

Objetivo: Tomar consciência do valor de recursos discursivos:

- Fazer a correspondência entre elementos de caráter social, linguístico, visual e sonoro e o seu significado.

Objetivo: Tomar consciência da importância dos elementos multimodais que compõem os textos audiovisuais digitais:

- Identificar o valor comunicativo de elementos visuais (roupas, objetos, cores). Completar frases referentes a estes elementos;

- Identificar o valor comunicativo de elementos sonoros (banda sonora de um filme). Fazer a correspondência entre esses elementos e o seu significado;
- Identificar o valor comunicativo dos planos e ângulos escolhidos num filme.

Mais uma vez tomamos como exemplo a unidade “Sou como sou”, de Ana Bacalhau” para ilustrar algumas das atividades enumeradas. Veja-se então a Figura 6.14.

Figura 6.14.: Exercícios da Oficina da Escuta da unidade didática “Sou como sou”, de Ana Bacalhau”

Português à Vista Exercícios Sala de Aula Biblioteca Olá, Aluno!

Exercício 1 Exercício 2 Exercício 3 Exercício 4

Instruções

Durante a canção, a cantora usa ADJETIVOS para dizer como é e para descrever a roupa que tem vestida. Ouça a passagem áudio e complete os versos da canção com os adjetivos seguintes:

Palavras

bonita :: perigosas :: livre :: comprida :: linda :: leve ::
solta ::

Frases

▶ 0:05 / 0:11 🔊 ⋮

Tenho curvas , com certeza/ De salto alto ou sapatilha, saia ou curta :: ou , visto sempre aquilo que bem me apetece/ Sinto-me " de ", assim , e ...

Avaliação

Pontuação: Esta questão vale 10 pontos.

Ana Bacalhau - Sou Como S...
vevo

Exercício 1

Exercício 2

Exercício 3

Exercício 4

Instruções

Leia os seguintes versos da canção e tente compreender o significado das palavras destacadas. Arraste-o para o sítio correto:

Palavras

Aparência ou aspeto físico

Quero

Lindíssima

Frases

Tu já paravas com essa MANIA (= **Hábito**) / De ver em tudo conta, peso e medida / De me analisar pela MORFOLOGIA (=)

Visto sempre aquilo que bem ME APETECE (=)

Sinto-me "LINDA DE BONITA" (=)

Avaliação

Pontuação: Esta questão vale 10 pontos.



Exercício 1

Exercício 2

Exercício 3

Exercício 4

Instruções

Ouçã os seguintes versos da canção e separe com um espaço as palavras que os formam:

Fronteira da Palavra

▶ 0:00 / 0:02

Soubem-aventuradaeprontaparaaaventura

▶ 0:00 / 0:05

Éassimquemequeroenofundomequeresassimcomosou

▶ 0:00 / 0:02




Nãotecensuroseteassustaaasilhueta



Exercício 1 Exercício 2 Exercício 3 **Exercício 4**

Instruções

Neste videoclipe aparecem mulheres que não se preocupam com a opinião dos outros em relação à forma de vestir, às atividades que praticam ou à sua forma corporal. Observe as imagens e comprove isso mesmo. Assinale a(s) resposta(s) correta(s) em relação a cada um dos seguintes tópicos:

Questão 1

Forma de vestir/ de apresentação (3 respostas corretas):

Escolher...

Escolher...

Escolher...

Questão 2

Atividades de lazer:

Escolher...

Questão 3

Prática desportiva:

Escolher...

Praticar boxe.

Andar a pé.

Dançar em grupo.

<https://portuguesavista.com/exercicios/realizar/112>

Pós-Escuta

Na última etapa da unidade didática, a Pós-Escuta, são propostas tarefas com vista à reutilização e reapropriação das novas aquisições, tanto em termos escritos como orais. Apesar de a compreensão do oral ter especificidades que justificam um trabalho diferenciado, consideramos que as várias competências linguísticas não operam de forma estanque. À semelhança de resto do que acontece na comunicação diária, na qual se mobilizam em simultâneo diferentes competências (Brown & Lee, 2015). Por outro lado, as tarefas propostas nesta parte refletem igualmente a evolução das abordagens didáticas de uso do vídeo, que preconizam a combinação de tarefas de exploração e criação de vídeos (e.g. Keddie, 2014; Goldstein & Driver, 2015; Goldstein, 2017). Um exemplo desta associação é o aprendente ser chamado a criar o videoclipe de uma música.

A unidade didática termina com o preenchimento de um questionário de autorreflexão, que tem por objetivo promover a reflexão em relação às estratégias utilizadas para compreender o texto oral, e de um diagrama de ansiedade, no qual o aprendente indica o nível de ansiedade que sentiu ao realizar a unidade. No que se refere ao questionário de autorreflexão, trata-se de uma adaptação do questionário de consciência metacognitiva da compreensão do oral (MALQ),

desenvolvido por Vandergrift, Goh, Mareschal, & Tafaghodtari (2006). Nele constam 14 perguntas, podendo o aprendiz responder ao questionário em Português, Chinês ou Inglês através de uma escala de 1 a 6, em que 1 corresponde a uma não utilização total da estratégia durante a atividade, e 6 a uma utilização plena da estratégia durante a atividade. Quanto ao diagrama de ansiedade, o aprendiz dispõe de uma escala de 1 (sem ansiedade) a 5 (muita ansiedade) para determinar a ansiedade que sentiu em relação aos exercícios de compreensão do oral, podendo fazê-lo também numa das três línguas referidas. Estes dois instrumentos inserem-se, como vimos, na abordagem metacognitiva da compreensão do oral. É importante, segundo esta abordagem, que o aprendiz não se limite a medir apenas a sua prestação em termos de quantidade de texto compreendido, mas que reflita sobre o processo de compreensão e adote as melhores estratégias para desenvolver esta competência.

Vejamos então as atividades da secção Pós-Escuta da unidade didática “Sou como sou”, de Ana Bacalhau”.

Figura 6.15.: Exercícios de Pós-Escuta da unidade didática “Sou como sou”, de Ana Bacalhau”

Português à Vista Exercícios Sala de Aula Biblioteca Olá, Aluno!

Exercício 1 Exercício 2

Instruções

Complete o resumo desta canção com as seguintes palavras:

Palavras

bem :: imagem :: preocupada :: independente :: Sou como sou :: outros ::

Frases

Esta canção transmite a ideia de uma **mulher** que se aceita como é. A mulher sente-se com a sua e maneira de ser, e não está com o que os pensam dela. É uma mulher moderna e e por isso afirma: “ ”.

Avaliação

Pontuação: Esta questão vale 10 pontos.

< Voltar Seguinte >

Instruções

Faça uma pesquisa sobre uma mulher importante na luta pelos direitos das mulheres e escreva a sua biografia. Siga os seguintes tópicos:

- Data de nascimento;
- Nacionalidade;
- Naturalidade;
- Percurso pessoal e profissional;
- O que fez pelos direitos das mulheres.

Questão 1

Avaliação

Pontuação: Esta questão vale 10 pontos.

[< Voltar](#)[▶ Continuar](#)

Pós-Escuta Questionário

PT | EN | CHN

Refleta sobre os exercícios que fez e pense nas estratégias que utilizou. Responda ao seguinte questionário:

1

Discordo completamente

2

Discordo

3

Discordo em parte

4

Concordo em parte

5

Concordo

6

Concordo Plenamente

Questão 1: Penso que ouvir é mais difícil do que ler, falar ou escrever em Português.

 1 2 3 4 5 6

Questão 2: Sou capaz de me concentrar facilmente.

 1 2 3 4 5 6

Questão 3: Antes de ouvir, penso em textos semelhantes que já ouvi.

 1 2 3 4 5 6

Questão 4: Depois de ouvir, penso no que ouvi e em como posso ouvir de forma diferente na próxima vez.

 1 2 3 4 5 6

Questão 5: Antes de começar a ouvir, estabeleço a forma como vou ouvir.

 1 2 3 4 5 6

Questão 6: Uso a minha experiência e conhecimento para me ajudarem a compreender.

1 2 3 4 5 6

Questão 7: Uso a ideia geral do texto para me ajudar a adivinhar o significado das palavras que não compreendo.

1 2 3 4 5 6

Questão 8: Uso as palavras que compreendo para tentar compreender o significado das palavras que não compreendo.

1 2 3 4 5 6

Questão 9: Tento voltar atrás no que estou a ouvir, quando perco a concentração.

1 2 3 4 5 6

Questão 10: Não fico nervoso quando ouço em Português.

1 2 3 4 5 6

Questão 11: Quando compreendo o significado de uma palavra, penso no que ouvi anteriormente, para perceber se estou correto.

1 2 3 4 5 6

Questão 12: Quando estou a ouvir, procuro adaptar a forma como estou a interpretar o que ouço, se vejo que não é a mais correta.

1 2 3 4 5 6

Questão 13: Quando tenho dificuldade em compreender o que ouço, desisto e paro de ouvir.

1 2 3 4 5 6

Questão 14: Traduzo para mim enquanto ouço.

1 2 3 4 5 6

Qual o nível de Ansiedade que teve ao fazer os Exercícios?

Use uma escala de 1 a 5 para medir a 'Temperatura' da sua Ansiedade em relação à **Compreensão Oral**:



1 - Não senti Ansiedade nenhuma



2 - Não senti Ansiedade



3 - Senti pouca Ansiedade



4 - Senti Ansiedade



5 - Senti muita Ansiedade

< Voltar

✓ Concluir

<https://portuguesavista.com/exercicios/realizar/112>

6.5.3. Apresentação de unidades didáticas (para os vários níveis de proficiência linguística)

Para se ter uma ideia mais abrangente dos materiais didáticos desenvolvidos para a plataforma Português à Vista, apresentam-se cinco unidades didáticas, de diferentes níveis de proficiência linguística e temas, que podem ser vistas no Apêndice XIX. As referidas unidades didáticas baseiam-se em conteúdos audiovisuais de vários géneros, como por exemplo notícias, curtas-metragens e vídeos promocionais. As informações gerais sobre essas unidades são apresentadas a seguir.

