Universidade Católica Portuguesa
Centro Regional das Beiras – Pólo de Viseu
Departamento de Letras

O projeto *eTwinning* LOA: uma abordagem intercultural para a integração pedagógica das TIC no ensino das línguas

Volume 1

Maria da Piedade Carvalho da Silva

Tese de Doutoramento em Linguística e Ensino de Línguas
Orientada pela Professora Doutora Maria Filomena Capucho

janeiro de 2012

Universidade Católica Portuguesa
Centro Regional das Beiras – Pólo de Viseu
Departamento de Letras

O projeto *eTwinning* LOA: uma abordagem intercultural para a integração pedagógica das TIC no ensino das línguas

Volume 1

Maria da Piedade Carvalho da Silva

Tese de Doutoramento em Linguística e Ensino de Línguas

Orientada pela Professora Doutora Maria Filomena Capucho

janeiro de 2012

NOTA

Foram aplicadas as regras estipuladas no Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa (1990) na redação desta tese. As citações foram transcritas tal como se encontram enunciadas no texto original dos respetivos autores.

DEDICATÓRIA

Quero dedicar este trabalho às minhas filhas Mariana e Beatriz e ao meu marido António, a quem estou reconhecida pela presença, pela compreensão, pela imprescindível ajuda e pela paciência.

AGRADECIMENTOS

O resultado da investigação que se apresenta nesta tese é fruto de um processo de aprendizagem colaborativa, para a qual contribuíram várias pessoas e instituições que quero aqui reconhecer.

À Professora Doutora Filomena Capucho, por mais este desafio. Pelo apoio incondicional e incentivo demonstrados ao longo destes quatro anos. Obrigada por ter sempre acreditado em mim, mesmo nos momentos mais difíceis.

Ao Dr. António Casal, pela ajuda no tratamento estatístico dos dados quantitativos e pela leitura crítica dos textos que constituem o corpo desta tese. Ainda, pela confiança e apoio depositados nos momentos conturbados.

Ao Ministério da Educação, pela atribuição da licença sabática de 50% da componente letiva, no ano letivo de 2009/2010, que me possibilitou contornar os obstáculos que atravessaram o caminho.

À Escola Secundária Frei Rosa Viterbo de Sátão, por ter aceitado este projeto de investigação-ação e por ter disponibilizado recursos que facilitaram a sua viabilização.

Sendo na sua essência um projeto assente na colaboração, não poderia deixar de assinalar, com profundo reconhecimento, a cooperação, as valiosas observações e a persistência das professoras parceiras, que contribuíram para enriquecer este estudo. Para a Kamila Komor, a Daniela Mainelli e a Marie Švehlova, hoje, amigas e parceiras noutros projetos de parceria *eTwinning* e Comenius: "La reconnaissance est la mémoire du coeur"[1].

Aos alunos, sujeitos da investigação, com quem reaprendi e continuo a reaprender a arte de ensinar, aqui fica, esta mensagem para expressar um agradecimento especial pelo contributo nesta caminhada:

> In its broadest sense, learning can be defined as a process of progressive change from ignorance to knowledge, from inability to competence, and from indifference to understanding (...) In much the same manner, instruction or education can be defined as the means by which we systematize the situations, conditions, tasks, materials, and opportunities by which learners acquire new or different ways of thinking, feeling, and doing. (Fincher, 1994: 58)

[1] Provérbio francês atribuído a Jean Baptiste Massieu (1743-1818).

RESUMO

A *Internet* introduziu novas formas de interação e novos ambientes de aprendizagem. Por um lado, os indivíduos podem interagir diretamente com as fontes de informação e conhecimento e participar ativamente na sua produção. Por outro lado, a *Internet* cria novos processos de socialização e de mobilidade em ambientes virtuais multiculturais e multilingues. Por esta razão, o potencial das TIC para a comunicação intercultural deve ser explorada, especialmente no contexto do ensino de línguas estrangeiras (Audras & Chanier, 2008; Kern *et al.*, 2008; Liaw & Master, 2010; O'Dowd, 2007, 2010; O'Dowd & Ware, 2008; Ollivier & Puren, 2011; Yang, 2011, entre outros). A ação *eTwinning* do Programa de Aprendizagem ao Longo da Vida proporciona as condições ideais de integração das TIC. Fomenta, ainda, o desenvolvimento de estratégias de ensino-aprendizagem que promovem a descoberta intencional, a construção colaborativa de conhecimento e a abertura para a diversidade linguística e cultural no contexto da comunicação intercultural.

O projeto *eTwinning* LOA, que apresentamos nesta tese, foi desenvolvido no contexto de um estudo de investigação-ação que visou testar o impacto da integração curricular de um projeto de colaboração intercultural na motivação dos alunos para usar e aprender línguas estrangeiras e no desenvolvimento de sua competência comunicativa intercultural. A metodologia do projeto foi inspirada nos modelos da abordagem intercultural de Candau (2003) e Maurice (2008). Os alunos interagiram com estudantes de outros países europeus com os quais trabalharam na consecução de objetivos comuns e na construção de relações de amizade, estando criadas as condições da teoria de contacto (Allport, 1954; Amir, 1969, 1976; Pettigrew, 1997, 1998; Pettigrew & Tropp, 2000, 2005, 2006). O projeto *eTwinning* LOA promoveu uma mudança no processo de ensino-aprendizagem que se tornou mais centrado no aluno, nas suas necessidades e nos seus interesses.

Os resultados da intervenção mostram uma melhoria na competência de comunicação, na autoestima e na autonomia dos alunos, que se empenharam em usar o inglês para aprender com e sobre os seus parceiros *eTwinning*. Em concordância, o estudo da frequência dos contatos interculturais mostra um aumento substancial da iniciativa social. A análise dos atos comunicativos evidencia um aumento de atos que demonstram atitudes de respeito e consideração para com os seus interlocutores, um contributo para o desenvolvimento da competência comunicativa intercultural.

ABSTRACT

The Internet has introduced new forms of interaction and learning environments. On the one hand, individuals can interact directly with the sources of information and knowledge and actively participate in its production. On the other, the Internet increases new processes of socialization and mobility in virtual multicultural and multilingual environments. For this reason, the potential of ICT for intercultural communication should be explored, particularly in the context of foreign language teaching (Audras & Chanier, 2008; Kern *et al.*, 2008; Liaw & Master, 2010; O'Dowd, 2007, 2010; O'Dowd & Ware, 2008; Ollivier & Puren, 2011; Yang, 2011, among others). The *eTwinning* action provides European teacher with the opportunity to develop teaching-learning strategies that promote intentional discovery, social interaction, the collaborative construction of knowledge and openness to plural social and cultural contexts.

LOA *eTwinning* project was developed as a teaching strategy in the context of an action-research study aimed at testing the impact of the integration of intercultural communication mediated by ICT tools on the students' motivation to use and learn foreign languages and the development of their intercultural communicative competence. The project methodology was inspired by Candau (2003) and Maurice (2008)'s models of intercultural approach. In line with the contact hypothesis (Allport, 1954; Amir, 1969, 1976; Pettigrew, 1997, 1998; Pettigrew & Tropp, 2000, 2005, 2006), this experience of intercultural contact among students from different cultural and linguistic backgrounds was based on sharing equal status, working together for common goals and building friendship relationships.

LOA *eTwinning* project led to a change in the teaching process and to the design of a learner-oriented curriculum, which contributed to increase learners' motivation to use foreign language to interact with people from other cultures. The results show an improvement in students' linguistic self-esteem and autonomy as learners showed to be committed in using English to learn from and with their *eTwinning* partners. The study of the frequency of the intercultural contacts shows a substantial increase in social initiative. Moreover, the analysis of the communicative acts gives evidence of an increase of acts that reveal attitudes of respect and consideration towards their interlocutors.

ÍNDICE GERAL

Volume 1

Dedicatória ……. i
Agradecimentos ……. ii
Resumo ……..… iii
Abstract …….. iv
ÍNDICE GERAL ……. v
Índice do volume 1 …… v
Índice do volume 2 …… viii
Índice das figuras ……... xiv
Índice dos quadros ……. xvii
Índice dos anexos (CD em anexo) ……. xxii
LISTA DAS ABREVIATURAS E SIGLAS …….. xxv

PARTE I: INTRODUÇÃO

1. Contextualização do estudo ……..….. 2
2. Compromisso com a dimensão política e ética da educação ……..… 6
3. Apresentação dos problemas em estudo ……...……. 9
4. Conhecer para mudar: um projeto de investigação-ação ……..…. 13
4.1. Relevância do projeto de investigação-ação ……..….. 13
4.2. Objetivos do projeto de investigação-ação ……..… 16
4.2.1. Objetivos gerais ……...…… 16
4.2.2. Objetivos específicos ……..… 17
5. A estratégia de ação: o projeto *eTwinning* LOA ……..…. 18
6. Organização da tese ……..….. 21

PARTE II: QUADRO TEÓRICO

Capítulo 1: Para uma reconceptualização dos conceitos de língua e cultura 26
1. Preservar a identidade multicultural da União Europeia: uma prioridade política e uma missão educativa ……..…... 26
1.1. Cultura: a dimensão multicultural e heterogénea do conceito ….…..……. 27

1.2. Em defesa do multiculturalismo ……..…...…. 35

1.3. A questão da identidade cultural e os riscos do monoculturalismo ……..... 41

1.4. Gestão da diversidade cultural e linguística: do monoculturalismo ao multiculturalismo crítico e insurgente ……..…. 45

1.5. Para um modelo de educação intercultural ……. 49

2. Políticas linguísticas europeias na preservação do multilinguismo e promoção do plurilinguismo ..…… 56

2.1. Línguas e culturas: uma relação para a compreensão da diversidade linguística …… 56

2.2. Em defesa do multilinguismo: uma estratégia política de aproximação dos cidadãos europeus ...…… 67

2.3. Promoção do plurilinguismo: uma prioridade na agenda política europeia 73

2.4. O diálogo intercultural e o papel da intercompreensão na preservação do multilinguismo e promoção do plurilinguismo ……. 81

Capítulo 2: Integrar a cultura no ensino de línguas: da abordagem comunicativa à abordagem intercultural 95

1. Impacto dos modelos de competência comunicativa no ensino das línguas e culturas estrangeiras …….**.....** 95

1.1. Contributos para a reconceptualização de um conceito pluridimensional . 95

1.2. Problemas não resolvidos pela abordagem comunicativa no ensino das línguas …… 117

1.2.1. A questão do modelo do falante nativo como finalidade pedagógica …. 117

1.2.2. A questão dos modelos culturais a que os alunos são expostos …….. 121

1.2.3. A questão da língua como ferramenta para a comunicação …… 123

1.2.4. A questão das barreiras à comunicação intercultural …….. 126

1.2.5. A questão da falta de autenticidade dos contextos e atividades de uso da língua estrangeira …….. 129

1.2.6. A questão do caráter individualista e solitário da aprendizagem da língua estrangeira ……... 131

1.2.7. A questão da língua estrangeira ser tratada como uma disciplina autónoma ……... 132

2. Uma meta alternativa no ensino de línguas: a competência comunicativa intercultural …… 135

2.1. Modelos de conceptualização da competência comunicativa intercultural 139

2.2. Modelos de desenvolvimento da competência comunicativa intercultural 160

2.3. Contributos para uma abordagem intercultural no ensino de línguas …… 162

2.3.1. O projeto *Cultura* (desenvolvido por Furstenberg, Waryne & Levet) … 162

2.3.2. O projeto INCA (Coordenado por Byram, Kühlmann, Müller-Jacquier 164

e Budin) ……
2.3.3. O projeto ICOPROMO (coordenado por Guilherme) ……..……... 165
2.4. Princípios da abordagem intercultural …… 168

Capítulo 3: A motivação e a colaboração: elementos-chave no desenvolvimento da CCI 172
1. Importância da motivação ……...….. 172
1.1. Contributo da filosofia humanista: de Maslow (1943) a Rogers (1951) 174
1.1.1. A teoria das necessidades de Maslow …….. 174
1.1.2. A motivação e a aprendizagem na conceção humanista de Rogers …… 180
1.2. A teoria da expectativa valor *X* de Atkinson (1964) e a teoria da autoeficácia de Bandura (1986) ……. 182
1.3. A teoria da atribuição causal de Heider (1944) e Weiner (1972) ……... 185
1.4. O modelo socioeducacional de Gardner e Lambert (1972) …… 188
1.5. A teoria da autodeterminação de Deci e Ryan (1985) …… 191
2. Os modelos instrucionais de motivação …… 198
2.1. O modelo ARCS de Keller (1987) ……. 198
2.2. O modelo de motivação para ensino de línguas de Dörnyei e Ottó (1998) e Dörnyei (2001) …… 201
3. A aprendizagem cooperativa: uma estratégia motivadora para o desenvolvimento da CCI ……...…… 206
3.1. A aprendizagem cooperativa para a formação da cidadania democrática e plural ……..… 206
3.2. Os elementos fundamentais da aprendizagem cooperativa …… 213
3.2.1. Interdependência positiva …… 213
3.2.2. Responsabilidade individual e reconhecimento do desempenho individual ……...… 214
3.2.3. Interação face-a-face …… 215
3.2.4. Desenvolvimento de competências sociais e interativas ……. 216
3.2.5. Processamento de grupo: avaliação/reflexão ……... 216
3.3. Contributo da aprendizagem cooperativa para a educação intercultural 218
3.4. O trabalho de projeto: uma estratégia da aprendizagem cooperativa e colaborativa facilitadora do desenvolvimento da CCI …….. 219

Capítulo 4: O papel das TIC na promoção da motivação e da comunicação intercultural 224
1. Medidas e ações de implementação das TIC na educação …… 224

1.1. As iniciativas em contexto europeu …… 224
1.2. As iniciativas em contexto nacional ……... 229
2. Utilização das TIC para a melhoria da educação: um caminho ainda por explorar ……..… 240
2.1. As TIC para a educação do século XXI ……. 243
2.2. As TIC para uma cultura de colaboração: o papel das comunidades de aprendizagem ……. 248
3. As potencialidades das ferramentas de comunicação eletrónicas para a aquisição da LE e o desenvolvimento da CCI ……... 254
3.1. A comunicação eletrónica síncrona …… 258
3.1.1. A conversação *online* (*chat*) …… 258
3.2. A comunicação assíncrona ……. 261
3.2.1. O correio eletrónico (*email*) …… 261
3.2.2. O fórum de discussão …….. 265
4. O papel da ação *eTwinning* para uma abordagem intercultural no ensino das línguas ……. 269
4.1. O que é o *eTwinning*? ……. 269
4.2. As ferramentas do *eTwinning* ……..... 270
4.2.1. As ferramentas públicas do Portal *eTwinning* ……..... 270
4.2.2. O *Twinspace*: o quadro de bordo virtual privado …… 273
4.3. *eTwinning*: um valor acrescentado para a melhoria na educação ……... 274
4.3.1. Contributo para o desenvolvimento da formação integral dos alunos …. 277
4.4. Para uma abordagem intercultural no ensino da LE com *eTwinning*…….. 280
4.4.1. Contributo para o desenvolvimento da CCI …… 282
4.4.2. Contributo para a promoção e manutenção da motivação ……... 284

Volume 2

PARTE III: METODOLOGIA

Capítulo 1: O projeto de investigação-ação 288
1. Dimensão ontológica da IA ……... 288
1.1. Pressupostos e opções metodológicas …… 288
1.2. A investigação-ação participante: conhecer para mudar …… 291
2. Descrição do processo da investigação ……. 294
2.1. Os ciclos, etapas e atividades do estudo ……. 294
2.2. O cronograma do estudo ……. 299

3. Os sujeitos participantes na investigação …….. 302
3.1. Os alunos sujeitos da investigação ……. 302
3.2. As professoras parceiras ……. 303
3.3. Os alunos parceiros ……. 304
3.4. Os sujeitos informantes para a contextualização/ fundamentação do estudo ……. 305
3.5. A professora-investigadora ……. 305
4. Contexto sociocultural da escola onde se realizou o estudo …….. 306
4.1. A escola …….. 306
4.2. A população escolar e o acesso à *Internet* ……. 307
4.2.1. Os alunos ……. 307
4.2.2. O pessoal docente …… 307
4.3. Equipamento e acessibilidade à *Internet* na escola …… 307
4.3.1. Equipamentos informáticos ……. 307
4.3.2. A rede "alunos e professores" ……. 308
4.3.3. A Plataforma *Moodle* **....**……... 309
4.3.4. O correio eletrónico institucional …… 309
4.4. Os meios humanos no apoio técnico …….. 309
4.5. As prioridades definidas no Projeto Educativo …….. 309
5. A estratégia de ação: o projeto *eTwinning* LOA para uma abordagem intercultural no ensino de LE ……. 310
5.1. Justificação para a implementação curricular de um projeto *eTwinning* ... 310
5.2. Os objetivos da estratégia de ação …….. 312
5.3. Os princípios teóricos orientadores …….……... 315
5.4. Resumo das atividades pedagógicas ……... 319
5.5. Procedimentos na avaliação dos desempenhos escolares dos sujeitos da investigação ……... 325
6. Processo de implementação do projeto *eTwinning* LOA- *Learning from One Another* ……... 331
6.1. As fases do projeto *eTwinning* LOA …….. 332
6.1.1. Fase de 'centração' e de ligação (ciclo I) …… 334
6.1.2. Fase de estabelecimento da parceria e de criação de relação (ciclo II) ... 336
6.1.3. Fase de intensificação de experiências de interação intercultural (ciclo III) …….. 338

Capítulo 2: Métodos e instrumentos de recolha e análise dos dados 340

1. Utilização das TIC nas aulas de LE ……... 342

1.1. Questionário QP1: "Questionário sobre a utilização das TIC no ensino de LE" ……. 342

1.1.1. Análise e tratamento dos dados do QP1 …….. 347

1.2. Questionário QA1: "Questionário sobre a utilização das TIC no ensino de LE" …… 349

1.2.1. Análise e tratamento dos dados do QA1 ……. 350

2. Motivação para as línguas e sensibilidade intercultural …… 351

2.1. Questionário QA2: "Motivação para a comunicação e aprendizagem em línguas" …….. 352

2.1.1. Análise e tratamento dos dados do QA2 ……. 354

2.2. Questionário QA3: "Sensibilidade intercultural" ……..….. 354

2.2.1. Análise e tratamento dos dados do QA3 ……. 356

3. Estudo do perfil e do desempenho linguístico ……..….. 357

3.1. A ficha "Biografia Linguística do Aluno de Línguas Estrangeiras" …….. 357

3.2. Teste de avaliação diagnóstica e teste de avaliação final ……... 358

3.2.1. Critérios para análise do desempenho linguístico dos alunos ……. 360

3.3. Ficha de autoavaliação das competências comunicativas do *QECR* ……..... 368

4. Perceções dos participantes sobre o impacto da estratégia de ação …….. 369

4.1. Questionários QPp1 e QPp2: "*Teachers' assessment of the impact of the* LOA *eTwinning project"* ……...…… 369

4.2. Questionários QA4 e QA5: Relatório de avaliação do impacto do projeto 371

4.3. Questionários QAp1 e QAp2: "*Students' assessment of the impact of* LOA *eTwinning Project"* ……..…… 373

4.4. Análise de conteúdo dos dados qualitativos ……...…… 375

5. Estudo da comunicação intercultural e do desenvolvimento da CCI …… 376

5.1. Constituição dos *corpora* para análise …… 376

5.2. Análises estatísticas das produções recolhidas nos *emails*, sessões de *chat* e fóruns de discussão do *Twinspace* do projeto ……. 377

5.3. Análise dos elementos da CCI nos *corpora* ……..…. 380

PARTE IV: RESULTADOS

Siglas/abreviaturas das categorias de análise linguística ……..… 385

Capítulo 1: Estudo exploratório 387

1. Utilização das TIC nas aulas de LE ……... 387

1.1. Perceção dos professores de LE ……. 387
1.1.1. Caracterização dos respondentes ……. 388
1.1.2. Integração das TIC nas práticas de ensino de LE ……..... 389
1.1.3. Fatores individuais de ordem cognitiva ……... 392
1.1.3.1. Experiência no uso de ferramentas TIC ……... 392
1.1.3.2. Formação em TIC ……. 392
1.1.3.3. Perceção das competências na utilização das ferramentas TIC …… 395
1.1.4. Fatores individuais de ordem psicológica e afetiva ……. 397
1.1.4.1. Perceção relativamente às vantagens e desvantagens da utilização das TIC ……. 397
1.1.4.2. Atitude face às TIC ……... 399
1.1.4.3. Relação entre os fatores individuais e a utilização pedagógica das TIC ……. 401
1.1.5. Fatores contextuais físicos e sociais …… 403
1.1.5.1. Acessibilidade ……... 403
1.1.5.2. Apoio institucional e técnico …… 405
1.1.5.3. Valorização institucional …….. 406
1.1.6. Relação entre os fatores contextuais físicos e sociais e a utilização pedagógica das TIC ……... 407
1.2. Perceção dos alunos sujeitos da investigação ……. 408
1.2.1. Acessibilidade …….. 409
1.2.2. Aprendizagem …….. 409
1.2.3. Experiência de utilização das TIC nas aulas ……... 410
1.2.4. Perceção das competências na utilização das ferramentas TIC ……... 412
1.2.5. Perceção relativamente às vantagens e desvantagens da utilização das TIC ……. 414
2. Perfil linguístico dos sujeitos da investigação ……..... 416
2.1. Biografia linguística dos sujeitos da investigação …….. 417
2.2. Resultado da avaliação diagnóstica feita pela professora-investigadora … 422
2.2.1. Competência de compreensão oral …….. 423
2.2.2. Competência de leitura/ compreensão escrita ……. 424
2.2.3. Competência de interação oral …… 425
2.2.4. Competência de produção oral …… 426
2.2.5. Competência de produção escrita …… 427
2.3. Perceção dos alunos sobre as suas competências linguísticas …… 429

2.3.1. Competência de compreensão oral …….. 429
2.3.2. Competência de leitura/ compreensão escrita ……. 430
2.3.3. Competência de interação oral …… 431
2.3.4. Competência de produção oral …… 431
2.3.5. Competência de produção escrita …… 432
2.4. Correlação entre a perceção da professora-investigadora e a perceção dos alunos ……. 433
3. Perfil motivacional dos alunos para a aprendizagem de LE ……..... 434
3.1. Motivação intrínseca para a aprendizagem de LE …….. 435
3.1.1. Empatia em relação às línguas e à sua aprendizagem ……. 435
3.1.2. Crenças e atitudes face à aprendizagem de LE …… 436
3.2. Motivação extrínseca para a aprendizagem de LE ……. 439
3.3. Experiência de uso da LE para a comunicação intercultural …….. 440
4. Sensibilidade para o contacto intercultural …… 442
4.1. Crenças face à diversidade cultural …… 443
4.2. Atitudes face à sua cultura …….. 445
4.3. Atitudes face às outras culturas …….. 445
4.4. Experiências de contacto intercultural …… 448

Capítulo 2: Estudo longitudinal do impacto da estratégia de ação 450
1. Impacto da estratégia de ação sobre o perfil linguístico …… 450
1.1. Evolução percebida pela professora-investigadora …… 450
1.2. Evolução percebida pelos sujeitos da investigação …… 454
1.3. Correlação entre a autoavaliação final e a avaliação da professora-investigadora (ciclo III) ……. 459
2. Impacto no perfil motivacional …….. 460
2.1. Motivação intrínseca para a aprendizagem de LE …….. 460
2.1.1. Motivação intrínseca: empatia ……. 460
2.1.2. Crenças face à aprendizagem de LE …… 462
2.2. Motivação extrínseca: instrumental ……..... 464
2.3. Experiência de uso da LE para a comunicação intercultural …….. 466
3. Evolução da sensibilidade para o contacto intercultural ……... 469
3.1. Crenças face à diversidade cultural …… 469
3.2. Atitudes face à sua cultura …….. 472

3.3. Atitude face às outras culturas …… 472
3.4. Experiências de contacto intercultural …… 475
4. Impacto no desenvolvimento da CCI …… 477
4.1. Estudo do desenvolvimento da competência de interação ……. 477
4.2. Estudo do desenvolvimento da competência lexical: extensão e riqueza vocabular ……... 486
4.3. Estudo do desenvolvimento das dimensões da CCI ……... 488
5. Perceção dos participantes sobre o impacto da estratégia de ação ……..….. 499
5.1. Perceção das professoras parceiras no final do ciclo I e do ciclo III …….. 499
5.2. Perceção dos grupos *eTwinning* portugueses e dos alunos parceiros ……. 506
5.3. Perceção dos sujeitos da investigação …… 510

PARTE V: CONCLUSÕES

1. Considerações sobre os problemas em estudo ……... 521
2. Considerações sobre a metodologia de investigação adotada ……... 522
3. Síntese dos resultados …… 524
3.1. A utilização das TIC no processo de ensino-aprendizagem de LE …… 525
3.2. Impacto pedagógico da estratégia de ação ……. 527
4. Limitações do estudo ……. 537
5. Orientações para futuras investigações …….. 542
6. Considerações finais …….. 542

REFERÊNCIAS 545

ÍNDICE DOS ANEXOS (CD-ROM**)** 620

ÍNDICE DAS FIGURAS

Volume 1

Figura II-1	Componentes da competência comunicativa segundo Canale e Swain (1980)	105
Figura II-2	Representação esquemática da noção de competência comunicativa segundo Celce-Murcia *et al*. (1995: 10)	110
Figura II-3	Versão revista da representação esquemática da noção de competência comunicativa (Celce-Murcia, 2007: 45)	111
Figura II-4	Componentes da Competência Intercultural segundo Fantini (2007: 17)	156
Figura II-5	Adaptação do modelo experiencial de Kolb, conforme Moran (2001: 24)	161
Figura II-6	Esquema do modelo do processo de desenvolvimento da CI conforme Deardorff (2009: 480)	161
Figura II-7	O modelo tranformacional ICOPROMO conforme Glaser *et al.* (2007: 17)	166
Figura II-8	Hierarquia das necessidades humanas básicas de Maslow (1943, revisto em 1954 e 1970)	175
Figura II-9	Componentes para uma prática de ensino motivacional no contexto de aula de línguas. (Dörnyei, 2001: 29)	204
Figura II-10	Interdependência dos cinco atributos de aprendizagem significativa (Jonassen *et al.*, 1999: 8)	211
Figura II-11	Modelo de aprendizagem para comunidades *online* conforme Salmon (2000)	251

Volume 2

Figura III-1	Certificado de aprovação que confere o selo *eTwinning* às escolas parceiras do projeto *LOA*, atribuído eletronicamente através do quadro de bordo do projeto	332
Figura III-2	Esquema adaptado a partir dos modelos de IA de Kemmis & McTaggart (1988) e de Educação Intercultural de Candau (2003) e Maurice (2008)	333
Figura III-3	Variáveis, fatores e respetivos indicadores que podem influenciar a generalização da integração das TIC nas práticas letivas	346
Figura III-4	Variáveis, fatores e respetivas alíneas relativos ao uso das TIC por parte dos alunos	349
Figura III-5	Variáveis, fatores e respetivas alíneas relativas ao questionário QA2 - Motivação para a comunicação e aprendizagem em línguas por parte dos alunos	353
Figura III-6	Variáveis e respetivas alíneas relativas ao questionário QA3 - Sensibilidade intercultural	355

Figura III-7	Reprodução das páginas eletrónicas dedicadas à avaliação do impacto do projeto *eTwinning LOA* publicada no *Twinspace*	370
Figura III-8	Reprodução do *Twinspace* aberto na página do fórum de discussão dedicado ao tema "*LOA Project evaluation (I)-students*" publicado no fórum do espaço virtual do projeto *eTwinning LOA* no final do ciclo I	373
Figura III-9	Reprodução do *Twinspace* aberto na página do fórum de discussão dedicado ao tema de discussão "Students' assessment of the impact of the Project (final)" publicado no final do ciclo III	374
Figura IV-1	Distribuição dos professores inquiridos por faixa etária e sexo	388
Figura IV-2	Distribuição dos professores por língua estrangeira lecionada	388
Figura IV-3	Distribuição das atividades de uso das TIC na preparação pedagógica	389
Figura IV-4	Distribuição das atividades de uso das TIC nas práticas de ensino de línguas	391
Figura IV-5	Distribuição dos professores envolvidos em projetos de utilização pedagógica das TIC nos anos letivos transatos	392
Figura IV-6	Distribuição dos professores pelo tipo de formação inicial em TIC	393
Figura IV-7	Distribuição dos professores que tiveram formação para a utilização de ferramentas de informação, comunicação, edição e publicação eletrónicas disponíveis na *Internet*	393
Figura IV-8	Distribuição dos professores por tipo de ferramenta *online*, em que obtiveram formação, e pelo contexto de utilização a que se destinava essa formação	394
Figura IV-9	Perceção dos professores quanto ao seu nível de competência de utilização de aplicações multimédia para produção e publicação de materiais pedagógicos	395
Figura IV-10	Perceção dos professores quanto ao seu nível de competência de uso das ferramentas de comunicação *online* sincrónica e assíncrona	396
Figura IV-11	Perceção dos professores quanto à confiança na utilização das TIC em sala de aula	397
Figura IV-12	Perceção das vantagens do uso das TIC nas práticas de ensino-aprendizagem	398
Figura IV-13	Perceção das desvantagens do uso das TIC nas práticas de ensino-aprendizagem	399
Figura IV-14	Crenças e atitudes dos professores face ao uso das TIC nas práticas de ensino de LE	400
Figura IV-15	Distribuição dos professores por equipamento informático pessoal	403

Figura IV-16	Perceção dos professores quanto à acessibilidade à *Internet*	404
Figura IV-17	Perceção dos professores quanto ao apoio técnico e institucional no uso das TIC	405
Figura IV-18	Perceção dos professores da valorização institucional no uso das TIC	406
Figura IV-19	Distribuição dos alunos por equipamento informático pessoal	409
Figura IV-20	Distribuição dos alunos pelo tipo de formação em TIC	410
Figura IV-21	Perceção dos alunos da frequência de utilização das ferramentas TIC em atividades no contexto de sala de aula	411
Figura IV-22	Perceção dos alunos quanto ao domínio das ferramentas TIC	413
Figura IV-23	Perceção dos alunos quanto à utilização das TIC em aula	414
Figura IV-24	Distribuição das respostas dos alunos à questão "Gostam da língua inglesa?"	417
Figura IV-25	Distribuição das razões para a escolha do inglês LE	418
Figura IV-26	Distribuição das respostas dos alunos à questão "Gostam das aulas de Inglês?"	418
Figura IV-27	Distribuição das línguas, para além do inglês, que os alunos gostariam de aprender	419
Figura IV-28	Distribuição dos níveis (escala 1 a 5 no 9º ano) ou classificações (escala 0 a 20 no 10º ano) obtidos a inglês pelos alunos	419
Figura IV-29	Distribuição dos alunos que tiveram nota negativa `à disciplina de Inglês ao longo do seu percurso escolar	420
Figura IV-30	Distribuição dos alunos pelas atividades que mais gostam de realizar nas aulas	421
Figura IV-31	Distribuição dos alunos pelas maiores dificuldades apontadas	422
Figura IV-32	Distribuição dos alunos pelos níveis de Competência de Compreensão oral do *QECR* no ciclo de reconhecimento	423
Figura IV-33	Distribuição dos alunos pelos níveis de Competência de Leitura do *QECR* no ciclo de reconhecimento	424
Figura IV-34	Distribuição dos alunos pelos níveis de Competência de Interação Oral do *QECR* no ciclo de reconhecimento	425
Figura IV-35	Distribuição dos alunos pelos níveis de Competência de Produção Oral do *QECR* no ciclo de reconhecimento	426
Figura IV-36	Distribuição dos alunos pelos níveis de Competência de Escrita do *QECR* no ciclo de reconhecimento	428
Figura IV-37	Distribuição dos alunos pelos níveis de Competência de Compreensão Oral do *QECR* obtida por autoavaliação no ciclo de reconhecimento	430
Figura IV-38	Distribuição dos alunos pelos níveis de Competência de Leitura do *QECR* obtida por autoavaliação no ciclo de reconhecimento	430
Figura IV-39	Distribuição dos alunos pelos níveis de Competência de Interação	431

	Oral do *QECR* obtida por autoavaliação no ciclo de reconhecimento	
Figura IV-40	Distribuição dos alunos pelos níveis de Competência de Produção Oral do *QECR* obtida por autoavaliação no ciclo de reconhecimento	432
Figura IV-41	Distribuição dos alunos pelos níveis de Competência de Produção Escrita do *QECR* obtida por autoavaliação no ciclo de reconhecimento	432
Figura IV-42	Perceção dos alunos da motivação intrínseca – Empatia	436
Figura IV-43	Perceção dos alunos da motivação intrínseca - Crenças	437
Figura IV-44	Perceção dos alunos da motivação extrínseca instrumental	440
Figura IV-45	Perceção dos alunos da sua experiência de comunicação em LE e da comunicação intercultural	441
Figura IV-46	Crenças dos alunos face à diversidade cultural	444
Figura IV-47	Atitude dos alunos face à sua cultura	445
Figura IV-48	Atitude dos alunos perante a cultura dos Outros	446
Figura IV-49	Perceção dos alunos da sua experiência multicultural	448
Figura IV-50	Distribuição dos alunos pelos níveis de desempenho (cf. *QECR*) em cada uma das Competências de Comunicação em Inglês LE a partir da avaliação efetuada pela professora	451
Figura IV-51	Distribuição dos alunos pelos níveis de desempenho (cf. *QECR*) a partir da autoavaliação de cada Competência de Comunicação em Inglês LE	454
Figura IV-52	Motivação intrínseca - Empatia no ciclo I e no ciclo III	461
Figura IV-53	Motivação intrínseca – Crenças no ciclo I e no ciclo III	463
Figura IV-54	Motivação extrínseca - instrumental no ciclo I e no ciclo III	465
Figura IV-55	Experiência de comunicação LE para contacto intercultural no ciclo I e no ciclo III	466
Figura IV-56	Crenças no ciclo I e no ciclo III	470
Figura IV-57	Atitude face à sua cultura no ciclo I e no ciclo III	472
Figura IV-58	Atitudes face a outras culturas no ciclo I e no ciclo III	473
Figura IV-59	Experiência de contacto intercultural no ciclo I e no ciclo III	475
Figura IV-60	Distribuição das mensagens (*email*, fórum e *chat*) enviadas aos parceiros por grupo e por ciclo de investigação	479
Figura IV-61	Distribuição das mensagens de *email* enviadas aos parceiros por grupo e por ciclo de investigação	481
Figura IV-62	Distribuição das mensagens publicadas no fórum de discussão do *Twinspace*, por grupo e por ciclo de investigação	482
Figura IV-63	Distribuição das sessões de *chat*, por grupo e por ciclo de investigação	485

Figura IV-64	Distribuição dos atos comunicativos da dimensão A registados por ciclo de investigação	491
Figura IV-65	Distribuição dos atos comunicativos da dimensão B registados por ciclo de investigação	493
Figura IV-66	Distribuição dos atos comunicativos da dimensão C registados por ciclo de investigação	494
Figura IV-67	Distribuição dos atos comunicativos da dimensão D registados por ciclo de investigação	497
Figura IV-68	Distribuição dos atos comunicativos da dimensão E registados por ciclo de investigação	497

ÍNDICE DOS QUADROS

Volume 1

Quadro II-1	Resumo das componentes da competência linguística do modelo de Bachman (1990) segundo Peterwagner (2005: 15)	108
Quadro II-2	Representação das dimensões e dos elementos da CCI, segundo Byram (1997: 34)	148
Quadro II-3	Etapas da investigação de grupo em Trabalho de Projeto, conforme Isabel Cochito (2004: 55)	222
Quadro II-4	Principais limitações à modernização tecnológica do ensino, cf. o PTE do Ministério da Educação (2007: 5)	237
Quadro II-5	Características da pedagogia na sociedade industrial *vs* características da pedagogia da sociedade de Informação (cf. Voogt & Pelgrum, 2005: 158)	246

Volume 2

Quadro III-1	Cronograma do projeto de investigação-ação implementado no ano de 2008/2009	301
Quadro III-2	Objetivos didático-pedagógicos e competências a desenvolver no âmbito do projeto *eTwinning* LOA, tendo por referência os pilares da educação e as dimensões dos saberes e da aprendizagem	314
Quadro III-3	Resumo das atividades pedagógicas desenvolvidas nas turmas dos sujeitos desta investigação no âmbito do programa da disciplina de Inglês para o 10º ano (nível de continuação) e do projeto *eTwinning LOA*	324
Quadro III-4	Classificação dos coeficientes de correlação de Spearman	341
Quadro III-5	Distribuição da população de professores de LE pelas escolas selecionadas	342
Quadro III-6	Codificação numérica das variáveis ordinais do QP1 para	348

	inserção no programa SPSS	
Quadro III-7	Codificação numérica das variáveis ordinais do QA1 para inserção no programa SPSS	351
Quadro III-8	Codificação numérica das variáveis ordinais do QA2 para inserção no programa SPSS	354
Quadro III-9	Codificação numérica das variáveis ordinais do QA3 para inserção no programa SPSS	357
Quadro III-10	Critérios específicos aplicados às atividades de compreensão oral para a avaliação diagnóstica e para a avaliação no final da implementação da estratégia de ação	362
Quadro III-11	Critérios específicos aplicados às atividades de compreensão escrita para a avaliação diagnóstica e para a avaliação no final da implementação da estratégia de ação	363
Quadro III-12	Critérios específicos aplicados à atividade de produção escrita para a avaliação diagnóstica e para a avaliação no final da implementação da estratégia de ação	365
Quadro III-13	Critérios específicos aplicados à atividades de produção oral para a avaliação diagnóstica e para a avaliação no final da implementação da estratégia de ação	366
Quadro III-14	Critérios específicos aplicados à atividade de interação oral para a avaliação diagnóstica e para a avaliação no final da implementação da estratégia de ação	367
Quadro III-15	Conversão das menções da avaliação qualitativa para os níveis de competência do *QECR*	368
Quadro III-16	Categorias de análise da CCI aplicadas às mensagens de *email* enviadas pelos grupos *eTwinning* portugueses	382
Quadro IV-1	Correlações entre os fatores individuais e a utilização pedagógica das TIC	402
Quadro IV-2	Correlações entre os fatores contextuais físicos e sociais - acessibilidade, apoio técnico e institucional e a valorização institucional - com a utilização pedagógica das TIC	407
Quadro IV-3	Correlação entre a autoavaliação e a avaliação diagnóstica (ciclo de reconhecimento) das Competências Comunicativas em Línguas *QECR*	433
Quadro IV-4	Valores estatísticos para a Motivação Intrínseca e para a Motivação Extrínseca	435
Quadro IV-5	Correlações entre a perceção da experiência de comunicação em LE e as diversas categorias de motivação	442
Quadro IV-6	Valores estatísticos referentes à sensibilidade intercultural obtidos através do QA3	443
Quadro IV-7	Correlações entre a perceção da experiência de contacto intercultural e as crenças, atitudes face à sua cultura e às outras culturas	449

Quadro IV-8	Evolução pelo número de alunos das Competências de Comunicação em Inglês LE entre a avaliação diagnóstica no ciclo de reconhecimento e a avaliação final no ciclo III	453
Quadro IV-9	Resultados do Teste Wilcoxon aplicado à evolução das Competências de comunicação em Inglês LE entre a avaliação diagnóstica no ciclo de reconhecimento e a avaliação final no ciclo III	454
Quadro IV-10	Evolução pelo número de alunos das Competências de Comunicação em Inglês LE entre a autoavaliação inicial no ciclo de reconhecimento e a autoavaliação final no ciclo III	456
Quadro IV-11	Resultados do Teste Wilcoxon à evolução das Competências de comunicação em Inglês LE entre as duas autoavaliações realizadas pelos alunos no ciclo de reconhecimento e no ciclo III	457
Quadro IV-12	Correlação entre a autoavaliação e a avaliação da professora (ciclo III) das Competências de Comunicação em Inglês LE	459
Quadro IV-13	Evolução da motivação intrínseca e extrínseca (e suas componentes) e da experiência de comunicação em LE dos alunos entre o ciclo I e o ciclo III	468
Quadro IV-14	Correlações entre a perceção da experiência de comunicação em LE e as diversas categorias de motivação	468
Quadro IV-15	Evolução da experiência de contacto intercultural, das crenças, das Atitudes face à sua Cultura e das Atitudes face às outras Culturas	476
Quadro IV-16	Correlações entre a perceção da experiência de contacto intercultural e as crenças, atitudes face à sua cultura e às outras culturas	476
Quadro IV-17	Distribuição da totalidade das mensagens (*email*, fórum e *chat*) enviadas aos parceiros por ciclo de investigação e por mês	478
Quadro IV-18	Distribuição da totalidade das mensagens de *email*, de fórum e de *chat*) por ciclo de investigação	480
Quadro IV-19	Resultados do tratamento estatístico da contagem do número de palavras, da riqueza lexical, do Hapax dos *emails* e fóruns (valores em frequências absolutas) obtidos com o programa *Hyperbase* (Brunet, 2010), da riqueza vocabular da média de palavras por mensagem (índice RV/NºPal/msg) e do Hapax da média de palavras por mensagem (Índice Hp/NºPal/msg)	487
Quadro IV-20	Distribuição dos atos e da média dos atos por mensagem por cada dimensão da CCI e por ciclo de investigação	488
Quadro IV-21	Resultados da perceção dos alunos sobre os benefícios da sua participação no projeto *eTwinning* LOA	513
Quadro IV-22	Resultados da perceção dos alunos sobre as melhorias na competência de comunicação na língua inglesa em resultado da sua participação no projeto *eTwinning* LOA	514

Quadro IV-23	Resultados da perceção dos alunos sobre as atividades que mais contribuíram para a melhoria da sua competência de comunicação na língua inglesa em resultado da sua participação no projeto *eTwinning* LOA	514
Quadro IV-24	Resultados da perceção dos alunos sobre as dificuldades sentidas durante a sua participação no projeto *eTwinning* LOA	516
Quadro IV-25	Resultados da perceção dos alunos sobre os temas preferidos abordados no âmbito do projeto *eTwinning* LOA	517
Quadro IV-26	Resultados das razões evocadas pelos alunos para repetir a experiência de integração curricular num projeto *eTwinning* como o LOA	518

ÍNDICE DOS ANEXOS (CD EM APÊNCICE)

Anexo 1	Cronograma da investigação 2008/2011	7
Anexo 2	Questionário QP1 sobre a utilização das TIC em contexto de aula	11
Anexo 3	Questionário QA1 " Questionário sobre a utilização das TIC em contexto de aula"	15
Anexo 4	Ficha "Biografia Linguística do Aluno de Línguas Estrangeiras"	18
Anexo 5	Questionário QA2: Questionário sobre a motivação dos alunos para aprendizagem de línguas	20
Anexo 6	Questionário QA3: Questionário sobre a sensibilidade intercultural dos alunos	23
Anexo 7	Teste de avaliação diagnóstica e grelhas da oralidade (aplicado antes da implementação da estratégia de ação)	26
Anexo 8	Teste final de Inglês e grelhas da oralidade (aplicado após a implementação da estratégia de ação)	34
Anexo 9	Ficha e grelha para a autoavaliação Tradução oficial portuguesa (Quadro Europeu Comum de Referência – Conselho da Europa) (aplicados antes e depois da implementação da estratégia de ação)	42
Anexo10	Questionário QA4: "Relatório de avaliação do impacto do projeto LOA" (aplicado no ciclo II)	46
Anexo 11	Questionário QA5: "Relatório final de avaliação do impacto do projeto LOA" (aplicado no final do ciclo III)	49
Anexo 12	Questionário QAp1: "Students' assessment of the impact of LOA *eTwinning* project (I)" (aplicado aos alunos participantes das escolas parceiras no final do ciclo I)	52
Anexo 13	Questionário QAp2: "Final evaluation of the impact of LOA *eTwinning* project" (aplicado aos alunos participantes das escolas parceiras no projeto no final do ciclo III)	54
Anexo 14	Questionário QPp1: "Teachers' assessment of the impact of the LOA *eTwinning* project (I)" (aplicado aos professores participantes das escolas parceiras no final do ciclo I)	56
Anexo 15	Questionário QPp2: "Teachers' assessment of the impact of LOA *eTwinning* project (final)" (aplicado aos professores participantes das escolas parceiras no final do ciclo III)	58
Anexo 16	Respostas dos alunos sujeitos da investigação ao QA4 (Avaliação do impacto da estratégia de ação ciclo II)	60
Anexo 17	Respostas dos alunos sujeitos da investigação ao QA5 (Avaliação do impacto da estratégia de ação ciclo III)	132
Anexo 18	Respostas dos alunos participantes das escolas parceiras do projeto ao QAp1 (Avaliação coletiva do impacto da estratégia de ação ciclo I)	205

Anexo 19	Respostas dos alunos participantes das escolas parceiras do projeto ao QAp2 (Avaliação coletiva do impacto da estratégia de ação ciclo III)	205
Anexo 20	Respostas dos professores participantes das escolas parceiras do projeto ao QPp1 (Avaliação do impacto da estratégia de ação ciclo I)	220
Anexo 21	Respostas dos professores participantes das escolas parceiras do projeto ao QPp2 (Avaliação do impacto da estratégia de ação ciclo III)	227
Anexo 22	Atividades de colaboração registadas ao longo do ano no *Twinspace* do projeto *eTwinning* LOA	234
Anexo 23	Tópicos debatidos no fórum eletrónico do *Twinspace* do projeto *eTwinning* LOA	241
Anexo 24	Quadros resumo dos tópicos de discussão iniciados e das contribuições dos grupos *eTwinning* portugueses publicadas no fórum de discussão do *Twinspace* do projeto LOA	249
Anexo 25	Quadro de frequências das mensagens publicadas pelos grupos *eTwinning* portugueses nos fóruns de discussão do *Twinspace* do projeto LOA por mês e por ciclo de investigação	256
Anexo 26	Quadros das listas dos *emails* enviados pelos grupos *eTwinning* portugueses aos parceiros do projeto LOA	258
Anexo 27	Quadro de frequências dos *emails* enviados pelos grupos *eTwinning* portugueses aos parceiros do projeto LOA por mês e por ciclo de investigação	268
Anexo 28	Quadros resumo das sessões de *chat*	270
Anexo 29	Quadro de frequências das sessões de *chat* por mês e por ciclo de investigação	276
Anexo 30	Quadros de frequências de todos contactos interculturais estabelecidos pelos grupos *eTwinning* portugueses por mês e por ciclo de investigação	278
Anexo 31	Análise dos atos comunicativos das componentes da CCI nos *corpora* constituídos pelos *emails* selecionados de cada grupo	280
Anexo 32	Quadros dos resultados da análise dos atos comunicativos das componentes da CCI por grupo e por *email*	328
Anexo 33	Quadros dos resultados das frequências absolutas e percentagens das dimensões da CCI nas mensagens de *email* analisadas	337
Anexo 34	Análise dos atos comunicativos das componentes da CCI nos corpora constituídos pelas mensagens publicadas nos fóruns no ciclo III distribuídos por grupo	339
Anexo 35	Quadros dos resultados da análise dos atos comunicativos das componentes da CCI distribuídos por grupo e por mensagem publicada nos fóruns	355
Anexo 36	Quadros dos resultados das frequências absolutas e percentagens das	359

	dimensões da CCI nas mensagens de fórum analisadas	
Anexo 37	Quadros de resultados da análise das dimensões da CCI nos *emails e* fóruns distribuídos por grupos e por ciclo de investigação	361
Anexo 38	Quadros de resultados do tratamento estatístico dos atos comunicativos da CCI	364
Anexo 39	Quadros de resultados do tratamento estatístico dos *emails* e fóruns obtidos com o programa Hyperbase	368
Anexo 40	Quadros de resultados da análise lexical dos *emails* e fóruns obtidos com o programa Hyperbase	371
Anexo 41	Textos voluntários de reflexão de alunos sobre o impacto do projeto apresentados no portefólio do projeto do grupo e comunicações em seminários e conferências	376
Anexo 42	Reprodução de páginas do jornal escolar "Sacola" com artigos de alunos sobre o projeto	388
Anexo 43	Programa da disciplina de Inglês para o Ensino Secundário-nível de continuação	393
Anexo 44	Projeto Educativo da Escola onde se realizou o estudo (2008/2011)	446
Anexo 45	Dossiê pedagógico (apresentação do projeto LOA, planificações, materiais didáticos, produtos)	460

NOTA

Foram aplicadas as regras estipuladas no Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa (1990) na redação dos separadores dos Anexos. Os documentos que os constituem foram organizados no seu formato original sem adaptação ao referido Acordo.

LISTA DAS ABREVIATURAS E SIGLAS[i]

%	Percentagem
3G1B	Grupo *eTwinning* 3 girls 1 boy
AA	Aprendizagem ativa
AC	Aprendizagem cooperativa
ACIDI	Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural
ADSL	Assimetric Digital Subscriber Line, designação da ligação de banda larga de alta velocidade
AIC	Assessment of Intercultural Competence- Instrumento desenvolvido para avaliar a CI
Apud	Preposição do latim para as citações indiretas (citado em)
ARCS	Atenção, Relevância, Confiança e Satisfação, modelo de motivação de Keller (1987)
AS	Aprendizagem significativa
Atos da CCI:	
AI	Mostra interesse e curiosidade face ao parceiro e à sua cultura
AVP+/-	Emite juízos sobre a sua própria cultura
AVO+/-	Emite juízos sobre a cultura do outro
Cump	Cumprimenta
Agr	Agradece
PD	Pede desculpa
ES	Exprime sentimentos verbalmente ou através de *emoticons/smileys*
AM	Criação de laços de amizade/demonstra afeto
AA	Fala de si, fornece informações pessoais sobre gostos ou dar uma justificação sobre um acontecimento para desfazer mal-entendidos
RP	Responde a pedidos ou reage a uma intervenção dos parceiros
Des	Deseja boas festas
AI	Fornece informação sobre o seu grupo e sobre si enquadrado no grupo, a sua escola, modo de vida e rotinas na sua cultura
AVP+/-	Dá informação sobre história, geografia, gastronomia, festividades do seu país
AVO+/-	Partilha conhecimentos sobre acontecimentos, aspetos da cultura de outros países

Cump	Introduz o tópico ou assunto da mensagem
Agr	Utiliza fórmulas de abertura
PD	Utiliza fórmulas de encerramento
ES	Termina assinando em nome pessoal ou do grupo
AM	Dá instruções de tarefas a executar no âmbito do trabalho de projeto ou apresenta produtos
AA	Solicita cooperação
RP	Deseja boas festas
Des	Fornece informação sobre o seu grupo e sobre si enquadrado no grupo, a sua escola, modo de vida e rotinas na sua cultura
DI1	Dá informação sobre história, geografia, gastronomia, festividades do seu país
DI2	Partilha conhecimentos sobre acontecimentos, aspetos da cultura de outros países
DI3	Introduz o tópico ou assunto da mensagem
Tópico	Utiliza fórmulas de abertura
A	Utiliza fórmulas de encerramento
F	Termina assinando em nome pessoal ou do grupo
Ass	Dá instruções de tarefas a executar no âmbito do trabalho de projeto ou apresenta produtos
Inst	Solicita cooperação
SC	Deseja boas festas
SI1	Solicita informação sobre os parceiros, os seus hábitos e gostos
SI2	Solicita informação sobre a cultura dos parceiros
SO	Solicita opinião, sugestões ou recomendações
SE	Solicita explicação/ clarificação sobre aspetos relacionados com a cultura dos parceiros
SRI	Solicitar resposta / reforça a interação
Comp	Estabelece comparações entre as culturas
DO	Emite opiniões sobre acontecimentos ou produtos da sua cultura ou de outra e sobre as temáticas em estudo
Exp	Elabora explicações sobre situações observadas na sua cultura ou

	noutras culturas ou sobre os tópicos em análise
Ling	Partilha elementos do seu repertório linguístico-comunicativo ou questiona sobre o dos seus parceiros
QV	Questiona crenças e maneiras de estar da sua cultura; equaciona outros valores e perspetivas
RV	Relativizar os seus valores, crenças e comportamentos, reconhecendo e valorizando outras formas de ver a realidade
AL	Adota elementos da língua dos parceiros no seu discurso
BASIC	Behavioral Assessment Scale for Intercultural Competence (Koester & Olebe, 1988)
BECTA	British Educational Communications and Technology Agency
Bullet	Grupo *eTwinning* Bulletproof friendship
CC	Competência comunicativa
CCI	Competência comunicativa intercultural
CCH	Grupo *eTwinning* Cause Change Happens
CCPFC	Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua
cf.	Conferir em
CMC	Comunicação mediada por computador
CRIE	Equipa de Missão Computadores, Redes e Internet na Escola do ME
CVA	Comunidades virtuais de aprendizagem
DGIDC	Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular do ME
Dimensões da CCI:	
A	Atitudes
B	Conhecimentos
C	Competências de descoberta e interação
D	Competências de interpretação e relação:
E	Consciencialização cultural crítica
Ed./ Eds.	Editor/ Editores
DMIS	Developmental Model of Intercultural Sensitivity (Bennett (1986, 1993, 1998)
EI	Educação Intercultural
ERTE	Equipa de Recursos e Tecnologias Educativa do ME

et al.	'et alii' e outros autores.
EUN	European Schoolnet do Conselho de Europa
Ex. / ex.	Exemplo
Fa	Frequências absolutas
Fahren	Grupo *eTwinning* Fahrenheit
FD	Fórum de discussão eletrónico
FEIL	Federation of the Experiment in International Living- associação não-governamental membro da World Youth Student and Educational Travel Confederation
FLT	Foreign language teaching
GDLEPE	Guide for the Development of Language Education Policies in Europe
Friends	Grupo *eTwinning* Friends & Company
GAVE	Gabinete de Avaliação Educacional do ME
GEPE	Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação
GIDI	Grupo de Intelectuais para o Diálogo Intercultural da Comissão Europeia
HLC	Habilidade comunicativa de linguagem (Bachman, 1990)
IA	Investigação-ação
ICOPROMO	Intercultural Competences for Professional Mobility, projeto coordenado por Manuela Guilherme
IAP	Investigação-ação participativa
IBAI	Intercultural Behavioral Assessment Indices (Ruben, 1976)
Ibidem	Mesmo autor, mesma obra, numa página diferente
Idem	Para mesmo autor, mesma obra, mesma página
i.e.	Redução do latim id est para 'isto é'
IEPCP	Iniciativa Escolas, Professores e Computadores Portáteis
ILTE	Intercomprehension in Language Teacher Education
INCA	Intercultural Competence Assessment, projeto coordenado por Byram, Kühlmann, Müller-Jacquier e Budin
LE	Língua(s) estrangeira(s)
Linkin	Grupo *eTwinning* Linkin Friends
LM	Língua materna
LMS	Learning Management System: plataformas eletrónicas de aprendizagem
LOA	Título do projeto *eTwinning* "Learning from/ with One Another"
ME	Ministério da Educação

MIT	Massachussetts Institute of Technology
MSN	MSN Messenger é um programa de mensagens instantâneas criado pela Microsoft Corporation. Mudou de configuração e nome para Windows Live Messenger
N	Número de indivíduos da amostra
NAF	Grupo *eTwinning* New Age Friends
NCCA	National Council for Curriculum and Assessment (República da Irlanda)
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico
OECD	Organisation for Economic Cooperation and Development
p	Nível de significância
p. / pp.	Página / Página ... a página ...
PAG	Pedagogical Advisory Group da EUN
PALOP	Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa
PCT	Projeto Curricular de Turma
PEL	Portefólio Europeu de Línguas
PISA	Programme for International Student Assessment da OCDE
PTE	Plano Tecnológico da Educação do ME
Q	Questão num questionário
QA1	Questionário sobre a utilização das TIC em contexto de aula
QA2	Questionário sobre a motivação dos alunos para aprendizagem de línguas
QA3	Questionário sobre a sensibilidade intercultural dos alunos
QA4	Questionário: "Relatório de avaliação do impacto do projeto LOA" (aplicado no ciclo II)
QA5	Questionário: "Relatório final de avaliação do impacto do projeto LOA" (aplicado no final do ciclo III)
QAp1	Questionário: "Students' assessment of the impact of LOA *eTwinning* project (I)" (aplicado aos alunos participantes das escolas parceiras no final do ciclo I)
QAp2	Questionário: "Final evaluation of the impact of LOA *eTwinning* project" (aplicado aos alunos participantes das escolas parceiras no projeto no final do ciclo III)
QECR	Quadro Europeu Comum de Referência
QI	Quadro Interativo
QP1	Questionário sobre a utilização das TIC em contexto
QPp1	Questionário: "Teachers' assessment of the impact of the LOA

	eTwinning project (I)" (aplicado aos professores participantes das escolas parceiras no final do ciclo I)
QPp2	Questionário: "Teachers' assessment of the impact of LOA *eTwinning* project (final)" (aplicado aos professores participantes das escolas parceiras no final do ciclo III)
RCTS	Rede Ciência, Tecnologia e Sociedade Universidade de Aveiro
Rs	Coeficiente de Spearman
Sd	Sem data
SI	Sociedade de Informação
Sp	Sem página
TIC	Tecnologias de Informação e Comunicação
TP	Trabalho de Projeto
UE	União Europeia
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
vol.	Volume
www	World Wide Web

[i] NOTA: Além destas abreviaturas e siglas, utilizámos letras do alfabeto para distinguir os sujeitos da investigação e, assim, preservar o anonimato.

PARTE I

INTRODUÇÃO

1. Contextualização do estudo

> *Numa altura em que o apetrechamento das escolas portuguesas com recursos informáticos começa a atingir patamares aceitáveis, ganham pertinência e acuidade as questões relacionadas com o modo como as tecnologias de informação e comunicação (TIC) podem ser integradas na actividade regular de alunos e professores.* (Costa, 2010: iii)

A rápida e contínua evolução das tecnologias de informação e comunicação (TIC), que esbatem as fronteiras linguísticas, culturais e epistemológicas, exige uma tomada de consciência da necessidade de superar a visão meramente instrumental, linear, unidirecional e, pretensamente, neutra do conhecimento e da aprendizagem. Este avanço tecnológico impõe à escola, que deixou de ser o único meio de aprendizagem e de acesso à informação, um imperativo social incontornável: o do combate à infoexclusão (Comissão Europeia, 2005b; Warschauer & Matuchniak, 2010), que não se esgota no acesso aos equipamentos eletrónicos.

Esta evolução e este imperativo implicam um modelo de ensino centrado na alfabetização digital que garanta o desenvolvimento das competências-chave de aprendizagem ao longo da vida, consignadas pelo Parlamento Europeu e pelo Conselho das Comunidades Europeias (2005), e a consequente democratização do acesso ao emprego nesta era do conhecimento e da interatividade (Marques, 1998). A promoção da literacia digital inscreve-se, assim, como uma prioridade e o meio pelo qual os sistemas educativos devem desenvolver competências de aprendizagem e de formação ao longo da vida e capacidades de adaptação para trabalhar em colaboração com outras pessoas.

Desta necessidade de preparar os cidadãos europeus para trabalharem numa economia globalizada competitiva e de responder aos seus desafios sociais e económicos, decorreu o Ano Europeu da Criatividade e Inovação 2009[1], iniciativa lançada pela Comissão Europeia sob o lema "Imaginar-Criar-Inovar". Nunca a inovação e a criatividade, reconhecidas como fatores catalisadores de mudança na sociedade e na educação, foram tão enfatizadas como na primeira década do século XXI. Inovar requer uma atitude de questionamento sobre os caminhos percorridos e uma análise crítica

[1] Decisão n.º 1350/2008/CE do Parlamento Europeu e do Conselho de 16 de dezembro de 2008.

sobre os modos de ação e as suas consequências. Requer criatividade para inventar e coragem para experimentar novas formas de agir, que, por sua vez, implicam a adoção de paradigmas de organização social que privilegiam o trabalho e a aprendizagem colaborativos e a abertura à riqueza e à heterogeneidade da vida.

No âmbito do projeto *Learnovation*[2], foram estudadas as potencialidades da tecnologia na implementação de estratégias de aprendizagem ao longo da vida e identificados os imperativos determinantes para o sucesso da inovação e da mudança, de entre os quais destacamos: "integrate education and learning in real-life" (Kugemann, 2009: 6). Decorre do estudo feito, que a educação europeia para o futuro é uma atividade em permanente devir:

> Learnovation Vision for European learning in 2025: "Being a Lifelong learner becomes a condition of life. Thanks to their massive and natural use in everyday life, technologies acquire an emancipating power on people opportunity and ability to learn, favouring a spontaneous tendency towards meta-cognition and ownership of their learning process." (Kugemann, 2009: 1)

Existe, hoje, um forte apoio institucional e político que assegura, nas escolas, a integração pedagógica das TIC com vista ao desenvolvimento de práticas de ensino-aprendizagem inovadoras. São visíveis os esforços que fizeram organismos internacionais, como a Comissão Europeia e a UNESCO, com o lançamento da iniciativa "e-Europe- Sociedade de Informação para Todos", do programa comunitário SOCRATES, e do Plano de Ação *e-learning*.

A nível nacional, o Ministério da Educação, através da Equipa de Computadores, Rede e *Internet* (CRIE) e da Equipa de Recursos e Tecnologias Educativas / Plano Tecnológico da Educação (ERTE-PTE) mobilizou e continua a mobilizar esforços em prol do apetrechamento informático, do alargamento da rede de banda larga nas escolas, da disponibilização de plataformas de aprendizagem digitais (*e-learning*), bem como da formação de professores. Cabe, por isso, à escola e aos professores guiar os alunos nos meandros da *World Wide Web*, desenvolvendo neles o espírito crítico e discernido para que façam o melhor proveito destas tecnologias porque, como afirma Manuel Castells

[2] O projeto *LEARNOVATION*, financiado pela Comissão Europeia, no âmbito da iniciativa do Ano Europeu da Criatividade e da Inovação (2009), foi dinamizado por instituições da Bélgica, de Espanha, da Itália, de Portugal e do Reino Unido, cf. apresentação do projeto em: http://comunidades.ina.pt/system/files/learnovation_o_projeto.pdf

(2004: 319), o fosso digital não reside tanto ao nível da conectividade, mas ao nível da "capacidade educativa e cultural para utilizar a Internet de uma maneira autónoma" (*Idem*).

A *Internet* instaura a interatividade da qual resultam novas formas e ambientes de interação. Por um lado, os indivíduos interagem diretamente com as fontes de informação e de produção de conhecimento, podendo participar e intervir ativamente na sua produção. Por outro, a *Internet* incrementa novos processos de sociabilização e de mobilidade virtual em ambientes multiculturais e multilingues. Por esta razão, deverão ser exploradas as potencialidades da utilização das TIC para a comunicação intercultural, nomeadamente no contexto do ensino das línguas estrangeiras (LE) (Audras & Chanier, 2008; Kern *et al*., 2008; Liaw & Master, 2010; O'Dowd, 2007, 2010; Ware & O'Dowd, 2008; Warschauer, 2002, 2004; Warschauer & Florio-Hansen, 2003).

A escola, enquanto agente de coesão social, tem por missão preparar os jovens para os desafios da sociedade do século XXI, uma sociedade do conhecimento caracterizada pela pluralidade cultural e linguística e tem, por isso, uma grande responsabilidade no desenvolvimento da cidadania nas suas várias dimensões: local, regional, nacional, europeia e mundial ou global. Deve, por essa razão, estar de portas abertas às culturas que a rodeiam e atenta às culturas que a habitam. Deverá ser o espaço, por excelência, de iniciação e vivência de experiências interculturais; espaço de encontro e comunhão entre culturas, onde se cruzam, através do diálogo intercultural, uma multiplicidade de cosmovisões; espaço onde se redimensiona o conceito de cidadania e de democracia no quadro de um pluralismo cultural e linguístico que pressupõe não só o respeito como a valorização de todas as culturas, conduzindo a uma gradual desconstrução dos estereótipos e a anulação dos preconceitos; espaço onde se cultiva a justiça social e a igualdade de oportunidades para todos, independentemente da sua situação socioeconómica, da sua etnia, da sua língua materna ou da sua religião. Será pela adoção dos princípios da Educação Intercultural que a escola poderá concretizar o objetivo de promover a convivência democrática em contexto multicultural e multilingue, conduzindo o aluno a um progressivo processo de autodescentração que permitirá transcender "the limitations of one's own world view" (Fantini, 2000: 31).

Quanto aos professores de LE, nomeadamente de língua inglesa, cabe um papel preponderante no combate à hegemonia linguística e cultural e na promoção do multilinguismo e do multiculturalismo e do gosto pela aprendizagem de outras línguas.

Devem proporcionar, através da língua inglesa, o contacto com várias realidades culturais, visando o desenvolvimento de uma "postura questionante, analítica e crítica" (Moreira *et al.*, 2003: 2). Para tal, devem fomentar a utilização das ferramentas de comunicação *online* ou a participação em comunidades de aprendizagem virtuais para implementar uma Pedagogia do Encontro (Quintás, 1996). Devem envolver os seus alunos em projetos de telecolaboração que fomentem o contacto intercultural com impacto positivo (Allport, 1954; Amichai-Hamburger & McKenna, 2006; Pettigrew, 1998; Pettigrew & Tropp, 2000, 2005) na promoção da cidadania democrática e crítica.

Uma integração pedagógica das TIC na rotina das atividades de sala de aula, que coloca a tecnologia ao alcance de todos, pressupõe o desenvolvimento de estratégias de ensino-aprendizagem que promovem a descoberta intencional, a interação social, a construção colaborativa de saberes e a abertura a contextos sociais e culturais plurais. Só nestas condições é que a educação, que fomenta a aquisição de conhecimentos culturais, de atitudes e de valores fundamentais à vida numa sociedade democrática, poderá contribuir para o aumento da motivação dos estudantes, para a melhoria na aprendizagem e para a promoção do desenvolvimento da sensibilidade intercultural. A adoção de uma abordagem intercultural materializa a aprendizagem de LE no reconhecimento e na valorização da natureza plurilingue e pluricultural das competências comunicativas dos alunos (Dagenais *et al*., 2011) e na relação do indivíduo com a diversidade.

Nesta perspetiva, o professor de línguas deve promover a utilização das TIC para a vivência de experiências de projetos de colaboração com pessoas de outras realidades linguísticas e culturais (Dooly, 2008; O'Dowd, 2010; Ware & O'Dowd, 2008) que visem a resolução de problemas concretos, fomentem o prazer de trabalhar colaborativamente na construção de conhecimento e enriqueçam o seu registo biográfico cultural: "O conhecimento das outras culturas torna-nos, pois, conscientes da singularidade da nossa própria cultura, mas também da existência dum património comum ao conjunto da humanidade" (Delors, 1996:42).

2. Compromisso com a dimensão política e ética da educação

> *Não há nem jamais houve prática educativa em espaço-tempo nenhum de tal maneira neutra, comprometida apenas com idéias preponderantemente abstratas e intocáveis. Insistir nisso e convencer ou tentar convencer os incautos de que essa é a verdade é uma prática política indiscutível com que se pretende amaciar a possível rebeldia dos injustiçados. Tão política quanto a outra, a que não esconde, pelo contrário, proclama, sua politicidade* . (Freire, 1997: 78)

> *Educar é uma acção profundamente política e ética, pese embora alguns dos discursos conservadores e liberais pretendam dissimular esta idiossincrasia*. (Santomé, 2008: 54)

A emergência de uma Didática das Línguas e das Culturas[3] e do Plurilinguismo (Alarcão *et al.*, 2009a, 2009b), a que estamos a assistir no contexto da investigação que envolve várias universidades europeias interessadas em encontrar soluções para a preservação e valorização das línguas e das culturas, constitui uma oportunidade para a mudança na abordagem didática e pedagógica do processo de ensino-aprendizagem das LE.

Neste contexto histórico pós-estruturalista da didactologia, que Steven Thorne (2008) designa 'post-language pedagogies', a aprendizagem de línguas, indissociável da aprendizagem de culturas, é entendida como um ato social, deixando de estar circunscrita ao contexto formal da sala de aula para abarcar as aprendizagens informais e experiências vividas fora da escola. Os alunos são reconhecidos como atores sociais portadores de uma identidade linguística e cultural heterogénea, fruto das suas experiências de vida e de aprendizagem (Dagenais *et al*., 2011; Levy, 2007; Kern & Liddicoat, 2011; Kinginger, 2011; Norton & Toohey, 2004; Ziegler, 2011). Da mesma forma, as línguas, enquanto objeto de aprendizagem, porque fazem parte das experiências de vida e de aprendizagem dos indivíduos:

[3] Também denominada didática das Línguas-Culturas, a noção foi introduzida por Robert Galisson (1986) e discutida em Galisson & Puren (1999), na sequência do reconhecimento da necessidade de desenvolver "à partir de la didactique des langues et en la dépassant, une nouvelle discipline qu'il appelle 'didactologie des langues-cultures'" (Raasch, 2001: 350).

> (…) deixam de ser consideradas como realidades isoladas dependentes de uma aprendizagem em contexto formal, de contornos estáveis e definidas pelas suas diferenças, para serem percebidas nos seus traços de união, nas suas continuidades fluidas e nas suas dinâmicas mutuamente transformadoras. (Castro & Melo-Pfeifer, 2010: 5)

O ato de ensinar línguas assume uma dimensão política (Byram, 2008, 2009; Corbett, 2003; Guilherme, 2002; Kramsch, 2009a; Phipps & Guilherme, 2004), inscrevendo a sua ação na consecução de objetivos éticos que visam o desenvolvimento pessoal, integral e harmonioso dos alunos e a construção de uma cultura de paz e de respeito pela diversidade. Concomitantemente, o ato de aprender línguas deixa de estar circunscrito à aquisição de competências linguístico-comunicativas para englobar o desenvolvimento da capacidade de interagir e colaborar com os outros, de construir e implementar projetos comuns, de aprender a aprender e de assumir responsabilidades. A abordagem intercultural supera as limitações da abordagem comunicativa ao privilegiar o desenvolvimento da competência comunicativa intercultural e a formação do falante intercultural (Byram, 1997) que é capaz de perceber que os seus sentidos da realidade e do mundo não são universais e é capaz de relativizar os seus pontos de vista, confrontando-os com outros.

A aprendizagem de línguas institui-se, numa perspetiva da ética da comunicação humana, como um elemento primordial para a comunicação e o diálogo intercultural, orientado pelo princípio do direito de todos expressarem a sua visão do mundo (Araújo e Sá, 2008). Representa, *per si*, uma experiência de contacto, ou antes de encontro, com outras formas de ver e dizer a realidade: "c'est accéder à des formes de pensée différentes, rencontrer d'autres constructions mentales et imaginaires" (Burden, 2009: 174). Este encontro e relação com o Outro possibilitam uma maior consciência e um mais profundo conhecimento de si-próprio: "they [alunos] learn to see themselves both through their own embodied history and subjectivity, and through the history and subjectivity of others" (Kramsch, 2008: 403). Assim, aprender línguas convida à relativização de dogmas e crenças fundadas numa perspetiva etnocêntrica e segregadora que gera estereótipos e cria situações de discriminação face às línguas e às culturas (Kramsch, 2011).

Assentarmos a nossa ação educativa no paradigma da Didática das Línguas e das Culturas e do Plurilinguismo tem implicações a nível pedagógico que passam pela

rutura com uma educação homogeneizadora e castradora da diversidade (Candau, 2002, 2005; Kinginger, 2011; Santomé, 2008), onde o sucesso educativo se mede pelo grau de assimilação dos conhecimentos transmitidos pela escola que oferece "uma única visão e interpretação da realidade, ao serviço dos grupos económicos, políticos, militares e culturais que têm na sua mão o poder" (Santomé, 2008: 45). Impõe uma mudança para uma educação crítica, centrada nos sujeitos que aprendem (Alarcão *et al*., 2009a), que respeita o aluno na sua dimensão humana e que estimula a aprendizagem significativa, o pensamento complexo, e o gosto pelas línguas e a sua aprendizagem ao longo da vida (Beacco, 2008). Nesta linha, a aprendizagem cooperativa (Johnson & Johnson, 1984, 1994a, 1994b; Johnson *et al*., 1998) consubstancia-se como condição *sine qua non* para a construção de ambientes de aprendizagem democráticos e plurais em que se perspetiva o desenvolvimento integral de cada aluno, através do lema "mais aprendizagem, menos ensino". Comprometidos com o efeito das suas escolhas e da sua intervenção, os professores deverão reassumir o seu papel político pela transformação da sociedade, porque como lembra Jerome Bruner (2001: 33): "A educação jamais é neutra; jamais está destituída de consequências sociais e económicas. É sempre política".

Os professores de línguas devem adotar uma postura questionante e crítica, orientando a sua ação pedagógica pelo objetivo de fomentar uma educação inter/multicultural e participativa (Moreira *et al.*, 2003). Devem adotar práticas que têm por base o respeito, a tolerância ativa, a liberdade e a capacidade de (re)construção permanente da identidade de cada um, tendo por referência o 'outro' (Kramsch, 2011; Lévy, 2007). A tolerância ativa, tal como enuncia Roberto Carneiro (2003: 82), "(…) é aquela que procura o outro como projecto de vida, activamente ansiosa de descoberta e de partilha sem olhar a fronteiras de raça, de condição, de língua, de etnia ou de religião". À luz deste entendimento, o processo de ensino-aprendizagem de uma LE configura-se não como um processo constitutivo da identidade, mas sim como um processo reconstitutivo (Kern & Liddicoat, 2011). Deste modo, não deve ser orientado pelo objetivo de aproximar as competências linguístico-comunicativas do aluno às do locutor nativo, apagando os vestígios da língua materna para uma melhor apropriação e reprodução dos seus modelos socioculturais e identitários (Castro & Melo-Pfeifer, 2010). Deve sim visar a formação do falante intercultural munido da competência comunicativa intercultural, uma competência plurilingue e pluricultural que lhe permite gerir o processo de comunicação e estabelecer relações com a alteridade no pleno respeito pela diferença.

Neste quadro, salientamos a importância e a necessidade de serem exploradas, na escola e, nomeadamente, nas aulas de LE, as possibilidades de interação intercultural que restituirão a dimensão social ao ato de aprender e comunicar em LE e que poderão atenuar algumas das limitações do ensino formal de línguas como a falta de autenticidade das tarefas comunicativas realizadas em sala de aula e a inexistência de experiências de interação intercultural, por exemplo. Desta forma, assumimos a dimensão política e ética inerente ao ato de ensinar e aprender LE, no respeito pelas línguas e pelas culturas do mundo, respondendo ao repto deixado por Filomena Capucho (2010a: 305): "The methodology of EFL should concentrate on issues as the development of language awareness and of human respect, including the respect for language diversity."

3. Apresentação dos problemas em estudo

Desconfiai do mais trivial,
Na aparência do singelo.
E examinai, sobretudo, o que parece habitual.
Suplicamos expressamente: não aceites o que é de hábito
como coisa natural, pois em tempo de desordem (...),
de confusão organizada
de arbitrariedade consciente
de humanidade desumanizada,
Nada deve parecer natural
Nada deve parecer impossível de mudar.
(Bertolt Brecht, 1898-1956)[4]

A investigação-ação, que aqui apresentamos, emergiu na sequência da análise de estudos realizados pela Comissão Europeia e pelo Ministério da Educação, designadamente o trabalho de Helena Peralta e Fernando Costa (2007) apresentado no artigo intitulado "Competência e confiança dos professores no uso das TIC, Síntese de um estudo internacional" e o *Estudo de Diagnóstico: a modernização tecnológica do*

[4] Brecht, Bertolt. "Nada é impossível de mudar". *Antologia Poética de Bertolt Brecht*. [Edição eletrónica publicada por LCC Publicações Eletrônicas], acessível em: http://www.culturabrasil.org/brechtantologia.htm

sistema de ensino em Portugal publicado pelo Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação do ME (2007). Estes documentos revelam que, apesar de os professores utilizarem as TIC para a preparação das suas aulas e para investigação pessoal, manifestam ainda um grau de desconfiança relativamente aos benefícios pedagógicos que as TIC possam trazer ao processo de ensino-aprendizagem. Esta desconfiança poderá estar na origem da resistência dos professores face à utilização generalizada e 'normalizada' das TIC nas atividades letivas. Em última análise, poderá resultar num desaproveitamento dos recursos que foram disponibilizados nas escolas, com o risco de se reforçar a infoexclusão daqueles que habitam em regiões periféricas desfavorecidas a nível económico e sociocultural.

Apesar de já terem decorrido quatro anos desde a divulgação destes resultados e de terem sido implementadas medidas de apetrechamento tecnológico e realizadas ações de formação para promover e facilitar a integração das TIC nas aulas (cf. O PTE, ME, 2007), continuam a ter pertinência os problemas relacionados com a integração das TIC nas atividades regulares de sala de aula e no processo de ensino-aprendizagem de LE (Costa *et al.*, 2010; O'Dowd, 2010). O estudo de avaliação da "Iniciativa Escola, Professores e Computadores Portáteis" (IEPCP), publicado em 2009, fornece evidências de que um acesso mais facilitado às TIC favorece uma mudança positiva nas práticas pedagógicas e um aumento da motivação dos alunos para as atividades letivas. Contudo, a melhoria da confiança dos professores na utilização das TIC testemunhada (Ramos *et al*., 2009), está restringida à amostra do universo dos professores que participaram voluntariamente na iniciativa IEPCP, o que por inerência já constitui uma evidência de confiança no impacto positivo das TIC na educação. O que resta saber é se houve mudança nos restantes.

Outro problema que ganha acuidade, especialmente, no contexto do ensino da LE, prende-se com a dificuldade de integrar, nas práticas letivas correntes, a participação das turmas em projetos de telecolaboração. O estudo realizado por Robert O'Dowd (2010) denuncia as barreiras apontadas pelos professores para uma plena integração curricular de projetos de telecolaboração nas atividades: a dificuldades de organização destes intercâmbios que exigem tempo extra de preparação; a pressão de preparar os alunos para os exames e testes de avaliação formal; a falta de garantia de permanência de parceiros no projeto e o risco de os mesmos poderem abandonar o projeto, e a dificuldade em avaliar os resultados. Esta falta de confiança manifestada pelos

professores de LE na utilização das TIC como elemento integrante das suas práticas constitui um desafio para o qual esta investigação deve procurar dar resposta:

> The challenge, of course, is for researchers and educators to look for ways of making the normalisation of online intercultural exchange a more seamless and fluid process. (…) The greater implantation of online technologies in students' social lives and study activities should also contribute to the consideration of such projects as being a normal part of educational practices. (…) There is also a need for greater awareness raising among the foreign language teaching community and a greater focus on training teachers in the pedagogical applications of new technologies rather than on technical aspects. (O'Dowd, 2010: 11)

A participação em projetos de telecolaboração potencia a oportunidade de abertura da sala de aula ao mundo e a possibilidade de criação de espaços cibernéticos que dão conta da diversidade cultural e linguística a que todos os alunos devem poder estar expostos para poderem crescer integralmente como cidadãos interculturais. Emerge daqui a necessidade da adoção dos princípios da abordagem intercultural no ensino das LE e da revisão dos objetivos que orientam o processo de ensino-aprendizagem, com vista à definição de metas mais realistas e mais relevantes para a vida dos alunos.

A imposição do modelo idealizado do 'falante nativo' como meta de aprendizagem, validada por alguns programas de LE e associada a uma variante padrão monocultural e elitista da língua, difícil se não impossível de definir e de alcançar, poderá acarretar uma atitude de rejeição e de resistência por parte do aluno face à aprendizagem das línguas. Este modelo traz também implicações de caráter político-ideológico que devem ser reveladas (Rajagopalan, 1997, 2003).

Ao propor-se um modelo idealizado está, por um lado, a promover-se a homogeneização e a unificação das identidades ou, nas palavras de Kanavillil Rajagopalan (1997: 230), "a pureza das identidades" legitimada pelo imaginário da unidade da língua nacional, e, por outro lado, a sobrevalorizar-se a LE em detrimento da língua dos discentes (Corbett, 2003; Gudykunst, 1994; Phillipson, 1992, 1996; Rajagopalan, 1997, 2003; Zarate, 2003). Este paradigma, em que a competência de comunicação em LE é medida em confronto com a competência de comunicação de um grupo localizado num contexto de uso geográfico e sociocultural restrito, está associado

a uma visão etnocêntrica que adensa as desigualdades e as injustiças sociais e o sentimento de inferioridade e vergonha de quem está na posição de aprendente dessa língua. Como lembra Michael Halliday (1968: 165): "A speaker who is made ashamed of his own language habits suffers a basic injury as a human being: to make anyone, especially a child, feel so ashamed is as indefensible as to make him feel ashamed of the color of his skin".

No que se refere, particularmente, à língua inglesa, é incontornável o seu papel na comunicação internacional e o seu contributo na integração e inclusão participativa dos cidadãos membros da União Europeia (Breidbach, 2003). No entanto, cair no erro de a tratar como língua internacional ou como *lingua franca* é retirar-lhe a sua historicidade e a sua dimensão sociocultural. É, também, apagar o seu potencial de expressão da pluralidade de conflitos e contradições ideológicas, sociais, políticas e culturais, em suma da sua humanidade. Martine Abdallah-Pretceille (2008) alerta-nos para os perigos de se ensinar uma língua, exclusivamente pelo seu valor comunicacional:

> En mettant l'accent, certes de manière légitime mais de manière exclusive sur la dimension linguistique de l'apprentissage, on a éludé progressivement la dimension profondément humaniste de cet apprentissage. Le primat de la dimension fonctionnelle du langage au détriment de sa valeur ontologique a engendré un enseignement défini essentiellement comme une instrumentalisation, une technicisation du langage et de la communication. (*Ibidem*: 56)

Outro problema que permeia o contexto formal de ensino aprendizagem das LE é a falta de autenticidade que ainda caracteriza os usos da LE em sala de aula, à qual acresce a falta de experiência de comunicação intercultural. Aprender uma LE no ambiente formal e fechado da sala de aula, sem experiência de interação com pessoas de outras culturas, não prepara os alunos para reagir face à adversidade e gerir e controlar as suas emoções em situações de contacto com a diferença. As atividades de uso da LE têm sido destituídas do seu valor relacional e afetivo e, por isso, pautam-se pela artificialidade de atos comunicativos que de pouco servem na vida real (Coyle, 2000; Grenfell, 2000; Nicholls, 2001).