1. Unidade didática: “‘Na hora de pôr a mesa’, de José Luís Peixoto”

Nível: A1

Tema: Família

Tipo de conteúdo audiovisual: Vídeo de autor (declamação de poema)

Duração: 1’19’’

Etiquetas: Pronúncia, Possessivos, Fronteira de palavra

2. Unidade didática: “Receitas do chefe Graça II”

Nível: A2

Tema: Alimentação

Tipo de conteúdo audiovisual: Vídeo promocional (receita culinária)

Duração: 4’05’’

Etiquetas: Moçambique, Marcas do oral, Diminutivos

3. Unidade didática: “‘Velho’, de Mafalda Veiga”

Nível: B1

Tema: Questões sociais

Tipo de conteúdo audiovisual: Videoclipe

Duração: 3’19’’

Etiquetas: Ligação entre as palavras, Marcas do oral, Verbo + Preposição, Videoclipe

4. Unidade didática: “A Maior Flor do Mundo, de Juan Pablo Etcheverry”

Nível: B2

Tema: Meio Ambiente

Tipo de conteúdo audiovisual: Curta-metragem

Duração: 7’24’’

Etiquetas: Educação para os média, Curta-metragem, Modo conjuntivo

5. Unidade didática: “Testado primeiro veículo autónomo em Macau”

Nível: C1

Tema: Ciência & Tecnologia

Tipo de conteúdo audiovisual: Notícia

Duração: 1’59’’

Etiquetas: Macau, Verbo + Preposição

CONCLUSÕES

A proposta de materiais didáticos desenvolvida no âmbito deste trabalho visa responder aos desafios lançados pelos ambientes digitais que dominam atualmente as sociedades, assentes em redes de comunicação global. Neste ambiente comunicacional, os recursos audiovisuais têm um lugar preponderante, como vimos. É, por isso, essencial para quem aprende outras línguas, como o Português, compreender o que ouve e vê.

Foi precisamente para responder às dificuldades dos aprendentes de Português como LNM relativamente à compreensão de enunciados orais e às lacunas ao nível da oferta de materiais didáticos para o ensino e aprendizagem desta competência, sobretudo nos níveis de proficiência linguística mais baixos, que apresentámos uma proposta de materiais didáticos audiovisuais especificamente desenhados para uma plataforma virtual de aprendizagem. O contexto de desenvolvimento dos materiais e da plataforma centrou-se na USJ em Macau e nos alunos e professores da Licenciatura em Ensino de Tradução Chinês-Português. Graças à aprovação de uma candidatura realizada no âmbito de uma linha de financiamento de projetos do Fundo do Ensino Superior de Macau, foi possível concretizar a construção da plataforma, desenvolvida de raiz e a que se deu o nome ‘Português à Vista’.

Em termos da proposta de materiais didáticos levada a cabo, foram efetivamente produzidas 100 unidades ou sequências didáticas, organizadas por nível de proficiência linguística (do A1 ao C1) e por temas. Os princípios em que assentam os materiais resultam, antes de mais, da revisão da literatura efetuada. Começámos por analisar a evolução do desenvolvimento de materiais didáticos. Vimos que, no que respeita à compreensão do oral, se continua a privilegiar uma abordagem centrada no resultado ou produto da compreensão, relegando-se para segundo plano o aprendente como sujeito que pensa sobre os processos e as estratégias de aprendizagem que pode utilizar para desenvolver a competência auditiva. Por isso, promovemos na nossa proposta a integração das duas abordagens, no que se designa de abordagem *interativa*. A compreensão do oral é, nesta aceção, vista como um processo ativo e de natureza cognitiva. E é por essa razão que consideramos importante que o aprendente faça uso do conhecimento metacognitivo, como forma de controlo e regulação dos processos cognitivos. A inclusão de atividades de natureza metacognitiva, com vista ao desenvolvimento

das competências metacognitivas, como o questionário de autorreflexão e o diagrama de ansiedade, tem precisamente esse objetivo.

A proposta apresentada também se serve de técnicas, estratégias e abordagens de exploração didática do vídeo usadas na aprendizagem de línguas. Nesse sentido, não só adaptamos o modelo de exploração didática do vídeo em etapas, como empregamos estratégias para trabalhar a compreensão global e específica. Além disso, não poderíamos deixar de ter em conta os desafios impostos pela tecnologia digital, como em relação à facilidade de acesso e uso de ferramentas e programas de criação, edição e partilha de vídeos. O aprendiz passa a ter um papel ainda mais ativo e dinâmico, verificando-se uma interligação cada vez maior entre as tarefas de exploração e de criação do vídeo. Por outro lado, como dissemos inicialmente, procuramos também desenvolver competências ao nível da multimodalidade que caracteriza as novas formas digitais de comunicação, propondo atividades para esse fim.

Tratando-se de uma proposta de materiais digitais, tivemos em conta igualmente os contributos de teorias de aprendizagem multimédia e da área do CALL, especialmente no que se refere ao desenvolvimento da compreensão do oral. Com base na investigação realizada nessas áreas, incorporámos um conjunto de ferramentas tecnológicas que visam apoiar o desenvolvimento dessa competência. É o caso dos apoios visuais, particularmente úteis para a ativação do conhecimento metacognitivo e de estratégias que compensem o insuficiente conhecimento linguístico. Os apoios visuais com vista a dar informações sobre o contexto são apresentados na fase de pré-escuta e os que se relacionam com o conteúdo, na fase de escuta, desta forma se evitando a sobrecarga do processamento cognitivo. São também apresentadas ferramentas digitais que permitem o acesso a dicionários, enciclopédias e outros sítios da Internet para ajuda na resolução dos exercícios, assim como a transcrição completa do texto do vídeo, no final da sequência didática, dando a possibilidade ao aprendiz de ver novamente o vídeo, ao mesmo tempo que lê a transcrição. Finalmente, foi feita a legendagem de grande parte dos vídeos. Os resultados da investigação nesta área não são conclusivos em relação à língua da legendagem que deve ser utilizada. Por essa razão, há vídeos legendados em Português (a maior parte) e vídeos com legendas em Chinês. Há vídeos sem legendas, pois entendemos, como defendem de resto vários autores, que os aprendizes devem ser expostos também a essas situações, à semelhança do que acontece na comunicação diária.

Para além da revisão da literatura, que constitui o fundamento teórico da proposta de materiais didáticos apresentada, procedeu-se à testagem dos mesmos. Esta foi efetuada pelos seus principais destinatários, os alunos e professores da Licenciatura de Estudos de Tradução Português-Chinês da USJ. Para além da testagem, que permitiu fazer várias correções e ajustamentos nos materiais, realizaram-se discussões em grupo focal, nas quais estiveram envolvidas as turmas dos vários anos daquela Licenciatura, e entrevistas aos professores do Departamento de Línguas e Cultura. Os dados recolhidos através desses instrumentos foram importantes para perceber aspetos fundamentais como a relação com as tecnologias educativas, a utilização dos materiais audiovisuais no ensino e aprendizagem e as dificuldades que o ensino e a aprendizagem da compreensão do oral levantam a uns e a outros. Destacamos duas conclusões que comprovam a pertinência deste estudo: a dificuldade em encontrar materiais audiovisuais para o ensino e aprendizagem da compreensão do oral e o facto de esta ser vista como uma competência que causa grandes dificuldades aos alunos, visão que é partilhada tanto por alunos como por professores.

Apesar destes resultados, continuamos a considerar que constitui um grande desafio a produção de materiais didáticos para trabalhar a compreensão do oral de quem aprende outras línguas, dada a complexidade dos processos que esta competência envolve, a que acresce todo o conjunto de questões subjacente ao desenvolvimento de materiais digitais. Estamos por isso conscientes das limitações desta investigação, que a seguir se apontam:

- A proposta de materiais didáticos contempla apenas o modo de escuta unidirecional, deixando de fora o modo de escuta bidirecional ou colaborativo;
- A proposta de materiais didáticos não incentiva suficientemente o trabalho colaborativo do aprendente com os pares, como forma de promover o sucesso das aprendizagens, um dos eixos em que assenta a abordagem metacognitiva da compreensão do oral;
- É difícil identificar claramente estados afetivos, como a ansiedade, assim como proceder à sua medição, como é proposto no diagrama de ansiedade que se encontra no final das unidades didáticas;
- O aprendente pode experimentar dificuldades de interpretação dos resultados do desempenho que obteve, dado que esse desempenho contempla variáveis como os resultados das sequências,

o questionário de autorreflexão e o diagrama de ansiedade, justificando-se talvez que houvesse instruções mais explícitas em relação à forma de leitura dos resultados.

As limitações apresentadas não retiram, a nosso ver, a importância da proposta de materiais didáticos desenvolvida para integrar a plataforma de aprendizagem que foi construída para o efeito. Encaramos antes essas limitações em termos de potencial que se abre para novos estudos, com vista a desenvolver a área do ensino da compreensão do oral em contextos digitais. O material didático produzido no âmbito deste trabalho tem em conta o contexto da USJ em Macau e vai ao encontro de necessidades específicas do respetivo público-alvo, mas pode servir como base para futuras investigações e para a apresentação de novas propostas de materiais didáticos nesta área. Vemos assim como questões que podem constituir o fundamento de futuras investigações:

- Perceber a eficácia dos materiais didáticos desenvolvidos em termos do desenvolvimento da competência da compreensão do oral;
- Determinar o impacto da introdução de atividades metacognitivas de compreensão do oral em contextos digitais;
- Perceber como os aprendentes tiram partido de determinadas ferramentas tecnológicas de apoio, como é o caso da legendagem, nas atividades de compreensão do oral;
- Avaliar o uso de elementos de inteligência artificial, como é o caso dos algoritmos, no contexto do ensino e aprendizagem da LNM, no que respeita à compreensão de textos orais.

Consideramos, desta forma, fundamental continuar a investigação sobre o desenvolvimento de materiais didáticos digitais para a área da compreensão do oral do Português LNM. Trata-se não só de responder aos desafios levantados por uma competência complexa, mas também de desenvolver materiais efetivamente eficazes, tirando partido dos avanços da tecnologia. Com a proposta de materiais apresentada neste trabalho, pensamos que contribuímos pelo menos em parte para o caminho que é necessário percorrer.

BIBLIOGRAFIA

- ABDALHAMID, F. (2012). *Listening Comprehension Strategies of Arabic-Speaking ESL Learners*. Colorado State University. Dissertação de Mestrado.
- ACQUAH, E. O., & KATZ, H. T. (2020). Digital game-based L2 learning outcomes for primary through high-school students: A systematic literature review. *Computers & Education*, 143, Article 103667. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.103667>
- ADOLPHS, S., CLARK, L., DORNYEI, Z., GLOVER, T., HENRY, A., MUIR, C., SÁNCHEZ-LOZANO, E., & VALSTAR, M. (2018). Digital innovations in L2 motivation: Harnessing the power of the Ideal L2 Self. *System*, 78, 173–185.
- ALDERSON, J. C. (2007). The CEFR and the need for more research. *Modern Language Journal*, 91(4), 659-663.
- ALLAN, M. (1986). *Teaching English with video*. Essex: Longman.
- ALLWRIGHT, R. (1984). Why don't learners learn what teachers teach? The interaction hypothesis. In D. Singleton & D. Little (Eds.), *Language Learning in Formal and Informal Contexts* (pp. 3-18). Dublin: IRAAL.
- AMARO, A. M. (1988). *Filhos da terra*. Macau: Instituto Cultural de Macau.
- AMPA, A. T. (2015). The implementation of interactive multimedia learning materials in teaching listening skills. *English Language teaching*, 8 (12), 56-62.
- ANDERSON, J. R. (1995). *Cognitive psychology and its implications* (4a ed.). New York: Freeman.
- ANDRÉ, C. A. (2020). O interesse pelo português, 20 anos depois. In A. P. Laborinho, G. Cordeiro, M.P. Pinto, & A. Nunes (Org.), *Macau - Novas leituras* (pp. 19-26). Lisboa: Tinta da China.
- ASHER, J. (1969). The total physical response approach to second language learning. *Modern Language Journal*, 53(1), 3-1.
- ASTLEITNER, H., & WIESNER, C. (2004). An integrated model of multimedia learning and motivation. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, 13(1), 3-21.
- AVISO N° 5/1999. *Boletim Oficial*. <https://bo.io.gov.mo/bo/i/1999/01/aviso05.asp#7>
- AZARNOOSH, M., ZERAATPISHE, M., KARGOZARI, H. R., & FARAVANI, A. (Eds.). (2016). *Issues in materials development (critical new literacies: the praxis of English language teaching and learning)*. Sense publishers.
- AYRES, P., & SWELLER, J. (2014). The split-attention principle in multimedia learning. In R. Mayer (Ed.), *The Cambridge handbook of multimedia learning* (pp. 206–226). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- BABIKER, M. (2015). For effective use of multimedia in education, teachers must develop their own educational multimedia applications. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 14 (October, 4), 62-68.

- BADDELEY, A. (2003). Working memory and language: An overview. *Journal of Communication Disorders*, 36, 189–208.
- BAO, D. (Ed.). (2018). *Creativity and innovations in ELT materials development: Looking beyond the current design* (Vol. 58). Multilingual Matters.
- BARKER, L. L. (1971). *Listening behavior*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- BARRETO, A. M. (2012). Eye tracking como método de investigação aplicado às ciências da comunicação. *Comunicando*, 1 (1), 168-186.
- BARROT, J. S. (2018). Facebook as a learning environment for language teaching and learning: A critical analysis of the literature from 2010 to 2017. *Journal of Computer Assisted Learning*, 34(6), 863–875.
- BARTON, D., HAMILTON, M., & IVANIC, R. (2000). *Situated literacies*. London: Routledge.
- BATALHA, G. N. (1987). Problemas da transmissão da língua. In *Primeiro Encontro sobre o Ensino do Português em Macau* (pp. 71-75). Macau: Direcção dos Serviços da Educação.
- BAX, S. (2003). CALL – Past, present and future. *System*, 31 (1), 13–28.
- _____ (2011). Normalisation revisited: The effective use of technology in language education. *International Journal of Computer-Assisted Language Learning and Teaching*, 1 (2), 1–15.
- BEATTY, K. (2003). *Teaching and researching computer assisted language learning*. Longman. <https://doi.org/10.4324/9781315833774>
- BENSON, P. (2010). *Autonomy in language learning* (2^a ed.). Harlow: Longman.
- BERNARD, R. (2006). *Research methods in Anthropology. Qualitative and quantitative approaches*. Lanham: AltaMira Press.
- BETTINGHAUS, E. P. (1962). *Communication theory and the new media*. Conference on Theory for the New Media in Education, Michigan State University.
- BINGOL, A., CELIK, B., YIDLIZ, N., & MART, T. (2014). Listening comprehension difficulties encountered by students in second language Learning class. *Journal of Educational and Instructional Studies in the World*, 4(4), 1-6.
- BLIN, F. (1999). *Learner autonomy and IT strategies*. International Seminar, Institute of Technology, Carlow.
- BLOCK, D., GRAY, J., & HOLBOROW, M. (Eds.). (2012). *Neoliberalism and applied linguistics*. Abingdon: Routledge.
- BORI, P. (2018). *Language textbooks in the era of neoliberalism*. Abingdon: Routledge.
- BOWEN, B. M. (1982). *Look here! Visual aids in language teaching*. London: Macmillan.
- BRITISH FILM INSTITUTE. (2015). *Screening Languages summary report*. <https://www2.bfi.org.uk/sites/bfi.org.uk/files/downloads/bfi-screening-languages-summary-report-2015.pdf>

- BROWN, A. (1978). Knowing when, where, and how to remember: A problem of metacognition. In R. Glaser (Ed.), *Advances in Instructional Psychology* (Vol. 1, pp. 77-165). Hillsdale, New Jersey: Erlbaum.
- BROWN, G. (1990). *Listening to spoken English* (2^a ed). London: Longman.
- BROWN, H. D. (1994). *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy*. New Jersey: Prentice Hall Regents.
- _____ (2001). *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy* (2^a ed.). White Plains, NY: Pearson Longman.
- BROWN, H. D., & LEE, H. (2015). *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy* (4^a ed.). White Plains, NY: Pearson Longman.
- BROWN, S. (2011). *Listening myths: Applying second language research to classroom teaching*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- BRUMFIT, C. (1986). Introduction: Communicative methodology. In C. Brumfit (Ed.), *The practice of communicative teaching* (Vol. 124, pp. VII-IX). The British Council.
- BUCK, G. (2001). *Assessing listening*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- BULLEN, M., MORGAN, T., BELFER, K., & QAYYUM, A. (2008, October). *The digital learner at BCIT and implications for an e-strategy*. Artigo apresentado em 2008 no Research Workshop of the European Distance Education Network (EDEN), Researching and promoting access to education and training: The role of distance education and e-learning in technology-enhanced environments. <https://app.box.com/s/fxqyutottt>
- BYRD, P. (Ed.). (1995). *Materials writer's guide*. Rowley MA: Newbury House.
- CABRAL, J. P., & LOURENÇO, N. (1993). *Em terra de tufões, dinâmicas da etnicidade macaense*. Macau: Instituto Cultural de Macau.
- CALL, M. E. (1985). Auditory short-term memory, listening comprehension, and the input hypothesis. *TESOL Quarterly*, 19, 765–781.
- CANALE, M., & SWAIN, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1(1), 11–47. <https://doi.org/10.1093/applin/I.1.1>
- CANDLIN, C.N., & BREEN, M. (1979). *Evaluating and designing language teaching materials. Practical papers in English Language education* (Vol. 2). Lancaster: Institute for English Language Education, University of Lancaster.
- CANI, J., & SANTIAGO, M. (2018). O papel do Quadro Europeu de Referência para idiomas: Aprendizagem, ensino e avaliação (QEQR) na internacionalização das IES: uma análise sob a perspectiva do letramento crítico e dos multiletramentos. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, 57 (mai-ago, 2), 1164-1188.
- CARRIER, K. (1999). The social environment of second language listening: Does status play a role in comprehension? *Modern Language Journal*, 83(1), 65-79.

- CASTELEIRO, J. M., MEIRA, A., & PASCOAL, J. (1988). *Nível Limiar*. Strasbourg: Conseil de l'Europe; Lisboa: Instituto de Cultura e Língua Portuguesa.
- CASTELLS, M. (2010). *The rise of the network society* (Vol. 1). Wiley Blackwell.
- CAYER, R. L., GREEN, J., & BAKER, E. E., Jr. (1971). *Listening and speaking in the English classroom: A collection of readings*. New York: Macmillan.
- CHAN, D., & HERRERO, C. (2010). *Using film to teach languages*. Cornerhouse. https://homemcr.org/app/uploads/old_site/media/Learn/General%20docs/TeachersToolkit_Jun2010.pdf
- CHAPPELLE, C. (2001). *Computer Applications in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- CHASTAIN, K. (1971). *The Development of Modern Language Skills: Theory to Practice*. Philadelphia: Center for Curriculum Development.
- _____ (1988). *Developing second language skills. Theory and practice* (3^a ed.). Orlando, FL: Harcourt Brace Jovanovich.
- CHEN, X., ZOU, D., & SU, F. (2021). Twenty-five years of computer-assisted language learning: A topic modeling analysis. *Language, Learning & Technology*, 25 (3), 151-185.
- CHOMSKY, N. (1959). A review of B.F. Skinner's Verbal behavior. *Language*, 35(1), 26-58.
- CHUN, D. M. (2016). The role of technology in SLA research. *Language Learning & Technology*, 20(2), 98–115.
- CLARE, A. (2017). The power of video. In K. Donaghy, & D. Xerry (Eds.), *The image in English language teaching* (pp. 33-42). Malta: ELT Council.
- CLOUTIER, J. (1973). La communication audio-scripto-visuelle. *Communication et langues*, 19, 75-92.
- COLPAERT, J. (2004). *Design of online interactive language courseware: Conceptualization, specification and prototyping. Research into the impact of linguistic-didactic functionality on software architecture* [Tese de doutoramento, Universidade de Antuérpia].
- _____ (2012). The “Publish and Perish” syndrome. *Computer-Assisted Language Learning*, 25(5), 383-391. <https://doi.org/10.1080/09588221.2012.735101>
- CONIAM, D. (2001). The use of audio or video comprehension as an assessment instrument in the certification of English language teachers: A case study. *System*, 29, 1–14.
- CONSELHO DA EUROPA (2001). *Quadro europeu comum de referência para as línguas – Aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto: Edições ASA.
- COOPER, R., LAVERY, M., & RINVOLUCRI, M. (1991). *Video*. Oxford University Press.
- CORDER, P. (1966). *The visual element in language teaching*. London: Longman.
- CORTÉS, S., GARCÍA-PERNÍA, M. R., FUENTE, J., MARTÍNEZ-BORDA, R., & LACASA, P. (2018). Young creators in open spaces: Digital ethnography, *Digital Education Review*, 33, 185-202.