São estas inquietações, resultado de reflexões sobre a prática docente do professor de LE no século XXI, que nos inspiraram na procura de caminhos inovadores e desafiantes que permitissem fazer uma melhor rentabilização das ferramentas de

comunicação eletrónicas e dar resposta à desconfiança por parte dos professores face às potencialidades pedagógicas das TIC e à sua eficácia na melhoria das aprendizagens dos alunos e na promoção da comunicação intercultural. A crescente consciencialização da necessidade de alcançar objetivos interculturais, tal como estão definidos tanto no *QECR* e no *Programa da Disciplina de Inglês* do Ministério da Educação, aponta para a importância de mobilizar os recursos tecnológicos e as potencialidades dos programas da Comissão Europeia que proporcionam oportunidades de envolver os alunos em parcerias de aprendizagem europeias, como o programa *eTwinning.*

Daqui decorreu a necessidade de desenvolver este projeto de investigação-ação, que pretendeu fazer eco das vozes daqueles que não se conformam com o marasmo em que muitos acreditam estar mergulhada a educação e dar resposta àqueles que procuram, na sua missão de educadores, caminhos alternativos para inverter o que muitos acreditam ser uma fatalidade: o insucesso, o desinteresse e a falta de motivação dos nossos jovens pelas aprendizagens promovidas pela escola.

4. Conhecer para mudar: um projeto de investigação-ação

> *A investigação-acção mais do que uma metodologia, tende a afirmar-se como um modus faciendi intrínseco à actividade docente e ao quotidiano daquelas instituições educativas que pretendem acompanhar os sinais dos tempos, comungando com as naturais vicissitudes da realidade do mundo em vez de se colocarem na cómoda posição de entidades detentoras de saber que se vai revelando artificial e envelhecido.* (Coutinho *et al*., 2009: 376)

4.1. Relevância do projeto de investigação-ação

Enquadrada na nossa experiência de ensino do Inglês (LE), na escola em que esta investigação foi desenvolvida, surgiu a necessidade de estudar e incrementar uma metodologia de integração pedagógica das TIC que promovesse uma abordagem intercultural no ensino do Inglês. Esta abordagem foi orientada para a melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos na disciplina; a promoção da aquisição de técnicas de trabalho cooperativo e colaborativo e o aperfeiçoamento de competências

pessoais e sociais como a autonomia, a autodeterminação, a capacidade de aprender a aprender, a capacidade de interagir com pessoas de outras culturas sem preconceitos e com um mínimo de ansiedade. Neste sentido, delineámos um projeto de investigação-ação que nos permitiu testar o impacto pedagógico de uma estratégia de ação que consistiu na integração curricular de um projeto de telecolaboração *eTwinning*.

O projeto de investigação-ação (IA) que apresentamos insere-se num modelo de investigação de tipo misto, que aliou métodos de recolha de informação de natureza quantitativa e qualitativa. Enquanto estudo empírico, de caráter interventivo, esta investigação procurou, através de uma atitude crítica e reflexiva, desenvolver, no ambiente natural da escola, uma estratégia pedagógica inovadora para melhorar a qualidade e resgatar o papel político que o ensino de LE deve desempenhar nas escolas.

Nesta investigação-ação, de cariz teórico-prático, em que ação e investigação se entrecruzaram numa relação recursiva, a investigadora desempenhou simultaneamente o papel de sujeito e beneficiário da implementação da estratégia de ação, seja na qualidade de professora dos alunos investigados, seja no papel de investigadora, enquanto agente da recolha, análise e interpretação dos dados. A investigação constituiu-se, neste sentido, como um processo de autoformação, em que o sujeito da investigação interveio, diretamente, no exercício da sua prática docente, com os seus alunos, que constituiram a principal fonte de dados na identificação dos problemas em estudo, na procura e experimentação de soluções e na reflexão sobre as consequências da sua prática.

A metodologia de investigação-ação adotada, englobada no modelo de Investigação Ação Participante (Kemmis & McTaggart, 1988, 2000, 2005; McIntyre, 2008; McNiff, 1988, 2002; McTaggart, 1989, 1991; Wadsworth, 1998), assentou no princípio de colaboração entre a professora-investigadora, as professoras parceiras, os alunos parceiros e os seus alunos - sujeitos da investigação. Nesta relação de colaboração, os intervenientes desempenharam um papel diferente daquele que lhes era consignado em investigação convencional. Este tipo de metodologia, de caráter formativo-emancipatório, envolveu uma reflexão contínua, conferindo aos sujeitos-alvo da investigação e aos restantes participantes o papel de coinvestigadores. Todos contribuiram, com as suas perceções e interpretações das suas experiências para:

(1) as tomadas de decisão nas várias etapas da investigação;

(2) a construção coletiva de conhecimentos úteis para a resolução de problemas;

(3) a validação das interpretações da professora- investigadora.

Este projeto de investigação-ação foi iniciado com um ciclo de reconhecimento em que procurámos fazer o diagnóstico e a análise da realidade para a compreender melhor e a transformar (Sanches, 2005). Neste sentido, realizámos um estudo exploratório sobre a utilização das TIC no processo de ensino-aprendizagem de LE nas escolas do contexto sociocultural onde a investigação se realizou. Foi também neste ciclo de reconhecimento que construímos o quadro teórico que enformou as nossas opções metodológicas e a estratégia de ação. Orientados pelos princípios do modelo da Educação Intercultural (Batelaan, 2003; Bauer *et al*., 2006; Belz & Thorne, 2006; Bizarro & Braga, 2004; Byram, 2008, 2009; Byram *et al*., 2002; Candau, 2003; Maurice, 2008; UNESCO, 2006a) e pelos resultados obtidos no estudo exploratório, projetámos três ciclos de experimentação em que foi implementada uma estratégia de ação que consistiu na integração curricular do projeto *eTwinning* "*Learning from/with One Another*" (LOA), um projeto de telecolaboração europeia que contou com a participação de alunos e professoras da República Checa, da Itália e da Polónia. A implementação desta estratégia de ação foi enquadrada na proposta metodológica para o ensino da CCI apresentada por Michael Byram (1997) em *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence.* Este modelo prevê seis estádios preparativos essenciais para a planificação da estratégia de ação que desenvolvemos no ciclo I, a partir dos resultados obtidos no ciclo de reconhecimento em que foi realizado um estudo das condições para a implementação da estratégia de ação.

Em cada um dos ciclos da investigação, a passagem de um ciclo para o outro compreendeu a execução de uma variedade de atividades investigativas que ocorreram em quatro etapas: planificação, ação, observação e reflexão. Neste estudo, a professora-investigadora teve de regular "continuamente a sua acção, recolhendo e analisando informação [usou] no processo de tomada de decisões e de intervenção pedagógica" (Moreira, 2001: 664). Este modelo de investigação implicou uma observação sistemática dos efeitos das práticas e das opções tomadas, *i.e.* um olhar questionante e crítico sobre a sua ação. Daqui decorreu a importância da etapa dedicada à reflexão sobre a ação**,** que encerrou cada ciclo, em se que procedeu à avaliação dos efeitos da estratégia de ação e do impacto da mesma na aprendizagem. Esta etapa facilitou a monitorização da estratégia de ação e a proposta de soluções para minimizar os problemas identificados pelos participantes e introduzir mudanças para melhorar a estratégia de ação.

Ao longo do processo investigativo, recolhemos de forma sistemática dados de natureza qualitativa e quantitativa, com vista a obter uma visão holística e o mais fiável possível do impacto da estratégia de ação implementada (respostas a questionários; os resultados dos testes diagnóstico e final; produções coletivas dos alunos publicadas nos fóruns de discussão; *emails*; interação em sessões de *chat*; composições produzidas individualmente). Importa referir que foram tomadas as precauções éticas para a implementação do projeto e a recolha dos dados, tendo sido explicado às professoras parceiras e aos alunos, sujeitos desta investigação, os objetivos e a metodologia do projeto de investigação. Foram, ainda, solicitadas as autorizações para a implementação desta investigação-ação e aplicação dos instrumentos de recolha de dados aos órgãos da tutela e aos órgãos de gestão da escola.

4.2. Objetivos do projeto de investigação-ação

Propusemos a implementação de um projeto de investigação-ação, com vista, por um lado, a dar resposta à necessidade de reflexão, de propostas e divulgação de "práticas de inovação curricular com TIC desenvolvidas nas escolas portuguesas" Costa, 2010: iii) e, por outro lado, a promover os princípios da Educação Intercultural e da Didática das Línguas e das Culturas e do Plurilinguismo através da integração curricular de um projeto de telecolaboração *eTwinning*.

Seguindo o modelo de IA que propusemos na nossa dissertação de Mestrado (Silva, 2003), a partir do modelo de Kemmis e McTaggart (1988), e tal como já referimos, delineámos três ciclos de investigação para a experimentação da estratégia de ação, que foram precedidos de um ciclo de reconhecimento orientados pelos objetivos que a seguir elencamos.

4.2.1. Objetivos gerais

1) Produzir informação de suporte à integração curricular de um projeto *eTwinning* no ensino-aprendizagem das LE com vista à utilização das TIC, para potenciar a comunicação intercultural e o desenvolvimento da CCI;
2) Apresentar reflexões de índole teórica sobre os conceitos de multiculturalismo e multilinguismo, confrontando diversas conceções de cultura e de língua que têm

estado na base da crescente importância que tem ganho a abordagem intercultural no ensino das LE;

3) Delinear, implementar e testar uma estratégia de ação que integre as TIC no ensino-aprendizagem das LE e tenha por base os princípios da abordagem intercultural e da aprendizagem cooperativa, com vista à melhoria das aprendizagens e ao desenvolvimento da CCI;

4) Verificar se o trabalho colaborativo em contexto comunicativo multilingue e multicultural, mediado pelos computadores, poderá ser considerado uma estratégia eficaz na tarefa de otimizar o gosto e a aprendizagem de LE, melhorar a qualidade das aprendizagens em LE e fomentar o desenvolvimento da CCI.

4.2.2. Objetivos específicos:

1) Investigar os fatores que dificultam ou facilitam a integração curricular das TIC;

2) Explorar a génese do conceito de língua e cultura e as relações de interdependência entre estes dois conceitos;

3) Estudar as políticas e as medidas europeias e nacionais que instituem o multiculturalismo e o multilinguismo como paradigma a introduzir na educação através da abordagem da educação intercultural;

4) Realizar um estudo diagnóstico sobre a integração pedagógica das TIC nas aulas de LE a nível local;

5) Pesquisar os resultados de estudos sobre o impacto da integração pedagógica das TIC e das ferramentas de comunicação para a promoção da comunicação intercultural;

6) Traçar, através de um teste diagnóstico, o perfil linguístico dos alunos nas suas vertentes oral e escrita;

7) Investigar a motivação dos alunos para aprender línguas e o seu grau de sensibilidade intercultural;

8) Implementar uma estratégia de ação de integração curricular de um projeto de telecolaboração *(eTwinning*) suportada pela integração pedagógica de ferramentas de comunicação eletrónicas síncronas e assíncronas com vista à promoção da interação, em ambiente multilingue e multicultural, e ao desenvolvimento da CCI;

9) Verificar se o projeto implementado teve um impacto positivo:

a. nas atitudes, crenças e motivações relativamente às outras culturas e línguas e à aprendizagem de línguas;
b. na promoção do desenvolvimento da CCI;
c. no desenvolvimento do seu perfil linguístico;
d. na melhoria da sua fluência e correção linguística.

5. A estratégia de ação: o projeto *eTwinning* LOA

> *There is particularly a need to harness the transformative potential of ICT for innovative and effective teaching and learning approaches*. (Vuorikari *et al*., 2011: Sp)

> *If you're not prepared to be wrong, you will never come up with anything original*. (Robinson & Aronica, 2009: 15)

A aprendizagem de uma língua enquanto atividade social, em que o sujeito parte à descoberta de outras formas de compreender a realidade e expressar a sua humanidade, deve desenvolver-se enquanto aprendizagem experiencial. Sem entrar em conflito com a teoria socioconstrutivista (Vygotsky, 1978), adotámos o modelo de aprendizagem experiencial de David Kolb (1984).

Apesar deste modelo ter sido concebido numa perspetiva cognitivista e individual, os benefícios da aprendizagem experiencial derivam das possibilidades que oferece de aprender pela construção de sentido pela observação sobre a experiência que pode ser individual e coletiva.

Defendemos que a aprendizagem ganha relevo para a vida quando o indivíduo vivencia experiências concretas em interação com os outros; experimenta novas formas de ver e dizer o mundo, reflete sobre o impacto dessas experiências na sua aprendizagem e se mostra capaz de se transformar em interação com os outros e com o mundo.

Neste quadro, e inspirados pelos modelos de educação intercultural de Vera Candau (2003) e de Micheline Maurice (2008), desenvolvemos uma estratégia de ação que visou, ao longo de três ciclos de aprendizagem experiencial em que se desenrolou o projeto de telecolaboração *eTwinning*, estimular a motivação dos alunos para a aprendizagem de línguas, alargar os objetivos e o alcance pedagógico das aulas de LE para o desenvolvimento da competência comunicativa intercultural, valorizando o

trabalho colaborativo, a reflexão e atitudes de respeito e valorização da sua cultura e das outras culturas.

Para além de fomentar o gosto pela aprendizagem de LE, este tipo de projeto permite desenvolver a criatividade, a flexibilidade, a adaptabilidade, a capacidade de aprender a aprender e a capacidade de resolver problemas, elementos cruciais para o desenvolvimento da CCI. O aluno passa de uma posição de recetor passivo de conhecimento para uma posição de descoberta participativa e reflexiva. Torna-se construtor do seu conhecimento a partir do contacto, da interação e do diálogo com os seus parceiros. Transforma-se em etnógrafo que procura aprender sobre e com os seus parceiros através da comunicação. Neste contacto com os outros, desenvolve a consciência de que existem diferentes leituras sobre a realidade e descobre que a aprendizagem está em constante devir, um processo nunca acabado que exige abertura e tolerância face à divergência.

Como Josette Fróis (2002: 109) afirma, ao participar em atividades colaborativas e dialógicas, como a escrita de *emails*, a participação em sessões de *chat* ou fóruns de discussão, o aluno "efetua opções, toma iniciativas, tem poder de decisão, assume posições, afirma-se, torna-se responsável" e exercita, plenamente, a sua autonomia na aprendizagem.

Assim, implementámos, no ano letivo de 2008/2009, o projeto *eTwinning* "*Learning from/with One Another*" (LOA), em duas turmas de Inglês, língua estrangeira de nível de continuação do 10º ano, com vista à consecução dos seguintes objetivos pedagógicos:

(1) apresentar um conjunto de reflexões para dar resposta à desconfiança por parte dos professores face às potencialidades pedagógicas das TIC e à sua eficácia na melhoria das aprendizagens dos alunos através da criação e publicação de um dossiê pedagógico;

(2) melhorar a qualidade das aprendizagens realizadas na língua inglesa (LE) e contribuir para o desenvolvimento das competências-chave ligadas à aprendizagem ao longo da vida (literacia digital, aprender a aprender, competência de comunicação em LE, competência intercultural) imprescindíveis à formação profissional e empregabilidade no contexto europeu;

(3) facilitar o desenvolvimento da consciência da dimensão europeia da cidadania e do respeito e curiosidade face à diversidade linguística e cultural;

(4) fomentar o trabalho colaborativo intercultural em tarefas e projetos comuns;

(5) estimular o desenvolvimento da autonomia no uso da LE dos alunos para aprender e comunicar com parceiros europeus.

Esta estratégia de ação teve como quadro de referência, para além do Programa Nacional de Inglês para o 10º e 11º anos de escolaridade, as políticas educativas do Conselho da Europa e estudos que redimensionam os conceitos de língua e cultura, de cidadania e de democracia no quadro do pluralismo cultural e linguístico que pressupõe não só o respeito como a valorização de todas as culturas, conduzindo a uma gradual desconstrução dos estereótipos e anulação dos preconceitos.

A decisão de desenvolver esta abordagem didática, assente na integração curricular da ação *eTwinning*, resulta da constatação, já referida, do subaproveitamento das potencialidades pedagógicas e culturais do uso das TIC nas aulas de LE; dos muitos preconceitos enraizados que dificultam a mudança e a inovação tanto por parte dos professores, como dos alunos e, sobretudo, da falta ou mesmo ausência de experiência de interação intercultural reforçada pelo afastamento geográfico da escola dos grandes centros urbanos onde é possível conviver com a diversidade cultural e linguística.

A comunicação intercultural, que foi a base do trabalho colaborativo com os alunos parceiros checos, italianos e polacos do projeto *eTwinning* LOA, constitui-se como o elemento-chave desta abordagem intercultural do ensino de línguas. Entendemos que é missão dos professores de LE preparar os jovens para os desafios do multiculturalismo e do multilinguismo e transformá-los em agentes de coesão social e cidadãos participativos e críticos que tenham desenvolvido a consciência das limitações das suas perspetivas culturais:

> We don't just see the world as it is; we interpret it through the particular ideas and beliefs that have shaped our own cultures and our personal outlook. All of these stand between us and our raw experience in the world, acting as a filter on what we perceive and how we think. What we think of ourselves and of the world makes us who we are and what we can be. (Robinson & Aronica, 2009: 81)

Por essa razão, deverão proporcionar aos seus alunos a vivência de experiências interculturais em contextos de aprendizagem em que se cultivam a justiça social e a igualdade de oportunidades para todos, independentemente da sua situação socioeconómica, da sua etnia, da sua língua materna ou da sua religião.

6. Organização da tese

> *Qu'on ne dise pas que je n'ai rien dit de nouveau: la disposition des matières est nouvelle (...) J'aimerais autant qu'on me dît que je me suis servi des mots anciens. Et comme si les mêmes pensées ne formaient pas un autre corps de discours, par une disposition différente, aussi bien que les mêmes mots forment d'autres pensées par leur différente disposition.* (Pascal, 1623-1662)[5]

Depois da primeira parte, constituída por esta introdução, em que contextualizámos, fundamentámos o nosso estudo e apresentámos os objetivos que o orientaram, organizámos mais quatro partes distintas para apresentar o caminho de autoformação e reflexão percorridos no processo de construção desta tese.

Na segunda parte deste trabalho, organizada em quatro capítulos, apresentamos o quadro teórico, que resultou da aprendizagem que realizámos ao longo deste estudo e no qual se cruzaram uma pluralidade de áreas de investigação, de perspetivas e de vozes.

No primeiro capítulo, pretendemos apresentar reflexões de índole teórica sobre os conceitos de multiculturalismo e multilinguismo para podermos compreender como o multiculturalismo, por um lado, e o plurilinguismo, por outro, podem promover a preservação e valorização da diversidade de mundivisões e das experiências linguísticas e culturais que os indivíduos inscrevem nas suas identidades. Defenderemos a adoção dos princípios da Educação Intercultural (Batelaan, 2003; Candau, 2003; Foroni, 2005, entre outros) e da pedagogia crítica (Freire, 1997; Giroux 1997; McLaren, 1997a) que não se acomodam na noção de educação homogénea que desvaloriza a pluralidade de saberes e relega, para a margem, as culturas que se desviam da cultura padrão. Conscientes de que o conhecimento e a escola não são neutros, assumimos a dimensão política da educação e o nosso lugar na transformação da realidade na qual atuamos através das nossas opções. Será discutida a questão do estatuto de *língua franca* ou língua internacional conferido à língua inglesa e proposta a alternativa da abordagem

[5] Pascal, Blaise (1623-1662). *Pensées de Pascal*. Paris, Firmin-Didot fréres. [Edição digitalizada a partir da edição de Gilberte Pascal Périer e Pierre Nicole (1852) pela Universidade de Ottowa, St Michael's College]. Acedido em 25 de janeiro de 2009, em: http://www.archive.org/stream/penses00pasc#page/n3/mode/2up

intercultural à luz das políticas do multilinguismo e do plurilinguismo e dos princípios da intercompreensão que a União Europeia estabeleceu como meta para a aprendizagem das LE.

No segundo capítulo, discutimos o impacto que os modelos de competência comunicativa e a abordagem comunicativa tiveram no ensino das línguas e culturas estrangeiras a partir de um estudo diacrónico do contributo na linha antropológica e sociolinguística de Dell Hymes (1972), na Sociolinguística Interacional de John Gumperz (1982), na Filosofia da Linguagem de Mikhail Bakhtin (1992 [1929]), Jurgen Habermas (1972, 1980), John Austin (1962 [1955]) e John Searle (1965), na Análise do Discurso nas correntes da Etnografia do Discurso e Análise Conversacional de Harvey Sacks, Emanuel Schegloff e Gail Jefferson (1974), na Gramática Sistémica de Michael Halliday (1973) para a reconceptualização da noção de competência comunicativa e para a integração da componente sociocultural. Descreveremos os modelos de competência comunicativa que fundamentam a inclusão da dimensão cultural na elaboração dos programas de ensino de LE: Michael Canale e Merril Swain (1980); Sandra Savignon (1983); Jan Van Ek (1986); Lyle Bachman (1990, 2005); Marianne Celce-Murcia, Zoltán Dörnyei e Sarah Thurrell (1995), revisto por Marianne Celce-Murcia (2007). Concluímos, denunciando os problemas identificados por vários investigadores (Byram, 1997, 1998, 2003, 2008, 2009; Kramsch, 1998, 1999, entre outros) que resistiram ou emergiram da implementação da abordagem comunicativa. Finalizamos o capítulo com uma reflexão sobre as implicações pedagógicas e didáticas do conceito de competência de comunicação intercultural, a partir do estudo da noção de CCI (Byram, 1997; 2003, 2008; Fantini 1995, 2000, 2005, 2009) e da apresentação de alguns modelos e projetos desenvolvidos em contexto escolar como o *Cultura project*; o INCA, e o ICOPROMO. Destes estudos e destes modelos, ressaltamos a importância da dimensão afetiva e da motivação na aprendizagem de LE e decorre a necessidade de recentrar a prática de ensino aprendizagem para a definição de uma meta mais realista e significativa para a aprendizagem de LE: a CCI (Byram, 1997, 2003, 2008; Byram & Fleming, 1998; Fantini; 1995, 2000, 2005, 2009).

No terceiro capítulo, elencamos e descrevemos várias teorias que concorrem para a construção dos modelos educativos de motivação. Partindo da teoria das Necessidades de Abraham Maslow (1943, 1970), procuramos identificar um conjunto de fatores que promovem a vontade e o interesse intrínseco de aprender LE. Do modelo socioeducativo dos investigadores canadianos Robert Gardner e Wallace Lambert

(1972) retemos a distinção entre duas formas de motivação conforme a orientação for intrínseca ou extrínseca. Na perspetiva destes autores e de Robert Gardner (1985), Ronald Walton (1992), e ainda, Zoltán Dörnyei (1990, 2001, 2007), a motivação integrativa tem um papel essencial não só na vontade de aprender a língua-alvo como também garante a manutenção da perseverança na aprendizagem. Destaque-se a teoria da autodeterminação que postula que o processo de ensino-aprendizagem pode ter um impacto positivo ou negativo sobre a motivação intrínseca do aluno, ganhando relevo a importância das escolhas pedagógico-didáticas que o professor faz.

No quarto capítulo, são elencados estudos sobre o impacto da integração do uso das TIC no processo de ensino-aprendizagem de LE, bem como as potencialidades das ferramentas de comunicação eletrónicas para a interação intercultural (Kramsch & Thorne, 2002; Liaw, 2006; Liaw & Master, 2010; O'Dowd, 2002, 2003, 2004, 2007, 2009, 2010; Pellettieri, 2000; Sotillo, 2000, 2006; Toyoda & Harrison, 2002; Tudini, 2002, 2003, 2010; Vandergriff, 2006; Kern *et al.*, 2008; Warschauer, 2002; Ware & O'Dowd, 2008; Warschauer & Florio-Hansen, 2003; entre outros). Para finalizar, apresentamos a ação *eTwinning* e a sua potencialidade no aumento da motivação dos alunos e na promoção do desenvolvimento da CCI.

Na terceira parte, descrevemos, no primeiro capítulo, a metodologia de investigação-ação que foi desenvolvida orientada por três objetivos: o primeiro para identificação do problema e sua delimitação; o segundo para implementação e testagem da estratégia de ação e o terceiro para a avaliação do projeto, disseminação dos resultados e elaboração da tese. Descrevemos, ainda, neste capítulo, o processo de implementação da estratégia de ação que consistiu na integração curricular do projeto *eTwinning* LOA e apresentamos uma súmula das atividades desenvolvidas em sala de aula no âmbito do projeto. Com o objetivo de demonstrar a transferabilidade da integração pedagógica do projeto nos objetivos de aprendizagem, discorremos sobre os métodos de avaliação adotados orientados pelo dispositivo de avaliação da escola e pelos critérios definidos pelo grupo disciplinar.

No segundo, descrevemos os instrumentos construídos para este projeto de investigação e explicamos detalhadamente os procedimentos de recolha e análise dos dados e dos *corpora* que constituíram fonte de informação que permitiram fazer um estudo sobre:

a) a utilização das TIC nas aulas de LE no meio sociocultural em que a escola se insere;

b) a motivação para as línguas e sensibilidade intercultural;

c) o perfil e o desempenho linguístico dos sujeitos da investigação;

d) as perceções dos participantes sobre o impacto da estratégia de ação.

Para fazer o estudo do impacto da estratégia de ação foram comparados os resultados obtidos no ciclo I e no ciclo III. Na dimensão dos saberes linguísticos e interculturais são propostas duas fontes de dados. A primeira para estudar a evolução da competência linguística dos alunos, centrando-nos na análise dos desempenhos dos alunos em situação de comunicação formal individual que caracteriza a situação de comunicação nos testes de avaliação. A segunda fonte de informação possibilitou o estudo da evolução da CCI através da análise da atividade comunicativa em contexto de comunicação informal coletiva em situação de interação intercultural via *email*.

Na quarta parte, constituída por dois capítulos, reportamos, analisamos e interpretamos os resultados obtidos no ciclo de reconhecimento e no ciclo I, em que se fez um diagnóstico da situação e se estudou o problema.

No segundo capítulo, descrevemos o impacto da estratégia de ação na aprendizagem dos alunos, designadamente no desenvolvimento da CCI.

Na quinta parte, apresentamos o sumário dos resultados, relacionando-os ou confrontando-os com outros estudos na área da telecolaboração em meio escolar e com as teorias apresentadas e discutidas na segunda parte deste trabalho. Faremos também uma abordagem crítica, apresentando os pontos fracos deste estudo e as dificuldades com que nos deparámos. Procuraremos incluir um conjunto de recomendações para futuras investigações.

PARTE II
QUADRO TEÓRICO

Capítulo 1: Para uma reconceptualização dos conceitos de língua e cultura

> *In our increasingly diverse societies, it is essential to ensure harmonious interaction among people and groups with plural, varied and dynamic cultural identities as well as their willingness to live together. Policies for the inclusion and participation of all citizens are guarantees of social cohesion, the vitality of civil society and peace* (…). (UNESCO, 2001, Art.2)

1. Preservar a identidade multicultural da União Europeia[6]: uma prioridade política e uma missão educativa

A Europa tem vindo transformar-se num espaço onde as fronteiras, outrora belicamente disputadas e conquistadas, se esbatem, para dar lugar a um espaço aberto à mobilidade das pessoas, que por razões socioeconómicas, encontram fora do seu país outras oportunidades de emprego, de formação profissional ou académica.

O multiculturalismo e o multilinguismo, constitutivos da identidade e da cidadania europeias, foram eleitos elementos-chave nas prioridades da agenda política europeia e como condições para o desenvolvimento económico sustentável e a coesão social. É neste contexto que a Comissão Europeia anunciou o ano de 2008 "Ano Europeu do Diálogo Intercultural", como um apelo a todos os estados-membros a participarem nesta tarefa de reconhecimento do caráter multicultural do espaço europeu e de gestão da diversidade sem imposição, nem apagamento.

Neste texto, pretendemos apresentar reflexões de índole teórica sobre os conceitos de multiculturalismo e multilinguismo, confrontando diversas conceções dos conceitos de cultura e de língua que têm originado diferentes interpretações e várias reservas sobre a questão do multiculturalismo. Pretendemos compreender como o multiculturalismo, por um lado, e o multilinguismo, por outro, podem facilitar a articulação entre a missão de construir uma identidade e cidadania global e a

[6] Contextualizaremos o multiculturalismo na Europa porque é o espaço em que o projeto de investigação, para o qual este texto serve de fundamentação teórica, foi desenvolvido.

preservação e valorização das características plurais e complexas que formam a identidade cultural e linguística dos indivíduos e das comunidades.

Num primeiro ponto, procuraremos apresentar os argumentos de vários estudiosos que defendem o multiculturalismo crítico como solução para a gestão da diversidade cultural e a promoção de uma cidadania plural. Posicionar-nos-emos a favor da implementação dos princípios da EI e da pedagogia crítica. Estas abordagens não se acomodam na noção de educação homogénea que desvaloriza a heterogeneidade de saberes e relega para a margem as culturas que se desviam da cultura padrão.

Num segundo ponto, tentaremos evidenciar que a diversidade cultural está ligada à diversidade linguística, sendo as línguas não só um elemento constitutivo das culturas como um elemento portador e transformador de culturas. Exploraremos diferentes definições do conceito de língua, a fim de melhor percebermos a relação que esta estabelece com a cultura. Será discutida a questão da proposta de adoção de uma *lingua franca* e apresentar-se-á, em alternativa, a proposta do multilinguismo e do paradigma da intercompreensão.

1.1. Cultura: a dimensão multicultural e heterogénea do conceito

> *Culture is man's medium*. *There is not one aspect of human life that is not touched or altered by culture.* (Hall, 1989 [1976]: 16)

Cultura, termo técnico e objeto de estudo, há já mais de um século, da antropologia, é hoje domínio de interesse nas áreas da psicologia, filosofia, sociologia, etnografia, linguística, e dos estudos culturais. É geralmente empregue para designar o conjunto de costumes, as línguas, os valores, as crenças e as condutas partilhadas por um grupo de pessoas que confere uma identidade particular distintiva. Os antropólogos fizeram derivar o conceito de cultura dos estudos que realizaram junto de grupos de indivíduos que cresceram no seio de uma mesma comunidade e que evidenciaram comportamentos particulares. Os antropólogos americanos Alfred Kroeber e Clyde Kluckhohn (1956) fizeram um levantamento das definições do conceito de cultura e encontraram cento e sessenta e quatro (Quintas, 2007: 27). Apesar das inúmeras definições avançadas sob diversas perspetivas e vertentes epistemológicas opostas, quer no âmbito da antropologia, quer das outras ciências, ainda não existe um entendimento

consensual e convergente sobre o conceito. Contudo, todas as definições apresentam em comum a noção de que se trata de uma forma de estar na vida, enformada por um conjunto de normas de convivência, partilhada por uma comunidade e transmitida de geração para geração. Produto de um passado histórico, socialmente atualizada e legitimada no presente, serve, a mesma, para moldar as nossas perceções e ações num plano futuro:

> Culture is a fuzzy set of attitudes, beliefs, behavioural norms, and basic assumptions and values that are shared by a group of people, and that influence each member's behaviour and his/her interpretations of the 'meaning' of other people's behaviour. (Spencer-Oatey, 2000: 4)

Tem por função garantir a segurança face ao desconhecido, ao tornar o indivíduo capaz de compreender e interagir com o mundo que o rodeia, fornecendo uma matriz de interpretação da realidade e de comportamento que torna o mundo previsível, logo controlável. A cultura seria, assim, entendida como uma necessidade básica de reação e proteção face às imprevisibilidades. Esta conceção remonta à época da revolução coperniciana que colocou o homem numa posição de instabilidade epistemológica e de insegurança cósmica:

> Em articulação com a perplexidade e com as profundas transformações decorrentes da crise do geocentrismo antigo e medieval, a Cultura funcionou como um refúgio capaz de abrigar um Homem agora diminuído e perdido no mundo. Ela funcionou como um lugar simbólico - fosse por seus atributos de simples lugar, fosse pelo fato de ser um lugar exclusivamente humano - como uma morada, para conferir ao Homem um sentido de pertença e uma identidade única que ele pensava ter perdido. (Veiga-Netto, 2003: 8)

Ao longo do tempo, o conceito de cultura vacilou entre duas posições opostas: uma conceção universalista, essencialista e determinista, difundida pelos humanistas franceses e alemães, que serviu os interesses de uma elite socioeconómica e uma conceção relativista preconizada por Franz Boas nos anos 20 do século XX, que serve de fundamento ao multiculturalismo.

A primeira denuncia uma visão etnocêntrica e monolítica da cultura, uma abordagem que prevaleceu durante séculos, esteve, e está hoje, a ser usada como

fundamentação para atitudes xenófobas e racistas e para a expressão de uma nostalgia de um passado, *i.e.* de um desejo de retorno a um nacionalismo monocultural idealizado e exacerbado, contexto em que os imigrantes não têm lugar.

A segunda põe em causa a visão redutora da cultura da abordagem determinista e monoculturalista e insurge-se contra qualquer forma de etnocentrismo exercido pelas culturas dos países económica e socialmente mais desenvolvidos sobre as outras culturas. Advoga a igualdade e valorização de todas as culturas.

Da era do humanismo[7] do século XVIII à do colonialismo do século XX, a cultura era concebida como um bem exclusivo das civilizações superiores e colonizadoras, *i.e.* "the high art that is enjoyed by the happy few" (Kuper, 2000: 4). Na perspetiva do paradigma do humanismo francês, o Homem, como ser racional, tinha por missão cultivar o espírito, sendo a cultura o resultado de "the process of developing and ennobling the human faculties, a process facilitated by the assimilation of works of scholarships and art and linked to the progressive character of a modern era." (Chaudhuri, 2003: 5). Entenda-se, neste contexto, a Cultura, com 'C' maiúsculo, como o produto da aprendizagem do pensamento e o conhecimento das produções artísticas produzidas e consideradas por uma elite privilegiada da 'alta cultura', das quais constavam as obras da tradição greco-latina do Renascimento e mais tarde os autores consagrados nacionalmente, em oposição à cultura popular e às culturas primitivas. Desta definição, associada à noção de civilização, emerge a noção do ideal de perfeição, tão ambicionado pelos humanistas. Neste âmbito, a cultura está intimamente ligada aos gostos estéticos que são instituídos como modelo cultural único e exclusivo que distingue os povos com Cultura, os povos civilizados, dos povos sem Cultura, os povos primitivos ou selvagens. Nesta categoria dos povos sem cultura estariam, também, incluídos os grupos sociais mais desfavorecidas, as minorias étnicas, as mulheres e os negros. As diferenças observadas nos povos colonializados, descritos como bárbaros ou selvagens, eram atribuídas a fatores biológicos, diferenças raciais, o que constituía o argumento para inferiorização e aculturação dos mesmos. Nesta perspetiva, também, numa mesma sociedade poderiam coexistir pessoas mais cultas e pessoas menos cultas, conforme se aproximassem ou afastassem do modelo da cultura dominante. Segundo

[7] Entenda-se o conceito de humanismo como foi definido pelo historiador do humanismo toscano e europeu Alphonse Renaudet (*apud* Braudel, 1987: 318) "(…) uma ética da nobreza humana. Orientada ao mesmo tempo para o estudo e para a ação, reconhece, exalta a grandeza do génio humano, o poder das suas criações, opõe a sua força à força bruta da natureza inanimada. O essencial continua a ser o esforço do indivíduo para desenvolver em si próprio, por meio de uma disciplina rigorosa e metódica, todas as potencialidades humanas, para nada perder do que engrandece e enobrece o humano."

Matthew Arnold (1882), só poderia ser considerada culta a pessoa que tinha conhecimento do que de melhor se fez ou se faz no mundo, sendo o atributo de 'melhor' artificialmente e arbitrariamente atribuído conforme os critérios da sociedade dominante. Só assim seria atingido o ideal de perfeição. Na Alemanha dos finais do século XVIII, o conceito de '*Kultur*' era concebido, segundo a ideia de *Geist* (*Volksgeist*), como a expressão exclusiva do espírito de um povo, como um modelo de excelência social que contém qualidades e valores preferidos de um povo particular. A '*Kultur*' era então distinguida do conceito de 'zivilisation' associado ao desenvolvimento económico e tecnológico que todos poderiam alcançar com esforço, consequentemente desvalorizado comparativamente com a cultura. (Braudel, 1987).

Estas perspetivas do idealismo e universalismo humanista francês e do essencialismo etno-racial alemão deram lugar a uma epistemologia monocultural de cultura caracterizada pelo:

- "caráter diferenciador e elitistas": a cultura seria apenas acessível a um grupo restrito e privilegiado da sociedade. Nesta abordagem, a cultura é concebida como "um elemento de diferenciação assimétrica e de justificação para a dominação e a *exploração."* (*Ibidem*: 8);

- "caráter único e unificador da Cultura": a Cultura legitimada e imposta pela educação humanista tinha um cariz universal e assentava num modelo de valores e condutas etnocêntrico *"*que era ao mesmo tempo branco, machista, de forte conotação judaico-cristã, eurocêntrico e, é claro, de preferência, germânico". (*Ibidem*: 10). Esta visão de cultura universalista excluía à partida qualquer outra forma de manifestação cultural, ou categorizava-a como "casos particulares - como que variações em torno de um ideal maior e mais importante, ou de simples imitações, ou de degenerescências lamentáveis." (*Idem*).

- "caráter idealista": que se traduz numa incessante busca do perfecionismo no plano físico, pelo culto do modelo renascentista do corpo e na exaltação da grandeza do génio humano reservado a uma classe privilegiada de indivíduos, da qual estariam excluídos aqueles que não tinham acesso à cultura dominante. Estes modelos de cultura, génese do monoculturalismo**,** serviram para sustentar projetos de autoconsciência nacional em vários países dos quais o modelo xenófobo e antissemita germânico dos anos 40 do século XX, um exemplo trágico das consequências a que a pureza cultural como ideal pode levar, justificando ideologicamente todo o tipo de 'limpeza étnica'.

Estas conceções universalistas, elitistas e deterministas foram contestadas, em 1871, pelo antropólogo inglês Edward Tylor que, em '*Primitive Culture'*, propõe uma definição de cultura, sob o ponto de vista antropológico, como um modo de vida e, assim, passaria a constituir uma cultura ordinária que caracteriza o '*modus vivendi'* de um povo e não uma manifestação excecional. Este autor desenvolveu, no contexto da teoria evolucionista darwinista, um método evolutivo comparativo que reconhece nos povos primitivos que estudou a existência de uma cultura num estádio de desenvolvimento anterior à cultura dos povos civilizados (Caune, 1995: 22). Esta conceção da cultura, em diversos graus de desenvolvimento, assenta no princípio de unidade global da cultura e no seu universalismo. Esta asserção, objeto de inúmeras críticas, foi refutada, nas primeiras décadas do século XX, por Franz Boas que contestou a validade do método comparativo de Tylor e a sua conceção de uma cultura original comum a todos os povos. Apesar de, concomitantemente, se opor ao determinismo cultural, atribuindo a diferença entre os povos indígenas das colónias não a aspetos biológicos mas sim a aspetos culturais, introduz o paradigma do relativismo cultural assente no reconhecimento da diversidade e no princípio da paridade cultural.

Assim, para Boas, cada povo tem a sua forma de manifestação cultural, sendo elas todas, igualmente, legítimas. Nesta perspetiva, cada comunidade cultural partilha uma língua, hábitos e padrões de comportamento que são aprendidos no dia a dia, legitimados através das práticas e transmitidos de geração para geração, num processo de enculturação[8] (Mead, 1963), distinguindo-a das outras culturas. Clyde Kluckhohn (1944) explica que o princípio do relativismo cultural consiste na interpretação de qualquer comportamento como apropriado ou inapropriado culturalmente, tendo em consideração hábitos não da sociedade (atitude etnocentrismo) mas do grupo em observação. Alfred Kroeber e Clyde Kluckhohn (1956) apresentam uma definição mais aprofundada do conceito, a partir de uma formulação do sociólogo norte-americano Talcott Parsons:

> Culture consists of patterns, explicit and implicit, of and for behaviour acquired and transmitted by symbols, constituting the distinctive achievements of human groups, including their embodiment in artefacts; the essential core of culture consists of traditional (*i.e.* historically derived and selected) ideas and especially

[8] O termo 'enculturação' é definido pela autora como: "the process of learning a culture in all its uniqueness and particularity" (Mead, 1963: 187).

> their attached values; culture systems may, on the one hand, be considered as products of action, on the other, as conditional elements of future action. (Kroeber & Kluckhohn, 1956: 181, *apud* Dahl, 2004: *2*)

Fazem, assim, parte da cultura: (i) os aspetos visíveis, explícitos e observáveis como a língua, o modo de vestir, os hábitos alimentares, a religião, as convenções étnicas e estéticas e (ii) os elementos implícitos e difíceis de observar, apenas passíveis de serem interpretados, como os valores, as crenças e a forma como são exprimidos os sentimentos. Segundo Stephen Dahl (2004), estes dois níveis de conceptualização são insuficientes para abranger a complexidade do conceito, pelo que apresenta o modelo de Hofstede (1991) que identifica vários níveis ou camadas no seio do conceito de cultura, entendida metaforicamente como uma cebola constituída por várias camadas que se vão descascando até chegar ao âmago. Segundo este modelo, é possível distinguir-se quatro camadas ou níveis: os valores (as crenças e assumpções), os rituais (modos de cumprimentar, demonstrar respeito), os heróis (pessoas reconhecidas pelo mérito que lhe atribuem e os símbolos (palavras, cores e outros objetos que tenham um significado simbólico). Segundo o autor, as três últimas dimensões são de fácil observação e a primeira- os valores- constituiria o âmago da cultura.

Um problema se coloca nestas aceções do conceito de cultura: fica exposta uma abordagem determinista da cultura, entendida como fenómeno humano, por um lado, como produto de uma aprendizagem ao longo do tempo, facilmente reconhecida e distinguida por um conjunto de padrões simbólicos, e por outro lado, como fator condicionante, *i.e.* um modelo de ações futuras. A cultura determina o comportamento e as relações sociais. Esta conceção é também partilhada por Alfred Kroeber (1917) e Leslie White (1949) que tratam a cultura como uma entidade superorgânica e que entendem que os indivíduos nascem e são moldados por uma cultura preexistente, exterior a eles próprios, que lhes é transmitida e que aprendem para a transmitirem às gerações seguintes.

Geert Hofstede (1984) reforça o caráter determinista da cultura ao considerá-la '*the software of minds'* que programa toda a ação humana:

> Culture could be defined as the interactive aggregate of common characteristics that influence a human group's response to its environment. Culture determines the identity of a human group the same way as personality determines the identity

> of the individual. Moreover, the two interact 'culture and personality' is a classic name for psychological anthropology. (Hofstede, 1984: 21)

Nesta perspetiva de natureza positivista, a cultura é entendida como um modelo de ação mensurável e imutável, que serve para categorizar os indivíduos, tendo por base as tradições herdadas, e para identificá-los com a comunidade cultural onde nasceram e cresceram (Kramsch, 2009a, 2009b; Yang, 2011). Desta forma, é vedado o exercício do direito à liberdade de escolha e ignorada a capacidade humana de criar e mudar a cultura e, consequentemente, a natureza dinâmica e mutável da própria cultura. Basta pensarmos no constante fluxo migratório dos povos, para percebermos que não existe cultura que se possa considerar imune ao contacto com as outras culturas com as quais interagem. Por esta razão, esta conceção demasiada redutora, etnocentrista e particularista vem sendo questionada no seio da própria antropologia que a criou:

> Anthropology is now struggling to think of culture in more flexible ways, as unbounded, changing, contested, and as rooted in practices and habits as well as ideas and values. Not only are there flows of new ideas, perspectives, and practices, but there are also, within any group, contests over meaning and action. Those in power may use claims to authenticity to force their ideas on others. Subordinated groups may seize other cultural arguments to contest those claims-arguments either from contradictions within a society or provided by newcomers or those who have travelled elsewhere. (Merry, 2003: 9)

Igualmente contestada é a conceção de uma cultura homogénea caracterizada por traços inequivocamente reconhecíveis:

> The most problematic connotations of culture: homogeneity, coherence, and timelessness. Individuals are confronted with choices, struggle with others, make conflicting statements, argue about points of view on the same events, undergo ups and downs in various relationships and changes in their circumstances and desires, face new pressures, and fail to predict what will happen to them in the future. (Abu-Lughod, 1991: 154)

Nesta abordagem, que faz oposição ao monoculturalismo e etnocentrismo, a cultura, por não ser um objeto de observação estático e imutável, está sujeita a

transformação e, por isso, tem a qualidade de poder adquirir novas características e formas (Kramsch, 2009c; Lee, 2003).

Jean Caune (1995) apresenta uma abordagem do funcionamento da cultura como mediação, como uma tríade em circuito constituída por: (1) a manifestação considerada como um facto percetível; (2) o indivíduo que vive ou produz a manifestação; e (3) o contexto cultural e social no qual se produz e toma sentido a manifestação. Por outras palavras, a cultura "n'apparaît pas seulement dans le domaine de l'art; plus généralement, elle permet la manifestation des émotions, elle organise la représentation de soi, elle met en scène l'individu dans le cadre de ses activités sociales" (Caune, 1995: 28-29). Um dos erros comuns, apontado pelo autor, recai em ignorar qualquer um destes elementos, falácia em que assenta a visão monocultural e homogénea.

Ainda, James Clifford (1986) assume o paradigma do relativismo cultural, defendendo que tal como o etnógrafo ou antropólogo apenas possui e transmite uma visão parcial das culturas que observa, assim, estará no poder de cada um perceber que a nossa cultura constitui apenas uma das perspetivas sobre a verdade e não a verdade:

> If culture is not an object to be described, neither is it a unified corpus of symbols and meanings that can be definitely interpreted. Culture is contested, temporal, and emergent. Representation and explanation - both by insiders and outsiders - is implicated in this emergence. (Clifford, 1986: 19)

Homi Bhabha (1994), em *The Location of Culture*, contesta a noção de cultura restringida a um espaço delimitado e identificado com a nação. Consequentemente, deveremos assumir o caráter heterogéneo da cultura: "The very concepts of homogeneous national cultures, the consensual or contiguous transmission of historical traditions, or 'organic' ethnic communities- as the ground of cultural comparativism- are in profound process of redefinition." (Bhabha, 1994: 5). Bhabha propõe a perspetiva dos 'interstícios' que vai para além da categorização etnocêntrica binária do mundo baseada na diferenciação social dos pobres e dos ricos, racial dos negros e dos brancos e sexual das mulheres e dos homens. Assim, qualquer cultura, por natureza heterogénea, é resultado de cruzamentos e influências mútuas do contacto com outras culturas e suas diferenças.

Alfredo Veiga-Neto (2003) advoga que, na prática, nunca foi vivida, em civilização alguma, qualquer experiência monocultural no sentido de 'máxima isotropia' [9] que define como:

> Uma situação sociocultural em que, no limite, cada ponto do espaço social guarda uma relação de identidade com os pontos adjacentes, de maneira que, se atingido tal limite, o conjunto apresentar-se-ia inteiramente homogêneo e com um risco social igual a zero. Em outras palavras, isso significa o rebatimento de tudo e de todos a um Mesmo; em termos culturais, significa uma identidade única e a rejeição de toda e qualquer diferença. (Veiga-Neto, 2003: 10)

Em alternativa, o autor convida-nos a uma mudança paradigmática que consiste em deixar de falar de Cultura, muitas vezes assumida numa perspetiva homogénea e eurocêntrica, para se falar, então, de culturas[10]. Iremos, no ponto que se segue, apresentar os argumentos a favor de um paradigma alternativo: o multiculturalismo.

1.2. Em defesa do multiculturalismo

> *The defence of cultural diversity is an ethical imperative, inseparable from respect for human dignity. It implies the commitment to human rights and fundamental freedoms, in particular the rights of persons belonging to minorities and those of indigenous peoples.* (UNESCO, 2001, Art.3)

Garantir a convivência pacífica entre comunidades com culturas diferentes tem sido um desafio constante a que os povos têm respondido das mais diversas formas, segundo modelos culturais deterministas, universalistas e etnocêntricos, que assentam em políticas assimilacionistas ou segundo um modelo alternativo e antagónico: o multiculturalismo, que assenta numa perspetiva mais complexa e dinâmica do conceito de cultura. Entendida não como um produto acabado, a cultura é concebida como um processo em constante construção. Esta é a perspetiva que adotámos e que tanto as

[9] cf. a noção de isotropia no sentido do projeto do igualitarismo iluminista que defende a criação de um mundo unitário e monocultural em Veiga-Neto (2002).
[10] cf. também Costa, Marisa. (2000). "Estudos Culturais: para além das fronteiras disciplinares". In: M. Costa (Org.). *Estudos Culturais em Educação*. Porto Alegre: Editora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, pp. 13-36.

Instituições da União Europeia como o Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas defendem:

> Defende-se, neste contexto, a oportunidade de expressar e de manter os elementos distintivos da cultura étnica, especialmente a língua e religião, a ausência de desvantagens sociais e económicas ligadas a aspectos étnicos, a oportunidade de participar nos processos políticos, sem obstáculos do racismo e da discriminação e o envolvimento de grupos minoritários na formulação e expressão da identidade nacional. (Marques, 2007: 5)

Interessante será, no entanto, notar que, apesar de se defender na Europa o ideal de uma plena convivência multicultural, as recentes políticas para imigração parecem representar um retrocesso numa política de neoassimilacionismo e de fechamento das fronteiras. Parece, atualmente, ignorar-se o ideal de solidariedade e generosidade, lema da construção da União Europeia há mais de meio século, para dar lugar a uma política mais egoísta sob o lema: 'imigrantes, só quanto baste e só alguns'. Estas políticas excludentes, que têm ganho adeptos em todo o território europeu, são fundamentadas e introduzidas como reação às constantes tensões sociais que têm vindo a aumentar com a atual crise económica.

Num cenário de constantes tensões sociais, em que os atores principais dos conflitos são reconhecidos e apontados, pelos meios de comunicação social, como pertencentes a grupos de etnias minoritárias e rotulados, na voz dos repórteres televisivos, pelas marcas distintivas da cultura com que são identificados: 'etnia africana' ou 'etnia cigana' ou ainda 'muçulmanos', o multiculturalismo tem sido alvo de inúmeros ataques nos vários meios de comunicação social.

Argumentaremos, contra estas acusações e uma tendência pessimista sustentada pela visão apocalíptica *da 'falência do multiculturalismo'*[11], recorrendo à intervenção de Robert Stam (1997), em defesa do multiculturalismo, resgatando o seu pendor crítico e emancipador. Este autor insurge-se contra um conjunto de postulados que estariam na origem de equívocos ou conceções erróneas do conceito de multiculturalismo, a saber:

(1) O multiculturalismo é antieuropeu;

(2) O multiculturalismo está a dividir (desunir) a América;

[11] Os críticos do multiculturalismo utilizam esta imagem da falência por considerarem que os problemas sociais e etnoraciais são consequência das políticas multiculturais. Para uma contra-argumentação a este quadro, cf. Marques (2007).

(3) O multiculturalismo é terapia para as minorias;

(4) O multiculturalismo é um 'novo puritanismo';

À primeira acusação, Stam (1997: 193) contrapõe a crítica ao eurocentrismo que define, usando as palavras de Jim Blaut (1993), como 'the colonizer's model of the world'. O multiculturalismo nunca foi um ataque à Europa, mas sim uma insurreição contra a imposição da sua visão monocultural do mundo, contra o eurocentrismo que 'places Europe at the symbolic centre of the world, a view that sees Europe as the priviledged source of meaning, as the world's centre of gravity, as the ontological 'reality' to the rest of the world's shadow." (Stam, 1997: 191). Argumenta, ainda, que a ideia de uma Europa monocultural não passa de uma forma de exclusão de outras cosmovisões e da negação da sua própria natureza e origem multicultural, pois a Europa "is in fact a synthesis of many cultures, Western and Non-Western" (*Idem*).

A segunda denúncia, lançada por Arthur Schlesinger Jr (1991) e reiterada por Richard Bernstein (1994) de que o multiculturalismo constitui um perigo para a unidade nacional, abrindo caminho para a segregação (Bush, 1991 *apud* Stam, 1997: 194), assenta numa assunção errónea de que a origem dos problemas sociais está ancorada na diversidade cultural. Stam (1997: 195) advoga que a fonte do problema reside não nas diferenças culturais, mas sim na desigual distribuição do poder e desigual acesso aos recursos socioeconómicos. Reitera, em resposta, o cunho antisegregacionista do multiculturalismo policêntrico e a sua missão no que toca à justiça social e à igualdade de direitos.

À terceira crítica defendida por Schlesinger Jr (1991), que vê na abordagem multicultural da história uma 'terapia' para as minorias, uma forma de compensação para elevar a autoestima das crianças dos grupos étnicos minoritários, Robert Stam (1997) responde que prefere aceitar qualquer forma de compensação a qualquer uma das formas de injustiça de que foram vítimas as minorias através, por exemplo, da perpetuação, no sistema educativo, da imposição de uma versão monocultural da história na perspetiva da cultura dominante que nega qualquer outra perspetiva. Advoga que o principal objetivo do multiculturalismo é o de oferecer outras perspetivas da história, de dar voz àqueles que foram, ao longo de tanto tempo, silenciados e ignorados na sua identidade e dignidade, o que entende por '*polycentric multiculturalism'*:

> (...) the only road to peace between ethnicities passes through more democracy, more equality, more justice, more reciprocal knowledge, through more awareness

> of very different histories and very different perspectives on history. (Stam, 1997: 196)[12]

Relativamente à quarta crítica de que o multiculturalismo é mentor de uma filosofia do 'politicamente correto', que Richard Bernstein (1994) denomina ditadura da virtude, Robert Stam (1997) contesta, evocando a cultura ocidental judaico-cristã como o berço do puritanismo que tolhe o livre arbítrio e o pleno gozo da felicidade e do prazer de viver proclamado pelo multiculturalismo. O autor encerra a discussão com uma nota otimista, antevendo a possibilidade de as culturas poderem manter relações dialógicas, aprenderem umas com as outras para, assim, se transformarem reciprocamente:

> Central to multiculturalism is the notion of mutual and reciprocal relativization, the idea that the diverse cultures placed in play should come to perceive the limitations of their own 'excess seeing' hopefully coming not only to 'see' other groups but also, through a salutary estrangement, to see how it is itself seen. The point is not to completely embrace the other perspective but at least to recognize it, acknowledge it, take it into account, see oneself through it, and even be transformed by it. (*Ibidem*: 201)

O anúncio do 'fracasso' ou da 'falência' do multiculturalismo, que tem encontrado eco em vários países europeu, tem sido, analogamente, contestado por Amartya Sen (2006), que apresenta uma reflexão sobre mais dois equívocos que se instalaram em torno do conceito de multiculturalismo.

O primeiro diz respeito a um certo conservadorismo cultural em oposição à liberdade cultural. De acordo com o autor, o fracasso do multiculturalismo está em ter mantido "cultures separate in (what can be called) a '*plural monocultural form'*, negando aos indivíduos a liberdade de escolha, confinando-os à identificação com a cultura da sociedade em que nasceram. Ora, neste artigo, o autor discorre, defendendo o direito à liberdade cultural:

> The importance of cultural freedom, central to the human dignity of all people, must be distinguished from the celebration and championing of every form of cultural inheritance, irrespective of whether the people involved would choose those particular practices given the opportunity of critical scrutiny, and given an

[12] A ênfase marcada, a negrito neste texto, é do autor da citação.

> adequate knowledge of other options and of the choices that actually exist in the society in which they live. (Sen, 2006: 1)

O segundo equívoco prende-se com o facto de se tomar a religião como marca de identificação cultural de uma pessoa, ignorando outros elementos constitutivos da identidade a ter em consideração, tais como as línguas, os valores e as próprias experiências de contacto com outras culturas e as suas opções individuais.

A estes equívocos, acrescente-se, ainda, "a associação da política multicultural a uma expressão de relativismo absoluto, onde tudo é possível e igual" (Marques, 2007: 4), que faz sucumbir, na mira dos críticos, o multiculturalismo. Ilustrando com os modelos de multiculturalismo implementados na Austrália e no Canadá, o Alto-Comissário para a Imigração e Minorias Étnicas em Portugal, Rui Marques, esclarece que ambos os modelos são implementados no quadro da lei dos respetivos países, pelo que são exigidas as responsabilidades, o exercício dos direitos e o respeito pelas obrigações consagrados nas suas constituições a todos os cidadãos sejam eles nacionais ou imigrantes. No caso português, segundo o Alto Comissário, optou-se pela adoção do modelo intercultural que se afirma "no cruzamento, miscigenação cultural, sem aniquilamentos, nem imposições" (*Ibidem*: 6), paradigma do multiculturalismo, que aqui defendemos, em que as diferenças nem são ignoradas, nem apagadas num processo de assimilação, nem exacerbadas e caricaturadas numa espécie de 'carnaval de culturas'.

As vozes que se levantam, na Europa, contra o multiculturalismo, fundamentam a sua posição, responsabilizando-o por todos os males vivenciados neste início de milénio: os ataques terroristas nos comboios de Madrid em 11 de março de 2004, no metro de Londres, em 7 de julho de 2005, os distúrbios nas ruas de Paris em novembro de 2007 e, no caso português, os episódios de confrontos violentos vividos na Quinta da Fonte no Concelho de Loures (agosto de 2008). Estes episódios, retratados nos ecrãs televisivos do mundo inteiro com um discurso eurocêntrico, expoem as marcas culturais como a fonte dos problemas, quer fossem de ordem religiosa ou étnica. São utilizados para servir de suporte às acusações contra o multiculturalismo, que põem em causa a sustentabilidade da pluralidade de culturas e que encontraram eco na voz do ex-primeiro-ministro espanhol José Maria Aznar (2007) que declarou, na conferência

"Democracia e Liberdade no século XX*I*" que teve lugar no Porto[13], que o multiculturalismo na Europa tinha sido um 'grande erro' e um 'grande fracasso', justificando um discurso político que insiste em retomar políticas de imigração assentes no modelo assimilacionista, fenómeno que Rui Marques denomina "neo-assimilacionismo revisto e aumentado". Sob este prisma, têm emergido, por toda a Europa, discursos sobre 'os valores ocidentais', a necessidade de preservação da identidade nacional no seu caráter particularista e etno-racial, retomando-se o velho argumento da unidade cultural nacional ameaçada pela pluralidade de culturas e línguas, que, nas palavras de Miguel Vale Almeida (2002), denotam um certo 'desespero nacionalista', também criticado por Anne McClintock (1997) como sendo um sistema perigoso. Outros exemplos de retrocesso para a adoção de políticas de assimilação são, em França, a proibição do uso do lenço na cabeça pelas alunas muçulmanas nas escolas públicas e, em Inglaterra, a imposição do 'teste de anglicismo' pelo governo inglês.

Ainda, Salman Rushdie (2005) acusa John Santanu pela sua posição contra o multiculturalismo que entende como um inconveniente, um obstáculo à identidade nacional inglesa. Peter Caws (1996) questiona a possibilidade de uma cultura nessa perspetiva monocultural, já que se trata de uma cultura '*imposed from without*' que não contempla a hipótese de uma livre e consciente escolha do indivíduo. Aproveita, também, esta alegada crise de identidade invocada pelos críticos do multiculturalismo em prol da sua defesa, afirmando que se o multiculturalismo torna mais opaca a identidade cultural nacional, isto deveria ser usado como uma porta aberta para o reconhecimento da alteridade na construção de uma identidade plural e descentrada, *i.e.* um processo de mudança. Neste contexto, verifica-se que, na discussão do multiculturalismo, se inscreve a problemática da identidade que já não se pode confinar a um conjunto de características universais.

[13] O ex-Primeiro-Ministro de Espanha, José Maria Aznar, proferiu uma comunicação numa conferência subordinada ao tema *Democracia e Liberdade no século XXI*, promovida pela agência de comunicação «Cunha Vaz e Associados» e pela Associação Comercial do Porto, apelou à identidade nacional dos povos europeus e condenou o multiculturalismo. Nessa conferência, terá apelado à preservação da identidade e da unidade nacional dos países da Europa; cf. Artigo de João Mendes "Aznar condena sociedade multicultural" publicado em *Diário de Notícias Online* de 27 de abril de 2007. Acedido em 13 de março, em: http://dn.sapo.pt/2007/04/27/internacional/aznar_condena_sociedade_multicultura.html ou ainda o artigo de Miguel Silva " José María Aznar aponta "erro e fracasso" do multiculturalismo" publicado em *O Público Online, 26 de abril de 2007*. Acedido em 13 de março, em: http://ultimahora.publico.clix.pt/noticia.aspx?id=1292216eidCanal=

Neste sentido, defendemos um multiculturalismo como sendo "the ability to explicitly base identity on difference, to push difference from the periphery into the centre of culture*"* (Dunn, 1998, *apud* Ditchev, 2004: 1).

1.3. A questão da identidade cultural e os riscos do monoculturalismo

> *I contradict myself; very well, I contradict myself. I am large and I contain multitude.* (Walt Whitman, 1891) [14]

> *Multicultural society is not a patchwork of five or ten fixed culture identities, but an elastic web of crosscutting and always mutually situational, identification.* (Baumann, 1999: 118)

É a possibilidade de mudança que denuncia o caráter dinâmico, flexível, mutável e dialético da identidade cultural porque, como observa Boaventura Sousa Santos (1994: 135) "[as] identidades são, pois, identificações em curso", situacionalmente construídas (Wright, 1998). Gerd Baumann (1999) propõe a substituição da palavra 'identidades' pela palavra 'identificações' para fundamentar a sua perceção do caráter dinâmico da identidade:

> National identity is no longer as rationalist as it pretends to be, ethnic identity is no longer as natural as it appears to be, religious identity is no longer as eternally unchanging as it preached to be. All of them are identifications related to a reified understanding of culture. (Baumann, 1999: 137)

Baumann identifica, claramente, três tipos de identidade, ou identificações, que coexistem e formam a identidade de cada pessoa: nacional, étnica e religiosa. A estas identificações, acrescentamos a identificação linguística, que tal como as outras, é, por inerência, plural e faz da cultura europeia, nas palavras de Filomena Capucho (2006: 1), um 'mosaico polícromo'. A autora, na mesma linha de Geeraerts (2003: 3), assume a

[14] Excerto do poema de Walt Whitman intitulado "Song of myself" in *Leaves of Grass*. [Edição digitalizada e disponibilizada *Online* pelo Project Gutenberg. Acedido em 11 de fevereiro de 2008, em: http://www.princeton.edu/~batke/logr/logr.htm-1.html

objeção à premissa de que quer a identidade, quer a cultura possam ser concebidas como construtos fixos, essenciais e objetiváveis, uma vez que são coconstruídos na interação dialógica, num processo de constante negociação com o 'outro' e, por isso, são objeto de constante transformação.

Filomena Capucho (2006) defende que a identidade é pluricultural, já que cada indivíduo se move, interage e se identifica no seio de duas macroculturas: (1) as 'culturas verticais' e as (2) 'culturas horizontais-transversais'. Determina-se, neste contexto, que "differences between two individuals belonging to the same culture [entenda-se aqui como cultura vertical], may often be as great as, or greater than, differences between two individual belonging to different cultures." (Caws, 1996: 375). Os indivíduos, para além de partilharem valores e visões sobre a realidade no seio da cultura vertical dominante nacional, partilham e identificam-se com as culturas regionais e locais no seio das quais interagem e, ainda, com o grupo profissional e socioeconómico (entre outros) que constituem as culturas horizontais-transversais a que pertencem.

Esta perspetiva de identidades multiculturais, que prevê a coexistência e interação de múltiplas cosmovisões construídas no seio quer das culturas verticais, quer das culturas horizontais-transversais de identificação, é reforçada por Salman Rushdie (2005) para quem "a mistura de culturas está em todos, com as suas contradições irreconciliáveis". Assim, argumenta a favor da tese de que as identidades são inerentemente multiculturais, *i.e*, no plano individual, são pluriculturais, afirmando que '*somos todos mestiços*' e refutando, assim, o ideal de uma identidade nacional, de natureza monocultural, etno-racial, pregado por Arthur Schlesinger (1991). Urge, em contraposição às atitudes xenófobas, declarar a complexidade das sociedades de hoje que exigem o reconhecimento da sua heterogeneidade e do seu multiculturalismo: "It is the politics of recognizing that all of us are composed of a multiple social identities, not one. That we are all complexly constructed through different categories." (Hall, 1990 [1959]: 57).

David Goldberg (1996) alerta, também, para o facto de que esta crescente necessidade de apelar à identidade nacional comporta, na sua dimensão coletiva e no plano nacional, duas consequências. Por um lado, é excludente, porque deixa de fora aqueles que não são identificados como membros dessa cultura. Por outro lado, é impositiva, para aqueles que se veem forçados a uma identificação com uma cultura com a qual já não se identificam. Nesta esfera, Goldberg rejeita os modelos de

assimilação e de integração dos imigrantes que escamoteiam a dimensão multicultural das identidades coletivas. Estes modelos acabam por marginalizar todos os cidadãos que não encaixam nas mundivisões impostas pela cultura dominante ou, ainda, por estigmatizar as diferenças, exacerbando-as ao ponto de se transfigurarem em formas de discriminação e racismo.

Peter Caws (1996), concomitantemente, refuta a necessidade de identidade nacional, e de afirmação étnica: "I wish to argue that an affirmation of ethnic particularity tends to weaken one's sense of identity: the more the reliance on the group, the less the development of the individual" (*Ibidem*: 376). Defende, em alternativa, uma posição de transcendência da cultura de origem no ato de identificação cultural.

Propõe-se, neste âmbito, uma redefinição ontológica de identidade no plano individual. Como expusemos, anteriormente, Caws (1996) partilha do postulado, avançado por Charles Taylor (1996), de que a identidade individual não se pode restringir à identificação exclusiva com a '*first'* ou a *'native culture*' que nos é imposta pelo nascimento, pela sociabilização no seio da família, da escola e da sociedade no meio das quais cresce, vive e convive e que não é resultado da sua livre escolha:

> To confine the development of one's identity within the variables of any single culture seems to me to be a wanton neglect of the vast riches that are available in the world, a choice of the entomological rather than the genuinely sociological. (Caws, 1996: 381)

Com a multiplicidade de culturas, que contextualiza a ação humana, questiona-se a imposição de afinidades e filiações a uma cultura em detrimento de outras. Na maioria dos casos, estas identificações resultam em categorizações limitadas e distorcidas da identidade, na formação de estereótipos e na geração de preconceitos discriminatórios. Reclama-se, por esta razão, o reconhecimento da pluralidade, variabilidade e, acima de tudo, o direito à autodeterminação cultural e linguística e à liberdade de escolha dos indivíduos.

O reconhecimento da identidade autêntica, como a idealizou Jean-Jacques Rousseau (Caws, 1996; Taylor, 1996), fundamentada pelo princípio da originalidade e unicidade que mora em cada indivíduo, é reivindicada, no plano individual:

> (…) each of our voices has something unique to say. Not only should I not mold my life to the demands of external conformity; I can't even find the model by which to live outside myself. I can only find it within. (Taylor, 1996: 78)

É neste contexto que Charles Taylor (1996) denuncia as consequências que podem advir da ausência de reconhecimento ou da imposição de qualquer forma de categorização estereotipada: "Nonrecognition or misrecognition can inflict harm, can be a form of oppression, imprisoning someone in a false, distorted, and reduced mode of being." (*Ibidem*: 75). Advoga que a identidade individual é construída nas relações dialógicas estabelecidas com os outros que projetam em nós expectativas relacionadas com as identificações com que nos associam e perante os quais tentamos projetar as nossas identificações.

Assim, a teoria de reconhecimento defendida por Taylor (1996) representa uma reação contra a ideia de uma política da diferença. Esta política, constituída por um conjunto de princípios *'difference-blind',* que discrimina positivamente as pessoas das minorias culturais, acaba por, ela também, negar os direitos, que são conferidos às minorias abrangidas, àquelas que não são membros desse grupo, fomentando descontentamento e discriminação negativa por parte daqueles que se sentem injustiçados. Desta forma, ficam reforçados os processos de categorização, classificação e diferenciação que acentuam o fenómeno de marginalização.

Estas formas de diferenciação originam a criação e a imposição de espaços sociais, relegando, mais uma vez, 'os outros', *i.e.* aqueles que não são iguais a nós e, em particular, as minorias étnicas, para uma posição de inferioridade e de subjugação. É contra esta forma velada de justiça social que Charles Taylor (1996: 82) se insurge: "What is to be avoided at all costs is the existence of 'first-class' and 'second class' citizens". Como observou Maitrayee Chaudhuri (2009: 12), o multiculturalismo não pode ser reduzido ao que o romancista Hanif Kureishi (2005) chama 'carnaval de culturas', onde as diferenças são exibidas como produtos exóticos confinados à cozinha dos ricos ou aos restaurantes das cidades cosmopolitas. Definir-se-ia, em alternativa, o multiculturalismo como:

> (...) a modern, urban phenomenon implying reflexivity: it is not or not only about the fact of being mixed with otherness, but rather about letting the image of

> mixicitude surface in the dominant discourse sanctioned by the intellectual, the politician, and the ideologist. (Ditchev, 2004: 1)

Peter Caws (1996) defende que a identidade individual deve ser reequacionada na sua heterogeneidade, *i.e*. na qualidade plural e multifacetada que a caracteriza: "The enlargement of individual horizons is one of the characteristics of a multicultural identity." Essa identidade deve, igualmente, constituir o resultado de escolhas pessoais e não de imposições. Assim, reivindica, para o ser humano, o direito a ser escutado na sua individualidade e de serem reconhecidas "the chosen aspects of their identity" (Caws, 1996: 384), preservando, deste modo, a complexidade ontológica e o direito à liberdade de escolha.

Concluiremos, reiterando a necessidade de se transporem as limitações trazidas por um paradigma que reforça as diferenças. Defendemos, no ponto seguinte, um modelo de multiculturalismo que garanta que os direitos de todos sejam respeitados à luz do que a Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural postula no seu artigo segundo:

> The Declaration aims both to preserve cultural diversity as a living, and thus renewable treasure that must not be perceived as being unchanging heritage but as a process guaranteeing the survival of humanity; and to prevent segregation and fundamentalism which, in the name of cultural differences, would sanctify those differences and so counter the message of the Universal Declaration of Human Rights. The Universal Declaration makes it clear that each individual must acknowledge not only otherness in all its forms but also the plurality of his or her own identity, within societies that are themselves plural. (UNESCO, 2001: 11)

1.4. Gestão da diversidade cultural e linguística: do monoculturalismo ao multiculturalismo crítico e insurgente

> *This is what an effective multiculturalism is: not a superficial exchange of festivals and food but a robust and committed exchange of ideas- a conflict that is worth enduring, rather than a war. (*Kureishi, 2005*)*

O conflito está latente em todo território europeu, e a dificuldade, ou antes o desafio, reside na gestão deste fenómeno urbano e moderno que resulta da fácil e rápida movimentação de culturas trazidas por pessoas que vão ver modificar-se a sua identidade cultural e que vão elas também contribuir para o desenvolvimento da cultura do país que as acolhe. O desafio está em pôr em prática os princípios postulados na Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural. No entanto, temos assistido à proliferação de modelos neo-assimilacionistas de imigração um pouco por toda a parte do mundo ocidental, utilizando como argumento os cenários dantescos retratados pelos meios de comunicação social que, indiretamente, transportam para as audiências um discurso que materializa as últimas críticas ao multiculturalismo e que o transfigura como a fonte de todos os males sociais e das crescentes tensões sociais. A demanda que, demasiadas vezes, se tem ouvido na voz de políticos, da uma identidade nacional perdida é reclamada sob a égide de uma unidade nacional e universal que apagaria a heterogeneidade inerente às culturas.

Robert Stam (1997) rejeita a noção eurocêntrica, monocultural e excludente de um falso ideal de 'pureza nacional' universalizante. O autor refuta esta premissa errónea, perscrutando a História do Ocidente, reconhecendo a qualidade que está na génese da cultura europeia, o '*cultural mixing*' que apenas comprova que "Europe never came pure." (*Ibidem*: 191). Mostra como em todos as áreas que testemunham a cultura europeia desde a literatura, às artes plásticas, à arquitetura se encontram influências das culturas africanas e asiáticas fruto do longo processo de colonização do passado e da pluralidade cultural das sociedades europeias do presente. O multiculturalismo representa uma proposta paradigmática antagónica ao monoculturalismo universalizante que apaga a condição heterogénea das culturas. Todavia, não aceitamos um modelo de multiculturalismo fraco ou relativista que, em muitos países, se transfigura numa 'pluralidade de monoculturas separadas', acabando por reforçar a marginalização a que ficam votadas as minorias culturais, socioeconomicamente mais vulneráveis e mais desprotegidas.

David Goldberg (1996) apresenta uma sinopse cronológica do conceito de multiculturalismo, inaugurando a sua exposição com uma breve resenha histórica do monoculturalismo. Refere que a base da perspetiva monocultural foi inspirada no modelo humanista francês e sustentado pelo princípio eurocêntrico de que a expressão cultural europeia representa "the best that has been said and thought in the world" (*Ibidem*: 3). Fica, desta forma, legitimada a supremacia e imposição dos valores e das

cosmovisões da cultura dominante branca sobre as outras culturas. Este princípio ditou a difusão de um discurso de apologia à universalização cultural. Surge, assim, no seio da própria academia, a aposta na hegemonia de uma cultura universal, monocultural, etnoracial com repercussões aniquiladoras nas culturas periféricas que não encaixam na norma estabelecida: "Local knowledge was effaced in the name of universalizing local standards as rationally required." (Goldberg, 1996: 3). Este paradigma do monoculturalismo deu lugar a políticas de imigração de assimilação cultural e relações etnoraciais nos estados Unidos da América que impuseram a abdicação de todos os valores culturais não-americanos. Para sustentar esta política de assimilação, era imposta uma educação singular, universal canónica, eurocêntrica, numa perspetiva 'masculina' e 'branca': "Blending into the mainstream melting pot meant renouncing- often in clearly public way- one's subjectivity, who one was: in name, in culture, and as far as possible, in color" (*Idem*). Desta proposta de inclusão social, estariam, logo à partida, excluídos os cidadãos negros, considerados nos anos 40 '*inherently inassimilable*', sendo marginalizados social e economicamente. A reação fez-se sentir, nos anos 60, quando os movimentos dos Direitos Civis se insurgiram contra esta hegemonia cultural e recusa de reconhecimento e participação de outras culturas na construção da identidade coletiva e exigiram o direito à autorrepresentação. Este movimento deu lugar ao surgimento da política de integração que apenas serviu para atenuar as tensões e calar as vozes daqueles que lutavam pela emancipação e reclamavam reposição da justiça e direitos iguais. É neste contexto de tensões sociais e raciais que o multiculturalismo surge, assim, como reação ao monoculturalismo e aos processos de exclusão por si veiculados; "Broadly conceived, culturalism is critical of and resistant to the necessarily reductive imperatives of monocultural assimilation*"* (Goldberg, 1996: 6). Ainda, representa uma forma de reação à ausência de reconhecimento da alteridade e à imposição de cosmovisões eurocêntricas com proporções excludentes que proliferaram desde a antiguidade clássica e foram sendo preservadas e alimentadas desde a época da expansão aos Novos Mundos até aos nossos dias:

> Durante séculos de expansionismo, de imposição e dominação cultural, o egocentrismo destruiu, principalmente nas outras civilizações, o princípio de identidade, excluindo do mundo da sua lógica todos os que não pensavam dentro do logos ocidental. (Sidekum, 2002: 9)

Preconiza-se, assim, em alternativa a esta tendência de homogeneização, um multiculturalismo no reconhecimento da heterogeneidade e pluralidade de culturas (Caws, 1996), na aceitação, legitimação da especificidade cultural e social das culturas marginalizadas pela cultura dominante. Todavia, parece insatisfatório o simples reconhecimento da coexistência da pluralidade de culturas que vivem lado a lado sem se tocarem, sem se contaminarem reciprocamente, e por isso, irremediavelmente condenadas ao isolamento e à segregação retratada pelos críticos do multiculturalismo. Este tipo de multiculturalismo relativista de pendor folclorizante que coloca demasiada ênfase nas diferenças étnicas, promovido por um multiculturalismo relativista, em pouco contribui para a emancipação das minorias subjugadas e para a transformação do *status quo.* Em alternativa a esta forma de multiculturalismo, que Goldberg (1996) denomina '*weak multiculturalism',* por se limitar a valorizar particularismos culturais, Henry Giroux (1996) propõe o multiculturalismo insurgente e Peter McLaren (1997)[15], o multiculturalismo crítico ou revolucionário que consistiriam em tirar as culturas minoritárias da periferia para partilharem com a cultura dominante um lugar com o mesmo estatuto. Estas culturas seriam evocadas por discursos paternalistas, mas no reconhecimento do seu valor e do seu estatuto enquanto cultura de pleno direito numa relação dialógica, de reciprocidade com a cultura dominante.

Nesta perspetiva, e como contraproposta aos desastrosos modelos de assimilação e de integração que mantinham, numa ilusória pacificação dos conflitos e das tensões socioétnicas e marginalizavam as minorias, mantendo-as afastadas do exercício efetivo dos seus direitos, do acesso e construção de conhecimento e da participação plena na vida democrática da sociedade em que vivem, Goldberg (1996: 10) apresenta o modelo de incorporação. A proposta de uma política de incorporação contém, em si, a esperança de transformação recíproca, bem como o princípio do 'hibridismo', promovendo um novo espaço de encontro com o 'outro' e de negociação e gestão de conflitos, de sentido e representação (Bhabha, 1994). Trata-se de um modelo suportado pelo multiculturalismo crítico que redimensiona o conceito de cidadania como o produto do intercâmbio de elementos culturais que vão construindo, dialecticamente, e sustentando, ao longo de toda a vida, uma identidade e uma perspetiva do mundo pluriculturais e multifacetadas.

[15] Para um aprofundamento deste tema cf. McLaren (1997a, 1997b, 1997c).

> Multiculturalism doesn't simply mean numerical plurality of different cultures, but rather a community which is creating; guaranteeing, encouraging spaces within each community which are able to grow in their own pace. At the same time it means creating a public space in which these communities are also able to interact, enrich the existing culture and create a new consensual culture in which they recognize reflections of their own identity. (Bhabha & Parekh, 1989: 4)

A noção de cultura- ou culturas- define-se, assim, como um espaço povoado por identidades plurais, como espaço de negociação e contestação, em constante devir e enriquecido pelas experiências interculturais. Tudo parte da vontade ou não de alargar horizontes e cosmovisões, de se ser capaz de analisar a sua própria visão do mundo na perspetiva de outras.

Terminamos este ponto, introduzindo o conceito de 'cidadania plural' que se adapta à abordagem que elegemos no nosso estudo:

> (…) não admite um padrão único e universal, mesmo que decorrente da 'mistura', da miscigenação das várias culturas, mas uma cultura efectivamente plural, síntese de várias origens, que interagem, não se diluindo ou se cristalizando, mas explicitando a contínua interacção e interrelação. Reaviva em cada grupo a consciência da própria cultura, ao mesmo tempo que a convicção de que nenhuma cultura é superior ou inferior à outra: a diferença não se constitui em julgamento de valor. (Azibeiro, 2000)

Eis uma resposta ao desafio deste milénio lançado pela movimentação dos povos e suas culturas que poderá ser alcançada através da EI e de uma abordagem crítica da cultura, em que não só são reconhecidas e respeitadas todas as culturas, como são também integradas na construção do diálogo intercultural, sem apagamento ou minimização a favor de qualquer outra cultura.

1.5. Para um modelo de educação intercultural

> *O século XX termina com esta evidência um pouco amarga: as esperanças surgidas em 1990 foram vãs, e o notável progresso tecnológico e científico que assinalou este século não trouxe mais equilíbrio entre o homem e a natureza, nem*

> *mais harmonia aos homens entre si. No dealbar de um novo século, há que definir os desafios e tensões actuais a fim de propor uma orientação para a educação e estratégias educativas.* (Geremek, 1996: 201)

O multiculturalismo insurgente proposto por Henry Giroux (1996) encontra corpo no interculturalismo que, segundo Reinaldo Fleuri (2000: 75), vai muito além do mero reconhecimento e respeito pela diferença porque valoriza o potencial educativo e regenerador das tensões produzidas no diálogo intercultural.

Miguel Vale de Almeida (2007) defende uma educação cívica para a construção de uma 'cidadania cosmopolita', cidadania plural, à imagem da noção de 'cidadão do mundo' apregoada pelo filósofo cínico da Grécia Antiga, Diógenes de Sínope, quando foi interrogado sobre a sua pátria.

A escola deve ser um espaço privilegiado onde se cultiva o questionamento e a reflexão crítica; um espaço de relação e diálogo intercultural, onde se expande a heterogeneidade e se constrói a consciência e a cidadania pluricultural (UNESCO, 2006a, 2006b). A escola, através da promoção de relações interculturais e do reconhecimento e do respeito pela diversidade que habita o seu espaço, tem um papel fundamental na formação da consciencialização e construção da cidadania plural, já que "não há identidades essenciais e primordiais, mas apenas identidades construídas pelas relações sociais de poder que se dão sempre em contextos plurais." (Pereira & Backes, 2007: 4).

Como a define, na introdução, o Guia Irlandês para a Educação Intercultural (EI), desenvolvido no âmbito do currículo nacional irlandês, a EI sintetiza dois princípios enunciados pelo multiculturalismo:

> It is education which respects, celebrates and recognises the normality of diversity in all areas of human life. It sensitises the learner to the idea that humans have naturally developed a range of different ways of life, customs and worldviews, and that this breadth of human life enriches all of us. /It is education, which promotes equality and human rights, challenges unfair discrimination, and promotes the values upon which equality is built. (NCCA[16], 2005: 3)

[16] *National Council for Curriculum and Assessment* (República da Irlanda).