- COUNCIL OF EUROPE (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. Companion Volume with New Descriptors*. <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4>
- CRESPO, N., RETO, L., ESPERANÇA, J., ESPANHA, R., & VALENTIM, F. (2020). *O essencial sobre a língua portuguesa como ativo global*. Lisboa: Imprensa Nacional.
- CRESWELL, J. (1994). *Research Design: Qualitative and quantitative approaches*. Thousand Oaks: SAGE Publications.
- CROSS, J. (2009). Effects of listening strategy instruction on news videotext comprehension. *Language Teaching Research*, 13(2), 151–176.
- CROTTY, M. (1998). *The foundations of Social Research: Meaning and perspective in the research process*. London: SAGE Publications.
- CUNNINGSWORTH, A. (1984). *Evaluating and selecting EFL teaching material*. London: Heinemann.
- _____ (1987). Coursebooks and conversational skills. In L. Sheldon (Ed.), *ELT textbooks and materials: Problems in evaluation and development* (pp. 45-54). The British Council.
- _____ (1995). *Choosing your coursebook*. Oxford: Heinemann.
- DALE, E. (1946). *Audiovisual methods in teaching*. New York: Dryden Press.
- _____ (1954). *Audiovisual methods in teaching*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- _____ (1969). *Audiovisual methods in teaching*. New York: Dryden Press.
- DANAN, M. (2016) Enhancing listening with captions and transcripts: Exploring learner differences. *Applied Language Learning*, 26(2), 1–24.
- DAVIES, G., OTTO, S., & RUSCHOFF, B. (2012). Historical perspectives on CALL. In M. Thomas, H. Reinders, & M. Warschauer (Eds.), *Contemporary Computer-Assisted Language Learning* (pp. 19-38). Bloomsbury Publishing.
- DEREWIANKA, B. (2003). Developing electronic materials for language teaching. In B. Tomlinson (Ed.), *Developing materials for language teaching* (pp. 199-220). Continuum.
- DIREÇÃO-GERAL DA EDUCAÇÃO (2020). *Plano Nacional de Cinema – Objetivos*. Cinemateca Portuguesa, Instituto do Cinema e do Audiovisual. <https://www.pnc.gov.pt/objetivos>
- DOUGHTY, C., & LONG, M. H. (2003). Optimal psycholinguistic environments for distance foreign language learning. *Language Learning & Technology* (7), 50-80.
- DUARTE, J. A. M. (2012). *Ambientes Online no Contexto das Escolas do Ensino Básico e do Ensino Secundário: Um estudo sobre as escolas do CCUM* [Tese de doutoramento, Universidade do Minho].

- DUBIN, F., & OLSHTAIN, E. (1986). *Course design: Developing programs and materials for language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- DUNKEL, P. (1986). Developing listening fluency in L2: Theoretical principles and pedagogical considerations. *The Modern Language Journal*, 70, 99-106.
- _____ (1995). Authentic second/foreign language listening texts: Issues of definition, operationalization, and application. In P. Byrd (Ed.), *Materials writer's guide* (pp. 95-106). Rowley MA: Newbury House.
- EGBERT, J. (2005). *CALL essentials: Principles and practice in CALL classrooms*. TESOL.
- ELLIS, M., & ELLIS, P. (1987). Learning by design: Some design criteria for EFL Coursebooks. In L. Sheldon (Ed.), *ELT textbooks and materials: Problems in evaluation and development* (pp. 90-98). The British Council.
- ELLIS, R. (2011). Macro- and micro- evaluations of task-based teaching. In B. Tomlinson (Ed.), *Materials development in language teaching* (2nd ed., pp. 212-235). Cambridge: Cambridge University Press.
- EMERY, H. (2013). Working with student-teachers to design materials for language support within the school curriculum. In B. Tomlinson (Ed.), *Developing materials for language learning* (2nd ed., pp. 521-536). Bloomsbury.
- ELY, D. P. (Ed.) (1963). *The changing role of the audiovisual process in education – a definition and a glossary of related terms* (TDP Mongr-1). National Education Association of the United States.
- _____ (1976). *The current status of Audiovisual definitions and terminology: An international perspective*. International Symposium on Audio-Visuals Materials, Strasbourg.
- ESCALEIRA, M. L. N. (2013). *Ensino da tradução em Macau*. Macau: Delta Edições.
- FEAK, C., & SWALES, J. (2014). Tensions between the old and the new in EAP textbook revision: A tale of two projects. In N. Harwood (Ed.), *English language teaching textbooks: Content, consumption, production* (pp. 299-319). Palgrave Macmillan.
- FENNER, A. (2000) Learner autonomy (introductory article). In D. Newby (Ed.), *Approaches to materials design in European textbooks: Implementing principles of authenticity, learner autonomy, cultural awareness* (78-85). Graz: European Centre for Modern Languages.
- FENNER, A., & NEWBY, D. (2000). *Approaches to materials design in European textbooks: Implementing principles of authenticity, learner autonomy, cultural awareness*. Graz: European Centre for Modern Languages.
- FENTON-SMITH, B. (2010). A debate on the desired effects of output activities for extensive reading. In B. Tomlinson, & H. Masuhara (Eds.), *Research for materials development in language learning: Evidence for best practice* (pp. 50-61). London: Continuum.

- FERNANDEZ, C. T. (2009). Os métodos de preparação de material impresso para EAD. In F. Litto, & M. M. Formiga (Orgs.), *Educação a distância: O estado da arte* (pp. 395-402). São Paulo: Pearson Education do Brasil.
- FIELD, J. (2008). Bricks or mortar: Which parts of the input does a second language listener rely on? *TESOL Quarterly*, 42, 411–432.
- FIGUEIREDO, A. D. (2005). A língua portuguesa e o desafio das novas tecnologias: Iliteracias e contextos. In *A Língua Portuguesa: Presente e Futuro* (3ª ed., pp. 141-162). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- _____ (2009). *A Geração 2.0 e os Novos Saberes* [Texto da Conferência]. Seminário ‘Papel dos Media’ das Jornadas ‘Cá Fora Também se Aprende’. Conselho Nacional de Educação. http://www.academia.edu/237337/A_Geracao_2.0_e_os_Novos_Saberes
- FIGUERAS, N. 2012. The impact of the CEFR. *ELT Journal*, 66(4), 477–485.
- FINDAHL, O. (2009). The Internet as a Complement to Traditional Media: A Cross Country Comparison. In G. Cardoso, A. Cheong, & J. Cole (Eds.), *World Wide Internet: Changing societies, economies and cultures* (pp. 51-74). Macao: University of Macao.
- FLAVELL, J. (1976). Metacognitive Aspects of Problem Solving. In L.B. Resnick (Ed.), *The Nature of Intelligence* (pp. 231-235). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- _____ (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, 34, 906–911.
- FLEWITT, R. (2006). Using video to investigate preschool classroom interaction: Education research assumptions and methodological practices. *Visual Communication*, 5(1), 25-50.
- FREIRE, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- FULLER, F.F., & MANNING, B.A. (1973). Self-confrontation reviewed: A conceptualization for video playback in teacher education. *Review of Educational Research*, 43(4), 469–528.
- GAMPER, J., & KNAPP, J. (2002). A review of intelligent CALL systems. *Computer Assisted Language Learning*, 15(4), 329–342.
- GARDNER, R., & MACINTYRE, P. (1993). A student's contribution to Second Language Learning: Part II, Affective Factors. *Language Teaching*, 26, 1-11.
- GARTON, S., & GRAVES K. (Eds.). (2014). *International perspectives on materials in ELT*. Palgrave Macmillan.
- GASS, S., WINKE, P., ISBELL, D.R., & AHN, J. (2019). How captions help people learn languages: A working-memory, eye-tracking study. *Language, Learning & Technology*, 23(2), 84-104.
- GEDDES, M., & WHITE, R. (1978). The use of semi-scripted simulated authentic speech and listening comprehension. *Audio-Visual Language Journal* (16), 137-145.

- GHOSN, I. K. (2013) Developing motivating materials for refugee children: From theory to practice. In B. Tomlinson (Ed.), *Developing materials for language learning* (2nd ed., pp. 247-267). Bloomsbury.
- GIBSON, J. J. (1954). A theory of pictorial perception. *AV Communication Review*, II (Winter), 3-23.
- GILAKJANI, A. P., & AHMADI, S. M. (2011). The Effect of Text Familiarity on Iranian EFL Learners' Listening Comprehension. *Journal of Language Teaching and Research*, 2(4), 783-789.
- GILAKJANI, A., & SABOURI, N. (2016). Learners' Listening Comprehension difficulties in English language learning: A literature review. *English Language Teaching*, 9(6), 123-133.
- GILLESPIE, J. (2020). CALL research: Where are we now? *ReCALL*, 32(2), 127–144.
- GIMENO-SANZ, A. (2016). Moving a step further from “integrative CALL”. What's to come? *Computer Assisted Language Learning*, 29(6), 1102–1115.
- GINTHER, A. (2002). Context and content visuals and performance on listening comprehension stimuli. *Language Testing*, 19, 133–167.
- GLADSTONES, W, REGAN, M., & LEE, R. (1989). Division of attention: The single-channel hypothesis revisited. *Quarterly Journal of Experimental Psychology: Section A, Human Experimental Psychology*, 41, 1-17. <https://doi.org/10.1080/14640748908402350>
- GOH, C. (1997). Metacognitive awareness and second language listeners. *ELT Journal*, 51(4), 361–369.
- _____ (2000). A cognitive perspective on language learners' listening comprehension problems. *System*, 28, 55–75.
- _____ (2008). Metacognitive instruction for second language listening development theory: Practice and research implications. *RELC Journal*, 39(2), 188-213.
- GOH, C., & TAIB, Y. (2006). Metacognitive instruction in listening for young learners. *ELT Journal*, 60(3), 222-232.
- GOLDSTEIN, B. (2017). A history of video in ELT. In K. Donaghy, & D. Xerry (Eds.), *The image in English language teaching* (pp. 23-33). Malta: ELT Council.
- GOLDSTEIN, B., & DRIVER, P. (2015). *Language learning with digital video*. Cambridge: Cambridge University Press.
- GOLONKA, E. M., BOWLES, A. R., FRANK, V. M., RICHARDSON, D. L., & FREYNIK, S. (2014). Technologies for foreign language learning: A review of technology types and their effectiveness. *Computer Assisted Language Learning*, 27(1), 70–105.
- GOSS, B. (1982). Listening as Information Processing. *Communication Quarterly*, 30, 304-307. <http://dx.doi.org/10.1080/01463378209369465>
- GRANT, L. (1995). Creating pronunciation-based ESL materials for publication. In P. Byrd (Ed.), *Materials writer's guide* (pp. 107-123). Rowley MA: Newbury House.
- GRANT, N. (1987). *Making the most of your textbook*. Harlow, UK: Longman.