Nesta linha, Pieter Batelaan (2003) apresenta um modelo de EI para o século XXI, um modelo democrático[17] que visa dois objetivos primordiais: (1) gerir a diversidade em prol da inclusão e participação de todos, e (2) aprender a viver juntos no desenvolvimento de uma educação para a cidadania. (*Ibidem*: 3). Cada um destes objetivos tem implicações e requer um conjunto de medidas que o autor posiciona em três níveis: da sala de aula e do professor, da escola e dos decisores políticos. Ao visar a inclusão e participação de todos os indivíduos, a EI implica que sejam criadas condições iguais de acesso à informação, aos materiais e de participação equitativa no processo de ensino-aprendizagem. Para tal, deverão ser garantidos os direitos linguísticos e culturais de todos e uma real participação dos mais desfavorecidos. O currículo, os conteúdos e os materiais das aulas deverão refletir a diversidade cultural, apresentar o conhecimento sobre vários ângulos culturais. Ao nível da sala de aula, devem ser abordadas e discutidas temáticas relacionadas com o multiculturalismo como a discriminação, os direitos humanos, o respeito pela diversidade, o racismo, entre outros. Para garantir a participação de todos, Batelaan (2003) propõe a implementação da aprendizagem cooperativa[18] e de um contexto de aprendizagem democrático onde são promovidos os valores da justiça, da liberdade de expressão e da igualdade de oportunidades. (*Ibidem*: 6). Conclui que a aplicação das mesmas tem repercussões políticas ao nível do currículo, da gestão e da formação dos professores.

A EI constitui-se, assim, ao centrar a tónica no desenvolvimento de cidadania plural para a tolerância, como um paradigma educacional alternativo ao paradigma mecanicista de educação monocultural atual centrado nos resultados, na competitividade e no individualismo. Este modelo objetivista de educação que oferece currículos homogéneos e que mede e nivela a qualidade e os resultados do ensino e da aprendizagem a partir de indicadores, também homogéneos, vota ao insucesso e à posição de desfavorecidos social e economicamente alunos cujas culturas diferem da cultura dominante imposta como norma nas escolas. Em contrapartida, o modelo intercultural centra a sua atuação no aluno, enquanto pessoa dotada de valores, de desejos, de ansiedades, de necessidades e de emoções, que não podem ser ignoradas no

[17] O autor apresenta este modelo democrático de educação em oposição a outros dois modelos de gestão da diversidade: o modelo da segregação/*apartheid* e o modelo de negação da diferença (Batelaan, 2003: 2)

[18] cf. Johnson & Johnson (1994[1984]). Segundo os autores, este modelo de aprendizagem, centrado nos alunos e nas suas necessidades, preconiza o desenvolvimento de uma relação de interdependência entre eles, reforça a autoestima, encoraja à participação ativa de todos. A aprendizagem cooperativa resulta na redução do clima de ansiedade que caracteriza o contexto de sala de aula tradicional em que o processo de ensino-aprendizagem e as práticas discursivas estão centrados no professor.

processo de sociabilização. Nesta perspetiva humanista de educação, a dimensão afetiva, que no âmbito da EI conquista um lugar de relevo nas práticas discursivas pedagógicas, constitui parte da sua identidade, que em interação com uma pluralidade de outras identidades, sairá enriquecida e reforçada, Neste sentido,

> As instituições escolares têm que se comprometer cada vez mais na promoção de valores, atitudes e condutas que respeitem o pluralismo e a diversidade cultural, que tornem compatíveis o enriquecimento das ideossincrasias culturais de cada comunidade e etnia e ao mesmo tempo a solidariedade entre os povos. (Santomé, 2008: 71)

Cabe à escola fomentar a criação de espaços democráticos polifónicos, onde todas as vozes exercem o pleno direito à participação e devem ser escutadas. Cabe-lhe orientar a sua missão pedagógica à luz dos objetivos da EI e romper com velhos dogmas eurocêntricos e norte-americanos. Transformar a escola num espaço de acolhimento e abertura ao 'outro' e às suas diferenças culturais representa um desafio que implica "trabalhar para que sejam considerados cidadãos, outros além daqueles que se enquadram nos cânones da cultura hegemónica" (Azibeiro, 2003: 94). Este projeto envolve práticas pedagógicas e discursivas de convivência e cooperação multiculturais que convidam ao diálogo intercultural e conduzem à superação da discriminação e da tolerância indiferente ante a alteridade. Estas práticas fomentam o desenvolvimento de competências pluriculturais e plurilinguísticas e da capacidade de descentração, "a sensibilidade de se colocar no lugar do 'outro', de ver como o 'outro' vê, aceitar um conhecimento que não se pauta exactamente nos nossos modelos de conhecimento.*"* (Souza, 2005: 91).

O que autores como Pereira e Backes (2007) e Giroux (1996) reclamam é que a escola se questione sobre as persistentes formas de homogeneização cultural, institucionalmente, imposta e legitimada como modelo cultural nacional universal, em detrimento da heterogeneidade cultural que caracteriza a população escolar. A escola não se pode conformar com as injustiças e o silenciamento que a proposta idealista de convivência multicultural, promovida por políticas de integração, muitas vezes esconde; deve:

> (…) contribuir para desenvolver nos alunos capacidades de tomada de decisões sobre a base da reflexão e do diálogo; construir aquelas destrezas necessárias para

> assegurar a sua participação social, para analisar a eficácia política das suas acções e actuar como pessoas democráticas, responsáveis, críticas e solidárias. (Santomé, 2008: 71)

É preciso politizar as práticas e os discursos pedagógicos e assumir uma pedagogia intercultural. Segundo Frederico Mayor, ex-Diretor Geral da UNESCO (1995), o professor tem um papel político a assumir e a responsabilidade de realizar com os alunos, no diálogo intercultural, o exercício da cidadania na sua pluralidade, ou seja:

> (…) inculcar à gerações vindouras os sentimentos de altruísmo, de abertura e de respeito pelo 'outro', de solidariedade e de partilha a partir do assumir da sua própria identidade e da capacidade de reconhecer as dimensões múltiplas em contextos culturais e sociais diferentes. (Mayor, 1995[19], *apud* Souza, 2005: 97)

Neste contexto, o diálogo intercultural exige a desconstrução de preconceitos e estereótipos, a adoção de uma postura crítica e ética e a capacidade de negociação e construção da identidade nos encontros interculturais, na defesa e valorização da sua e das outras culturas.

Adotando a proposta de Yvone Foroni (2005), propomos que se trabalhe na escola, no sentido de se desenvolver a capacidade de 'sentir', um saber que permite transcender as 'oposições binárias' eu/ outros, nós/eles, bom/mau, igual/diferente e agir para além da lógica da diferenciação a duas cores do branco e do preto, vetores redutores e homogeneizadores da realidade cultural heterogénea. Acrescentar aos pilares da educação para o século XXI ('conhecer', 'fazer', 'viver juntos/ viver com os outros e 'ser')[20], um quinto pilar 'aprender a sentir'[21]. Tal posição implica contemplar a dimensão afetiva no processo de educação e sociabilização. O encontro com o 'outro' constrói um espaço de afetividade e de emoções em que os sentidos recetivos conduzem à descentração, ao acolhimento desse 'outro' e à abertura face à sua alteridade.

[19] Mayor, Federico. (1995). Intervenção nas jornadas internacionais de Alfabetização, 8 de setembro de 1995. Unesco.
[20] cf. Delors, Jacques. (1996) para uma apresentação dos quatro pilares da educação, originalmente apresentados no relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, coordenada por Jacques Delors.
[21] Esta aptidão relaciona-se com as noções de: (1) Inteligência Intra e Interpessoal (Gardner, 1995) e (2) Inteligência Emocional (Goleman, 2001).

Ainda, segundo Sandra Miranda (2001), na EI, o professor assume o papel de 'mediador cultural'. A ele cabe promover a interculturalidade[22], desmistificando nas suas práticas discursivas e pedagógicas os estereótipos e os preconceitos fonte de discriminação; promover a liberdade e a valorização de todas as culturas; adotar e fomentar uma atitude positiva de relacionamento interracial, intercultural e intersocial e preparar os seus alunos a viverem e a interagirem em sociedades multiculturais, desenvolvendo uma cultura de paz, justiça e respeito pela diversidade. Trata-se, como propõe Jean-Michel Leclercq (2002: 4), de reconhecer a diferença para a aceitar como outra perspetiva da realidade, outra forma de ver e estar no mundo e não como uma "*deemed incurable oddity or inferiority*" (*Idem*).

Neste contexto, a escola terá de ter um papel emancipador de transformação e subversão do *status quo* do monoculturalismo e eurocentrismo. É na escola que as histórias da História da Humanidade podem ser contestadas. É na escola que a História poderá ser recriada, com o contributo de outras perspetivas dos acontecimentos históricos, uma História que se deseja mais justa e se constrói a várias vozes: aplicando-se o modelo do 'multiculturalismo policêntrico' proposto por Robert Stam e Ella Shohat (1996), um modelo que oferece perspetivas divergentes e plurais sobre a História que consistem "about dispersing power, about empowering the disempowered, about transforming institutions and discourses" (Stam & Shohat, 1996: 300). Eis um exemplo prático do papel que a EI pode desempenhar na sua missão de preparação dos jovens para a vida numa Europa multicultural e multilingue. Não se trata de ensinar nada de novo, mas sim de ensinar de uma nova forma (Leclercq, 2002), uma forma de combate contra o racismo.

Vera Maria Candau (2003) apresenta um modelo para a EI que propôs para o contexto brasileiro e que pretendemos adotar no âmbito desta investigação. Este modelo desenvolve-se em quatro fases, que consistem em:

1. Fase de desconstrução dos estereótipos e preconceitos a partir de uma análise e tomada de consciência e do reconhecimento do caráter desigual, discriminador e racista presentes nos discursos e práticas sociais e pedagógicas, questionando os critérios utilizados para selecionar e justificar os conteúdos escolares.

[22] Para este conceito adotámos uma definição de Sylvia Schmelkes (2006: 3) que se enquadra no modelo de educação intercultural que preconizamos: "(…) we use the term 'interculturality', which is not a description, but rather an aspiration. It refers specifically to the relations between cultures and defines this relationship. Interculturality assumes that between cultural groups there are relations based upon respect and equality. Interculturality rejects asymmetries; that is, inequalities between cultures measured by power that benefit one cultural group above another or others."

2. Fase de articulação da igualdade e diferença que consiste no reconhecimento e valorização da diversidade cultural e no respeito do direito à educação como direito de todos/as.
3. Fase de resgate em que se reequacionam os processos de constituição das identidades culturais, nos planos pessoal e coletivo, tendo em consideração a heterogeneidade das vivências culturais e o fenómeno de 'hibridização cultural' na reconstrução de novas identidades. Neste contexto, é adotado um conceito de cultura que lhe reconhece a qualidade dinâmica e plural e rejeita-se a abordagem etnocêntrica e particularista das culturas que as define "como universos fechados e em busca do 'puro', do 'autêntico' e do 'genuíno', como uma essência pré-estabelecida e um dado que não está em contínuo movimento."(Candau, 2003: 5).
4. Fase de promoção de experiências de interações interculturais, por exemplo através do desenvolvimento de projetos de intercâmbio transnacionais, que permitam ganhar outras perspetivas sobre a realidade, *i.e.* "para sermos capazes de relativizar nossa própria maneira de situar-nos diante do mundo e atribuir-lhe sentido é necessário que experimentemos uma intensa interação com diferentes modos de viver e expressar-se." (*Idem*). Esta é também uma fase em que se restitui a justiça junto daqueles que foram destituídos de poder na sociedade e do direito à participação ativa nas decisões coletivas.

A escola não pode mais demitir-se do seu papel político e tem de assumir-se ideologicamente como um espaço social multicultural onde se deve fomentar o diálogo intercultural e a transformação social, porque:

> si la pedagogía intercultural se distanciara de la sociedad, no podría ni percibir, ni intervenir en esta compleja realidad en constante transformación. Así pues, podemos considerarla […] como una teoría crítica de la transformación social y su objetivo principal: humanizar la sociedad. (Oliveras, 2000: 100)

2. Políticas linguísticas europeias na preservação do multilinguismo e promoção do plurilinguismo

> *Vive-se uma vida por cada língua que se fala. Quem só conhece uma língua só vive uma vez*. (Ditado checo)[23]

2.1. Línguas e culturas: uma relação para a compreensão da diversidade linguística

> *Culture is communication and communication is culture.* (Hall, 1990 [1959]: 186)

> *Cultural frameworks give rise to particular languages, which in turn shape mental processes and the organization of reality, which in turn create cultural frameworks. Cultural frameworks can be renewed, refreshed, reformulated through ever-changing processes involving language. Hence, thought is relative to language, which is relative to culture*. (Johnson, 2000: 51-52)

Impossível será falar-se de diversidade cultural sem falar de diversidade linguística. Tal como vimos no ponto 1, as línguas[24] são um elemento constitutivo das culturas, tal como os artefactos, os hábitos, os valores, as crenças e as normas de conduta socialmente e culturalmente coconstruídos, partilhados e transmitidos de geração para geração. Esta função das línguas como meros espelhos das culturas é, no entanto, muito redutora e, por essa razão, apresentamos, em seguida, diferentes definições do conceito de língua a fim de melhor percebermos a relação que esta estabelece com a cultura.

Na enciclopédia *Collier's Encyclopedia* (1992), o conceito de língua é definido como meio de expressão, socialmente construído, que responde à necessidade de

[23] In "Speaking points for the meeting with the culture committee", discurso para a reunião com a Comissão da Cultura de 27 de fevereiro de 2007, às 15h15. acedido em:
http//: www.ec.europa.eu/commission_barroso/orban/policies/doc/sp_070227_PT.pdf

[24] Optámos por falar em línguas, em vez de língua, dada a sua natureza heterogénea e a sua diversidade num mesmo espaço geofísico. Pois, como Boyer (1982) as enuncia, são línguas oficiais, línguas nacionais, regionais, locais, línguas de trabalho, línguas de comunicação, que correspondem às culturas horizontais-transversais; cf. Capucho (2006) para uma explicação das culturas verticais e horizontais-transversais.

comunicar: "a system of units, realizable in some sensory medium, only certain combinations of which have meaning by convention and hence can be used for communication" (Bahr & Johnston, 1992: 299)[25]. Nesta perspetiva, a língua constitui-se como um conjunto de convenções socialmente aceites e compartilhadas pelos falantes de uma dada comunidade que lhes permite interagir uns com os outros. Estas convenções, não só guiam as práticas linguísticas dos seus falantes, como também influenciam o seu comportamento social ao ditar uma espécie de código de conduta linguístico que determina o que pode ou não pode, o que deve ou não deve e como deve ser dito. Isto porque as línguas refletem a cultura da comunidade que contém em si as crenças, as experiências e as visões do mundo (Kramsch, 1998).

Esta conceção de língua enquadra a posição sustentada por Clifford Geertz (1983) que defende que para se compreender uma cultura é necessário compreender os '*modes of expression*' or '*symbol systems*' usados pelos participantes dessa comunidade cultural (Geertz 1983: 70) e remete-nos para a discussão da relação entre língua e cultura. Nesta posição, anteriormente enunciada por Wilhelm Humboldt no século XIX, entende-se que cada língua transporta em si uma visão específica e culturalmente situada do mundo.

Desta tese, reforçada, no século XX, pelos antropólogos e linguistas Franz Boas, Edward Sapir e Benjamin Whorf, decorre a premissa de que a língua está intricadamente ligada à cultura. Nesta linha de pensamento, as línguas constituem-se como mundos de significação, elementos de mediação simbólica, através das quais os indivíduos interpretam e traduzem as suas perceções da realidade, nas palavras de Humboldt:

> Each language (…) contains a characteristic worldview. As individual sound mediates between object and person, so the whole of language mediates between human beings and the internal and external nature that affects them (…) (Humboldt, 1903: 36, *apud* Wierzbicka, 1992: 3)[26]

Ainda, para além de ser um elemento da cultura, a língua é também o meio pelo qual a mesma é transmitida de geração para geração, constituindo-se como um espaço de legitimação de valores e comportamentos sociais: "Par la langue, l´homme assimile la culture, la perpétue et la transforme" (Benvéniste, 1966). Assim, um dos papéis das

[25] Bahr, Lauren & Johnston, Bernard (Eds.). (1992). *Collier's Encyclopedia, vol 14*.
[26] Humboldt, Wilhelm. (1903-36). *Wilhelm von Humboldt Werke*. A. Leitzmann (Ed.). Berlin: B.Behr.

línguas é o de perpetuar as culturas porque são as línguas, tanto na sua forma oral (através da tradição de recontar de geração para geração os feitos e as experiências vividas) como na sua forma escrita, que permitem resgatar os conhecimentos dos povos da humanidade e a sua transmissão de umas gerações para as outras.

Como Clyde Kluckhohn (1944: 26) escreveu, "human culture without language is unthinkable". Só a língua torna possível a expressão da cultura, a sua transmissão e evolução. Daí o reconhecimento da necessidade de preservação das línguas do mundo e da diversidade cultural como uma prioridade defendida pela UNESCO e pelas instituições da União Europeia.

No entanto, o interesse relativamente ao fenómeno da diversidade cultural tem motivado várias experiências empíricas em trabalhos de investigação desde o início do século anterior, quer no campo da antropologia (Boas, 1982[1974]; Sapir, 1951; Whorf, 1956)[27], quer das ciências cognitivas (Lakoff, 1987).

A língua não só espelha a forma como entendemos o mundo e o valor que atribuímos àquilo que nos rodeia, através da nomeação, como também influencia e condiciona o pensamento e, consequentemente, a perceção da realidade. Esta perspetiva, enunciada na versão forte da Hipótese de Sapir-Whorf, sustenta o paradigma do determinismo linguístico que advoga que a língua, socialmente coconstruída, predetermina a forma como as sociedades veem e interpretam a realidade e os seus fenómenos, o que vai de encontro à teoria apresentada por Humboldt. Segundo a versão forte desta hipótese, a interpretação da realidade e o próprio pensamento e comportamento são moldados pelos hábitos linguísticos da comunidade que servem, assim, de guia na compreensão do mundo. A versão forte da teoria advoga que a gramática de uma língua particular afeta a forma como pensamos sobre a realidade e que a própria língua reflete a forma como pensamos a realidade.

Estas posições são alvo de críticas pelo seu pendor determinista. Nos anos 60 do século XX, designadamente, o paradigma chomskiano que proclama a capacidade inata e universal para a aquisição da língua resulta no abandono da hipótese da relatividade linguística. Ainda, Steven Pinker (1994) refuta a teoria worfiana que qualifica de radical. Nega a existência das relações entre língua-pensamento e pensamento-cultura: "It is a distinct piece of the biological makeup of our brains" (*Ibidem*: 18). Um dos

[27] Referidos por Almeida, Mauro. (2001). "Relativismo antropológico e objetividade etnográfica". Comunicação apresentação na *IV Reunião de Antropologia do Mercosul*.

problemas com esta posição é não fornecer resposta à questão da diversidade linguística.

Todavia, a hipótese a Sapir-Whorf encontra adeptos nas ciências do cognitivismo, que retomam a ideia de que a língua funciona como um programa que molda o pensamento (Hofstede, 1984, 1991). Nesta linha, a linguística cognitiva vem estabelecer uma ligação entre a língua e a cultura, advogando a ideia de que as línguas eram elementos classificadores, e organizadores da experiência:

> se a função categorizadora da linguagem impõe estruturas e formas de ver o mundo, em vez de o espelhar, a linguagem é um meio de o interpretar e construir, de organizar conhecimentos que reflectem as necessidades, os interesses e as experiências dos indivíduos e das culturas. (Silva, 2004: 2)

Os indivíduos que partilham uma mesma língua criam experiências, através dessa língua, e partilham informação, experiências e visões sobre o mundo que os rodeia. Assim, as línguas oferecem modelos conceptuais para a interpretação da realidade (Oliveira, 2007: 186). Se considerarmos o princípio de que se as culturas impõem modelos de pensamento, então as línguas terão de refletir essa influência ao compreender conceitos que reproduzem as suas visões do mundo (*Ibidem*: 187).

Edward Sapir (1951) revela que não existem duas línguas que sejam suficientemente semelhantes, para que possam ser consideradas como representando ou exprimindo a mesma realidade social. É, assim, reconhecido que cada cultura encontra nas suas línguas uma perceção diferente da realidade (Whorf, 1956: 239) pelo que as línguas não podem ser reduzidas a meros veículos de representação:

> The interdependence of thought and speech makes it clear that languages are not so much a means of expressing truth that has already been established, but are a means of discovering truth that was previously unknown. Their diversity is a diversity not of sounds and signs but of ways of looking at the world. (Kerényi, 1996 [1976]: 31)

Esta asserção corresponde ao relativismo linguístico, a versão fraca da teoria de Edward Sapir (1951) e Benjamin Whorf (1956) que tem servido de base teórica à linguística cognitiva e ao modelo das metáforas desenvolvido por George Lakoff (1987). Assim, entendemos, à luz do paradigma do relativismo linguístico, que as

línguas que se organizam como uma espécie de 'tradução' da realidade, feita através do filtro das experiências culturais de cada um, condicionam o pensamento de quem as fala, oferecendo modos de expressar-se sobre a realidade e, por essa razão, não poderão alegar ser a representação do mundo, mas apenas uma perspetiva desse mundo. Desta forma não existe qualquer fundamentação para a imposição de uma língua, *a priori* considerada superior, sobre outra(s).

Por um lado é importante, como o fez Benjamin Whorf (1956), reivindicar e reconhecer a paridade linguística. Todas as línguas partilham do mesmo estatuto e valor e, por isso, não existem línguas superiores e mais valiosas e outras inferiores e menos valiosas. Tal como ilustrou Peter Trudgill (1975, *apud* Edwards, 1994: 93): "just as there is no linguistic reason for arguing that Gaelic is superior to Chinese, so no English can be claimed to be linguistically superior or inferior*"*. Não há lugar, nesta perspetiva relativista, a qualquer forma de hierarquização das línguas: "Languages are best seen as different systems reflecting different varieties of the human condition. Although they may be unequal in complexity at given points, this does not imply that some have, overall, greater expressive power" (Edwards, 1994: 90). Todas têm o seu valor e, por isso, devem continuar a poderem ser faladas, ouvidas, lidas, escritas e estudadas na escola. É nesta perspetiva que preconizamos uma alternativa à relação de dominação/ conflito entre línguas dominantes e línguas minoritárias a favor do modelo do multilinguismo e da intercompreensão. De evitar é que, a longo prazo, uma relação em que as línguas estão em relação de conflito resulte na sobrevalorização de uma língua em detrimento das outras e no desaparecimento destas últimas:

> Une dominance qui ne pouvait avoir que deux issues sur la longue durée: ou bien la substitution de la langue en position de faiblesse par la langue en position de force, ou bien la résistance collective en vue de la normalisation de la langue dominée (c'est-à-dire de la récupération des fonctions sociales d'une langue de plein exercice, préalablement codifiée). (Boyer, 1997: 10)

Assim, ao proclamar a valorização e o estatuto igualitário para todas as línguas e a sua preservação, é a proteção da diversidade cultural que se está a reclamar: "Linguistic diversity, then, is a benchmark of cultural diversity. Language death is symptomatic of cultural death: a way of life disappears with the death of a language." (Nettle & Romaine, 2000: 6).

Por outro lado, se "[c]ada língua é produto de uma experiência histórica única, então cada uma é portadora de uma memória, de um património literário, de uma habilidade específica e constitui o fundamento legítimo de uma identidade cultural" (Raasch, 2002: 14). As línguas facilitam a perceção e interpretação da realidade e dos fenómenos para os quais criaram conceitos, *i.e.* por cada língua que se perde, é também conhecimento que se perde. Daniel Nettle e Suzanne Roumaine (2000), ao considerarem a função de categorização das línguas, defendem que ao desaparecer alguma língua, para além de se perderem as heranças culturais e conhecimento linguístico, também se perde conhecimento científico[28]:

> In the most general terms, science is all about naming and categorizing the things we find in the world around us and constructing theories to explain them. Because it does the same sort of thing, we can think of each language as a way of coming to grips with the external world and developing a symbolism to represent it so that it can be talked and thought about. (*Ibidem*: 69)

Como explicar, por um lado, o surgimento ou nascimento de umas línguas e, por outro, o desaparecimento ou morte de outras? Para entendermos estes fenómenos, será necessário, em primeiro lugar, fazer uma breve incursão na história da humanidade que nos mostra o resultado dos projetos de reorganização dos Estados-Nação em estados ou mesmo impérios monoculturais e monolingues[29].

Paralelamente às tentativas de hegemonia cultural, assistimos, ao longo da história, a tentativas da imposição das línguas clássicas, do grego e do latim, outrora as línguas das culturas dos impérios dominantes. A experiência da colonialização seguiu o mesmo exemplo com a imposição da cultura e da língua do colonizador, sob o pretexto hegemónico e eurocentrista de se estar a trazer luz do conhecimento e da civilização aos povos 'selvagens'. Estas formas de imposição, particularmente no caso da colonialização, serviam outro objetivo, o de transformar as novas terras conquistadas

[28] A título de exemplo, referem as línguas indígenas que consideram autênticos glossários de botânica. A perda destas línguas acarretaria a perda de um riquíssimo conhecimento sobre os ecossistemas dessas culturas. Ainda, cf. artigo de Eugene Linden "Lost tribes, lost knowledge" publicado na edição de 23 de setembro de 1991 da revista *Time* (disponível em: http://www.ciesin.org/docs/002-268/002-268.html) em que são alvo de crítica os que entendem que as línguas indígenas são línguas primitivas, atrasadas que devem ser substituídas por línguas de culturas ocidentais para preencher os pré-requisitos da modernização e do progresso tecnológico e económico (Nettle & Romaine, 2000: 70).

[29] cf. Também Claude Hagège (2000) para uma discussão sobre a história do desaparecimento de línguas e o surgimento de outras em consequência da coexistência de línguas autóctones com uma língua imposta por razões de expansão territorial, de prestígio social, tecnológico ou económico.

em portos de abrigo para os colonos que estavam afastados da sua pátria e da sua cultura. Neste contexto, a língua representa um porto de acolhimento que torna familiar o desconhecido e ajuda a compreender a realidade nova sob o filtro da sua própria cultura.

Já na construção dos impérios, a língua foi usada como instrumento de dominação e imposta pelo vencedor como língua oficial, com estatuto privilegiado em todas as áreas da vida política e artística, sendo as línguas dos povos vencidos desvalorizadas e reduzidas à comunicação entre os grupos mais desfavorecidos da sociedade que não eram 'educados' ou 'sociabilizados'. Neste contexto, a língua serviu para subjugar e excluir os mais desfavorecidos da vida política e servia como elemento de identificação social. Foi, ainda, nestas línguas dominantes que foi contada e escrita a História de várias sociedades, a uma só voz e numa só perspetiva, na perspetiva dos vencedores, dos mais fortes, dos opressores. Nesta linha, a língua constitui um fator de identificação que inclui aqueles que adotaram a língua dominante e que exclui aqueles que dela se afastam:

> Depuis que la Révolution Française et le romantisme allemand ont lancé les projects de l'État-Nation, les pays européens essaient de se réorganiser de manière monolingue et monoculturelle. Les deux stratégies principales pour y parvenir sont l'assimilation (de l'autre au propre modèle linguistique et culturel) et la ségrégation. (Cichon, 1997: 48)

O resultado foi desastroso para algumas línguas. Em situação de coexistência de várias línguas num mesmo espaço cultural, em que uma reivindica a sua superioridade sobre a(s) outra(s), as línguas encontram-se em situação de conflito e de luta. As consequências do contacto entre línguas com estatutos hierárquicos desiguais são bem conhecidas: o desaparecimento das línguas menos competitivas (Cichon, 1997; Hagège, 2000), e com elas a perda de um leque de conhecimentos e heranças culturais (Hagège, 2000). Mas, se é verdade que um número considerável de línguas, designadamente o das línguas faladas por um número mais reduzido de indivíduos, está ameaçado, também é verdade que surgem novas línguas, ou dialetos, da coexistência entre a língua autóctone e a língua imposta por um grupo dominante. No entanto, é mais certa a perda

ou 'morte' de línguas, do que o surgimento de outras[30], devido aos meios de comunicação de massa utilizados que silenciam as língua insurgentes:

> Aujourd'hui, la presse, la radio, la télévision, les voyages toujours plus faciles favorisent la langue principale en détriment des variations dialectales. Quand il s'y ajoute une entreprise de promotion volontaire, la situation des dialectes devient encore plus précaire. (Hagège, 2000: 362)

É interessante notar que o exemplo europeu das sucessivas tentativas de imposição das línguas dos impérios, sejam elas o latim, o francês, o alemão ou mesmo o inglês nas ilhas britânicas, inscreve na sua matriz cultural o fracasso do monolinguismo e do monoculturalismo e na promoção do multiculturalismo. Veja-se o exemplo do fracasso, no país basco, da tentativa de imposição cultural e linguística espanhola, de pendor monocultural e monolingue. O governo espanhol usou a língua castelhana como instrumento de poder para impor a ordem e a nacionalidade espanholas. Fê-lo pela obrigatoriedade do ensino do espanhol como língua materna e pela proibição da aprendizagem da língua *euskadi* na escola. Hoje, sabemos que essa língua é tida como elemento de coesão cultural e de resistência do povo basco à hegemonia cultural espanhola. O caso irlandês é outro exemplo similar. Na República da Irlanda, as crianças aprendem gaélico irlandês na escola primária e têm o currículo, em algumas escolas, em gaélico irlandês, sendo conferido ao inglês o estatuto de segunda língua de aprendizagem. Estes dois exemplos mostram a importância que as línguas assumem no processo de autodeterminação dos povos na luta pelo reconhecimento da sua identidade e pela liberdade de escolha no processo:

> If nationalism is, most often, a reaction against a threatened autonomous identity, then, in a world submitted to culture homogenization by the ideology of modernization and the power of global media, language, the direct expression of culture, becomes the trench of cultural resistance, the last bastion of self-control, the refuge of identifiable meaning. (Castells, 1997: 52)

Será também relevante observar o contra-efeito que alguns apelos à identidade linguística, em países como a Espanha, podem acarretar. Este apelo à autodeterminação

[30] Segundo Claude Hagège (2000: 9), desaparecem 25 línguas por ano. O autor estima que no fim do século XXI haja apenas 2500 línguas.

linguística em nome da unificação de um povo ou, no caso da Catalunha e do País Basco por exemplo, em nome da separação, poderá, como lembra Kanavillil Rajagopalan (2003), traduzir-se num ódio desmedido à língua espanhola.

José Lima (2001: 223) observa que, ao longo da história, a diversidade linguística, *i.e.* o multilinguismo sobrepôs-se a todas as tentativas de imposição de uma língua, ao ponto de existirem atualmente 6528 línguas vivas distintas. No entanto, a maioria das pessoas seria levada a contar umas dezenas e no máximo uma centena. Isto, porque a maior concentração de línguas está localizada nos trópicos (Grimes, 1996). A título de exemplo, Daniel Nettle (2002: 223) refere a Nova Guiné onde foram identificadas 862 línguas, ou seja 13,2% das línguas do mundo.

O autor debruça-se sobre esta diversidade de línguas que, conclui, resulta da natureza mutável e flexível das línguas que se vão transformando em razão de três fatores. O primeiro refere-se à "variação nos comportamentos linguísticos dos indivíduos", *i.e.* as línguas, apesar de serem um conjunto de convenções, variam de acordo com os seus contextos de utilização (de falante para falante, de ato de fala para ato de fala) e portanto apresentam variantes. O segundo está relacionado com a 'seleção de variantes', ou seja, as variantes são escolhidas de acordo com o objetivo comunicativo a alcançar e a eficácia de determinada variante para o efeito. O terceiro refere-se ao fenómeno de 'cumulação' que resulta do recurso a certas variantes e que pode levar à mudança da convenção e ao surgimento de uma nova convenção que poderá alterar o perfil das línguas:

> Consoante o abrangimento (geográfico e social) e a profundidade das modificações, assim se pode dizer estarmos perante um novo estádio da língua, ou perante novos dialectos ou sociolectos, ou até perante novas línguas. (Nettle, 2002: 224)

Esta possibilidade de surgimento de novas línguas comprova que a língua constitui um elemento chave de negociação na relação com o mundo e com os outros. Assim, as línguas podem adquirir ou perder valor conforme as imagens e as representações sobre as línguas e as culturas que as enformam e os povos que as falam. Segundo Peter Boyer (1997: 16-21), essas imagens aparecem sob a forma de estereótipos ou mitos, representações categorizantes (através de processos de nomeação

e designação), avaliações normativas[31] das línguas, atitudes (de lealdade ou de subordinação linguística) e sentimentos (sentimentos de culpabilização, de baixa autoestima) que têm como consequência a valorização ou desvalorização de umas línguas em relação a outras: "Ces qualifications réductrices et figées sont autant de préjugés, de préconstruits simplificateurs (positifs et négatifs) qui peuvent avoir un impact non négligeable sur la diffusion d'une langue (et son enseignement)" (Boyer, 1997: 18).

Este último argumento tem particular importância se considerarmos o papel das línguas no processo de construção da identidade ou da identificação. Se as línguas são fator de identificação cultural, devemos questionar a associação determinista de que uma cultura é identificada por um língua[32]: "Using a single language as an identifying feature is to ignore or minimise the actual diversity of individual linguistic capability, and presenting linguistic identity as homogeneous is deliberately to ignore observable linguistic reality." (Beacco, 2005: 10).

Em contextos de políticas de imigração assimilacionistas, este processo de identificação através da língua conduz à imposição da língua do país de acolhimento e avaliação do direito à cidadania de acordo com o grau de domínio da língua, ou seja o direito de identificação com a cultura de acolhimento, ou de nacionalidade, é negado àqueles que não possuem um completo domínio da língua do país de acolhimento e não tenham abandonado os hábitos linguísticos de origem. Segundo Jean-Claude Beacco (2005):

> Cultural identification based on sameness of behavior, sameness of values and a language 'common' to members of the group is not the only type possible. Identity as a crossroad, made up of encounters, mixicity, acceptance of influences and adaptation of them to achieve transitional but stable equilibrium, is also capable of producing cohesion, including space for cultural communities to link up and forge unity instead of being closed off from each other. (Beacco, 2005: 20)

[31] "Il est évidemment question ici de normes subjectives (…), qui ont trait soit à un 'idéal de langue' d'ordre plus ou moins fantasmagorique (et donc inaccessible), soit à un corps de prescriptions et de proscriptions à propos de la/des langue(s), souvent essentiellement porte par la tradition scolaire, qui perpétue et peut même contribuer à fossiliser l'acte fondateur (pour certaines communautés linguistiques) de grammatisation" (Boyer, 1997: 21).

[32] Já que, no caso da língua portuguesa, por exemplo, a mesma é falada por brasileiros, angolanos, portugueses, cabo-verdianos, moçambicanos, timorenses, guineenses e são-tomenses.

Aprender uma determinada língua ou o desejo de ser identificado com a comunidade linguística de determinado país não implicam, de forma alguma, renunciar à sua língua materna e outras línguas do seu repertório (*Ibidem:* 17). Ao impor-se esta condição estará a ignorar-se que é através da interação e da comunicação com o 'outro' que se processa a construção da identidade, em que cada um se define e redefine em relação ao e com o 'outro', uma infinidade de 'outros' entre os quais um é o próprio. Por esta razão, a liberdade de escolha linguística e de identificação com uma comunidade linguística, independentemente da língua materna, da primeira ou segundas línguas de aprendizagem, deve ser respeitada como um direito de cada cidadão.

Daniel Nettle (2002) defende que os falantes acabam por optar pela língua ou a variante da língua, que corresponde ao que Beacco (2005) designa de 'língua de identificação'[33], ou ainda o que o Grupo de Intelectuais para o Diálogo Intercultural[34] presidido por Amin Maalouf designa 'língua pessoal adotiva' (cf. Maalouf *et al*., 2008). Esta língua estaria associada à comunidade linguística com a qual os falantes se querem identificar ou à qual ambicionam pertencer:

> Through choices of language, people constantly make and remake who they are. A Yugoslav becomes a Croatian, a Soviet becomes a Lithuanian, and an American emphasizes his African linguistic and cultural heritage. (Warschauer & Florio-Hansen, 2003:4)

Como evocou o Diretor Geral da UNESCO, Koïchiro Matsuura, no discurso de abertura da comemoração do Ano Internacional das Línguas' intitulado *Languages Matter,* gostaríamos de sublinhar a importância de se cultivar uma relação de respeito mútuo entre as comunidades linguísticas e o reconhecimento do valor da diversidade linguística e cultural no mundo atual: "*Only if multilinguism is fully accepted can all the languages find their place in our globalized world*" (Matsuura, 2008: 2). Segundo Matsuura, as línguas e o multilinguismo têm um papel estratégico na construção de uma

[33] "*A language of identity is a linguistic variety chosen and/or accepted in order to signal or designate membership or a community*" (Beacco, 2005: 11).

[34] Grupo constituído por personalidades ativas no domínio da cultura. Tem por função estudar "a contribuição do multilinguismo para o diálogo intercultural e a compreensão mútua dos cidadãos europeus" (Maalouf *et al*., 2008: 2). O Grupo é presidido pelo escritor Amin Maalouf e conta com a contribuição dos seguintes membros: Jutta Limbach (presidente do Instituto Goethe), Sandra Pralong (perita em comunicação), Simonetta Hornby (escritora), Eduardo Lourenço (filósofo), Jacques de Decker (escritor, secretário permanente da Academia Real de Língua e Literatura Francesas da Bélgica), David Green (presidente da EUNIC), Jan Sokol (filósofo), Jens GrØdahl (escritor) e Tahar Jelloun (escritor).

sociedade mais rica, mais coesa e pacífica, estabelecendo uma estreita relação entre diversidade cultural e diversidade linguística.

2.2. Em defesa do multilinguismo: uma estratégia política de aproximação dos cidadãos europeus

> *As línguas não são permutáveis, nenhuma é dispensável, nenhuma é supérflua. A preservação de todas as línguas do nosso património, incluindo as línguas ancestrais europeias, tais como o latim e o grego antigo, e o favorecimento do desenvolvimento das nossas línguas mais minoritárias no resto do continente são indissociáveis do ideal de uma Europa de paz, de cultura, de universalidade e de prosperidade.* (Maalouf *et al.*, 2008: 13)

No espaço da União Europeia, orientado pelo princípio da "unidade na diversidade", o Conselho da Europa dinamiza, em 2008, uma iniciativa, integrada na estratégia política de preservação do multilinguismo que visa promover a compreensão entre os cidadãos europeus e reforçar as relações pacíficas baseadas no reconhecimento de uma Europa como espaço geográfico em constante expansão, espaço social e cultural caracterizado pelo pluralismo cultural e linguístico: o Ano Europeu do diálogo Intercultural.

Esta iniciativa surge num contexto conturbado pelas tensões etnoraciais e sociais e pelas crescentes vagas de fanatismo, expressas pelas crescentes manifestações de xenofobia e racismo e por ameaças terroristas difundidas pelos meios de comunicação social. Face a estes fenómenos, empolgados por discursos etnocêntricos e nacionalistas, tornou-se urgente consciencializar a sociedade para a diversidade cultural e linguística, quer dentro, quer além fronteiras. É necessário, por isso, orientá-la para o desenvolvimento de atitudes de compreensão mútua e de abertura e respeito dos cidadãos europeus pela alteridade, através da comunicação e do diálogo intercultural no qual o domínio de línguas tem um papel imprescindível: "As línguas são um elemento essencial do projeto europeu: são um reflexo das nossas diferentes culturas e constituem simultaneamente a chave para a sua compreensão." (Comissão Europeia, 2007: 3).

Tal como lembra Albert Raasch (2002: 9), as fronteiras nacionais, desenhadas no mapa geofísico da Europa, nem sempre coincidem com as suas '*fronteiras linguísticas'*. Basta referir países como a Bélgica, Espanha, Suíça e até Portugal, onde coexistem mais de uma língua nacional ou, ainda, países que partilham a mesma língua como é o caso do francês em França, no Luxemburgo, na Suíça e na Bélgica, do Italiano em Itália e na Suíça, e do alemão na Alemanha, na Suíça, na Áustria e na Bélgica, por exemplo. A diversidade linguística e cultural, em solo europeu, revela-se impossível de confinar a um espaço geográfico demarcado e único. Tanto existe dentro das próprias fronteiras, como fora delas, transcendendo a noção demasiado simplista e redutora de línguas e culturas nacionais. Remete-nos para a questão da identidade multicultural europeia que transpõe qualquer identidade nacional, de pendor monocultural, delimitada dentro de fronteiras que marcam e separam, quase irremediavelmente e artificialmente, nações, regiões, nações e comunidades. É neste contexto que a Comissão Europeia inscreve o seu empreendimento na defesa e promoção do multilinguismo que visa contribuir para o ideal europeu do diálogo intercultural.

O multilinguismo designa, na sua dimensão coletiva, a coexistência de várias identidades linguísticas no seio de um determinado espaço, por outras palavras, "a coexistência de várias línguas num grupo social" (OEP, 2005: Sp), que se constitui, no plano político, como uma estratégia política da Comissão Europeia com vista à preservação da diversidade cultural.

Apoiadas por um conjunto de medidas, no campo do ensino das línguas, e pela criação do Alto Comissariado para o Multilinguismo em 2007, as políticas do multilinguismo visam reforçar um conjunto de ações em prol do respeito pelos direitos consagrados na Declaração Universal da UNESCO sobre a Diversidade Cultural, de 2 novembro de 2001, e da Declaração Universal dos Direitos Linguísticos proclamada Conferência Mundial sobre os Direitos Linguísticos que teve lugar em Barcelona, de 6 a 8 de junho de 1996. Estas declarações colocam o centro da questão na necessidade de se proteger a diversidade linguística para garantir, na prática, a preservação e expressão da diversidade e do pluralismo cultural enquanto direitos universais, inalienáveis, indissociáveis e interdependentes. Estes direitos assentam no princípio da 'paridade linguística', do direito ao acesso à informação da União Europeia e no princípio da igualdade de oportunidades e justiça social:

> As línguas e sua utilização constituem um elemento central da União europeu. Embora empenhada na integração europeia, a União tem também uma responsabilidade formal de respeitar a diversidade cultural e linguística dos seus cidadãos. Tal significa, nomeadamente, proporcionar a todos os cidadãos mesmo acesso à legislação e as autoridades do seu país. Significa, igualmente, garantir que todos os cidadãos da União Europeia utilizem e desenvolvam a sua própria língua, como parte da sua identidade e patrimónios culturais, independentemente de se tratar ou não de uma língua oficial da União Europeia. (Comissão Europeia, 2004: 21)

Este desejo de aproximação aos cidadãos, através da utilização e promoção das vinte e três línguas europeias nas suas instituições, foi declarado no *Livro Branco sobre uma Política de Comunicação Europeia* (Comissão Europeia, 2006a), cuja publicação foi inaugurada por um convite a todos os cidadãos europeus a darem a sua opinião sobre as medidas enunciadas no documento.[35] Neste sentido, foi reforçada a ideia de que o domínio de pelo menos duas línguas estrangeiras, para além da língua materna[36], deveria ser uma competência básica de qualquer cidadão europeu, já que, para além de facilitar a sua mobilidade e a sua competitividade no mercado europeu, permite aprender outros modos de ver a realidade.

Assim, já o Tratado de Maastricht, celebrado em 1992, enunciava uma política para o desenvolvimento da dimensão europeia da educação e a disseminação das línguas dos estados-membros através da promoção da aprendizagem de línguas, reforçada pelas recomendações enunciadas no *Livro Branco de 1995 sobre Educação e Formação: Ensinar e Aprender - Rumo à Sociedade Cognitiva*.

Na comunicação da Comissão Europeia de 22 de novembro de 2005, *Um Novo Quadro estratégico para o Multilinguismo*, é enumerada uma lista de ações com vista a incentivar a aprendizagem de línguas e a promover a diversidade linguística da sociedade, para a construção de uma economia multilingue sólida em que é facilitado, a todos os cidadãos europeus, o acesso à legislação, aos procedimentos e à informação da União Europeia através das suas próprias línguas. Conforme o documento que elenca as recomendações para as competências-chave, o Conselho da Europa confere à

[35] Foram, ainda, criados na Europa centros de informação da rede *Europe Direct* que disponibilizaram um site, onde os cidadãos poderiam dar a sua opinião relativamente a este *Livro Branco sobre uma Política de Comunicação Europeia*.

[36] O objetivo de "Língua Materna e mais 2 línguas" tinha sido proposto no Conselho de Barcelona de 2002.

aprendizagem das línguas um estatuto prioritário na agenda política europeia, ao considerá-la uma das oito competências-chave[37] e confere ao plurilinguismo um papel crucial na educação.

Este tema tem sido assunto para muitas controvérsias, designadamente por parte daqueles que acusam neste projeto um acréscimo de custos em tradução e, a partir dessa premissa, reivindicam a utilização de uma língua de comunicação comum, internacional: o inglês (Neuner, 2002; De Swaan, 2001; Van Parijs, 2004, entre outros) ou ainda o Esperanto (Piron, 1994)[38]. Os defensores da *lingua franca* recorrem com frequência à metáfora bíblica da Torre de Babel[39], para se referirem à diversidade linguística como fonte de problemas e dificuldades comunicacionais.

Abram De Swaan (2001, 2002, 2004) e Philippe Van Parijs (2000, 2004, 2007) argumentam a favor da inevitabilidade do inglês ganhar o estatuto de *lingua franca* para fazer face à diversidade linguística europeia. De Swaan alega que deveria ensinar-se o inglês como língua obrigatória, fundamentando a sua posição a partir de uma classificação do valor comunicativo que aplicou às línguas. Para estabelecer essa classificação, determinou o potencial comunicativo e o valor utilitário das línguas '*Q-value*' calculado a partir do número de utilizadores da língua, tendo chegado à conclusão de que era o inglês a língua que tinha maior potencial comunicativo.

Nesta linha, também, Philippe Van Parijs (2004) reconhece a necessidade de uma *lingua franca* para a comunicação, mas advoga a favor de um estatuto de paridade para todas as línguas. Neuner (2002) também reconhece que o inglês adotou a função de *lingua franca* mas ressalva que não se pode ensinar uma língua desprovida da sua carga cultural. Identifica uma função dupla do inglês: (1) como *lingua franca* para as trocas no dia a dia e (2) inglês para todos num nível elementar.

[37] Proposta de Recomendação do Parlamento Europeu e do Conselho sobre as competências-chave para a aprendizagem ao longo da vida – Quadro de Referência Europeu de novembro de 2005. "As competências-chave são aquelas de que todas as pessoas carecem para a realização e o desenvolvimento pessoais, para exercerem uma cidadania activa, para a inclusão social e para o emprego. No termo dos períodos de educação e formação iniciais, os jovens deverão ter desenvolvido as competências-chave a um nível que os apetreche para a vida adulta, devendo essas competências poder ser posteriormente desenvolvidas, mantidas e actualizadas no contexto da aprendizagem ao longo da vida." Uma descrição de cada uma delas pode ser lida na Proposta de Recomendação do Parlamento Europeu e do Conselho, disponível em: http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/keyrec_pt.pdf

[38] Piron (1994) dedica o capítulo 7 ao Esperanto, língua de Zamenhof que entende como uma solução para fazer face ao multilinguismo que considera uma desvantagem para os países desfavorecidos que, por não dominarem as línguas dominantes, ficam sujeitos a uma posição passiva nas decisões tomadas. Concebe o esperanto como "*une solution qui mérite d'être envisagée*" (título do capítulo VII que ocupa, intencionalmente, nas palavras do autor, uma posição central no livro).

[39] Para uma discussão sobre esta questão cf. Piron (1994).

A limitação apontada por vários linguistas e investigadores (Capucho, 2006, 2010a, 2010b; Frath, 2010) está na conceção de *lingua franca* como um mero instrumento de comunicação, no sentido primordial e reducionista de veículo de transação de informação, ignorando toda a carga sociocultural e afetiva inerente ao uso de uma língua e à própria comunicação. A adoção de uma *lingua franca* comporta em si vários riscos. A sobrevalorização, no mercado, de uma língua em detrimento das outras poderá justificar o investimento de alguns países no ensino dessa língua e, assim, levar ao abandono do estudo e desaparecimento das línguas minoritárias, irremediavelmente, desvalorizadas. Eleger o inglês como *lingua franca* ou ainda como língua de comunicação internacional seria limitar a escolha da maioria das pessoas que poderiam, de outra forma, optar por aprender francês, espanhol, alemão, italiano ou mandarim (Maalouf *at al.*, 2008: 11). Outra consequência que poderá trazer a opção pela *lingua franca* para a comunicação intercultural é a desvalorização das línguas minoritárias, podendo aqueles que veem as suas línguas serem excluídas, sentir-se afastados da participação e da representação nas decisões da União Europeia:

> Negligenciar uma língua é correr o risco de causar o descontentamento dos seus falantes com o ideal europeu. Ninguém pode aderir de todo o coração ao projecto europeu se não sentir que a sua cultura específica, em especial a sua língua, é plenamente respeitada e que a integração do seu país na União Europeia contribui para expandir a sua língua e a sua cultura e não para a marginalizar. (Maalouf *et al*., 2008: 12)

Tem-se estudado e escrito muito sobre as dificuldades de comunicação entre povos e os chamados choques culturais, sobretudo em situações em que os interlocutores pertencem a culturas muito díspares (Balboni, 2006, entre outros). Assim, perante a diversidade linguística, duas opções têm sido defendidas e têm sido fonte de acesa discussão entre linguistas: por um lado, a adoção do inglês como língua de mediação intercultural e, por outro, a defesa do multilinguismo. A nossa posição estará entre as duas, no quadro da proposta do *Desafio Salutar* da adoção da *língua pessoal adotiva* que o Grupo de Intelectuais para o Diálogo Intercultural (GIDI) lançou. Este desafio constitui-se, a nosso ver, como uma súmula das duas alternativas que tem vindo a dividir os linguistas. Sem ignorar o custo que a promoção do multilinguismo acarreta, o GIDI advoga a qualidade da pluralidade linguística e cultural da Europa e o seu

contributo na luta contra o atual reacender dos nacionalismos fanáticos. O Grupo propõe, por um lado, que nas relações bilaterais, se deve comunicar nas línguas dos povos em interação e, por outro lado, preconiza a escolha e aprendizagem de uma '*língua pessoal adotiva*', que teria o estatuto de uma segunda língua materna (Maalouf *et al.*, 2008: 10). Esta alternativa representa um passo decisivo no processo democrático de preservação do multilingismo e construção da identidade plurilingue. Aqui fica o desafio lançado a nível das políticas educativas, que implica a oferta de um reportório linguístico e cultural mais diversificado do que aquele que apresenta atualmente.

A oferta do inglês nas escolas pode ser entendida numa perspetiva mais eclética se, como Ulrike Jessner (2008) propõe, o ensino do inglês servir para suscitar o desejo de aprender sobre e com os 'outros' e de aprender mais línguas e não para reduzir o leque de escolhas em si mesmo: "English is required to stimulate a curiosity about learning other languages, together with multicultural awareness or awareness of the limitations and relativity of one's own language-dependent lifestyle" (Jessner, 2008: 42).

Ao contrário do Esperanto, *lingua franca* criada artificialmente para transações comerciais, o inglês, a língua mais escolhida, aprendida e mais utilizada, pode e deve ser ensinado numa perspetiva de maximizar a sua potencialidade de língua de comunicação para facilitar o diálogo intercultural e mesmo o plurilinguismo. Reforçando a mensagem veiculada no ditado checo com que abrimos este ponto, concluímos defendendo uma abordagem intercultural do ensino do inglês que promova o enriquecimento da identidade cultural de cada um através da experiência do multiculturalismo e o plurilinguismo porque:

> Ora o que todos nós podemos constatar é que ao mudar de língua, progredimos e enriquecemos o nosso pensamento. O indivíduo não é privado da sua identidade, confere-lhe, antes, uma nova dimensão, ao falar num outro registo linguístico. (Tomatis, 1991: 57)

2.3. Promoção do plurilinguismo: uma prioridade na agenda política europeia

> *Mas a União vai mais longe. Apoia activamente o ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, ajudando cada cidadão a compreender e comunicar com os seus vizinhos e a melhorar os seus conhecimentos profissionais e a sua mobilidade no mercado único*. (Comissão Europeia, 2004:21)

Além do multilinguismo expresso em termos de direito dos cidadãos a utilizarem as suas línguas maternas, fica declarado o direito ao acesso a um ensino de línguas de qualidade, à variedade e à liberdade de escolha das línguas de aprendizagem, condição necessária para a concretização da ambição definida na Estratégia de Lisboa (2000) de tornar a Europa até 2010 "a economia baseada no conhecimento, mais competitiva do mundo, capaz de garantir um crescimento económico sustentado, mais e melhores empregos, e uma maior coesão social".

É nesta perspetiva que enquadramos o multilinguismo, no plano educacional e numa dimensão individual, redefinindo-o como plurilinguismo[40], constituído pelas competências linguísticas que cada indivíduo possui em pelo menos duas línguas estrangeiras, para além da língua materna (1LM+ 2LE). Neste plano, a Comissão Europeia reconheceu as línguas como os motores propulsionadores da comunicação intercultural e, por essa razão, inscreveu na sua agenda política, em matéria de educação, medidas de promoção e melhoria da aprendizagem das línguas como uma prioridade no seu campo de atuação.

A Comissão Europeia tem vindo a reiterar, desde 1989, com o projeto *Language Learning for European Citizenship*[41] (cf. Trim, 1998), a necessidade de os países membros democratizarem o acesso à aprendizagem de línguas e a importância de todos os cidadãos virem a desenvolver competências plurilingues (Conselho da Europa, 2001). O plurilinguismo institui-se, assim, como uma condição *sine qua non* para poder

[40] A distinção entre os termos multilinguismo e plurilinguismo nem sempre é clara nos vários documentos e comunicações europeus, sendo o conceito de multilinguismo usado de forma indiscriminada pela Comissão Europeia para designar ambos plurilinguismo e multilinguismo: "O conceito do multilinguismo designa, ao mesmo tempo, a capacidade de uma pessoa utilizar diversas línguas e a coexistência de comunidades linguísticas diferentes numa dada área geográfica" (Comissão Europeia, 2005a: sp). Nesta tese, decidimos adotar a noção de plurilinguismo na linha das conceções do Conselho da Europa que, nas palavras de Beacco (2005: 19), consiste em "the capacity of individuals to use more than one language in social communication whatever their command of those languages".

[41] O projeto foi conduzido de 1989 a 1996 e esteve na base da produção do *Portefólio Europeu das Línguas* e do *Quadro Europeu de Referência para as Línguas*.

beneficiar das oportunidades profissionais, educacionais e pessoais na Europa, bem como do exercício pleno da sua cidadania europeia (Comissão Europeia, 2007: 3). Nesta linha, *o Livro Branco sobre a Educação e a Formação: Ensinar e Aprender - Rumo à Sociedade Cognitiva* (1995) define políticas linguísticas e anuncia recomendações com vista ao desenvolvimento do plurilinguismo, considerado:

> (…) um elemento fundador da sociedade cognitiva e uma condição indispensável para poder beneficiar das possibilidades profissionais e pessoais e criadas pelo mercado único, o Livro Branco propõe a criação de um rótulo de qualidade "turmas europeias" a atribuir às escolas que melhor tenham sabido desenvolver o ensino das línguas. (Comissão Europeia, 1995)

Esta realidade só poderá encontrar plena realização no diálogo intercultural. Daqui resulta a implementação de programas educativos comunitários de cooperação europeia e mobilidade de estudantes e professores de todos os níveis de ensino através do lançamento, em 1995, do programa SOCRATES[42], reestruturado em 2007 sob a denominação de Programa Aprendizagem ao Longo da Vida (PROALV). Assim, foram lançadas as oportunidades para o estabelecimento de parcerias de colaboração transnacionais e de contactos multiculturais com vista ao desenvolvimento de competências pluriculturais e plurilinguísticas, resposta pedagógica aos desafios de uma Europa multilingue e multicultural.

O Conselho da Europa foi mais longe ao inaugurar, em 2001, a iniciativa *Dia Europeu das Línguas*- comemorado, anualmente, em 26 de Setembro- com a dinamização do *Ano Europeu das Línguas* que serviu para reforçar os objetivos da Estratégia de Lisboa (2000), nomeadamente: impulsionar o multilinguismo; promover as vantagens de ser possuidor de competências em diversas línguas; promover a aprendizagem ao longo da vida; divulgar métodos diferentes para o ensino e a aprendizagem das línguas.

Ficou, igualmente, projetada, no *Relatório da Comissão sobre o Ano Europeu das Línguas* (2002), a proposta de que os estudantes que terminarem a sua escolaridade

[42] O programa SÓCRATES, Fase I, obteve resultados tão positivos que, em janeiro de 2000, foi adotada a Fase II, com um orçamento total de 1 850 milhões de euros. Foram introduzidas algumas alterações nas ações que o constituem. O programa era composto por oito ações, das quais a Ação1, Comenius e a ação 4, Língua (na Fase II o componente de intercâmbio e cooperação transnacional entre escolas foi integrada na ação Comenius). Abrangeram os níveis de ensino do pré-primário ao secundário e possibilitaram a mobilidade, em forma de intercâmbio de alunos e professores, com o objetivo de melhorar a qualidade, reforçar a dimensão europeia do ensino e fomentar o gosto pelas aprendizagem de línguas.

obrigatória, na Europa, deverão possuir, no mínimo, conhecimento da "*Língua Materna e [de] mais 2 línguas*", posteriormente ratificada no Conselho de Barcelona de 2002.

Um documento decisivo na reorientação dos modelos de ensino das línguas, o *Relatório dos Resultados do Eurobarómetro 2001: Os Europeus e as línguas* (Comissão Europeia, 2006b)[43] mostra que, não obstante os respondentes declararem terem um perfil de competências linguísticas e atitudes face à aprendizagem das línguas muito positivo, é matéria de preocupação a falta de qualidade do ensino das línguas e o reduzido número de línguas ensinadas nas escolas europeias. Nas escolas, a oferta de línguas estrangeiras parece quase reduzido à oferta do inglês, em detrimento das outras línguas:

> O Eurobarómetro mostrou que se muitos cidadãos estão cientes de que as competências linguísticas são úteis para si e para os seus filhos poucos consideram que dispõem de tempo, recursos financeiros ou aptidões para se lançarem na aprendizagem das línguas e, no entender de muitos, o ensino das línguas nas respectivas regiões não é de qualidade. Estas conclusões fornecem um incentivo aos decisores a nível local, regional e nacional para rever e melhorar a aprendizagem das línguas. (Comissão Europeia, 2002a: 20)

Entendemos, a partir da análise dos resultados deste estudo, a necessidade de reforçar a ideia que só é possível alcançar o plurilinguismo com a diversificação de ofertas de línguas nas escolas e com a melhoria da qualidade do ensino das línguas, bem como com a redefinição dos objetivos que o orientaram. O ensino de línguas, no nosso ponto de vista, não se pode fechar na finalidade de alcançar mestria em uma ou mesmo três línguas, ou a tão irrealista e etérea CC de um falante nativo, competência concebida como o 'ideal' a atingir.

De caráter monocultural e hegemónico, o modelo do falante nativo idealizado é excludente da diversidade linguística. Esta abordagem do falante nativo é associada à identidade linguística de uma determinada nação, quase sempre da nação outrora colonizadora, pondo de lado, ou mesmo rejeitando, as variedades locais, regionais e nacionais. Tratando-se do inglês, acrescentaríamos a problemática da identificação dos

[43] Para este relatório do Eurobarómetro sobre um inquérito especial de opinião, foram inquiridas 15900 pessoas em todo o território da União Europeia. O Relatório pode ser consultado na sua versão integral em: http://europa.eu.int/comm/education/languages/lang/eurobarometer54_en.html ou numa versão resumida em: http://ec.europa.eu/education/policies/lang/policy/consult/ebs_pt.pdf

falantes não-nativos de uma língua marcada pela variabilidade internacional. Em alternativa, fomenta-se e valoriza-se o desenvolvimento de um reportório linguístico que seria construído a partir de uma pluralidade de capacidades linguísticas adquiridas ao longo da vida, na escola e fora dela. Esta proposta de redefinição das finalidades da aprendizagem das línguas tem por base o *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (*QECR*) do Conselho da Europa (2001). O *QECR* perspetiva o ensino de línguas como a construção de uma competência plurilingue e pluricultural:

> A competência plurilingue e pluricultural é 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. (Conselho da Europa, 2001: 231)

O *QECR* consagra, assim, o plurilinguismo e o pluriculturalismo, no âmbito do ensino europeu das línguas, como competências facilitadoras da mobilidade e empregabilidade dentro e fora do país. Este instrumento, base para o reconhecimento e valorização de competências linguísticas, avaliadas em níveis variados de desenvolvimento, torna-se um documento de referência para a reorganização dos currículos nacionais das línguas estrangeiras. *O QECR* fornece os descritores dos níveis de competência correspondentes a diversos estádios de aprendizagem que garantem uma avaliação mais transparente das capacidades linguísticas em todas as línguas, passíveis de serem reconhecidos em todos os países europeus. Este documento de referência foi lançado, no âmbito das iniciativas do Ano Europeu das Línguas de 2001, juntamente com o *Portefólio Europeu de Línguas (PEL)*[44] - um documento pessoal no qual os alunos podem registar as competências linguísticas desenvolvidas ao longo da vida, não só em contexto de educação formal, como também em situação informal noutros contextos, não-formais fora da escola.

[44] O *Portefólio Europeu de Línguas* é composto por três secções: (1) passaporte linguístico; (2) biografia linguística e (3) dossiê. Pode ser consultado em:
http://sitio.dgidc.min-edu.pt/linguas_estrangeiras/Paginas/PELinguas.aspx

A aplicação destes instrumentos exige que os sistemas educativos garantam e criem as condições favoráveis à construção progressiva da competência plurilingue e pluricultural, tendo que, para o efeito, integrar as seguintes abordagens:

1. Um olhar diferenciado no que diz respeito às competências linguísticas, facilitando deste modo o desenvolvimento do plurilinguismo recetivo.
2. Um ensino dirigido para a aquisição de competências parciais que poderão ser completadas posteriormente (como por exemplo uma abordagem modular para a aquisição de competências recetivas de leitura nas línguas técnicas);
3. A utilização cognitiva dos laços de parentesco entre línguas (como por exemplo, pela investigação na área da 'intercompreensão' e de 'l'éveil aux langues').

Estas linhas de orientação para a promoção do plurilinguismo são reforçadas pelo *Guide for the Development of Language Education Policies in Europe (GDLEPE)* (Beacco & Byram, 2003) que, na sequência da análise dos pontos fracos da educação em línguas atual[45], apresenta um conjunto de sugestões e de princípios dos quais destacamos os seguintes:

1. Deve ser promovida a aquisição de competências num maior número de línguas possível, considerando graus de desenvolvimento diversos para cada indivíduo ao longo da vida;
2. Devem ser consideradas as competências que resultam das aprendizagens quer em contexto formal nas escolas, quer noutros contextos informais ao longo da vida.

Sob este ponto de vista, salientemos a mudança de paradigma cuja conceção da aprendizagem das línguas transcende o domínio de competências e capacidades para comunicar com os outros, ao incluir uma vertente afetiva, nomeadamente as atitudes de abertura, a curiosidade e o gosto pela aprendizagem de outras línguas e de outras culturas.

A aplicação das recomendações do *GDLEPE e do QECR* em Portugal[46] parece não passar da transcrição de algumas definições ou referência a alguns princípios do *QECR* nos currículos nacionais do ensino das línguas ou ainda na reorganização dos

[45] Discutiremos os problemas relacionados com o atual ensino das línguas, apresentados no capítulo 1 do *Guide for the Development of Language Education Policies in Europe (GDLEPE)*.

[46] Apesar da nota otimista, deixada por Glória Fisher, na comunicação *Políticas numa Europa Multilingue e Multicultural*, no âmbito da comemoração do Dia Europeu da Línguas em 2004, sobre o lançamento do *QECRL* e do *PEL*, disponível em: http://www.esel.ipleiria.pt/files/f1411.1.pdf.

manuais com a introdução do modelo de ensino por tarefas. Todavia, muito do seu conteúdo, designadamente no que diz respeito às finalidades de desenvolver nos alunos a competência plurilingue e pluricultural, caiu no obscurantismo e na ignorância, como por exemplo a valorização de competências comunicativas parciais e o sistema de nivelação europeu (A1, A2, B1, B2, C1 e C2).

Ainda, a Comissão Europeia lança, em 27 de julho de 2003, o *Plano de Acção-Promover a Aprendizagem das Línguas e a Diversidade Linguística 2004-2006*[47], onde faz mais um apelo à necessidade de diversificação da aprendizagem de línguas, denunciando a reduzida variedade de línguas estrangeiras oferecidas nas escolas: *"*As competências linguísticas distribuem-se de forma desigual por países e grupos sociais. O leque de línguas estrangeiras faladas pelos europeus é reduzido: aprender apenas uma *lingua franca* não basta*."* (Comissão Europeia, 2003: 4).

Fazendo eco desta situação, o último relatório do Eurobarómetro Especial 243 "*Europeans and their Languages*"[48], publicado pela Comissão Europeia em 2006, retrata uma regressão na oferta de línguas de aprendizagem nas escolas dos estados-membros, predominando o inglês em todos os países (com a exceção nos países anglófonos).

Para além desta situação, amplificada em Portugal com a regressão da escolha da aprendizagem do francês e o quase desaparecimento do alemão, os resultados do Eurobarómetro 243 revelam outra realidade alarmante: dos então vinte e cinco países da União Europeia, o nosso país revelou ter menos competências de comunicação em línguas do que qualquer outro país; apenas um terço dos inquiridos portugueses revelou ser capaz de manter uma comunicação com falantes estrangeiros.

A agravar esta conjuntura, a motivação para aprender línguas dos portugueses foi reconhecida como sendo a mais baixa. Urge introduzir mudanças em termos de política educativa para a aprendizagem das línguas em Portugal. Não basta a introdução - já tardia[49] - do inglês no ensino primário.

---

[47] Documento disponível em: http://ec.europa.eu/education/doc/official/keydoc/actlang/act_lang_pt.pdf

[48] Documento disponível em: http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_243_en.pdf; resumo em português disponível em: http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_243_sum_pt.pdf
A sondagem deste Eurobarómetro especial, realizada em setembro de 2005 e publicada em fevereiro de 2006, revela que o inglês, o francês, o alemão, o espanhol e o italiano são as línguas estrangeiras mais escolhidas na escola pelos cidadãos de UE. Deve salientar-se, no entanto que em muitos países a aprendizagem de línguas estrangeiras tende a limitar-se ao inglês. No caso de Portugal, os alunos abandonam uma das línguas estrangeiras ao iniciarem o ensino secundário, a tendência verificada é que os alunos continuam com o inglês, em detrimento das outras línguas.

[49] Em Portugal, o ensino de uma língua estrangeira a crianças no 1º CEB estava previsto na legislação desde 1989. É apresentado como uma atividade opcional, lúdica e com primazia dada à oralidade, sendo

É necessário abraçar o desafio lançado na Europa, propor alternativas concretas à atual abordagem monolítica da aprendizagem das línguas, que legitima a hegemonia do inglês, e rumar para a construção de uma sociedade plurilingue que se gera no diálogo intercultural através do respeito pelas línguas de cada um e do reconhecimento e valorização do multilinguismo que caracteriza o espaço europeu:

> O babelismo é obrigatório. Querer adoptar uma língua única de Brest a Vladivostok é um mito que é preciso abandonar. Se é verdade que o inglês se tornou a língua veicular internacional, não é menos verdade que somos chamados a falar constantemente para podermos comunicar com o mundo inteiro, devemos preocuparmo-nos em aprender outras. Trata-se de um enriquecimento do qual não temos o direito de nos privar no momento actual. (Tomatis, 1991: 16)

De facto, têm surgido reações à legitimação do conceito de inglês como *lingua franca* e da imposição dos valores de uma cultura hegemónica através da garantia, no contexto dos sistemas educativos europeus, de melhores condições de interação intercultural e através da oferta de um leque variado de línguas estrangeiras nos currículos nacionais.

Outro problema identificado pela Comissão Europeia (2005d), na comunicação *Indicador Europeu de Competência Linguística*, prende-se com a falta de indicadores para avaliar as competências plurilingues dos cidadãos. Para colmatar esta falta, está a ser preparada, pelo Comité Consultivo do Indicador Europeu de Competência Linguística, a implementação de um inquérito[50], que:

> visa facultar aos estados-membros, decisores políticos, professores e profissionais dados fiáveis comparáveis sobre as competências em línguas estrangeiras na União Europeia. Proporcionará um conhecimento sobre as capacidades multilingues dos jovens, sobre referenciação de boas práticas e bons

livre a escolha da língua a aprender (cf. Decreto-Lei 286/89 de 29 de Agosto: Estrutura Curricular. Reestruturação curricular).

[50] O Inquérito foi desenvolvido por sistemas de avaliação internacionais equivalentes, como o PISA (Program for International Student Assessment), o PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) e o TIMSS (Third International Mathematics and Science). Após o teste piloto realizado por cada país participante durante o primeiro trimestre de 2010, o inquérito é implementado, em 2011, com o objetivo de avaliar a capacidade de compreensão oral, de leitura e escrita das duas línguas europeias mais ensinadas em cada país (estavam compreendidas na lista: o alemão, o espanhol, o francês, o inglês e o italiano) de uma amostra representativa de alunos matriculados nos anos terminais do primeiro ciclo e do ensino secundário. Em Portugal foi o GAVE a instituição responsável pela implementação deste estudo.

> desempenhos, bem como sobre progressos rumo ao objetivo de melhorar a aprendizagem de línguas estrangeiras. (Comissão Europeia, 2007: 3)

O relatório deste inquérito será entregue à Comissão Europeia em 2012 e fornecerá dados sobre as competências dos indivíduos em idade escolar de cada país no que se refere à utilização e à produção autónoma de cada uma das línguas testadas. Esta informação pretenderá servir de orientação às políticas de aprendizagem de línguas estrangeiras em cada um dos países participantes (Comissão Europeia, 2010)[51].

Fica, mais uma vez, reforçada a política europeia em defesa do multilinguismo e vincada a prioridade em melhorar a competência plurilingue dos cidadãos dos estados-membros. Esta competência constitui uma evidência da capacidade inata de aprender línguas que pode ser transferida para várias línguas e de usar diferentes línguas, com graus de domínio diferentes para diferentes finalidades e situações comunicativas (Beacco, 2005; Comes, 2008).

Encerramos, aqui, este capítulo, fechando o círculo e retornando à questão do multiculturalismo só passível de ser preservado através de uma educação para o diálogo intercultural e do desenvolvimento de competências pluriculturais e plurilingues dos cidadãos europeus. Como Leonard Orban (2006), Comissário para o Multilinguismo, declarou:

> As línguas podem ajudar-nos a desenvolver uma sensibilidade à diferença cultural e a compreender as interacções entre as diferentes culturas. Se fizer parte do ensino e da aprendizagem das línguas, a educação para apreciar outros sistemas de valores, crenças e comportamentos pode dar um contributo substantivo para a promoção do diálogo intercultural eficaz. As línguas podem, assim, ser um factor decisivo para promover a percepção de que a diversidade cultural europeia não só traz problemas e tensões como é uma mais-valia para a Europa. (Orban, 2006: 6)

[51] Informação sobre o *Indicador Europeu de Competência Linguística* disponível em: http://ec.europa.eu/education/languages/languages-of-europe/doc4003_pt.htm

2.4. O diálogo intercultural e o papel da intercompreensão na preservação do multilinguismo e promoção do plurilinguismo

> *In our days of frequent border crossings, and of multilingual multicultural foreign language classrooms, it is appropriate to rethink the monolingual native speaker norm as a target of foreign language education. As we revisit the marked and unmarked forms of language usership, I propose that we make the intercultural speaker the unmarked form, the infinite of language use and the monolingual monocultural speaker a slowly disappearing species or a nationalistic myth.* (Kramsch, 1998: 30)

Como desenvolver a consciência da riqueza da diversidade cultural e dos benefícios da mesma na construção identitária dos cidadãos europeus? Como podem os sistemas educativos europeus responder aos desafios do multilinguismo e ao desenvolvimento da competência plurilingue e pluricultural dos seus cidadãos?

A resposta está na promoção, nas aulas de LE, da interação em contexto multicultural e multilingue, num espaço dialógico em que culturas e línguas entram em contacto umas com as outras e se influenciam reciprocamente. Este espaço de intersubjetividade, em que as diferenças são exploradas para serem compreendidas, é designado por Homi Bhabha (1992) de 'terceiro espaço'[52]:"Rather than seek to bridge differences and aim for the universal, it seeks to create a dialogic context in which the vital necessity to continue the dialogue ensures mutual base to explore the sometimes irreducible differences between people's values and attitudes." (Kramsch, 1996: 9).

Na 6ª sessão do Parlamento Cultural Europeu[53] que teve lugar, em 2007, em Sibiu na Roménia, foi emitida uma declaração, reconhecendo a riqueza da diversidade cultural da Europa e a necessidade de se promover o diálogo entre os cidadãos europeus

[52] Nas palavras do autor, "a third space, that does not simply revise or invert dualities, but revalues the ideological bases of division and difference*"* (Bhabha, 1992: 58).

[53] O Parlamento Cultural Europeu (ECP), fundado em 2001, sob a égide do Conselho da Europa, é uma plataforma constituída por 150 artistas, escritores e intelectuais, no ativo, oriundos de mais de 40 países europeus. Esta plataforma reúne anualmente para discutir e apresentar propostas no âmbito do papel da cultura na promoção de valores de paz, igualdade e liberdade na Europa e na preservação da diversidade cultural: "We as individual educators, artists and cultural animators assembled in the European Cultural Parliament share the responsability for the future of Europe that we project- among ourselves and among others living outside Europe- should be that of a promoter of peace, based on the ideas of justice, equality and freedom." (ECP, 2007: 3)

para garantir a manutenção e salvaguardar os valores humanitários como o direito à vida, igualdade de tratamento e de direitos perante a lei, e a democracia, em suma os direitos consagrados na Declaração Universal do Direitos Humanos. Na sua declaração, o Parlamento Cultural Europeu enumera os benefícios que o diálogo intercultural poderá trazer:

- Reconhece o 'outro' como fonte de inspiração e permite a descentração e a relativização cultural ao permitir vermo-nos a nós próprios sob o ponto de vista do 'outro': "Engaging in that dialogue, we recognize that we, too, are 'the other'" (European Cultural Parliament, 2007: 9);
- Promove a salvaguarda da diversidade. As culturas são respeitadas e valorizadas, sendo rejeitadas atitudes de superioridade: "An intercultural dialogue flourishes in a 'common space' [which] is characterised by genuine dialogue and requires participants to abandon notions of cultural superiority" (*Ibidem*: 10);
- Oferece oportunidades de crescimento pessoal e social e fomenta o desenvolvimento do espírito de solidariedade nos níveis local, regional, nacional, europeu e global;
- Favorece o gosto pelo conhecimento do seu legado histórico, dos seus costumes e das suas tradições, da sua cultura e da dos outros. A comunicação com o 'outro' fomenta a adoção de outros pontos de vista sobre a realidade, levando à relativização de certas crenças e à destituição de certos preconceitos e estereótipos, porque como alerta Mia Couto (2005: 155):[54] "Pior do que a ignorância é essa presunção de saber (…) ignorância disfarçada de arrogância";
- Gera transformação para além da mera tolerância e aceitação das diferenças, porque existe uma relação de reciprocidade e de influência mútua.

Estes objetivos vão ao encontro das metas da EI e exigem que se estabeleça uma plataforma de comunicação, um espaço comum para o diálogo, o 'terceiro espaço', em que cada um pode comunicar numa língua que lhe permita expressar a sua humanidade, as suas convicções, conhecer o 'outro' e dar-se a conhecer. Este diálogo[55] deve ocorrer,

[54] Excerto da obra do autor *Pensatempos: Textos de Opinião. Lisboa: Caminho,* acedido em 11 de janeiro de 2008 em: www.aedi2008.pt/Details.aspx?itemId=151etabld=16

[55] Outras definições do conceito que concorrem com aquela que adotámos no âmbito deste trabalho são apresentadas por Kerbrat-Orecchioni (1986:14): "C'est le texte échangé dans sa totalité que l'on doit considérer comme construit en commun par les different interactants, au terme d'une infinite de micro-négociations, explicites ou implicites (…)."; Bohm & Peat (1987: 247): " (…) the ability to hold many points of view in suspension, along with a primary interest in the creation of a common meaning"; e por Vernant (1997: 19): "(…) une pratique langagière de coopération entre interlocuteurs visant, par la

na aceção do filósofo francês Francis Jacques (1985), em resultado do princípio do '*primum relationis*' que assenta na colaboração e cooperação entre os interlocutores reunidos numa relação de reciprocidade em que os papéis e as identidades são redefinidos como 'parceiros':

> Il n'existe pas plus de discours de l'Autre que de discours du même, mais un discours où l'un et l'autre sont en participation sémantique. L'allocution 'est en toute rigueur possible que si elle est interlocution. Le discours ne prends sens que d'être échangé; mieux: mis en commun. Mieux encore: élaboré en commun. (Jacques, 2000: 557)

Nesta perspetiva, importa que sejam reunidas as condições para a criação de um espaço interpessoal propício ao diálogo em que as necessidades e os interesses individuais se fundam num objetivo comum (Silva, 2003: 38) e em que as mentes e as identidades se encontram (Cummins, 1999). Quando duas ou mais pessoas de culturas diferentes interagem, pressupõe-se que se estabeleça, entre elas, um conjunto de condições para que o diálogo intercultural seja bem sucedido: a confiança mútua, o respeito, a sensibilidade e a predisposição para ouvir e, considerando que as mesmas não partilham do mesmo código linguístico, a predisposição e o esforço para compreender e ser compreendido. Assim, sempre que uma pessoa interage com outra, terá de ser capaz de relativizar as suas mundivisões e de suspender as suas crenças sempre que se veja confrontada com perspetivas diferentes. Para tal, terá de considerar não só a realidade, as vivências, as necessidades, os interesses e os sentimentos do seu alocutário, bem como a cultura e a língua ou línguas do seu repertório linguístico. Neste contexto, os interlocutores partilham de um objetivo comum que consiste numa aprendizagem mútua: "[It] joins parties in a constructive exchange of expressions and views, allowing them to learn from each other realising the common they will cocreate and inhabit together." (European Cultural Parliament, 2007: 9). Este espaço comum, formado em interação, implica a negociação relativamente não só àquilo que vai ser dito, como também ao como vai ser dito, num acordo mútuo relativamente à língua ou às línguas de comunicação que garantam a concretização e o sucesso do diálogo.

É nesta perspetiva que definimos anteriormente o conceito de língua. Mais do que ferramentas de comunicação no sentido de transação de informação, as línguas

constitution de connaissances et l'accord sur les fins et les moyens, la realisation, commune ou conjointe, d'actions sur le monde."

constituem-se como chaves que permitem o acesso ao sentido e à negociação de sentido. São veículos de emoções e transportam em si os valores e as visões do mundo que foram culturalmente construídos no processo de sociabilização. Mas as línguas, apesar de enformarem e expressarem uma realidade cultural, são continuamente permeáveis às interações com o mundo porque, ao exercer a sua principal função que é comunicar, possibilitam a descoberta e a partilha de identidades e alteridades e constituem-se como espaço de divergência e de convergência, de resistência ou de cooperação.

No caso específico da comunicação intercultural, a relação interlocutiva assenta num princípio de sensibilidade para com o 'outro', neste caso o(s) interlocutore(s), princípio que Harvey Sacks, Emanuel Schegloff e Gail Jefferson (1974: 27) enunciam como: "(…) that of a recipient design: a multitude of respects in which the talk by a party in a conversation is constructed or designed in ways which display an orientation and sensitivity to the particular other(s) who are coparticipants."

O problema da diversidade linguística poderá ser ultrapassado de duas maneiras: (1) pelo uso de uma língua de mediação, uma língua que todos os coparticipantes conheçam ou (2) recorrendo à estratégia da intercompreensão, em que cada um fala a sua língua e deverá acionar esforços e estratégias para compreender a língua do(s) seu(s) interlocutor(es).

A primeira proposta tem sido a mais escolhida por ser considerada a mais simples e mais eficaz. No entanto, estudos no âmbito da comunicação intercultural têm revelado que esta opção não está isenta de problemas e dificuldades. Na maioria dos casos, tem sido utilizado o inglês como língua de mediação nas comunicações interculturais e tem sido preconizado o ensino e a aprendizagem do inglês como *lingua franca* ou, ainda, como língua internacional. Esta solução acarreta inúmeros problemas que vão no sentido contrário da missão da defesa do multilinguismo e do multiculturalismo que preconizamos.

Em primeiro lugar, convém lembrar a existência de uma desigualdade de competências de comunicação em línguas estrangeiras apontada pelo *Eurobarómetro* de 2006, o que logo à partida coloca falantes com níveis de conhecimentos e de domínio de línguas estrangeiras mais baixos numa posição de inferioridade em relação aos falantes de países com maior sucesso no campo da aprendizagem das línguas estrangeiras.

Em segundo lugar, um baixo nível de domínio de línguas estrangeiras constitui um constrangimento na comunicação a vários níveis. Por um lado, a consciência do défice linguístico numa situação de comunicação com pessoas de outras culturas e com

reportórios linguísticos diferentes pode constituir um travão à comunicação e levar à estratégia do evitamento como estratégia para salvaguardar a 'face'[56] do falante. Por outro lado, a falta de recursos no seu reportório linguístico dificultará a expressão do seu pensamento ou levá-lo-á a fazê-lo de uma forma muito superficial.

Em terceiro lugar, a escolha de uma *lingua franca* em detrimento de outras apenas vem acentuar a presente hegemonia que a língua inglesa tem exercido em quase todos os domínios, desde a ciência, a tecnologia, as finanças às artes. Este estatuto que a língua inglesa adquiriu após a segunda guerra mundial tem vindo a crescer com a globalização dos meios de comunicação social e o avanço das tecnologias de informação e comunicação. Ora este é o cenário que tanto a UNESCO, como as instituições da União Europeia, querem a todo o custo prevenir. Mais uma vez, cabe às escolas oferecerem uma resposta alternativa que dê resposta ao desafio lançado pela Europa de desenvolver nos cidadãos europeus uma competência plurilingue e pluricultural. A solução passa, irremediavelmente, pela promoção do diálogo intercultural que poderá ser melhorado através da implementação do modelo de intercompreensão que Peter Doyé (2005a) entende ser o paradigma ideal para que o contacto intercultural tenha um impacto positivo:

> The fact that in intercomprehension the interlocutors are in a par with each other is an essential advantage: it requires that they learn to see and treat one another as 'partners' and develop the attitudes and skills needed in intercultural

Um dos princípios subjacentes à intercompreensão pressupõe que os interlocutores possam comunicar, em determinada situação de comunicação, na sua língua materna ou na língua com a qual se sentirem mais à vontade. Os modelos de intercompreensão que têm vindo ser desenvolvidos na Europa, nomeadamente no âmbito de projetos Lingua do programa SOCRATES[57], inspiraram-se no modelo

[56] A metáfora de 'face' tem origem na cultura chinesa e é usada para designar o desejo universal de nos apresentarmos perante o outro com dignidade e honra (Ho, 1976; Hu, 1944). Foi difundida pelo sociólogo americano Erving Goffman, nos anos 50 e 60, como a imagem que queremos projetar na interação com o outro. Segundo Domenici e Littlejohn (2006), a face constitui a identidade pública do sujeito "the 'you' presented to others." O trabalho de figuração ('*facework*'), atividade que consiste em preservar a face, é definido pelos autores (*Op. Cit*.: 10-11) como 'a set of coordinated practices in which communicators build, maintain, protect, or threaten personal dignity, honor and respect."

[57] Refiram-se, entre outros, os projetos EuroCom, Eurocom4, Eu&I (European Awareness and Intercomprehension), Galanet, Galatea, Hagen Projects (Reading Courses, Iglo, Learning for Europe) ILTE, Intercommunicabilité Romane (Martins, 2007: 17). Para uma descrição dos projetos cf.: Horst Klein (2002) "Current state of development of Eurocomprehension researcher"; as revistas *A Intercompreensão em Línguas Românicas* (Araújo e Sá *et al*. (Orgs.), 2009), *Formação de Formadores*

escandinavo em que ao longo de séculos suecos, dinamarqueses e noruegueses têm interagido uns com os outros nas suas próprias línguas maternas. Estes exemplos reforçam a ideia que a escolha de uma língua de mediação nem sempre responde às necessidades comunicativas e cognitivas; isto porque, como já foi discutido, as línguas não são meros instrumentos de comunicação, é através delas que filtramos a realidade e que modelamos o mundo que nos rodeia. A uma língua aprendida tendo como única finalidade trocar informação falta-lhe a carga cultural e emocional que lhe é inerente, daí a opção, nos exemplos supracitados de utilizar a sua própria língua para expressar com genuidade a realidade e as emoções por natureza complexas. Assim, concluiríamos que a intercompreensão nasce do desejo de comunicar e da disponibilidade de coconstruir sentido através do diálogo intercultural que não é redutível a simples trocas de palavras e de enunciados numa língua culturalmente e emocionalmente vazia que seria uma *lingua franca*, língua de transação de informação porque como lembra Erik Hemming (2007: 50): "By only using a *lingua franca* the deeper qualities in interpersonal communication are often lost (…)".

O conceito tem sido motivo de reflexões teóricas na tentativa de o definir com a maior acuidade possível. Sílvia Melo e Leonor Santos (2007) debruçaram-se sobre a '*hétérogénéité composite du concept*' e, do estudo das atas do colóquio *Dialogues en Intercompréhension,* destacaram a multidimensionalidade do conceito (cf. Andrade *et al.*, 2007 e 2009). A intercompreensão aparece, assim, definida por diversos linguistas e especialistas como:

> i. Uma competência ou uma habilidade que permite ao sujeito aceder e criar sentido ao discurso numa situação de comunicação intercultural e plurilingue, designadamente quando este desconhece a língua (Capucho, 2010b; Capucho & Oliveira, 2005; Doyé, 2005a, 2005b; Van Son & Pelsmaekers, 2007). Esta competência, entendida como competência parcial ou recetiva, pressupõe a transferência de conhecimentos linguísticos e extralinguísticos e permite desenvolver a competência plurilingue;
>
> ii. Um conjunto de estratégias, compreendendo uma multiplicidade de competências requeridas para gerir a diversidade linguística e cultural (Andrade *et al.*, 2007) que permite a falantes de línguas de uma mesma família compreender-

para a Intercompreensão (Araújo e Sá & Melo-Pfeifer (Orgs.), 2010), *REDINTER- Revista da Rede Europeia sobre Intercompreensão* (Tavares & Ollivier (Orgs.), 2010) e *Cadernos do LALE: L'Intercompréhension: la Vivre, la Comprendre, l'Enseigner...* (Araújo e Sá *et al.*(Orgs.), 2011).

se mutuamente. Vários estudos foram desenvolvidos no âmbito do projeto Eu & I e do consórcio REDINTER (Rede Europeia de Intercompreensão)[58] sob a coordenação de Filomena Capucho no intuito de testar a hipótese de que a intercompreensão não está confinada às línguas da mesma família, porque "it is possible not only amongst languages of the same family (where it is obviously enabled by the proximity of languages, especially on the lexical level) but also among at least all European languages*"* (Capucho, 2008b: 56);

iii. um processo de interação, em que os participantes, conscientes das suas competências para lidar com línguas desconhecidas, coconstroem sentidos, mobilizando os seus recursos linguísticos e não-linguísticos. (Capucho, 2006; Melo & Santos, 2007).

Estas definições entrecruzam-se e têm como elemento comum a necessidade de serem mobilizadas estratégias de compreensão 'interlingue' dos elementos verbais e não-verbais que facilitem aceder ao sentido e permitam a interação. É nosso entender que a intercompreensão, que tem por resultado final a interação através da interpretação, constitui-se como uma meta-estratégia de comunicação ativada quando um sujeito está numa situação de interação plurilingue (Capucho, 2010b) e tem de mobilizar todas as estratégias de compreensão para dar sentido ao discurso numa língua que não domina. Esta definição é, contudo ainda redutora por não contemplar outras dimensões de aplicação do conceito pelo que propomos que a intercompreensão seja entendida como uma estratégia a vários níveis: político, educativo e comunicativo.

No plano político, a intercompreensão configura-se como uma estratégia institucional europeia para a promoção do multilinguismo e do multiculturalismo. Nos anos 90 floresceram os projetos internacionais financiados pelo programa SOCRATES e pelo Conselho da Europa que se dedicaram ao estudo do fenómeno da intercompreensão. Desde então tem sido publicada uma vasta literatura, recolhidos dados empíricos e testadas hipóteses no âmbito de projetos de intercompreensão e sensibilização às línguas que visam promover o desenvolvimento do plurilinguismo europeu e do diálogo intercultural:

Neste quadro concreto, a intercompreensão surge como uma alternativa viável na promoção da comunicação interpessoal e intercultural, no estímulo à diversidade

[58] A REDINTER envolve 28 universidades parceiras e 28 instituições associadas empenhadas em disseminar os resultados das investigações realizadas no âmbito da Intercompreensão (cf. http://redinter.eu/web/).

> linguística, e no fomento de uma consciência europeia baseada no respeito à diferença, prevendo-se o sucesso dos resultados de um programa de formação a breve trecho. (Martins, 2007: 17)

Salientemos, neste processo, o facto de que a intercompreensão promove o uso por parte dos locutores das suas línguas maternas, o que estabelece um passo importante na valorização das línguas. Representa, também, uma reação contra a imposição de uma *lingua franca* para comunicações internacionais em detrimento da escolha individual de cada um decidir a língua com a qual mais se identifica ou se sente mais à vontade para se expressar dependentemente da situação e do contexto da comunicação. Assim, serve a missão política de consciencialização e respeito pela diversidade linguística e, ao colocar línguas diferentes em contacto, permite o desenvolvimento da competência plurilingue dos cidadãos europeus (Andrade *et al*., 2010; Capucho, 2010a, 2010b; Martins, 2007; Araújo e Sá *et al*., 2010).

A intercompreensão, entendida como estratégia de comunicação, refere-se ao mecanismo acionado, em contexto de comunicação multilingue, no seio da competência discursiva, competência plurilingue e pluricultural (cf. Capucho, 2002, 2010b), para compensar as falhas comunicacionais em interação plurilingue. Cada interlocutor comunica na sua língua materna e procura compreender o 'outro':

> (…) sur la base d'inférences activées à partir de schémas de nature différente qui allient les stratégies communicatives habituelles avec des stratégies linguistiques spécifiques liées à l'insuffisance des connaissances linguistiques et à la situation plurilingue. (Séré, 2009: 42)

A intercompreensão implica a mobilização dos conhecimentos linguísticos que se tem das línguas que se aprendeu, a interpretação dos dados contextuais, previsões e inferências de conteúdo a partir dos elementos textuais e situacionais (Alves, 2007: 65). Estas estratégias permitem dar sentido ao discurso numa língua que nunca se aprendeu, utilizando, para tal, todas as pistas (como por exemplo os conteúdos extralinguísticos) que acompanham e ilustram o material linguístico. Esta componente extralinguística, que os locutores empregam para comunicar, no respeito pelo Princípio Cooperativo[59], serve para facilitar o acesso ao sentido e, por essa razão, tem uma presença forte no

[59] cf. Grice (1975).

diálogo intercultural. A sensibilidade para com o 'outro' conduz o locutor a utilizar todos os recursos ao seu alcance (gestos, entoação, gestos, objetos, imagens, estruturas textuais padrão) para facilitar o acesso ao sentido de uma língua, que para o(s) interlocutor(es) é desconhecida, e assim garantir o sucesso comunicativo. Neste sentido, a intercompreensão enquanto estratégia de comunicação:

> (…) permite lidar com os dados linguísticos desconhecidos através do estabelecimento de relações entre este desconhecido e outros dados que [o sujeito] domina melhor, sejam eles dados já adquiridos e que, por isso, já pertencem ao quadro de conhecimentos prévios do sujeito, ao seu referencial linguístico-cultural, sejam outros dados novos, em presença, até, daqueles com que está a lidar, mas que, por alguma razão, lhe são, naquele momento, mais acessíveis. (Andrade *et al.*, 2007: 23-24)

Esta estratégia, que assenta na transferência de saberes linguísticos e extralinguísticos das línguas que aprendeu para línguas desconhecidas que permitam inferir sentido, é ativada no seio da competência discursiva (Capucho, 2002, 2010b) pelas componentes estratégica, cognitiva e afetiva. Os conhecimentos a serem mobilizados encontram-se armazenados em três dimensões que constituem a competência discursiva: linguística, textual e situacional. Este modelo denota toda a complexidade que envolve qualquer processo de interação e a mobilização de estratégias para fazer face a um código linguístico desconhecido. Dá relevo não só ao contexto, situação comunicativa e aos conhecimentos prévios, como aos fatores de ordem afetiva como as emoções e a motivação, elementos sem os quais os esforços necessários à coconstrução de sentido estarão diminuídos.

A intercompreensão, enquanto estratégia pedagógica, designa um paradigma de ensino das línguas estrangeiras que visa dar resposta à desmotivação e ao insucesso na aprendizagem das línguas. Consiste, segundo a formulação proposta pelo projeto *Intercomprehension in Language Teacher Education* (ILTE) no relatório de avaliação do projeto[60] em:

> (…) a broad approach to language teaching and language learning which embraces a positive view of linguistic and cultural diversity and which aims to

[60] *In* ILTE (Intercomprehension in Language Teacher Education). Introduction report Evaluation ILTE network Info. Acedido em 17 de maio de 2008 em: http://www.kleven.org/ilte/info.html

> motivate pupils to recognize and activate their explicit and implicit linguistic and cultural knowledge and skills in order to develop their general language competence [*i.e.* their discursive competence]. (Andrade *et al.*, 2002: Sp)

O objetivo que orientou, e ainda orienta hoje em dia, as práticas de ensino das línguas estrangeiras pressupõe atingir uma competência comunicativa global em todos os níveis de operacionalização (compreensão oral e escrita, expressão oral e escrita e opacidade de interagir). A meta a alcançar, para todos os alunos independentemente das suas necessidades, é a 'perfeição' comunicativa do falante nativo. Este é o patamar pouco realista a partir do qual são avaliadas as competências dos alunos. Este objetivo é discutível tanto à luz do paradigma do multiculturalismo, como da EI, que enformam este trabalho. O mito do falante nativo constitui, como já referimos, uma falácia por duas razões:

A primeira porque implica que o falante ideal seja identificado pelo critério do local de nascimento, pondo de lado a possibilidade de considerar os imigrantes como possíveis modelos de falantes nativos.

A segunda, porque a identificação com a nacionalidade - ainda que não esclarecido qual a nacionalidade a servir de contexto para o falante modelo - está comprometida pela natureza complexa da noção de língua que está dialecticamente relacionada com a cultura, por natureza plural, que a enforma. Tomemos a título de exemplo a língua inglesa. Que inglês seria considerado 'nativo' e 'ideal'? O inglês britânico, o inglês americano, australiano, canadiano, sul-africano *etc*., isto considerando exclusivamente os países onde o inglês é a língua oficial. Porque, a esta lista de 'falantes nativos', teríamos de considerar, além da dimensão vertical nacional, regional, local, a dimensão horizontal-transversal e acrescentar as variedades socioprofissionais, étnicas, de género *etc*. (cf. Capucho, 2006, 2010b).

Esta dualidade entre falante nativo e falante não nativo perde o relevo no contexto do multiculturalismo e do multilinguismo quer pela crescente movimentação dos povos, pela troca transnacional de ideias, quer pelas cooperações em projetos internacionais que fomentam a comunicação intercultural e o multilinguismo, dando às línguas uma identidade multiforme.

Ainda, acresce que uma pedagogia orientada para a aquisição de uma CC próxima do 'falante nativo'[61] acarreta a desvalorização e rejeição da língua materna na aprendizagem da LE.

A língua materna é tratada, nesta perspetiva, como um obstáculo à aquisição da língua-alvo[62] porque é entendida como fonte de erros interlíngua[63], que dificultam e inibem o desenvolvimento da competência comunicativa. Neste contexto, é dada especial ênfase à competência linguística (morfologia, léxico e sintaxe, fonologia), em detrimento da competência sociocultural, desprezando-se o não-verbal e os elementos extralinguísticos, elementos essenciais, porque facilitadores no processo de descodificação de sentido- em qualquer situação de comunicação. Acrescente-se, ainda, a prática pedagógica adotada como antídoto às influências da língua materna na aquisição da LE: "Get pupils to think directly in the foreign language" (Castelloti & Moore, 2002: 16).

Pelas razões acima enunciadas, esta noção de competência comunicativa sustenta, em si, uma visão monocultural e elitista de língua e tem sido apontada como causa do insucesso e do abandono na aprendizagem de línguas por impor uma meta pouco realista e, por isso, desmotivante. A constatação do abandono na continuação da aprendizagem de segunda ou iniciação de terceira línguas, bem como a missão europeia de desenvolver a competência plurilingue e pluricultural dos cidadãos europeus, levou os especialistas a procurarem alternativas ao paradigma vigente da didática das línguas.

Peter Doyé (2005a, 2005b) defende uma didática da intercompreensão e apresenta um modelo de ensino da intercompreensão em duas modalidades diferentes. A primeira opção seria introduzir a intercompreensão como princípio orientador nos programas de línguas estrangeiras. Assim, ao aprender uma LE o aluno, mais do que aprender a LE, aprenderia como aprender outras línguas. A estratégia consiste em fomentar o desenvolvimento da reflexão metalinguística, de forma a tornar os alunos conscientes dos conhecimentos que possuem sobre línguas e da sua utilidade na aquisição de outras línguas.

> Il s'agit de concevoir l'apprentissage d'une langue vivante non plus como une construction autonome, qui devrait se préserver de tout contact avec d'autres

[61] Esta problemática do falante nativo será discutida mais em detalhe no capítulo 2 deste quadro teórico.
[62] Entenda-se, no contexto desta tese, o conceito de língua-alvo como a LE, *i.e*. aquela que é alvo da aprendizagem.
[63] Para uma explicação sobre o papel dos erros na aquisição da LE, cf. Silva (2003).

> apprentissages, mais commme une contribution à l'élaboration d'une compétence communicative générale. (Goullier, 2005: 105)

A aprendizagem de uma língua deve, na perspetiva da educação plurilingue e pluricultural, ser entendida como uma plataforma que permite e facilita a aprendizagem de outras línguas. Este é o caminho que poderá garantir a preservação do multilinguismo e o desenvolvimento do plurilinguismo decisivos para um diálogo intercultural na sua plena aceção.

As propostas avançadas pelos linguistas e didáticos da Intercomprehensão (Andrade *et al.*, 2007, 2009; Balboni, 2010; Capucho, 2002, 2006, 2008a, 2010b; Castro & Melo-Pfeifer, 2010; Doyé, 2005a, 2005b; Hemming, 2007; Martins, 2007; Castellotti & Moore, 2002; Araújo e Sá *et al.*, 2009, entre outros) apontam para uma estratégia pedagógica que consiste em guiar os alunos na mobilização dos conhecimentos das línguas previamente adquiridos e na sua transferência a novas línguas. Os alunos são treinados a fazerem inferências a partir dos elementos não-verbais presentes na situação de comunicação e a testarem as suas hipóteses linguísticas em situação de comunicação multilingue - contexto em que desaparece o medo de errar, a favor da vontade de comunicar com o 'outro'. Nesta ótica, o professor deve relativizar a língua que ensina, fomentando o gosto e o desenvolvimento da competência de aprendizagem de línguas ao longo da vida:

> Le role du professeur est donc essenciellement d'apprendre à apprendre et de mettre les élèves à l'aise dans leur apprentissage en autonomie. Il fait partir de leur mission d'enseigner à reporter les connaissances d'une langue à l'autre. L'important est de donner aux enfants une connaissance plurilingue pour qu'ils en fassent usage quand ils seront grands. (Beacco, 2008: 40)

No caso da aprendizagem de uma segunda ou terceira língua, ou ainda de uma língua da mesma família, é contornado um dos problemas do atual modelo de ensino-aprendizagem das línguas estrangeiras. Neste paradigma, o aluno é colocado na estaca zero, como iniciante da LE, sem qualquer consideração pelos reportórios e competências que possa ter desenvolvido previamente, tornando o processo de aprendizagem pouco motivante e desadequado ao desenvolvimento cognitivo do aluno.

Segundo o paradigma da intercompreensão, o aluno teria a oportunidade de aprender línguas numa relação dialógica intercultural. A aprendizagem deixa de ser um

empreendimento solitário e individualizado para ser o resultado da interação social com interlocutores interessados em interagir para alargar as suas visões do mundo e partilhar as suas culturas e enriquecê-las.

A segunda opção, que Peter Doyé (2005b) aponta para a implementação da intercompreensão no plano educacional, prevê a criação de uma disciplina específica para o ensino-aprendizagem da intercompreensão. Não seria ensinada nenhuma língua em particular, mas várias línguas com as quais os alunos entrariam em contacto em interações interculturais.

Neste âmbito, a grande aposta está atualmente centrada na formação de professores para a intercompreensão e na constituição de uma didática da intercompreensão (Doyé, 2005b). O projeto ILTE, coordenado em Portugal pelo Departamento de Didática e Tecnologia Educativa e Departamento de Línguas e Culturas da Universidade de Aveiro:

> (…) constitui-se como uma dessas redes em torno das questões da formação de professores de línguas, com a finalidade de construir módulos que permitissem preparar esses mesmos professores para o tratamento da intercompreensão no processo de ensino de línguas. Estudos desenvolvidos sob a orientação deste mesmo objetivo. (Andrade *et al.*, 2007: 22)

Com o objetivos de promover uma educação purilingue e consciencializar os professores de LE para esta abordagem plurilingue, a intercompreensão está a ser disseminada por toda a Europa e designadamente junto dos professores de LE, através do consórcio REDINTER e de vários projetos como o GALAPRO coordenado por Maria Helena Araújo e Sá da Universidade de Aveiro, como um conceito catalisador de inovação e transformação no contexto da educação em línguas. O projeto GALAPRO[64] promove a autoformação de futuros formadores em intercompreensão através da divulgação de práticas e metodologias com o objetivo de facilitar a insersão curricular da intercompreensão:

[64] Para além de procurar estimular a intercompreensão entre os romanófonos, o projeto GALAPRO (lançado em 2007), tal como os projetos antecessores da "galasaga" como o GALATEA inaugurado, em 1991, por Louise Dabène da Universidade Stendhal Grenoble III e o GALANET, em 2000, (Araújo e Sá *et al*., 2010: 17), é responsável pela implementação de cursos de formação de professores e formadores à distância para a integração curricular da intercompreensão entre línguas românicas. cf. artigos sobre os referidos projetos na revista *Formação de Fomadores para a Intercompreensão* (Araújo e Sá & Melo-Pfeifer (Orgs.), 2010).

> É nesta linha de pensamento e de acção que se desenvolveu, aliás, o projecto Galapro, o qual parte do pressuposto de que é necessário formar profissionais capazes de levar a Intercompreensão aos seus terrenos de acção educativa, ajudando as suas teorias e práticas a migrarem do território académico para o território da praxis, onde adquirem novos e mais contextualizados sentidos. (Araújo e Sá *et al*., 2009: 11)

Capítulo 2: Integrar a cultura no ensino de línguas: da abordagem comunicativa à abordagem intercultural

1. Impacto dos modelos de competência comunicativa no ensino das línguas e culturas estrangeiras

> *[A] história do ensino de línguas tem sido comparada por alguns metodólogos aos movimentos de um pêndulo, balanceando sempre de um lado a outro; uma constante sucessão de tese e antítese sem jamais chegar à síntese*. (Leffa, 1988)

1.1. Contributos para a reconceptualização de um conceito pluridimensional

O objetivo primordial que tem dirigido as práticas de ensino-aprendizagem das línguas estrangeiras é o de munir os alunos de uma competência que lhes permita manipular os seus conhecimentos da língua-alvo para estabelecer e manter a interação com os outros e alcançar os seus objetivos comunicativos (Savignon, 1991): a competência comunicativa (CC). Com base neste pressuposto, o *QECR* (Conselho da Europa, 2001), enumera e "descreve exaustivamente aquilo que os alunos de uma língua têm de aprender para serem capazes de serem eficazes nessa actuação". (Conselho da Europa, 2001: 19), entendendo a CC como um conjunto de competências que habilitam o sujeito de conhecimentos que o tornam um comunicador competente em situação de interação com sujeitos de outras realidades culturais.

Analisemos, numa perspetiva diacrónica, a construção deste conceito multidimensional que está na base da fundamentação teórica à abordagem comunicativa e que tem vindo a orientar o modelo de ensino das línguas nas duas últimas décadas. Desde a linha antropológica e sociolinguística de Dell Hymes (1972), passando pela sociolinguística interacional de Gumperz (1982), a Filosofia da linguagem de Bakhtin (1992 [1929]), Habermas (1972, 1980), Austin (1962 [1955]) e Searle (1969), a Análise do Discurso nas correntes da Etnografia do Discurso e Análise Conversacional de Sacks, Schegloff e Jefferson (1974), a Gramática Sistémica de Halliday (1973) e pela introdução da pragmática, muitos são os contributos para a reconceptualização da noção de competência comunicativa e para a inclusão da sua dimensão cultural.

O conceito de CC que fundamenta e permeia, presentemente, o ensino das línguas estrangeiras na União Europeia (Conselho da Europa; 2001: 19) é definido no *QECR* como a capacidade de realizar um ato comunicativo por meio dos recursos da língua que se estuda, de acordo com os objetivos, o contexto e a situação, seja ela de comunicação ou de aprendizagem em que a interação ocorre. Do ponto de vista dos estudos linguísticos e, particularmente, da investigação na área da aquisição e desenvolvimento da segunda língua (SLA), a noção de competência é essencial para explicar e compreender os processos pelos quais o sujeito aprende a usar uma língua de forma eficaz para interagir - produzir/receber textos - em situações e contextos de comunicação variados.

A didática, tal como a conhecemos, sofreu uma mudança de perspetiva por volta dos anos setenta do século XX, substituindo a abordagem estrutural chomskiana pelo paradigma comunicativo. A visão estruturalista e monológica introduzida pela gramática generativa de Noam Chomsky (1965) assentava numa dicotomia conceptual entre competência (*competence*) e desempenho (*performance*). A primeira designa o conhecimento que os falantes possuem das normas de uma língua nos seus níveis morfológico, sintático, fonético e semântico; e o segundo refere-se ao uso desse conhecimento que lhe permite compreender e produzir enunciados novos em situação concreta de comunicação e avaliar a propriedade gramatical de qualquer frase. A competência, tal como a concebe Chomsky, desprovida da sua dimensão cultural, assenta na crença de que todo o indivíduo é dotado, à nascença, de um conjunto de princípios universais sobre a língua, a "gramática universal", que possibilita a compreensão e produção de um número infinito de frases compostas a partir da combinação de elementos discretos e descontínuos. Esta visão monológica e monocultural da aquisição da língua assenta, exclusivamente, na capacidade individual que o sujeito revela em assimilar um conjunto de regras do sistema da língua, entendida, neste paradigma, como um sistema abstrato desligado da vida social e das experiências histórico-culturais dos indivíduos que a usam. Ao introduzir a competência linguística como objeto de estudo privilegiado da linguística, Noam Chomsky procede a uma idealização e à adoção do conceito de falante nativo ideal como modelo de validação da competência. No final dos anos 60, gera-se uma crescente insatisfação, por parte dos professores de ensino de línguas estrangeiras e dos linguistas, com o modelo de ensino vigente cujo objetivo principal era o domínio da estrutura da língua. Verifica-se que se

produziam alunos 'estruturalmente competentes' mas comunicativamente incompetentes (McDonough & Shaw, 1993: 21).

Em reação a esta abordagem estruturalista, essencialista e monocultural, que sobrevaloriza a componente linguística e gramatical da língua do falante nativo, o sociolinguista americano, Dell Hymes (1972), associa a dimensão social da língua ao conceito de competência e propõe, em alternativa ao conceito de competência linguística, de pendor gramatical, a noção de 'CC'. Esta competência reúne capacidades e conhecimentos que permitem ao indivíduo interagir apropriadamente e eficazmente num determinado contexto social, colocando o falante nativo na dimensão da interação social. Na perspetiva de Hymes (1972: 70), o falante nativo - detentor e modelo idealizado da CC - conhece as regras de interação social da comunidade no seio da qual adquiriu a língua, interage e adota um comportamento adaptado à situação, ou seja revela 'capacidade para usar' a língua, fazendo convergir os conceitos de competência e performance num só: a CC[65]. Esta mudança de paradigma teve consequências ao nível do ensino das línguas. Da reconhecida limitação do modelo unidimensional da competência de Noam Chomsky, surgiu uma orientação didática para a aquisição e desenvolvimento da CC. O enfoque passa da gramaticalidade das frases para uma preocupação que visa não só a aquisição e apropriação de regras da estrutura da língua, mas também a apropriação das regras sociais da cultura-alvo, validadas no contexto da interação. Dell Hymes desenvolve, assim, a noção de adequação sociolinguística, determinando o que é possível, o que é realizável, o que é adequado e o que é realmente feito no uso comunicativo da língua. Assim, se opera uma mudança de paradigma da língua como estrutura, para o paradigma da língua como ação, uma ação humana que se manifesta em interação social, num processo cooperativo e dialógico de participação entre dois ou mais sujeitos situados num determinado contexto sociocultural.

É importante, aqui, evocar o contributo dos estudos já referidos, no campo da Filosofia da Linguagem de Mikhail Bakhtin, Jungen Habermas, John Searle e John Austin, segundo os quais a língua deixa de ser tratada como um sistema abstrato materializado por conjunto de frases, para ser entendida como um discurso coconstruído socialmente e marcado culturalmente.

[65] cf. Savignon (1972: 8-9) que introduz o conceito no âmbito da aprendizagem das línguas, salientando que a competência comunicativa de um falante está condicionada pelo conhecimento de um léxico vasto e variado, de várias regras sintáticas e de aspetos paralinguísticos e sinestésicos da língua-alvo.

Do linguista e filósofo russo, Mikhail Bakhtin (1992 [1929]) que, no primeiro quartel do século XX, inaugurou uma nova conceção de língua ancorada num contexto histórico-social específico e construída na reciprocidade do diálogo com o 'outro', destaquemos a ênfase atribuída à interação e ao contexto social em que a mesma se realiza. Ao introduzir o caráter dialógico da comunicação, Bakhtin elege, assim, a interação verbal como a concretização fundamental da língua. Nesta linha, confere ao enunciado - produto do ato de comunicação social num contexto específico - o estatuto de unidade discursiva que pode ser falada ou escrita. De acordo com o pensamento bakhtiniano, os sentidos são criados a partir do seu contexto social de uso. Assim, se o sentido é determinado em cada contexto, o significado da palavra não se encontra pronto *a priori,* mas é coconstruído na interação com o 'outro'. Para este filósofo, cada ato de enunciação é composto por diversas "vozes" que representam assimilações e reestruturações de discursos de outras vozes, constituindo um diálogo polifónico. Partindo do pressuposto de que a utilização da língua se constitui como um processo com formas de realização variadas, heterogéneas e múltiplas, Bakhtin defende que o indivíduo fará escolhas linguísticas para a realização dos seus enunciados, dependendo do interesse, da intencionalidade e da finalidade de cada atividade comunicativa. A estas diferentes formas de realização dos enunciados, o autor denomina géneros do discurso, já que "(...) cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados" (Bakhtin, 1992: 277). Cada situação social origina um género com características que lhe são peculiares, dependendo do grau de formalidade e de complexidade que o autor classificou em géneros primários e géneros secundários. Os primeiros, de essência mais informal e espontânea aludem a situações comunicativas triviais do quotidiano de que são exemplo a carta, o bilhete, a conversação. Os segundos, de natureza mais complexa e elaborada são representados no teatro, romance, tese científica e palestra por exemplo. A competência no uso dos géneros está diretamente relacionada com a mestria que o sujeito tem em relação a cada género, ou seja, quanto maior for essa mestria, maior será a facilidade em empregá-lo de forma adequada e eficaz nas situações comunicativas em que estiver envolvido. Bakhtin afirma que aqueles que apresentam um amplo conhecimento em relação a uma determinada língua, nem sempre se sentem suficientemente competentes para comunicar em algumas situações de interação, por não dominarem os géneros de dadas esferas. Para o autor, é a própria experiência das situações comunicativas e do contacto com os diferentes géneros do discurso que tornam o sujeito um utilizador competente da

língua. Nesta perspetiva, entendemos que as línguas se configuram como espaços de construções discursivas e se materializam, por isso, de forma heterogénea, complexa e plural, de acordo com os diferentes contextos socioculturais e históricos (Bortoni-Ricardo, 2004). À luz desta teoria, ensinar e aprender línguas é também ensinar e aprender a ver o mundo sob outros prismas, outros esquemas mentais e culturais. É aprender a atribuir novos sentidos à realidade e é a formar subjetividades. É permitir que se reconheça, no uso da língua, as diferentes intenções comunicativas, independentemente do nível de proficiência atingido. Fica reforçada a necessidade de criar ou otimizar as condições de aprendizagem para que os alunos tenham possibilidade de usarem a LE em situações de interação social, enquanto participantes ativos que não podem ser limitados ao exercício de reprodução de formas linguísticas descontextualizadas.

Também no âmbito da Filosofia da Linguagem, salientemos a teoria da CC do filósofo alemão, último precursor da Teoria Crítica da Escola de Frankfurt, Jurgen Habermas. Num artigo intitulado "Piaget e Habermas: uma nova teoria do 'eu'", Bárbara Freitag (2005) traça a trajetória da delimitação do conceito de CC na obra de Habermas. Segundo Freitag, Habermas abordou a questão, pela primeira vez, em 1972, quando publicou "Notizen zum Begriff der *Rollenkompetenz"*. Na linha da idealização da comunicação, preconizada por Chomsky, Habermas concebe uma situação abstrata de comunicação ideal entre os homens, isenta de pressões ou subordinação, condição para qualquer comunicação real que tem como motivação a procura de um entendimento mútuo entre os interlocutores. Todavia, Habermas aparta-se do pensamento chomskiano ao defender que a CC é construída através do processo de interiorização das normas sociais e não através do desenvolvimento do 'eu'. Para este filósofo, a CC não se realiza no isolamento, mas sim no processo intersubjetivo de comunicação.

Habermas desenvolve o conceito de CC para explicitar as regras inerentes à linguagem que tornam os sujeitos universalmente competentes para interagirem comunicativamente e, assim, chegarem a um entendimento racional. Trata-se de um processo de reconstrução das regras pragmático-formais, sob a influência da teoria dos atos de fala de John Austin (1955 [1962]) e de John Searle (1969) que tornam o sujeito competente para produzir enunciados com vista a atingir esse entendimento (Paiva, 2008). Nesta perspetiva, Habermas (1980: 321) formula o conceito de agir comunicativo nos seguintes termos:

> (...) entendo por agir comunicativo uma interação mediatizada simbolicamente. Ela se rege por normas que valem obrigatoriamente, que definem as expectativas de comportamento recíprocas e que precisam ser compreendidas e reconhecidas por, pelo menos, dois sujeitos agentes. Normas sociais são fortalecidas por sanções. Seu sentido se objetiva na comunicação mediatizada pela linguagem corrente.

A CC permite ao sujeito participar mais ativamente e de forma mais crítica e reflexiva na sociedade, e tem, por isso, um papel emancipador e não meramente instrumental como meio de transmissão de informação.

Importa destacar a influência que exerceu a revolução pragmática, na área da Linguística e da Filosofia da Linguagem (bem como na teoria do agir comunicativo de Habermas), fundamentada pela teoria dos atos de fala com os paradigmáticos modelos teóricos de John Austin (1962 [1955]) com *How to do things with words*, no Reino Unido, e de John Searle (1969) com *Speech Acts*, nos Estados Unidos da América.

Partindo do princípio de que falar é agir, estes filósofos exploram a dimensão acional da linguagem. Assim, a língua é entendida como um *instrumento de comunicação*, isto é, um instrumento com o qual as pessoas não se limitam a transferir informação, mas executam uma ação concreta como dar e solicitar informações, convencer, pedir, ordenar.

Resulta daí que começam a aparecer, nos programas e manuais de LE, por toda a Europa, listas de funções de linguagem e atos de fala que os alunos tinham de aprender a realizar, através de atividades de produção linguística – ou antes de imitação - como os '*role play*', para se tornarem comunicativamente competentes, sendo privilegiada a dimensão acional e pragmática da língua. Veja-se a aplicação deste modelo no domínio do ensino das línguas com a taxonomia de funções apresentada pelo holandês Van Ek (1976) que oferece uma lista de expoentes linguísticos para serem usados para cada uma das seis grandes categorias de funções da língua, designadamente para (1) transmitir e solicitar informações factuais (exemplo: identificar, perguntar, etc.), (2) expressar e solicitar atitudes intelectuais (exemplo: concordar, discordar, negar, etc), (3) expressar e solicitar atitudes emocionais (exemplo: expressar ou inquirir sobre prazer, surpresa, gratidão, etc.), (4) exprimir e solicitar atitudes morais (exemplo, pedir desculpas, expressar aprovação, etc.), (5) expressar um ato de persuasão (exemplo: pedir a alguém para fazer alguma coisa), (6) socialização (exemplo: cumprimentar, despedir-se, etc.).

Cada uma destas funções pode ser concretizada verbalmente por um conjunto alargado de expoentes linguísticos. Uma das limitações destes modelos prende-se com a negligência da dimensão social do ato de comunicação, que entendemos como um ato social e contextualizado num determinado ambiente cultural do qual o ato comunicativo[66] não pode ser desligado (Doyé, 1999: 11).

No quadro da gramática funcional, e sob a influência da teoria da ação, Michael Halliday (1973) adiciona à CC a noção de função da linguagem[67], considerando a língua como um sistema de "opções", cujas funções determinam as escolhas e os arranjos. Segundo este linguista, para quem a língua é um modo da ação e de comportamento humano, o que importa na comunicação não é o que a língua é, enquanto sistema abstrato e normalizado, mas o que ela faz quando é usada. Nesta perspetiva, Halliday (1973) distingue sete modelos de linguagem, atribuindo, a cada um deles, uma função específica: (1) função instrumental, (2) função reguladora, (3) função interacional, (4) função pessoal, (5) função heurística, (6) função imaginativa e (7) função representativa. Segundo o autor, as sete funções específicas da linguagem são características da linguagem da criança e fundem-se, posteriormente na fase adulta, para desempenhar macrofunções que Halliday organizou em três classes diferentes: 1) função ideacional: referente à representação da experiência, correspondendo aos processos, aos eventos e às ações; 2) função interpessoal: referente aos significados imbricados nos processos de interação social e 3) função textual: correspondente aos aspetos do sentido, da estrutura e da gramática do texto. Halliday advoga que não se pode entender o sentido de um enunciado no contexto da interação social se não se entender a finalidade, ou antes a função para a qual é usada a língua. Logo, não se pode sobrepor a forma à função. Concludentemente, as formas da língua são consideradas um meio para a realização de uma intenção, e não como um fim em si mesmo. A CC e o conhecimento da língua são, assim, entendidos como o resultado da experiência do sujeito com a língua em situações de uso social.

[66] O ato comunicativo deve ser considerado como a mais pequena unidade do discurso, representando a parte de uma troca comunicativa produzida com uma intenção única e bem definida. Recanati (1993) define o ato comunicativo como "o enunciado orientado para a ação que contém significado comunicativo". Pode ser verbal ou não verbal, podendo materializar-se por uma palavra ou um gesto apenas. O ato comunicativo não se limita a transmitir informação, não é apenas conteúdo, pois também impõe um comportamento ao alocutário e, por isso, é relação.

[67] Importa, ainda neste contexto, referir o contributo de Roman Jakobson da escola de Praga, que antecedeu Halliday nos estudos das funções da linguagem, e serviu de modelo ao estudo da língua no contexto escolar. Roman Jakobson (1960) define seis funções da linguagem, fazendo corresponder cada uma delas aos seis fatores com que caracteriza a comunicação verbal: o emissor, o destinatário, o contexto, a mensagem, o código e o contacto.

No âmbito da Análise Conversacional, os linguistas britânicos Harvey Sacks, Emanuel Schegloff e Gail Jefferson (1974) defendem o princípio de que as interações quotidianas obedecem e são condicionadas por um conjunto de regras de funcionamento que se traduzem em regularidades. Nesta linha, os comportamentos linguísticos observáveis que constituem o que designaram 'turn-taking system' supõem a conformidade a regras de alternância de turnos e a escolha entre diferentes formas de abertura e fechamento conversacionais. Descrevem como as sequências dos atos de fala são gerados e organizados e explicam os procedimentos e a competência sociolinguística subjacente à produção e interpretação da fala, em sequências de interação organizadas em pares adjacentes (constituídos, no mínimo, por dois enunciados de pergunta-resposta; chamada-resposta; ordem-execução; convite-aceitação, por exemplo). Desta forma, segundo Ian Hutchby e Robin Wooffitt (1998: 38), na produção do turno subsequente, o sujeito demonstra, por um lado, se compreendeu o sentido ou proposta do turno anterior e, por outro lado, no seu turno, mostra a sua capacidade de adequar as convenções sociolinguísticas para dar resposta ao turno que motivou a sua reação verbal que corresponde a um princípio geral: "(…) that of recipient design: a multitude of respects in which the talk by a party in a conversation is constructed or designed in ways which display an orientation and sensitivity to the particular other(s) who are coparticipants." (Sacks *et al.*, 1974: 27). É, por esta razão, importante ter consciência e conhecimento da variabilidade das regras sociais, que variam de cultura para cultura, sob pena de uma generalização das mesmas poder votar a interação ao fracasso por desrespeito das normas de uma das culturas representadas pelos indivíduos envolvidos: "Culture puts its imprint on the conversational and narrative style of the members of a social group. These styles are generally considered to form part of people's cultural identities." (Kramsch, 1998: 51).

No âmbito da Sociolinguística Interacional, John Gumperz (1982: 325) redefiniu o conceito de CC como "o conhecimento das convenções linguísticas e comunicativas que os falantes devem ter para iniciar e manter envolvimento conversacional", ao qual adiciona a competência de interpretação socialmente construída, que entende como um pré-requisito para usar o conhecimento sobre princípios e estratégias pragmáticos e sociocognitivos e sobre como agir socialmente através da linguagem. Nesta linha, fica reforçada a ideia de que a CC - constituída pelo conhecimento de um conjunto de convenções linguísticas e sociais capazes de sustentar a comunicação - é construída, na interação, pela participação cooperativa no discurso, e desenvolve-se, ao longo da vida

do indivíduo, em função dos eventos de interação socialmente contextualizados nos quais o sujeito participa. Este modelo ampliado de CC proposto por John Gumperz (1982) caracteriza, por um lado, o caráter processual, em constante transformação, da competência e, por outro, a natureza socialmente construída da competência.

Estes pressupostos são reiterados na discussão lançada por Claire Kramsch (1986: 637), que a respeito da interação comunicativa defende que a interação envolve a negociação dos sentidos pretendidos, isto é, uma adaptação do discurso de quem o produz ao efeito que pretende causar em quem o recebe. Pressupõe expectativas face à resposta do alocutário e a antecipação e mobilização de estratégias para fazer face aos possíveis mal-entendidos. Neste quadro, as suas próprias intenções e as intenções do 'outro' devem ser compreendidas num espaço comum de negociação e de entendimento. Consequentemente, a comunicação torna-se uma atividade de natureza cooperativa e dialógica em que o discurso, na aceção bakhtiniana, é coconstruído a várias vozes.

É neste sentido que todo o significado é de natureza interacional, ou seja, é produto da construção conjunta e colaborativa dos participantes no discurso. Assim, o 'outro' está intrinsecamente presente no nosso discurso, condicionando a forma como dizemos as coisas. Aceitando-se, nesta perspetiva, que "the combined effect of the rule of self-respect and the rule of considerateness is that the person tends to conduct himself [sic] during an encounter so as to maintain both his own face and the face of the other participants" (Goffman & Best, 2005: 11), a CC passa a integrar a capacidade de realizar as opções sintáticas e lexicais mais apropriadas à situação e ao contexto sociocultural da interação, que também implica a capacidade de adaptação ao 'outro' com vista à promoção da sua imagem e respeito da imagem do 'outro'.

A este respeito, realcemos o importante contributo da Teoria da Delicadeza desenvolvida por Penélope Brown e Stephen Levinson (1987), que também elegem o contexto social e a interação com o 'outro', como as dimensões constitutivas da CC. Interessados pela qualidade das relações sociais e a necessidade de preservação da 'face' (Goffman, 1974), apresentam, no seu modelo da delicadeza, um conjunto de mecanismos verbais que visam proteger a autoestima dos participantes na interação e que constituem uma importante componente da CC (Gouveia, 1996: 409). De acordo com o Princípio da Delicadeza desenvolvido por Geoffrey Leech (1999), as estratégias de delicadeza visam: "to maintain the social equilibrum and the friendly relations, which enable us to assume that our interlocutors are being cooperative in the first place" (Leech, 1999: 82). Por outras palavras, para garantir que os objetivos comunicativos se

concretizem e evitar que a interação siga 'a fruitless and disruptive path' (Leech, 1999: 17), os interlocutores respeitam, tacitamente, um conjunto de máximas que operacionalizam o Princípio Cooperativo (Grice, 1975) e um conjunto de estratégias discursivas destinadas a preservar a relação interpessoal e a evitar ou amenizar os *Face Threatening Acts* (FTA). Estes atos são linguisticamente realizados por atos que podem ameaçar a face dos participantes na interação e, subsequentemente, colocar em risco a interação[68].

Os autores alertam para o facto de estas normas poderem variar na sua aplicação de cultura para cultura: "The application of the principles differs systematically across cultures and within cultures across subcultures, categories and groups" (Brown & Levinson, 1987: 288). Por esta razão, torna-se essencial desenvolver a sensibilização, a consciencialização, o respeito pelas diferenças culturais e a capacidade de adaptação a essas diferenças. Estes objetivos deveriam fazer parte integrante da CC.

Na década de 80 do século XX, geram-se estudos e teorias para transferir e operacionalizar o modelo de CC de Dell Hymes (1972) para o contexto do ensino das línguas estrangeiras. É com a linguista Sandra Savignon (1972, 1983)[69] que o termo CC passa a ser aplicado como meta pedagógica para a organização curricular e para a prática docente no contexto do ensino-aprendizagem de uma LE, sendo a CC entendida como a competência que permite ao aluno interagir com falantes da língua-alvo.

Não poderíamos de deixar de abordar, aqui, o importante contributo, na área dos estudos da Aquisição da Segunda Língua, dos americanos Michael Canale e Merrill Swain (1980). Estes investigadores descrevem a CC como a relação e interação entre as competências gramatical, sociolinguística, estratégica e discursiva[70]. Adaptam o conceito de CC de Dell Hymes, de natureza essencialmente teórica, transformando-o em unidades pedagogicamente descritivas. Fazem ressaltar o caráter multidimensional da CC que passa a ser concebida como a súmula de competências que devem ser desenvolvidas em simultâneo:

[68] Esta teoria assenta no pressuposto de que quase todas as ações, incluindo as elocuções, são potencialmente uma ameaça à face do outro. Por outras palavras, toda a situação de interação acarreta um risco quer para a face positiva, quer para a face negativa. A face positiva diz respeito à necessidade de ser aceite, aprovado, admirado e de pertencer a um grupo. A face negativa corresponde ao desejo de ser livre e de agir sem impedimentos.

[69] No âmbito de um estudo com alunos adultos de francês no Canadá, esta linguista centrou a sua análise no desenvolvimento de estratégias mobilizadas pelos alunos para lidarem com problemas de comunicação em situação de produção na língua-alvo.

[70] Esta competência foi introduzida na versão do modelo de CC revista por Canale (1983).

- C*ompetência gramatical*: que consiste no domínio do código linguístico, *i.e.* "mastery of pronunciation, of grammar and vocabulary" (Trask, 1999: 27), ou seja a capacidade de reconhecer as características linguísticas da língua e usá-las para formar palavras e frases corretas. Inclui o conhecimento do léxico, da sintaxe e da semântica de uma língua.
- *Competência sociolinguística*: que implica o conhecimento das convenções sociais (regras de tomada de palavras que regem as formas de iniciar e encerrar uma conversação, o que dizer e como dizer, como dirigir-se às pessoas tendo em conta a idade, o género ou o estatuto social; as regras de boa educação, os marcadores linguísticos de relações sociais - formas de saudação, as formas de tratamento, as diferenças de registo, por exemplo) que norteiam o uso da língua em determinado contexto social e a capacidade de usar essas regras de forma apropriada à situação de comunicação (Moreira *et al.*, 2003: 10). Nesta competência está incluído o conhecimento das estratégias de delicadeza (Brown & Levinson, 1987) e de figuração (Goffman, 1974), as regras conversacionais (Sacks *et al*., 1974) e as máximas conversacionais do Princípio Cooperativo (Grice, 1975), por exemplo.

Communicative Competence (Canale and Swain, 1980)

Grammatical Competence	*Sociolinguistic Competence*		*Strategic Competence*
(knowledge of lexical items and of rules of morphology, syntax, sentence- grammar semantics, and phonology)	Sociocultural Competence (knowledge of the relation of language use to its non-linguistic context)	Discourse Competence (knowledge of rules governing cohesion and coherence)	(verbal and non-verbal communication strategies that may be called into action to compensate for break-downs in communication due to performance variables or to insufficient competence)

Figura II-1: Componentes da competência comunicativa segundo Canale e Swain, (1980).

- *Competência discursiva* que diz respeito à capacidade de usar as estratégias apropriadas para interpretação e produção - tal como a apropriação das funções linguísticas e dos atos de fala - e à capacidade de identificar e produzir diferentes

tipos e formas de texto, aplicando as regras de coesão e coerência e os seus conhecimentos das diferentes situações de comunicação; ao conhecimento das máximas do Princípio Cooperativo (Grice, 1975), dos atos de fala (Austin, 1962 [1955]; Searle, 1965) e das regras conversacionais (Sacks *et al*., 1974).

- *Competência estratégica:* competência introduzida pelos autores que definiram como "the ability to organize and express one's message in a second language" (Canale & Swain, 1980: 19). Esta competência pressupõe a apropriação de um repertório de estratégias comunicativas que permitem ao falante mobilizar estratégias para compensar e resolver dificuldades de comunicação causadas por lacunas da competência gramatical.

Este modelo, na sua versão revista por Michael Canale (1983), que ainda hoje orienta o processo de ensino-aprendizagem das línguas no ensino público, representa um grande avanço no domínio do ensino e da avaliação das aprendizagens no âmbito da LE.

Sandra Savignon (1983) apresenta uma abordagem interacional da CC que se desenvolve na "expression, interpretation, and negotiation of meaning involving interaction between two or more persons or between one person and a written or oral text" (*Ibidem*: 83) e retoma as componentes do modelo de Canale e Swain. A autora enuncia quatro principais características dessa competência que deixam antever a importância do caráter interacional e colaborativo da aprendizagem de línguas:

- Tem um caráter dinâmico e interpessoal e depende da negociação de sentido estabelecida entre duas ou mais pessoas que partilham o mesmo sistema simbólico;
- É aplicável à língua nas suas vertentes falada e escrita;
- É determinada pelo contexto. Dada a infinidade de variedade de situações em que a comunicação ocorre, o seu sucesso depende, por um lado, da compreensão do contexto em que se realiza e, por outro lado, das experiências prévias de comunicação nesse mesmo contexto;
- É um conceito relativo, não absoluto, que depende da cooperação de todos os participantes.

Em 1986, Van Ek desenvolve, por seu turno, ao serviço do Conselho da Europa, um modelo análogo - '*a framework for comprehensive foreign language learning objetives*'- no qual acrescenta as dimensões pessoal e social, incluindo a competência

social e a competência sociocultural: "He emphasises that FLT is not just concerned with training in communication skills but also with the personal and social development of the learner as an individual" (Byram, 1997: 9). Van Ek inclui as quatro competências do modelo de Canale e Swain- linguística[71], sociolinguística, discursiva, estratégica - às quais adiciona:

- a competência sociocultural: conhecimento histórico-cultural da comunidade utilizadora da língua que se aprende;
- a competência social: competência da dimensão pessoal que compreende a vontade e a capacidade de interagir com os outros, a motivação, a autoconfiança, a empatia e a capacidade de lidar com situações sociais (Van Ek, 1986: 65).

É de realçar a importância que é dada, neste modelo, ao contexto sociocultural no estudo da língua. Aprender uma língua não é só atingir uma certa competência ou domínio *nocional* e *funcional* da língua e o desenvolvimento de uma destreza individual; aprender uma língua implica a capacidade de interpretar e se relacionar com a realidade sociocultural no seio da qual interage e a capacidade de se relacionar com o 'outro'. A língua não pode, de facto, ser alienada da sua dimensão cultural. Ainda, ao introduzir a competência social, pressupõe a necessidade de desenvolver a capacidade de se interrelacionar com o 'outro', numa perspetiva de comunicação intercultural para combater o etnocentrismo.

Nos anos 90 do século XX, Lyle Bachman (1990) constrói um modelo que retém as componentes de Canale e Swain (1980) e Canale (1983), no qual descreve "the processes by which [the] various components interact with each other and with the context in which language use occurs" (Bachman, 1990: 81). Propõe, em substituição à noção de CC, o conceito de habilidade comunicativa de linguagem (HCL). A HLC compreende conhecimentos específicos da competência linguística que são mobilizados em interação com outros elementos como o conhecimento sobre mundo que o falante tem, as estratégias de comunicação que desenvolveu, o contexto da situação comunicativa em que a interação ocorre, além dos aspetos psicofisiológicos através dos quais as manifestações linguísticas se realizam (*Ibidem*: 8). Assim, são identificados e explicados os elementos essenciais linguísticos (competência linguística) e extralinguísticos (competência estratégica) que concorrem no desenvolvimento da CC. Reinhold Peterwagner (2005: 15) apresenta, sumariamente num quadro (cf. quadro II-

[71] Correspondente à competência gramatical de Canale & Swain (1980).

1), as competências e subcompetências do modelo de Bachman (1990: 87) que interagem na construção e no desenvolvimento da competência linguística.

LANGUAGE COMPETENCE				
Major Types	**ORGANISACIONAL COMPETENCE**		**PRAGMATIC COMPETENCE**	
Categories	GRAMMATICAL COMP.	TEXTUAL COMP.	ILLOCUTIONARY COMP	SOCIOLINGUISTIC COMP.
Subcategories	**areas**	**text-forming factors**	**functions**	**contributors to appropriateness**
	vocabulary	cohesion	ideational f.	sensitivity to dialect/ variety
	morphology	rhetorical organisation	manipulative f.	sensitivity to register
	sintax	conversational routines[72]	heuristic f.	sensitivity to naturalness
	Phonology e graphology		imaginative f.	cultural references and figures of speech

Quadro: II-1: Resumo das componentes da competência linguística do modelo de Bachman (1990) segundo Peterwagner (2005: 15).

Esta competência configura-se como um construto complexo que não consiste apenas na "ability to produce spoken utterances which are marked for their illocutionary function: promising, warning, recommending, argueing, prediction and so on" (Widdowson, 1990: 39)[73] mas num conjunto de competências interdependentes.

Como é possível observar no quadro II-1, a competência linguística abrange vários conhecimentos específicos. Esta competência compreende dois eixos: o organizacional que engloba a competência gramatical (conhecimento de vocabulário, morfologia, sintaxe e fonologia/grafia) e a competência textual (coesão e organização retórica) e o eixo pragmático que engloba as competências sociolinguística e discursiva do modelo de Canale e Swain (1980) e Canale (1983), incluindo desde o conhecimento das convenções de coesão e coerência ao conhecimento das normas sociais e culturais de uso da língua e pragmática (funções da linguagem).

Quanto à competência estratégica, ao contrário de Canale e Swain que a entendiam como uma competência à margem para compensar falhas na competência linguística, Bachman entende-a como a capacidade de aplicar os conhecimentos das línguas e as suas regras de uso ao contexto e à situação de comunicação: "to characterize the mental capacity for implementing the components of language competence in contextualized communicative language use." (Bachman, 1990: 84).

[72] Esta competência foi acrescentada pelo autor, Peterwagner (2005).
[73] Esta citação de Widdowson é para ser entendida no contexto da sua descrição do currículo nocional/funcional em oposição ao currículo estrutural.

Adaptando o modelo de Færch e Kasper (1983: 25), Lyle Bachman explica os mecanismos que operam na competência estratégica e as três componentes: averiguação, planeamento e execução. Dependendo da situação e intenção comunicativa, o indivíduo irá: (1) na fase de averiguação, analisar e interpretar a situação de comunicação; (2) na fase de planeamento, mobilizar os seus conhecimentos do mundo e experiências análogas à situação em que se encontra, e recorrer à sua competência linguística para fazer as opções que permitam satisfazer a sua intenção comunicativa; e (3) na fase de execução, acionar os mecanismos psicofisiológicas, *i.e.* os processos neurológicos e psicológicos que permitirão a produção dos enunciados para realizar os seus atos comunicativos.

Numa revisão do seu modelo, Lyle Bachman (1991) introduziu algumas modificações. Altera a denominação 'competência' para 'conhecimento', justificando que: "[t]he change in terminology from competence to knowledge reflects the view that the former term now carries with it a great deal of unnecessary semantic baggage that makes it less useful conceptually than it was once" (*Idem*). Retira o vocabulário da competência organizacional para o colocar numa nova categoria, 'propositional knowledge', que reintroduziu sob a componente 'pragmatic knowledge', e substitui o nome da categoria 'illocutionary competence' para 'functional knowledge' (*Idem*). Assim, ter habilidade comunicativa consiste não apenas em saber usar uma língua, mas envolve, também, a competência para "for using the knowledge of language in conjunction with the features of the language use context to create and interpret meaning." (Bachman, 1991: 683).

Outro modelo sobre o qual nos iremos deter é o modelo de Marianne Celce-Murcia, Zoltán Dörnyei e Thurrell (1995, revisto por Celce-Murcia em 2007) que atribuem à competência discursiva uma dimensão fulcral no conceito de CC. Partindo do modelo de Canale e Swain (1980) e da revisão de Canale (1983), introduzem algumas modificações a nível das componentes que a constituem. Substituem o termo 'grammar competence' por 'linguistic competence', "to explicitly include the sound system and the lexicon as well as the grammar (*i.e.*, morphology and syntax)" (Celce-Murcia, 2007: 42) e o termo 'sociolinguistic competence' por 'sociocultural competence', para designar "the cultural background knowledge needed to interpret and use a language effectively" (*Idem*), resgatando a dimensão cultural na aquisição e desenvolvimento da CC. Adicionam a competência acional que definem como "the ability to comprehend and produce all significant speech acts and speech act sets"

(*Ibidem*: 43) ou "the actional intent with linguistic forms based on the knowledge of an inventory of verbal schemata that carry illocutionary force" (Celce-Murcia *et al*., 1995:17). Avançam uma explicação para a relação de interdependência entre as cinco competências que integram a CC e sintetizam essa relação no esquema da figura II-2:

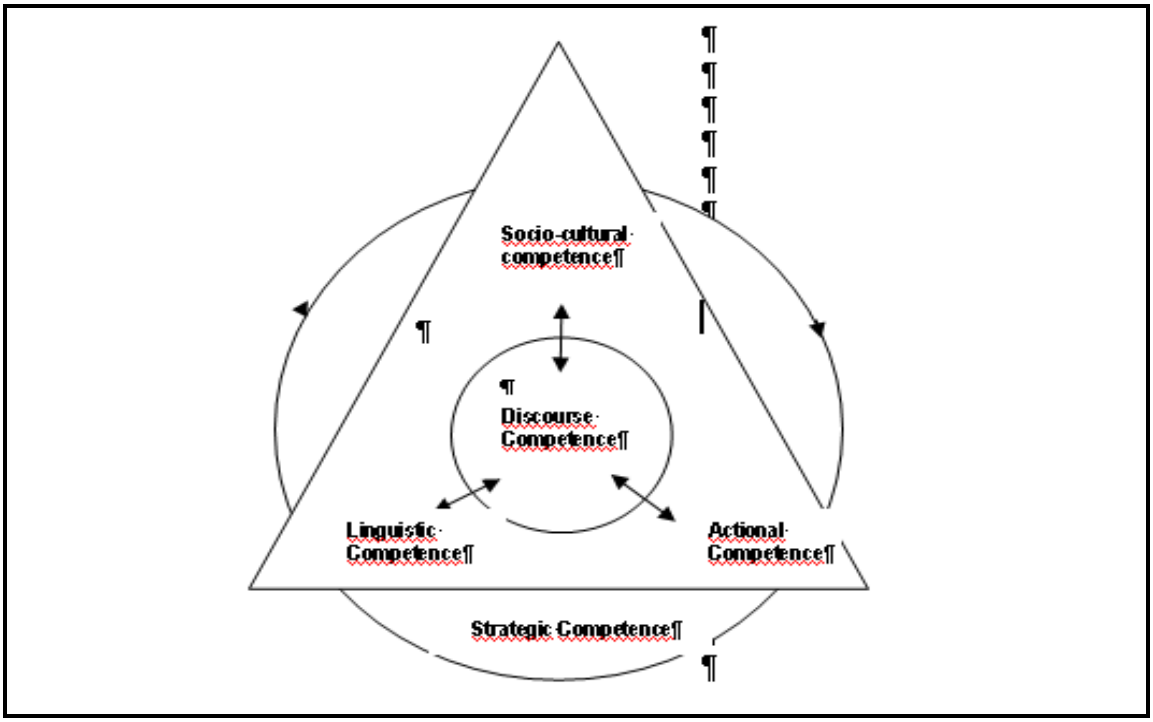


Figura II-2: Representação esquemática da noção de competência comunicativa segundo Celce-Murcia *et al*. (1995: 10).

Este modelo piramidal, apresentado por Celce-Murcia e colaboradores (1995), encerra, no seu núcleo, um círculo representando a competência discursiva. Esta competência passa a ser considerada a competência-chave do seu construto:

> In our opinion, the core or central competency in the Canale and Swain framework is discursive competence since this is where everything else comes together: It is in discourse and through discourse that all the other competencies are realized. And it is in discourse and through discourse that the manifestation of the other competencies can best be observed, researched, and assessed. (Celce-Murcia & Olshtain, 2000: 16)

A esta competência, são acrescentados os recursos lexicogramaticais, as capacidades de organização acional e o contexto sociocultural que vão, assim, enformar o discurso. Nos pontos que limitam o triângulo encontram-se, de cima para baixo, a competência sociocultural e, de baixo para cima, as competências linguísticas e acional,

todas elas ligadas à competência discursiva por setas que representam a interação constante entre as várias componentes. À luz deste modelo, é a competência estratégica que envolve, num círculo, todas as outras competências, já que constitui "an available inventory of communicative, cognitive, and metacognitive strategies that allow a skilled interlocutor to negotiate meanings, resolve ambiguities, and to compensate for deficiencies in any of the other competencies." (Celce-Murcia, 2007: 44). Num capítulo intitulado "Rethinking Communicative Competence in Language Teaching", Marianne Celce-Murcia (2007) reconhece algumas falhas no modelo e propõe uma revisão do esquema anterior (cf. figura II-3) para descrever a CC.

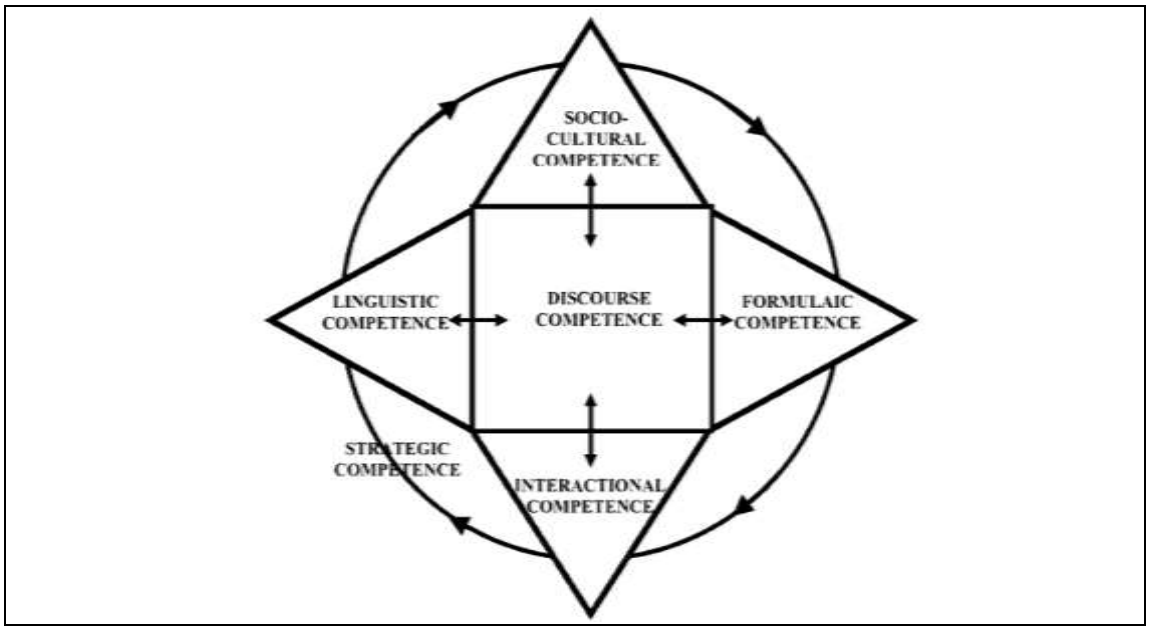


Figura II-3: Versão revista da representação esquemática da noção de competência comunicativa (Celce-Murcia, 2007: 45).

Na reformulação, apresentada no esquema em forma de estrela exibido na figura II-3, é possível notar:

- A manutenção do papel central da competência discursiva que a autora define como a "selection, sequencing, and arrangement of words, structures, and utterances to achieve a unified spoken message." (*Ibidem*: 46) e que, neste modelo, compreende a coesão; a *deixis*; a coerência e a estrutura genérica;
- O destaque e o papel 'top-down' que é conferido à competência sociocultural justificados pela autora pelo reconhecimento de que: "In fact a social or cultural blunder can be far more serious than a linguistic error when one is engaged in oral communication." (*Ibidem*: 4). Esta competência está relacionada com o

conhecimento pragmático das regras sociais e culturais das comunidades falantes da língua-alvo;

- O relevo dado à competência interacional que desempenha um papel 'bottom-up' e engloba três subcompetências:

    1) a competência acional que consiste no conhecimento das formas de formulação dos atos de fala;

    2) a competência conversacional que se prende com o domínio do sistema de tomada de palavra (cf. Sacks *et al*., 1974);

    3) a competência não-verbal ou paralinguística que compreende a cinésica (acenos, mímica, movimento do rosto, da mão, postura), a proxémica (distância interpessoal) e o contacto visual, o toque, o papel e significado dos silêncios, das pausas, etc). A autora dá relevo a esta competência interacional, pois considera que os atos são formulados por formas linguísticas diversas, conforme a cultura, por isso, é importante os alunos aprenderem a desculpar-se, a queixar-se, a saber apresentar-se, a saber gerir os seus turnos de fala, de forma eficaz sem pôr em causa o entendimento mútuo e as faces em interação.

- A introdução de uma nova competência, a 'formulaic competence' que "refers to those fixed and prefabricated chunks of language that speakers use heavily in everyday interactions". Segundo a autora, esta competência tem sido ignorada até à chamada de atenção dos estudos de Pawley e Syder (1983), Pawley (1992) e Nattinger e DeCarrico (1992). Esta competência é constituída pelo conhecimento de:

    1) rotinas linguísticas: *of course*, *all of a sudden*, *If I may say*, *on the top of this all* e chunks como How do you do? *Be my guest*;

    2) colocações: verb-object: *spend money on*; *play the piano*;

    3) expressões idiomáticas: *to kick the bucket*;

    4) expressões lexicais: *see you tomorrow*, *looking forward to meeting you*, *best regards*.

Segundo a autora, é necessário que no ensino da LE se introduza esta competência, uma vez que permite aos falantes manterem uma conversa fluente.

A competência estratégica continua a ser a competência que serve para compensar falhas noutra qualquer componente da CC. Marianne Celcia-Murcia selecionou da lista de estratégias de aprendizagem proposta por Rebecca Oxford (2001), as estratégias

cognitivas, metacognitivas e as estratégias de memorização. Estas foram adicionadas às já definidas estratégias de comunicação do modelo de 1995: estratégias de 'achievement', de automonitorização, de interação e de estratégias sociais.

Este modelo preconiza, de forma declarada, o ensino-aprendizagem da cultura-alvo para o desenvolvimento de um falante não só linguisticamente competente, mas também culturalmente competente. (*Ibidem*: 51), tendo como modelo ideal o do falante nativo. Ser competente, neste contexto, implica não só o conhecimento das normas sociolinguísticas como também as normas socioculturais de um grupo restrito de falantes da língua-alvo.

No âmbito das medidas e políticas de preservação da diversidade cultural e linguística, o *QECR* responde à necessidade de fornecer um "*know-how*", na área de ensino de línguas estrangeiras, e, desta forma, "fornece uma base comum para a elaboração de programas de línguas, linhas de orientação curriculares, exames de manuais, etc., na Europa" (Conselho da Europa, 2001: 19). Numa súmula dos modelos de CC existentes e dos estudos conduzidos, desde 1991, no âmbito do projeto "Políticas Linguísticas para uma Europa Multilingue e Multicultural", são elencados e descritos detalhadamente os conhecimentos, as competências gerais e as capacidades necessárias ao desenvolvimento da competência de comunicação em línguas. Esta competência engloba tanto o conhecimento da língua como a capacidade de a usar (o que corresponde às competências gramatical, sociolinguística, discursiva e estratégica do modelo de Canale e Swain (1980); que no *QECR* são designadas competências linguística, sociolinguística e pragmática). Assim, a CC em língua encerra três componentes: linguística, sociolinguística e pragmática. (Conselho da Europa, 2001: 34):

- Competências linguísticas: As competências linguísticas incluem, tal como no modelo de Canale e Swain (1980), os conhecimentos lexicais, fonológicos, sintáticos, semânticos, prosódicos e ortográficos, ou seja, o tipo de conhecimentos vulgarmente associados às questões da gramática e do léxico. As competências linguísticas operam essencialmente ao nível da estruturação da frase e das unidades linguísticas que a constituem. Note-se, porém, que uma ação linguística no contexto comunicativo não se esgota no universo da organização da frase. Assim, podemos encontrar enunciados corretos sob o ponto de vista gramatical, mas sem eficácia comunicativa, e podemos ter enunciados com incorreções

gramaticais mas, que apesar disso, são portadores de sentido e eficazes no contexto da comunicação.

- Competências sociolinguísticas: As competências sociolinguísticas referem-se ao conhecimento dos recursos de variação linguística e às capacidades de uso desse conhecimento de acordo com as convenções sociais. Requerem do indivíduo o conhecimento das regras de boa educação, das normas que regem as relações entre as pessoas de sexo e faixa etária diferentes, por exemplo. Requerem, igualmente, o domínio dos marcadores linguísticos de relações sociais, das regras de delicadeza, das expressões de sabedoria popular, das diferenças de registo e de sotaques. A variação sociolinguística identifica o locutor relativamente ao grupo sociocultural a que pertence pelas escolhas linguísticas que faz. Assim, a pronúncia pode associar o sujeito a uma determinada zona geográfica; a escolha lexical, sua variedade ou nível de erudição no discurso pode ligar um locutor a um determinado estatuto social ou nível académico.
- Competências pragmáticas: Dizem respeito à vertente acional da língua. Incluem as competências discursiva, funcional, e de conceção. Tal como a competência textual de Bachman (1990), a competência discursiva requer o domínio das regras de coesão e de coerência, a identificação de tipos e formas de texto e o conhecimento da sua 'arquitetura', ou seja das 'convenções de organização de um texto numa dada comunidade' (Conselho da Europa, 2001: 175). As competências pragmáticas referem-se à capacidade de usar a língua para fazer coisas ou produzir efeitos sobre os outros participantes no contexto da comunicação. Por isso, implicam o conhecimento dos significados sociais e culturais não explícitos nas realizações, tais como o conhecimento das regras de interação social e das respetivas microfunções, macrofunções e dos esquemas interacionais. Estas competências dependem de uma longa e diversificada exposição aos contextos de uso da língua.

O *Quadro Europeu Comum de Referência* (Conselho da Europa, 2001) é apresentado pelos seus autores, entre os quais está incluído Michael Byram, como uma "abordagem de línguas orientada para a ação, que considera o utilizador e o aprendente de línguas como atores sociais, que têm de cumprir tarefas (que não estão apenas relacionadas com a língua) em circunstâncias e ambientes determinados, num domínio de atuação específico." (Conselho da Europa, 2001: 29). A capacidade de ação do indivíduo em sociedade depende, assim, de competências gerais (para a ação) e, em

particular, de um conjunto de competências comunicativas em língua. As competências comunicativas em língua devem assentar numa descrição dos usos sociais da língua, por um lado, e das competências gerais e comunicativas, que habilitam os falantes para usar a língua nos seus universos de ação, por outro. Da assunção deste quadro teórico, decorre que os indivíduos usam as competências comunicativas em língua em diversos contextos (constelações de acontecimentos e de fatores situacionais, tanto internos como externos ao indivíduo), tantos quantos os seus universos de ação, como o é, por exemplo, a escola, para realizarem atividades linguísticas que implicam processos de produção e/ou de receção de textos orais e/ou escritos relacionados com temas pertencentes a domínios específicos. Assim, os indivíduos munidos das competências comunicativas em línguas serão preparados para participar ativamente e cumprir tarefas através da realização de atividades linguísticas, por meio do uso da língua, nas interações sociais em contextos de comunicação diversos. Nesta linha, a língua só pode ser concebida nos contextos de uso, já que as competências linguísticas estão intrinsecamente relacionadas com o uso. O seu nível de desenvolvimento é baixo ou elevado consoante a operacionalização dessas competências habilite ou não o sujeito a usar a língua nos contextos de interação em que tem necessidade social de participar.

São evidentes (embora não explicitamente referidas) as ligações do *QECR* às teorias da linguagem e da comunicação no domínio da pragmática (cf. bibliografia de referência do *QECR*). Enquadrado numa perspetiva comunicacional orientada para a ação, uma tipologia de ações de comunicação, em que os sujeitos participam surge como fundamental. Assim, o seu potencial reside no facto de: (1) estabelecer um quadro geral de tipificação de usos da língua e das competências requeridas para esse uso; (2) apresentar uma proposta metodológica para a construção de escalas para a avaliação dos níveis de desempenho das atividades linguísticas, de acordo com critérios baseados em resultados positivos e não na deteção dos erros ou das insuficiências (Conselho da Europa, 2001: 24). Deste documento ressalta, ainda, a noção de competência plurilingue e pluricultural definida como:

> (…) 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 em 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. (Conselho da Europa, 2001: 231)

A conceção de competência plurilingue e pluricultural introduz uma dimensão mais vasta à noção da CC já que pressupõe que a aprendizagem de línguas, ao contrário do que tem sido prática, não é tida como uma atividade academicamente isolada, mas é sim como uma atividade dependente dos conhecimentos de várias áreas do saber adquiridos ao longo da vida, dentro e fora da escola. Estes pressupostos teóricos e modelos tiveram um importante impacto no domínio da didática das línguas e serviram de quadro teórico à abordagem comunicativa que propõe que o objetivo primordial da aprendizagem de línguas deixe de ser, exclusivamente, aprender sobre a língua para se centrar na vertente pragmática da aprendizagem do uso da língua, dando desta forma relevo à interação.

Tal como transparece dos modelos discutidos neste capítulo, aponta-se para a construção de uma competência multidimensional, constituída por várias competências, que, apesar de operarem em dimensões distintas, mantêm uma relação de interdependência: nenhuma das competências pode ser menosprezada, sob pena de afetar o grau de desenvolvimento da CC. O domínio do vocabulário e das regras sintáticas de uma língua não garante uma comunicação eficaz, já que falhas no domínio das convenções sociais do grupo com quem interage podem votar a interação ao fracasso. O mesmo será dizer que o desconhecimento das regras sociais de funcionamento de uma língua e do seu léxico podem, por seu lado, comprometer a comunicação. Assim, o conhecimento do contexto cultural e das normas de uso da língua-alvo são imprescindíveis para garantir um bom entendimento. Este conhecimento deverá ser promovido na sala de aula através de experiências de comunicação intercultural e de interação autênticas com pessoas reais, com as quais possam partilhar um objetivo comum e relacionar-se. Nesta linha, Almeida-Filho (1993: 15) fazia já as seguintes considerações sobre o que é aprender uma língua, numa abordagem comunicativa:

> Aprender uma língua nessa perspectiva é aprender a significar nessa nova língua e isso implica entrar em relações com outros numa busca de experiências profundas, válidas, pessoalmente relevantes, capacitadoras de novas compreensões e mobilizadora para ações subseqüentes.

Torna-se evidente a necessidade de se desenvolverem competências pessoais e relacionais que permitam ao aluno entrar em relação com o 'outro' no plano da interação.

O problema que parece persistir é que a maioria dos modelos de CC concebe a competência no plano individual como um conceito que reside no indivíduo e que tem por finalidade satisfazer o indivíduo, faltando assim a relação de reciprocidade. Por esta razão, reclamamos mais deste empreendimento que representa aprender uma LE: não se pode limitar à aquisição de conhecimentos lexicais, gramaticais ou das formas mais apropriadas para comunicar numa determinada situação, num dado contexto ou que uma determinada comunidade linguística restrita representa. Aprender uma língua deverá constituir, em primeira instância, uma oportunidade para descobrir o mundo, o 'eu' e o 'outro' que nele habitam, e com isso aprender a compreender o lugar que cada um ocupa e as possibilidades de mudança. Deverá constituir uma oportunidade de reconstruir o mundo onde todos possam ter o seu lugar. Aprender línguas deverá permitir a criação da relação com a alteridade, a valorização e promoção da diversidade e da compreensão. Comunicar na LE deverá estabelecer "terceiros espaços" onde o aluno poderá interagir com o 'outro', no pleno respeito das suas diferenças e com ele enriquecer o seu capital cultural.

1.2. Problemas não resolvidos pela abordagem comunicativa no ensino das línguas

Tal como os modelos antecessores, a abordagem comunicativa não fica isenta de críticas, pois muitas foram as expectativas e promessas para uma maior eficácia no ensino e na aprendizagem das línguas que ficaram por cumprir. São o insucesso, a desmotivação, o abandono da aprendizagem de línguas, bem como aquilo que Véronique Castellotti e Danièle Moore (2002) intitulam de cegueira cultural, evidências que parecem denunciar, no final do século XX, as limitações do modelo da abordagem comunicativa sobre as quais nos deteremos neste capítulo.

1.2.1. A questão do modelo do falante nativo como finalidade pedagógica

A euforia comunicacional que demarcou o campo do ensino das línguas nas últimas quatro décadas culminou numa demanda de atingir a CC em todos os domínios desde o falar ao escrever, tendo por modelo a atingir o do falante nativo. Esta situação

contribuiu para o aumento da procura de escolas e cursos particulares ministrados por pessoas - nem sempre com formação pedagógica- com o estatuto de falante nativo.

É neste paradigma do falante nativo que reside uma das principais objeções que Kramsch (1993, 2009b), Byram (1997, 2004, 2008) e Lee (2003) lançam contra o modelo da CC que orienta os objetivos pedagógicos dos cursos de línguas estrangeiras por toda a Europa. Questionam a relevância deste modelo como construto linguístico que o aluno de LE tem de reproduzir, sem qualquer consideração quer pelo contexto sociocultural da aprendizagem da língua, quer pela língua materna do aluno, pelas características culturais e pessoais, pelas suas experiências de aprendizagem, pelas suas crenças e pelas suas perceções sobre a língua-alvo ou as línguas em geral. Mediante esta perspetiva, o aprendente, "often viewed as deficient in comparison to native speakers or language learners with greater language proficiency" (Yang, 2011: 123), fica colocado numa posição de submissão (Kramsch, 2009b) e fica estabelecida e legitimada uma relação de poder e de dominância por parte dos falantes nativos da língua:

> Native speakers' intuitions are called upon to resolve doubts about grammatical issues, idiomatic usage and even pronunciation (…). Language learners aspire to the mastery of grammar and idiom of the educated native speaker using the standard language, and their accuracy is usually evaluated against the norm. (Byram, 1997: 21)

Esta meta irrealista e inatingível para a maioria dos alunos tem resultado no fracasso e na desmotivação daqueles que se veem como comunicadores imperfeitos, já que, enquanto falantes não-nativos, são apenas detentores de uma competência incompleta - a interlíngua que Luciano Mariani (1994) descreve como uma competência incompleta, imperfeita e provisória: "With respect to 'sociocultural competence', there is again a tendency to view the learner as an incomplete 'native speaker'".

Nos contextos de ensino comunicativo, impera uma atitude de esquizofrenia linguística e cultural, traduzida numa pedagogia de 'banho de língua' e de adoção de uma identidade e personalidade fictícias para agir em conformidade com as regras sociais da cultura do falante nativo. Numa tentativa forçada de apagamento dos traços da identidade da língua materna, entendida como interferência negativa na aprendizagem da língua-alvo, a LE é imposta como código único na comunicação em sala de aula.

Outra questão que tem suscitado a crítica de diversos linguistas e investigadores (Abdallah-Pretceille, 2003, 2008; André & Castillo, 2005; Byram, 1997, 2004, 2008, 2009; Castellotti & Moore, 2002; Kramsch, 1993, 1998, 2009b; Lee, 2003; Rajagopalan, 2003) prende-se com o perfil e as características socioeconómicas e culturais do falante nativo. Kramsch (1998: 16) salienta questões como a 'identidade', a 'inquestionável autoridade' e a 'propriedade da norma do falante nativo' como alvos de crítica. A dificuldade resulta da indeterminação das características do 'falante nativo'. Byram (2004) apresenta e refuta alguns dos critérios que foram usados para definir o falante nativo:

- ser falante da língua como língua materna ou primeira língua. Esta característica não contempla a situação em que um indivíduo que tenha aprendido a língua após a nascença, tenha, por razões várias, migrado e vivido a maior parte da sua vida num país de outra língua (*Ibidem*: 436);
- ter nascido num país em que se fala a língua-alvo.

A questão, aqui, reside sobre qual das variantes considerar e está relacionada com a abordagem estruturalista da língua e da cultura entendidas como sistemas estáveis e fixos: "One language (or way of speaking = one culture (or social background)" (Kramsch, 2009b: 242). No caso do inglês, que falantes devem ser considerados falantes modelo? Os falantes da África do Sul, do Canadá, da Irlanda, da Índia,do Reino Unido ou dos Estados Unidos da América? A língua do colonizador ou do colonizado? Também tem de ser considerada, nas normas do uso da língua dentro de cada círculo, a variabilidade dentro de cada círculo, resultante de variáveis socioeconómicas, regionais, profissionais e de género. O que fica patente, neste modelo, é que se estabelece uma relação de desigualdade de estatuto e de poder unilateral entre os países do 'inner circle' (Reino Unido e Estados Unidos da América) e os restantes, como indica Byram (2004).

Assim, estabelece-se, nos anos 80 do século XX, o conceito do *Standard English*, uma forma idealizada, e completamente abstrata, do falante nativo que foi imposta como modelo de aprendizagem, na maioria dos países europeus, como foi o caso de Portugal. Esta forma normativa da língua inglesa para o ensino de LE corresponde a uma imagem abstrata do falante nativo inglês que reuniria as seguintes características: branco, alto, protestante, instruído, de classe média-alta, elegantemente vestido, o que inclui o fato vincado, o chapéu de coco e o guarda-chuva ou a bengala. Este modelo estereotipado é, na maioria dos manuais, contraposto à imagem não menos estereotipada do americano: branco, gordo, pouco instruído, de *jeans* com um hambúrguer na mão ou,

em alternativa, um maço de notas de dólares. O mesmo acontece em relação às amostras de variantes da língua inglesa. Os manuais escolares contrapõem apenas as formas do Reino Unido às dos Estados Unidos da América, designadamente no domínio lexical e ortográfico, ficando votados à ignorância as outras variedades quer da língua quer das culturas de outros países anglófonos. É este modelo monocultural e elitista do conceito de língua que tem servido de medida para avaliar o grau de sucesso dos alunos na aprendizagem de línguas estrangeiras. Nos anos 90 do século XX, com a difusão da cultura (cinema, música, *Internet*, tecnologia) oriunda dos Estados Unidos da América, o modelo de *Standard British English* partilha agora o seu espaço, exclusivista, com o modelo *American English*, adicionando-se, desta forma, mais um imperialismo linguístico e cultural (Phillipson, 1992).