- GRAVES, K. (1996). A framework of course development processes. In K. Graves (Ed.), *Teachers as course developers* (pp. 12-38). Cambridge University Press.
- GRAY, J. (2010). *The construction of English: Culture, consumerism and promotion in the ELT coursebook*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- _____ (2012). Neoliberalism, celebrity and ‘aspirational content’ in English teaching textbooks for the global market. In D. Block, J. Gray, & M. Holborow (Eds.), *Neoliberalism and applied linguistics* (pp. 86-113). Abingdon: Routledge.
- _____ (Ed.). (2013). *Critical perspectives on language teaching materials*. Palgrave Macmillan.
- GRGUROVIC, M., & HEGELHEIMER, V. (2007). Help options and multimedia listening: Students’ use of subtitles and the transcript. *Language Learning & Technology*, 11, 45–66.
- GROSSO, M. J. (2010). Língua de acolhimento, língua de integração. *Horizontes de Línguística Aplicada*, 9 (2), 61-77.
- GROSSO, M. J., ZHANG, J., GASPAR, C., & TEIXEIRA, M. (2021). *Referencial Ensino de Português Língua Estrangeira na China*. Universidade de Macau, Centro Científico e Cultural de Macau.
- GRUBA, P. (2006). Playing the videotext: A media literacy perspective on video-mediated L2 listening. *Language Learning & Technology*, 10(2), 77–92.
- _____ (2007). *Decoding visual elements in digitized foreign newscasts*. Proceedings ascilite Singapore, 347-356.
- GUBA, E. G. (1990). The alternative Paradigm Dialog. In E. G. Guba (Ed.), *The Paradigm Dialog* (pp. 17-27). California: Newbury Park, Sage Publications Inc.
- GUERRETAZ, A., GRANDON, M., LEE, S., MATHIEW, C., BERWICK, A., MURRAY, A., & POURHAJI, M. (2018). Materials use and development: Synergetic processes and research prospects. *Folio*, 18 (2), 37-44.
- GUICHON, N., & McLORNAN, S. (2008). The effects of multimodality on L2 learners: Implications for CALL resource design. *System*, 36, 85–93.
- HAINES, D. (1996). Survival of the fittest. *The bookseller* (February), 26-34.
- HAMBROOK, J. (1979). Television materials for ELT. In *The use of the media in english language teaching* (Volume 105, pp. 24-30). The British Council.
- HAMOUDA, A. (2013). An Investigation of Listening Comprehension Problems Encountered by Saudi Students in the EL Listening Classroom. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*, 2(2), 113-15.
- HAMPEL, R. (2006). Rethinking task design for the digital age: A framework for language teaching and learning in a synchronous online environment. *ReCALL*, 18, 105-121.
- HANN, N. (2010). ESOL for employability training materials in the United Kingdom; contexts and effects. In B. Tomlinson, & H. Masuhara (Eds.), *Research for materials development in language learning: Evidence for best practice* (pp. 172-188). London: Continuum.

- HARWOOD, N. (Ed.). (2010). *English language teaching materials: Theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- _____ (Ed.). (2014). *English language teaching textbooks: Content, consumption, production*. Palgrave Macmillan.
- HEGELHEIMER, V., & TOWER, D. (2004). Using CALL in the classroom: Analyzing student interactions in an authentic classroom. *System*, 32, 185–205.
- HERNÁNDEZ, S. S. (2004). *The effects of video and captioned text and the influence of verbal and spatial abilities on second language listening comprehension in a multimedia learning environment* [Doctoral dissertation, New York University].
- HERRON, C., YORK, H., CORRIE, C., & COLE, S. (2006). A comparison study of the effects of a story-based video instructional package versus a text-based instructional package in the intermediate-level foreign language classroom. *CALICO Journal*, 23(2), 281–307.
- HILL, D.A., & TOMLINSON, B. (2003). Coursebook listening activities. In B. Tomlinson (Ed.), *Developing materials for language teaching* (pp. 364-374). Continuum.
- HOLLIDAY, L. (1999). Theory and research: Input, interaction, and CALL. In J. Egbert, J. & E. Hanson-Smith (Eds), *CALL Environments. Research, Practice and Critical Issues* (pp. 181-188). Virginia: TESOL.
- HOPKINS, A. (2001). The Council of Europe/What is it? And what does it do for us? *Modern English Teacher*, 10(4), 44–48.
- HOVEN, D. (1991). Towards a cognitive taxonomy of listening comprehension tasks. *SGAV Review*, 9(2), 1-14.
- _____ (1999). A model for listening and viewing comprehension in multimedia environments. *Language Learning and Technology*, 3(1), 88-103.
- HOWSE, H. (1979). BBC English by radio and television – an outline history. In *The use of the media in english language teaching* (Volume 105, pp. 15-23). The British Council.
- HUBBARD, P. (Ed.). (2009). *Computer Assisted Language Learning: Critical concepts in linguistics*. London & New York: Routledge.
- HULSTIJN, J. H. (2003). Connectionist models of language processing and the training of listening skills with the aid of multimedia software. *Computer Assisted Language Learning*, 16, 413–425.
- HUNG, H.-T., YANG, J. C., HWANG, G.-J., CHU, H.-C., & WANG, C.-C. (2018). A scoping review of research on digital game-based language learning. *Computers & Education*, 126, 89–104.
- HWANG, G.-J., & FU, Q.-K. (2019). Trends in the research design and application of mobile language learning: A review of 2007–2016 publications in selected SSCI journals. *Interactive Learning Environments*, 27(4), 567–581.
- HYMES, D. (1972). On communicative competence. In J. Pride, & J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics* (pp. 269-293). Baltimore: Penguin Books.

- IMHOF, M. (2010). What is going on in the Mind of a Listener. In A. D. Wolvin (Ed.), *Listening and human communication in the 21st century* (pp. 97-126). Wiley-Blackwell.
- INTERNATIONAL ASSOCIATION OF SOUND AND AUDIOVISUAL ARCHIVES. (2017). *The safeguarding of the audiovisual heritage: Ethics, principles and preservation strategy* (IASA TC-03) (4^a ed.). https://www.iasa-web.org/IASA_TC03/TC03_English.pdf
- INTERNATIONAL FEDERATION OF LIBRARY ASSOCIATIONS AND INSTITUTIONS. (2004). *Guidelines for audiovisual and multimedia materials in libraries and other institutions*. <https://repository.ifla.org/handle/123456789/531>
- _____ (2017). *Guidelines for audiovisual and multimedia collection management in libraries*. Obtido em Outubro 6, 2021, de <https://repository.ifla.org/handle/123456789/1759>
- ISIK, C., & YILMAZ, S. (2011). E-learning in life long education: A computational approach to determining listening comprehension ability. *Education and Information Technologies*, 16(1), 71–88.
- JAFARI, K., & HASHIM, F. (2015). Comparison of Normal and Moderately Slow Speech Rates: Listening to Students' Voices in Listening Comprehension Classes in EFL Context. *International Journal of Foreign Language Teaching in the Islamic World*, 3(3), 5-11.
- JEFFERIES, P., STAHL, B. C., & McROBB, S. (2006). A framework for exploring the relationships among pedagogy, ethics & Technology. *Advances in computer, information, and system sciences, and engineering*, 433-440.
- JENKINS, H., CLINTON, K., PURUSHOTMA, R., ROBISON, A., & WEIGEL, M. (2006). *Confronting the challenges of participatory culture: Media education for the 21st century*. MacArthur. <https://library.oapen.org/handle/20.500.12657/26083>
- JOHNSON, K. (1996). *Language teaching and skill learning*. London: Blackwell.
- JONES, L. (2004). Testing L2 vocabulary recognition and recall using pictorial and written test items. *Language Learning & Technology*, 8, 122–143.
- JONES, C., & FORTESCUE, S. (1987). *Using computers in the language classroom*. London: Longman.
- JONES, L., & PLASS, J. (2002). Supporting listening comprehension and vocabulary acquisition in French with multimedia annotations. *The Modern Language Journal*, 86, 546–561.
- JORDÃO, C. (2013). Abordagem comunicativa, pedagogia crítica e letramento crítico – farinha do mesmo saco? In C. Rocha, & R. Maciel (Orgs.), *Língua estrangeira e formação cidadã: por entre discursos e práticas* (Vol. 33, pp. 69-90). Campinas: Pontes Editores.
- KALYANIWALA, C., & CIEKANSKI, M. (2021). Autonomy CALLing: A systematic review of 22 years of publications in learner autonomy and CALL. *Language, Learning & Technology*, 25 (3), 106-131.
- KECSKES, I., & PAPP, T. (2000). *Foreign language and mother tongue*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- KEDDIE, J. (2014). *Bringing online video into the classroom*. Oxford: Oxford University Press.

- KENDLER, T. S., KENDLER, H.H., & COOK, J. O. (1951). *Implications of learning theory for the design of Audio-Visual Aids* (HRRL Mimeo Report n° 12). Air Force, Human Resources Research Laboratories.
- KENNER, C. (2004). *Becoming biliterate: Young children learning different writing systems*. Stoke-on-Trent: Trentham.
- KENNER, R. (1996). *A short history of the founding of the CALL-IS Interest Section*. Rodger Kenner. http://rogerkenner.ca/Gallery/CALL_IS/founding.htm
- KENNING, M.-M., & KENNING, M. J. (1990). *Computers and language learning: Current theory and practice*. New York: Ellis Horwood.
- KERN, R. (2021). Twenty-five years of digital literacies in CALL. *Language Learning & Technology*, 25(3), 132-150.
- KIDDLE, T. (2013). Developing digital language learning materials. In B. Tomlinson (Ed.), *Developing materials for language teaching* (2nd ed., pp. 189-206). Bloomsbury.
- KIRSCHNER, P.A., & DE BRUYCKERE, P. (2017). The myths of the digital native and the multitasker. *Teaching and Teacher Education*, 67, 135-142. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.06.001>
- KISSINGER, L. (1990). *Universal worksheets for using with satellite television*. Poster presentation at TESOL Conference, San Francisco, USA, 6-10 March 1990.
- KOETTING, J. R. (1996). Philosophy, Research and Education. In D. Jonassen (Ed.), *Handbook of Research for Educational Communications and Technology* (pp. 1137-1147). New York: Macmillan USA.
- KOSCHMANN, T. (1994). Toward a theory of computer support for collaborative learning. *Journal of the Learning Sciences*, 3, 219–225.
- KRASHEN, S. (1985). *The input hypothesis*. London: Longman.
- KRASHEN, S., & TERRELL, T. (1983). *The natural approach: Language acquisition in the classroom*. Oxford: Pergamon Press.
- KRESS, G., JEWITT, C., OGBORN, J., & TSATSARELIS, C. (2001). *Multimodal teaching and learning: The rhetorics of the science classroom*. London: Continuum.
- KRESS, G., & VAN LEEUWEN, T. (1996). *Reading images: The grammar of visual design*. London: Routledge.
- _____ (2001). *Multimodal discourse: The modes and media of contemporary communication*. London: Arnold.
- KROON, R. W. (2010). *A/V A to Z: An encyclopedic dictionary of media, entertainment and other audiovisual terms*. North Carolina: McFarland & Company.
- KRUGER, J.-L. (2013). Subtitles in the classroom: Balancing the benefits of dual coding with the cost of increased cognitive load. *Journal for Language Teaching*, 47(1), 29–53.