Michael Byram (1997: 11-12) e Virginie André e Désirée Castillo (2005: 156) denunciam as três falácias em que assenta o paradigma do falante nativo:

- Primeira falácia: apontada por Byram (1997) que declara ser impossível o aluno ter a mesma mestria sobre uma língua que um falante nativo instruído;
- Segunda falácia: proveniente da convicção de que os falantes de uma LE poderão desenvolver competências de forma a dominar a LE como dominam a língua materna, com a mesma mestria. Byram refuta esta ideia, apoiando-se em estudos que comprovam que nem os bilingues têm o mesmo domínio das duas línguas que aprenderam;
- Terceira falácia: resultante da expectativa de que o aluno deve abandonar a sua identidade linguística e cultural para poder adquirir "a native sociocultural competence, and a new sociocultural identity" (Byram, 1997: 11).

André e Castillo (2005) concluem que não é possível definir um conjunto de características distintivas para retratar o falante nativo, pelo que este modelo não pode servir de meta na definição dos objetivos pedagógicos para os aprendentes de LE: "(…) the 'native speaker' is not an appropriate point of reference for the definition of language learning objetives, for pedagogical, sociolinguistic and ethical reasons." (*Ibidem*: 156). Em vez de pretender falar, escrever e agir como um nativo, meta impossível de atingir como defendem vários estudiosos, deve ser cultivado o modelo do "competent speaker" de Gudykunst (1994): "Instead of trying to clone native speakers, language programmes should aim to enable learners to express themselves as competent foreigners without having to sacrifice their own culture or identity". Michael Byram (1997) propõe, em alternativa, o modelo do 'intercultural speaker' que projeta objetivos

pedagógicos realistas e metas exequíveis para os alunos de LE "by presenting students with realistic role models of successful L2 users rather than the monolingual native speakers they can never be" (Piller, 2002: 195).

1.2.2. A questão dos modelos culturais a que os alunos são expostos

Michael Byram (1997) e John Corbett (2003), entre muitos outros investigadores, têm criticado o estatuto conferido à língua inglesa, em particular, como meio de comunicação internacional ou *lingua franca*. Este estatuto propulsionou, como vimos no ponto anterior, a expansão global da língua inglesa e o florescimento de escolas de línguas um pouco por toda a parte, que oferecem um ensino de imersão por falantes nativos. À luz do modelo comunicativo, o espaço reservado à cultura foi relegado para segundo plano, permanecendo sobretudo como elemento motivacional, focalizando especialmente as instituições e tradições da cultura dominante dos países de origem da língua-alvo como o Reino Unido e mais especialmente a Inglaterra e os Estados Unidos da América.

Além disso, tem sido questionada, de forma crítica, esta hegemonia linguística e cultural que permeia o modelo comunicativo, por se entender que a expansão do inglês no mundo não se reduz à mera expansão da língua, mas se constitui como a expansão de um conjunto de discursos que fazem circular representações de desenvolvimento, democracia, capitalismo, neoliberalismo e modernização britânica e americana. Depreende-se, destas observações, que tanto a opção teórico metodológica como a língua a ser ensinada na escola não são neutros, mas profundamente marcados politica, economica e ideologicamente pelo imperialismo de uma língua e de uma cultura em detrimento de outras.

Como denunciámos no ponto anterior, a cultura de representação a que são expostos os alunos de inglês, restringindo-se a dois modelos culturais localizados geograficamente no Reino Unido e nos Estados Unidos da América, conduz, indiretamente, não só à desvalorização dos outros espaços em que a língua inglesa é língua oficial, como também à criação de um modelo quase monocultural e colonialista de representação da cultura anglófona. Esta abordagem da cultura contribui, assim, para o fenómeno da hierarquização das culturas em culturas inferiores e culturas superiores. Geneviève Zarate (2003: 102) enumera os processos que levam a desigualdades na comparação entre culturas:

- a sua importância de acordo com o momento em que os alunos entram em contacto com essa cultura durante o curso;
- a sua importância no contexto escolar: a sua presença nos livros, nos currículos das disciplinas e as imagens e representações que deles subjazem;
- o exotismo ou a indiferença que apontam para uma certa distância cultural relativamente à cultura dos outros;
- as atitudes negativas e de confusão entre o avanço tecnológico e o valor da cultura, entre o número de falantes de uma língua e o menosprezo de uma língua;
- a associação que se estabelece entre uma cultura e o estatuto social ou económico que esse país tem no país do aluno;
- as paixões e os ressentimentos que resultam de relações de poder: colonização, ou ocupação.

É nossa posição defender que a aprendizagem de línguas deva servir de ponte de acesso às culturas e de mola propulsora ao diálogo intercultural e não de meio para excluir ou minimizar as outras culturas. Daí que o modelo do falante nativo monocultural e monolingue, geograficamente circunscrito a um espaço geofísico, e linguisticamente invariável, não se adeque aos objetivos pedagógicos do ensino-aprendizagem de LE.

Partindo do princípio que o inglês, como qualquer outra língua, constitui um repertório de línguas e culturas e não um repositório culturalmente monolítico, torna-se premente reagir contra a atitude de uma certa submissão face ao imperialismo britânico e americano. É, ainda, imperativo abrir os horizontes aos contextos multiculturais e multilingues em que a comunicação intercultural se materializa numa pluralidade de formas. Assim, deixa de ser relevante questionar a importância que a língua inglesa assumiu e o estatuto de *lingua franca* que tem desempenhado em quase todos os contextos de comunicação pública, já que é inegável o seu papel na integração e inclusão participativa dos cidadãos membros da UE (Breidbach, 2003). Dever-se-ia ver na língua uma possibilidade de comunicação intercultural para que não se caia numa situação que Breidbach apresentou sob a metáfora de 'isolation in diversity', referindo o perigo em que se pode cair de usarmos a diversidade de forma pouco responsável, provocando ausência de participação. Segundo o autor, "linguistic diversity and the use of English as a form of *lingua franca* very probably rely on each other. They are not at all mutually exclusive. Rather the opposite seems to be the case" (*Ibidem*: 89).

Concomitantemente, acreditamos que, se em vez de nos fixarmos no objetivo de imitar modelos monoculturais, abordamos o ensino e a aprendizagem das línguas numa perspetiva intercultural, então sim criamos as condições e oportunidades para os alunos adquirirem uma competência mais abrangente e mais realista: a competência comunicativa intercultural.

1.2.3. A questão da língua como ferramenta para a comunicação

A abordagem comunicativa, na tentativa obsessiva de ensinar a comunicar como nativo na LE, relegou para um plano secundário a dimensão cultural da língua. Restringir a aprendizagem de uma língua à finalidade exclusiva de desenvolver a capacidade de comunicar na língua-alvo é minimizar a necessidade de entender a comunicação entre pessoas de culturas diferentes como comunicação intercultural. Nesta situação, dá-se o encontro entre a cultura do aprendente e a cultura da língua que está a aprender e/ou as culturas em presença; daí ser de todo impossível continuar a separar a língua da cultura ou culturas em contacto, que lhe servem de contexto de realização.

A língua tem sido entendida como um objeto estável e estático, uma abstração que se domina progressivamente por etapas definidas em função do grau de dificuldade e complexidade linguística que o aluno dominará se adquirir uma certa quantidade de vocabulário, de regras essenciais do funcionamento da língua e de um conjunto de funções de linguagem/ atos de fala predeterminados de acordo com um modelo inspirado na CC de um suposto falante nativo. O que têm de saber? Listas de palavras, de funções, e como são aprendidas? Na prática não servirão para mais nada senão para utilizar nos testes!

Peter Doyé (1999) critica a ênfase colocada na performance de atos de fala em detrimento da conceção de uma comunicação imbuída no contexto de uma cultura da qual não pode ser separado (*Ibidem*: 1). A aprendizagem da língua, sobretudo no ensino básico, tem assentado, prioritariamente, no desenvolvimento da competência linguística que é fomentada pelo ensino de listas de palavras, o exercício de formas linguísticas, e a memorização de atos de fala. Desta forma, ficam relegadas para segundo plano as restantes competências que constituem a CC como as competencias estratégica e sociocultural:

> on constate que les enseignants, comme les étudiants, en restent à une représentation étroitement linguistique du discours comme texte, c'est-à-dire comme succession de phrases, sans tenir compte des informations extra-linguistiques (connaissance du monde, de la situation d'interaction, etc.) qui sont implicitées par le texte et qui sont nécessaires à l'interprétation. (Roulet, 1999: 5)

Trata-se de uma abordagem que privilegia, essencialmente, o verbal na sua realização escrita. Uma das consequências dessa excessiva ênfase na componente linguística na sua forma de realização escrita da CC é a redução da representação do que é ser um falante comunicativamente competente ao conhecimento de regras morfológicas, fonológicas e gramaticais e ao domínio de um vasto leque de vocabulário e funções de linguagem. Esta mestria, como vimos no capítulo anterior, não garante a capacidade de estabelecer e manter uma interação bem sucedida com falantes de outra cultura: "A study of language solely as an abstract system would not equip learners to use it in the real world" (Cunningsworth, 1995: 86).

Em conformidade, concluímos que um ensino vocacionado unicamente para a comunicação numa abordagem puramente funcional da língua, por enfatizar somente as destrezas da competência linguística da língua, é empobrecedor. Deixa de lado aspetos importantes da educação, como a formação do cidadão crítico, capaz de conviver com as diferenças e de ter uma imagem crítica de si e do 'outro', que só poderá ser desenvolvida numa tomada de consciência da diversidade linguística e cultural que caracteriza o mundo em que vivemos. Acresce que quando a cultura é alvo de aprendizagem em sala de aula, é-o de forma esparsa e parcelar, na maioria das vezes servindo de pretexto para estabelecer e reforçar as diferenças culturais e semânticas ou para ensinar conteúdos linguísticos, o que potencia a manutenção dos estereótipos e dos preconceitos:

> (…) in a methodology that subordinates the socio-cultural dimension to the pragmatic dimension and thus presents socio-cultural aspects implicitly the lasting predominance of linguistic aspects (e.g. progression in grammar may considerably influence the way the world is presented in textbooks and result in a random selection of aspects of a specific socio-cultural topic in a fragmentary and distorted picture of the target world. (Neuner & Byram, 2003: 32-33)

Se nos detivermos para perceber de que cultura falamos ou que conceção de cultura é ensinada, então verificamos que nos é oferecida uma visão muito reducionista e monocultural de cultura. O aluno é colocado no papel de "consumer rather than citizen" em situações de visita turística (Starkey, 2003: 71) e é sujeito a uma exposição muito limitada e estereotipada da cultura da língua-alvo. O lugar dado à cultura no ensino básico está reservado no final das unidades, quando não é numa secção à parte no final do manual na expectativa de que, se os professores chegarem ao fim do livro, então prepararão os seus alunos para a comunicação intercultural através da leitura de documentos, invariavelmente sobre festividades, tais como o *Hallowe'en*, as *Christmas Carols*, por exemplo (Sercu, 2000).

Randal Holme (2003)[74] identifica esta abordagem como visão comunicativa da cultura, porque coloca a ênfase "on giving the student language that can be put to quick use in a specific context." (*Ibidem*: 18). Parte-se do princípio que o aluno usará a língua que aprende em situações de comunicação pré-determinadas e predefinidas:

> It makes little allowance for how the learner's own cultural background may determine the type of encounters that they are likely to have and the forms that these will take. It does not recognise that the meanings a learner may want to express are not an automated response to a given context but a product of the individual's cultural background and how that shapes their encounter with another culture. (*Ibidem*: 29)

Todavia, para combater a cegueira cultural, é urgente rever o conceito de língua e a relação dialética que desempenha com a cultura na perceção da realidade. É preciso perceber que a cultura não pode entrar no currículo como um apêndice, mas sim como parte integrante do processo de aprendizagem da língua:

> Culture in language learning is not an expendable fifth skill, tacked on, so to speak, to the teaching of speaking, listening, reading, and writing. It is always in the background, right form day one, ready to unsettle the good language learners when they expect it least, making evident the limitations of their hard-won

[74] Randal Holme (2003) apresenta cinco visões do conceito 'cultura': a visão comunicativa, a visão curricular clássica, a visão instrumentalista ou 'culture-free-language view', a visão desconstrutivista e a visão competência. O modelo de ensino atual faz imperar as três primeiras visões em que a cultura é tratada como um elemento marginal e independente do sucesso na aprendizagem da língua.

> communicative competence, challenging their ability to make sense of the world around them. (Kramsch, 1993: 1)

1.2.4. A questão das barreiras à comunicação intercultural

Aprender ou comunicar numa LE não se faz no vácuo. Como explica a linguística cognitiva, todos nós transportamos e transferimos os nossos esquemas de perceção da realidade através dos quais interpretamos tudo o que vemos e formulamos juízos de valor negativos ou positivos conforme se afastam ou se aproximam da nossa visão da realidade. Uma das alternativas consiste em interpretarmos a realidade à luz das nossas interpretações, o que resulta numa representação restrita dessa realidade. Mas, no caso da realidade e da situação não encaixarem nas nossas imagens e expectativas, então a nossa reação é de rejeição: "We may fail to 'make sense' of what we experience and feel threatened by such an alien world. Our 'natural reaction' will be confusion and sometimes an adverse reaction that may lead to rejection and prejudices" (Neuner & Byram, 2003: 48).

Jandt (2007) debruçou-se sobre as dificuldades manifestadas em situação de comunicação intercultural, tendo identificado quatro formas de reação/ estratégias que os indivíduos mobilizam para fazer face ao desconhecido. Uma primeira manifestação, que se torna, muitas vezes, num obstáculo à comunicação intercultural, é a dificuldade de reduzir um nível de ansiedade alto face a situações novas, realidades desconhecidas e diferentes: "When you are anxious because not knowing what you are expected to do, it is only natural to focus on that feeling and not be totally present in the communication transaction." (*Ibidem*: 82). As fontes dessa ansiedade podem residir na falta de domínio da língua de comunicação ou a falta de estratégias para superar esse problema o que pode conduzir o indivíduo a abandonar a conversa. Ainda deve ser tido em conta o facto de que o contacto ou a interação com outras culturas coloca-nos face a um mundo e mundivisões que abalam a ordem em que sempre agimos e interpretámos a realidade à nossa volta. Este é o fenómeno que caracteriza a própria aprendizagem de uma nova língua - uma investida numa outra cultura, numa outra forma de interpretar a realidade:

> But learning a foreign inevitably brings us into contact with a new world in which, although their world "in principle" is similar to our own (in its elementary dimensions of living) and they do rather the same things as we do, people have arranged their environment differently and arrange their social behaviour and a

> different convention. Therefore, we may experience different patterns of behaviour and a different arrangement of social structures and institutions. (Neuner & Byram, 2003: 42)

Uma segunda reação consiste em impor as nossas representações culturais à realidade com que interagimos, partindo do princípio que todas a culturas são iguais à nossa e que todos reagimos e expressamos as nossas emoções da mesma forma: "If you assume that display of emotions is similar to your culture, you might see people of different cultures in certain circumstances as lacking emotion and others in other circumstances as displaying emotions inappropriately." (Jandt, 2007: 73).

Uma terceira manifestação pode tomar a forma de etnocentrismo que consiste numa atitude de julgar depreciativamente os comportamentos e os produtos de outras culturas que se distanciem ou se diferenciem dos valores e comportamentos da sua própria cultura: "negatively judging aspects of another culture by the standards of one's own culture. To be ethnocentric is to believe in the superiority of one's own culture" (*Ibidem*: 74). O que se preconiza é o relativismo cultural, não no sentido de subvalorizar a sua cultura a favor das outras, mas sim de não desvalorizar as outras culturas:

> It does not mean that everything is equal. It does mean that we must try to understand other people's behavior in the context of their culture before we judge it. It also means that we recognize the arbitrary nature of our own cultural behaviors and be willing to re-examine them by learning about behaviors in other cultures. (*Ibidem*: 75)

Esta atitude etnocêntrica conduz à rejeição da riqueza que a diversidade cultural pode trazer: "Because it excludes other points of view, an ethnocentric orientation is restrictive and limiting" (*Ibidem*: 76). Por isso, deveria ser substituída por uma atitude de abertura que passa por aquilo que Ewald Brass (1996: 277) denominou "ignorances attentives dont nous avons besoin pour commencer à soupçonner et, peut-être, à reconnaître les limites de nos pratiques, de nos perceptions et de nos théories actuelles."

Finalmente, uma quarta reação consiste na construção ou manutenção de estereótipos e preconceitos. Estereótipos são manifestações de juízos de valores que assentam em perceções generalistas e reducionistas de determinada cultura ou realidade: "negative or positive judgment made about individuals based on any observable or believed group membership" (Jandt, 2007: 75*)* São formas de representações que

facilitam a comunicação ou a conceção de realidades novas que diferem das representações da sua própria cultura e que por isso são inerentes a qualquer encontro intercultural:

> "(…) les stéréotypes font partie intégrante de toute culture, on les apprend dès l'enfance, on les affiche pour démontrer son appartenance au groupe, on en a besoin pour réduire la complexité de la vie, pour communiquer rapidement" (Zarate, 2001: 133).

Quanto aos preconceitos, são atitudes de rejeição justificadas pelas imagens estereotipadas que o indivíduo cria sobre determinado grupo cultural que vê como uma ameaça: "irrational suspicion or hatred of a particular group, race, religion, or sexual orientation" (Jandt, 2007: 81). Segundo Jandt (2007: 42), os preconceitos e os estereótipos, que habitam os discursos pedagógicos, constituem o que chama "language of oppression" e formam-se por tendência generalizada de bipolarização entre a nossa cultura e a dos outros. Esta tendência materializa-se pela criação da categoria 'os 'outros' (os 'não-nós') ou pela atribuição do pronome '*them*', que opomos nos nossos discursos a um 'nós' para marcar a distância e reforçar a diferença, criando barreiras na relação interpessoal.

Um ensino que se centra exclusivamente na aquisição de competências comunicativas e que se limita a introduzir as questões culturais numa atitude bipolarista e que não encoraja o aluno "to look outside their own personal sphere" (Neuner & Byram, 2003: 72) acabará por reforçar ou acentuar os estereótipos e preconceitos preexistentes e por dificultar o diálogo intercultural.

1.2.5. A questão da falta de autenticidade dos contextos e atividades de uso da língua estrangeira[75]

Uma das críticas atribuídas ao *habitus discursivo* que caracteriza as práticas de ensino das línguas estrangeiras é o facto de não proporcionar aos alunos situações de uso social, autênticas e significativas:

[75] Para uma discussão sobre o conceito de autenticidade de uso da LE cf. Misha (2005).

> In the classroom (…) problems are kept to the minimum as the teacher controls and guides the discourse towards the intended pedagogic ends. What is learnt is what is transmitted by the teacher to the pupils within these ideals conditions. And because it is knowledge created from these conditions, it is knowledge that only has utility in these conditions. (Grenfell, 2000: 8)

Os alunos perdem, desta forma, a oportunidade de experimentarem o que realmente constitui a comunicação em situação autêntica: a espontaneidade, a imprevisibilidade e o jogo de preservação das faces que exige a capacidade se adaptar à circunstância, à situação, aos objetivos e ao contexto que enformam qualquer interação.

De acordo com Michael Canale (1983), a comunicação humana é uma forma de interação social, pelo que a CC só poderá ser adquirida e usada através da experiência dessa interação. A comunicação humana, de acordo com o autor, implica: (a) um alto nível de imprevisibilidade e de criatividade quanto à forma e conteúdo; (b) negociação de sentidos; (c) a apropriação da linguagem aos contextos socioculturais para a correta interpretação das expressões linguísticas; (d) a existência de uma finalidade comunicativa: estabelecer relações sociais, persuadir, prometer, etc; (e) uma avaliação do seu sucesso a partir das reações dos interlocutores; (f) a dependência a limitações psicológicas concretas, tais como as restrições de memória, a fadiga e as distrações.

No entendimento de Susan Nicholls (2001: 74), o contexto de aprendizagem formal da LE não prepara o aluno a participar em situações reais de comunicação humana, dada a artificialidade do ambiente do uso e do desenvolvimento das competências de comunicação na LE que caracterizam a comunicação em sala de aula. Nesse contexto, impera um modelo comunicacional monológico, unidirecional, monocultural e institucionalizado num ritual discursivo, caracterizado pela pobreza dos atos comunicativos produzidos pelos alunos e quase ausência de iniciativas (cf. Silva, 2003). Deste modo, as contribuições verbais dos alunos ficam restritas quase exclusivamente ao movimento de resposta sob a forma de atos de reprodução de discurso:

> We know that teacher-learner classroom interaction and spontaneity in the target language are limited and that the occurrence of ‘display questions’ is high (this is where teachers ask questions to check whether learners can demonstrate linguistic understanding, rather than engaging in genuine dialogue. (Coyle, 2000: 162)

Como vimos anteriormente, não é proporcionado aos alunos espaço para experimentarem e testarem a sua capacidade para resolver problemas que possam surgir em situação real de comunicação em que culturas diferentes, com diferentes conceções da realidade, entram em contacto.

Segundo Do Coyle (2000: 162), os alunos manifestam uma certa frustração face às suas aprendizagens e têm uma perceção de que as mesmas são irrelevantes face às suas necessidades educativas. Por outro lado, os professores mantêm este controlo do discurso para cumprirem o que lhes é imposto pelas orientações curriculares:

> In the classroom (…) problems are kept to the minimum as the teacher controls and guides the discourse towards the intended pedagogic ends. What is learnt is what is transmitted by the teacher to the pupils within these ideals conditions. And because it is knowledge created from these conditions, it is knowledge that only has utility in these conditions. (Grenfell, 2000: 8)

Uma das consequências deste *habitus* discursivo, fortemente centrado no professor, é que não deixa espaço para a descoberta e a resolução de problemas autênticos de comunicação. Os alunos vêm-se limitados, na sua atividade linguística, à reprodução do saber veiculado pelo professor, o que reforça uma relação interpessoal de superioridade e de dependência do aluno em relação ao professor. Esta relação de dominância reduz o espaço para a experimentação e a aprendizagem pela descoberta e pela tentativa e erro. Esta visão redutora da abordagem comunicativa não prepara os alunos a lidarem e a enfrentarem as dificuldades inerentes à interação entre pessoas de culturas diversas e, por isso, não os transforma em comunicadores competentes para interagir em contextos de comunicação intercultural.

Claire Kramsch (1993: 177-178) questiona a autenticidade comunicativa, dirigindo o problema, não para os textos e documentos trabalhados, que desde a adoção da abordagem comunicativa tem sido selecionados com cuidado, mas sim, para o uso e o tipo de interação promovidos com esses materiais autênticos:

> In the enthusiasm for functional approaches to language teaching (whether they be called communicative', 'natural' or 'proficiency-oriented') 'authentic' speech is often presented and read in language classes in the same uncritical way as such language is used by most native speakers- as if the classroom could ever be, or

> even should ever try to imitate, the natural environment of restaurants and work places. (Kramsch, 1993: 179)

À luz das teorias que enformam a abordagem comunicativa era suposto que as aulas de LE fossem uma oportunidade para os alunos interagirem com outras culturas e participarem, como cidadãos ativos, numa sociedade reconhecidamente plurilingue e pluricultural: "Foreign language teaching must be concerned with reality: with the reality of communication as it takes place outside the classroom and with the reality the learners as they exist outside and inside the classroom" (Littlewood, 1981: 95). Então, em vez de limitar as situações de comunicação a meras reproduções de discursos, em *roleplays* inverosímeis, seria mais eficaz se fossem facilitadas e promovidas situações de familiarização, construção e aquisição de habilidades comunicativas através da interação em situações reais de comunicação em contextos multiculturais e multilingues.

1.2.6. A questão do caráter individualista e solitário da aprendizagem da língua estrangeira

O estudo de Véronique Castellotti e Danièle Moore (2002), já citado, revela que as crianças e os jovens continuam com a perceção de que a aprendizagem de línguas estrangeiras é um processo solitário pautado pela ausência de interação entre alunos (Moore & Castellotti, 2001; Castellotti & Moore, 2002). Esta imagem foi obtida num estudo de desenhos de crianças, a quem foi solicitado que representassem graficamente a atividade de aprender línguas. Dos desenhos analisados sobressaiu a imagem de uma criança sentada sozinha numa carteira sobre a qual estava um manual escolar e a tarefa representada era a da realização de leitura silenciosa e de exercícios escritos. (Castellotti & Moore, 2002: 14). Estas perceções denunciam a ausência da dimensão social e dialógica inerentes ao processo de aprendizagem de línguas. Os alunos parecem, ainda, condicionados por hábitos que se circunscrevem a atividades intelectuais individuais, em que o sucesso de cada um depende do esforço que despende em exercitar a memorização dos conteúdos explorados nas aulas: daí a imagem do aluno na sua carteira com o manual a completar exercícios. Esta representação de ensino-aprendizagem, centrado no indivíduo e nas suas capacidades e no seu esforço

individuais, foi igualmente apontada por Shi-xu e Wilson (2001: 80-81) por reduzir a comunicação a um empreendimento individualista e não colaborativo.

Se considerarmos a posição de Bakhtin sobre a questão da identidade e da aprendizagem, depressa percebemos que a aprendizagem de uma LE deve ser tida como um fenómeno social e resultado de uma ação partilhada, coletiva, onde o 'outro' é sempre necessário porque "O diálogo pertence à natureza do ser humano, enquanto ser de comunicação. O diálogo sela o ato de aprender, que nunca é individual, embora tenha uma dimensão individual." (Shor & Freire, 1986: 14) Trata-se de um plurilinguismo social (heteroglossia) que habita cada enunciado e que se constrói a diversas vozes, onde a "A minha palavra precisa do outro para existir" (Janzen, 2005: 40).

Acresce que não são tidas em conta as dimensões pessoais e motivacionais, os níveis de ansiedade provocados pela falta de autoconfiança no uso da língua-alvo que pode derivar de experiências prévias de insucesso, de representações do que é ser um bom aluno de LE (tendo por modelo o que se aproxima mais do modelo do falante nativo) ou, ainda, de representações sociais sobre o país ou a língua-alvo.

1.2.7. A questão da língua estrangeira ser tratada como uma disciplina autónoma

Apesar de ser identificada, no Programa e Organização Curricular Nacional, como uma das competências transversais, o facto é que a LE é tratada como uma disciplina autónoma, sem ligação às outras áreas do saber, confinada à carga horária que lhe é atribuída, demasiado reduzida[76] no terceiro ciclo do ensino básico:

> Language teaching is still seen as primarily in terms of mutual ignorance, if not strict separation; this view is reinforced by the institutional structure of most European educational systems, which operate according to the principle of disciplinary compartmentalisation. (Castellotti & Moore, 2002: 15)

Para além disso, na iniciação de uma LE, seja ela primeira ou segunda, os alunos são colocados na estaca zero: "The learner is not invited to reorganise or reconsidered prior knowledge in the light of new information, nor to identify traces of prior texts and events as they appear in new contexts." (Sercu, 2002: 71). Os conteúdos são

[76] A carga horária atinge o máximo de um bloco e meio semanal, correspondentes a um total 135 minutos no terceiro ciclo do ensino básico. Algumas escolas, como a nossa, geriram as horas para as LE, distribuindo-as pelas LE I e LE II de forma a que os alunos só tivessem 90 minutos semanais apenas num dos anos do 3º ciclo.

organizados sob o princípio de que os alunos não possuem qualquer conhecimento válido e a aprendizagem é planificada para todos, indiscriminadamente, de uma forma linear, sendo a passagem para o ato comunicativo, propriamente dito, muito tardio (final do 3º ciclo ou só no ensino secundário). Continua a ignorar-se que os alunos trazem consigo conhecimentos que adquiriram na escola, noutras áreas do saber como a sua língua materna, a história, a geografia e as outras línguas. Além desses, incluem-se, também, os saberes que adquiriram fora da escola, por outros meios informais como a televisão ou as revistas que concorrem para a formação de imagens sobre a cultura do país da língua-alvo, sobre as quais seria de todo relevante realizar uma análise, a fim de projetar as atitudes e motivações iniciais para a aprendizagem da língua. Os alunos de LE possuem, já, o conhecimento do sistema linguístico, sociolinguístico, discursivo e sociocultural de pelo menos uma língua, a sua língua materna, entre outros conhecimentos relevantes. Estão munidos de experiências de aprendizagem no contexto sociocultural em que aprenderam a sua língua materna na escola e fora dela. São estes importantes fatores que irão determinar a sua relação com a língua-alvo e a sua aprendizagem (Neuner & Byram, 2003: 40-41). Mas aqui reside outro problema.

Associada à euforia da abordagem comunicativa está a defesa das aulas de imersão linguística e do modelo do falante nativo (Moore & Castellotti, 2001; Neuner & Byram, 2003). Várias estratégias foram implementadas com o objetivo de banir qualquer traço da identidade linguística materna e assim facilitar o desenvolvimento da CC na língua-alvo, tendo por modelo o falante nativo: desde a proscrição do uso da língua materna, entendida como um obstáculo à aprendizagem, passando pela tentativa de levar os alunos a pensarem na língua-alvo, até à apropriação de uma identidade fictícia, através da adoção de um primeiro nome inglês - que permitisse vestir a pele do nativo. Assim, durante anos, promoveu-se a implementação das aulas de imersão, lecionadas exclusivamente na língua-alvo, sendo a língua materna banida do discurso da aula. Foi, e ainda é, apanágio dos institutos de língua e dos professores falantes-nativos a chave do sucesso da aprendizagem e do desenvolvimento da CC, relegando para uma posição secundária os professores não-nativos das escolas públicas. Não se procura estabelecer paralelos com as aprendizagens na língua materna, a não ser para denunciar a interferência que esta exerce na aquisição e desenvolvimento da CC, reforçando as diferenças entre as línguas e a existência dos falsos-amigos.

Sabendo que são mais os ‘amigos’ reais do que os falsos, refutamos o argumento dos linguistas da teoria contrastiva que advogam que a língua materna constitui um

elemento inibidor do desenvolvimento da CC, um fator de interferência e fonte de erros. Se o modelo do falante nativo representa, para a maioria dos alunos, uma meta jamais alcançável, a língua materna pode constituir uma espécie de porto seguro através da qual poderão ser estabelecidos paralelos imprescindíveis para uma melhor compreensão dos quadros de representação e de interpretação da língua-alvo. Por isso, defendemos, concomitantemente com Lúcia Oliveira (1997: 226), que a aprendizagem de uma LE deve ter como resultado a adição de conhecimentos, experiências, valores e formas de ver o mundo. Não pode desenvolver-se pela substituição dos conhecimentos da sua cultura pelos conhecimentos de outra, mas deve partir de uma compreensão das necessidades e motivações dos alunos. Nesta perspetiva, ser detentor do conhecimento de outras línguas - plurilinguismo - e culturas – pluriculturalismo - não poderá ser visto como um fator dificultador da aprendizagem de línguas, ou como um defeito. Pelo contrário, constituem condição *sine qua non* para a construção da competência plurilingue e pluricultural, enquanto 'complemento conceptual' necessário às políticas linguísticas europeias assentes no respeito pela pluralidade linguística e pela diversidade cultural.

Segundo Daniel Coste (2001: 20), a competência plurilingue e pluricultural constitui-se como a competência que assenta na CC em várias línguas, em níveis diferentes, e o conhecimento e experiência vivencial de várias culturas, igualmente em graus diferentes. Deve entender-se, tal como Coste, que não há superposição ou justaposição de competências, mas sim a existência de uma competência parcial, complexa, compósita e heterogénea. O indivíduo pode dominar mais uma língua do que outra, em modos diferentes da escrita ou da oralidade, pode conhecer melhor a literatura de um país, e melhor os hábitos de vida e valores de outro. É uma competência evolutiva que resulta não só das aprendizagens formais em sala de aula, mas também das experiências e das aprendizagens individuais realizadas na 'escola paralela' através de leituras individuais, dos *media*, das viagens, da comunicação com pessoas estrangeiras: "As várias aprendizagens surgem, assim integradas, valorizadas, em complementaridade e não em oposição." (Tavares, 2001: 222).

Importante será, sobretudo, notar com Do Coyle (2000: 169) que usamos a língua não só para comunicar mas também para compreender o mundo, para aprender, para construir a nossa identidade, ratificá-la ou transformá-la no nosso relacionamento com os 'outros'.

2. Uma meta alternativa no ensino de línguas: a competência comunicativa intercultural

> *No mundo cada vez mais globalizado em que vivemos é preciso encarar a atividade de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras não como saneamento de um déficit cultural do aprendiz (como crêem alguns desavisados), mas como um processo de troca e enriquecimento mútuo entre culturas distintas*. (Rajagopalan, 2006: 205) [77]

Neste ponto, pretendemos refletir sobre as implicações para a aula de LE do conceito de competência de comunicação intercultural (CCI), a partir da análise de alguns modelos e projetos desenvolvidos que podem ser aplicados ao contexto escolar.

Neste momento histórico, marcado pela mobilidade humana, pela globalização e pela internacionalização dos meios de comunicação fomentados pela *Internet*, o ensino de línguas é percebido como a chave para o desenvolvimento da cidadania democrática e o desenvolvimento económico e social sustentável no espaço multicultural e multilingue que é a Europa. Assim, não será difícil concordar com a posição do Conselho da Europa, que vê na aprendizagem das línguas um pilar essencial de promoção da coesão e inclusão social, ao reconhecer a educação em línguas como um espaço privilegiado para o desenvolvimento da educação para a cidadania democrática.

No ensino de LE, a língua, objeto de estudo, contempla as relações com a cultura, o sujeito e as identidades que nela encontram expressão. Tal como propõem Karen Risager (2005, 2006) e Alvino Fantini (1995), devemos projetar a finalidade do ensino da LE para a aprendizagem da *languagecultura* ou *linguacultura*[78], o arquilexema que dá conta da irremediável ligação entre língua e cultura.

No processo de comunicação emergem as características culturais pelas atitudes, pelos modelos de reflexão, pelas expectativas e pela linguagem (Lebrun, 2007: 21). Por esta razão, deve ser promovido o contacto com a alteridade, através da comunicação

[77] Rajagopalan, Kanavillil. (2006). "Recortes interculturais: na sala de aula de línguas estrangeiras". *DELTA: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada, vol. 22 (1),* pp. 203-205. Acedido em 20 agosto de 2009, em: http://www.scielo.br/pdf/delta/v22n1/31736.pdf.

[78] Conceito introduzido pelo antropólogo americano Paul Friedrich (1989) e retomado por Michael Agar (1994) como 'languaculture'. Karen Risager (2006: 114-115) dá uma explicação exaustiva do termo e do seu impacto no ensino de línguas em *Language and culture: global flows and local complexity*.

intercultural, que permitirá ao sujeito vislumbrar, na interação, uma multiplicidade de identidades e uma diversidade de mundivisões. Estes encontros ou desencontros de perspetivas e identidades conduzirão a um questionamento sobre si e as suas perspetivas e sobre o 'outro' e as suas perceções. Este questionamento conduzirá, em última instância, à consciencialização crítica do caráter heterogéneo e em construção da sua identidade.

Reconhecidas as limitações da abordagem comunicativa e validado o argumento de que a aprendizagem de línguas deve possibilitar a superação de práticas e visões etnocêntricas, defende-se uma abordagem alternativa que passa pela promoção de experiências interculturais que desenvolvam no aluno capacidades de observação, que encorajam o pensamento crítico sobre estereótipos culturais e que fomentem atitudes de respeito pela diversidade, ao mesmo tempo que conduzam a uma compreensão mais ampla da sua própria cultura:

> Wo sonst, wenn nicht im Fremdsprachenunterricht, kann die nachwachsende Generation lernen, andere Menschen als Mitmenschen anzuerkennen, obwohl sie sich von uns unterscheiden? Wo sonst kann man lernen, Aggressivität gegenüber Fremden und Angst vor Fremdem abzubauen? Kulturelle Vielfalt, Empathie für das Fremde und Liebe zur fremden wie zur eigenen Sprache und Kultur sind keine Gegensätze. Anerkennung der anderen Menschen in irhrer Andersartigkeit und internationale Solidarität sind deshalb das Ziel des fremdsprachlichen Bildungsprozesses. (Meyer, 1995: 49 *apud* Neuner & Byram, 2003)[79]

O Conselho da Europa propõe, por isso, a exploração da dimensão política da educação e do ensino de línguas, numa abordagem que delimita a aprendizagem no quadro da política de preservação e promoção da diversidade linguística e cultural: a abordagem intercultural. Esta abordagem define como meta pedagógica o desenvolvimento da Competência Comunicativa Intercultural (CCI) que conduzirá à participação ativa, à valorização e ao enriquecimento recíproco dos indivíduos que se encontram em contextos de interação multilingue e multicultural:

[79] Nossa tradução a partir da versão inglesa de Neuner & Byram (2003: 57) "Onde mais, senão no ensino das línguas modernas, poderá a geração vindoura aprender a aceitar as outras pessoas como companheiras apesar de serem diferentes? Onde mais poderíamos aprender a reduzir a agressão e o medo dos outros? Pluralidade cultural, empatia para com os 'outros' e amor para com a sua língua e a sua cultura e a dos 'outros' não são opostos. A aceitação dos 'outros' na sua alteridade e a solidariedade internacional são, então, o objetivo do processo de educação em línguas estrangeiras".

> "Interculturality and the capacity for intercultural mediation are thus one of the potential goals of language teaching, enabling plurilingual individuals to acquire a capacity for living in the multilingual environment which is contemporary Europe." (Beacco & Byram, 2003: 34).

Esta meta acarreta a promoção, nos alunos, de atitudes proativas na relação com o 'outro' que se concretizam na capacidade de criar relações de "efetiva interculturalidade e intercompreensão com a alteridade" (Mendes, 2005: 43) e na capacidade de se redescobrir a si e de descobrir o 'outro' "(…) by developing a critical cultural perspective towards the Self and the Other and the world" (Guilherme, 2002: 167).

É hoje consensual, também, no palco da didactologia em Portugal e nas orientações curriculares dos programas de língua estrangeira, para o ensino básico e secundário, que a aprendizagem de línguas deve ser assumida como um empreendimento político. Deve realizar-se no contexto privilegiado da comunicação intercultural em que se assume o envolvimento com a alteridade na criação de um espaço negociado e coconstruído, território de heterogeneidade tornado comum, onde a interação e a comunicação - leia-se o diálogo - se realizam: o 'terceiro espaço'. Muito mais do que a tolerância face à diferença, que muitas vezes se traduz por atitudes paternalistas ou preconceitos assentes na criação de imagens estereotipadas que em pouco contribuem para o diálogo e apenas mantêm a 'cegueira cultural', devem ser desenvolvidas capacidades que permitem ao aluno transformar e adaptar as suas interpretações da realidade a novas situações e que o preparem para alargar os limites das suas perceções etnocêntricas e monoculturais.

Se pretendemos formar cidadãos capazes de se relacionarem com pessoas de outras línguas e culturas, então teremos de os munir de algo mais do que a capacidade de realizar atos comunicativos, de produzir mensagens socioculturalmente apropriadas (se é que isso é possível determinar fora da interação, atendendo à heterogeneidade das culturas e das línguas). Teremos de os preparar para conviver e viver com a diversidade, o que implica que, para além de os dotar de capacidades e de conhecimentos linguísticos, os professores deverão atender ao desenvolvimento de competências necessárias à realização e desenvolvimento pessoais, à cidadania ativa, à coesão social e à empregabilidade. Estas capacidades foram identificadas e definidas, em 2006, pelo Conselho da Europa e pelo Parlamento Europeu, como as oito competências-chave, essenciais para a aprendizagem ao longo da vida: comunicação em línguas materna;

comunicação em línguas estrangeiras; competência matemática e competências básicas em ciências e tecnologias; competência digital; aprender a aprender; competências sociais e cívicas; espírito de iniciativa e espírito empresarial; sensibilidade e expressão culturais.

Ainda, devemos referir que muitos alunos não terão a necessidade, nem a oportunidade de usar a LE fora da escola; nesta circunstância, torna-se urgente redirecionar a aprendizagem de línguas estrangeiras para a aquisição e desenvolvimento de capacidades úteis para a sua aprendizagem ao longo da vida e a sua sociabilização, o que passa necessariamente pelas competências-chave acima elencadas, às quais devemos acrescentar no contexto da aprendizagem em línguas a competência intercultural:

> In these circumstances, it is particularly important that learning focused on a language which may never be used outside school […] should give priority to the acquisition of skills, attitudes and knowledge which are transferable to situations both within and beyond national frontiers where cultural awareness and sensitivity is required. (Byram, 1997: 28-29)

Este argumento reconduz-nos para o reconhecimento da importância da dimensão afetiva e atitudinal através da aprendizagem de um saber-ser e saber-relacionar-se com o 'outro', até aqui relegadas para segundo plano a favor das dimensões pragmática e cognitiva do *know-what* e de um *know-how*.

Será nosso propósito, neste ponto da discussão sobre as metas da aprendizagem das línguas, debater os pressupostos conceptuais que permitirão propor uma abordagem intercultural para o ensino do Inglês e das LE em geral. Esta abordagem passa pela definição de uma nova meta para a aprendizagem de línguas, a competência comunicativa intercultural (CCI):

> Instead of the assumption that learners should model themselves on 'the native speaker', it is becoming apparent to teachers and their learners that successful cross-cultural communication depends on the acquisition of abilities to understand different modes of thinking and living as they are embodied in the language to be learnt, and to reconcile or mediate between different modes present in any specific interaction. This is not the 'communicative competence' on which people using the same language in the same, or closely related, cultures rely; it is an

> 'intercultural communicative competence', which has some common ground with communicative competence but which also has many unique characteristics. (Byram, 1997: 12)

2.1. Modelos de conceptualização da competência comunicativa intercultural

Para fazer face às exigências da educação no contexto atual e suprir as limitações da abordagem comunicativa, o conceito de competência intercultural, definido por Yong Yun Kim (1998) como "overall capacity or capability to facilitate the communication process between people from differing cultural backgrounds and to contribute to a successful interaction outcomes" (*Ibidem*: 263), tem ganho terreno na área da didática das línguas estrangeiras para abarcar o conjunto de competências psicossociais que emergem da experiência da aprendizagem de línguas. Como vimos, esta competência surge, a par da competência plurilingue e pluricultural, em reação à visão demasiado instrumentalista e funcional da CC que pôs de lado, erroneamente, os fatores psicossociais fundamentais para a compreensão dos processos da dimensão afetiva mobilizados no contacto com o 'outro', com o novo, com o desconhecido e que são afinal inerentes ao processo de aprendizagem de línguas. Está claro que esta aprendizagem pressupõe a existência de conhecimentos e experiências prévias, a partir das quais serão incorporados os novos elementos e não em sua substituição.

Assim, na década de 90 do século XX, a finalidade do ensino de línguas tem sido reorientada para o desenvolvimento de competências gerais que ultrapassam a visão meramente instrumentalista e funcional que caracteriza a CC, aglutinadas na CCI:

> What is ICC? Primarily it integrates the so far disparate domains of foreign language learning and treats them as components of one comprehensible whole. The knowledge of other languages and cultures as in conventional ´lundeskunde', the competence to perform speech acts as in traditional pragmatics, and the attitudes of openmindness and tolerance as in political education are no longer regarded as separate personal qualities that can be shaped independently of each other. They are integral part of a super-ordinate facility that would be incomplete if one of the components were missing. (Doyé, 1999: 11-12)

Esta definição evoca o contributo de várias áreas de estudo como a Linguística Aplicada, os Estudos Culturais e a Psicologia Social.

Existe, atualmente, uma multiplicidade de modelos para dar conta das dimensões e das componentes que definem a CCI, bem como uma panóplia de instrumentos para avaliar esta competência multidimensional. E, mesmo se, como observou Ruben (1989), o que falta é uniformizar, clarificar e criar consistência para um melhor entendimento do conceito, dificuldade que experimentámos no trajeto epistemológico em que nos aventurámos, é inegável a relevância que a CCI representa na didática das línguas.

Esta competência é entendida como uma competência complexa, multidimensional, evolutiva e desequilibrada nas suas componentes (linguística, sociocultural, pragmática e intercultural), bem como nas suas realizações (de receção ou produção, escrita ou oral), estando aberta às experiências linguístico-comunicativas que tornam o sujeito capaz de orientar as suas competências verbais, mobilizando-as como fonte única de se enriquecer pessoal e socialmente.

O termo CCI aparece, no âmbito dos estudos da Comunicação Intercultural e dos Estudos Culturais dirigidos para o estudo de problemas decorrentes da comunicação em situação de mobilidade estudantil, de imigração, de negócios internacionais e de estágios e formação profissionais fora do país. No campo da investigação europeia sobre a aprendizagem de línguas, o reconhecimento da necessidade de um novo modelo para o ensino e aprendizagem de línguas, mais complexo, que engloba a dimensão intercultural da comunicação, resultou, como anteriormente expusemos, numa série de estudos e de propostas que integram as descobertas nas áreas da Antropologia Cultural, dos Estudos Culturais, da Comunicação Intercultural, da Psicologia Social, do Interacionismo Social e da Linguística Aplicada, que permitem identificar e elencar listas de comportamentos, traços psicológicos, atitudes, capacidades e dimensões para representar a complexidade da aprendizagem e do uso de línguas estrangeiras em contextos multilingues e multiculturais.

As descobertas das investigações realizada no âmbito da Antropologia Cultural, na década dos anos 30 do século passado, designadamente a identificação do conjunto de características psicossociais e de atitudes que devem ser desenvolvidas para facilitar a comunicação intercultural, servem de inspiração e voltam a atenção dos linguistas aplicados para a importância de fenómenos de ordem psicológica (Byram, 1997: 48; Neuner & Byram, 2003: 49). De Margaret Mead (1963) destaca-se o elenco de características essenciais que promovem a comunicação intercultural, possibilitando que as culturas em contacto se transformem em "neighbours in contact" (Neuner & Byram, 2003: 49):

- Empatia, que implica a capacidade de aventurar-se no mundo e a tentativa de o compreender 'from within', a tentativa de compreender o 'outro' no seu próprio contexto social. Implica a tomada de consciência de que o que pode parecer estranho para si pode não o ser para 'outro'. Em suma, é a capacidade de se colocar no lugar do 'outro' e prever a sua reação a uma determinada situação;
- Capacidade de distanciação, que acarreta uma mudança de perspetiva e uma visão descentrada da sua realidade. Implica um olhar sobre a sua cultura a partir de outros pontos de vista e ajuda a perceber e a ganhar uma nova perspetiva sobre si próprio e a sua cultura;
- Disposição para tolerar a ambiguidade, que consiste no reconhecimento e na aceitação de que o 'outro' pode ser diferente e ter perspetivas sobre a realidade, diferentes da sua. Nesta linha, uma das missões da abordagem intercultural é o desenvolvimento de estratégias de negociação da ambiguidade para resolver ou prevenir situações de mal-entendidos, que podem ser estratégias comunicativas (esclarecer ou pedir esclarecimento). É preciso compreender que as falhas de comunicação e os mal-entendidos são inerentes às relações/ diálogo intercultural;
- Tomada de consciência e representação da identidade, que se traduz na tomada de consciência de que a cultura e o meio influenciam a forma como se percebe a realidade; implica, por isso, a capacidade de explicar aos outros o seu ponto de vista.

Estas características atitudinais são essenciais para garantir o sucesso da relação interpessoal em que o principal objetivo deve ser o de preservar a face dos indivíduos em interação e gerir as reações afetivas e as emoções negativas como o estranhamento, os preconceitos e os estereótipos, o *stress* e a ansiedade originados pela situação de contacto intercultural. Este modelo de Margaret Mead apresenta um conjunto de atitudes e comportamentos que assentam na capacidade de se descentrar e no abandono de atitudes e de visões etnocêntricas. Estas competências ou características psicossociais estão direcionadas para o 'outro' e, por isso, permitem que se estabeleça um entendimento e uma plataforma de negociação da realidade com pessoas de outras culturas.

Com o aumento do fluxo da migração e da mobilidade, tanto na Europa como nos Estados Unidos da América, intensificaram-se, nos anos 70, as investigações, designadamente no contexto da Psicologia Social, dos Estudos Interculturais e da Linguística Cognitiva, que na linha da Antropologia Cultural de Franz Boas, geram

modelos que visam, em primeiro lugar, treinar os participantes em formação profissional no estrangeiro e, em segundo lugar, desenvolver estratégias para (1) compreender as falhas comunicacionais em encontros interculturais, (2) prever situações de insucesso comunicacional nos encontros interculturais e (3) desenvolver estratégias pessoais e implementar e testar a formação para viajantes e as metodologias de preparação (Sinicrope *et al.*, 2007: 2). O problema reside no facto de que se considerava que bastaria analisar os sujeitos em situações de interação em que iriam estar expostos para se conseguir prognosticar e planear a sua performance em situações futuras (*Idem*). Esta premissa parece ignorar o caráter inerentemente imprevisível da comunicação intercultural e, por isso, não prepara o indivíduo para situações imprevistas, uma das características das interações com a alteridade.

Brent Ruben (1976) parte de uma definição de CC como "the ability to function in a manner that is perceived to be relatively consistent with the needs, capacities, goals, and expectations of the individuals in one's environment while satisfying one's own needs, capacities, goals, and expectations" (*Ibidem*: 336), para propor uma abordagem comportamental da competência intercultural (Sinicrope *et al.*, 2007). Identifica sete requisitos da CC que permitem a qualquer sujeito interagir eficazmente em contextos interculturais:

- Respeito (*display of respect*). Este elemento pode ser exibido numa linguagem não-verbal através do contacto visual, da postura, do tom de voz e de outras manifestações de interesse. Envolve ainda a capacidade de descrever o 'outro' sem tecer qualquer juízo de valor;
- Postura na interação (*interaction posture*). Refere-se à capacidade de responder ao 'outro' sem o avaliar nem o julgar;
- Orientação para o conhecimento (*orientation to knowledge*). Designa a capacidade de reconhecer que a perceção que temos da realidade nem sempre é a mesma que a dos outros e, por isso deve considerar-se "the extent to which knowledge is individual in nature" (Ruben, 1976: 340);
- Empatia (*empathy*). Designa a capacidade de ver a realidade sob outra perspetiva, na perspetiva do 'outro', *i.e.* "to put oneself in another's shoes" (*Idem*);
- Flexibilidade no desempenho de diferentes papéis, que Ruben designa 'Role behaviors' referindo-se à capacidade de ser funcionalmente flexível em situações de interação com pessoas de culturas diferentes de forma a manter uma relação

estável. Ruben dividiu este elemento em três tipos de papéis que o indivíduo deve ser capaz de desempenhar para manter a participação dos elementos do grupo: *task roles*, *relational roles* e individualistic roles:

1. Para desempenho de tarefas, uma pessoa interculturalmente competente revela capacidade de "initiation of ideas, requesting further information or facts, seeking of clarification or group tasks, clarification of task-related issues, evaluation of suggestions of others, or focusing group on task" (*Ibidem*: 350);
2. Para gestão das relações dentro do grupo, uma pessoa interculturalmente competente revela capacidade de conduzir o grupo para resultados como "harmonizing and mediating scraps and/or conflicts between group members, attempts to regulate evenness of contributions of group members," e de gerir a dinâmica de grupo fornecendo "indications of a willingness to compromise own position for the sake of group consensus," (*Idem*);
3. Para desempenho de papéis individuais, um sujeito interculturalmente competente não revela atitudes de resistência face às ideias dos outros, sobrepondo o seu ponto de vista ou manipulando o grupo, nem se demite de participar nas atividades do grupo.

- Capacidade de gerir a interação (*interaction management*), relacionado com a capacidade de tomar "turns in discussion and initiating and terminating interaction based on a reasonably accurate assessment of the needs and desires of others" (*Ibidem*: 341).
- Tolerância face à ambiguidade (*tolerance of ambiguity*), considerada a capacidade de "to react to new and ambiguous situations with little visible discomfort" (*Idem*). Uma pessoa com elevada tolerância face à ambiguidade facilmente se adapta às exigências de situações novas, sem revelar "noticeable personal, interpersonal, or group consequences" (*Ibidem*: 352).

Neste modelo, Ruben retoma, do protótipo de Mead, os índices como a empatia e a tolerância face à ambiguidade, tendo adicionado, às variáveis individuais, variáveis interpessoais. Coloca o indivíduo em situação de interação, daí ter acrescentado elementos relacionados com capacidades que só se manifestam quando interage com o Outro e que pressupõem capacidades de gestão da interação com o 'outro'. É a partir destes elementos que constituem a competência intercultural, que Ruben desenvolve um modelo de avaliação da CI: o *Intercultural Behavioral Assessment Indices* (*IBAI*),

instrumento descrito e testado por Guo-Ming Chen (1989, 1991). Este modelo estabelece uma escala de três níveis de desempenho que vai do nível I para o '*competent cross-cultural communicators*', o nível II para o comunicador '*with potential for sucessful cross-communication*' e nível III para aquele '*who might face difficulties when attempting to communicate cross-culturally*'. Ruben é tido como um dos percursores da "performance assessment of ICC", uma vez que a avaliação da competência intercultural era realizada a partir da observação de desempenhos e não a partir da leitura de relatórios de autoavaliação ou do tratamento estatístico de respostas recolhidas em questionários repletos de indicadores. A certificar a validade do modelo de Ruben, está outro instrumento desenvolvido por Koester e Olebe (1988) o *Behavioral Assessment Scale for Intercultural Competence (BASIC*) a partir das variáveis definidas no IBAI. Este instrumento contempla oito dimensões da competência de comunicação intercultural e mede a CI, aplicando uma escala Likert de 1 a 5. A vantagem deste instrumento reside na sua fácil aplicação por observadores não-especializados.

Outro estudo relevante para o entendimento da competência intercultural foi realizado por Milton Bennett (1986, 1993, 1998) que incrementou o *Developmental Model of Intercultural Sensitivity (DMIS)* para descrever, explicar e classificar, em diferentes categorias e níveis de desenvolvimento, as reações das pessoas face às diferenças culturais. Bennett emprega conceitos oriundos da Psicologia Cognitiva e do Construtivismo para organizar as reações observadas na comunicação intercultural, em seis estádios de sensibilidade. Cada estádio é expresso em termos de atitudes e comportamentos e é distribuído por duas fases que manifestam atitudes bi-polares: a fase etnocêntrica onde estão incluídos os estádios de negação, defesa e minimização e a fase etnorelativista que integra os estádios de aceitação, adaptação e integração.

Na fase etnocêntrica, o indivíduo tem dificuldade em reconhecer e aceitar o 'outro' na sua diferença e anticipa o contacto de identidades culturais diferentes como fonte de conflito que resolve através de processos de:

- Recusa das diferenças culturais, fase em que o sujeito apenas considera os seus valores e as suas perspetivas como válidas. Adota atitudes de evitamento e rejeição face à alteridade evitando qualquer forma de interação com a diferença. Neste estádio, o indivíduo não revela qualquer interesse ou curiosidade face às diferenças culturais, podendo manifestar atitudes negativas e de agressividade se a interação com a diferença lhe é imposta. Foram identificadas várias estratégias

negativas mobilizadas para lidar com as diferenças, por indivíduos no estádio de recusa, tal como a consideração exclusiva do que existe em comum, a generalização excessiva de determinadas características através de processos de estereotipia;

- Defesa contra as diferenças culturais, fase em que é sobrevalorizada a sua cultura e as suas perspetivas em detrimento do reconhecimento do valor das outras. Existe uma forte tendência para estabelecer a fronteira numa relação dicotómica entre 'nós' e 'eles'. Numa posição de defesa contra a diferença, revela uma tendência para desvalorizar e criticar a cultura do 'outro', entendendo-a como uma ameaça à sua mundivisão;
- Minimização das diferenças culturais, fase em que o indivíduo toma como universais os seus valores e as suas mundivisões, resultando na imposição das suas crenças e dos seus valores às outras culturas. Este processo de minimização realiza-se através da procura das semelhanças e da tentativa de corrigir comportamentos que não encaixam nos seus padrões culturais: "try to bury cultural differences within already- familiar categories of physical and philosophical similarity by accepting superficial differences while maintaining the assumption that 'deep down all people are the same-just human.'" (Bennett, 1998: 27).

Na fase etnorelativista, o indivíduo exibe atitudes e comportamentos de progressiva abertura e de reconhecimento e valorização da alteridade sob a forma de:

- Aceitação das diferenças culturais, que corresponde ao nível inferior do estádio positivo de desenvolvimento da competência intercultural, em que o sujeito consegue ter uma atitude de descentração e ter uma perceção de que a sua cultura constitui uma entre muitas outras mundivisões. Neste nível, o sujeito demonstra curiosidade e respeito face às diferenças culturais, o que não implica que tenha uma opinião positiva sobre as mesmas. É capaz de relativizar e de questionar os seus próprios esquemas cognitivos individuais e/ou culturais do mundo e da realidade;
- Adaptação às diferenças culturais, em que o sujeito desenvolveu a capacidade de ver a realidade a partir de outras perspetivas (empatia). Este estádio evolui para uma fase de pluralismo, em que integra essas perspetivas nos seus quadros de referências: "One's worldview is expanded to include relevant constructs from other cultural worldviews" (Bennett, 2004: 70);

- Integração das diferenças, projetado como o estádio mais avançado, em que o indivíduo integra as diferenças culturais, criando uma identidade multicultural. Neste estádio é reconhecido o caráter transformador do diálogo intercultural, do qual o sujeito sai enriquecido. Do confronto com outras identidades e outras perspetivas sobre a realidade, ganha uma nova consciência sobre si e sobre os outros e sobre o caráter, sempre em devir, das identidades em contacto.

Milton Bennett (1993) estabelece um paralelo entre o desenvolvimento da CI e o desenvolvimento pessoal, porque ocorre num processo de tomada de consciência de si e dos outros e porque pode ser promovido por experiências de relações interculturais realizadas através de atividades de intercâmbios como "homestays or friendship in the other culture" (*Ibidem*: 58-59). Salienta, desta forma, a importância da aprendizagem de línguas no desenvolvimento e na passagem para os estádios etnorelativistas, que possibilitam o enriquecimento da identidade cultural. Manuela Guilherme avalia a relevância deste modelo considerando, designadamente, que:

> (…) it gives some interesting input for foreign culture education if it is examined critically and put into practice keeping its limitations and potentialities for a critical approach to intercultural relations in mind. Its main interest lies in the fact its main concern is to raise awareness of one's attitude to difference, that it addresses the disparate responses that may occur, points out motives and risks that may lie behind them, and suggests some strategies for some common situations. (Guilherme, 2002: 136)

Outra vantagem apontada pela investigadora é o facto de o modelo de Bennett ter em consideração as dimensões afetiva, comportamental e cognitiva da competência intercultural (Guilherme, 2002: 136).

O modelo de Bennett serviu, ainda, de base ao *Intercultural Developmental Inventory*, *IDI*, (Hammer & Bennett, 1998), um instrumento[80], constituído por um inventário que se tem revelado útil, noutros estudos empíricos, para testar o nível de desenvolvimento e avaliar a sensibilidade intercultural, definida como "the ability to discriminate and experience relevant cultural differences" (Hammer *et al*., 2003: 422). Os autores defendem que a sensibilidade intercultural de cada um serve de indicador para medir o potencial para a comunicação intercultural.

[80] O instrumento *Intercultural Development Inventory (IDI)* de Hammer e Bennett é constituído por 50 questões elaboradas para medir a sensibilidade cultural numa escala Likert de 7 pontos.

Na nossa opinião, o *BASIC* e o *IDI* oferecem um quadro de padrões atitudinais claros para a avaliação e observação da CI, realçando as características essenciais, já identificadas nos modelos anteriormente descritos, que servem tanto para a comunicação em LE, como a comunicação em língua materna: a empatia e a capacidade de se ajustar à situação e às diferenças. Outra das mais-valias destes modelos é a correspondência da CI a diferentes fases de desenvolvimento, realçando o seu caráter evolutivo e condicionando o seu desenvolvimento às experiências de contacto intercultural tidas a par do desenvolvimento da consciência crítica individual ao longo da vida.

No âmbito da investigação na área do ensino-aprendizagem de LE, defende-se que nem todos os problemas ou fracassos comunicacionais se devem a diferenças culturais; muito advém também dos traços da personalidade dos sujeitos (Byram, 2004: 298; Fantini, 2000, 2005) e do elemento linguístico, identificado como elemento fundamental para desenvolver a CI, já que o falante intercultural só poderá tornar-se um 'border-crosser' por via da comunicação e do diálogo.

Para abordagens mais linguísticas e mais centradas na atividade interacional e pedagógica de aprendizagem de línguas, lidaremos com a proposta da CCI que se apresenta como uma expansão do conceito de CC (Byram, 1997: 3). Adaptada ao objetivo pedagógico do falante intercultural, projetado nesta abordagem intercultural, em alternativa ao modelo do falante nativo, a CCI mune o falante de um conjunto de capacidades (*skills*) e saberes (*savoirs*) que lhe permitem interagir, através de uma LE, com pessoas de outras realidades culturais e negociando um modo de comunicação e interação que os satisfaça a si e aos outros. O falante intercultural é um mediador cultural, cujos conhecimentos estão intrinsecamente ligados à sua CC, através da habilidade de usar a língua apropriadamente - competências sociolinguística e discursiva - e da tomada de consciência dos significados específicos, dos valores e conotações da língua - competência sociocultural. Retomando o modelo de Van Ek (1986), Byram inclui, no seu modelo de CCI, as competências integrantes da CC: linguística, sociolinguística e discursiva, sem as quais o indivíduo não seria capaz de comunicar, nem estabelecer relações ou aprender sobre e com pessoas de outras culturas. Assim, a CCI alia a proficiência linguística em línguas estrangeiras à sensibilidade intercultural. Byram vai, ainda, mais longe ao advogar que esta competência, adquirida na língua materna, é transferível a qualquer língua e a qualquer cultura.

Byram incluiu, no seu modelo de CCI, os contextos em que esta competência pode ser desenvolvida, colocando o contexto formal de sala de aula ao mesmo nível que os contextos informais da aprendizagem autónoma. Nesta perspetiva, ficam valorizadas as aprendizagens e experiências dos aprendentes enquanto sujeitos sociais fora do contexto controlado da sala de aula.

Byram anuncia um modelo que releva de uma visão multidimensional do conceito de competência intercultural que, tal como a CC, é representado por um conjunto de requisitos para a formação do falante intercultural, que se quer mediador de culturas. Baseado no modelo dos cinco saberes (cf. Byram & Zarate, 1994), elenca cinco componentes da CCI que representam as várias dimensões da CI conforme exibe o quadro II-2:

	Capacidades de interpretação e relacionação (savoir comprendre)	
Conhecimentos (Savoirs)	Educação Consciencialização cultural crítica (savoir s'engager)	Atitudes (savoir être)
	Capacidades de descoberta e interação (savoir comprendre et savoir faire)	

Quadro II-2: Representação das dimensões e dos elementos da CCI, segundo Byram (1997: 34).

- As atitudes remetem para a dimensão afetiva, do saber-ser/estar, que definem o falante intercultural capaz de descentrar-se, de abrir-se aos outros e de interessar-se pelos outros. São elas a curiosidade e a abertura face às outras culturas, a capacidade de relativizar a sua cultura e a dos outros e de adotar a perspetiva dos outros, assumindo que a suas perspetivas sobre o mundo constituem uma forma, entre tantas outras, de olhar para o mundo. Também inclui a capacidade de mobilização de estratégias que permitem gerir e controlar as emoções despertadas pelas situações de novidade e pelas diferenças culturais como a ansiedade, a resistência, a negação, o evitamento, o medo, etc. É nesta dimensão que, segundo Karen Risager (2000), se encontram as crenças em relação à sua autoimagem e o autorrespeito, requisitos essenciais para a abertura e a rejeição de estereótipos e preconceitos.
- Os conhecimentos, da ordem do saber-saber e da dimensão cognitiva, representam outro elemento central da CCI, já que permitem uma melhor compreensão das diferenças. Esta componente da CI pressupõe um conjunto de

saberes constituídos pelos conhecimentos sobre outras realidades culturais, bem como sobre a sua própria cultura. Este saber-saber consiste no conhecimento declarativo das referências culturais sobre outras culturas e outras línguas e os códigos verbais e não-verbais que regulam a interação social. Neste elemento estão, igualmente, incluídos os conhecimentos sociolinguísticos como as regras de interação social e as regras de delicadeza, que regulam as interações sociais adquiridos através dos processos de sociabilização primária que ocorre no seio da família e de sociabilização secundária que se dá na escola.

- Os 'skills', pertencentes à dimensão pragmática e comportamental do saber-fazer, saber-compreender e saber-aprender, incluem:

  1- Capacidades de interpretação e relacionação, correspondente ao saber-compreender e saber-aprender, envolvem as competências pragmática e discursiva que permitem ao indivíduo interpretar um documento ou um acontecimento de outra cultura, explicá-lo e relacioná-lo com a sua própria cultura.

  2- Capacidades de descoberta e interação: relativas ao saber-aprender e saber-fazer, incorporam competências etnográficas e a capacidade de criar e explorar oportunidades de observação, análise e interpretação das diferenças, a capacidade de adquirir novos conhecimentos e a capacidade de mobilizar os conhecimentos sobre os mecanismos que regem a interação social num determinado contexto cultural.

- A consciência crítica cultural, que releva da dimensão política da CCI, identificada por Byram com o 'savoir s'engager'. Consiste na capacidade de avaliar, criticamente e com base em critérios explícitos, perspetivas, práticas e produtos, tanto da nossa própria cultura, como de outras culturas (Byram *et al*., 2002). Traduz-se na capacidade de questionar e relativizar a sua cultura e as suas perspetivas. Este elemento depende da tomada de consciência de que os seus valores influenciam a maneira como veem a realidade e interpretam os acontecimentos. Permite desenvolver estratégias para prevenir mal-entendidos provocados pelas diferenças de perspetivas e para desconstruir e erradicar preconceitos e estereótipos. Este elemento promove o desenvolvimento da cidadania democrática, que assenta em processos de relativização crítica cultural e na adoção de uma perspetiva fundada nos direitos humanos.

Nesta dimensão, deveremos ainda considerar os valores envolvidos no desenvolvimento da cidadania democrática que, segundo François Audigier (2000), estão ancorados nos valores fundamentais da liberdade, da igualdade e da solidariedade, que são a base das relações de paz e de respeito pela diversidade:

> They imply the recognition and respect of oneself and of others, the ability to listen, reflection on the place of violence in society and how to control it and the resolution of conflicts. They demand the positive acceptance of differences and diversity; they require placing confidence in the other. (*Ibidem*: 22-23)

Evocando os princípios da pedagogia crítica freiriana, Giroux (1997) sustenta a urgência em fazer emergir a multiplicidade de identidades que habitam as salas de aula e que cada indivíduo vai desempenhando ao longo da sua vida. Esta visão reforça as possibilidades de transformação social que a educação e, em particular, a aprendizagem de línguas podem proporcionar. Por isso, mais do que uma imitação bajuladora ou uma glorificação das culturas de expressão inglesa ou de outras culturas, que em contexto de aula se podem traduzir na negação e desvalorização das identidades dos alunos, devem ser cultivadas, ao lado do gosto e a curiosidade face à alteridade, a preservação e a afirmação da sua identidade, dos seus direitos linguísticos e culturais. O que se defende, na adoção das linhas de orientação da pedagogia crítica, é o abandono de posições de submissão face a qualquer forma de imposição cultural e linguística e o reassumir da dimensão política da educação em línguas. Urge ultrapassar as limitações da abordagem comunicativa, assente no modelo do falante nativo, e desenvolver, nos alunos, não só as competências de comunicação na LE, como também as competências sociais, pessoais e interculturais que formam e tornam os falantes interculturais "capable of relinquishing their ethnocentric attitudes towards and perceptions of otherness. They are tolerant, inquisitive and understanding individuals who are constantly aware of the destructive consequences which an ethnocentric stand in life may have." (Sercu, 1998: 117).

Manuela Guilherme (2002) procura definir o potencial da educação em *linguacultura* estrangeira para a *educação para a cidadania*, não apenas dentro dos parâmetros tradicionais de cidadania de um estado-nação em particular, mas reclamando um modelo de cidadania ativa e crítica para a convivência democrática com a diversidade linguística e cultural. Inspirada pelos paradigmas do pós-modernismo da Análise Crítica do Discurso, da Teoria Crítica da Escola de Frankfurt de Herbert

Marcuse, dos Estudos Culturais, e da Pedagogia Crítica de Paulo Freire, Peter McLaren e Henry Giroux, esta investigadora projeta a meta da educação em línguas para uma dimensão política que consistiria em "to interrogate dominant and subordinate ideologies, to give 'voice' to those discourses that have been silenced and to the particular narratives of the students, and to make connections between different narratives both at the local and global levels (…)." (Guilherme, 2002: 158). Guilherme expande, desta forma, a definição de *consciência cultural crítica*, proposta por Byram, perspetivando-a numa abordagem crítica como:

> (…) a philosophical, pedagogical and political attitude towards culture. It may be defined as reflective, exploratory, dialogical and active stance towards cultural knowledge and life that allows for dissonance, contradiction, and conflict as well as for consensus, concurrence, and transformation. It is a cognitive and emotional endeavour that aims at individual and collective emancipation, social justice, and political commitment. (*Ibidem*: 219)

Esta consciência assume-se como motor de transformação e é entendida como o elemento essencial para a formação do falante intercultural crítico (Guilherme, 2002: 167) que transcende o 'falante intercultural'. É assim que, também, Alvino Fantini entende a importância de desenvolver a competência intercultural que considera um verdadeiro desafio para os professores de línguas, pois acarreta uma verdadeira revolução histórica nas mentes: "Intercultural competence offers the possibility of transcending the limitations of one's singular world view" (Fantini, 1995: 13). Ao iniciar o empreendimento de aprender línguas, o sujeito estará em contacto com outras mundivisões e consequentemente: "Contact with other world views can result in a shift of perspective, along with a concomitant appreciation for the diversity and richness of human beings." (Fantini, 1995: 13).

Manuela Guilherme propõe que a abordagem intercultural do ensino de língua/cultura estrangeira deve assentar numa abordagem crítica, envolvendo uma série de operações de natureza intelectual e afetiva: questionar, avaliar, experimentar, explorar, comparar, analisar, refletir, negociar, decidir, apreciar, agir. Estas operações devem processar-se em relação à(s) cultura(s) local(ais), nacional(ais) e global(ais) (*Ibidem*: 221).

Em *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*, Michael Byram (1997) oferece um modelo de ensino da CCI, partindo da descrição das suas componentes, anteriormente descritas. Este modelo constitui uma ferramenta que pode orientar os professores de línguas na adoção de uma abordagem intercultural no ensino de línguas, já que, para além de elencar os objetivos de aprendizagem para cada uma das componentes, apresenta uma proposta para a implementação e planificação curricular do modelo de CCI. Salvaguardando a especificidade de cada contexto de ensino-aprendizagem, Byram propõe um modelo que se processa em seis estádios e oferece um exemplo para ilustrar como se desenvolvem cada um dos estádios:

- Estádio 1: Contexto geopolítico: consiste na análise do contexto em que os alunos vivem e na identificação dos meios, das condições, das prioridades em políticas educativas que facilitam o contacto com outras culturas.
- Estádio 2: Contexto de aprendizagem: está relacionado com as condições de aprendizagem, os objetivos pedagógicos e as metas que criam oportunidades para a aprendizagem autónoma.
- Estádio 3. Diz respeito à análise do desenvolvimento cognitivo e afetivo dos alunos que irá determinar a definição dos objetivos pedagógicos.
- Estádio 4: Identificação dos objetivos: Neste estádio tem-se em conta o resultado da análise do estádio anterior, a fim de serem definidos objetivos para as dimensões dos saberes que constituem o modelo de CCI (atitudes, conhecimentos, *skills*, bem como as competências de comunicação) e que vão ao encontro das necessidades dos alunos e do contexto onde a escola se insere.
- Estádio 5: As competências essenciais da CCI: Estas devem ser definidas tendo em conta as necessidades dos alunos, o contexto geopolítico, o contexto de aprendizagem, as condições para a aprendizagem e para o contacto intercultural.
- Estádio 6: Sequência no currículo que consiste na organização sequencial dos objetivos por prioridades. Neste estádio, os objetivos definidos para cada um dos saberes deverá ter em conta tanto as características e as necessidades dos alunos como o contexto geopolítico e o contexto de aprendizagem.

Na mesma linha, o *QECR* fornece, a par da descrição das componentes da CC em LE, uma descrição detalhada das competências gerais individuais e capacidades necessárias ao desenvolvimento da competência de comunicação em LE. Estes saberes são tidos como imprescindíveis para o uso social da língua nos contextos de interação.

São evidentes as ligações do *QECR* ao modelo de CCI de Michael Byram, coautor do documento, designadamente a introdução das competências gerais para complementar a competência de comunicação em línguas, reconhecendo-se a necessidade de responder às limitações impostas pela CC. Neste documento, advoga-se que a aprendizagem de línguas, ao contrário do que tinha vindo a defender-se, não é tida como uma atividade academicamente isolada, mas é sim dependente dos saberes adquiridos noutras áreas e das outras línguas adquiridas quer em contexto formal da escola quer noutros contextos não-formais, até então tidas como fonte de influência inibidora do desenvolvimento da CC. Mais do que obter resultados imediatos, aprender uma língua implica "a capacidade de fazer interagir os diferentes saberes, saber-saber, saber-fazer, saber-ser e saber-aprender do sujeito falante na reconstrução contínua da sua identidade linguística, comunicativa, cultural, recorrendo às várias línguas que aprendeu e às várias culturas com que interagiu." (Bizarro & Braga, 2004: 62). Assim, as competências gerais individuais elencadas no *QECR* incluem os saberes do modelo de Michael Byram, designadamente:

- o conhecimento declarativo (saberes), que comporta o sistema de referências culturais que estruturam o conhecimento da aprendizagem linguística e cultural, designadamente o conhecimento do mundo, e outros conhecimentos relacionados com os valores partilhados, crenças de grupos sociais e culturais diferentes e comportamentos sociais. Estes conhecimentos podem resultar de experiências informais da vida quotidiana ou de aprendizagens em contextos formais.
- a competência de realização (saber-fazer), que se refere à capacidade de estabelecer relações entre a sua cultura e as outras culturas, de mobilizar estratégias para entrar em contacto com pessoas de outras culturas e de gerir as diferenças.
- a competência existencial (saber-ser e saber-estar), que constitui o conjunto de traços da personalidade como abertura, curiosidade, flexibilidade e respeito que levam o indivíduo a desejar o contacto com o 'outro'. Inclui ainda a capacidade de se descentrar e de abandonar atitudes e perceções etnocêntricas para adotar uma atitude de empatia e de sensibilidade intercultural.
- a competência de aprendizagem (saber-aprender), que implica a mobilização e combinação da competência existencial com o conhecimento declarativo e a competência de realização para a aquisição de novos conhecimentos sobre outras culturas ou seja a "aptitude à élaborer et à mettre en oeuvre un système

interpretatif qui met à jour des significations, des croyances et des pratiques culturelles jusqu' alors inconnues." (Byram & Zarate, 1994: 9).

Estas subcompetências estabelecidas pelo *QECR* mantêm um vínculo estreito com a dimensão intercultural e percebe-se que têm como meta principal transformar aqueles que aprendem línguas, não em meros comunicadores, mas em mediadores interculturais, sujeitos capazes de conviver em contextos multiculturais e, capazes de desconstruir os estereótipos que geralmente acompanham a perceção do 'outro'. Apesar de o modelo do falante nativo estar presente nos descritores das competências de comunicação, o *QECR* define como um dos objetivos primordiais do ensino de línguas, na abordagem intercultural "promover o desenvolvimento desejável da personalidade do aprendente no seu todo, bem como o seu sentido de identidade, em resposta à experiência enriquecedora da diferença na língua e na cultura." (Conselho da Europa, 2001: 19).

O problema com as orientações produzidas por estes modelos é centrarem-se demasiado nas diferenças linguísticas e culturais, tomando-as como fonte de desentendimento e o conhecimento das suas normas socioculturais e linguísticas como a condição única para o sucesso do diálogo intercultural. O modelo de CCI de Byram, retomado nas suas linhas gerais no *QECR*, implica, necessariamente, a aquisição de conhecimentos linguísticos e culturais das culturas em contacto, objetivo que se afigura irrealístico e pouco eficaz, uma vez que as expressões linguísticas e socioculturais variam de indivíduo para indivíduo. Esta variabilidade depende, por um lado, do grupo sociocultural que representa dentro da cultura do seu país e, por outro lado, dos vários processos de sociabilização por que passou. É necessário encontrar um modelo que não reduza a cultura e as dificuldades de comunicação a uma visão objectivante das culturas, encerrando-as em representações fixas e monoculturais e ignorando, assim, a importância do indivíduo, as suas características pessoais, as suas experiências prévias, bem como o contexto e as finalidades da comunicação intercultural.

Considerando, igualmente, a importância do papel das competências de comunicação na LE no desenvolvimento da CCI, outros autores como Alvino Fantini (1995, 2005, 2009) e Fred Jandt (2007) advogam, à semelhança de Ruben e de Bennett, que as capacidades interculturais seriam manifestadas através de comportamentos ou traços de personalidade como: o respeito, a flexibilidade, a paciência, o interesse, a curiosidade, a abertura, a motivação, o sentido de humor, a tolerância face a situações de ambiguidade e a vontade de suspender juízos de valores. Criaram instrumentos para

avaliar a CCI com base nessas noções e no princípio de que a CCI se manifesta em situação de interação com a alteridade.

Assim, tal como Byram define os quatro saberes, Jandt identifica quatro áreas em que se situa o comunicador intercultural, quanto ao seu perfil e às suas características. No domínio do saber-ser, considera o autoconceito, a assertividade demonstrada pelo indivíduo na relação com os outros e a abertura ao 'outro'. No domínio do saber-aprender, apresenta a capacidade e a vontade de conhecer e de entrar em relação com a alteridade num contexto sociocultural diverso, estabelecendo relações de empatia. No domínio do saber-relacionar-se com o 'outro', a capacidade de se descentrar para comunicar com o 'outro', adaptando-se ou ajustando-se a universos culturais diferentes numa relação de respeito. No domínio dos saberes e do saber-fazer, identifica a mobilização de conhecimentos já existentes, o conhecimento dos processos de produção de identidades socioculturais e a capacidade de estabelecer relações de explicitação dos valores que se negociam numa mediação intra- e interpessoal da alteridade.

Alvino Fantini (2005) apresenta uma súmula dos estudos sobre a CCI, que foram até aqui referenciados, observando a complexidade do construto que define da seguinte forma: "it is the complex of abilities needed to perform effectively and appropriately when interacting with others who are linguistically and culturally different from oneself." (Fantini, 2005: 1). Assim, considera que a CCI é constituída por:

- características e traços de personalidade anteriormente enunciadas;
- capacidades do domínio do saber-fazer como:
    1. a capacidade de estabelecer e manter relações;
    2. a capacidade de comunicar com o mínimo de distorção e de perda;
    3. a capacidade de colaborar para concretizar tarefas ou projetos de interesse ou necessidade mútuos;
- quatro dimensões que incluem:
    1. conhecimento;
    2. atitudes positivas de abertura e tolerância;
    3. capacidades;
    4. tomada de consciência.

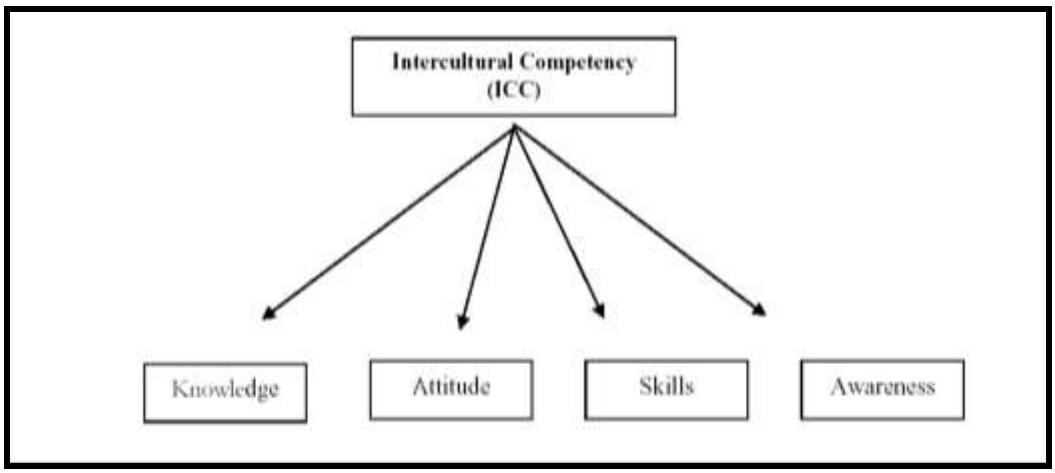


Figura II-4: Componentes da Competência Intercultural segundo Fantini (2007: 17).

- Proficiência numa outra língua, que consiste na capacidade de expressar, noutra língua, os seus pontos de vista. Para Fantini, a aprendizagem e a comunicação em línguas estrangeiras constituem oportunidades de desenvolver a CCI, que fomentam o desenvolvimento da empatia e a regressão do etnocentrismo cultural: "Grappling with another language confronts how one perceives, conceptualizes, and expresses oneself; and, in the process, fosters the development of alternative communication strategies on someone else's terms. This humbling and challenging process often facilitates transcending and transforming how one understands the world." (Fantini, 2007: 2).
- Níveis de desenvolvimento, que relevam do caráter evolutivo da CCI. O autor esclarece que esta evolução não se faz apenas num sentido ascendente. Reconhece que existem momentos na vida em que a progressão estagna ou regride:

Once intercultural contact has begun, ICC development generally evolves as an on-going and lengthy process, occasionally with periods of regression or stagnation, but more commonly with positive results and no end point. Different individuals bring differing goals and motivations to the intercultural experience that result in varying levels of competence. (Fantini, 2005: 1).