- KUMLEH, M., & BARJESTEH, H. (2017). The Effect of Metacognitive Listening Instruction on EFL Young Language Learners' Acquisition of Simple Past Tense. *Journal of Applied Linguistics and Language Research*, 4(5), 1-19.
- KURITA, T. (2012). Issues in Second Language Listening Comprehension and the Pedagogical Implications. *Accents Asia*, 5(1), 30-44.
- LAMY, M. N., & HAMPEL, R. (2007). *Online communication in language learning and teaching*. New York: Palgrave Macmillan.
- LANTOLF, J., & CENTENO-CORTES, B. (2007). Internalization and language acquisition. In B. Tomlinson, *Language acquisition and development – studies of learners of first and other languages* (pp. 90-106). London: Continuum.
- LEANEY, C., & STRANGE, J. (1987). *Video in action*. Cambridge: Bell Educational Trust.
- LEI BÁSICA DA REGIÃO ADMINISTRATIVA ESPECIAL DA REPÚBLICA POPULAR DA CHINA. *Boletim Oficial*. <https://bo.io.gov.mo/bo/i/1999/leibasica/index.asp>
- LEVERIDGE, A., & YANG, J. (2013). Testing learner reliance on caption supports in second language listening comprehension multimedia environments. *ReCALL*, 25(2), 199–214.
- LEVY, M. (1997). *Computer-Assisted Language Learning: Context and conceptualisation*. Oxford: Oxford University Press.
- _____ (2012). Technology in the classroom. In A. Burns & J. C. Richards (Eds.), *Pedagogy and practice in second language teaching* (pp. 279-286). Cambridge University Press.
- LEVY, M., & HUBBARD, P. (2005). Why call CALL “CALL”? *Computer Assisted Language Learning*, 18(3), 143–149.
- LIMA, A. A. de (2012). *Fundamentos e práticas na EAD: Mídias e materiais didáticos na EAD*. Cuibá: Universidade Federal de Mato Grosso; Rede e-Tec Brasil.
- LISBÔA, E. S., JESUS, A. G., VARELA, A. M., TEIXEIRA, G. H., & COUTINHO, C.P. (2009). LMS em Contexto Escolar: Estudo sobre o uso da Moodle pelos docentes de duas escolas do Norte de Portugal. *Educação, Formação & Tecnologias*, 2(1), 47-58.
- LIU, M., MOORE, Z., GRAHAM, L., & LEE, S. (2002). A look at the research on computer-based technology use in second language learning: A review of the literature from 1990–2000. *Journal of Research on Technology in Education*, 34(3), 250–273.
- LONERGAN, J. (1984). *Video in language teaching*. Cambridge University Press.
- LOUREIRO, A. C. C. (2013). *Construção de conhecimento em ambientes virtuais* [Tese de doutoramento, Universidade de Aveiro].
- LOZANOV, G. (1978). *Suggestology and outlines of Suggestopedya*. London: Gordon and Breach.
- LWO, L., & LIN, M. (2012) The effects of captions in teenagers' multimedia L2 learning. *ReCALL*, 24(2), 188–208.

- LYNCH, T. (1998). Theoretical perspectives on listening. *Annual Review of Applied Linguistics*, 18, 3-19.
- _____ (2002). Listening: Questions of level. In R. B. Kaplan (Ed.), *Oxford handbook of applied linguistics* (pp. 39-48). Oxford: Oxford University Press.
- LYNCH, T., & Mendelsohn, D. (2002). Listening. In N. Schmitt (Ed.), *An introduction to applied linguistics* (pp. 193-210). London: Arnold.
- MACARO, E., HANDLEY, Z. L., & WALTER, C. (2012). A systematic review of CALL in English as a second language: Focus on primary and secondary education. *Language Teaching*, 45(1), 1-43.
- MACKEY, A., ZIEGLER, N., & BRYFONSKY, L. (2016). From SLA research on interaction to TBLT materials. In B. Tomlinson (Ed.), *SLA research and materials development for language learning* (pp. 103-116). Nova Iorque e Londres: Routledge.
- MACKNIGHT, F. (1983). Video and english language teaching in Britain. In C. Brumfit (Ed.), *Video applications in language teaching* (pp. 1-16). The British Council.
- MADSEN, K. S., & J. D. Bowen (1978). *Adaptation in language teaching*. Boston, MA: Newbury House.
- MAFTOON, P., KARGOZARI, H. R., & AZARNOOSH, M. (2016). Some guidelines for developing listening materials. In M. Azarnoosh, M. Zeraatpishe, A. Faravani, & H. Kargozari (Eds.), *Issues in materials development (critical new literacies: the praxis of English language teaching and learning)* (Vol. 4, pp. 75-82). Sense publishers.
- MAGGI, F., CHERUBIN, M., & PASCUAL, E. G. (2014). Using web 2.0 tools in CLIL. In S. Garton, & K. Graves (Eds.), *International perspectives on materials in ELT* (pp. 198-218). Palgrave Macmillan.
- MALEY, A., & TOMLINSON, B. (Eds.). (2017). *Authenticity in materials development for language learning*. Newcastle upon Tyne: Cambridge scholars.
- MANN, S., DAVIDSON, A., DAVIS, M., GAKONGA, J., GAMERO, M, HARRISON, T., MOSAVIAN, P., & RICHARDS, L. (2019). *Video in language teacher education*. The British Council.
- MANTIRI, F. (2014). Multimedia and technology in learning. *Universal Journal of Educational Research*, 2 (9), 589-592.
- MARGARYAN, A., LITTLEJOHN, A., & VOJT, G. (2011). Are digital natives a myth or reality? University students' use of digital technologies. *Computers and Education*, 56, 429-440. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2010.09.004>
- MARKHAM, P., & PETER, P. (2003). The influence of English language and Spanish language captions on foreign language listening/reading comprehension. *Journal of Educational Technology Systems*, 31, 331-341.

- MARKHAM, P. L., PETER, L. A., & McCARTHY, T. J. (2001). The effects of native language vs. target language captions on foreign language students' DVD video comprehension. *Foreign Language Annals*, 34(5), 439–445.
- MASUHARA, H., MISHAN, F., & TOMLINSON, B. (Eds.). (2017). *Practice and theory for materials development in L2 learning*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars.
- MAYER, R. (2014). Cognitive theory of multimedia learning. In R. Mayer (Ed.), *The Cambridge handbook of multimedia learning* (pp. 43–71). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- MAYER, R., LEE, H., PEEBLES, A. (2014). Multimedia learning in a second language: A cognitive load perspective. *Applied Cognitive Psychology*, 28(5), 653–660.
- McALPIN, J. (1980). *The magazine picture library*. London: George Allen & Unwin.
- McDONOUGH, J., SHAW, C. (1993). *Materials and methods in ELT: A teacher's guide*. Oxford: Wiley-Blackwell.
- _____ (2003). *Materials and methods in ELT: A teacher's guide* (2^a ed). Oxford: Wiley-Blackwell.
- McDONOUGH, J., SHAW, C., & MASUHARA, H. (2013) *Materials and methods in ELT: A teacher's guide* (3^a ed). Oxford: Wiley-Blackwell.
- McGRATH, I. (2002). *Materials evaluation and design for language teaching*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- _____ (2013). *Teaching materials and the roles of EFL/ ESL teachers: Practice and theory*. Bloomsbury.
- _____ (2016). *Materials evaluation and design for language teaching* (2^a ed.). Edinburgh: Edinburgh University Press.
- MENDELSON, D. J., & RUBIN, J. (1995). *A guide for the teaching of second language listening*. San Diego, CA: Dominie Press.
- MERTENS, D. M. (1998). *Research methods in Education and Psychology: Integrating diversity with quantitative & qualitative approaches*. London: Sage Publications.
- MILLER, N. (1957). Graphic communication and the crisis in education. *AV Communication Review*, V, 1-120.
- MIRZAEI, M., MESHGI, K., AKITA, Y., & KAWAHARA, T. (2017). Partial and synchronized captioning: A new tool to assist learners in developing second language listening skill. *ReCALL*, 29(2), 178–199.
- MISHAN, F. (2013). Demystifying blended learning. In B. Tomlinson (Ed.), *Developing materials for language learning* (2^a ed., pp. 207-224). Bloomsbury.
- MISHAN, F., & TIMMIS, I. (2015). *Materials development for TESOL*. Edinburgh: University Press.

- MITCHELL, R. (1994). The communicative approach to language teaching. In A. Swarbrick (Ed.), *Teaching Modern Languages* (pp. 33-42). Routledge, London.
- MOHSEN, M. A. (2016). The use of help options in multimedia listening environments to aid language learning: A review. *British Journal of Educational Technology*, 47(6), 1232–1242.
- MOHSEN, M. A., & BALAKUMAR, M. (2011). A review of multimedia glosses and their effects on L2 vocabulary acquisition in CALL literature. *ReCALL*, 23(2), 135–159.
- MOI, C. F. (2003). Materials for language through literature. Rocking the classroom: Rock poetry materials in the EFL class. In B. Tomlinson (Ed.), *Developing materials for language teaching* (pp. 406-422). Continuum.
- MONTERO PEREZ, M., VAN DEN NOORTGATE, W., DESMET, P. (2013). Captioned video for L2 listening and vocabulary learning: A meta-analysis. *System*, 41(3), 720–739.
- MOORE, M., & KEARLSLEY, G. (2007). *Educação a distância: Uma visão integrada*. São Paulo: Thomson Learning.
- MORAIS, N. S., & CABRITA, I. (2007). Ambiente Virtual de Aprendizagem num Contexto de B-Learning. In M. Nistal, C. Vaz de Carvalho, & C. Artunduaga (Eds.), *TICAI2007: TICs para el aprendizaje de la ingeniería* (pp. 9-16). @IEEE, Sociedad de Educación.
- MORLEY, J. (2001). Aural comprehension instruction: principles and practices. In M. Celce Murcia (Ed.), *Teaching English as a second or foreign language* (3^a ed., pp. 69-85). Boston: Heinle & Heinle Publishers.
- MORTON, T. (2013). Critically evaluating materials for CLIL: practitioners’ practices and perspectives. In J. Gray (Ed.), *Critical perspectives on language teaching materials* (pp. 111-136). Palgrave Macmillan.
- MUKUNDAN, J. (2003). *Readings on ELT material*. Sedang: Universiti Putra Malaysia Press.
- _____ (2006). *Focus on ELT materials*. Petaling Jaya: Pearson Malaysia.
- _____ (2006). *Readings on ELT materials II*. Petaling Jaya: Pearson Malaysia.
- _____ (2008). Multimedia materials in developing countries: The malaysian ELT experience. In B. Tomlinson (Ed.), *English language learning materials - a critical review* (pp. 100-109). Continuum.
- _____ (2009). *Readings on ELT materials III*. Petaling Jaya: Pearson Malaysia.
- MULLER, C. C. (2011). Recursos educacionais abertos e formação continuada de agentes públicos. In F. Litto, & M.M. Formiga (Orgs.), *Educação a distância: O estado da arte* (volume 2, pp. 103-115). São Paulo: Pearson Education do Brasil.
- MURRAY, G. L. (1999). Exploring learners’ CALL Experiences: A reflection on method. *Computer Assisted Language Learning*, 12(3), 179-195.
- MURRAY, L., & BARNES, A. (1998). Beyond the “wow” factor—evaluating multimedia language learning software from a pedagogical viewpoint. *System*, 26(2), 249-259.