Partindo destes pressupostos, desenvolve o questionário *Assessment of Intercultural Competence (AIC)*[81] para a *Federation of the Experiment in International Living (FEIL)*, no âmbito de um estudo de exploração e da avaliação dos resultados da implementação de programas para fomentar o desenvolvimento da CI, entendida neste

[81] Questionário disponível na página do FEIL em: http://www.sit.edu/publications

contexto como "a complex of abilities needed to perform effectively and appropriately when interacting with others who are linguistically and culturally different from one's self" (Fantini, 2005: 12). Os resultados deste estudo permitiram concluir que o contacto e a interação com a alteridade têm repercussões no conhecimento e na forma como vemos o mundo:

> It is interesting to note that the more deeply one enters into a second language-culture (LC2, or "linguaculture"), the more profound are its effects on one's native linguaculture (LC1). A common result is that individuals will modify their initial perspectives and understanding of the world (or "worldview"). Both transcendence and transformation of one's original mode of perceiving, knowing, and expressing about the world, take place in the process. (Fantini, 2005: 1)

Nesta perspetiva, Alvino Fantini defende que o contacto com as línguas e com as culturas é uma excelente oportunidade para fomentar o desenvolvimento da competência intercultural, seja em interação real na vida quotidiana ou no ambiente formal de sala de aula. Deve notar-se que, ao contrário de muitos modelos que ignoram ou relegam a competência de comunicação em LE para segundo plano, Fantini (1995, 2005, 2009) confere-lhe uma importância fulcral no processo de desenvolvimento da CCI:

> (…) target language proficiency is considered central to the development of intercultural competence, although clearly not equal to it. Proficiency in second language at any level enhances all other aspects of intercultural competence in quantitative and qualitative ways: For example, grappling with a second language causes us to confront how we perceive, conceptualize, express, behave, and interact. It promotes alternative communication strategies- and on someone else's terms. And it helps expand and transform our habitual view of the world. (Fantini, 2009: 459)

Alvino Fantini (1995, 2000, 2005, 2009) reforça, na sua teoria, o caráter evolutivo da competência intercultural (Bennett, 1998, 2004; Byram, 1997; Kramsch, 1998), afirmando tratar-se do resultado de um processo de descoberta e reflexão, um processo de desenvolvimento longitudinal que depende de fatores como as motivações integrativa e instrumental e as experiências interculturais vividas (Fantini, 2009: 459).

Reencontramos em Lily Arasaratnam e Marya Doerfel (2005) os traços de personalidade descritos nos modelos apresentados que, associados às experiências prévias e àqueles que são resultado dos contactos interculturais vividos, caracterizam o comunicador interculturalmente competente. Estes traços de personalidade encontram-se reunidos em cinco qualidades: empatia, experiência ou formação intercultural, motivação, atitude global e capacidade de escutar uma conversa (inteligência emocional). Arasaratnam e Doerfel (2005) identificam e isolam estas variáveis, a partir dos resultados de um estudo empírico que se baseou na análise semântica das respostas dos participantes numa entrevista em que era solicitado que descrevessem, entre outras coisas, o que entendiam por comunicador interculturalmente competente. Noutro estudo empírico, Lily Arasaratnam (2009) propõe um novo instrumento, a partir da revisão dos modelos conceptuais e dos instrumentos de Ruben (1976), Bennett (1986), Hammer & Bennett (1998), assente nas três dimensões que constituem a maioria dos modelos de CI antecessores:

- A dimensão comportamental, na qual estão contempladas a competência intercultural e a competência interpessoal. Nesta dimensão também se enquadram as ações intencionais que resultam da vontade de comunicar na LE (cf. McIntyre *et al.*, 1998, 2003) e de interagir com pessoas de outras culturas (Arasaratnam, 2009; Arasaratnam & Doerfel, 2005) e que acarretam a adaptação de comportamentos verbais e não-verbais direcionados para o 'outro';
- A dimensão cognitiva, na qual o falante demonstra competências de comunicação na língua;
- A dimensão afetiva: na qual o sujeito interculturalmente competente tem a capacidade de se relacionar emocionalmente com os outros e de criar laços de amizade com pessoas de outras culturas (Arasaratnam, 2006, 2009; Arasaratnam & Doerfel, 2005;): "one's ability to emotionally connect with someone from a different culture" (Arasaratnam, 2009: 3).

Partindo destas três dimensões, Arasaratnam identifica um conjunto de cinco variáveis que resumem os resultados de estudos na área da comunicação intercultural e que devem ser observadas no contexto da comunicação intercultural, da qual destacamos as três primeiras:

1- Atitude face às outras culturas (ATOC). Para avaliar este parâmetro, a autora propõe uma versão adaptada do teste ATOC (*Attitudes Towards Other Cultures*) de Remmers, Gage e Rummel (1960) constituída por oito indicadores. (Ex:

"People of other cultures should be treated the same as people of my own culture.");

2- Etnocentrismo. Elemento definido por Lily Arasaratnam (2009: 2) como "the view that one's culture is central to all others". Esta variável é identificada como um obstáculo à comunicação intercultural (Gudykunst & Kim, 2003; Neuliep & McCroskey, 1997; Wiseman *et al*., 1989). Trata-se de uma atitude que consiste em analisar e avaliar as outras culturas, os seus valores e as suas práticas a partir dos valores da sua própria cultura. Gudykunst e Kim (2003) defendem que "a high level of ethnocentrism leads us to interpret strangers' behavior using our own cultural frames of reference, thereby distorting the meaning of the strangers' behavior. If we do not understand strangers' behavior, effective communication is impossible" (Gudykunst & Kim, 2003: 104). Segundo estudos de Neuliep, Chaudoir e McCroskey (2001), o grau de etnocentrismo era mais baixo nos indivíduos que tinham vivido experiências anteriores de interação com pessoas de outras culturas. Nesta perspetiva, esta variável é suscetível de transformação, e não é um defeito da personalidade, ou seja o nível de etnocentrismo pode regredir ou evoluir ao longo da vida. Para medir o grau de etnocentrismo, Arasaratnam desenvolveu uma escala com 22 ítems com base na escala GENE[82] criada por Neuliep e McCroskey (1997).

3- Motivação para interagir com pessoas de outras culturas. Esta variável, inspirada a partir do Questionário de Personalidade Multicultural (Van der Zee *et al.*, 2003), mostra cinco dimensões, que remetem para as dimensões da CCI: abertura de espírito, empatia cultural, estabilidade emocional, flexibilidade e iniciativa social. Arasaratnam alia a iniciativa social, que entende como a predisposição para estar à vontade para iniciar contactos sociais, à motivação que entende como a combinação do desejo de aprender sobre diferentes culturas e de interagir com pessoas de outras culturas.

Ressalta de todos os modelos, aqui discutidos, o caráter multidimensional da CCI, o que permite vislumbrar uma prática de ensino inovadora direcionada para uma didática ancorada em princípios que remetem para valores de respeito pela diferença e

[82] A escala *Generalized Ethnocentrism Scale* (GENE) foi criada para ser aplicada em qualquer contexto cultural. Constituída por 21 itens, 11 formulações positivas e 10 negativas, o GENE é uma versão adaptada de um instrumento anteriormente desenvolvido pelos autores, a escala com o nome United States Ethnocentrism ou USE, destinada a ser aplicado apenas nos Estados Unidos e que continha 16 ítems dos quais 8 eram formulações afirmativas e as restantes 8 formulações negativas.

para o diálogo intercultural. A aposta numa abordagem interculturalno ensino da LE deverá promover, através da criação de oportunidades de comunicação intercultural, o desenvolvimento de atitudes como a abertura ao 'outro' e a afirmação do direito à igualdade e do dever de respeito da diversidade, baseados numa cultura de paz e de responsabilidade para com o mundo e a humanidade.

2.2. Modelos de desenvolvimento da competência comunicativa intercultural

> *Language learning, by definition, is an intercultural experience.* (Starkey, 2003: 69)

Alguns autores (Deardorff, 2006, 2009; Moran, 2001), inspirados no modelo de aprendizagem experiencial de David Kolb (1984), apresentam o processo de desenvolvimento da CI como resultado de um ciclo de aprendizagem que ocorre em quatro etapas: (1) experiência concreta; (2) observação reflexiva; (3) conceptualização abstrata e (4) experimentação ativa.

É o caso do modelo de Patrick Moran (2001), "the Cultural Knowing Framework" que, como se pode verificar na figuraII-5, retoma o modelo do ciclo de aprendizagem experiencial de David Kolb (1984), um modelo inspirado nas teorias de aprendizagem desenvolvidas por Kurt Lewin, John Dewey e Jean Piaget. Este modelo assenta na teoria de que toda a aprendizagem se faz pela experiência:

> I want to emphasize that culture learning, whether it occurs in a foreign language or second language context, inside or outside the classroom, with or without teachers, through books or through people, is best seen as a lived experience, as a personal encounter with another way of life. (Moran, 2001: 3)

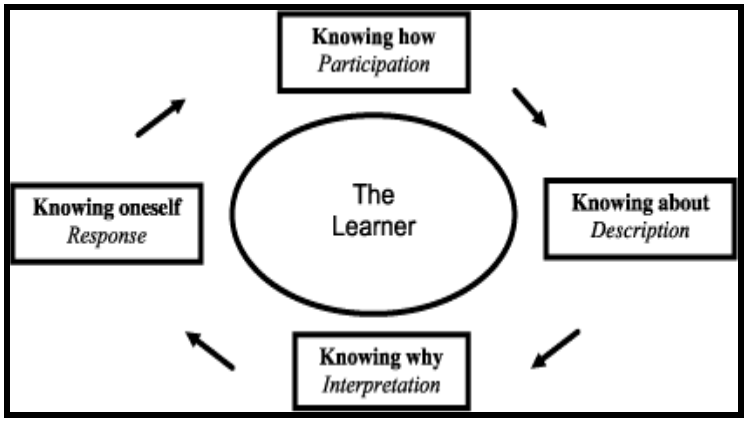


Figura II-5: Adaptação do modelo experiencial de Kolb, conforme Moran (2001: 24).

Segundo este modelo de aprendizagem cultural, o primeiro estádio da experiência concreta corresponde ao momento da participação em que o aluno participa na experiência e está empenhado a diferentes níveis: intelectual, físico, emocional e espiritual. O segundo estádio da observação reflexiva corresponde à atividade de descrição, em que o aluno para para refletir sobre a experiência que viveu para a descrever. No terceiro, da conceptualização abstrata, referente à atividade de interpretação, o aluno confere significado ao que lhe aconteceu, desenvolvendo teorias para explicar a experiência. O quarto, da experimentação ativa, correspondente à atividade de resposta, é o momento de tomada de consciência, em que o aluno se prepara para viver de novo a experiência "by devising strategies consistent with personal learning goals, the nature of the content, and the form of the experiêncce." (Moran, 2001: 18). Este processo requer o desenvolvimento de habilidades etnográficas e de observação[83] (*discovery skills*). Na mesma linha, Darla Deardorff (2004, 2006, 2009) propõe o modelo "Process Intercultural Competence" (cf. figura II-6).

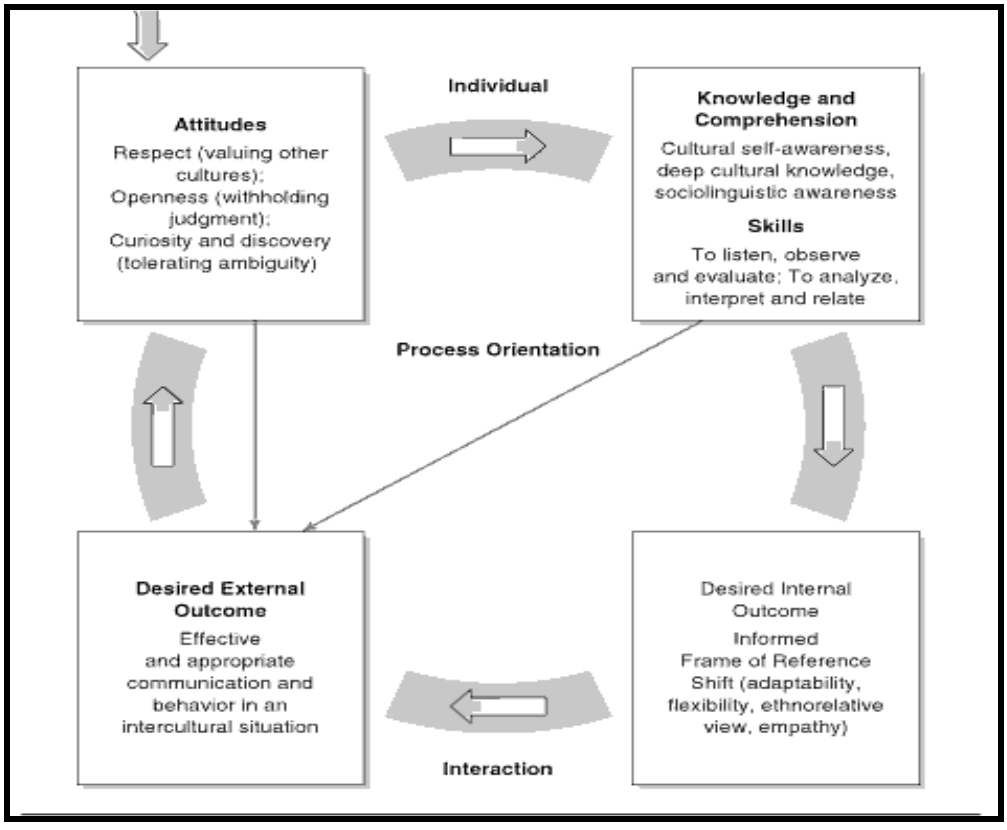


Figura II-6: Esquema do modelo do processo de desenvolvimento da CI conforme Deardorff (2009: 480).

[83] Referente à capacidade de decoberta (*skills of discovery)* de Byram (1997).

A autora descreve o processo, que assenta num movimento que vai do plano individual das atitudes, para o plano interpessoal da interação. Tal como Byram (1997), Deardorff (2006) defende que as atitudes como o respeito, a curiosidade, a tolerância face à ambiguidade representam uma pré-condição fundamental para o processo de desenvolvimento da CI. A falta destas características poderá constituir um filtro afetivo[84] que inibirá o desenvolvimento da CI. Assim, advoga que: "The degree of intercultural competence depends on the degree of attitudes, knowledge/ comprehension and skills" (Deardorff, 2009: 480). Este modelo tem a particularidade de introduzir dois tipos de resultados a alcançar nos dois níveis pessoal e interpessoal: *internal outcomes* e *external outcomes*, estabelecendo uma relação entre esses dois tipos de resultados sem que um dependa obrigatoriamente do outro.

Percebe-se, a partir do estudo destes modelos, que a CCI orienta o ensino de línguas para o aperfeiçoamento de competências pessoais, sociais e interpessoais que visam fomentar a cidadania crítica democrática, que estende o seu campo de ação às dimensões afetiva e política. Vejamos, a seguir, o exemplo de três projetos europeus desenvolvidos em prol da abordagem intercultural no ensino de línguas: o *Cultura*, o INCA e o ICOPROMO.

2.3. Contributos para uma abordagem intercultural no ensino de línguas

2.3.1. O projeto *Cultura* (desenvolvido por Furstenberg, Waryne & Levet)

O projeto *Cultura* foi desenvolvido pelo Departamento de Línguas e Literaturas do Massachussetts Institute of Technology (MIT) por Gilberte Furstenberg, Shoggy Waryne Babine Levet e implementado, pela primeira vez, no verão de 1997. O projeto foi criado para dar resposta à crescente necessidade de introduzir a abordagem intercultural no ensino de línguas:

> (...) one of the leading educational priorities at the dawn of this century is indeed to provide our students with the ability to understand the languages, values, and attitudes of other cultures so that they can communicate more effectively across

[84] Uma noção introduzida por Dulay & Burt (1984 [1974]). É retomada por Stephen Krashen em 1982 na sua teoria de aquisição para abarcar a função das emoções nas atitudes e comportamento face à aprendizagem de línguas. Na teoria de aquisição da segunda língua, Krashen defende que a aquisição de uma LE é facilitada se existirem condições psicológicas favoráveis que permitam manter o filtro afetivo baixo como: motivação, elevada autoconfiança, baixo nível de ansiedade.

> these different cultures, whatever their field or discipline. We, in the FL profession, are in an excellent position to play a very important role in that crucial endeavor because we teach both language and culture. (Bauer *et al*., 2006: 33)

O projeto *Cultura* configura-se como um projeto de telecolaboração intercultural que liga, através das ferramentas de comunicação disponibilizadas pela MIT (fórum, *email*), alunos universitários dos Estados Unidos da América a alunos de outros países como a Alemanha, a Itália, o México, a Russia e a Espanha. Tem por objetivo ajudar os alunos a desenvolverem a competência intercultural, designadamente "develop understanding of the values, attitudes, beliefs and concepts inherent in another culture; to understand how people in the other culture interact, look at the world and frame their thoughts and ideas." (Furstenberg *et al.*, 2011). Uma turma de alunos explora, durante o período de um semestre, documentos autênticos da cultura da língua-alvo e contacta, via *email* e através de um fórum de discussão eletrónico, com um grupo de alunos da cultura-alvo, com quem discute e partilha opiniões sobre vários temas. O *Cultura* inaugura uma metodologia inovadora para aprendizagem de línguas-culturas, porque inclui uma série de atividades com vista ao desenvolvimento de capacidades etnográficas, comparativas e contrastivas que permitem, ao aluno, tornar-se um aprendente intercultural, na aceção de Michael Byram (1997: 61).

O *Cultura* envolve, na sua fase incial, (1) uma atividade de associação de palavras que versa sobre noções como a liberdade, família, trabalho, *etc*.; (2) uma atividade que consiste em completar frases para explorar as representações que os alunos têm sobre o papel e as relações dos vizinhos ou professores (ex: "A good neighbor is somenone who…"); (3) um exercício de *roleplay* que compreende um conjunto de situações que procuram provocar reações por parte dos alunos (ex. "you see a mother in a supermarket slap her child, you see two men holding hands, how do you react?"). Durante o processo de telecolaboração, as respostas dos alunos nestas atividades constituem a fonte e a base da discussão e da comunicação intercultural. Os alunos analisam e discutem, nas aulas, as suas contribuições e estabelecem comparações com as contribuições dos seus parceiros da cultura-alvo que foram publicadas na página eletrónica do projeto. Estabelece-se, assim, a base da 'investigação' etnográfica em que os alunos comunicam com os seus parceiros e se lançam à descoberta da sua cultura e das suas mundivisões para melhor compreender as diferenças.

Neste projeto, a aprendizagem da língua está intimamente ligada com a aprendizagem cultural, assentando no desenvolvimento de capacidades analíticas e na reflexão orientada para a compreensão das perspetivas dos outros e para um questionamento e uma melhor compreensão dos seus próprios valores. O *Cultura* representa um exemplo de abordagem do ensino de *linguacultura* que assume que a língua "reflects and affects one's world view, serving as a sort of road map to how one perceives, interprets, thinks about, and expresses one's view of the world" (Fantini, 2000: 27).

2.3.2. O projeto INCA (Coordenado por Byram, Kühlmann, Müller-Jacquier e Budin)

Michael Byram, Torsten Kühlmann, Bernd Müller-Jacquier e Gerhard Budin foram colaboradores no projeto europeu *INCA* (*Intercultural Competence Assessment*), um projeto financiado no âmbito do programa Leonardo da Vinci e implementado de 2001 a 2004. Estes investigadores sintetizaram as teorias sobre a competência intercultural existentes na altura, para criarem um conjunto de instrumentos e um portefólio para avaliar as variáveis que constituem a CI (cf. NCL, 2004a, 2004b). Estes instrumentos assentam num modelo multidimensional tripartido que contempla as dimensões: cognitiva (*Knowledge*) na qual estão contemplados os conhecimentos; afetiva (*Motivation*), que inclui sensibilidade intercultural associada às perceções pessoais sobre a realidade; e a dimensão comportamental (*Behaviour*), que se refere à orientação para a comunicação e para o contacto com o 'outro'. O INCA é pioneiro por atender tanto à perspetiva do avaliador, como à do avaliado, tendo o avaliador à sua responsabilidade a análise de seis competências diferentes para cada uma das dimensões da competência intercultural em que se realizam: (1) tolerância face à ambiguidade; (2) flexibilidade; (3) tomada de consciência comunicativa; (4) descoberta de conhecimento; (5) respeito para com a alteridade e (6) empatia. Para o avaliado, foi criada uma versão simplificada com três variáveis para analisar e avaliar: a abertura, o conhecimento e a adaptabilidade:

> (1) Abertura: a capacidade de aceitar pessoas e situações diferentes. Esta variável aglutina assim a tolerância face à ambiguidade e o respeito para com a alteridade (*Ibidem*: 11).

(2) Conhecimento: incorpora as variáveis de descoberta de conhecimento e a empatia e caracteriza "not only want[ing] to know the 'hard facts' about a situation or about a certain culture, but also [...] want[ing] to know something about the feelings of the other person." (*Idem*).

(3) Adaptabilidade: referente à capacidade de adaptar o seu comportamento e estilo de comunicação, agrupando a flexibilidade e a tomada de consciência comunicativa. (*Idem*).

Cada uma das variáveis é explicada exaustivamente, sendo fornecidos indicadores para cada uma das dimensões de realização. Trata-se de um processo de avaliação eclético que combina métodos diretos e indiretos de avaliação: questionários, testes de competência e questionários de autoavaliação. Ainda, propõe a construção de um portefólio intercultural organizado em três secções:

(1) *Passport of Intercultural Competence*, onde o avaliado guarda os resultados e registos das avaliações internas, externas e autoavaliações.

(2) *Biography of Intercultural Competence*, onde o candidato regista as suas experiências interculturais.

(3) *Dossier of evidence of Intercultural Competence*. Nesta secção, são guardadas as evidências da progressão e das competências adquiridas/ desenvolvidas.

Esta metodologia de avaliação combina a avaliação do avaliador com a do avaliado, permitindo uma maior responsabilização de ambas as partes no processo de desenvolvimento da CI.

2.3.3. O projeto ICOPROMO (coordenado por Guilherme)

Na sequência do INCA, outro projeto europeu financiado pelo Programa Leonardo Da Vinci e pelo *European Centre for Modern Languages*, de 2004-2006, o ICOPROMO[85] (*Intercultural Competences for Professional Mobility*) coordenado por Manuela Guilherme, investigadora do Centro de Estudos Sociais da Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra, oferece um modelo que pretende promover, em contexto da educação formal, o desenvolvimento de competências interculturais que facilitam a mobilidade dos trabalhadores. Este modelo descreve as várias competências que o indivíduo deverá desenvolver para se tornar um sujeito comunicativo eficiente.

[85] Este projeto envolveu universidades e instituições de formação profissional em Portugal, Espanha, Reino Unido, Áustria e Finlândia

Assenta a sua teoria e modelos de análise em teorias da Psicologia e, por essa razão, inclui variáveis psicológicos como traços da personalidade.

O modelo ICOPROMO enfatiza o caráter dinâmico e transformacional da CI, já que as competências que constituem a CI são acionadas e aperfeiçoadas sempre que o sujeito tem uma experiência intercultural. Assim, a experiência intercultural é conceptualizada como um desafio às suas mundivisões, aos seus valores e às suas competências. A experiência de comunicação intercultural exige uma constante negociação e trabalho de figuração (*facework*) para fazer face ao inerente grau de incerteza, instabilidade emocional e imprevisibilidade da situação comunicativa, implicando, consequentemente, um constante desafio à preservação da face dos sujeitos em interação: "It is dynamic, demonstrating the role of the different elements in the change which follows from reaction to the challenge of what the team calls 'the new world order'". (Byram & Silva, 2007: 7). Este desafio é motor de mudança e transformação, mas essa transformação, a nível comportamental, implica em primeira instância fatores de ordem pessoal e individual como a predisposição para interagir com a diferença e em segunda instância fatores de ordem externa, designadamente a relevância da experiência intercultural para o sujeito.

Conforme se pode observar na figura II-7, o modelo ICOPROMO envolve um processo triangular de aprendizagem *(learning*) e *des*-aprendizagem *(unlearning*) e reaprendizagem (*relearning*).

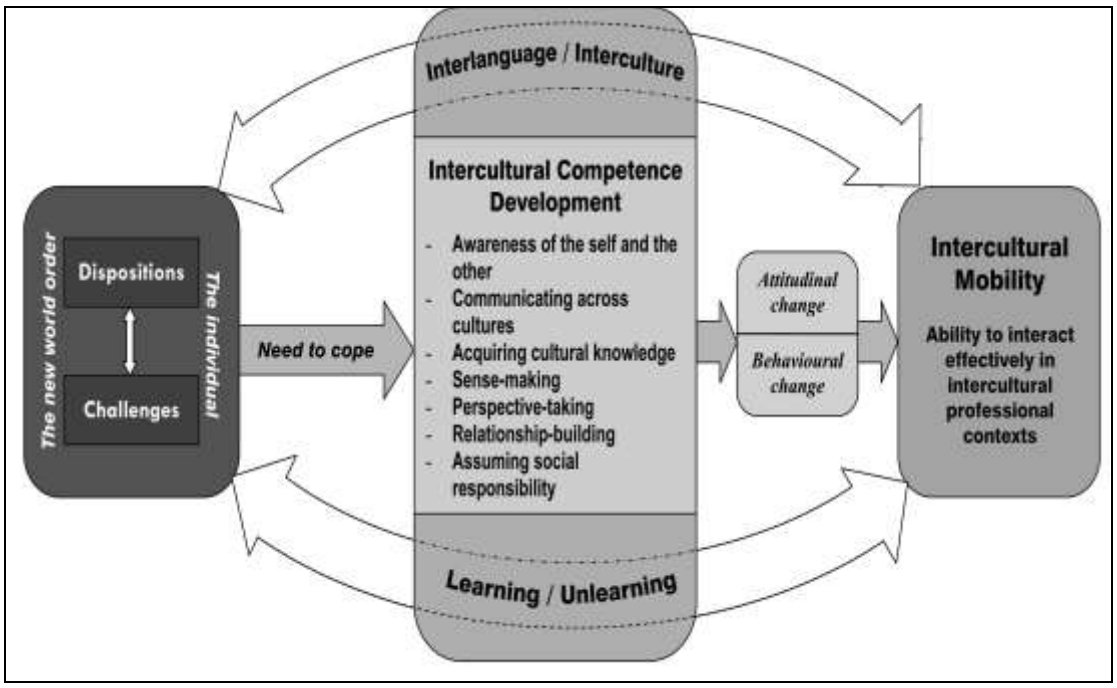


Figura II-7: O modelo tranformacional ICOPROMO conforme Glaser *et al.* (2007: 17).

Para além da adquisição de novos conhecimentos sobre as culturas em interação, também serão desfeitos os preconceitos e eliminados os estereótipos, com vista ao reconhecimento da validade e à adoção das perspetivas do 'outro': "The more the people who interact feel their knowledge is equally valid, the more they learn from each other and the more they make their perspectives available for discussion." (Glaser *et al*., 2007: 40). O processo de *unlearning* envolve a mobilização de competências de adaptabilidade, de flexibilidade e de empatia que implicam a expansão, o aperfeiçoamento e a reformulação de conhecimentos e capacidades adquiridas e desenvolvidas no contexto da educação formal e informal e só depois se gera novo conhecimento: *relearn.*

Os processos de aprendizagem e *des*-aprendizagem são processos metodológicos e dinâmicos essenciais ao desenvolvimento da CI, que resultam da reflexão sobre a experiência vivida. Estes processos contribuem para a tomada de consciência da relatividade das suas próprias mundivisões e valores e para a mudança, implicando uma "critical approach to one's own and other cultural background and a critical view of intercultural interaction" (Phipps & Guilherme, 2004: 3), o que confere ao desenvolvimento da CI "a transformative impulse both to the individual and to society." (Glaser *et al*., 2007: 40). Realce-se, ainda, que o processo de *unlearning* envolve o reconhecimento da validade e do valor de outras perspetivas, revelando modéstia intelectual e constituindo uma manifestação de compromisso democrático. O modelo ICOPROMO aproxima-se do modelo cíclico preconizado por Patrick Moran (2001), por conferir à experiência e às atitudes uma função fulcral no desenvolvimento da CI.

Estes modelos que acabámos de elencar constituem uma fonte de inspiração para o desenvolvimento de propostas pedagógicas inovadoras que devem atender às exigências sociais e às necessidades do mercado de trabalho atual caracterizadas pela velocidade, transformação e diversidade cultural, implicando num novo olhar sobre o ensinar e o aprender línguas. Mais do que desenvolver *savoirs* e um *savoir-faire*, devemos desenvolver nos alunos um *savoir-être* e sobretudo um *savoir s'engager* no encontro com a alteridade. A abertura ao 'outro' exige o desenvolvimento de estratégias de inclusão e aproximação, e não de exclusão e distanciamento. A interação com a diversidade linguística e cultural deve ser entendida como central no processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. É, por esta razão, urgente transformar o contexto de sala de aula num ambiente de aprendizagem permanente orientada para a comunicação intercultural e para a reflexão crítica.

2.4. Princípios da abordagem intercultural

A aprendizagem de línguas, orientada para o desenvolvimento da CCI, visa desenvolver, no aluno, capacidades de reconhecimento, de valorização e de resposta adequada à diferença linguística e cultural através do desenvolvimento de processos de aprendizagem etnográfica e experiencial assentes em atividades de participação ativa, de comparação, interpretação, discussão e negociação de sentido. A aprendizagem intercultural transcende a aprendizagem comunicativa, que visa o desenvolvimento de conhecimento declarativo factual sobre a cultura alvo e as regras de interação social que regem a comunicação na língua-alvo. Envolve todos os saberes que regem a comunicação e a interação humana, e requer uma reflexão constante. Daí a importância de o professor criar oportunidades de interação com outras culturas, na sua sala de aula, em que o aluno possa ter uma participação ativa na negociação de sentido e seja conduzido através da reflexão à consciencialização.

Anthony Liddicoat, Leo Papademetre, Angela Scarino e Michelle Kohler (2003: 64-65) defendem que a aprendizagem intercultural, que associa língua, cultura e aprendizagem, deve ser regida por cinco princípios:

- **O princípio da construção ativa**

A aprendizagem intercultural envolve a construção ativa e relevante de conhecimento em contextos socioculturais de uso que devem ser autênticos e em que os alunos poderão explorar a língua e a cultura, envolvendo-se ativamente nas tarefas.

- **O princípio de "making connections"**

As aprendizagens prévias servem de base à construção das novas aprendizagens que poderão constituir desafios e contradição a preconceitos que os alunos poderão trazer para a aula e que deverão ser revistos à luz da experiência intercultural experimentada: "These challenges lead to new insights through which learners make connections to reorganise and extend their existing frameworks of knowledge and belief." (*Idem*)

- **O princípio da interação social**

A aprendizagem intercultural deverá ser motivo para comunicar sobre as diferenças, mas também sobre as semelhanças, linguísticas e culturais, e para comunicar, apesar das diferenças. A comunicação intercultural deverá servir de

pretexto para o reconhecimento e a exploração dos fatores que estão na base desses limites.

- **O princípio da reflexão**

A aprendizagem intercultural deve conduzir à reflexão crítica e construtiva sobre as diferenças e semelhanças linguísticas e, sobretudo, à reflexão sobre o seu próprio comportamento intercultural que permitirá desenvolver a sua sensibilidade intercultural e adotar uma postura de empatia face às outras culturas.

- **O princípio da responsabilidade**

A aprendizagem depende das motivações e atitudes do aluno face à própria aprendizagem. Os alunos terão, por isso, de assumir a responsabilidade de contribuir, desenvolvendo atitudes de recetividade e sensibilidade intercultural.

A adoção da abordagem intercultural no ensino de línguas deverá constituir uma resposta aos problemas identificados, que a abordagem comunicativa não consegue resolver. Desta forma, compreende-se que uma abordagem intercultural no ensino de línguas deverá orientar-se por aquilo que Perrenoud (1994) denomina '*nouvelle didactique'* mais centrada na aprendizagem. Esta abordagem deverá ser orientada por um conjunto de princípios enquadrados nas teorias sobre língua e cultura apresentadas no capítulo 1 deste quadro teórico, que passamos a descrever.

A dualidade língua/ cultura deve ser desfeita, não se pode separar o inseparável. Aprender uma língua, não é só aprender um modo de expressar a realidade é também, uma forma de ver a realidade. Toda a produção linguística está imbuída de cultura ou culturas. A finalidade da aprendizagem de línguas passa a ser a CCI que deverá ser encarada como uma competência em progressiva construção que depende das experiências de interação com a alteridade.

Devem ser projetados objetivos pedagógicos realistas e metas exequíveis para os alunos de LE. Assim, como propõe Piller, será mais profícuo "to set up more realistic goals, and support SLL [second language learning] by presenting students with realistic role models of successful L2 users rather than the monolingual native speakers they can never be." (Piller, 2002: 195). A meta a definir no currículo de línguas de abordagem comunicativa que consiste em expressar-se e agir comunicativamente como o falante nativo deve ser substituída por uma meta mais realista e significativa no desenvolvimento pessoal e social do aluno: a meta a atingir deverá ser a do desenvolvimento de competências que permitam comunicar e relacionar-se com pessoas de outras culturas, como falante intercultural (Byram, 1997), preservando e respeitando

a sua e a cultura dos outros. As atividades devem fomentar a sensibilidade e a curiosidade para com o 'outro' e os objetivos de aprendizagem deverão ser delineados em prol de uma cidadania global e mundializante de respeito e valorização dos outros.

O ensino de línguas deve preparar os jovens a viverem numa sociedade multicultural e a lidarem com a diferença, fomentando a sensibilidade e a curiosidade para com outras culturas e reforçando a coesão social, a inclusão, a intercompreensão e a solidariedade. Deve ser um instrumento primordial na promoção do respeito pelos direitos do Homem, dando assim resposta à Convenção sobre os Direitos da Criança (Starkey, 2003). As línguas constituem-se como repositórios de várias *linguaculturas*, pelo que a crença de uma língua e uma cultura puras deve ser desmitificada pelo recurso à história da sua própria *linguacultura* materna, fruto de várias outras *linguaculturas*.

A aprendizagem de línguas deve ter em vista a educação para a cidadania democrática crítica (Byram, 2008, 2009; Guilherme, 2002; Starkey, 2003) e o desenvolvimento da pessoa, na aceção confuciana (Perrenoud, 1994; Parmenter, 2003)[86] e não ser reduzida ao desenvolvimento de saberes e saber-fazer:

> The purpose of Confucian education is not only to transmit and develop knowledge, but also to deliver and apply values (…) Confucian education is fundamentally humanistic. Its chief aim is to educate the learner to be fully human and to become qualified member of the community of trust, and its primary approach is to enhance self-cultivation and develop students' capabilities of fulfilling responsibilities for themselves, for their families and for the society at large. (Yao, 2000: 283)

As atividades devem estar o mais próximo possível da realidade e a comunicação deve ser autêntica, bem como as situações de interação com a alteridade. Neste contexto, consideraremos a autenticidade da tarefa que deve contemplar uma finalidade genuína; a autenticidade de atendimento a necessidades do 'mundo real', ou seja a sua relevância para a vida dos alunos; a autenticidade da interação na sala de aula que deve ter em conta a natureza social da comunicação; e a autenticidade de empenhamento na comunicação, no respeito do princípio cooperativo. O processo de ensino-aprendizagem deve centrar-se nas necessidades reais dos alunos que devem ser tratados como sujeitos ativos da sua aprendizagem, no pleno respeito pela personalidade e pelo ritmo de

[86] Neste artigo, Lynne Parmenter apresenta uma perspetiva não-europeia do conceito, ligando-o à filosofia de educação confuciana. Nesta perspetiva, o próprio ato de aprender é um ato de "self-transformation".

aprendizagem de cada um (Perrenoud, 1994). Por essa razão, o ensino-aprendizagem de línguas deve ser relevante para a vida, tendo como ponto de partida as necessidades, as motivações e as experiências prévias dos alunos. As aprendizagens devem, por outro lado, ser consolidadas nas experiências e vivências dos alunos com vista ao desenvolvimento de competências que permitam descentar-se e ultrapassar preconceitos etnocêntricos.

Deve ser fomentado o trabalho cooperativo e colaborativo com vista à anulação dos prejuízos da competição e da visão solitária da aprendizagem. A aprendizagem deve ser um empreendimento essencialmente humanístico, que traz consigo a possibilidade de mudança e melhoria, colocando a ênfase na dimensão coletiva e intersubjetiva da comunicação e da aprendizagem: aprende-se comunicando e comunica-se aprendendo. Entende-se, assim, que a aprendizagem intercultural depende das possibilidades para interagir, relacionar-se e negociar diferentes formas de estar e de ver o mundo com falantes de outras línguas e culturas.

À luz destes princípios, a experiência intercultural é entendida como um processo dialógico de abertura, de descoberta, de negociações e de compromissos, ou seja de intercompreensão. Esta abordagem intercultural das línguas, baseada no princípio do respeito e da cooperação, poderá responder às prioridades educativas estabelecidas pela UNESCO (2006a), que passam pelo desenvolvimento de competências de aprendizagem ao longo da vida e de atitudes proativas que levem os indivíduos a adquirirem o seu próprio lugar na sociedade:

> The intercultural experience offers a wealth of opportunity for educators and students alike to experience the unpredictable, to discover something new about themselves which would not have been possible in any other situation. Teachers and students participate in a journey where the unpredictable becomes the cornstone of achievement and success. (Gupta, 2003: 171)

Capítulo 3: A motivação e a colaboração: elementos-chave no desenvolvimento da CCI

> *Motivation is a key, if not the key, to successful language learning. Enhancing learner motivation is the crucial element in achieving the desired breakthrough in language learning across Europe.* (High Level Group on Multilingualism [87], 2007: 9)

1. Importância da motivação

A aprendizagem de uma LE envolve uma tomada de risco de perder a face, pelo que se deve ter em consideração os fatores afetivos que possam constituir um obstáculo à aprendizagem e à comunicação intercultural. O campo de investigação sobre a motivação é considerado ainda novo segundo Dörnyei (2001) e, por conseguinte, existem várias estruturas teóricas de diversas áreas que apresentam diferentes conceções. Sendo uma das dimensões da CCI, efetuaremos um estudo sobre as várias teorias para uma melhor compreensão deste conceito usado para descrever um fenómeno complexo e para o qual ainda não há uma definição abrangente e adequada (Michelon, 2004: 230).

A motivação é um aspeto importante a considerar no processo de aprendizagem em sala de aula, pois dependem dela a intensidade e a qualidade do envolvimento exigido para aprender. Estudos (Cavenaghi, 2009; Guimarães & Boruchovitch, 2004) demonstraram que os alunos desmotivados pelas tarefas escolares apresentam desempenhos abaixo de suas reais potencialidades, distraem-se facilmente, não participam nas aulas, estudam pouco ou nada e distanciam-se do processo de aprendizagem. Ao contrário, um aluno motivado envolve-se de forma ativa no processo de aprendizagem, mobilizando esforço, revelando persistência e até entusiasmo na realização das tarefas, desenvolvendo habilidades e superando os desafios e dificuldades com que se depara.

A falta de motivação aumenta à medida que os alunos vão progredindo na sua escolaridade, sobretudo quando acumulam insucesso: o interesse diminui e os alunos

[87] A Comissão das Comunidades Europeias cria o Grupo de Alto Nível sobre o Multilinguismo (2006/644/CE), constituído por 11 especialistas de várias áreas: 1 especialista de 10 países da UE e 1 da Suiça. Os objetivos da criação do Grupo consistem em desenvolver uma nova estratégia para o multilinguismo e promover iniciativas para uma abordagem abrangente do multilinguismo na UE.

começam a duvidar das suas capacidades para aprender determinadas matérias. Na escola, os alunos não têm escolhas em relação aos currículos e, como não podem evitar as tarefas nas quais preveem que não vão ser bem-sucedidos, mobilizam pouco esforço e pouca persistência na sua realização; a sua atenção nas aulas é pobre e vai aumentando o nível de desistências (Stipek, 2002). Existe um número muito representativo de alunos que não consegue ter êxito na escola e foi apontado que este insucesso não tem uma relação direta causal com a sua incapacidade cognitiva, mas pode ser determinado por fatores motivacionais (Boruchovitch, 1999). Há alunos que, por qualquer motivo, interrompem, várias vezes, a tarefa, ou dão-na por terminada sem fazer esforço no sentido de garantir a qualidade dos seus desempenhos (Bzuneck, 2001). Este declínio motivacional, que se vai agravando ao longo da escolaridade, pode ser parcialmente explicado pelo ambiente escolar de sala de aula que é muito diferente dos outros contextos sociais em que os alunos se movem. Estamos a falar de um contexto em que a frequência é obrigatória, os conteúdos ensinados são previamente selecionados e nem sempre correspondem às necessidades dos alunos. É também o contexto onde os alunos são orientados pelo objetivo instrumental de cumprir as exigências impostas pela escola e não o de usufruir das aprendizagens que ela pode proporcionar (Brophy, 1999).

De um modo geral, a motivação é definida como o impulso que compele a pessoa a agir de determinada maneira, ou pelo menos, a mobilizar comportamentos específicos, podendo este impulso à ação ser provocado por um motivo externo (ambiente) ou interno (indivíduo). Daqui reside a relevância deste estudo, que visa fazer uma revisão das teorias e modelos de motivação que nos permitirão compreender os fatores pessoais e ambientais que constituem este construto. Só desta forma poderemos determinar o tipo de ações que o professor de línguas deverá promover para incentivar a motivação dos alunos através da promoção do desenvolvimento da CCI.

Abriremos este capítulo com a teoria das necessidades de Abraham Maslow (1943) que representa um marco para a Filosofia Humanística no campo da educação. Maslow elabora um modelo piramidal para explicar como as necessidades influenciam o comportamento humano, organizando hierarquicamente, no nível pessoal, as necessidades fisiológicas básicas na base da pirâmide, às quais se sucedem as necessidades de segurança, e, no nível interpessoal, as necessidades sociais (amizade, inclusão em grupos, sentimento de aceitação à família organizacional), de autoestima: reputação, reconhecimento, autorrespeito e de autorrealização (utilização dos talentos, realização do potencial). Serão ainda elencados em linhas gerais, os pensamentos dos

humanistas John Dewey (1916) e Carl Rogers (1951, 1969) que atribuem uma importância fulcral ao interesse e ao esforço do aluno.

Ao longo deste capítulo, descreveremos um conjunto de teorias e modelos para a definição e identificação dos fatores que concorrem para a motivação na aprendizagem e designadamente na aprendizagem de línguas. Destacaremos a teoria da autodeterminação que postula que os contextos de aprendizagem tradicionais estão mais orientados para a motivação extrínseca e instrumental, o que pode constituir um obstáculo à criatividade e à satisfação dos interesses e das necessidades. Implícita está a noção de que o ensino-aprendizagem deve ser um estímulo ao desenvolvimento da motivação intrínseca, tornando a aprendizagem mais relevante e mais significativa.

Serão ainda apresentados o modelo socioeducativo dos investigadores Robert Gardner e Wallace Lambert (1972) e o modelo motivacional de John Keller (1983, 2006), que elenca um conjunto de estratégias educativas com vista a incentivar a motivação dos alunos e o modelo multidimensional aplicado ao contexto de ensino das línguas desenvolvido por Zoltán Dörnyei (2001).

1.1. Contributo da filosofia humanista: de Maslow (1943) a Rogers (1951)

1.1.1. A teoria das necessidades de Maslow

Em reação à teoria behaviorista da motivação que dá primazia aos reforços externos, Abraham Maslow (1943, 1954, 1975) confere um papel primordial à natureza e aos potenciais intrínsecos do indivíduo no seu desenvolvimento pessoal. Defensor da teoria humanista[88], orienta as suas investigações de psicologia para o estudo do desenvolvimento humano e da promoção do bem-estar individual e social. O autor postula que o organismo humano possui uma natureza intrínseca constituída por um conjunto de necessidades e uma tendência direcionada que controlam e guiam o desenvolvimento da personalidade humana, devendo o organismo permanecer nessas direções para assegurar um crescimento pessoal sadio. Defende que o comportamento é motivado por necessidades que denomina 'necessidades fundamentais' que organiza em duas categorias: as necessidades de deficiência (necessidades fisiológicas, necessidades

[88] Maslow foi o mentor da Psicologia Humanista, considerada a 'Terceira Força', que fundou nos anos 60 com a colaboração de outros estudiosos da teoria da personalidade clássica, como Gordon Allport, Herry Murray, Gadner Murphy, George Kelly e ainda Carl Rogers e Rollo May. A teoria de Freud, o comportamentalismo, o gestaltismo e o existencialismo foram as correntes de maior influência no pensamento de Maslow (cf. Sampaio, 2009: 5).

de segurança, necessidade de afeto e necessidades de estima) e as necessidades de crescimento (aquelas que são relacionadas com o autodesenvolvimento e a autorealização dos seres humanos) (Huitt, 2007).

É neste contexto que Abraham Maslow (1943, 1975) introduz a hierarquia das necessidades, distribuindo-as em cinco níveis, em sete na versão revista em 1970, e dispondo-as numa posição de graduação de acordo com a importância e a influência que as mesmas exercem no comportamento. Coloca na base as necessidades fisiológicas e no topo as necessidades mais elevadas como as necessidades de autorealização e de autoatualização, conforme exposto na figura II-8:

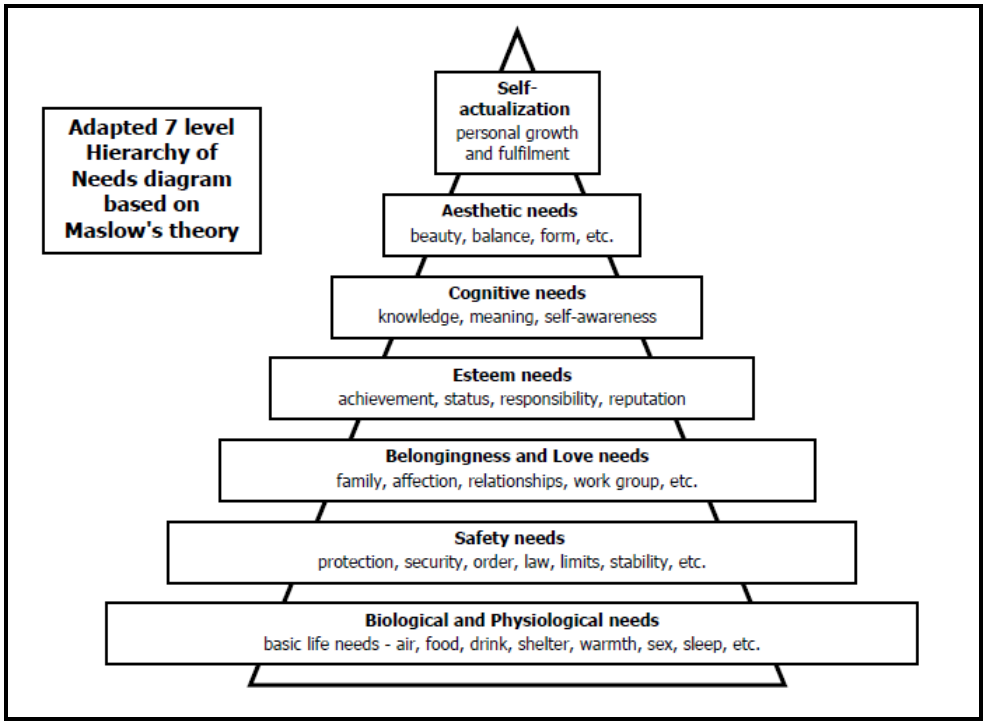


Figura II-8: Hierarquia das necessidades humanas básicas de Maslow (1943, revisto em 1954 e 1970).

Maslow fornece um quadro conceptual em que descreve essas necessidades que passamos a reportar suscintamente:

- **Necessidades fisiológicas:** englobam as necessidades instintivas de sobrevivência como a alimentação, a água, o oxigénio, o sono e o sexo;

- **Necessidades de segurança**: consistem na procura de proteção contra as ameaças e as privações das necessidades fisiológicas básicas;

- **Necessidades de pertença e de amor**: necessidades do plano social, relacionadas com o desejo de ser aceite pelos outros, de pertencer a um grupo, de

modo geral corresponde à necessidade de relacionar-se com os outros. São necessidades de amizade, de afeto e de amor;

- **Necessidades de estima:** vão para além de ser o simples membro do grupo. A necessidade de estima incluem tanto da autoestima como do reconhecimento por parte dos outros, visam o desenvolvimento de sentimentos de autoconfiança e autoestima, sentimento de ser útil e necessário para os outros;

- **Necessidades de autorealização**: consistem na tendência de explorar as suas potencialidades e capacidades. Segundo o autor, existe um ímpeto natural do organismo para a autodeterminação ou o autoconceito para explorar e ampliar as capacidades da pessoa, para enriquecer a sua vida e o seu desenvolvimento. A autorealização compreende o desenvolvimento de talentos, capacidades e potencialidades, o que a pessoa pode ser, processo em constante devir (Maslow, 1975: 352).

No modelo revisto em 1970, Maslow introduz dois grupos de necessidades no nível das necessidades de autorealização:

- **Necessidades cognitivas**: incluem o desejo natural de saber, compreender, sistematizar, analisar e procurar relações e sentidos para organizar o mundo em que a pessoa vive

- **Necessidades estéticas**, englobam os impulsos que orientam o indivíduo para a beleza, a simetria e a ordem.

O modelo que culmina no nível de autoatualização

- **Necessidades de autoatualização**: Maslow conclui que esta categoria "tends to be seen as an ultimate or final state of affairs, a far goal, rather than a dynamic process active thoughout life, Being rather than Becoming." (Goble, 2004: 35-36). Considera a criatividade uma das características das pessoas autoatualizadas (*Ibidem*: 39).

A hierarquia de Maslow patenteia o pressuposto antropológico de que o indivíduo tem uma predisposição natural para o autodesenvolvimento pessoal (Gondim & Silva, 2004; Sampaio, 2009). Todas as necessidades estão dispostas hierarquicamente, numa relação de interdependência, já que todas são consideradas processos que conduzem à autorrealização ou à autoatualização. Assim que as necessidades de um nível inferior são satisfeitas, surgem outras necessidades de nível superior, cuja satisfação provoca, por sua vez, o aparecimento de outras, e assim sucessivamente. As necessidades de crescimento, que são de ordem superior, como as necessidades de realização,

necessidades de conhecimento, de necessidades estéticas e de autorrealização, são igualmente necessidades básicas ou fundamentais, mas apenas se manifestam depois das necessidades de ordem inferior, intituladas necessidades de deficiência, serem satisfeitas. Contrariamente às necessidades de deficiência, as necessidades de autorealização e de autoatualização não se extinguem pela sua satisfação. Daqui se depreende a importância da autoconsciência para o crescimento sadio do indivíduo que poderá elevar, ao máximo, as suas potencialidades se tiver a perceção de que é o autor das suas escolhas e se for participante ativo no processo do seu próprio desenvolvimento. Nesta perspetiva, Abraham Maslow advoga que existem certas condições para que as necessidades fundamentais possam ser satisfeitas: a liberdade de ação, a liberdade de expressão, a liberdade de investigar e procurar informações, a liberdade de se defender e a equidade e a ordem dentro do grupo (Goble, 2004: 236).

Os críticos da teoria humanista de Maslow apontam para a tendência predominantemente subjetiva da teoria das necessidades. Contudo, esta preponderância não significa nativismo puro, não ficando afastada a hipótese de estas tendências serem interacionistas, na análise do desenvolvimento humano e do conhecimento. Maslow reconhece que a sua teoria motivacional não explica de forma holística todo o comportamento humano, já que nem todo o comportamento é determinado pelas necessidades. Afirma, ainda, que as necessidades fundamentais são em grande parte inconscientes. Reconhece a relevância dos fatores socioculturais que influenciam a forma como os indivíduos procuram satisfazer as suas necessidades, mas defende que não modificam substancialmente a hierarquia motivacional proposta. De acordo com o autor (1954), as necessidades humanas são condicionadas pela cultura que define a possibilidade de gratificação ou não-gratificação. No caso de não ocorrer qualquer gratificação, devido ao contexto cultural, as necessidades ficam inibidas. Nesta perspetiva, quando é alterada a estrutura da sociedade, é também alterado o quadro de valores socioculturais, e os indivíduos vão desencadear necessidades latentes que levarão à internalizações de novos valores e, por conseguinte, de novas necessidades. A teoria das necessidades orientou Maslow (1975: 180-250), na definição de objetivos para a educação humanística, objetivos que são recuperados na abordagem intercultural e nos modelos motivacionais contemporâneos, que passamos a enumerar em conformidade:

- Criar seres humanos melhores, através da satisfação das necessidades de autorealização;

- Fomentar aprendizagens do tipo intrínseco, minimizando os efeitos das aprendizagens do tipo extrínseco:

> Classroom learning has often as its unspoken goal the reward of pleasing the teacher. Children in the usual classroom learn very quickly that creativity is punished, while repeating a memorized response is rewarded, and concentrate on what the teacher wants them to say, rather than understanding the problem. Since classroom learning focuses on behaviour rather than on thought, the child learns exactly how to behave while keeping his thoughts his own. (Maslow, 1975: 181)

- Proporcionar a descoberta da identidade e, com ela, a descoberta da vocação, estimulando a honestidade e a autenticidade, com o intuito de permitir que tanto o comportamento, como a verbalização, sejam expressões verdadeiras e espontâneas dos sentimentos internos;
- Estabelecer um conjunto de valores a partir do autoconhecimento;
- Proporcionar situações em que as crianças gerem sentimentos de importância, competência e de capacidade no auxílio a outras crianças;
- Fomentar o prazer e a alegria na aprendizagem, o que Maslow denomina "peak experiences", uma vez que no seu entender: "One of the goals of education should be to teach that life is precious" (Maslow, 1975: 187);
- Observar se as necessidades básicas da criança estão satisfeitas "A child cannot reach self-actualization until his needs for security, belongingness, dignity, love, respect, and esteem are all satisfied." (Maslow, 1975: 190);
- Aprender a controlar os próprios impulsos, a delimitar os seus próprios limites, adiando satisfações de modo a obter gratificações mais completas (Maslow, 1975: 191);
- Transcender os pseudoproblemas e lidar com os problemas reais da vida (*Idem*).

Estes objetivos contemplam as dimensões cognitiva e afetiva da educação, dando relevo à dimensão do prazer que devem suscitar as experiências de aprendizagem significativas e gratificantes para a vida do aluno, estabelecendo uma ponte entre aprender e viver.

1.1.2. A motivação e a aprendizagem na conceção humanista de Rogers

O psicólogo humanista Carl Rogers (1951), percussor da abordagem educativa designada por Aprendizagem Centrada no Aluno (aplicação da Abordagem Centrada na Pessoa), partilha com Maslow o postulado de que todo o ser humano é essencialmente bom e que o desenvolvimento pessoal resulta de uma necessidade básica: a tendência inata do organismo para desenvolver todas as suas potencialidades, uma pré-disposição para a autorealização. Por isso, Carl Rogers advoga que o desenvolvimento é autodirigido e, por isso, a aprendizagem resulta de um processo de autodescoberta, em que os alunos, motivados pela curiosidade e pelo espanto, aprendem interagindo uns com os outros. Estimular esse espanto e essa curiosidade deve constituir uma das missões do professor. Não importa acumular conhecimento, mas sim realizar uma aprendizagem significativa - uma aprendizagem que provoca uma transformação, quer seja no comportamento do indivíduo, na orientação futura que escolhe, ou nas suas atitudes e personalidade. É uma aprendizagem que não se limita a um aumento de conhecimentos, mas que penetra profundamente todas as parcelas da sua existência. Carl Rogers preconiza o envolvimento pessoal e integral, tanto do aluno como do professor, e um envolvimento de toda a sua pessoa, não só a mente, mas todos os sentidos, todo o corpo.

O autor descreve esta abordagem centrada no aluno em dois ensaios fundamentais: "Personal Thoughts on Teaching and Learning" (1957) e "Regarding Learning and Its Facilitation", que foram compilados na sua obra *Freedom to Learn: A View of What Education Might Become* (1969). Nestes textos, Rogers desenvolve as suas ideias sobre as formas mais adequadas de facilitar o processo de aprendizagem, sustentadas no princípio de que o que se ensina só tem relevância se tiver um impacto na mudança de comportamentos (Rogers, 1989 [1957]). Segundo o autor, cabe à escola criar ambientes de aprendizagem conducentes ao crescimento pessoal, ambientes em que a inovação não seja assustadora, em que as capacidades criadoras dos professores e dos alunos sejam nutridas e promovidas em vez de reprimidas.

Carl Rogers define uma série de princípios fundamentais para o desenvolvimento do processo de aprendizagem, conforme se expõe a seguir.

Primeiro: Todo o aluno tem a potencialidade natural para a aprendizagem e a tendência para realizar essa potencialidade no sentido de se tornar uma pessoa melhor.

Cabe ao professor criar as condições e o clima que facilitam a aprendizagem, e não reduzir a aprendizagem à transmissão de conhecimentos e factos.

Segundo: A educação, nesta linha, deve ter por objetivo principal permitir ao aluno uma participação ativa no seu processo de aprendizagem, ou no seu processo de crescimento pessoal;

Terceiro: A aprendizagem deve ser significativa, ou seja, deve ser percebida pelo aluno como relevante para a sua vida e para as suas metas pessoais, uma vez que o indivíduo só aprende aquilo que percebe como importante para si.

Quarto: A aprendizagem implica uma mudança na perceção do '*self*'[89] e, por isso, representa uma ameaça à sua estabilidade. As aprendizagens são melhor apreendidas e assimiladas quando a ameaça externa ao '*self*' é reduzida ao mínimo.

Quinto: Aprende-se experimentando, isto é, as aprendizagens significativas são adquiridas pela pessoa em ação, pela sua experiência.

Sexto: A aprendizagem que envolve a autoiniciativa por parte do aluno e a pessoa na sua totalidade, ou seja, as dimensões afetiva e intelectual, torna-se mais duradoura e sólida.

Sétimo: Quando a autocrítica e a autoavaliação são facilitadas, e a heteroavaliação é torna secundária, a haver espaço para a independência, a criatividade e a autorealização do aluno.

Oitavo: A aprendizagem concretiza-se de forma plena quando o professor é autêntico na relação pedagógica com os seus alunos.

Nono: Para uma aprendizagem adequada torna-se necessário que o aluno aprenda a aprender, quer dizer que, para além da importância dos conteúdos, o mais significativo para Rogers é a capacidade do indivíduo interiorizar o processo constante de aprendizagem para aprender ao longo da vida.

Nesta ótica, entende-se que o processo de aprendizagem deva passar pela construção de uma relação pedagógica, com base na aceitação e na compreensão da pessoa do aluno e no pressuposto de que está munido de potencialidades para aprender:

> Individuals have within themselves vast resources for self-understanding and for altering their self-concepts basic attitudes, and self-directed behavior; these

[89] Carl Rogers (1951) afirma que o '*self*', o autoconceito de um indivíduo, inclui somente as características sobre as quais o indivíduo pensa poder exercer controlo. Toda e qualquer ameaça à organização do autoconceito produziria ansiedade.

> resources can be tapped if a definable climate of facilitative psychological attitudes can be provided. (Rogers, 1995 [1980]: 115)

No quadro destes princípios, o professor deverá, segundo Rogers, reunir três qualidades fundamentais para promover o crescimento pessoal e o desenvolvimento da personalidade do aluno e, desta forma, facilitar a aprendizagem.

A primeira qualidade refere-se à 'realness', a autenticidade do facilitador, que Rogers considera como a mais básica. Esta qualidade consiste na capacidade de o professor ser genuíno e fiel aos seus valores e sentimentos, sem máscara nem fachada na relação com o aluno (Rogers, 1989: 306). Desta forma, a proposta de Rogers traduz-se numa relação de pessoa para pessoa.

A segunda qualidade, que Rogers designa 'prizing, acceptance and trust', ou seja a aceitação e a confiança manifestam-se pela capacidade de aceitar a pessoa do aluno, os seus sentimentos e as suas opiniões, e de confiar nas suas capacidades sem o julgar (Rogers, 1989: 308-309). O professor planifica as atividades, tendo em consideração as necessidades e interesses dos seus alunos e cria uma atmosfera de aprendizagem, em sala de aula, livre de tensões e pressões emocionais.

Finalmente, a terceira qualidade, 'Empathic understanding', refere-se à capacidade de compreender empaticamente o aluno, ou seja, compreendê-lo a partir do seu quadro de referência interno. Nas palavras de Rogers, a compreensão empática acontece "[w]hen the teacher has the ability to understand the students' reaction from the inside, has a sensitive awareness of the way the process of education and learning seems to the student, then again the likelihood of significant learning is increased" (Rogers, 1989: 310). Estas qualidades enunciadas por Rogers não são mais do que uma adaptação à educação das atitudes facilitadoras da mudança, propostas pelo autor no seu modelo psicoterapêutico, sendo ele mesmo o primeiro a reconhecê-lo, afirmando que a educação é uma forma de relação de ajuda, na medida em que permite que alguém cresça e se desenvolva (Rogers, 1989: 377).

Para concluir, podemos afirmar que, segundo o modelo proposto por Carl Rogers (1951, 1969), os princípios e as atitudes atrás enunciados permitem não só o desenvolvimento intelectual do aluno, como também o seu crescimento enquanto pessoa integral (*Whole person*), promovendo uma aprendizagem significativa e a interiorização do processo de aprender. Desta forma, escola e professores podem ter um papel importante na descoberta dos interesses dos alunos, fomentando o

desenvolvimento de hábitos de pesquisa que lhes permitam manter a motivação para aprender e encontrar métodos de aprendizagem adequados às suas próprias necessidades.

1.2. A teoria da expectativa valor *X* de Atkinson (1964) e a teoria da autoeficácia de Bandura (1986)

A teoria da expectativa valor *X*, desenvolvida por William Atkinson na década dos anos 60 do século XX, anuncia que o esforço e a persistência mobilizados na realização de uma atividade dependem não só de uma expectativa positiva quanto aos resultados, mas também do valor atribuído a essa atividade (Stipek, 2002: 11). Este valor pode ser positivo se for determinado pelo prazer produzido pelo sucesso atingido ou, inversamente, ser negativo se for traduzido pelo desejo de fuga ao insucesso. São estes valores que permitem determinar se o indivíduo se empenhará ou evitará a tarefa.

Para Atkinson (1964), o ser humano lida com duas tendências inatas, inconscientes e estáveis.

1) O motivo para o sucesso (*motive for success*), que estimula o indivíduo a agir e a persistir face às dificuldades porque, para ele, é importante o sucesso, o orgulho, o prazer da realização em si, independentemente dos reforços externos. Para Zoltán Dörnyei (2001: 21), essa necessidade integra a personalidade do indivíduo e acompanhá-lo-á ao longo da sua vida e em qualquer situação, inclusive no contexto educacional;

2) O motivo para evitar o insucesso (*motive to avoid failure*) que, opostamente ao motivo para o sucesso, inibe o indivíduo a agir, traduzindo-se no medo, na ansiedade e na vergonha de fracassar.

Face a qualquer atividade, ambos os motivos serão considerados. Segundo Zoltán Dörnyei (2001: 21), a vontade de ser bem sucedido, neste caso, tem mais força na ação de evitar uma consequência negativa, do que na ação para alcançar uma consequência positiva. Além destes motivos, são ainda relevantes as probabilidades de sucesso ou de fracasso, analisadas conscientemente pelo indivíduo, e a carga emocional trazida em função das experiências anteriores e das expectativas de prazer (valor positivo) ou vergonha (valor negativo). A motivação, nesta perspetiva, pode ser explicada como o resultado de dois fatores: a expectativa de sucesso na realização da tarefa e o valor que o

indivíduo lhe atribui. Quanto maior a expectativa de sucesso e o valor atribuído, maior será sua motivação (Dörnyei, 2001: 20).

Fundador da teoria cognitiva social, Albert Bandura (1986) advoga que o indivíduo pode exercer influência sobre as suas ações e atitudes, *i.e.* "what people think, believe, and feel affects how they behave" (*Ibidem*: 25). Defende que a autoeficácia tem um papel fulcral na motivação. O conceito de autoeficácia está associado à expectativa de que é possível, através do esforço pessoal, realizar uma determinada ação e alcançar um resultado desejado (Bandura, 1997). A autoeficácia é constituída por um "conjunto de crenças e de expectativas acerca das capacidades pessoais para realizar actividades e tarefas, para concretizar objectivos e para alcançar resultados no domínio particular da realização escolar." (Neves & Faria, 2007: 636). Nesta linha, por um lado, a pessoa escolhe participar em situações em que acredita poder e ser possível ser bem-sucedida (dando origem à formação de expectativas de eficácia pessoal positivas e expectativas de sucesso mais fortes para essas situações). Por outro lado, será orientada a evitar situações que perceciona como estando para além das suas capacidades e em que não tem condições para ser bem-sucedida (dando origem à formação de expectativas de eficácia pessoal negativas e expectativas de sucesso mais fracas ou, até, de insucesso para essas situações).

Albert Bandura defende que as pessoas que possuem uma autoeficácia elevada acreditam que são capazes de lidar com todos os eventos da sua vida (Schultz & Schultz, 2002) e, portanto, envidam mais esforços para realizar determinada ação. No entanto, se, por um lado, a pessoa tem a perceção de que tem autoeficácia elevada para uma atividade que apresenta pouco desafio, essa situação não gerará muito interesse. Por outro lado, objetivos percebidos como sendo muito difíceis de alcançar poderão diminuir o valor dos benefícios e inibir o aumento da autoeficácia. Deste modo, não só as expectativas acerca da eficácia e da mestria pessoais afetam a iniciação, a prossecução e a finalização das tarefas (Linnenbrink & Pintrich, 2003), como também influenciam os níveis de esforço investidos na sua realização. Para além disso, a investigação tem apontado para a influência da autoeficácia nas atitudes e nos comportamentos face à aprendizagem, nomeadamente na adoção de atitudes mais proativas com maiores níveis de esforço e empenho na realização das tarefas; maior persistência perante dificuldades (Bandura, 1997); um uso mais eficaz de estratégias de aprendizagem e de autorregulação da aprendizagem (Linnenbrink & Pintrich, 2002);

reações afetivas mais positivas; bem como a atribuição de um sentimento de maior valor e utilidade pessoal (Linnenbrink & Pintrich, 2003).

Segundo Albert Bandura, as fontes de autoeficácia, ou das crenças acerca da eficácia podem provir de quatro fontes:

- A experiência anterior no desempenho da tarefa e na consecução de objetivos constituída pelos êxitos e pelos fracassos que resultam do desempenho. Podem aumentar ou diminuir a perceção de eficácia;
- Experiência vicariante: o sucesso conseguido com o apoio e a assistência de outras pessoas consideradas semelhantes ao sujeito ajuda a estabelecer um padrão de autoeficácia;
- Persuasão verbal a partir de informações de pessoas fiáveis sobre as próprias capacidades que vêm complementar a informação diretamente obtida;
- Sintomas fisiológicos como a sensação de tensão, de fadiga ou de excitação que fornecem indicações sobre as suas capacidades. Se nos sentimos ansiosos, amedrontados frente a certas tarefas, podemos inferir que nos sentimos assim porque não somos capazes de realizá-las.

No caso da aprendizagem de línguas estrangeiras, a autoeficácia linguística diz respeito ao sentimento de confiança nas capacidades pessoais para realizar tarefas em áreas como a leitura, a escrita e a oralidade na língua-alvo (Shell *et al.*, 1995). Podem ser formadas expectativas de eficácia ao nível da compreensão oral, da expressão oral, da leitura, da expressão escrita e do conhecimento explícito da língua (sintaxe), que são as cinco dimensões definidas para a aprendizagem da língua (Ministério da Educação, 2001).

Resumindo, a autoeficácia positiva promove o uso de estratégias de aprendizagem mais eficazes e, até, de emoções mais positivas face à aprendizagem e à tomada de riscos que a mesma comporta. Nesta linha, a escola, enquanto contexto de desenvolvimento dos indivíduos, deve procurar proporcionar as condições e as oportunidades necessárias para que os alunos possam formar expectativas de autoeficácia académica mais positivas. Desta forma, poderemos contribuir para fomentar a motivação, o sucesso escolar e para o bem-estar global dos alunos, já que Citando Bandura (1993: 118):

> Among mechanism four major processess of agency, none is more central or pervasive than people's beliefs about their capabilities to exercise control over

their own level of functioning and over events that affect their lives. Efficacy beliefs influence how people feel, think, motivate themselves and behave.

Explicando estas palavras, Bzuneck (2001: 125) afirma que, face a uma nova tarefa, o indivíduo pondera, por um lado, sobre as suas capacidades percebidas em experiências anteriores e, por outro, sobre as componentes situacionais como a dificuldade da tarefa, o nível de exigência do professor e as possíveis ajudas que pode obter. Só depois de identificadas estas variáveis é que poderá formular um julgamento positivo ou negativo sobre a situação. Deste modo, a autoeficácia não é automática, mas fruto de um processamento cognitivo, de uma inferência pessoal, de uma ponderação de diversos fatores de ordem pessoal e ambiental que a escola e o professor podem manipular para facilitar a aprendizagem.

1.3. A teoria da atribuição causal de Heider (1944) e Weiner (1974)

> (…) *I advocate that motivation is determined in part by the expectancy of goal attainment. Hence, I predict one will not undertake activities for which the subjective expectancy of success on the likelihood of goal attainment is zero.* (Weiner, 2006: 65)

Em 1944, Fritz Heider fundou e lançou, com a publicação do artigo "*Social perception and phenomenal causality*", a teoria da atribuição, no âmbito da Psicologia Cognitiva (Weiner, 1992: 229). Esta teoria sustenta que os sujeitos procuram criar sentido dos acontecimentos que ocorrem no mundo que os rodeia, atribuindo aos seus sucessos e fracassos processos atribucionais ligados à motivação e às emoções: "This theory proposes that every individual tries to explain success or failure of self and others by offering certain attributions." (Huitt, 2011, Sp).

Um dos principais contributos de Heider (1944, 1958) para a teoria da atribuição é o postulado de que o resultado de uma ação é consequência da interação entre duas forças distintas constituídas por fatores relacionados com a pessoa e fatores relacionados com o ambiente (Hewstone & Fincham, 1996), designadamente:

- os fatores pessoais ou internos, que se referem à capacidade dos indivíduos escolherem os seus comportamentos, incluem a habilidade, o esforço e o cansaço, por exemplo;

- os fatores ambientais ou externos, ou seja, as pressões que o meio ambiente exerce sobre o comportamento dos indivíduos, nas quais se incluem a dificuldade da tarefa, a oportunidade ou a sorte (Heider, 1944, 1958).

Desta forma, se, por um lado, as causas na origem de determinado desempenho forem exclusivamente atribuídas às capacidades e à personalidade dessa pessoa, ela será responsabilizada por esses resultados. Por outro lado, se atribuirmos as causas a fatores externos e situacionais como o impacto das influências do meio, retiramos a responsabilidade da pessoa, visto os seus desempenhos não terem dependido das suas escolhas. Nesta linha de pensamento, o sujeito pode assumir responsabilidade da sua conduta, quando as causas são pessoais e, por um lado, conhece, ou pode prever as consequências do seu comportamento; ou, por outro lado, reconhece ter as capacidades para realizar aquele comportamento ou ação, isto é, quando a ação for intencional ou não resultar do acaso, tendo por isso algum controlo nas suas escolhas para a ação (Hewstone, 1989). Assim, é a perceção das relações entre estas duas forças que leva o indivíduo, que faz a atribuição, a escolher o seu comportamento.

Esta distinção entre fatores pessoais e fatores ambientais motivou a investigação de Bernard Weiner (1972, 1975, 1986, 2006, 2010), interessado em identificar as atribuições para o sucesso e insucesso académico (Hewstone, 1989: 14). O autor (1972, 1974, 1975, 1983, 2000, 2005, 2006, 2010) advoga que os indivíduos, de uma forma geral, procuram as causas que estão por detrás dos resultados das suas ações, atribuindo as suas realizações positivas (sucessos), ou negativas (insucessos) a alguma causa. Weiner designa este fenómeno 'atribuições causais'.

Tendo por base as teorias de Fritz Heider, Bernard Weiner e seus colaboradores (1972 [1971]) identificaram quatro elementos atribucionais fundamentais para explicar as causas do sucesso ou do insucesso: a habilidade, o esforço, a dificuldade da tarefa e a sorte. Atendendo à diversidade de atribuições causais identificadas, Weiner desenvolveu uma categorização em três dimensões causais[90] bipolares diferentes (Weiner, 1974, 1986, 2010), a saber:

- o *locus* de causalidade (interno/ externo), que corresponde à localização da causa percebida pelo indivíduo (Weiner, 1986). As atribuições relacionadas com as capacidades e o esforço são classificados como internas ao indivíduo, enquanto

[90] Refira-se, ainda, que a estas três dimensões foram acrescentadas mais duas: a intencionalidade e a globalidade.

que aquelas que se referem à dificuldade da tarefa e à sorte são classificadas como externas ao indivíduo;

- a estabilidade (estável/ instável) que distingue as características fixas e invariáveis ao longo do tempo. Está relacionada com a mudança de expectativas de sucesso, gerando sentimentos de resignação, depressão e apatia, quando as expectativas são baixas, e sentimentos de otimismo, confiança, entusiasmo e ativação do comportamento, quando as expectativas são altas (Faria, 1999: 266);
- a controlabilidade (controlável/ incontrolável), que corresponde à possibilidade de a causa vir a ser alterada pelo sujeito (Weiner, 1986). Esta terceira dimensão permite distinguir os fatores que são percebidos como estando sob o controlo do sujeito (ex. esforço) dos que não estão sob o seu controlo (ex. as capacidades).

Um resultado poderá, assim, gerar uma emoção positiva ou negativa (dependente do resultado e independente da atribuição), particularmente se estiver de acordo com as expectativas:

> As reações afetivas geradas pelos resultados da realização (sucesso ou fracasso) e pelas dimensões causais (*locus*, estabilidade e controlabilidade), assim como as consequências cognitivas (por exemplo, as expectativas de sucesso), afetam a qualidade da realização dos sujeitos, o tipo de tarefas que escolhem, o prosseguimento da ação perante obstáculos e dificuldades ou, pelo contrário, o seu evitamento. (Faria, 1999: 267)

Ao influenciarem as emoções, as atribuições influenciam também os comportamentos em situação de desempenho (Weiner, 1986). Quando um resultado positivo é atribuído internamente, o indivíduo sente autoestima positiva, o que aumenta a probabilidade de se manter envolvido e de dispender um maior esforço nas tarefas e na própria aprendizagem. Opostamente, se um resultado negativo é atribuído internamente, o indivíduo sente autoestima negativa, originando o sentimento de vergonha, o que, por sua vez, pode levar a uma diminuição do envolvimento voluntário nas atividades e na aprendizagem para evitar esse sentimento: "This finding is that if personal failure is ascribed to insufficient effort, then performance on the next occasion or opportunity to attain this same goal will be better than if the previous failure is attributed to lack of ability" (Weiner, 1986). No entanto, "performance is relatively

enhanced if it is accepted to prior failure was due to the lack of 'try' rather than the absence of 'can' (or personal efficacy) " (Weiner, 1995: 261).

Weiner (1992) ressalva que não é apenas a dimensão do *locus* interno que influencia as emoções. O desânimo, a culpa e a vergonha estão também relacionados com as atribuições e têm implicações importantes no plano motivacional, em termos de expectativas de sucesso e grau de empenhamento no futuro.

É de suma relevância, no contexto da aprendizagem de línguas estrangeiras, explorar a existência de relações entre as atribuições causais e o sucesso na aprendizagem de línguas. A teoria da atribuição formulada por Weiner reconfigura a compreensão da motivação como elemento imprescindível no processo de desenvolvimento e aquisição da CCI e traz à luz dimensões até então não consideradas no campo da educação, como por exemplo, a autoestima e o autoconceito e as causas que determinam a não realização de uma tarefa. Neste domínio, revelam ainda que grande parte das atribuições são resultado da interação de fatores internos e externos, ou seja são construções coletivas criadas na interação entre professor e aluno. O professor tem, por esta razão, um papel importante no desenvolvimento da motivação dos seus alunos, pelo modo como lhes inspira sentimentos de realização ou de impotência face às tarefas e aprendizagens a serem desenvolvidos em sala de aula. Além disso, deve considerar elementos importantes como por exemplo as experiências que o educando teve e os êxitos ou fracassos em outras situações, bem como as perceções sobre o grau de dificuldade e a relevância atribuída à tarefa.

1.4. O modelo socioeducacional de Gardner e Lambert (1972)

O paradigma teórico dominante na área da motivação socialmente contextualizada é o modelo socioeducacional de Robert Gardner e Wallace Lambert (1972). Estes teóricos colocaram o enfoque das suas pesquisas na dimensão social da motivação. Contextualizada no Canadá, um país bilingue, a investigação inicial de Robert Gardner (1968)[91], confere um papel primordial às atitudes dos aprendizes na aquisição da segunda língua. Com o seu colaborador Wallace Lambert, centram os estudos na análise das atitudes dos alunos anglófonos de língua francesa em Montreal, face à comunidade francófona no sentido de determinar como os fatores motivacionais e as atitudes afetam o sucesso na aprendizagem de uma segunda língua.

[91] A partir de 1972, e durante doze anos subsequentes, Gardner e Lambert conduziram e expandiram as pesquisas aos Estados Unidos da América e às Filipinas.

Gardner e Lambert (1972) apresentam o modelo socioeducacional, no qual incluem as crenças culturais do aluno, as suas atitudes face à aprendizagem e a motivação, destacando como fator principal a motivação que definem como "the extent to which the learner works or strives to learn the language because of a desire to do so and the satisfaction experienced in this activity" (Gardner, 1985: 10). Esta definição engloba os três elementos inerentes à motivação: (1) o esforço para alcançar um objetivo pessoal; (2) o desejo de aprender uma língua e (3) a satisfação inerente à atividade de aprender a língua.

Na sequência de uma revisão de vários estudos sobre a motivação, Oxford e Shearin (1994) defendem, por sua vez, que a motivação para a aprendizagem das línguas está associada à interação dos três elementos identificados por Gardner e Lambert com outros três fatores como: (1) as representações do '*self*' ou o autoconceito; (2) o apoio no ambiente de aprendizagem; e (3) as diferentes características pessoais como idade, sexo, competência linguística e as experiências prévias de aprendizagem de línguas estrangeiras.

Gardner e Lambert procuram explicar os fatores internos e externos que concorrem para a motivação e propõem uma subdivisão da motivação em:

- Motivação Integrativa, para a qual contribuem fatores como o interesse pessoal pela cultura e pelos falantes da língua-alvo, o desejo de se identificar com a cultura dos falantes da língua-alvo, bem como o prazer de realizar determinado tipo de atividades. Estes desejos figuram intrinsecamente ligados às tomadas de decisão, estabelecendo uma relação dialética entre as crenças, as perceções positivas sobre as línguas e as culturas e a ação;
- Motivação Instrumental, associada ao valor prático da aprendizagem da língua-alvo (Lambert, 1974: 8). Esta motivação é representada pelos fatores fundados em metas externas estabelecidas pelo aluno, como a superação de exames, a obtenção de maiores oportunidades de emprego e o reconhecimento social.

Resumidamente, Lambert (1974) distingue os dois tipos de motivação, explicando que os alunos integrativamente motivados são munidos de "a sincere and personal interest in the people and culture represented by the other language group" *(Ibidem*: 98) e que aqueles que são intrumentalmente motivados valorizam "the practical value and advantages of learning a new language" (*Idem*).

Na perspetiva de Gardner e Lambert (1972), Gardner (1985, 1988, 1996,), Dörnyei (1990) e Walton (1992), a motivação integrativa assume um papel predominante não só na predisposição para aprender a língua-alvo como também na manutenção do esforço e da persistência na aprendizagem.

Outros estudos (Gardner & McIntyre, 1991; Lukmani, 1972; Wen, 1997) estabelecem correlações positivas entre a motivação instrumental e os desempenhos na língua-alvo com alunos de LE: "One area where instrumental motivation can prove to be successful is in the situation where the learner is provided with no opportunity to use the target language and therefore, no chance to interact with members of the target group" (Norris-Holt, 2001: Sp). Estes estudos defendem que, no contexto de aprendizagem onde a língua-alvo não é utilizada como segunda língua, os alunos que alimentam objetivos específicos para a aprendizagem da língua são os mais bem sucedidos. Neste caso, o próprio contexto social de aprendizagem poderá influenciar o tipo de orientação motivacional (Brown, 2000).

No caso particular de aprendizagem da LE, a motivação instrumental ganha maior relevo do que a motivação integrativa, já que os discentes não manifestam forçosamente o desejo de pertença à comunidade da língua-alvo. A aprendizagem de uma LE envolve, nos sistemas educativos formais, o desejo de ver realizado um conjunto de metas pessoais e pragmáticas, bem como o reconhecimento das vantagens que a proficiência na LE pode trazer, tais como conseguir um emprego ou um salário melhores ou ainda o reconhecimento social. É o caso de alunos em contextos onde são raras ou nulas as oportunidades de interação com os falantes das línguas que aprendem. Neste caso, estarão "bound with utility and not with identity" (Wright, 2004: 117). Nesta linha, Gardner (2002) defende que devem ser considerados fatores sociocontextuais- que o autor designa fatores ambientais- como o género, o estatuto socioeconómico, o meio cultural e as características da família.

Brown (2000) e Gardner e McIntyre (1991) concluem que ambas as motivações, a integrativa e a instrumental, são importantes no processo de aprendizagem. Não são necessariamente excludentes, já que os alunos raramente são movidos por uma única forma de motivação, sendo antes orientados integrativamente e instrumentalmente. Os alunos podem dirigir os seus esforços na aprendizagem de uma língua por motivos como o prazer de aprender a língua e de poder comunicar nessa língua e, simultaneamente, para obter bons resultados escolares (Brown, 2000). Gardner (1985, 2001) esclarece, em defesa da 'integrativeness', que a motivação não é estática, uma vez

que tanto a intensidade, como a qualidade podem variar em consonância com as experiências de aprendizagem vividas.

Ao longo das últimas três décadas, outros pesquisadores (Clément, 1986; Clément & Kruidener, 1985; Clément *et al*., 1994; Gardner & Smythe, 1975) expandiram o modelo socioeducacional, formulando teorias adicionais sobre a relação entre a motivação e o sucesso ou insucesso escolar, acrescentando outras variáveis ao modelo. É exemplo disso, a proposta de Clément (1986) de considerar a autoconfiança no uso da língua-alvo (*student's linguistic self-confidence*) como um elemento relevante da motivação. Este fator foi, igualmente, identificado na dimensão pessoal da motivação para aprender línguas (Dörnyei, 1990, 1994, 1997).

No modelo revisto por Robert Gardner e Paul Tremblay (1995), são inseridas três variáveis de entre as quais destacamos a valência que engloba as atitudes face à aprendizagem da língua-alvo; o desejo de aprender línguas e a autoeficácia que compreende à '*performance expectancy*' (Dörnyei, 2001: 53).

Tendo por base estas conclusões, Gardner (2004) apresenta um conjunto de testes psicométricos, *Attitude/ Motivation Battery Test*, para abarcar as várias dimensões do conceito de motivação, nos quais integra os seguintes constituintes: as atitudes face aos falantes da língua-alvo (quer canadianos quer europeus); o interesse por línguas estrangeiras; as atitudes face à aprendizagem da língua-alvo; o desejo de aprender a língua-alvo; a orientação integrativa; a orientação instrumental; a ansiedade na aula de língua; o apoio da família; a avaliação do curso e a avaliação do professor.

1.5. A teoria da autodeterminação de Deci e Ryan (1985)

> *To be self-determined is to endorse one's actions at the highest level of reflection. When self-determined, people experience a sense of freedom to do what is interesting, personally important, and vitalizing.* (Deci & Ryan, Sd)[92]

Na mesma linha dos psicólogos humanistas, os defensores da teoria da autodeterminação postulam que "todo ser humano é dotado de uma propensão natural para alcançar o desenvolvimento saudável e a autoregulação" (Guimarães & Bzuneck, 2008: 102). Procurando compreender os determinantes motivacionais e descobrir

[92] Epígrafe de Deci & Ryan. (Sd). Disponível na página eletrónica intitulada *Self-Determination Theory: An Approach to Human Motivation and Personality*, em: http://www.psych.rochester.edu/SDT/

contextos promotores das formas autodeterminadas de motivação, a teoria da autodeterminação apresenta três subteorias: a teoria das necessidades básicas, a teoria da avaliação cognitiva e a teoria da integração organísmica.

A teoria das necessidades básicas constitui a base para a teoria da autodeterminação. Assenta na conceção do ser humano como um organismo ativo, movido para a satisfação de três necessidades psicológicas básicas entendidas como "innate psychological nutriments that are essential for ongoing psychological growth, integrity, and well-being*"* (Deci & Ryan, 2000: 229). Estas necessidades, que passamos a elencar, movem os seres humanos para um relacionamento efetivo e saudável destes com seu ambiente:

- as necessidades de autonomia orientadas para o desenvolvimento são integradas num '*self*', que procura ter controlo sobre os seus comportamentos e os resultados deles advindos;
- as necessidades de competência dirigidas para o crescimento através da exercitação das suas capacidades, da aprendizagem e da exploração das suas potencialidades;
- as necessidades de vínculo dirigidas para a integração nas estruturas sociais.

Uma vez satisfeita uma necessidade psicológica, promove-se uma sensação de bem-estar e de um efetivo funcionamento do organismo (Deci & Ryan, 1985, 1996, 2000; Ryan & Deci, 2000). Neste empenho evolutivo está incluída a procura de experiências interessantes para alcançar os objetivos de desenvolver e exercitar capacidades; de procurar e obter vínculos sociais; e de obter um sentido unificado do '*self*' por meio da integração das experiências intrapsíquicas e interpessoais. Nesta perspetiva, consideram-se as ações autodeterminadas, de orientação interna, como essencialmente voluntárias e endossadas pessoalmente e, em contraposição, as ações controladas como resultado das pressões decorrentes de forças interpessoais ou intrapsíquicas. No primeiro caso, a regulação do comportamento é escolhida pela pessoa, já no segundo caso, o processo de regulação pode ou não ser consentido.

É neste contexto que Edward Deci e Richard Ryan (1991) empreendem investigações sobre a qualidade da motivação, destacando-se, aqui, a diferenciação entre a motivação intrínseca e motivação extrínseca. Lyman Porter e Edward Lawler (1968), sob a influência de Victor Vroom (1964), o fundador da *expectancy-valence theory of motivation*, foram os percursores desta dicotomia ao proporem um modelo da motivação de trabalho intrínseca e extrínseca. A motivação intrínseca está diretamente

relacionada com as necessidades do sistema nervoso central: os organismos têm uma necessidade global de autocompetência e de autodeterminação, necessidade global que se diferencia em necessidades mais específicas em resultado da interação do organismo com o meio:

> The intrinsic factor was so labeled because its goals are expressive of humans' inherent growth tendency and are conducive to satisfaction of the basic psychological needs for autonomy, competence, and relatedness; the other factor was labeled extrinsic because its goals typically are pursued as a means to some separable outcome and are not directly linked to satisfaction of the basic psychological needs. (Niemiec *et al.*, 2009: 296)

Assim, a motivação intrínseca implica o envolvimento pessoal do indivíduo na realização das tarefas, gerado pelo interesse e pela satisfação da atividade *per si*. (Gagné & Deci, 2005: 331). Contudo, se o indivíduo inicia, dirige e mantém comportamentos em função de objetivos externos, recompensas, compensações (recursos materiais, aprovação social, etc.) ou instrumentais (meios percebidos para alcançar objetivos valorizadas), a orientação motivacional é extrínseca:

> Extrinsic motivation, in contrast, requires an instrumentality between the activity and some separable consequences such as tangible or verbal rewards, so satisfaction comes not from the activity itself but rather from the extrinsic consequences to which the activity leads. (Niemiec *et al.*, 2009: 296)

Adotando uma perspetiva multidimensional, Deci e Ryan (2000) identificam três tipos de motivação intrínseca: (1) a motivação para o conhecimento, relacionada com diversos construtos como a curiosidade, a exploração, a necessidade de compreender e conhecer; (2) a motivação para o aperfeiçoamento que visa a maximização das suas competências e potencialidades e (3) a motivação para a vivência de situações estimulantes.

Para entender a motivação orientada para a realização de atividades que não são experimentadas com um interesse inerente, é necessário compreender a natureza e dinâmica da motivação extrínseca. Neste contexto, Deci e Ryan (1985) introduzem a Teoria da Integração Organísmica (*Organismic Integration Theory*) que tem por base o princípio de que uma regulação inicialmente extrínseca pode ser interiorizada e

integrada no '*self*' e, desta forma, aproximar-se gradualmente do tipo de motivação intrínseca.

Propõem a existência de um *continuum*[93] de autodeterminação que diferencia seis tipos de motivação que variam qualitativamente de acordo com o grau de interiorização das regulações externas para o comportamento (Deci & Ryan, 2000). A motivação é assim entendida como um fenómeno dinâmico e evolutivo em função da satisfação da necessidade de autodeterminação.

Os tipos de motivação estão organizados da falta de motivação ou desmotivação[94] para a motivação intrínseca - consoante o grau de integração de autodeterminação. Neste contexto, a interiorização refere-se ao processo proativo pelo qual as regulações externas- as práticas e prescrições culturais- são transformadas em autoregulações, ou seja, tornam-se valores, crenças e compreensões pessoais. A qualidade da motivação depende, assim, do nível de interiorização das regulações externas, sendo que quanto maior o nível de autodeterminação do comportamento, melhor a qualidade motivacional:

> Much in the same way as instrumental motivation has often been constructed as detrimental to or at least opposed to 'good' integrative motivation, extrinsic and intrinsic motives are frequently perceived as being in antagonist opposition. Research has shown, however, that the two can interact positively when combined with sufficient amounts of self-determination on the part of the individual. (Smit & Dalton, 2000: 233)

Deci e Ryan distinguem quatro tipos de regulação comportamental extrínseca:

- Regulação externa: a forma menos autónoma de motivação extrínseca. Caracteriza-se por comportamentos regulados através de meios externos como recompensas, punições, avaliações, prazos, etc; o *locus* da iniciação é externo ao sujeito; ex: "Tenho de fazer o exercício de inglês senão vou ter falta de TPC";
- Regulação introjectada: em que o sujeito interiorizou, mas não aceitou a regulação como sua (Biddle *et al.*, 2001; Ntoumanis *et al*., 2009). Consiste numa pressão externa prévia que se torna uma pressão interna para um tipo particular de

[93] Consiste num índice de autoregulação e autonomia relativo em que a sensação de autonomia ou controlo refletem os extremos do *continuum*: " (…) the degree to which the regulation of non intrinsically motivated behaviour has been internalized" (Deci & Ryan, 1985: 136).

[94] Segundo Deci e Ryan (1985), a amotivação (ou desmotivação) refere-se à ausência de intenção e de comportamento proativo.

comportamento. Neste tipo de motivação, a regulação é mais afetiva do que cognitiva e o *locus* de causalidade continua a ser percebido como fundamentalmente externo (Biddle *et al.*, 2001; Ntoumanis *et al*., 2009). Mas, por ser interiorizado, é causador de sentimentos de culpa, ansiedade ou desejo de obter reconhecimento social (Ntoumanis *et al*., 2009); ex: "Tenho de fazer o exercício senão não vou perceber nada na aula.".

- Regulação identificada: é a forma de motivação em que existe uma apreciação e identificação com os resultados, os valores e as regras subjacentes aos comportamentos ou à realização de atividades, em que as regulações externas são aceites pelo indivíduo (Deci & Ryan, 1985; Pelletier *et al.,* 1995). Os mesmos são percebidos como meios para alcançar objetivos valorizados. Este tipo motivacional facilita a adaptação dos sujeitos a contextos significativos de interação. Apesar de mais autónoma do que os dois tipos de motivação precedentes, a realização do comportamento está ainda centrada na consequência ou nos benefícios decorrentes, acontecendo, por vezes, sem que o indivíduo a considere interessante ou aprazível (Biddle *et al.*, 2001; Ntoumanis *et al*., 2009); ex: "Quero fazer mais exercícios, assim terei mais facilidade em compreender este conteúdo.".
- Regulação integrada: a forma de regulação em que o indivíduo tem a sensação de autonomia ou controlo. Verifica-se quando os resultados do comportamento são altamente valorizados e os comportamentos e as atividades são realizados pela sua utilidade e importância para os objetivos pessoais do indivíduo (Biddle *et al.*, 2001; Ntoumanis *et al*., 2009) e em função dos seus valores pessoais:

> Being autonomously extrinsically motivated requires that people identify with the value of a behaviour for their own self-selected goals. With identified regulation, people feel greater freedom and volition because the behavior is more congruent with their personal goals and identities. (Gagné & Deci, 2005: 354-355)

Apesar de ser a forma mais autónoma de motivação extrínseca e envolver a escolha e a valorização pessoal da atividade, Deci e Ryan (1985) consideram a regulação integrada uma forma de motivação extrínseca, já que é regulada pelo desejo de concretização de objetivos pessoais e não pelo prazer de realizar a atividade; ex:

"Vou fazer estes exercícios porque é muito importante para mim aproveitar todas as oportunidades de aplicar as minhas aprendizagens."

Estas descobertas sobre as orientações motivacionais autodeterminadas, ou seja, a motivação intrínseca e as formas autorreguladas de motivação extrínseca, que demonstram que os indivíduos têm tendência para integrar gradualmente regulações, emoções originadas no exterior, representam alternativas promissoras para se alcançar o envolvimento dos estudantes com a escola e com a sua própria educação (Deci & Ryan, 1991). Os sujeitos têm tendência para a integração gradual de regulações externas, acontecimentos e valores originadas no exterior se tiverem a perceção de que têm autonomia[95] e competência.

Para descrever os fatores contextuais que produzem variabilidade na motivação intrínseca, Deci e Ryan (1985) desenvolvem a Teoria da Avaliação Cognitiva, uma terceira subteoria da teoria da autodeterminação. Segundo Deci e Ryan (2000), os sujeitos têm uma orientação natural para se envolverem em atividades intrinsecamente interessantes, das quais retiram satisfação e prazer. Nesta linha, esta teoria analisa os eventos e as estruturas interpessoais (recompensas, *feedback*, avaliação) que produzem sentimentos de competência durante a ação e aumentam a motivação intrínseca para aquela ação. Esta teoria postula que os sentimentos de competência só aumentarão a motivação intrínseca se existir um sentido de autonomia, ou seja, se o indivíduo se sentir movido por um *locus* interno de causalidade. Assim, para um nível alto de motivação intrínseca, as pessoas têm de experimentar não só a perceção de competência, mas também a perceção de autonomia.

Em síntese, a Teoria da Avaliação Cognitiva sugere que o contexto de aprendizagem, designadamente o ambiente em sala de aula, pode promover ou pode inibir a motivação intrínseca, apoiando ou contrariando as necessidades de autonomia e de competência. Os autores ressaltam, no entanto, que a motivação intrínseca só é fomentada por atividades que contenham interesse intrínseco para o indivíduo (aquelas que o atraem pela novidade, pelo desafio ou pelo valor estético). Para as atividades que não tenham tal atração, como apontam Deci e Ryan (2000), os princípios de teoria da avaliação cognitiva não se aplicam.

[95] Como explicam Dan Stone, Edward Deci e Richard Ryan (2009), a autonomia não consiste em atuar sozinho sem o apoio de alguém, mas sim na iniciativa de agir e fazer as suas escolhas: "Autonomy concerns the experience of acting with a sense of choice, volition, and self-determination. It does not refer to independence, for people may well be dependent on others while acting autonomously" (Stone *et al.*, 2009: 78).

Aplicada ao contexto educacional, a Teoria da Autodeterminação salienta a promoção do interesse dos estudantes pela aprendizagem, a valorização da educação e a confiança nas próprias capacidades e atributos. O objetivo da educação deve ser o de ajudar os alunos a estabelecerem objetivos múltiplos, com valor intrínseco, capazes de satisfazerem as suas necessidades básicas, consolidarem o sentimento do valor pessoal da aprendizagem e facilitarem o envolvimento no processo de aprendizagem - por ex., mestria, cooperação, sentimento de pertença a um grupo, autoconhecimento, autorealização e curiosidade. Nesta perspetiva teórica, a atenção para as necessidades socioemocionais dos alunos é essencial para a construção de um ambiente de aprendizagem potencialmente motivador, principalmente por parte dos professores que têm um papel fulcral na criação das condições que propiciam a autonomia necessária para a integração motivacional:

> Yet, despite the fact that humans are liberally endowed with intrinsic motivational tendencies, the evidence is now clear that the maintenance and enhancement of this inherent propensity requires supportive conditions, as it can be fairly readily disrupted by various non-supportive conditions. Thus, our theory of intrinsic motivation does not concern what causes intrinsic motivation which we view as an evolved propensity (Ryan *et al.*, 1997)[96]; rather, it examines the conditions that elicit and sustain, versus subdue and diminish, this innate propensity. (Ryan & Deci, 2000: 70)

A Teoria da Autodeterminação apregoa o estímulo à autonomia do aluno para aumentar a sua motivação (Dörnyei, 1998). A autonomia é concebida, neste paradigma, como autoregulação, isto é o progressivo controlo e poder de inciativa em relação à sua própria aprendizagem e a possibilidade de fazer as suas próprias escolhas (Ntoumanis *et al.*, 2009).

Em suma, além de privilegiar a motivação intrínseca, concebe a motivação extrínseca, não como o seu oposto, mas como um estádio em desenvolvimento com vista atingir a motivação intrínseca.

[96] Ryan, Richard; Kuhl, Julius & Deci, Edward. (1997). "Nature and autonomy: An organizational view on the social and neurobiological aspects of self-regulation in behavior and development". *Development and Psychopathology*, *vol. 9*, pp. 701-728.

2. Os modelos instrucionais de motivação

> *If a person's will to achieve a goal is strong there is little that will deter the person from persisting until the goal is accomplished.* (Keller, 2009: 7)

2.1. O modelo ARCS de Keller (1987)

John Keller define a motivação como "the magnitude and direction of behaviour" ou, ainda, "the choices people make to what experiences they will approach or avoid, and the degree of effort they will exert in that respect" (Keller, 1983: 389). Destacamos, nesta definição, a presença de variáveis identificadas nos modelos anteriores como a escolha e o esforço. Em 1987, incrementou um modelo instrucional de motivação[97], denominado ARCS - sigla que identifica as quatro categorias de macroestratégias essenciais para a promoção da motivação dos alunos na aprendizagem (**A**tenção, **R**elevância, **C**onfiança e **S**atisfação).

O modelo ARCS de John Keller foi desenvolvido para promover e sustentar a motivação do aluno em contexto educativo: "The ARCS Model is a method for improving the motivational appeal of instructional materials" (Keller, 1987a: 2). Para cada macroestratégia do modelo ARCS, o autor apresenta três microestratégias (Keller, 1987b).

A primeira macroestratégia, a atenção, consiste em despertar e manter a curiosidade do aluno e constitui um elemento importante para sustentar a motivação. As estratégias sugeridas por Keller (1983, 2006) para captar a atenção dos alunos são:

- Estimular a perceção, provocando a surpresa, introduzindo novidade, paradoxos, situações de incertezas, *etc.*;
- Estimular o questionamento: fazendo perguntas, estimulando a apresentação de perguntas, apresentando problemas, *etc.*;
- Variar, mostrando vários aspetos e utilizações de um mesmo conteúdo e utilizando diferentes meios de apresentação.

[97] Com base no modelo desenvolvido por Robert Gagné (1962, 1985), inicialmente concebido para ser aplicado em contexto de treino militar.

Depois de atraída a atenção, o professor deve centrar-se na relevância, um requisito prévio para uma motivação contínua, que assenta na perceção do aluno de que uma tarefa ou o objeto da aprendizagem pode ser importante para as suas próprias necessidades pessoais. Para tal, e à luz da abordagem humanista, o professor deve promover uma educação significativa, produzindo conteúdos e implementando atividades de aprendizagem relevantes na e para a vida dos seus alunos. Deve levá-los a perceberem o quanto o conteúdo está ligado aos seus objetivos, às suas necessidades e aos seus interesses. Quanto mais positiva for essa perceção, maior será a motivação. Keller apresenta três subestratégias para otimizar a motivação:

- Conduzir para a consecução dos objetivos: deixando claros os objetivos, a sua importância específica, bem como a forma de alcançá-los;
- Satisfazer os requisitos de aprendizagem: levando em conta a diversidade de objetivos, necessidades e estilos pessoais de aprendizagem;
- Facilitar a compreensão: utilizando linguagem compatível com o repertório do aluno e apresentando conceitos e exemplos que liguem os conteúdos aos seus conhecimentos prévios e às suas experiências.

Tendo por referência as teorias da autoeficácia de Bandura e da atribuição de Weiner, Keller identifica a terceira estratégia. Esta estratégia, que consiste na confiança, visa alimentar, no aluno, uma expectativa favorável face à possibilidade de aprender. No contexto da aprendizagem e da comunicação em LE, um aluno com elevada autoconfiança acreditará que vai ser capaz de realizar as diversas atividades, estará mais motivado para aprender e usar a língua-alvo, e consequentemente, tentará mobilizar os esforços e as estratégias necessárias para superar as dificuldades. Para suscitar a confiança, o professor deve operacionalizar as estratégias que a seguir enumeramos:

- Permitir a avaliação do esforço requerido: explicitando os resultados esperados, adotando e comunicando critérios e processos claros de avaliação;
- Criar oportunidades de sucesso através de exercícios que o aluno veja como significativos e que possa resolver com esforço compatível com a proposta do processo de aprendizagem ou, ainda, dando *feedback* para que o aluno adquira confiança nas suas capacidades;
- Ativar o sentido de responsabilidade, estabelecendo uma relação de causa e efeito entre o sucesso e o esforço.

Finalmente a quarta macroestratégia, a satisfação, consiste em atribuir recompensas intrínsecas ou extrínsecas ao esforço desenvolvido pelo aluno na aprendizagem. Esta estratégia está ligada à teoria de expectativa de valor X de Atkinson. O aluno precisa de sentir que o grau de esforço exigido é apropriado e que o resultado depende de si próprio; por essa razão, Keller identifica as seguintes microestratégias para fomentar a motivação:

- Estimular a satisfação pessoal: mostrando exemplos que demonstrem a importância daquilo que foi aprendido ou criando oportunidades imediatas para aplicação daquilo que foi aprendido;
- Reconhecer o esforço: através de manifestações explícitas ao trabalho e empenho dos alunos face aos resultados;
- Manter a coerência: avaliando em coerência e em conformidade com os critérios e processo de avaliação adotados.

O modelo de Keller leva-nos a concluir que a motivação, que constitui a chave da aprendizagem, poderá ser estimulada e sustentada pela implementação de estratégias que passam pela promoção do sucesso das aprendizagens e pelo estabelecimento de relações de interdependência positiva que permitirão a despistagem, o reforço e a consolidação de aprendizagens menos bem sucedidas e o aumento da autonomia dos alunos.

O professor, por seu lado, deve desempenhar o papel de guia e despertar nos seus alunos o desejo de aprender a aprender e comunicar na LE, de desenvolver a criatividade e o espírito de autonomia. Deve, também, contemplar no seu currículo práticas pedagógicas diversificadas, de modo a dar resposta à diversidade de interesses, necessidades, ritmos e estilos de aprendizagem e talentos dos alunos:

> Motivation is closely related to personal emotional involvement (…) Language learning, and speaking and writing in different languages should become an experience of pleasure, rather than of frustration and failure. (High Level Group on Multilingualism, 2007: 10)

2.2. O modelo de motivação para ensino de línguas de Dörnyei e Ottó (1998) e Dörnyei (2001)

Zoltán Dörnyei (1994) propõe uma abordagem educacional da motivação adaptada ao contexto do processo de ensino-aprendizagem de línguas. A intenção de Dörnyei é a de apresentar um modelo que sintetize as diversas linhas de pesquisa anteriores, oferecendo uma estrutura holística que contempla as componentes fundamentais da motivação e as organiza em três níveis (Dörnyei, 1994, 2001).

No nível da língua**,** engloba as atitudes em relação aos falantes da língua-alvo e o interesse pessoal por línguas. Este nível compreende vários elementos como a cultura e a comunidade, e também os valores intelectuais e pragmáticos associados à língua-alvo. Divide-se em dois subsistemas - motivacional integrativo e motivacional instrumental- que incluem elementos motivacionais de orientação integrativa (baseada em aspetos da personalidade e de atitudes do aluno na tentativa de aproximação ou de identificação com os falantes da língua-alvo) e de orientação instrumental (baseada nas vantagens e recompensas resultantes do conhecimento da língua).

No nível do aprendiz, inclui as características individuais que o aprendiz traz consigo para o processo de aprendizagem, especialmente a autoconfiança linguística, a necessidade de sucesso e a ansiedade.

No nível da situação de aprendizagem, incorpora componentes motivacionais específicas da situação de aprendizagem de línguas no contexto de sala de aula, subdivididas da seguinte forma: componentes motivacionais específicas do curso (relacionadas com o currículo, os materiais pedagógicos, o método de ensino e as tarefas de aprendizagem); componentes motivacionais específicas do professor (referentes ao impacto motivacional da personalidade do professor, ao comportamento e ao estilo de ensino) e componentes motivacionais específicas do grupo (relacionadas com as características do grupo de alunos).

Zoltán Dörnyei e István Ottó (1998) e Zoltán Dörnyei (2001) apresentam, tal como Deci e Ryan, uma conceção da motivação inovadora que reflete uma visão dinâmica do conceito. Nesta abordagem, são consideradas as mudanças que a motivação sofre ao longo do tempo, podendo atravessar períodos de instabilidade que a aumentam ou a reduzem.

A perspetiva de motivação adotada neste modelo motivacional, idealizado por Zoltán Dörnyei e István Ottó, propõe um processo que se desenvolve em duas dimensões: das influências motivacionais e das sequências de ação.

A primeira dimensão das influências motivacionais abarca as forças motivacionais de ordem cognitiva, afetiva como as vontades, os anseios e os desejos, e as forças de ordem situacionais. Estas influências geram metas que, em seguida, se transformam em intenções que podem potencializar ou inibir a sequência de ação.

A segunda dimensão, a dimensão da sequência de ação, compreende três fases fundamentais: pré-acional, acional e pós-acional (Dörnyei, 2003: 18-20).

- Na fase pré-acional (*choice motivation*), a motivação é originada com vista ao estabelecimento de metas e à escolha de atividades, levando em conta as influências motivacionais tanto de ordem pessoal (os desejos, as expectativas, a autoconfiança, a ansiedade, as experiências anteriores, as crenças), como de ordem social (as exigências profissionais ou académicas, as oportunidades e o meio sociocultural). Nesta fase, estão incluídas as influências da motivação intrínseca e da motivação extrínseca[98] (Dörnyei, 2001).
- Na fase acional (*executive motivation*), ocorre a sequência da ação com a motivação originada na e trazida da fase pré-acional, e a motivação gerada durante o processo de ação por um novo conjunto de influências motivacionais. Nesta fase, são destacadas por Dörnyei (2001), à semelhança da teoria de John Keller (1983), as qualidades que as experiências de aprendizagem devem evidenciar. Devem ser inovadoras, aprazíveis, relevantes, aplicáveis a outros contextos e significativas para o autoconceito e a imagem social do aluno.
- A fase pós-acional (*motivation retrospection*) desempenha uma função fundamental na determinação do sentimento de sucesso e de satisfação do aluno, o que se reflectirá na sua motivação para atividades futuras. O aluno avalia, retrospectivamente, os resultados da ação e formula atribuições causais para justificar esses resultados. As influências motivacionais desta fase incluem as atribuições, o autoconceito do aluno, a autoeficácia e as avaliações externas. É nesta fase que "os alunos terão condição de avaliar se a motivação prévia que

[98] Dörnyei, Zoltán (2001:28) introduz uma classificação da motivação intrínseca: motivação para a aprendizagem, para a realização e para a experimentação; e, citando Deci e Ryan (1985), categoriza a motivação extrínseca em: regulação externa, regulação introjectada, regulação identificada e regulação integrada.

possuíam anteriormente foi sustentada ou não e que fatores contribuíram para isso." (Jacob, 2002: 73).

Este modelo atribui um papel importante às experiências prévias que, na ótica dos seus criadores, influenciam de forma decisiva a motivação. Neste contexto, a motivação é, além de psicológica e social, situacional e temporal, um construto dinâmico em constante variação (Dörnyei, 2003: 17).

Outro dos elementos que ganha relevo, neste modelo de motivação, é a autoconfiança do aluno. A autoconfiança é representada pela crença que se tem sobre a competência ou capacidade de alcançar as suas metas ou executar tarefas de forma competente. No contexto da aprendizagem de línguas, Dörnyei e seus colaboradores (2006: 90) designam a autoconfiança como "a basic learner disposition of trust in one's ability to learn a foreign language" (*Ibidem*, 2006: 90).

Outro elemento que afeta a motivação extrínseca direta e indiretamente é o meio (*milieu*), já que "pragmatic, utilitarian expectations concerning a L2 are socially constructed and are reinforced in a community through social influences (…), but they are also dependent on the perceived importance of the L2 (…)" (Dörnyei *et al.*, 2006: 90).

O valor pragmático e educacional do modelo de Dörnyei (2001) encontra-se no elenco de trinta e cinco estratégias motivacionais propostas para o contexto de ensino de línguas estrangeiras, que fazem eco das estratégias propostas por John Keller. Segundo o autor, as estratégias motivacionais são técnicas que promovem o comportamento a partir do estabelecimento de metas e objetivos pelo indivíduo. Neste modelo, as componentes estão organizadas em quatro categorias correspondentes a quatro fases do ciclo motivacional. (cf. figura II-9): a criação das condições básicas de motivação; a formação da motivação inicial; a manutenção e proteção da motivação; o reforço positivo e a promoção da autoavaliação retrospetiva.

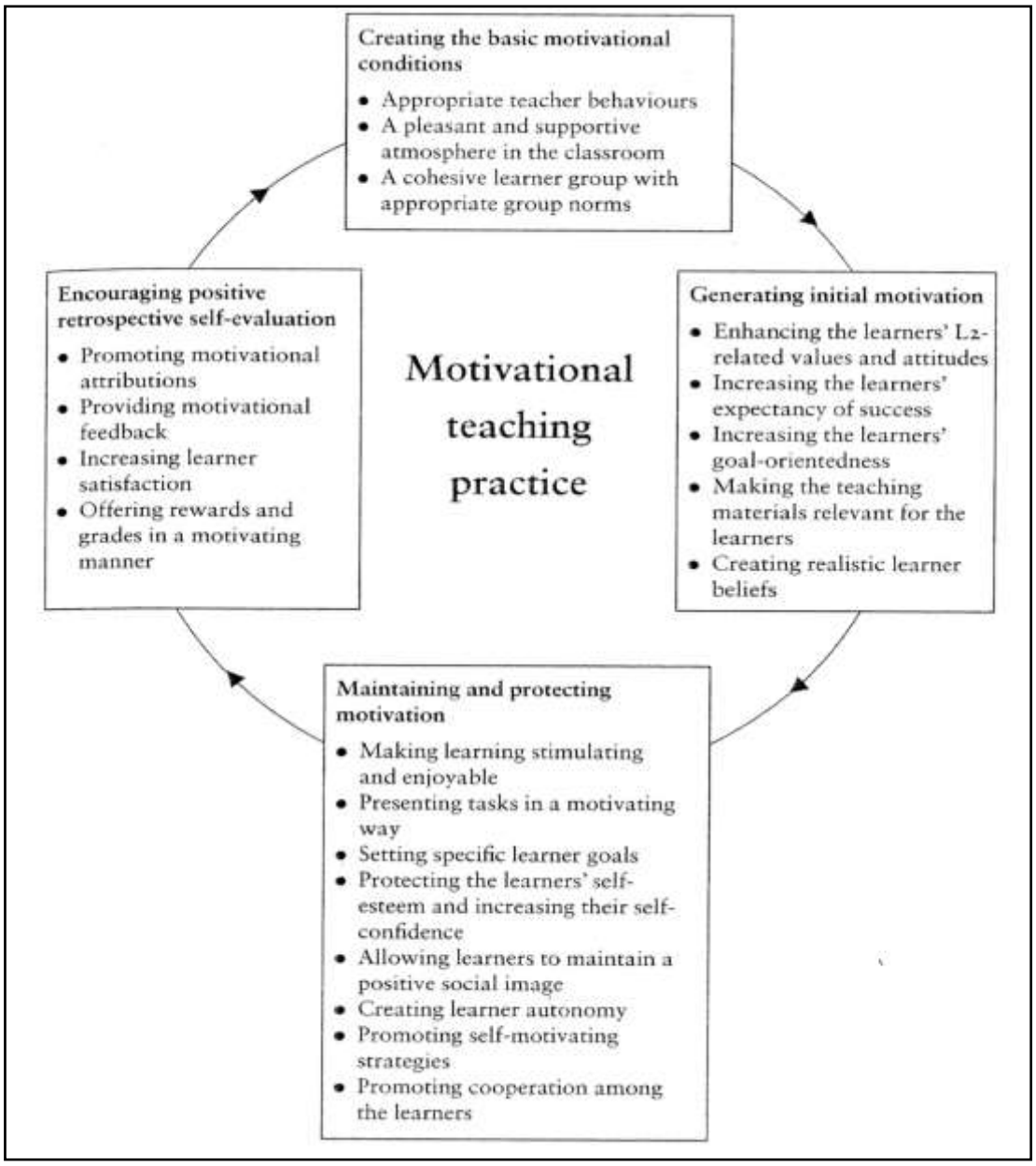


Figura II-9: Componentes para uma prática de ensino motivacional no contexto de aula de línguas (Dörnyei, 2001: 29).

Como foi possível depreender das teorias aqui discutidas, a motivação não é um traço estável da personalidade, é antes um processo psicológico no qual as características de personalidade interagem com as características ambientais percebidas. Nesta perspetiva, a motivação dos alunos pode ser modificada através de mudanças nos mesmos, mas também através da mudança no seu ambiente de aprendizagem escolar (Lens *et al.*, 2008).

É necessário, por isso, compreender a significação dos conteúdos para as necessidades reais e a vida dos alunos, tendo em vista que não levar em conta esse aspeto torna os conteúdos estéreis e as pessoas alienadas. É o que afirma o psiquiatra Carlos Byington que propõe um ensino baseado no construtivismo e nas teorias da aprendizagem significativa (Byington, 2004: 23):

> [O]ensino de coisas não inseridas no contexto pragmático do aluno equivale à introdução de um carrapato no cérebro, que suga a memória e a inteligência para si, tirando-as da vida do aluno. A transmissão do ensino inútil propicia a alienação e o desperdício da inteligência existencial do aluno, do professor e da escola, bem como dos recursos de sua família e da sociedade que o custeia.

Devem ser apontados novos caminhos a serem observados pelos professores de LE, que devem consolidar o sentimento de valor pessoal e facilitar o envolvimento dos seus alunos no processo de aprendizagem. Devem ser criados contextos em que o papel do aluno e do professor são reequacionados, em que todos têm voz e direitos de participação na construção dos saberes e em que todos têm espaço para crescer e satisfazer as suas necessidades. A aprendizagem cooperativa, suportada pela integração pedagógica das tecnologias de informação e comunicação, pode facilitar a criação de contextos de aprendizagem que vão ao encontro destes fatores e destas variáveis:

> Creating innovative learning environments, with the right mix of individual and collaborative learning, will further reflective learning, strengthen learner autonomy, and promote the development of different learning strategies, which are known to be the key elements in the development of language competence and in supporting motivation for language learning. (High Level Group on Multilingualism, 2007: 9)

3. A aprendizagem cooperativa: uma estratégia motivadora para o desenvolvimento da CCI

> *O contexto de ensino cooperativo na sala de aula dá ao aprendiz a oportunidade de participar da organização do processo de ensino. Essa participação contribui para o preenchimento da sua necessidade de autonomia, pois o mesmo age por vontade própria e não por ordem de outrem, contribuindo para levá-lo a um estado motivado*. (Michelon, 2004: 243)

Um dos legados da teoria socioconstrutivista de Lev Vygotsky (1978) é a descoberta de que todo o conhecimento é socialmente construído e é mediado pela interação social. Neste contexto, só na interação com o meio e com os outros é que o indivíduo poderá desenvolver-se como pessoa e adquirir as competências necessárias à vida social, tomando consciência do 'eu' e do 'outro' (Bandura, 1986; Bruner, 1977 [1960]; Dewey, 1916; Rogers, 1951, 1989; Vygotsky, 1978). Daí a importância da qualidade das interações e das experiências de aprendizagem para o desenvolvimento cognitivo, social e afetivo (Cochito, 2004: 3).

De acordo com o *Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais* lançado pelo Ministério de Educação, em 2001, uma das dez competências essenciais a desenvolver no aluno desde o primeiro ciclo de ensino é 'cooperar com outros em tarefas e projetos comuns'.

3.1. A aprendizagem cooperativa para a formação da cidadania democrática e plural

Em 1899, John Dewey defende que a aprendizagem deve ser organizada a partir da experiência e da reflexão sobre a ação e sobre a experiência vivida, já que é através da experiência e da reflexão sobre essa experiência vivida que o aluno poderá reestruturar os processos de construção do conhecimento e melhorar a sua atuação. Esta perspetiva experiencial da aprendizagem exige uma transformação do ensino de transmissão de listas de conteúdos, que Paulo Freire (1979) denomina, criticamente, o 'sistema bancário' de educação, que minimiza ou anula a criatividade e a curiosidade do aluno, porque o recusa enquanto sujeito e o transforma em mero consumidor. Neste

contexto, em que o professor é o único detentor do saber, a ação do aluno está restrita pelo estatuto de recetor desse conhecimento, e dele se espera que o adquira e o reproduza sem questionar, *i.e.*, falando quando solicitado e nos moldes impostos. Desta forma, o aluno mantém uma relação de dependência face ao professor, relação que no contexto da LE é, ainda, mais acentuada pela diferença de domínio da língua.

As implicações pedagógicas deste modelo objetivista de ensino têm sido denunciadas, designadamente pelos investigadores da Análise do Discurso e da Análise Critica do Discurso, que revelam que as oportunidades concedidas aos alunos para experimentarem e comunicarem na língua-alvo são reduzidas às atividades linguísticas de resposta para reprodução, compelindo-os a ouvirem as instruções e questões do professor para agirem e responderem em conformidade (Silva, 2003: 36). Esta organização discursiva e interativa tem por base uma estrutura competitivo-individualista, que reduz as oportunidades dos alunos com mais dificuldades de terem espaço comunicativo na aula para contribuírem na construção do saber, o que acentua as diferenças entre os alunos:

> Além de ser potencialmente provocadora de conflitualidade e de indisciplina, estabelece as condições óptimas para que um pequeno grupo de alunos protagonize a maior parte das interacções enquanto os outros dificilmente conseguem êxito e reconhecimento académico. Raramente promovem a participação activa, a reflexão e a construção do saber, condições necessárias para a motivação dos alunos. (Cochito, 2004: 18)

Uma abordagem educativa que visa fomentar a motivação dos alunos deve ser orientada para a participação ativa, a descoberta, a reflexão, a autonomia e a autorregulação. Implica igualmente uma conceção alternativa e mais complexa de ensino: "uma prática lectiva muito menos 'previsível', uma relação pedagógica assente na colaboração e na valorização do que o 'outro' sabe e é capaz de descobrir." (Cochito, 2004: 13).

Nesta perspetiva, e tendo por base a teoria de que o conhecimento é socioculturalmente determinado, devemos considerar a aprendizagem como o produto da reflexão e do discurso através da interação com 'os outros' (Dewey, 1916; Freire, 1979; Kolb, 1984; Lantolf & Thorne, 2006). Consequentemente, o professor deve criar as condições para apelar à participação ativa de todos os alunos, à curiosidade e à

cooperação entre pares. Estas opções exigem uma mudança do *status quo*, que passa pela 'democratização do discurso', *i.e.* que tem por base uma relação interlocutiva (Jacques, 1985, 2000) promotora da igualdade social, da cooperação entre o professor e os alunos (Cummins, 1999: 3), substituindo o controlo e as restrições impostas aos alunos mais desfavorecidos por sentimentos de aceitação, respeito, confiança, empatia e interesse em ouvi-los. Um modelo participativo, assente em relações colaborativas, realiza-se na troca, na coparticipação entre as pessoas, no respeito mútuo e na humanização, e tem, por isso, um caráter emancipatório, uma vez que "it breaks the cycle of reproducing domination" (Janks & Ivanic, 1992: 305). O professor deixa de ser a única fonte de conhecimento e da verdade. Os alunos, como os professores, possuem conhecimentos, competências e experiências de vida que merecem e devem ser ouvidos, independentemente das suas restrições linguísticas, na LE (Marshall & Baker, 2000: 38).

Por isso, cabe ao professor, no papel de 'facilitador' da aprendizagem, proporcionar aos alunos as oportunidades e as condições que facilitem a exteriorização dessas mensagens, fomentando a participação ativa de todos, pela partilha de direitos discursivos e de responsabilidades. Não ignoremos o facto de a aula de LE ser o único espaço onde, para muitos alunos, é possível falar a língua que estão a aprender. Na sala de aula, os espaços de interação na LE devem propiciar o desenvolvimento do espírito de cooperação social através da experiência direta e neles devem imperar a liberdade de comunicação, de partilha de ideias e de opiniões sobre as experiências anteriores bem ou mal sucedidas.

Neste sentido, os teóricos do construtivismo social, como John Dewey (1916), Lev Vygotsky (1978) e seus seguidores (Duffy, 1993; Wersh, 1997; entre outros), defendem a aprendizagem cooperativa, uma estratégia de ensino-aprendizagem centrada no aluno, que Rachel Duzzy (2002: 13) define como "a student-centred way of teaching with the emphasis on peer-tutoring techniques which keep most students optimally involved". Por conseguinte, preconiza-se o trabalho em grupos, para a realização colaborativa de tarefas e /ou a resolução cooperativa de problemas comunicativos. Este tipo de trabalho em grupo pressupõe mais do que sentar os alunos uns com os outros para a execução de um trabalho. Exige uma interdependência entre todos os elementos que, para além de trocarem ideias e opiniões, avaliam, em conjunto, os resultados alcançados, tendo em vista os objetivos estabelecidos previamente (Cochito, 2004: 3):

> Cooperative learning moves beyond simply asking students to gather in groups and work on assignments collaboratively. The purpose of the cooperative learning is to enhance learning and achievement by encouraging peer-to-peer interaction and cooperation. (Johnson & Johnson, 1998)

Os irmãos David Johnson e Roger Johnson (1984) apresentam os benefícios da aprendizagem cooperativa, de entre os quais destacamos, pela sua relevância no contexto da aula de LE, o reforço da motivação e da autoestima e o encorajamento mútuo. A estas vantagens é associada a redução da ansiedade (Dulay *et al.*, 1982: 75), geralmente, causada pelo receio de comunicar, perante os outros, uma língua que ainda não se domina (Horwitz *et al.*, 1991: 27; McIntyre, 1999: 33). Esta conceção da aprendizagem é orientada pelo princípio de que a capacidade de comunicar numa LE não pode ser entendida como uma competência externa ao aluno, que se possa ensinar (Corder, 1984 [1967]: 27). Por esta razão, deve adotar-se uma abordagem cooperativa, com base numa filosofia humanista e numa epistemologia construtivista da aprendizagem, que coloca a ênfase no aluno e privilegia o papel do professor facilitador. A aprendizagem deve ser, então, o resultado de um processo construtivo que assenta primordialmente nas necessidades e nos interesses do aluno, por isso: "it is students' learning needs which should drive the syllabus not some imposed list; it is the students learning experiences and their responses to them which should be at the heart of a language course." (Green & Dixon, 1996: 56).

Segundo a vasta investigação sobre a aprendizagem cooperativa (AC), que se tem desenvolvido desde os anos 70 do século XX, ela é considerada uma das estratégias pedagógicas mais eficazes no combate à discriminação social, na motivação para a aprendizagem e na melhoria dos desempenhos escolares de todos os alunos (Cochito, 2004; Johnson & Johnson, 1998). O que torna a AC uma estratégia eficaz para promover a motivação dos alunos é o facto de se reger pelos princípios das teorias da interdependência social, da aprendizagem significativa e da aprendizagem ativa.

Segundo Johnson e os seus colaboradores (1998), a aprendizagem cooperativa tem por base a teoria da interdependência social desenvolvida no âmbito da Psicologia Social, na terceira década do século passado, por Kurt Koffka (1935), fundador da Psicologia Gestaltista e pioneiro no entendimento de que os grupos constituem unidades no seio das quais a interdependências entre os membros varia.

Durante as décadas de vinte e de trinta do século vinte, Kurt Lewin desenvolve esta teoria, no âmbito da teoria da 'dinâmica de grupos'[99]. Advoga que (a) a essência de um grupo está na relação de interdependência entre os seus elementos e (b) um estado de tensão intrínseca entre os membros do grupo motiva o movimento para a ação com vista à consecução dos objetivos comuns.

Na década de quarenta do século XX, Morton Deutsch (1949, 1962) aprofunda o raciocínio de Kurt Lewin sobre a teoria da interdependência social e formula a teoria da cooperação e da competição. É nesta teoria que a maioria dos investigadores se inspira para o desenvolvimento de seus modelos de aprendizagem cooperativa (Johnson & Johnson, 1974, 1989). Conforme estes autores, a interdependência social assenta no entendimento de que cada elemento do grupo partilha os mesmos objetivos e de que os resultados dependem do desempenho de todos os elementos do grupo (Deutsch, 1949, 1962; Johnson & Johnson, 1989).

Na perspetiva da teoria da interdependência social, existem três formas de interdependência social:

(1) interdependência competitiva: caracterizada por uma relação interpessoal de interdependência negativa em que o sucesso de uns se traduz no insucesso dos outros;

(2) interdependência individualista: de ausência de interdependência, em que os alunos são independentes uns em relação aos outros e cujo sucesso depende exclusivamente do seu desempenho individual;

(3) interdependência cooperativa: uma relação interpessoal de interdependência positiva em que o resultado e o sucesso dependem do esforço e do desempenho de cada elemento do grupo:

> The basic premise of social interdependence theory is that the type of interdependence structured in a situation determines how individuals interact with each other which, in turn, determines outcomes. Positive interdependence tends to result in promotive interaction, negative interdependence tends to result in oppositional or contrient interaction, and no interdependence results in an absence of interaction. (Johnson & Johnson, 1998)

[99] Esta teoria foi desenvolvida no quadro da Teoria de Campo que considera os fatores externos, como o contexto social, e internos, como os traços da personalidade, no estudo do comportamento do indivíduo, uma vez que estes interagem na determinação do comportamento. A Teoria da Dinâmica de grupo, surgida da GESTALT, da Psicologia Topológica de Kurt Lewin, procura analisar as estruturas do grupo como o poder, a liderança e a comunicação numa perspetiva interindividual.

Outro modelo que tem um papel decisivo na opção pedagógica em causa é o da teoria da aprendizagem significativa (AS). Esta teoria da aprendizagem, que encontra eco no modelo experiencial de Dewey (1916), aplicado à aprendizagem por Kolb (1984), assenta em cinco premissas[100] interdependentes, que devem ser satisfeitas para que as aprendizagens se tornem relevantes e significativas para o aluno, as mesmas correspondem aos cinco atributos da AS (cf. figura II-10):

- É necessário que o processo de aprendizagem implique a manipulação ativa do objeto de estudo, *i.e.* que experimente a língua, comunicando e que aprenda comunicando;
- O aluno deve ser levado a refletir sobre o que foi feito e aprendido;
- O aluno deve discutir com outros sobre a sua experiência (colaborativa, conversacional);
- O aluno deve estar envolvido num contexto de aprendizagem complexo o mais próximo possível da vida real;
- O aluno deve ser capaz de determinar, em parte, os seus objetivos de aprendizagem.

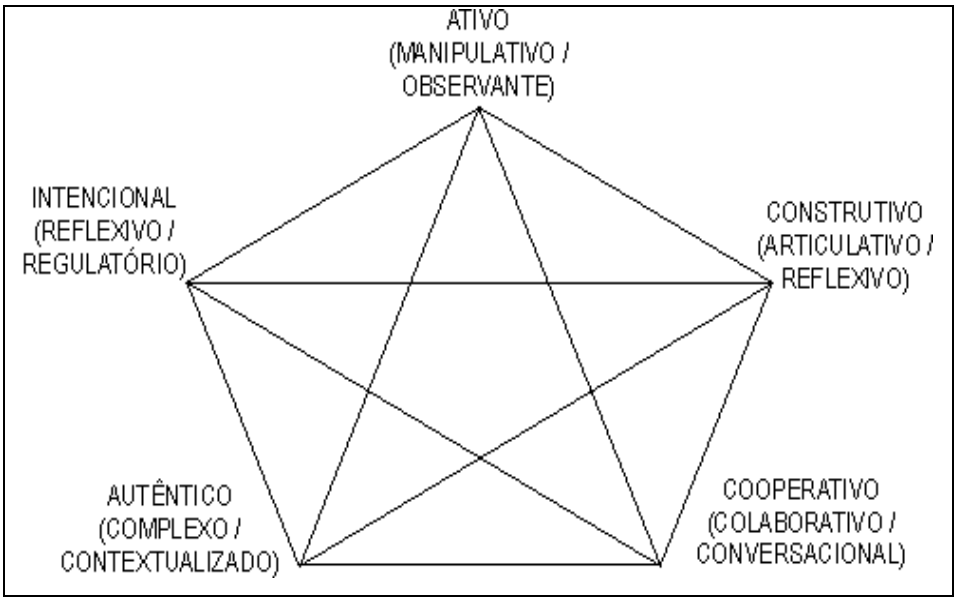


Figura II-10: Interdependência dos cinco atributos de aprendizagem significativa (Jonassen *et al.*, 1999: 8).

[100] Estas premissas estão em conformidade com a teoria de Jérome Bruner (2000), que estipula que a aprendizagem é estimulada quando existe (1) ação autorregulada; (2) reflexão, (3) colaboração; (4) cultura- o sistema de representações criado através da negociação com os 'outros' (Cochito, 2004: 21).

Outra teoria relevante que sustenta a escolha da AC e seus princípios para a melhoria da aprendizagem e da motivação é a teoria da aprendizagem ativa (AA). Richard Felder e Rebecca Brent (2009) advogam, a partir dos resultados de uma investigação desenvolvida por Wilbert McKeachie (1986 [1951]), que apesar de a exposição oral ser a forma mais comum de instrução, é também a menos eficiente. Estes autores defendem a AA como um fator para melhorar a aprendizagem e incentivar a interiorização das motivações extrínsecas, já que resulta em "improved attendance, deeper questioning, higher grades, and greater lasting interest in the subject significant learning, or critical thinking." (Felder, 1992: 18).

Nesta linha, o conceito de AA estabelece uma relação simples entre a aprendizagem e a participação ou o envolvimento ativo do aluno: "students learn more and retain their learning longer if they acquire it in an active rather than a passive manner.". Charles Bonwell e James Eison (1991: iii) concebem a AA como uma aprendizagem que implica "students in doing things (…) and think[ing] about the things they are doing", ou seja, envolve ação e reflexão sobre a ação.

Tal como os investigadores da teoria da aprendizagem significativa e da aprendizagem ativa, também os estudiosos da motivação e da abordagem intercultural no ensino de línguas elegem a aprendizagem cooperativa como a opção pedagógica mais eficaz:

> Research in colleges and universities indicates that cooperative learning enhances the mastery of content for most students. More so, cooperative learning improves students' attitudes toward the course and the discipline. They not only learn more, they like what they are learning more. (Johnson & Johnson, 1998)

Segundo Maria José Díaz-Aguado (1996: 136), a aprendizagem cooperativa representa, do ponto de vista cognitivo, uma oportunidade de sucesso porque favorece e proporciona:

- A aprendizagem observacional (cf. Bandura, 1986), através da observação, integração e adaptação dos modelos de aprendizagem cognitiva e social que os colegas proporcionam nos seus processos de aprendizagem;
- O conflito sociocognitivo, que estimula a interação com os seus colegas e, consequentemente, uma maior motivação;

- Mais tempo de dedicação ativa à atividade do que na aula tradicional, o que implica maior nível de ativação e elaboração;
- Maior variedade e quantidade de fontes de informação;
- Maior rapidez com que se obtém *feedback* sobre os próprios resultados;
- Maior atenção individualizada, uma vez que o trabalho com um colega se situa mais frequentemente na área de desenvolvimento próximo do aluno;
- Oportunidade de poder partilhar os seus conhecimentos com os colegas, o que favorece a assimilação e a reorganização do aprendido de forma mais significativa;
- Possibilidade de aprender, através da interação com os outros, a lidar com a diversidade, a mudar, a construir e reconstruir novas formas de estar com os outros, novas formas de organização das relações, no respeito pelos valores da liberdade, da justiça e da democracia;
- Criação de relações de confiança entre os membros do grupo e de adoção de valores de inclusão social, através da valorização do 'outro' na sua diferença.

São estas vantagens que nos levam, em concordância com Bonwell e Eison (1991), a eleger a aprendizagem cooperativa como estratégia educativa que promove o desenvolvimento das competências pessoais, sociais, afetivas, comportamentais e cognitivas que constituem a CCI.

3.2. Os elementos fundamentais da aprendizagem cooperativa

Como vimos no ponto 3, neste capítulo, David Johnson e Roger Johnson (1984), inspiraram-se nas teorias da Psicologia Social de Kurt Lewin e dos pedagogos Dewey, Piaget e Bruner para defender que o sucesso da implementação desta estratégia depende das cinco condições que passamos a explicar:

3.2.1. Interdependência positiva

A interdependência positiva é o pilar fundamental da aprendizagem cooperativa. Consiste num ambiente de aprendizagem em que os alunos trabalham em grupo e no seio do qual devem trabalhar em conjunto, coordenar e partilhar atividades. Em contexto de AC, os alunos dependem uns dos outros para alcançarem os seus objetivos,

i.e. cada um está dependente do desempenho dos outros elementos do grupo. Distinguem-se quatro tipos de interdependência positiva (IP) (Johnson *et al.*, 1998: 5-10):

- IP de objetivo: em que os alunos percebem que só podem alcançar os seus objetivos se todos os elementos do grupo atingirem os seus próprios objetivos;
- IP de recursos: cada elemento do grupo está na posse de informação ou recursos materiais necessários para realizar a tarefa;
- IP de papéis: cada elemento do grupo desempenha um papel com uma responsabilidade que permitirá completar a tarefa;
- IP de identidade: que é estabelecida uma identidade mútua, através de um nome, uma bandeira ou de uma canção.

O professor deve garantir que cada aluno perceba que depende dos outros, de tal maneira que só será bem sucedido se os outros também o forem.

3.2.2. Responsabilidade individual e reconhecimento do desempenho individual

Cada elemento do grupo deve perceber que é responsável pela sua própria aprendizagem e pelo resultado do trabalho do seu grupo cooperativo e, por isso, cada um deve contribuir ativamente para o desenvolvimento do trabalho e das aprendizagens (Cochito, 2004: 28; Johnson & Johnson, 1994a, 1994b; Slavin, 1983, 1990).

Neste contexto, cada aluno deve desempenhar as tarefas que lhe forem consignadas, sob pena de colocar em risco a qualidade do trabalho de todo o grupo. Esta responsabilização individual requer, por um lado, que sejam criadas as oportunidades para evidenciar esse contributo e, por outro lado, que esse mesmo contributo seja avaliado e reconhecido pelo professor e pelos restantes elementos do grupo: "Personal responsibility is promoted by individual accountability. Certainly lack of individual accountability reduces feelings of personal responsibility" (Johnson & Johnson, 1998).

A fim de evitar a quebra de motivação e de empenho no trabalho de grupo de todos os elementos e, sobretudo, evitar que alguns alunos "may be seeking a free ride", também designado *social loafing*, os irmãos Johnson (1998) propõem as seguintes estratégias:

- Organizar grupos de pequena dimensão (quatro a cinco alunos, no máximo, dependendo do tipo de produto final esperado;

- Dar um teste individual a cada aluno, que deverá fazer uma reflexão sobre os seus desempenhos individuais e o seu contributo para o grupo, bem como as aprendizagens realizadas;
- Avaliar oralmente os alunos, chamando-os aleatoriamente a apresentar o seu trabalho e o trabalho do grupo à turma ou ao professor no seio do próprio grupo;
- Atribuir o papel de "*checker*" a um dos elementos do grupo, que deve solicitar aos colegas que expliquem as opções e as respostas do grupo;
- Colocar os alunos a ensinarem o que aprenderam a outros alunos ou pedir a cada aluno que explique aos colegas do grupo o que tem aprendido;
- Observar cada grupo e registar a contribuição de cada membro.

Neste ambiente de aprendizagem, os alunos são também motivados a tomarem consciência dos seus desempenhos e aprendizagens, encorajados a trabalhar em colaboração com os seus colegas de grupo, a contribuir ativamente para o sucesso do grupo, a ajudar os outros e a partilhar informações e sentimentos:

> There is a pattern to classroom learning. First, students learn knowledge, skills, strategies, or procedures in a cooperative group. Second, students apply the knowledge or perform the skill, strategy, or procedure alone to demonstrate their personal mastery of the material. Students learn it together and then perform it alone. (Johnson & Johnson, 1994b)

3.2.3. Interação face-a-face

A AC pressupõe a criação de oportunidades de interação entre os alunos que permitam que se faça a explicação, a elaboração e a relacionação dos conteúdos. A interação face-a-face acentua a necessidade de se estabelecer uma relação interpessoal positiva entre todos os elementos do grupo em interação: "Collaborative skills include instructorship, decision-making, trustbuilding, communication, and conflict-management skills." (Johnson *et al.*, 1998).

3.2.4. Desenvolvimento de competências sociais e interativas

O desenvolvimento de competências sociais e interativas constitui o principal eixo da aprendizagem cooperativa. Para além da tarefa específica de aprendizagem proposta pelo professor, os alunos desenvolvem competências pessoais, sociais, comunicativas e interativas. Enquanto interagem com os colegas de grupo criam uma cultura relacional solidária e cooperativa com base na entreajuda, na partilha de materiais, saberes, opiniões, sentimentos e experiências. Os alunos tomam igualmente consciência de que são sujeitos ativos na construção de conhecimento e que são responsáveis pelas suas próprias aprendizagens.

As condições estabelecidas por Johnson & Johnson (1990) para esta dimensão são designadamente: o conhecimento e a confiança mútua; o princípio cooperativo de comunicação; a aceitação e apoio de cada um e a gestão construtiva de conflitos.

3.2.5. Processamento de grupo: avaliação/reflexão

Uma das condições para a aprendizagem cooperativa é a avaliação assente na reflexão sobre o funcionamento do grupo, os seus desempenhos e a progressão nas aprendizagens. Esta avaliação passa pela organização de momentos ou sessões de reflexão, quer a nível do grupo coooperativo, quer a nível do grupo-turma e tem por objetivo "to clarify and improve the effectiveness of the members in contributing to the collaborative efforts to achieve the group's goals" (Disa-Brandstaetter, 2004: 3).

Nestas sessões reflexivas, os alunos devem, em primeiro lugar, identificar as ações de cada membro que foram mais úteis ou menos úteis e verificar se todos os membros do grupo atingiram as suas metas de aprendizagem. Em segundo lugar, devem decidir quais os desempenhos que devem continuar e quais os que devem ser eliminados por serem desadequados para alcançar os objetivos comuns do grupo.

Neste contexto, o professor poderá facilitar a reflexão, através de um guião de análise dos desempenhos e dos seus impactos no resultado do trabalho de grupo, solicitando a identificação das principais dificuldades.

Em suma, o aluno só poderá estar motivado a aprender e a comunicar na LE se estiver pessoalmente envolvido nas atividades; daqui decorrem as seguintes premissas:

- Os assuntos da aula devem ser significativos e relevantes para o crescimento cognitivo, pessoal e social do aluno.

- O aluno deve ser educado a agir como uma pessoa de plenos direitos discursivos, tomando iniciativas e fazendo escolhas, o que implica aceitar a responsabilidade da sua própria aprendizagem.
- O ambiente da aula deve ser positivo, pelo que deverá ser criado um ambiente propício a relações de interdependência social positiva em sala de aula.
- A autoavaliação deve ser o principal método para verificar o progresso e o sucesso.

Carl Rogers valoriza no aluno a pessoa e, por isso, considera que se deve depositar nele toda a confiança e transferir, para si, a responsabilidade da sua aprendizagem, nomeadamente pelo recurso à autoavaliação.

A capacidade de se autoavaliar implica, como sustenta David Little (1991: 4), "capacity for detachment, critical reflection, decision making and independent action", numa palavra, autonomia e autorregulação. A autoavaliação acarreta, necessariamente, a capacidade e a responsabilidade de refletir sobre a forma como se aprende e como se comunica em LE (que estratégias de comunicação emprega), *i.e.* um conhecimento metacognitivo que engloba: "all facts learners acquire about their own cognitive processes as they are applied and used to gain knowledge and acquire skills in various situations" (Wenden, 1998: 27). Este conhecimento deve ser facultado aos alunos, através da avaliação formativa, que lhes permitirá obter um conjunto de informações sobre as suas capacidades de comunicar e as suas aprendizagens.

A avaliação constitui, assim, um incentivo para o aluno realizar novas tentativas. A sua eficácia depende do grau de negociação entre os vários intervenientes: o próprio, o grupo cooperativo, os seus colegas de turma e o professor:

> An important aspect of both small-group and whole-class processing is group and class celebrations. It is feeling successful, appreciated, and respected that builds commitment to learning, enthusiasm about working in cooperative groups, and a sense of self-efficacy in terms of subject-matter mastery and working cooperatively with classmates. (Johnson & Johnson, 1994b)

3.3. Contributo da aprendizagem cooperativa para a educação intercultural

Estudos realizados sobre o impacto da aprendizagem cooperativa (Batelaan, 2003; Cochito, 2004; Felder & Brent, 2007; Johnson & Johnson, 1994a [1984], 1994b; Slavin, 1983; 1990, entre outros) definem a aprendizagem cooperativa como "um método de aprendizagem baseado na interdependência positiva dos membros de um grupo, onde todos ganham".

Batelaan (2003) e Cochito (2004) elegem este paradigma como a estratégia fundamental da aprendizagem intercultural. É produto de uma conceção das relações sociais nas quais predomina a ajuda e a colaboração mútuas, mais do que a competição e o confronto entre as pessoas, próprios de formas tradicionais de educação.

A AC representa uma oportunidade eficaz na melhoria dos resultados escolares e da qualidade das aprendizagens dos alunos; na potencialização da motivação intrínseca, na melhoria das atitudes face à escola, aos professores e às matérias curriculares. Informam-nos, ainda, que reforça a autoestima positiva e as relações de amizade, bem como um maior conhecimento e respeito pelo 'outro'.

Neste contexto, e conforme reconhece Maria Luiza Belloni (2006: 82), o professor deixa de desempenhar o papel de transmissor e detentor exclusivo do conhecimento e passa a partilhar com os alunos o espaço discursivo num ambiente dialógico, onde o conhecimento é construído a múltiplas vozes e sob diversas perspetivas. Ao professor cabe garantir as condições essenciais para a aprendizagem cooperativa, o que implica:

- A organização dos alunos em grupos heterogéneos, em termos de rendimento escolar, género, estatuto socioeconómico, estilos de aprendizagem, garantindo que diversas 'inteligências' estejam representadas e se complementem;
- O estabelecimento de um clima de cooperação;
- A distribuição de papéis e funções a desempenhar por cada aluno e sua rotatividade;
- A implementação de estratégias para o desenvolvimento das competências sociais dos alunos;
- A distribuição do sucesso académico de forma a motivar todos os alunos para a aprendizagem.

Cochito (2004: 47) indica que as atividades cooperativas devem:

- ser suficientemente abertas para que os alunos possam fazer as suas escolhas;
- ser intrinsecamente interessantes, motivadoras e desafiantes;
- permitir a participação e contribuição de todos os alunos, *i.e.* devem implicar competências múltiplas;
- exigir o uso de diferentes recursos (multimédia);
- envolver os vários sentidos: visão, audição e tato;
- implicar atividades de leitura e de escrita.

A AC constitui, deste modo, uma estratégia eficaz quando se pretende promover a igualdade de oportunidades e a dimensão intercultural da educação. Funciona como um modelo de aprendizagem da cidadania democrática e semente de coesão social, uma vez que 'elege' a heterogeneidade e o trabalho entre pares. De acordo com Cochito (2004: 1), fomenta a redução de estereótipos e preconceitos, ao proporcionar o conhecimento do 'outro', nas suas diferenças e semelhanças, na experimentação de um percurso e na construção de um propósito comum:

> Só pode haver cooperação quando pessoas curiosas, confiantes, informadas e motivadas, capazes de reflectir, ouvir e participar, com diferentes pontos de vista, diferentes experiências e vivências são reconhecidas como competentes na sua individualidade (pessoal, social e cultural). (Cochito, 2004: 4)

A aprendizagem cooperativa facilita a concretização dos objetivos da EI, nomeadamente o sucesso das aprendizagens, porque cria as oportunidades e o clima de igualdade propícios ao desenvolvimento pleno da pessoa nas suas dimensões cognitiva, atitudinal e afetiva (Cochito, 2004: 3) e o estabelecimento de relações de interdependência positivas entre pessoas diferentes.

3.4. O trabalho de projeto: uma estratégia da aprendizagem cooperativa e colaborativa facilitadora do desenvolvimento da CCI

De entre as várias estratégias para a implementação dos princípios da aprendizagem cooperativa propostas por Isabel Cochito (2004), selecionámos a metodologia de Trabalho de Projeto (TP).

De acordo com as propostas de Sharan e Sharan (1992) e Cochito (2004), os procedimentos da metodologia de TP, designadamente a 'investigação de grupo' estão relacionados com os procedimentos inerentes à AC, nomeadamente no que se refere à constituição dos grupos, aos diferentes papéis e funções de cada aluno nos grupos e o papel do professor.

Concomitantemente com estes autores, consideramos que o TP constitui o "meio por excelência de aprendizagem pela descoberta em autonomia, cooperação e participação" e uma estratégia "intrinsecamente associada às atividades de cooperação" (Cochito, 2004: 8).

O TP apresenta-se como uma estratégia que potencia uma dinâmica de grupo autêntica. Permite superar aquilo que Paulo Freire (1979: 40) considera o "caráter essencialmente narrativo"[101] da relação professor-aluno, que atribui ao professor o papel de narrador e ao aluno o papel de consumidor passivo. No contexto do TP e da AC, todos os intervenientes exercem o papel de "interlocutores", com direitos discursivos iguais e a responsabilidade pessoal de contribuir para a construção e negociação do saber. O professor deixa de ser aquele que ensina conteúdos, e passa a ser aquele que leva e motiva os alunos a aprender, levando-os a sentir a necessidade dos conhecimentos e, assim, compelindo-os a mobilizarem esforços na construção do saber. Tal como a AC, a metodologia do TP envolve o trabalho em grupo e assenta na interação entre pares, com vista a produzir conhecimentos sobre temas ou solucionar problemas coletivamente e cooperativamente.

Esta metodologia de ensino, centrada na interação entre alunos, implica o desenvolvimento de competências sociais, através da promoção de relações sociais de interdependência, da responsabilidade individual, da partilha coletiva e da divisão de tarefas e de responsabilidades (Cochito, 2004).

Tendo por base a pedagogia experiencial (Kolb, 1984), o TP implica a motivação e o interesse dos alunos, os dois principais ingredientes da aprendizagem que devem ser potenciados através da autenticidade das tarefas e atividades, da introdução de aprendizagens novas e da relevância das mesmas para a vida dos alunos. Trata-se de uma pedagogia aberta, com espaço para a iniciativa, a criatividade, o diálogo e a

[101] Neste texto, Paulo Freire explica a relação professor-aluno na ótica do que o autor chama a 'conceção bancária da educação': "Esta relação supõe um sujeito narrador: o professor, e supõe objetos pacientes que escutam: os alunos. O conteúdo, seja de valores ou de dimensões empíricas da realidade, tem tendência a converter-se em algo sem vida e a petrificar-se uma vez enunciado. A educação padece da doença da narração" (Freire, 1979: 40).

negociação porque assenta em estratégias de investigação de grupo geradoras de novos conhecimentos.

O TP centra-se no aluno que toma a iniciativa da sua aprendizagem, que, neste contexto, consiste num processo de descoberta de soluções para problemas específicos coletivos e individuais, em que o aluno, enquanto sujeito da sua aprendizagem, desenvolve uma investigação conducente à aquisição de novos saberes. O aluno confronta o conhecimento que já possuía com o conhecimento dos outros elementos do grupo, reorganizando-os com os conhecimentos que adquiriu durante a pesquisa, para validar ou complementar os novos saberes:

> In Group Investigation the students are called on to use all their interpersonal and study skills and apply them to the planning of specific learning goals. They take an active part in examining, experiencing and understanding their study topic. The students' opportunities to learn by asking questions, to obtain information relevant to these questions and to interpret this information and their experience are maximised in Group Investigation. Group Investigation gives students control and ownership of their own learning and provides opportunities or genuine cooperative peer group interaction. (Passi & Vahtivuori, 1998: 264)

No quadro II-3 apresentamos uma síntese das principais etapas de desenvolvimento da investigação de grupo, bem como o papel do professor e o dos alunos em cada uma delas.

Estádios de Investigação	**Papel do Professor**	**Papel dos Alunos**
I. A turma determina os subtópicos e organizam-se os grupos	Lidera as discussões exploratórias que vão determinar os subtópicos; desperta conhecimento e curiosidade à volta do tema global	Formulam questões de interesse; categorizam-nas
II. Os grupos planeiam a investigação: o que vão investigar e como	Ajuda os grupos a formular o seu plano de trabalho; ajuda a manter as regras cooperativas; ajuda a encontrar novos materiais	Planeiam o que vão investigar; escolhem fontes e recursos; distribuem funções e dividem as tarefas entre todos os elementos do grupo
III. Os grupos levam a cabo a investigação	Ajuda os alunos no seu trabalho (métodos de estudo e pesquisa); mantém as normas cooperativas	Procuram respostas para as questões que colocaram; localizam a informação nas diversas fontes; integram e sumariam o que descobrem

IV. Os grupos preparam as apresentações	Organiza o plano das apresentações e coordena-as, em conjunto com um 'comité' de alunos (1 representante de cada grupo)	Determinam a 'ideia principal' do que descobriram; planeiam como transmitir o que aprenderam à turma
V. Os grupos fazem as apresentações	Coordena as apresentações conduz discussões de f*eedback*	Apresentam o trabalho; os colegas colocam questões e dão *feedback*
VI. Alunos e professor avaliam o trabalho, individualmente, por grupo, e na turma	Avalia as aprendizagens efetuadas, as competências desenvolvidas (cognitivas de nível superior de cooperação e comunicação)	Autoavaliam-se enquanto investigadores e enquanto membros do grupo

Quadro II-3: Etapas da investigação de grupo em Trabalho de Projeto, conforme Cochito (2004: 55) a partir de Sharan & Sharan (1992).

Estas etapas podem ser agrupadas em três fases: (1) introdução, (2) desenvolvimento e (3) conclusão.

A fase de introdução corresponde à fase de investigação exploratória em que os alunos discutem o tema proposto à luz das suas experiências e dos seus conhecimentos prévios. Nesta fase, são formuladas as questões de investigação ou escolhidos os subtópicos de interesse, definidos os papéis de cada elemento, e distribuídas as tarefas e as responsabilidades. É nesta fase que a motivação intrínseca tem um papel potencializador de ação.

A fase de desenvolvimento corresponde ao trabalho de campo, pesquisa, troca de informação e de experiências entre os diversos grupos e clarificação dos produtos finais a criar.

Na fase de conclusão, são apresentadas à turma as conclusões e os produtos finais, bem como a metodologia adotada para o desenvolvimento do projeto. Para finalizar, o grupo procede à avaliação dos resultados alcançados, identificando as dificuldades e as estratégias adotadas para ultrapassá-las num ciclo posterior.

O TP representa uma possibilidade de criação de contextos de aprendizagem cooperativa que promovem o diálogo e a liberdade de fazer as suas próprias escolhas. São contextos, em que o aluno pode crescer cognitivamente, afetivamente e emocionalmente como sujeito social na procura, através da experiência de formas de relacionamento cooperativo e solidário com o 'outro', os seus próprios caminhos.

Finalizaremos, fazendo notar, concomitantemente com Isabel Cochito (2004), que a aprendizagem cooperativa e a EI nutrem uma relação de interdependência. Entendida como modelo de aprendizagem da cidadania democrática e semente de coesão social, a

AC assenta num conjunto de princípios que visam reduzir os estereótipos e proporcionar o conhecimento do 'outro', nas suas diferenças e semelhanças, na experimentação de um percurso e na construção de um propósito comum.

Neste contexto de AC, as Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) oferecem, como veremos no próximo capítulo, um potencial para enriquecer os ambientes de aprendizagem cooperativa e para tornar a educação mais significativa, já que permitem criar oportunidades aos alunos de se envolverem em atividades autênticas e responderem a desafios que podem ser concretizados, implementando a metodologia de TP. Graças às ferramentas de comunicação disponibilizadas, fomentam a aprendizagem cooperativa e colaborativa e permitem garantir que cada aluno seja um sujeito ativo e em constante interação com o 'outro', porque como defendia Mikhail Bakhtin em Voloshinov (1973 [1929]: 102): "[a]ny true understanding is dialogic in nature", ou ainda porque "[a]prender a cooperar com os outros no próprio ato de aprender, é assumir a nossa própria condição comunitária, onde cada um não é sozinho, onde Ser Humano é Ser-Com-os-Outros." (Cochito, 2004: 2).

Capítulo 4: O papel das TIC na promoção da motivação e da comunicação intercultural

1. Medidas e ações de implementação das TIC na educação

> *To live, learn, and work successfully in an increasingly complex, information-rich and knowledgebased society, students and teachers must utilize technology effectively. Within a sound educational setting, technology can enable students to become:*
> *• Capable information technology users*
> *• Information seekers, analyzers, and evaluators*
> *• Problem solvers and decision makers*
> *• Creative and effective users of productivity tools*
> *• Communicators, collaborators, publishers, and producers*
> *• Informed, responsible, and contributing citizens.*
> (UNESCO, 2008: 1)

1.1. As iniciativas em contexto europeu

No contexto sociocultural da Sociedade de Informação (SI), em que a escola deixa de ser o local exclusivo de aquisição de conhecimento (Marques, 1998), os saberes e as competências essenciais que as entidades empregadoras valorizam no ensino e na formação são, segundo José Matias Alves (1998: 56): a adaptabilidade, a solidariedade, a complementaridade, a partilha e a inclusão. Concretamente, os atuais perfis profissionais exigidos são a capacidade de aprendizagem ao longo da vida e de adaptação às mudanças da SI.

O trabalhador do século XXI deve saber trabalhar em grupo, ter capacidades de iniciativa, dinamismo e criatividade; ser capaz de cooperar e interagir com os outros; avaliar processos e produtos. Deve ser munido de competências de comunicação; de raciocínio, usando procedimentos indutivos e dedutivos; de resolução de problemas; de tomada de decisões; de capacidade de localizar, obter e utilizar informação; de planificação; de saber aprender e trabalhar com pessoas de outras culturas, competências que as TIC permitem desenvolver. Assim, o não acesso a essas

tecnologias pode transformar-se num fator de exclusão social, tornando-se a 'infoexclusão'[102] num fator de preocupação em muitos países da OCDE.

Tal como Rui Marques (1998) observa, ao contrário das outras tecnologias que se instalaram na sala de aula como o vídeo, a televisão e a rádio, unidirecionais por natureza, a *Internet* traz consigo um novo modelo comunicacional - a interatividade- que possibilita que os indivíduos interajam diretamente com a fonte de informação e que se tornem eles próprios fonte de informação (Marques, 1998: 12).

Na Europa, é publicado o *Livro Branco sobre a Educação e a Formação: Ensinar e Aprender - Rumo à Sociedade Cognitiva* (Comissão Europeia, 1995), com vista à promoção das políticas de educação e formação dos estados-membros, para colocar a Europa 'rumo à sociedade cognitiva'. Assente na premissa de que ensinar e aprender são um processo contínuo ao longo da vida, este Livro Branco apresenta uma análise da situação das exigências de empregabilidade na SI e propõe um conjunto de soluções que implicam uma transformação da sociedade europeia. Constata que a SI assenta as suas bases no desenvolvimento, no trabalho intelectual, reforçando a ideia de que posição de cada cidadão será determinada pela capacidade de adquirir conhecimentos e desenvolver competências ao longo da vida. Nele se declara, ainda, que a sociedade do futuro será uma sociedade onde cada um poderá aprender a construir a sua própria qualificação, pelo que deverá ser garantido que "[t]here must be access to training throughout life" (Comissão Europeia, 1995: 22), através de um acesso generalizado e democrático às TIC.

Neste sentido, vários programas e projetos comunitários têm sido implementados para introduzir o acesso à *Internet* nos sistemas educativos. São exemplo disso, os dois projetos criados pela Comissão Europeia, nomeadamente:

- O projeto *Net*d*@ys Europe 1997*[103], fundado com o objetivo de estimular a integração pedagógica da *Internet* no ensino e de desenvolver a literacia digital. Esta iniciativa foi dinamizada, anualmente, de 1997 a 2005, durante uma semana do mês de

[102] O termo 'infoexclusão' é empregue na literatura sobre as TIC para descrever um fenómeno de polarização da sociedade, *i.e.* o fosso digital ('*digital divide*') que separa os que têm acesso dos que não têm acesso às tecnologias da informação (cf. Warschauer, 2004, 2010).

[103] Iniciativa que teve o seu berço nos Estados Unidos da América sob a presidência de Bill Clinton em 1996. Esta campanha tinha por objetivo mobilizar a sociedade para a doação de material informático e para a ligação à *Internet* em escolas e bibliotecas nos centros habitacionais mais desfavorecidos. Segundo o então vice-presidente Al Gore, o objetivo da iniciativa *Netday* era "to give every child in America access to high quality educational technology by the dawn of the new century" (cf. Gore, 1997: Statement by the vice president about netday, acedido em 22 de abril de 2008, em: http://clinton4.nara.gov/WH/New/NetDay/Video/statement.html)

novembro ('Netd@ys Week'). Note-se que a tónica do projeto recai não sobre a sua dimensão técnica, mas sim sobre a sua dimensão educacional: "A fundamental principle is that priority is always given to the educational content of projects, rather than technology, and publicising the potential and value of the new media in this area" (European Commission, 2006a).

- A *European Schoolnet (EUN),* que visa apoiar a implementação e a expansão da rede telemática das escolas na Europa e apoiar o desenvolvimento profissional dos professores para a inclusão das TIC na sala de aula. Tem três áreas de intervenção: (1) política, investigação e inovação; (2) serviços e (3) intercâmbio de recursos de aprendizagem. A *EUN* promove o desenvolvimento de investigação sobre o impacto da utilização pedagógica das TIC e de jogos na educação; a segurança na *Internet* e a disseminação das boas práticas de integração pedagógica das TIC. Ao nível da sua intervenção nas escolas europeias, a *EUN* tem funcionado como uma plataforma para a promoção da dimensão europeia da educação e da cooperação entre escolas europeias:

> European Schoolnet has particularly worked on enhancing cooperation across Europe between schools, as the coordinator of the EU's *eTwinning* Central Support Service and the promotion of the European dimension in education. (myEurope, Spring Day for Europe)[104]

Neste âmbito, é enunciado, no Conselho Europeu extraordinário de Lisboa de 23 e 24 março de 2000, o objetivo estratégico de "tornar a União Europeia no espaço económico mais dinâmico e competitivo do mundo, baseado no conhecimento e capaz de garantir um crescimento económico sustentável, com mais e melhores empregos e maior coesão social"[105] até 2010. Para cumprir esta missão, é projetada a Estratégia de Lisboa (2000) que constitui uma referência fundamental para as políticas comunitárias nas suas várias áreas, tendo sido definidas linhas orientadoras para a educação e a formação. Nesse Conselho Europeu, foi adotada a iniciativa *eLearning: Pensar o Futuro da Educação* (Comissão Europeia, 2000a, 2001), no sentido de fomentar o desenvolvimento e a aquisição do 'conhecimento digital', melhorar as capacidades pessoais de utilizar as novas tecnologias no estudo e no trabalho e adaptar os sistemas

[104] Para mais informação sobre esta iniciativa pode ser consultada a página eletrónica da *EUN* em: http://www.eun.org/web/guest/about/thisiseun
[105] cf. *Conclusões da Presidência Conselho Europeu de Lisboa* 23-24 de março de 2000. Disponível em: http://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/pt/ec/00100-r1.p0.htm

de educação e de formação dos diferentes países europeus de modo a responder aos desafios da SI.

Nesta sequência, é aprovado pelo Conselho Europeu de Santa Maria da Feira, de 19 e 20 de junho de 2000, o plano de ação *eEurope 2002* que promove a introdução dos computadores e da *Internet* nas escolas em toda a Europa (Comissão Europeia, 2000b: 3).

Esta prioridade é reforçada pelas conclusões do Conselho Europeu de Barcelona, de março de 2002, que apela a uma ação de geminação das escolas à escala europeia. Este apelo é reforçado no relatório da Comissão Europeia (2002c), apresentado ao Conselho Europeu na reunião de Sevilha, que reitera a importância da utilização da *Internet* para o desenvolvimento de geminações entre estabelecimentos de ensino secundário europeus.

Nesta ótica de promoção da integração das TIC nos sistemas de ensino europeus, é lançado, no Conselho Europeu de Sevilha de 21 e 22 de junho de 2002, o segundo plano de ação: "*eEuropa 2005* - uma sociedade da informação para todos" [106] (Comissão Europeia, 2002d), destinado a orientar e modernizar os sistemas de educação e de formação vocacional, para que os cidadãos europeus adquiram e desenvolvam as competências digitais necessárias para a construção da "Europa do Conhecimento" (Comissão Europeia, 1997: 2).

O *eEuropa* define como um dos seus objetivos prioritários "garantir que, na União Europeia, todos – cidadãos, escolas, empresas, administrações – tenham acesso às novas tecnologias da informação e da comunicação e as explorem plenamente" (Comissão Europeia, 2002d: 5). Neste plano, a banda larga torna-se, de igual modo, um objetivo fundamental das orientações definidas pela União Europeia para a SI, com o intuito de fomentar a cooperação, a mobilidade e a inovação na educação, bem como o combate à infoexclusão.

O programa *eLearning 2004-2006*[107], um programa plurianual para a melhoria da qualidade e acessibilidade dos sistemas europeus de educação e formação, por meio de um recurso efetivo às TIC, compreende quatro ações em áreas prioritárias para a modernização do sistema educativo europeu:

[106] Adotado por Decisão nº 5197/03 do Conselho da União Europeia, de 28 de janeiro de 2003.
[107] Programa plurianual adotado pela Decisão n.° 2318/2003/CE do Parlamento Europeu e do Conselho, de 5 de dezembro de 2003, para a integração efetiva das TIC nos sistemas europeus de educação e formação.

- Promoção da literacia digital, que visa fomentar a aquisição de novas competências e conhecimentos "that we all need for personal and professional development and for active participation in an information-driven society" (European Commission, 2006c);
- Criação de campos virtuais europeus, cuja prioridade é adicionar uma dimensão virtual à cooperação europeia no ensino superior;
- A geminação de escolas na Europa e a promoção da formação de professores, através da ação *eTwinning*[108], ação que visa, essencialmente, fortalecer e desenvolver parcerias entre escolas europeias para fomentar a dimensão europeia da educação nas escolas da Europa:
- Ações transversais de acompanhamento da aprendizagem eletrónica na Europa, cujo objetivo é promover as melhores práticas, produtos e serviços, produzidos no âmbito de projetos e programas financiados e fortalecer a cooperação entre os países envolvidos.