- NAGAI, N., & O'DWYER, F. (2011). The actual and potential impacts of the CEFR on language education in Japan. *Synergies Europe*, 6, 141–152.
- NENE, S. (2017). Deep learning for natural language processing. *International Research Journal of Engineering and Technology*, 4 (11), 930-933.
- NEUMAN, S., & KOSKINEN, P. (1992). Captioned television as 'comprehensible input': Effects of incidental word learning from context for language minority students. *Reading Research Quarterly*, 27(1), 95– 106.
- NEW LONDON GROUP. (1996). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard Educational Review*, 66(1), 60–92.
- NEWBY, D. (2000). Authenticity (introductory article). In D. Newby (Ed.), *Approaches to materials design in European textbooks: Implementing principles of authenticity, learner autonomy, cultural awareness* (pp. 16-24). Graz: European Centre for Modern Languages.
- NI, X., & BRANCH, R. (2008). Complexity theory. In J. M. Spector, M. D. Merrill, J. J. G. Van, & M. P. Driscoll (Eds.), *Handbook of research on educational communications and technology* (pp. 29-32). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- OLLER, J. (1972). Assessing competence in ESL: Reading. *TESOL Quarterly*, 6, 313–323.
- O'MALLEY, J. M., CHAMOT, A. U., & KUPPER, L. (1989). Listening comprehension strategies in second language acquisition. *Applied Linguistics*, 10(4), 418-437.
- PAIVIO, A. (1986). *Mental representations*. New York: Oxford University Press.
- PANGARIBUAN, T, SINAGA, A., & SIPAYUNG, K. T. (2017). The effectiveness of multimedia application on students listening comprehension. *English Language Teaching*, 10(12), 212-218.
- PARAN, A. (2012). Language skills: Questions for teaching and learning. *ELT Journal*, 66(4): 450-458.
- PARMAXI, A., & ZAPHIRIS, P. (2016). Computer-mediated communication in computer-assisted language learning: Implications for culture-centered design. *Universal Access in the Information Society*, 15(1), 169–177.
- _____ (2017). Web 2.0 in Computer-Assisted Language Learning: A research synthesis and implications for instructional design and educational practice. *Interactive Learning Environments*, 25(6), 704–716.
- PATTON, M. Q. (1988). Paradigms and Pragmatism. In D. M. FETTERMAN (Ed.), *Qualitative approaches to evaluation in Education: The silent scientific revolution analysis*. New York: Praeger.
- PEREIRA, A.C. (2015). *Competência linguística em português europeu língua materna e língua não materna: Aquisição, ensino e aprendizagem de expressões idiomáticas* [Tese de doutoramento, Universidade do Minho].

- PETERSON, P.W. (1991). A synthesis of methods for interactive listening. In M. Celce-Murcia (Ed.), *Teaching English as a second/foreign language* (2nd ed., pp.106-122). Boston: Heinle and Heinle.
- PHILLIPS, M. (1987). *Communicative language learning and the micro-computer*. London: British Council.
- PIENEMANN, M. (1985) Learnability and syllabus construction. In K. Hyltenstam, & M. Pienemann (Eds.), *Modelling and assessing second language acquisition* (pp. 134-151). Clevedon, Avon: Multilingual Matter.
- PRENSKY, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon*, 9(5), 1-6.
<https://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives.%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>
- PRYOR, S. (2010) The development and trialling of materials for Second Language Instruction: A case study. In B. Tomlinson, & H. Masuhara (Eds.), *Research for materials development in language learning: Evidence for best practice* (pp. 207-223). London: Continuum.
- PUJOLÀ, J.-T. (2002). CALLing for help: Researching language learning strategies using help facilities in a web-based multimedia program. *ReCALL*, 14, 235– 262.
- PURDY, M. (1997). What is Listening? In M. Purdy, & D. Borisoff (Eds.), *Listening in everyday life. A personal and professional approach* (pp. 1-16). Lanham, MD: University Press of America.
- QUIVY, R., & CAMPENHOUDT, L. V. (1992). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.
- RANGEL, A. S. (2010). *Filhos da terra: A comunidade macaense, ontem e hoje* [Tese de doutoramento, Universidade de Lisboa].
- REINDERS, H., & WHITE, C. (2010). The theory and practice of technology in materials development and task design. In N. Harwood (Ed.), *English language teaching materials: Theory and practice* (pp. 58-80). Cambridge: Cambridge University Press.
- REINHARDT, J. (2019). Social media in second and foreign language teaching and learning: Blogs, wikis, and social networking. *Language Teaching*, 52(1), 1–39.
- RENANDYA, W. (2003). *Methodology and materials design in language teaching: Current perceptions and practises and their implications*. Singapore: RELC.
- RICHARDS, J. (1983). Listening comprehension: Approach, design, procedure. *TESOL Quarterly*, 17, 219–239.
- _____ (2001). *Curriculum development in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- RINGS, L. (1986). Authentic language and authentic conversational texts. *Foreign Language Annals* (19), 203-208.
- RISAGER, K. (2018). *Representations of the world in language textbooks*. Bristol; Blue Ridge Summit, P.A: Multilingual Matters.

- RIXON, S. (1981). The design of materials to foster particular listening strategies. *The teaching of listening comprehension* (Vol. 46, pp. 68-107). The British Council.
- ROBIN, R. (2007). Commentary: Learner-based listening and technological authenticity. *Language, Learning & Technology*, 11(1), 109-115.
- RODGERS, M. R. H., & WEBB, S. (2017). The effects of captions on EFL learners' comprehension of English-language television programs. *CALICO Journal*, 34(1), 20–38.
- ROGERS, C. V., & MEDLEY, F., Jr. (1988). Language with a purpose: Using authentic materials in the foreign language classroom. *Foreign Language Annals* (21), 467-478.
- ROST, M. (2001). Listening. In R. Carter, & D. Nunan, *The Cambridge guide to teaching English to speakers of other languages* (pp. 7-13). Cambridge: Cambridge University Press.
- _____ (2002). *Teaching and researching listening*. London: Longman.
- _____ (2009). *Teacher development interactive: Listening*. White Plains. NY: Pearson Longman.
- _____ (2011). *Teaching and researching listening* (2^a ed.). Harlow: Longman.
- ROUSSEL, S. (2008). *Les stratégies d'autorégulation de l'écoute et leur influence sur la compréhension de l'orale chez des apprenants de l'allemand langue seconde* [Doctoral Dissertation, Université de Toulouse 2].
- ROUSSEL, S., RIEUSSEC, A., NESPOULOUS, J.-L., & TRICOT, A. (2008). Des baladeurs MP3 en classe d'allemand: L'effet de l'autorégulation matérielle de l'écoute sur la compréhension auditive en langue seconde. *ALSIC*, 11(2), 7-37. <https://doi.org/10.4000/alsic.413>
- RUIZ-MADRID, M. N. (2006). Designing CALL from a language learning autonomy perspective. *Les Melanges CRAPEL*, 28, 89–99.
- RUNNELS, J., & RUNNELS, V. (2019). Impact of the Common European Framework of Reference - a bibliometric analysis of research from 1990–2017. *CEFR Journal – Research and practice*, 1 (May), 18-32. <https://cefrjapan.net/images/PDF/Newsletter/CEFR-1-1v2.pdf>
- SALOMON, G. (1991). Transcending the qualitative-quantitative debate: The analytic and systemic approaches to educational research. *Educational Researcher*, Vol 20 (6), 10-18.
- SCARCELLA, R., & OXFORD, R. (1992). *The tapestry of language learning: The individual in the communicative classroom*. Boston: Heinle & Heinle.
- SCHIEFER, U., TEIXEIRA, P. J., & MONTEIRO, S. (2006). *MAPA – Manual de Facilitação para a Gestão de Eventos e Processos Participativos*. Estoril: Princípia Editora.
- SEABRA, L. (2018). O ensino em Macau: uma abordagem histórica. In M. J. Grosso, & Zhang J. (Eds.), *A promoção do português em Macau e no interior da China* (pp. 16-27). Universidade de Macau & Lidel.

- SFARD, A. (1998). On two metaphors for learning and the dangers of choosing just one. *Educational Researcher*, 27(2), 4–13.
- SHAW, I. F. (1999). *Qualitative Evaluation*. London: SAGE Publications.
- SHELDON, L. (Ed.). (1987). *ELT textbooks and materials: Problems in evaluation and development*. The British Council.
- SHERMAN, J. (2003). *Using authentic video in the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- SHIN, J. E., & WASTELL, D. (2001). A user-centred methodological framework for the design of hypermedia-based CALL systems. *Calico Journal*, 18(3), 64-78.
- SLAOUTI, D. (2013). Technology in ELT. In J. McDonough, C. Shaw, & H. Masuhara (Eds.), *Materials and methods in ELT: A teacher's guide* (3^a ed, pp. 79-105). Oxford: Wiley-Blackwell.
- SMIDT, E., & HEGELHEIMER, V. (2004). Effects of online academic lectures on ESL listening comprehension, incidental vocabulary acquisition and strategy use. *Computer Assisted Language Learning*, 17, 517–556.
- SMITH, K. R., & VAN ORMER, E.B. (1949). *Learning theories and instructional film research* (SDC 269-7-6). Special Devices Center.
- SOLEIMANI, H., & ESMAILI, M. M. (2016). Technology in materials development – a CALL perspective. In M. Azarnoosh, M. Zeraatpish, A. Faravani, & H. Kargozari (Eds.), *Issues in materials development (critical new literacies: the praxis of English language teaching and learning)* (Vol. 4, pp. 135-144). Sense publishers.
- SOLEIMANI, H., & MIRSAYAFI, S. (2018). The effect of multimedia technology on improving listening achievement of Iranian secondary school students. *Quarterly Journal of Iranian Distance Education*, 1 (3), 59-71.
- STEMPLESKI, S., & TOMALIN, B. (2001). *Film*. Oxford: Oxford University Press.
- STEVICK, E. W. (1971). *Adapting and writing language lessons*. Washington D.C: Government Printing Office.
- STREET, B. (1998). New literacies in theory and practice: What are the implications for language in education? *Linguistics and Education*, 10(1), 1–24.
- SULAIMAN, N, MUHAMMAD, A. M., GANAPATHY, N, KHAIRUDDIN, Z., & OTHMAND, S. (2017). Students' perceptions on using different listening assessment methods: Audio-only and video media. *English Language Teaching*, 10(8), 93-99.
- SUNG, Y.-T., CHANG, K.-E., & YANG, J.-M. (2015). How effective are mobile devices for language learning? A meta-analysis. *Educational Research Review*, 16, 68–84.
- SUVOROV, R. (2009). Context visuals in L2 listening tests: The effects of photographs and video vs. audio-only format. In C. A. Chapelle, H. G. Jun, & I. Katz (Eds.), *Developing and evaluating language learning materials* (pp. 53–68). Ames, IA: Iowa State University.

- SWALES, J. (1980). ESP: The textbook problem. *The ESP Journal*, 1(1), 11-23.
- TAPSCOTT, D. (2009). *Grown up digital*. New York: McGraw Hill.
- TAYLOR, G. (2005). Perceived processing strategies of students watching captioned video. *Foreign Language Annals*, 38(3), 422–427.
- THE NEW LONDON GROUP. (1996). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard Educational Review*, 66 (1), 60-92.
- TIMMIS, I. (2016). Materials to develop speaking skill. In M. Azarnoosh, M. Zeraatpishe, H. R. Kargozari, & A. Faravani (Eds.), *Issues in materials development (critical new literacies: the praxis of English language teaching and learning)* (pp. 83-92). Sense publishers.
- TOMLINSON, B. (Ed.). (1998). *Materials development in language teaching*. Cambridge University Press.
- _____ (Ed.). (2003). *Developing materials for language teaching*. London: Continuum.
- _____ (Ed.). (2007). *Language acquisition and development – studies of learners of first and other languages*. London: Continuum.
- _____ (Ed.). (2008). *English language learning materials – a critical review*. London: Continuum.
- _____ (Ed.). (2011). *Materials development in language teaching* (2nd ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
- _____ (2011). Seeing what they mean: Helping L2 readers to visualise. In B. Tomlinson (Ed.), *Materials development in language teaching* (2nd ed., pp. 357-378). Cambridge: Cambridge University Press.
- _____ (2012). Materials development language learning and teaching, *Language teaching*, 45(2), 143-179.
- _____ (Ed.). (2013). *Developing materials for language learning* (2nd ed.). Bloomsbury.
- _____ (Ed.). (2016). *SLA research and materials development for language learning*. Nova Iorque e Londres: Routledge.
- _____ (2018). Materials development so far. In B. Tomlinson, & H. Masuhara (Eds.), *The complete guide to the theory and practice of materials development for language learning* (pp. 1-24). Oxford: John Wiley & Sons.
- TOMLINSON, B., & MASUHARA, H. (2004). *Developing language course materials*. Singapore: RELC Portfolio Series.
- _____ (Eds.). (2010). *Research for materials development in language learning: Evidence for best practice*. London: Continuum.
- _____ (Eds.). (2018). *The complete guide to the theory and practice of materials development for language learning*. Oxford: John Wiley & Sons.

- TRIM, J. (1979). The integration of elements in multi-media language learning systems. *The use of the media in english language teaching* (Volume 105, pp. 8-14). The British Council.
- TRONCOSO, C. R. (2010). The effects of language materials on the development of intercultural competence. In B. Tomlinson, & H. Masuhara (Eds.), *Research for materials development in language learning: Evidence for best practice* (pp. 83-102). London: Continuum.
- TUBELLA, I. (2004). Television, the Internet, and the Construction of Identity. In M. Castells (Ed.), *The network society – a cross-cultural perspective* (pp. 385-401). Massachusetts: Edward Elgar.
- TWINER, A. COFFIN, C., LITTLETON, K., & WHITELOCK, D. (2010). Multimodality, orchestration and participation in the context of classroom use of the interactive whiteboard: A discussion. *Technology, pedagogy and education*, 19 (2), 211-223.
- UNDERWOOD, J. (1984). *Linguistics, computers, and the language teacher: A communicative approach*. Rowley, MA: Newbury House.
- UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION. (1945). *UNESCO Constitution*. http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL_ID=15244&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html
- _____ (1947). *Resolutions adopted by the General Conference during its 2th session, Mexico, November-December 1947* (2 C Resolutions, 2 C/132). <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000114591>
- _____ (1948). *Agreement for facilitating the international circulation of visual and auditory materials of an educational, scientific and cultural character* (3 C/Resolutions 3 C/Resolution/ 110 (II). <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000114593.page=112>
- _____ (1972). *The UNESCO Public Library Manifesto*. <https://www.ifla.org/files/assets/public-libraries/documents/unesco-public-library-manifesto-1972.pdf>
- _____ (1980). *Recommendation for the safeguarding and preservation of moving images* (21 C/Resolutions). <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000114029.page=153>
- _____ (1998). *Audiovisual archiving: Philosophy and archives* (CII.98/WS/6). Paris: UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000113127>
- _____ (2004). *Audiovisual archiving: Philosophy and archives* (CI.2004/WS/2). Paris: UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000136477>
- _____ (2010). *Safeguarding the documentary heritage of Humanity* (CI.2010/WS/3). <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000187733>
- _____ (2016). *Audiovisual archiving: Philosophy and archives* (TH/DOC/CI/15/039). Paris: UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243973>
- UR, P. (1984). *Teaching Listening Comprehension*. Cambridge: Cambridge University Press.

- USÓ-JUAN, E., & MARTINÉZ-FLOR, A. (2006). Towards acquiring communicative competence through listening. In P. Jordens (Ed.), *Current Trends in the Development and Teaching of the Four Language Skills* (pp. 29-46). Berlin, New York: Mouton de Gruyter.
- VANDERGRIFT, L. (2004). Learning to listen or listening to learn? *Annual Review of Applied Linguistics*, 24(1), 3–25. <https://doi.org/10.1017/S026719050400001>
- _____ (2007). Recent developments in second and foreign language listening comprehension research. *Language Teaching*, 40, 191–210.
- VANDERGRIFT, L., & GOH, C. (2012). *Teaching and learning second language listening – metacognition in action*. New York and London: Routledge.
- VANDERGRIFT, L., & GOH, C., MARESCHAL, C., & TAFAGHODTARI, M. H. (2006). The Metacognitive Awareness Listening Questionnaire (MALQ): Development and validation. *Language Learning*, 56(3), 431–462.
- VANDERGRIFT, L., & TAFAGHODTARI, M. H. (2010). Teaching learners how to listen does make a difference: An empirical study. *Language Learning*, 60(2), 470-497.
- VANDERPLANK, R. (1988). The value of teletext subtitles in language learning. *ELT Journal*, 42(4), 272– 281.
- _____ (2010). Déjà vu? A decade of research on language laboratories, television and video in language learning. *Language Teaching*, 43, 1–37.
- _____ (2016a). *Captioned media in foreign language learning and teaching: Subtitles for the deaf and hard-of-hearing as tools for language learning*. London, UK: Palgrave Macmillan.
- _____ (2016b). ‘Effects of’ and ‘effects with’ captions: How exactly does watching a TV programme with same-language subtitles make a difference to language learners? *Language Teaching*, 49(2), 235–250.
- VEENMAN, M., VAN HOUT-WOLTERS, B., & AFFLERBACH, P. (2006). Metacognition and learning: Conceptual and methodological considerations. *Metacognition and Learning*, 1(1), 3–14.
- VERDUGO, D., & BELMONTE, I. A. (2007). Using digital stories to improve listening comprehension with Spanish young learners of English. *Language Learning & Technology*, 11, 87–101.
- VINEY, P., & VINEY K. (1988). *Mystery video tour guide*. Oxford: Oxford University Press.
- _____ (1989-1992). *Gravepine*. Oxford: Oxford University Press.
- WARE, C. (2009). Viewer participation. In N. Rombes (Eds.), *Cinema in the digital age* (pp. 140-141). London: Wallflower Press.
- WARING, R. (2010). *Starting extensive listening*. www.robwaring.org/er/ER_info/_starting_extensive_listening.htm

- WARSCHAUER, M. (1996). Comparing face-to-face and electronic communication in the second language classroom. *CALICO Journal*, 13 (2), 7-26.
- _____ (2000). The death of cyberspace and the rebirth of CALL. *English Teachers Journal*, 53, 61-67.
- WARSCHAUER, M., & HEALEY, D. (1998). Computers and language learning: An overview. *Language Teaching*, 31, 57–71.
- WARSCHAUER, M. (2000). *CALL for the 21st Century*. *English Teachers' Journal*, 53 (October), 61-67.
- WE ARE SOCIAL. (2022). *Digital 2022*. <https://wearesocial.com/uk/blog/2022/01/digital-2022/>
- WEBER, D. J. (2015). *Organização dos conteúdos em materiais didáticos para a educação a distância: O layout como produto pedagógico* [Tese de doutoramento, Universidade do Minho].
- WEIJENBERG, J. (1980). *Authenticity of spoken language in textbooks for German as a foreign language*. Heidelberg: Julius Groos Verlag.
- WIDODO, H. P. (2016). The ESP vocabulary portfolio as a tool for sustained vocabulary learning: Student-created materials. In M. Azarnoosh, M. Zeraatpishe, A. Faravani, & H. Kargozari (Eds.), *Issues in materials development (critical new literacies: the praxis of English language teaching and learning)* (Vol. 4, pp. 121-134). Sense publishers.
- WILLIAMS, R. (2020, May 29). Mobile data surges 75% amid jump in video streaming. *Mobile Marketer*. <https://www.marketingdive.com/news/mobile-data-surges-75-amid-jump-in-video-streaming/578824/>
- WILLIS, J. (1983). 101 ways to use video. In C. Brumfit (Ed.), *Video applications in language teaching* (pp. 43-56). The British Council.
- _____ (2011). Concordances in the classroom without a computer: Assembling and exploiting concordances of common words. In B. Tomlinson (Ed.), *Materials development in language teaching* (pp. 51–77). Cambridge University Press.
- WILKINS, D. A. (1976). *Notional syllabuses*. Oxford: Oxford University Press.
- WINKE, P., GASS, S., & SYDORENKO, T. (2010). The effects of captioning videos used for foreign language listening activities. *Language Learning & Technology*, 14, 65–86.
- _____ (2013). Factors influencing the use of captions by foreign language learners: An eye-tracking study. *The Modern Language Journal*, 97(1), 254–275.
- WRIGHT, A., & HALEEM, S. (1991). *Visuals for the language classroom*. Harlow: Longman.
- YOUNG, M. Y. (1997). A serial ordering of listening comprehension strategies used by advanced ESL learners in Hong Kong. *Asian Journal of English Language Teaching*, 7, 35-53.

ZHANG, R., & ZOU, D. (2020). Types, purposes, and effectiveness of state-of-the-art technologies for second and foreign language learning. *Computer Assisted Language Learning*, 1–47. <https://doi.org/10.1080/09588221.2020.1744666>