Assume-se, assim, como prioridade, a construção de um espaço educativo europeu aberto em que devem ser promovidas competências de aprendizagem ao longo da vida, que integram competências de comunicação em línguas estrangeiras e de compreensão de outras culturas, considerados elementos chave no exercício da cidadania europeia:

> All young Europeans, during their time at secondary school, should have the opportunity to participate, together with their teachers, in an educational project with their counterparts in other European countries. This experience could prove to be decisive in fostering a European dimension in education and awareness among young people of the European model of a multilingual and multicultural society. *Internet*-based learning communities will contribute to improving intercultural dialogue and mutual understanding. (European Commission, 2006b)

Neste contexto, é introduzido o programa SOCRATES, com vista a "criar uma Europa do conhecimento, possibilitando respostas mais eficazes aos grandes desafios do novo século: promover a aprendizagem ao longo da vida, fomentar o acesso de todos à educação e ajudar os cidadãos a adquirirem habilitações e competências reconhecidas." (Comissão Europeia, 2001: 3). Das oito ações do programa, a ação MINERVA, criada

[108] A ação *eTwinning* é descrita de forma pormenorizada no ponto 4 deste capítulo.

em 2000, enquadra-se na iniciativa *eLearning*, e tem por objetivo "promover a cooperação europeia no domínio da utilização das TIC na educação, bem como promover o ensino aberto e à distância" (Comissão Europeia, 2001: 8).

1.2. As iniciativas em contexto nacional

Em Portugal, é produzido o *Relatório Carmona* (Carmona *et al*., 1985)[109], na sequência da publicação do Despacho 68/ SEAM/84 de 9 de outubro, que impulsiona a introdução, no ensino, do computador como instrumento para a alfabetização da população portuguesa e nomeia um grupo de trabalho constituído pelos autores deste relatório. O grupo de trabalho tem por objetivo "iniciar um processo lento mas inelutável de proceder à alfabetização tecnológica da sociedade por via do sistema escolar" (Carmona *et al.*, 1985: 6-7).

Em resultado das linhas orientadoras do relatório, assiste-se à implementação de vários projetos educativos telemáticos, destinados a preparar e incentivar as escolas básicas e secundárias à utilização das TIC.

Face às exigências da SI e às orientações enunciadas no *Relatório Carmona*, é institucionalizado, em 1985, o Projeto Minerva[110]. O Minerva consubstancia-se como uma das referências de suporte à introdução das TIC nas escolas portuguesas, tendo por missão "promover a introdução racionalizada dos meios informáticos no ensino, num esforço que permita valorizar o próprio sistema educativo" (Despacho 206/ME/85).

Na tentativa de generalizar o uso das TIC nas escolas, é elencado um conjunto de objetivos estratégicos: apetrechar as escolas com equipamento informático; formar professores e formadores de professores para a utilização das TIC; desenvolver *software* educativo; promover investigação sobre a utilização das TIC nos ensinos básico e secundário; potenciar a utilização das TIC como instrumento de valorização dos professores e do espaço escolar; e desenvolver o ensino das TIC para a inserção na vida ativa. Salientam-se, como principais resultados, a criação de cursos para utilização

[109] Este documento foi publicado com o título *Projecto para a Introdução das Novas Tecnologias no Sistema Educativo*, tendo ficado mais conhecido como sob a denominação *Relatório Carmona*.

[110] O projeto Minerva (Meios Informáticos no Ensino - Racionalização, Valorização, Actualização) é criado através do Despacho 206/ME/85, de 15 de novembro, e é implementado sob a égide da Faculdade de Ciências e Tecnologias da Universidade de Coimbra. Projeto piloto que envolveu 12 escolas secundárias, tendo sido, posteriormente, difundido pela criação de pólos em Lisboa, Porto e Aveiro. Contou ainda com a intervenção de algumas escolas superiores. Foi a primeira iniciativa financiada pelo Ministério da Educação para a introdução e investigação TIC nos ensinos básico e secundário, vigorando de 1985 até 1994.

pedagógica das TIC, o lançamento de projetos de investigação conjuntos, a introdução da utilização educacional dos computadores na formação inicial dos professores e a conceção de *software* educativo.

Para dar continuidade ao Projeto Minerva, é criado o Programa Nónio - Século XXI[111], ao abrigo do Despacho 232/ME/96, de 4 de outubro, com início em outubro de 1996 e fim em 2002. O Nónio compreende quatro subprogramas: (I) aplicação e desenvolvimento das TIC; (II) formação em TIC; (III) criação e desenvolvimento de *software* educativo; e (IV) disseminação de informação e cooperação internacional (MSI, 1997: 35). Este programa permite a formação e creditação de Centros de Competência Nónio Século XXI[112] que englobam instituições do ensino superior, associações profissionais e científicas de professores e centros de formação de associações de escolas. Estes centros funcionam como pólos de reflexão, estudo e investigação na área das TIC e têm por finalidade prestar apoio ao desenvolvimento dos projetos de escolas (MSI, 1997).

À semelhança do Projeto Minerva, o Nónio tem como áreas de intervenção prioritárias: o apetrechamento das escolas, a criação de *software* utilitário/ educativo e a formação de professores na utilização das TIC. A estas áreas, são acrescentados o desenvolvimento e a disseminação das TIC em educação, nomeadamente através de projetos de investigação que permitem uma efetiva e real integração curricular das TIC. São impulsionadas, no âmbito do Nónio XXI, ações de promoção à disseminação e intercâmbio de informação sobre educação quer a nível nacional, quer internacional, através, nomeadamente, da ligação em rede e do apoio à realização de congressos, simpósios, seminários e outras reuniões com caráter científico-pedagógico. Entre outras atividades, o Programa Nónio coordena a Rede Nacional de Escolas Inovadoras integrada na ENIS, adere a vários projetos europeus como a Rede Telemática Europeia para a Educação e dá continuidade à sua participação nas iniciativas da *European Schoolnet* e da Netd@ys (MSI, 1997).

Surge em 1997, em simultâneo com o Programa Nónio, o Programa *Internet* na Escola, da responsabilidade do Ministério da Ciência e Tecnologia, com vista a equipar

[111] O Programa foi criado em homenagem ao matemático, pedagogo e cosmógrafo do rei D. Sebastião, Pedro Nunes, pelos trabalhos que desenvolveu na área científica e pela invenção do nónio. Tal como o Nónio - um instrumento de precisão e medida que possibilita um melhor conhecimento da realidade que nos cerca - também as Tecnologias de Informação e Comunicação foram consideradas instrumentos de rigor e conhecimento e não um fim em si mesmas (Despacho 232/ME/96).

[112] Este processo permitiu recuperar as estruturas anteriormente desenvolvidas nas instituições do ensino superior através do Projecto Minerva (MSI, 1997).

todas as escolas com um computador multimédia ligado à *Internet*, através da Rede Ciência, Tecnologia e Sociedade (RCTS). Este programa visa, ainda, contribuir para a divulgação e o acompanhamento em todo o processo de promoção de acesso à informação, através de atividades mobilizadoras do uso de CD-ROM e da *Internet* e da produção de materiais. Na sua primeira fase, o programa consegue abranger todas as escolas do 2º e 3º ciclos do ensino básico e secundário, e em 2001, todas as escolas do 1º ciclo são, igualmente, ligadas à *Internet*.

O *Livro Verde para a Sociedade da Informação* (MSI[113], 1997) assegura que a SI pode contribuir para a melhoria do bem-estar dos cidadãos, já que promove a construção de um Estado mais aberto e facilita a inovação no ensino e o acesso ao saber. No entanto, alerta, também, para a existência de fatores que dificultam o acesso à SI, fatores esses que podem ser de natureza económica, educacional ou cultural. Avisa, ainda, para os riscos da infoexclusão que poderão levar a que haja cidadãos que possam não usufruir dos seus benefícios, fenómeno denominado, na literatura sobre as tecnologias, *'digital divide'*[114].

Assim, e no sentido de garantir e acelerar uma efetiva democratização do acesso às TIC nas escolas, são publicados normativos que proporcionam o espaço desejável para que os professores integrem as TIC em contexto de sala de aula. No quadro da reorganização curricular do ensino básico, regulamentada pelo Decreto-Lei Nº 6/2001, de 18 de janeiro, é recomendada a utilização das TIC no processo de ensino-aprendizagem de forma transversal nas várias disciplinas do currículo. No artigo 3º, que consagra os princípios orientadores do currículo, refere o papel das TIC na "valorização da diversidade de metodologias e estratégias de ensino e atividades de aprendizagem, em particular com recurso às TIC, visando favorecer o desenvolvimento de competências numa perspetiva de formação ao longo da vida". Por sua vez, no ponto 2 do artigo 6º, do mesmo Decreto-Lei, ao referir-se às formações transdisciplinares, explicita que "[c]onstitui ainda formação transdisciplinar de caráter instrumental a utilização das tecnologias de informação e comunicação, a qual deverá conduzir, no âmbito da escolaridade obrigatória, a uma certificação da aquisição das competências básicas neste domínio".

Para reforçar a importância das TIC no contexto escolar, é publicado, em abril de 2001, o Decreto-Lei Nº 140/2001, de 24 de abril que, tendo em vista a expansão da

[113] MSI: Missão para a Sociedade da Informação do Ministério da Ciência e Tecnologia.
[114] Para uma discussão sobre este tema cf. Warschauer (2010).

utilização das TIC e do uso da *Internet* entre a população em geral, cria um sistema de validação de competências básicas em tecnologias da informação, advogando ser "imprescindível que camadas tão amplas quanto possível da população adquiram um conjunto de competências básicas em tecnologias da informação que lhes permitam, em última análise, um exercício pleno dos seus direitos de cidadania"[115].

Desde a Cimeira de Lisboa, que serve de palco à apresentação do Tratado de Lisboa, o Ministério da Educação e o Ministério da Ciência e da Tecnologia têm reforçado o investimento na aquisição e renovação de material informático e *software* educativo, na ligação à *Internet*, e têm incentivado a inovação do processo de ensino e de aprendizagem, através da integração das TIC.

É exemplo deste empenho, a iniciativa uARTE, Unidade de Apoio à Rede Telemática Educativa, um projeto lançado em 1997 e concluído em 2003 que propulsionou o processo de instalação e ligação das escolas à *Internet*, desde o ensino básico ao ensino secundário (Freitas, 1999).

A ação Ligar Portugal, inaugurada em 2005, no quadro do Plano Tecnológico (cf. XVII Governo Constitucional da República Portuguesa, 2005), representa outra das soluções avançadas pelo XVII Governo, para dar resposta aos desafios da SI apresentados, no Livro Branco, pela Comissão Europeia. De facto, Portugal regista um atraso considerável nos indicadores de modernização tecnológica, conforme dados apresentados no Plano Tecnológico (*Ibidem*: 9),[116]: "Portugal permanece, no final de 2004, como um dos países da Europa dos quinze com uma das taxas mais baixas de utilização regular de *Internet* (*i.e.*, 25% da população entre 16 e 74 anos, face a 41% na UE15)." Este projeto pretende facilitar a familiarização dos portugueses com a utilização de computadores e a *Internet* como medida de combate à infoexclusão. Esta ação assenta a sua missão na premissa de que "[q]ualquer ação futura terá, ainda, de tornar o mercado nacional de telecomunicações mais competitivo, estimulando a concorrência e a redução dos preços dos serviços de telecomunicações, e promovendo um desenvolvimento mais rápido e sustentado neste domínio" (*Idem*).

É fundada, ao abrigo do Despacho nº 7072/2005, de 6 de abril, no Gabinete de Informação e Avaliação do Sistema Educativo (GIASE), a EduTic para dar continuidade ao projeto Nónio XXI. Esta unidade do ME é constituída por uma equipa

[115] cf. Decreto-Lei nº 140/2001 de 24 de abril. In *Diário da República - I SÉRIE-A*, p. 2355.
[116] *Ligar Portugal*: um programa de ação integrado no Plano Tecnológico do XVII Governo: Mobilizar a Sociedade de Informação e do Conhecimento. Acessível em: http://www.ligarportugal.pt/pdf/ligarportugal.pdf

multidisciplinar que tem por missão dar cumprimento, no prazo de dois anos, aos seguintes objetivos:

> "a. Coordenar a rede dos Centros de Competência existentes e promover o seu alargamento para apoio e cobertura nacional dos agrupamentos de escolas, com vista a uma efetiva integração das TIC nas práticas pedagógicas;
> b. Dinamizar a rede de escolas ENIS, como berço de experimentação e inovação na utilização das TIC, ao nível pedagógico e organizacional;
> c. Promover a elaboração de estudos sobre as TIC na educação;
> d. Promover a utilização de ambientes virtuais de aprendizagem nas escolas e a criação de conteúdos educacionais multimédia;
> e. Desenvolver e implementar um portal de educação nacional, em articulação com os restantes serviços do ME;
> f. Participar nas estruturas de decisão da *European Schoolnet*, enquanto membro efetivo, bem como nos seus projetos e iniciativas;
> g. Promover o intercâmbio europeu e internacional no âmbito das TIC na Educação, participando, nomeadamente, em projetos europeus, em grupos de trabalho da Comissão Europeia, em projetos de cooperação com os PALOP e em redes internacionais TIC" (Despacho 7072/ME/05).

À EduTic sucede, em julho de 2005, a Equipa de Missão Computadores, Redes e *Internet* na Escola (CRIE) do ME, através do Despacho 16793/2005 de 3 de Agosto atribuindo-lhe como missão: "a coordenação, articulação, concepção, realização e avaliação das iniciativas relativas ao uso de computadores, redes e *Internet* nas escolas". Segundo o Despacho que enquadra legalmente a Equipa de Missão CRIE, as áreas de intervenção delineadas são as seguintes: desenvolvimento do currículo de TIC nos ensinos básico e secundário e respetiva formação de professores; promoção e dinamização do uso dos computadores, de redes e da *Internet* nas escolas e apetrechamento e manutenção de equipamentos de TIC nas escolas.

A Equipa de Missão CRIE procura racionalizar as iniciativas TIC no ME; contribuir para a promoção da literacia digital e das competências TIC de professores e alunos; combater a infoexclusão e fomentar a melhoria do ensino e da aprendizagem através da institucionalização, em janeiro de 2006, da Iniciativa Escolas, Professores e Computadores Portáteis (IEPCP). Este programa tem por objetivo: "promover a

melhoria das condições de trabalho nos 2º e 3º ciclos do ensino básico e no secundário e, especificamente, apoiar o uso individual e profissional das TIC por parte dos professores, no quadro do projeto educativo da escola".

É lançado, no âmbito da iniciativa IEPCP, um concurso de aquisição de computadores portáteis para desenvolvimento profissional dos professores (num total de 10 computadores portáteis por projeto) e para utilização em sala de aula pelos alunos (num total de 14 computadores portáteis por projeto). Candidatam-se, à Iniciativa, 1181 escolas, das quais são aprovadas 1096 candidaturas, a que corresponde um número total de 26047 computadores portáteis, entre os que se destinam à utilização profissional individual pelos professores e os que se destinam ao uso pelos alunos, em atividades pedagógicas com TIC. As escolas contempladas recebem, ainda, um projetor de vídeo e um ponto de acesso sem-fios (CRIE, 2006).

Com vista a uma efetiva sistematização na integração pedagógica das TIC, a Equipa de Missão CRIE é responsável pela dinamização de um conjunto de atividades de apoio: apoio ao desenvolvimento curricular e à inovação; apoio à elaboração de materiais pedagógicos; apoio à utilização pedagógica em sala de aula com os alunos; apoio a projetos educativos; apoio ao trabalho de equipa entre professores e entre grupos disciplinares; apoio à componente de gestão escolar na atividade dos professores (CRIE, 2006: 1-2). Além da iniciativa IEPCP, a Equipa de Missão CRIE dinamiza e colabora noutros projetos:

- CBTIC@EB1[117]: projeto que tem como finalidade promover o uso dos computadores, redes e *Internet* nas escolas públicas do 1º ciclo do ensino básico. (ERTE/PTE, 2007)[118].
- *Connect*: projeto, no qual a Equipa de Missão CRIE é parceira da Universidade do Minho. Este projeto visa promover "acções conjuntas de modo a validar uma plataforma que permitirá a visita virtual a diversos Museus de Ciência dos países parceiros europeus e o contacto com diversas experiências do mundo da Física e da Química" (ERTE/PTE, 2008)[119].

[117] Este projeto decorre da continuidade do Programa *Internet*@EB1, junto das escolas do 1.º ciclo do ensino básico, implementado em 2002 pelo então Ministério da Ciência e Tecnologia e, posteriormente, pela Fundação para a Computação Científica Nacional.
[118] cf. http://www.crie.min-edu.pt/index.php?section=16
[119] cf. http://www.crie.min-edu.pt/index.php?section=83

- *ENIS* (*European Network of Innovative Schools*): uma rede europeia de escolas inovadoras "que se destacam na utilização das TIC, tanto ao nível organizacional como pedagógico" (ERTE/PTE, 2006)[120].
- Projeto *Moodle* - edu - pt: projeto de disseminação da plataforma moodle[121] por todo o ensino básico e secundário, com vista a "disponibilizar um espaço *on-line*/em-linha de apoio ao desenvolvimento de acções da Equipa de Missão CRIE, designadamente na área de formação de professores TIC, de projetos educativos em TIC e outras desenvolvidas pela equipa de missão ou pelos seus parceiros" (ERTE/PTE, 2007)[122].
- *eTwinning*: ação inaugurada em 2005, no âmbito do programa *eLearning* da União Europeia e que integra, desde 2007, o Programa de Aprendizagem ao Longo da Vida. Tem como objetivo criar redes de trabalho colaborativo entre escolas europeias com recurso à *Internet* e às TIC (http://www.eTwinning.net).
- SACAUSEF: Sistema de Avaliação, Certificação e Apoio à Utilização de *Software* para a Educação e a Formação. É uma iniciativa do ME, constituída por uma equipa nacional de professores e outros especialistas em tecnologias educativas. Tem por objetivo "contribuir para construir uma base de conhecimento científico e pedagógico que esteja acessível a todo o tipo de utilizadores" (Simões, 2005).
- *Seguranet*: projeto que tem como objetivo sensibilizar para os desafios e riscos da *Internet* e promover a utilização segura da *Internet* nas escolas portuguesas, do 1º ciclo ao ensino secundário, sob o lema "Tu Decides por Onde Vais" (http://www.seguranet.pt).

Para responder às necessidades de formação dos professores para o desenvolvimento de competências TIC, a Equipa de Missão CRIE juntamente com o ME definem um Quadro de Referência da Formação Contínua no âmbito das TIC. Neste contexto, é criado, em 2006, o QR-FormProfTIC'06[123]. Segundo o documento, que descreve este Quadro de Referência (CRIE, 2006), a formação contínua de

[120] cf. http://www.crie.min-edu.pt/index.php?section=57
[121] A plataforma *Moodle* foi escolhida por ter sido "consensualmente considerada das melhores, se não a melhor, plataforma de gestão ensino-aprendizagem (*LMS - Learning Management System*) (CRIE, 2007: Sp).
[122] cf. http://www.crie.min-edu.pt/index.php?section=171
[123] O *Quadro de Referência para a Formação Contínua de Professores* na área das TIC prolongou-se no ano de 2007.

professores é orientada pelos seguintes objetivos: integrar modalidades mistas (*blended*), com um elemento presencial e outra à distância, com o apoio de plataformas de aprendizagem (*Learning Management System*- LMS); contextualizar o trabalho quotidiano do professor, prevendo uma componente prática de trabalho na escola; prever a criação de produtos e publicação *online* resultantes do trabalho concreto dos alunos com TIC (ex. portefólios); realizar modalidades ativas de formação (ex. oficina, projeto, círculo de estudos) acreditadas pelo Conselho Científico Pedagógico da Formação Contínua (CCPFC) e prever a avaliação do processo e do impacto da formação.

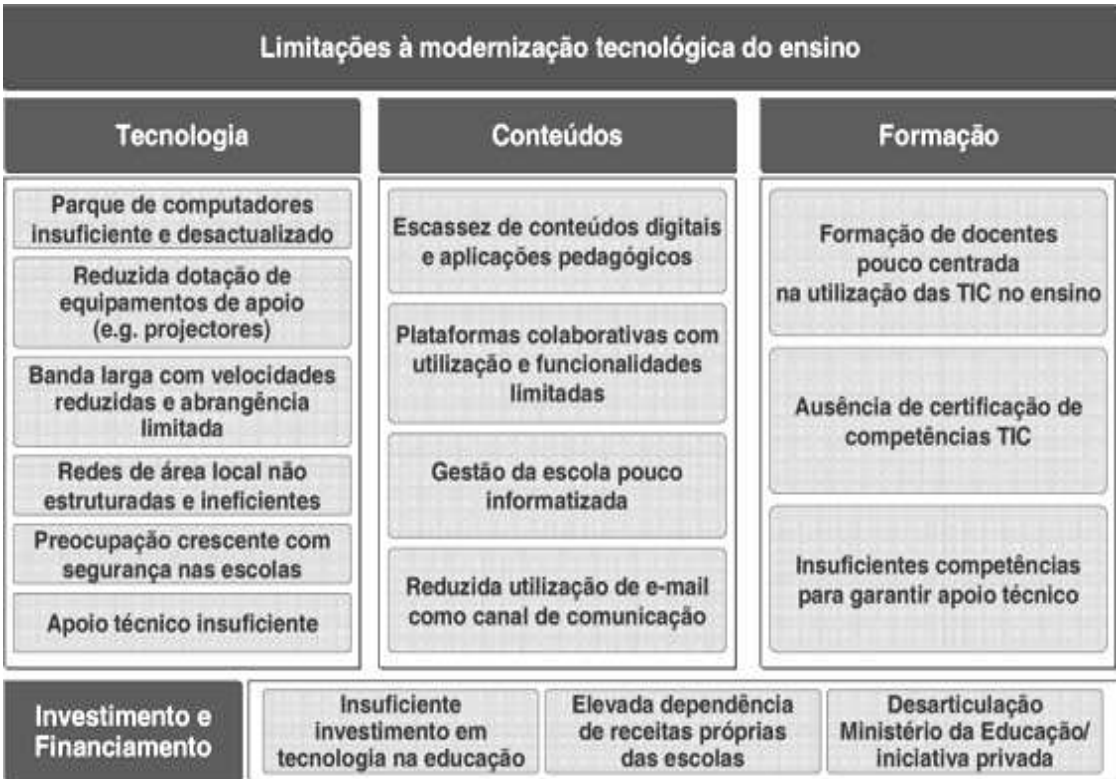
No ano de 2007, a formação na área das TIC é considerada prioritária. O *Quadro de Referência* para 2007 não é muito diferente do modelo de 2006, tendo-se a Equipa de Missão CRIE comprometido a: realizar formação e o acompanhamento dos formadores dos Centros de Formação em oficinas de formação a realizar em todo o país; disponibilizar aos Centros de Formação de Professores oficinas de formação correspondentes às cinco áreas de intervenção, para acreditação pelo CCPFC; disponibilizar *online* materiais de apoio à formação para formandos e formadores; disponibilizar plataformas de aprendizagem *online* (LMS) em articulação com os Centros de Competência, e acompanhar, apoiar e avaliar a formação.

Com a introdução das medidas europeias e governamentais suprarreferidas para a promoção do uso das TIC nos sistemas educativos, seria de esperar que houvesse uma mudança significativa nas práticas de ensino e de aprendizagem.

Todavia, o *Estudo de Diagnóstico a Modernização Tecnológica do Sistema de Ensino em Portugal* divulgado pelo ME (GEPE, 2007), mostra que pouco tem mudado nas práticas letivas, já que apesar de 70% dos professores usar o computador e/ou *Internet* e 58% usarem estes recursos na preparação de aulas, apenas 49% dos alunos revela ter tido oportunidade de os utilizar em sala de aula. Para o ME, as "barreiras ao uso de computadores e *Internet* nas escolas" e as "limitações à modernização tecnológica do ensino" estão identificadas e organizam-se como ilustrado no quadro II-4.

Estas conclusões reiteram os resultados de um estudo internacional apresentado por Helena Peralta e Fernando Costa (2007), no qual são identificados os fatores decisivos no uso das TIC. Os autores concluem que as TIC ainda não são um recurso integrado nas atividades de ensino e, quando utilizadas na sala de aula, não alteram as formas de ensinar e aprender. Estes autores identificam fatores individuais de ordem

afetiva, motivacional e cognitiva que se prendem com o domínio das TIC e a formação no uso pedagógico das TIC; fatores contextuais de ordem estrutural e organizacional a nível da escola, aos quais, para além da referência ao equipamento, os autores acrescentam as políticas nacionais e locais para apoio e promoção das TIC e fatores relacionados com a formação.



Quadro II-4: Principais limitações à modernização tecnológica do ensino, cf. o PTE do Ministério da Educação (2007: 5).

Em reação a estes problemas, o XVII Governo Constitucional assume, na Resolução do Conselho de Ministros n.º 137/2007, o compromisso de "colocar Portugal entre os cinco países europeus mais avançados na modernização tecnológica do ensino em 2010", tendo por premissa que "[a] integração das TIC nos processos de ensino e de aprendizagem e nos sistemas de gestão da escola é condição essencial para a construção da escola do futuro e para o sucesso escolar das novas gerações de Portugueses".

Neste contexto, e para suprir o atraso registado em Portugal, comparativamente aos outros países da União Europeia, em matéria de modernização tecnológica, designadamente a nível do equipamento das escolas, da velocidade de acesso à *Internet*, da efetiva integração curricular das TIC, da disponibilização de conteúdos educativos, da formação e da atitude dos professores face às TIC, é aprovado, através da Resolução

do Conselho de Ministros n.º 137/2007, o Plano Tecnológico da Educação (PTE) apresentado pelo ME (2007).

O PTE é implementado nos três eixos de atuação para resolver os problemas identificados: o eixo da tecnologia, o eixo dos conteúdos e o eixo da formação.

No eixo da Tecnologia, são lançados os projetos-chave Kit Tecnológico Escola e *Internet* em Banda Larga de Alta Velocidade, *Internet* nas Salas de Aula, Cartão Eletrónico do Aluno e o projeto Videovigilância, com vista a melhorar as infraestruturas das TIC, apetrechar as salas de aula com mais e melhores equipamentos informáticos até ao ano de 2010 e resolver problemas que se prendem com a reduzida e lenta acessibilidade à *Internet*.

No eixo dos Conteúdos, é criada, no ano letivo de 2007/2008, a plataforma *e-learning* Mais -Escola.pt, que visa promover a utilização da plataforma para estimular a produção, publicação, distribuição e utilização de conteúdos pedagógicos em suporte digital, a comunicação entre os vários intervenientes da comunidade educativa e a formação à distância. Os custos deste tipo de utilização preveem-se reduzidos, uma vez que é incentivado o uso de *software* livre (de acordo com a orientação e formação da Equipa de Missão CRIE no ano letivo 2007/2008).

Quanto ao eixo da Formação, são elencados, no referido estudo diagnóstico, os seguintes fatores inibidores: "a reduzida utilização das TIC nos métodos de ensino e aprendizagem; a formação de docentes pouco centrada na utilização pedagógica das TIC; e a inexistência de mecanismos de certificação e valorização profissional de competências TIC de docentes e alunos" (Conselho de Ministros, 2007: 6574). Neste âmbito, destacamos o programa de formação e certificação de competências TIC "Formação Pró", implementado para resolver estes problemas de défice de formação dos docentes e o programa de certificação obrigatória dos agentes da comunidade de ensino em: Domínio das ferramentas básicas TIC e Domínio das competências para utilização das TIC nos métodos de ensino e aprendizagem.

Em 2008, em articulação com o PTE, é publicado o *Competências TIC, Estudo de Implementação* (Costa *et al.*, 2008). Este estudo salienta que a integração das TIC é fundamental no trabalho quotidiano dos professores e da escola, assim como em todas as áreas disciplinares. Refere a importância de os professores terem à sua disposição um conjunto de recursos de qualidade, um espaço de trabalho adequado e moderno, e uma adequação dos tempos de trabalho de modo a permitir a planificação de atividades letivas com recurso às tecnologias. Propõe-se beneficiar os professores que promovam

este tipo de atividades letivas e realizar a avaliação do desempenho docente com valorização do uso e integração pedagógica das TIC.

Através do Referencial de Competências em TIC construído, é desenhado um modelo de formação modular para a aquisição e desenvolvimento de competências para obtenção do *Certificado de Competências Digitais*, *Certificado de Competências Pedagógicas com TIC* e *Certificado de Competências Pedagógicas com TIC de Nível Avançado*. Este modelo de formação é caracterizado pela existência de três módulos comuns e obrigatórios orientados para a aquisição e desenvolvimento de conhecimentos, capacidades e atitudes. Segue-se a escolha flexível de mais três módulos a partir de um conjunto de pelo menos nove, de acordo com as necessidades e interesses de cada professor e conclui-se com mais um módulo comum de integração das aprendizagens que são feitas nos módulos anteriores.

Para além deste modelo modular de formação contínua, realizado em articulação com as escolas e os centros de formação, os professores podem realizar formação no âmbito das atividades dos Projetos Educativos de Escola (PEE) ou efetuar percursos de formação autónomos, requerendo os certificados, através da realização de provas (Costa *et al*., 2008).

Em julho de 2008, as funções da Equipa de Missão CRIE são transferidas para a Equipa de Recursos e Tecnologias Educativas/ Plano Tecnológico da Educação (ERTE/PTE), através do Despacho nº 18871/2008, de 15 de julho. A ERTE/PTE tem por objetivo participar ativamente nos processos de mobilização e integração do uso das tecnologias e dos recursos educativos digitais nas escolas e nos processos de ensino-aprendizagem. As principais áreas de intervenção relacionam-se com o desenvolvimento da integração curricular das TIC nos ensinos básico e secundário; a promoção e dinamização do uso dos computadores, de redes e da *Internet* nas escolas; a conceção, produção e disponibilização dos recursos educativos digitais; e a orientação e acompanhamento da atividade de apoio às escolas desenvolvida pelos Centros de Competências em Tecnologias Educativas e pelos Centros TIC de Apoio Regional.

A ERTE/PTE, para além de assegurar a participação do ME português nos projetos da *European Schoolnet* como o *eTwinning* e o *seguranet*, participa atualmente nos seguintes projetos:

- *Software* Livre nas Escolas: é um Portal que visa potenciar a utilização de *software* livre nas escolas, divulgando e apoiando as escolas na utilização desse

software livre para os vários Sistemas Operativos e aumentando as oportunidades inerentes à sua adoção. A ERTE/PTE lançou um convite a todos os utilizadores para enriquecerem este projeto, submetendo, através do fórum do Portal, novas ferramentas, notícias e hiperligações.

- *ASPECT- Adopting standards and specifications for educational content*: é um projeto que envolve 22 Ministérios da Educação europeus, entre os quais está incluído o ME português, e editoras de recursos educativos digitais, para melhorar a adoção de padrões e especificações no âmbito das tecnologias da aprendizagem (ERTE/PTE, 2010)[124].
- *SPICE: Creating a Science Pedagogy Innovation Centre for Europe***,** projeto implementado em 2009 pela *European Schoolnet* com vista a promover competências na área das tecnologias e alertar a população para as oportunidades e benefícios da Educação Tecnológica e a utilização das TIC no emprego (cf. Cunha *et al*., 2009).

2. Utilização das TIC para a melhoria da educação: um caminho ainda por explorar

Apesar deste esforço de incentivar o uso das TIC na educação, quer por parte da Comissão Europeia, quer dos Ministérios da Educação nos vários estados-membros, a integração pedagógica das TIC continua muito centrada nos professores, nas disciplinas específicas de Informática ou Área de Projeto e no apetrechamento informático das escolas, o que poderá explicar os resultados dos estudos realizados para medir o impacto das TIC na educação que sumariamente apresentamos para reflexão.

Os resultados de um estudo realizado pela *European Schoolnet* e divulgados, em 2006, no relatório intitulado *The ICT Impact Report: a Review of Studies of ICT Impact on Schools in Europe* (Balanskat *et al.*, 2006), que tem por base dezassete relatórios de vários países da Europa, recolhidos entre os anos 2001 e 2006, mostram um aumento significativo na percentagem de escolas que disponibiliza computadores na sala de aula, tendo Portugal registado um aumento de 26% para 81%. Contudo, existe um fosso muito grande no ano de 2006, relativamente à distribuição de computadores; exemplificando veja-se o caso da Dinamarca onde, em média, quatro a cinco alunos

[124] cf. http://www.crie.min-edu.pt/index.php?action=view&id=609&date_id=685&module=calendarmodule&section=9.
Para informação sobre os resultados do projeto apresentados em 2011. cf. http://aspect-project.org/

partilham um computador, contrastando com os dezassete alunos para um computador em Portugal (Korte & Hüsing, 2006: 3).

Esta situação de défice no eixo Tecnológico veio rapidamente a melhorar em resultado das medidas implementadas no âmbito do PTE. Quanto ao estudo sobre o impacto das TIC na aprendizagem, o mesmo indica que foi positivo em áreas como a motivação, o trabalho colaborativo e a autonomia:

> All the studies reviewed have identified a range of important wider benefits of ICT on learning. These include the positive impact of ICT on students' motivation and skills, independent learning and teamwork. Increased motivation leads to more attention during lessons, which can be exploited by the teacher. Aspects for more individualised learning were described in a variety of ways. Students learn more independently, at their own pace and according to their needs. They also take more responsibility for their own learning process, such as motivation and skills, concentration, cognitive processing, independent learning, critical thinking and teamwork. Increased motivation goes together with a positive learning attitude and leads for example to more attention during lessons with students being more involved in the learning activities. (Balanskat *et al.*, 2006: 55)

Contudo, os autores lançam um aviso, alertando que esse impacto não depende exclusivamente do aumento do acesso às TIC nas escolas, mas sim "to a large extent on how teachers use ICT within the teaching and learning process" (Balanskat *et. al*., 2006: 32), sendo que um dos problemas identificados se prende com a imutabilidade das práticas e abordagens pedagógicas. Os professores continuam a promover um ensino direcionado para a aquisição de conhecimentos, servindo-se da TIC como mais uma ferramenta para apoiar a atividade de transmissão de conhecimento. Conclui-se ainda que a maioria dos professores não sente confiança no valor pedagógico das TIC.

Com base no estudo dos relatórios do *Programme for International Student Assessment* (PISA)[125], de 2003[126] e de 2006[127], a OCDE publica, em 2010, um relatório

[125] O PISA, programa de avaliação padrão internacional, desenvolvido pelos países membros da OCDE, administra um teste a alunos de 15 anos matriculados no ano terminal de escolaridade obrigatória. Participam 4500 a 10000 alunos nas escolas de cada país membro, com vista avaliar as competências de leitura, matemática e ciências e de resolução de problemas: "PISA assesses how far students near the end of compulsory education have acquired some of the knowledge and skills that are essential for full participation in society. In all cycles, the domains of reading, mathematical and scientific literacy are covered not merely in terms of mastery of the school curriculum, but in terms of important knowledge and skills needed in adult life" (PISA/OECD). Até à data foram realizadas 3 avaliações: em 2000, 2003,

intitulado *Are the New Millenium Learners Making the Grade?: Technology Use and Educational Performance in PISA* (OECD, 2010a), para investigar o impacto das TIC na educação dos jovens no final da sua escolaridade obrigatória. Neste documento, analisa-se a relação entre o aumento no acesso às TIC e os resultados dos alunos nos testes PISA. O que o relatório PISA 2006 conclui é que se observam duas situações diferentes na correlação entre os resultados no PISA e a acessibilidade às TIC. Quando correlacionados com a acessibilidade em casa dos alunos, os melhores resultados conseguidos no PISA estão significativamente relacionados; o mesmo não se verifica na análise da correlação entre o aumento na acessibilidade nas escolas e os resultados nos testes, o que nos leva a concluir, em acordo com a OECD:

> Therefore, despite the better environment and support that schools are expected to provide, the use of computer tends to have less impact at school than at home, although the differences are statistically significant only in some countries. (OECD, 2010a: 166)

Estes resultados são reiterados, no contexto educativo português, o que indica que o aumento de utilização das TIC nas aulas nem sempre está associado a uma melhoria dos resultados escolares (OECD, 2010a: 167). Neste contexto, a atenção deverá ser recentrada não na acessibilidade às TIC, mas sim na qualidade da sua utilização nas atividades letivas. Surge, assim, uma nova prioridade para os estados-membros que vai bem mais além de garantir o acesso de todos às TIC:

> In the light of the results of this study, it can be concluded that the importance of the digital divide in education goes beyond the issue of access to technology. A second form of digital divide has been identified between those who have the necessary competences and skills to benefit from computer use and those who do not. These competence and skills are closely linked to students' economic, cultural and social capital. This has important implication for policy and practice. (OECD, 2010a: 168)

2006 e outra em 2009. Os resultados deste último teste relativo aos alunos portugueses, estão disponíveis desde 7 de dezembro de 2010, em: http://www.portugal.gov.pt/pt/GC18/Documentos/ME/Apres_PISA_2009.pdf.

[126] Relatório acessível em: http://www.gave.min-edu.pt/np3content/?newsId=33&fileName=relatorio_nacional_pisa2003.pdf

[127] Relatório acessível em: http://www.gave.min-edu.pt/np3content/?newsId=33&fileName=relatorio_nacional_pisa_2006

O que o estudo evidencia claramente é que a integração pedagógica das TIC envolve uma mudança no modelo de ensino e aprendizagem para responder aos desafios impostos pela SI e para a educação do século XXI.

Quanto à variável dependente que pretendemos estudar, convinha definir o que se entende por Integração das TIC na atividade letiva. Existe uma diversidade de utilizações das tecnologias de informação e comunicação (TIC) no ensino. As TIC são utilizadas em contexto de sala de aula, pelo professor como suporte às atividades de ensino tal como as apresentações *PowerPoint*, ou de acesso a recursos disponíveis na *Internet* (Gomes, 2006: 230).

Uma outra vertente de utilização das TIC em sala de aula está associada a momentos de utilização pelos alunos que executam tarefas, recorrendo a documentos em suportes digitais como os DVD ou *CD-ROMs*, ou ainda suportes multimédia da *Internet*, uso de software para criar e editar páginas para a *web*, bem como ferramentas de comunicação em rede como o correio eletrónico, os fóruns de discussão, plataformas digitais de aprendizagem (*Moodle*) ou os *Instant Messengers*. Nesta investigação, é com esta última modalidade de utilização pelos alunos para produção de conhecimento e materiais que definimos a variável dependente.

2.1. As TIC para a educação do século XXI

De acordo com a visão da *Learnovation* (Aceto *et al.*, 2010) para a aprendizagem em 2025, as constantes e rápidas transformações tecnológicas impõem novos ritmos e dimensões à tarefa de ensinar e aprender:

> Being a lifelong learner becomes a condition of life. Thanks to their massive and natural use in everyday life, technologies acquire an emancipating power on people's opportunity and ability to learn, favouring a spontaneous tendency towards meta-cognition and ownership of their learning process. (Aceto *et al*., 2010: 9)

Deste modo, os atuais alunos necessitam de desenvolver competências de adaptação à mudança e de aprendizagem ao longo da vida[128], na medida em que às literacias básicas veio adicionar-se a literacia digital, constituída por: "the skills required to achieve digital competence; the confident and critical use of ICT for leisure, learning and communication (...) is one of the eight essential skills in (…) competences for lifelong learning" (Comissão Europeia, 2008).

Com a generalização da *Internet* e do acesso à *World Wide Web* (www), surge um novo meio de aprendizagem, situado num ambiente aberto, descentrado e flexível que exige o repensar das estratégias e das práticas pedagógicas. Deve ser tirado o máximo proveito dos recursos tecnológicos para criar e enriquecer os ambientes de aprendizagem formais, para os transformar em espaços onde cada aluno está em permanente estado de aprendizagem e adaptação à inovação que a integração da *Internet* acarreta (OECD, 2010a).

As TIC afiguram um potencial para tornar a educação mais significativa, desde que seja dada oportunidade aos alunos de se envolverem em atividades autênticas e/ou responderem a desafios e problemas, que podem ser concretizados, implementando as TIC na sala de aula, designadamente nas tarefas de aprendizagem:

> ICT has undoubtedly offered numerous practical advantages by allowing users to overcome restrictions of time and place, transcending barriers of textbooks and classroom walls, providing up-to-date resources for teachers and students, supporting a range of individual learning styles, providing authentic contexts for students and broadening the curriculum. (Eklund & Kwan, 2000: Sp)

Na opinião de Marjolein Drent e Martina Meelissen (2008), uma utilização inovadora das TIC requer que a tecnologia seja utilizada como uma ferramenta para apoiar objetivos educativos ligados à preparação dos alunos para a sociedade do conhecimento, devendo incluir atividades que possibilitem o desenvolvimento de competências de pesquisa e análise da informação, cooperação, comunicação e resolução de problemas.

Nesta linha, uma integração pedagógica das TIC implica que alunos e professores utilizem, de forma continuada, as TIC em sala de aula num contexto de aprendizagem

[128] Aprendizagem ao longo da vida é um conceito associado a "the idea of learning as a lifelong process with emphasis on the individual learner having the ability and responsibility to influence his or her own learning" (Aspin & Chapmen, 2007 *apud* Ma, 2009).

ativo, real e significativo com vista a melhorar as aprendizagens (OECD, 2010b, 2010c). Esta integração deve ser sustentada pela realização de atividades centradas no aluno e no desenvolvimento das competências-chave de aprendizagem ao longo da vida, identificadas como competências para a sociedade do conhecimento (Comissão Europeia, 2005c).

Segundo Simões (2008), trata-se de fazer mais do que ensinar ou aprender a partir da tecnologia, trata-se de ensinar e aprender com a tecnologia, considerando que a aprendizagem com a tecnologia envolve reestruturar as metodologias – aquelas que pertencem ao passado não terão resultados nas aprendizagens dos alunos do presente.

Com base em documentos de orientação política sobre a educação no século XXI e sobre aprendizagem ao longo da vida (Comissão Europeia, 2001), é referida a necessidade de transição do 'conhecimento' para a 'competência' e do ensino para a aprendizagem, conferindo ao aluno um papel central no processo de ensino-aprendizagem. Esta mudança implica o desenvolvimento, ao longo da sua escolaridade, das competências que constituem os quatro pilares da educação para o século XXI definidos pela UNESCO (Delors, 1996). Neste sentido, a integração das TIC na educação deve visar a criação de contextos propícios à aquisição desses saberes.

Joke Voogt e Hans Pelgrum (2005) enunciam as qualidades das práticas pedagógicas de integração das TIC, voltadas para o ensino e aprendizagem das competências de aprendizagem ao longo da vida. Os autores confrontam estas características de ensino-aprendizagem da SI com as características que constituem uma abordagem tradicional que se adequada mais a uma sociedade industrial (cf. Quadro II-5).

Aspect	Less (pedagogy in an industrial society)	More (pedagogy in the information society)
Active	Activities prescribed by teacher	Activities determined by learners
	Whole class instruction	Small groups
	Little variation in activities	Many different activities
	Pace determined by the program	Pace determined by learners
Collaborative	Individual	Working in teams
	Homogeneous groups	Heterogeneous groups
	Everyone for him/herself	Supporting each other
Creative	Reproductive learning	Productive learning
	Apply known solutions to problems	Find new solutions to problems
Integrative	No link between theory and practice	Integrating theory and practice
	Separate subjects	Relations between subjects
	Discipline-based	Thematic
	Individual teachers	Teams of teachers
Evaluative	Teacher – directed	Student – directed
	Summative	Diagnostic

Quadro II-5: Características da pedagogia na sociedade industrial *vs* características da pedagogia da sociedade de Informação (cf. Voogt & Pelgrum, 2005: 158).

Na SI, a atividade de ensino-aprendizagem de línguas deve ser encarada como um processo que deverá procurar colocar, no centro de qualquer opção, estratégias de verdadeira aproximação à realidade dos alunos; matérias que sejam significativas para as suas vidas; metodologias de trabalho assentes em modelos de AA, AS e AC que promovam o trabalho em equipas e a interdependência.

A utilização das TIC proporciona, através da *Internet*, o contacto com o mundo real e a interação com pessoas dos mais diversos contextos linguísticos e culturais. Assim, a *Internet* potencia o derrubar das barreiras geográficas, expandindo a noção de contexto local da sala de aula ao contexto multilingue e multicultural que caracteriza o mundo em que vivemos (Kern *et al.*, 2008). Permite, ainda, transformar e relativizar o espaço e o tempo, possibilitando oportunidades de:

- exposição às línguas e culturas do mundo (González, 2003);
- enriquecimento das fontes de informação e das formas de comunicação (González, 2003);

- desenvolvimento e intensificação da interdisciplinaridade, ajudando os alunos a estabelecerem ligações naturais entre o seu conhecimento e o mundo real (Eça, 1998);
- aprendizagem baseada em materiais mais atualizados, concretos e autênticos (Vi, 2005);
- mudança de abordagem pedagógica, através da substituição da aprendizagem linear tradicional por uma aprendizagem inovadora, não linear graças ao recurso à *Internet* e ao hipertexto, por exemplo, (Eça, 1998; Voogt & Pelgrum, 2005);
- acesso, difusão e partilha de informação e cooperação à escala internacional (Liaw, 2006; O'Dowd, 2003, 2010);
- inclusão social, já que as TIC, nomeadamente a *Internet* constitui-se como um espaço aberto e democrático que dá voz àqueles que estão isolados pela sua situação geográfica, ou que têm pouca representatividade no sistema educativo, podendo assim transmitir as suas culturas, as suas perspetivas e visões do mundo (Warschauer, 2004).

As TIC representam, assim, um recurso que contribui para a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem "no sentido de aproveitar suas potencialidades, facilitando a aquisição do saber, numa perspectiva construtivista, onde o aluno deixa de ser um mero receptor de informações para ser agente produtor de conhecimento." (Lisbôa *et al*., 2009: 5843). Desta forma, deve ser equacionada a adoção de modelos metodológicos centrados no aluno e deve ser repensado o significado da aprendizagem. Esta reconceptualização deverá abarcar um conceito de aprendizagem onde haja espaço para a construção de conhecimento, concebido como produto da interação e relação com os outros e da relação entre o indivíduo e o seu conhecimento. Deverá, também, integrar uma noção de aprendizagem onde haja, igualmente, espaço para que o aluno descubra, construa e modifique, de forma criativa, o seu próprio saber.

Na perspetiva de David Jonassen (2006), se integradas numa abordagem socioconstrutivista, as TIC representam, ainda, uma ferramenta cognitiva de aprendizagem que facilita o pensamento crítico, que possibilita uma aprendizagem significativa, envolvendo ativamente os alunos na construção do conhecimento, na comunicação, na articulação, na colaboração e na reflexão, porque exige a adoção de estratégias orientadas para a aprendizagem colaborativa.

2.2. As TIC para uma cultura de colaboração: o papel das comunidades de aprendizagem

Com o advento da *Internet* e da *Web 2.0*, inúmeras ferramentas de comunicação, tanto síncrona como assíncrona, são colocadas à disposição dos seus utilizadores, permitindo uma interação em tempo real com pessoas situadas nos quatro cantos do mundo, ocorrendo o que Pierre Lévy (1996) designa processo de 'desterritorialização' do presente. Diante destas mudanças, em que não existem nem barreiras temporais, nem barreiras espaciais, o ambiente virtual, especialmente com o surgimento da segunda geração da *Internet*, conhecida por *Web 2.0*, assume-se como um elemento catalisador de inovação e de transformação da estrutura da aula e do discurso pedagógico, e do papel e função pedagógica do professor na sala de aula, apelando à adoção de abordagens colaborativas no processo de ensino e de aprendizagem.

Estas transformações resultam, consequentemente, numa maior participação, numa maior autonomia e responsabilização pelas aprendizagens desenvolvidas, e num maior sentido de cooperação entre alunos (Afonso, 1993: 53). De facto, duas das principais características da *Web 2.0* são a partilha e a colaboração (Walker *et al.*, 2008), condições que otimizam a implementação dos modelos de aprendizagem cooperativa e colaborativa.

A colaboração, facilitada pelas ferramentas que a *Internet* disponibiliza, permite levar à construção coletiva do conhecimento, numa ótica socioconstrutivista, em que a aprendizagem se realiza, através da interação social entre pares (Warschauer, 1996) e da atividade grupal, conduzindo a uma redistribuição dos poderes discursivos e descentralização da comunicação (Toyoda & Harrison, 2002). Neste contexto, alunos e professores encontram-se numa relação de reciprocidade que, em oposição ao modelo discursivo de transmissão de conhecimento que caracteriza o modelo industrial, define um novo espaço interpessoal propício a uma comunicação assente no princípio *primum relationis*, que faz do discurso o resultado de uma produção conjunta (Jacques, 1985).

A *Web 2.0* representa um potencial inovador da *Internet* que permite aos seus utilizadores, que antes estavam restringidos a um papel passivo de recetores de conhecimento, produzirem e publicarem conteúdo, passando do estatuto de meros consumidores para o de produtores de conhecimento: "A Web 2.0 é feita para e pelos utilizadores. Estes deixaram o patamar da observação e passaram a dar o seu contributo e marca pessoal num espaço que é cada vez mais de todos" (Ferreira, 2007: 245). A

Web 2.0 permite uma mais autêntica democratização na publicação e partilha de conteúdos áudio, vídeo ou escritos: blogues, *youtube, googlepages, a Wikipedia*, os serviços *online* disponibilizados pelo *Windows Live*. A facilidade de publicar esses saberes possibilita a criação de comunidades que se aglomeram na partilha de interesses ou temas comuns.

> Se a Web 2.0 abre todo um espaço de informalidade e ludicidade que motiva crianças, jovens e adultos para a construção de aprendizagens ricas e para o desenvolvimento de competências essenciais a todo o cidadão informado do séc. XXI como seja: ser interveniente, produzir conteúdos, ter capacidade crítica, comunicar na rede, trabalhar em colaboração, participar em comunidades não de proximidade mas de interesses comuns; então…há que continuar a explorar estas potencialidades (…) (Coutinho, 2008)

Nesta linha, é importante destacar que, ao oferecerem a possibilidade de comunicação à distância, os ambientes eletrónicos se afiguram como um amplo potencial para a colaboração e a expansão da capacidade de diálogo intercultural, introduzindo mudanças no domínio das relações interpessoais entre os indivíduos que se organizam em comunidades virtuais de aprendizagem (CVA), independentemente da sua localização geográfica (Cabero, 2005). As ferramentas de comunicação *online* facilitam o encontro e a reunião de pessoas com interesses comuns em comunidades virtuais de aprendizagem [129] (Aires, 2007), fomentando o desenvolvimento de estratégias de aprendizagem colaborativa subsidiadas por "la collaboration, l'échange, le partage, la mutualisation de documents, etc." (Brassard & Daele, 2003: 1).

No contexto educacional, a colaboração no ciberespaço, suportada numa rede alargada, através de plataformas de aprendizagem *e-learning*, em que alunos de escolas distantes formam comunidades de aprendizagem para desenvolverem projetos comuns, é necessariamente direcionada para a aprendizagem, uma vez que a necessidade de

[129] O conceito de comunidade de aprendizagem surge, nos anos noventa, no contexto do reconhecimento das necessidades de inovação educativa e da tomada de consciência das limitações da educação formal e escolar perante os desafios da SI (Coll, 2004). Uma comunidade virtual caracteriza-se por ser desenvolvida por meio de interações suportadas pela rede (Marcotte, 2003). Coll (2004: 4) define as comunidades de aprendizagem virtuais (CAV) da seguinte forma: " Las CVA se caracterizan por la existencia de una comunidad de intereses y por el uso de las TIC en una doble vertiente: como instrumento para facilitar el intercambio y la comunicación entre sus miembros y como instrumento para promover el aprendizaje. Conviene señalar, sin embargo, que la mera utilización de las TIC por un grupo de personas o instituciones no basta para que dicho grupo funcione automáticamente como una Comunidad de Aprendizaje".

saber e de partilhar é uma das motivações principais para pertencer a uma comunidade. Assim, a CVA assenta na sociabilização e na interação social entre os elementos da comunidade virtual de aprendizagem que integra, o que requer um envolvimento colaborativo por parte dos alunos, e não de isolamento. Estes são alguns dos aspetos do envolvimento dos membros na "cultura de partilha" (Aires, 2007), que promove a distribuição do conhecimento e o desenvolvimento de competências individuais essenciais para o crescimento e a definição dos percursos de aprendizagem coletiva:

> Learning, naturally, is and remains an individual process. The *interactions* in a group and the exchange of *information* are the basis of individual *knowledge*. Knowledge originates from social interaction. Students engage in discussions amongst each other, compare each other's work, comment on each other's work, search on the Web and share the found sources of information, or negotiate about possible solutions of the questions in their assignments. In the group environment, information is shared, that is collectively made or gathered from other sources. (Wang & Coleman, 2009)

Estes ambientes de colaboração fomentam o desenvolvimento pessoal, uma vez que possibilitam, ao aluno, que questione as suas ideias e crenças, confrontando-as com outras perspetivas e encorajando, assim, o desenvolvimento de um processo interativo na construção pessoal do conhecimento e de uma maior profundidade nas suas explicações.

Gilly Salmon (2000) apresenta um modelo de CVA, representado na figura II-11, para explicar os processos envolvidos na interação colaborativa em ambiente de plataformas eletrónicas de aprendizagem à distância. Segundo este modelo de aprendizagem de CVA, a motivação constitui o elemento de base para o êxito da aprendizagem. As atividades implementadas na fase inicial devem, por isso, proporcionar uma preparação para a utilização da plataforma eletrónica de aprendizagem à distância e desenvolver um sentimento de competência na utilização dessa mesma plataforma e das suas ferramentas de comunicação.

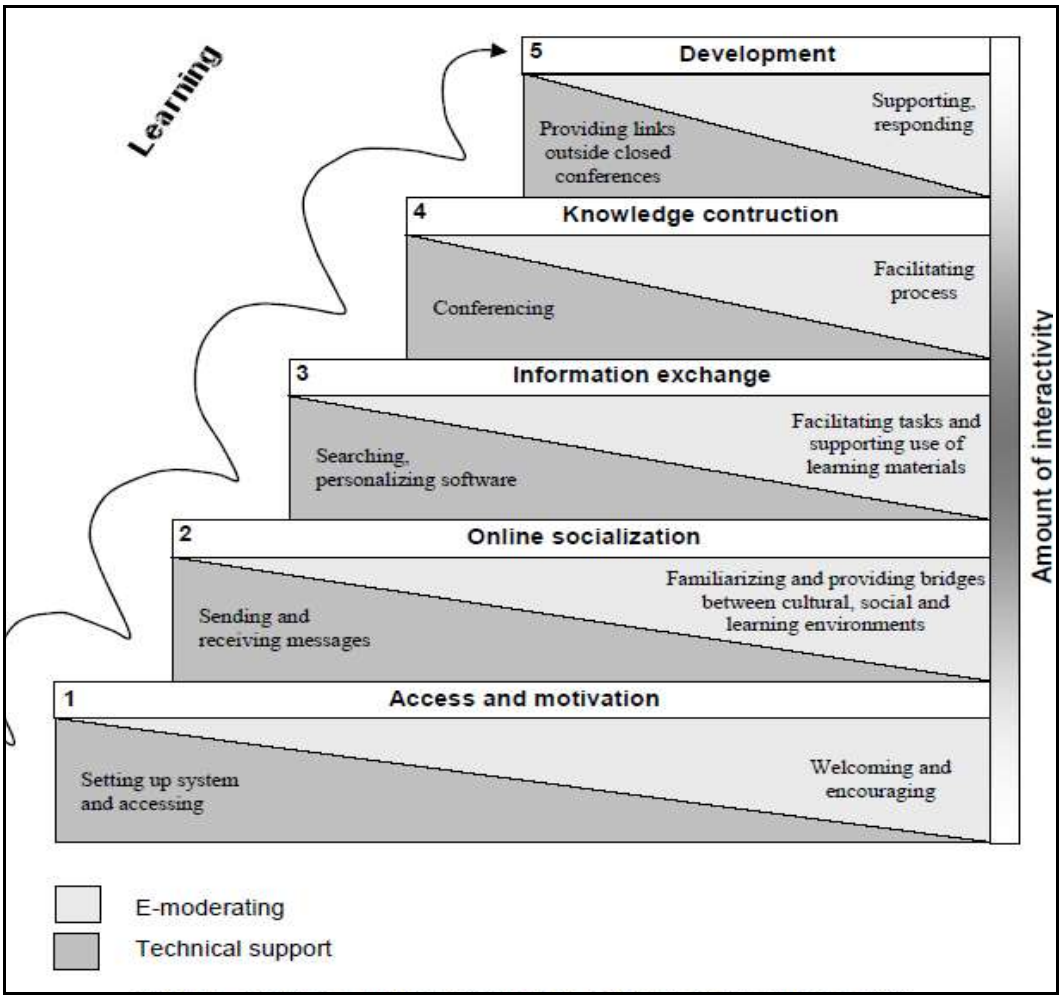


Figura II-11: Modelo de aprendizagem para comunidades *online* conforme Salmon (2000).

A seguir a autora propõe uma etapa de socialização *online*, para o estabelecimento de uma microcomunidade (Salmon, 2004). Esta etapa deve constituir-se como uma experiência de formação de identidade cultural de grupo, enquanto geradora de oportunidades de aprendizagem para partilha de pensamentos, experiências e informação entre os elementos do grupo. Aliás, Gilly Salmon (2004) apela para o desenvolvimento de três componentes base, nesta etapa, que Étienne Wenger (2001) considera fundamentais na dinâmica das comunidades de prática[130], são elas: o empreendimento conjunto, o compromisso mútuo e o repertório partilhado. As tarefas devem visar a criação de uma comunidade, através de um processo de socialização genuíno, para incrementar a interação e partir para as etapas seguintes do modelo: a troca de informação e a construção do conhecimento.

[130] Termo introduzido por Étienne Wenger (1991) que McDermot (2000) define como um grupo de pessoas que partilham práticas e aprendem umas com as outras em interação, seja em contexto virtual ou físico, com o objetivo de resolver problemas, trocar experiências e melhorar as suas práticas.

A etapa de troca de informação deverá servir de base ao trabalho de colaboração. A etapa de construção de conhecimento concretiza-se pela tomada de controlo, por parte dos participantes, da sua própria aprendizagem e a utilização das potencialidades da comunicação assíncrona num processo contínuo de interação. As tarefas a desenvolver *online* têm por objetivo fomentar a colaboração entre os vários participantes da comunidade, através do debate e da construção de conhecimento (Salmon, 2004). Esta etapa considera-se finalizada quando se verifica a produção conjunta de saberes.

Por fim, na etapa de desenvolvimento, os elementos do grupo tornam-se responsáveis pela sua própria aprendizagem. É uma etapa dominada pela criatividade, pela crítica, pela autorreflexão e pela verdadeira aprendizagem em grupo.

As TIC e, em particular, a *Internet* permitem que as escolas transponham as suas limitações geográficas e físicas e se transformem em verdadeiras comunidades de aprendizagem, construídas "com base na partilha de motivações comuns, de afinidades de interesses, de conhecimentos, de atividades, de projetos, num processo de cooperação e interações sociais entre escolas e outras instituições comunitárias, entre autores e leitores, independentemente das proximidades geográficas e domínios institucionais" (Silva, 2002: 80).

Será importante relembrar que as TIC, só por si, não garantem nem a aprendizagem colaborativa entre os alunos, nem tão pouco garantem melhores resultados na aprendizagem. O modelo educativo e os objetivos educativos que orientam a ação docente e a capacidade do professor para integrar as TIC nesse mesmo modelo serão mais determinantes para o sucesso dos alunos, do que as TIC:

> ICT alone does not enhance learning; rather it is the way in which ICT is incorporated into the various learning activities that is of fundamental importance. Here the role of the teacher is crucial and a focus on design within the project foregrounds the teacher's responsibility to craft a learning situation. (John & Sutherland, 2004: 102)

O modelo coercivo de poder que caracteriza o discurso institucional do modelo tradicional centrado no professor terá de deixar lugar a um modelo assente numa relação 'participativa' de poder onde a dominância cede o lugar à negociação e à 'democratização do discurso', que Norman Fairclough (1992: 201) define como "the

removal of inequalities and asymmetries in the discursive and linguistic rights, obligations and prestige of groups of people".

A introdução das TIC no processo de ensino e de aprendizagem exige uma mudança nas relações tradicionais entre os professores e os alunos e, consequentemente, nos papéis dos diferentes atores educativos. Por este motivo, o papel do professor não poderá continuar a ser o do detentor e transmissor exclusivo do saber.

A 'democratização do discurso' e a relação participativa promovem a afirmação do aluno como pessoa que goza de direitos comunicativos, que lhe permitem contribuir com as suas experiências, os seus conhecimentos e as suas opiniões na construção do saber, porque "[l]earners have messages to convey, even when they don't yet have the language to articulate them." (Marshall & Baker, 2000: 38).

O professor, enquanto facilitador de aprendizagem, deverá desempenhar o papel de guia, orientador e o supervisor dos seus alunos, otimizando as condições ou proporcionando-lhes oportunidades que facilitem a exteriorização dessas mensagens e a participação ativa de todos (Silva, 2003: 45). Assim, a aprendizagem torna-se resultado da interação e da relação de reciprocidade entre os interlocutores, deixando de ser da exclusiva responsabilidade do professor, para ser coconstruída e partilhada, também, pelos alunos:

> [T]he teacher is no longer merely the one-who-teaches, but one who is himself taught in dialogue with the students, who in turn while being taught also teach. They become jointly responsible for a process in which all grow. (Freire, 2000 [1970]: 61)

Assim, se as TIC possibilitam a introdução de uma pedagogia aberta a contextos sociais e culturais diversos, o professor deve tentar oferecer a oportunidade de cada um procurar o seu caminho, respeitando a singularidade da diferença.

Sérgio Amaral (2003: 114) refere-se ao professor do século XXI "capaz de desenvolver estratégias metodológicas que levem os alunos a construir o seu aprendizado contínuo de forma autónoma e integrada, fazendo uso crítico da tecnologia", como um 'arquiteto cognitivo'. A constante evolução das TIC remete para outra característica do professor para uma educação do século XXI: a do 'eterno aprendiz' (Demo, 2004) que procura atualizar os seus conhecimentos, num processo de formação contínua e de aprendizagem ao longo da vida.

Em suma, ao aluno será exigida uma postura mais proativa na sua aprendizagem. Deverá participar na construção colaborativa do conhecimento, desenvolvendo competências de aprendizagem ao longo da vida que incluem a capacidade de resolução de problemas e de trabalho colaborativo. A aprendizagem ganha uma dimensão mais integrativa, e menos parcelar, dos vários saberes, através de uma abordagem pluridisciplinar dos temas e do constante questionamento (Pachler, 2005 [1999]).

> It is anticipated that these features will significantly support the development of lifelong learning capabilities, namely research abilities, information technology, critical reflection, collaboration, creativity and higher order thinking, to cope with the exponential growth of knowledge in contemporary society as well as develop generic skills valued in the workplace. (Ma, 2009: 66)

No próximo ponto, apresentamos a ação *eTwinning*, um projeto da *European Schoolnet* que foi inaugurado no ano de 2005, para dar respostas aos desafios lançados pelo programa *e-learning* e para melhorar a qualidade da educação, através da integração das TIC nas atividades escolares em sala de aula.

3. As potencialidades das ferramentas de comunicação eletrónicas para a aquisição da LE e o desenvolvimento da CCI

Muito é o ceticismo dos professores de línguas estrangeiras em relação aos benefícios pedagógico das TIC e das ferramentas de comunicação eletrónicas como o *chat*, o *email* e o fórum de discussão eletrónico (FD), quer pela falta de estudos que apresentam evidências sobre as aprendizagens realizadas, quer pelo receio da mudança que a integração destas possam introduzir nas relações sociais entre professor e alunos, podendo resultar numa perda de poder e de controlo sobre o que e como os alunos devem aprender (Sabieh, 2002). Assim, afigura-se-nos essencial analisar os estudos que investigam os benefícios da Comunicação Mediada por Computador (CMC) no contexto da aprendizagem de línguas estrangeiras.

Mark Warschauer (1995), em acordo com Rebecca Oxford (1990), reconhece a CMC como um importante instrumento que permite aos professores de LE promoverem, nas suas salas de aula, o uso comunicativo da língua-alvo em situações autênticas de comunicação e a interação com pessoas de outras culturas: “they can be a

medium of real communication in the target language, including composing and exchanging messages with other students in the classroom or around the world" (Oxford, 1990: 79).

A integração da CMC preconiza uma aprendizagem centrada no aluno, facilitando a interação entre alunos. Neste contexto, o objetivo primordial da interação na língua-alvo deixa de estar unicamente focado no estudo do sistema da língua, sob a exclusiva direção do professor:

> FL learners can experience increased control over their own learning, since they can choose the topic and change the direction of the discussion. The end goal is to communicate with another person in the FL rather than to produce a mistake-free composition. (Gonglewski *et al.*, 2001)

É de entendimento consensual que a CMC é uma comunicação à distância que envolve a interação entre uma ou mais pessoas, através da utilização do computador e das suas ferramentas de comunicação (Herring, 1996). Estas ferramentas de interação virtual, o *email*, o fórum de discussão e o *chat*, representam um suporte à criação de comunidades virtuais de aprendizagem e fomentam a leitura e a escrita colaborativa (Kern & Warschauer, 2000). Por ser realizada, através de atividades de leitura e produção escrita, a CMC permite aos alunos monitorizarem e editarem as suas produções, podendo vê-las escritas no ecrã e corrigi-las antes de enviá-las (Kern & Warschauer, 2000; Toyoda & Harrison, 2002). Desta forma, favorece a tomada de consciência metalinguística.

Vários investigadores (Beltz, 2002, 2003; Blake, 2000; Chun, 1994, 1998; Eça, 2004; González, 2003; Kern & Warschauer, 2000; Liang, 2010; Liaw, 2006; Liaw & Master, 2010; O'Dowd, 2003, 2007; Pellettieri, 2000; Smith, 2003; Sotillo, 2000, 2006; Todoya & Harrison, 2002; Tudini, 2003; Vi, 2005; Warschauer, 1997, entre outros) estudam o impacto da CMC na aprendizagem das línguas em contextos de aprendizagem cooperativa ou colaborativa e apresentam evidências de que esta forma de comunicação otimiza algumas das condições enunciados nos princípios da Aquisição da Segunda Língua (Vi, 2005), designadamente:

- A *Input Hypothesis* (Krashen, 1995 [1982]). Os alunos podem, no contexto da CMC, comunicar com pessoas da cultura-alvo, estando assim expostos a formas autênticas de expressão por parte de falantes da língua que estão a aprender (Vi,

2005). Estas estruturas discursivas podem, posteriormente, vir a serem integradas nas produções dos alunos que a elas estiveram expostos (Warschauer & Meskill, 2000). Como mostrou o estudo de Lina Lee (2004), a leitura de produções autênticas por falantes nativos favorece a aquisição de estruturas e vocabulário: "Online exchanges with the NSs (…) offered authentic language discourse for the NNSs to acquire new lexical items and correct grammatical structures through collaborative scaffolding" (Lee, 2004: 96-97). Por outro lado, a possibilidade de poderem também interagir com falantes não-nativos, em situação autêntica de comunicação, oferece um *input* que vale a pena valorizar na perspetiva da dimensão intercultural do ensino da língua inglesa. Acresce salientar que a possibilidade de, a qualquer momento e em qualquer lugar, os alunos poderem ler e reler as mensagens facilita a sua compreensão, o que nem sempre é possível em situação de comunicação face-a-face em sala de aula. Mark Warschauer (1998) explica, ilustrando com a sua própria experiência enquanto estudante da língua havaiana, de que forma a CMC promove o 'comprehensible input':

> During oral class discussion, it is not infrequent that I become lost, and thus receive no benefit. However, during computer-mediated discussion, no matter how complex, I can always reread the sentences, take out my dictionary, ask questions of the person next to me-in other words find some way to make the input comprehensible and thus benefit from it. (Warschauer, 1998: 5)

- A *Output Hypothesis* (Swain, 1985). À CMC tem sido atribuído um impacto positivo no aumento da produção linguística dos alunos, uma vez que facilita uma participação mais igualitária, nomeadamente dos alunos mais tímidos (Eça, 2004; Iwasaki, 2008; Kern, 1995; Ortega, 1997; Paiva, 1999; Sabieh, 2002), multiplicando as oportunidades para a prática comunicativa. Acresce que as tarefas e as situações de comunicação, por serem autênticas, estimulam a predisposição para a comunicação, logo a produção, em LE.

- A *Interaction Hypothesis* (Long, 1985; Pica, 1994; Pica *et al*., 1987). Uma vez que os interlocutores em situação de comunicação intercultural não partilham da mesma língua materna, a CMC obriga a uma maior atenção e um maior cuidado na composição das mensagens, com vista à produção de '*comprehensible output'*. Este processo de ordem cognitiva, em que os intervenientes procuram fazer-se

compreender melhor, em que "speakers come to terms, reach an agreement, make arrangements, resolve a problem, or settle an issue by conferring or discussing" (Levine, 2004: 28) é designado negociação de sentido, um elemento-chave desta teoria. Os investigadores que centram o seu interesse no estudo das estratégias de negociação de sentido, mobilizadas em situação de CMC, aplicam o modelo de negociação de sentido de Varonis e Gass (1985) para analisar o grau de negociação entre alunos de LE e falantes nativos e entre alunos de LE. As conclusões indicam que a CMC, designadamente o *chat*, promove a negociação de sentido, não só a nível lexical e sintático, como também a nível do discurso (Toyoda & Harrison, 2002). O estudo de Jill Pellettieri (2000) indica que as modificações das produções dos alunos, que resultam da negociação, se consubstanciam na integração das formas corretas nas produções subsequentes. Nesta ótica, Mark Warschauer (1997) sugere que a CMC deve ser integrada numa perspetiva sociocultural, no intuito de fomentar a aprendizagem colaborativa, através da interação social, da troca de informação e da negociação de sentido. Esta interação e negociação em que os alunos comunicam "to learn language, learn about language, and learn 'through' language" (Warschauer, 1997: 471) estabelece a Zona de Desenvolvimento Proximal[131] (Vygotsky, 1978) impulsionada pela necessidade de comunicação a nível coletivo que, por sua vez, impulsiona o desenvolvimento da competência de comunicação na esfera individual, através da interiorização das novas aprendizagens.

- A *Noticing Hypothesis* (Schmidt, 1990). A CMC provou ser um meio que propicia a tomada de consciência metalínguística (*language noticing*) que permite aos alunos reterem as formas linguísticas corretas e melhorarem as suas produções: "It was particularly interesting to observe this latter phenomenon: A student would adopt an expression or vocabulary item that was used in the original message, and make it part of his response" (González-Bueno, 1998: 29).

[131] Esta noção de Lev Vygosky (1978) baseia-se na ideia da existência de uma área de desenvolvimento cognitivo potencial, definida como o nível que separa o *nível de desenvolvimento real*, que inclui as aprendizagens que já foram consolidadas e é determinado pela capacidade de resolver um problema autonomamente, e o *nível de desenvolvimento potencial* que se encontra em construção: "The actual development level characterizes mental development retrospectively, while the zone of proximal development characterizes mental development prospectively" (Vygostky, 1978: 86-87). Este nível é determinado através da atividade de resolução de um problema sob a orientação de um adulto ou em colaboração com outro colega.

- A *Affective Filter Hypothesis* (Krashen, 1995 [1982]). Neste ambiente de comunicação, estão minimizadas as potenciais ameaças da comunicação em contexto tradicional de sala de aula: tais como a tomada de palavra, a manutenção do turno, o não ser escolhido para responder, o não poder introduzir um tópico, o não poder interagir com um colega sem autorização do professor, as dificuldades com a pronúncia, que exige um alto grau de monitorização, o medo de errar e de ser corrigido em frente à turma. A CMC permite reduzir o nível de ansiedade que constitui um bloqueio à produção na LE (González-Bueno, 1998; Iwasaki, 2008; Paiva, 1999; Sabieh, 2002).

A CMC pode ser realizada de dois modos: síncrona ou assíncrona. Nos próximos pontos, identificamos as vantagens e limitações de cada uma das ferramentas eletrónicas de comunicação síncrona e assíncrona, com base em estudos realizados, para compreender os efeitos destes dois modos de comunicação no desenvolvimento da competência de comunicação escrita ou da competência de comunicação oral na LE e da CCI.

3.1. A comunicação eletrónica síncrona

3.1.1. A conversação *online* (*chat*)

No caso das ferramentas de comunicação síncrona, os estudos têm-se centrado na análise das produções linguísticas em sessões de *chat*. O *chat* materializa-se na forma de interação em tempo real e sustenta a participação simultânea de todos os envolvidos. Esta forma de comunicação, apesar de escrita, tem sido comparada com e igualada à conversação face-a-face, já que contém elementos do discurso oral (Abrams, 2003; Chun, 1994; Kelm, 1992, 1996; Kern, 1995; Sotillo, 2000; Tudini, 2002, 2003; Warschauer, 1996).

Zsuzsanna Abrams (2003), num estudo com três grupos de controlo, não identifica diferenças entre o *chat* e a conversação face-a-face nos aspetos que se prendem com a riqueza e diversidade lexical, nem com a complexidade sintática.

Esta consideração é reforçada por Dorothy Chun (1994) e Richard Kern (1995) que salientam que as produções geradas pelos alunos em comunicação intercultural mediada por computador são maioritariamente constituídas por frases simples, típicas do discurso oral.

Contrariamente, Mark Warschauer (1996), que utiliza como indicadores comparativos a complexidade sintática e a variedade lexical, descobre que os alunos revelaram maior complexidade e variedade de léxico quando comunicaram via computador.

Susana Sotillo (2000) confirma os resultados de estudos anteriores relativos ao impacto da natureza interativa do *chat* no desenvolvimento da competência discursiva e interacional dos alunos de LE (Chun, 1994; Kelm, 1992, 1996; Kern, 1995; Pellettieri, 2000; Warschauer, 1997; Warschauer *et al.*, 1996). Esta melhoria resulta do aumento de oportunidades para os alunos produzirem maior variedade de atos de fala (cumprimentar, agradecer, expressar opiniões, solicitar informação, etc):

> The transcripts of discourse produced by (…) learners in task based CMC also support this finding by showing that learners do perform several interactive speech acts: they ask and answer questions; they give feedback to others; request clarification when they have not understood their interlocutor; they check comprehension, and they start and end conversations with appropriate greetings and leave taking. (Chun, 1994: 28)

Ainda, em resposta à preocupação relativamente à falta de correção linguística e à possibilidade de transferência dos erros lidos para a interlíngua dos alunos, durante o decorrer a interação, apontada por Richard Kern (1995), Jill Pellettieri (2000) advoga que o facto de os alunos poderem ter tempo para monitorizar as suas produções, analisando-as no ecrã, ou de poderem, posteriormente, descarregá-las para revisão linguística, facilita o desenvolvimento da competência gramatical. Num estudo de Susan Sotillo (2006) são destacadas situações em que os alunos tomam a iniciativa de corrigir as suas produções e as produções dos seus interlocutores. No entanto, este impacto na competência gramatical depende das tarefas em que os alunos estão envolvidos. Lina Lee (2008) propõe atividades de aprendizagem cooperativa *online* focalizadas na correção linguística das produções escritas.

As semelhanças encontradas entre o *chat* e a conversação face-a-face, designadamente as modificações interacionais e a negociação de sentido, levam Dorothy Chun (1994) e Vincenza Tudini (2003) a sugerirem que a competência revelada na forma escrita pode ser transferida, gradualmente, para a competência oral do aluno, pois "[a]nalysis of chat interactions with unfamiliar NS interlocutors indicate that

they offer learners a type of informal conversational practice which includes a central component, namely, negotiation of meaning" (Tudini, 2003: 156).

Apesar destes benefícios para o desenvolvimento da competência de comunicação na LE, devem ser consideradas algumas dificuldades e limitações:

- A dificuldade em encontrar tempos comuns para os encontros em *chatroom*, quer por causa dos fusos horários, quer por causa dos horários e calendários escolares que podem diferir de país para país (Vi, 2005);
- As ameaças ao sucesso e ao impacto da atividade que podem representar problemas com o servidor, a *Internet* (no qual se inclui a baixa velocidade de acesso) ou os computadores (Vi, 2005);
- A falta de competências digitais face ao caráter imediato e rápido das trocas , *i.e.* "[i]f students' keyboarding skills are slow, they may miss part of the conversation taking place" (González, 2003: 4);
- A velocidade e a imediaticidade da comunicação, que deixam pouco tempo aos alunos para monitorizarem as suas produções, o que resulta, na maioria das produções analisadas, no uso de abreviações e na produção de erros. Richard Kern (1995) alerta que o grupo de alunos observados no seu estudo dedicou menos atenção à correção gramatical, tendo revelado nas suas produções menos coerência e menos continuidade na discussão: "for many students, the urgency of the communicative flow demands that they pay less attention to the formal accuracy of their writing" (Kern, 1995: 458);
- A informalidade, característica da comunicação oral, que prevalece nas produções em interação síncrona. As produções analisadas no estudo de González-Bueno (1998) são marcadas pela presença de marcas de discurso fático e expressivo, como atos de saudação ou de despedida ou, ainda, questões para manter a conversação (González-Bueno, 1998: 63), que poderão ser incorporadas nas situações de escrita formal. No entanto, este elemento poderá constituir uma vantagem para alunos de LE, que poucas oportunidades têm, no ambiente formal da sala de aula, para estarem expostos a e produzirem formas de linguagem mais prosaicas do quotidiano. A questão está em consciencializar os alunos para os vários géneros textuais e os usos da língua;
- A frustração originada pela falta de estruturação da conversação *online*. Numa sessão de *chat* em que a interação pode ser multilateral, em que os tópicos podem

> ser introduzidos por qualquer um dos participantes e em qualquer momento, em que respostas ficam por dar, os alunos podem sentir-se perdidos na teia de enunciados que se vai formando.

Dafne González (2003: 7) deixa o aviso para aqueles que procuram neste modo de comunicação uma solução para melhorar a aprendizagem em línguas: "Chats do not promote learning on their own, their effectiveness lies in the way the activities are planned and carried out within the Framework of the syllabus of a course".

3.2. A comunicação assíncrona

3.2.1. O correio eletrónico (*email*)

A comunicação assíncrona, por não estar limitada pela presença, em simultâneo, dos interlocutores na interação, anula as limitações temporais impostas pela comunicação síncrona e as dificuldades técnicas que possam impossibilitar a interação, já que pode ocorrer em qualquer lugar e a qualquer momento. As dificuldades inerentes às diferenças dos horários e aos calendários escolares ou às diferenças de fusos horários de país para país deixam de constituir uma barreira, facilitando o estabelecimento de parcerias em projetos interculturais com outros alunos, sejam eles falantes nativos ou alunos que aprendem a mesma LE (Gonglewski *et al.*, 2001; Iwasaki, 2008; O'Dowd, 2003, 2007).

O uso do *email*, em contexto de aula de LE, favorece mais oportunidades de participação para todos os alunos, designadamente para aqueles que são reticentes em participar oralmente em frente aos colegas no contexto da aula ou aqueles que necessitam de tempo para reflexão para participarem nas discussões. Por não estarem sujeitos à pressão de estar face-a-face com o interlocutor, nem à pressão inerente à comunicação síncrona que exige resposta imediata:

> (…) the high pressure of such immediate demand for production is lessened, and learners can take their time formulating their thoughts, much like they might do in written composition. (Gonglewski *et al.*, 2001: 2)

Ainda, por ser uma interação mantida na esfera privada, sem a exposição que o *chat* implica, o aluno mais tímido ou demasiado consciente das suas falhas linguísticas

poderá sentir-se menos inibido e, gradualmente, desenvolver uma autoestima positiva e ganhar autoconfiança para se expressar na língua-alvo sem receio de falhar, mesmo em contexto de interação de aula:

> As e-mail exchange can be kept private, learners do not have the pressure of speaking in front of their peers, which can be a daunting experience if a learner acknowledges his or her own overall proficiency, or even a particular skill such as pronunciation, to be low. Since the shyness factor is heightened in learners who are self-conscious about their pronunciation and intonation abilities, e-mail will allow them to have an opportunity to express themselves fully, without having the added pressure of worrying about language errors or how they sound to the listener. As students gradually begin to feel success at communicating through writing, they may begin to feel more adept and willing to communicate in a face-to-face setting. E-mail communication can be seen as a pre-practice for real conversation, a method to give learners the motivation to take language risks in the classroom. (Iwasaki, 2008: 17)

A integração do e*mail* no ensino de línguas promove a autonomia dos alunos (Sabieh, 2002) que tomam a iniciativa de ler, redigir e enviar mensagens na língua-alvo dentro e fora da sala de aula: "The task of e-mailing is not a passive act, so whenever an individual learner is making an effort to create and send an e-mail, he or she is taking the initiative and responsibility over his or her own learning" (Iwasaki, 2008: 17).

Tal como para os estudos do *chat*, a maioria dos investigadores interessados no uso do *email* e no seu impacto no desenvolvimento da competência de comunicação (Cummings, 2004; Gonglewski *et al.,* 2001; González-Bueno, 1998; González-Bueno & Perez, 2000; Iwasaki, 2008; Kern, 1995; Paiva, 1999; Sabieh, 2002; Sotillo, 2000, 2006) e da competência intercultural (Beltz, 2002, 2003; Liaw, 2006; Liaw & Master, 2010; O'Dowd, 2003, 2007), nomeadamente em contexto de projetos de telecolaboração[132] intercultural, centram-se na comparação entre as produções originadas na comunicação por *email* e as que são formuladas em comunicação face-a-face em contexto de sala de aula. Desta comparação, emergem várias vantagens do *email* que apontam para uma

[132] A telecolaboração é definida por Julie Belz (2003: 1) como "internationally-dispersed learners in parallel language classes using Internet communication tools such as e-mail, synchronous chat, threaded discussion (…) in order to support social interaction, dialogue, debate and intercultural exchange".

maior eficácia na promoção da comunicação na LE e no consequente aperfeiçoamento da competência linguística.

Sendo um modo de comunicação que não requer resposta imediata, os alunos têm mais tempo para formularem os seus pensamentos quando escrevem, podendo socorrer-se de recursos como dicionários ou manuais para melhorarem a sua expressão e assim desenvolverem a sua consciência metalinguística e produzirem textos mais extensos (Iwasaki, 2008; Sabieh, 2002) sobre uma ampla variedade de tópicos.

Os estudos têm revelado que os textos produzidos exibem níveis mais elevados de correção linguística (González-Bueno, 1998; González-Bueno & Perez, 2000; Sabieh, 2002), o que é explicado pelo facto de os alunos usarem o tempo de que dispõem "to consult references and edit their messages before sending them out", o que resulta "in greater grammatical accuracy and coherence of ideas" (González-Bueno, 1998: 60). Esta melhoria na correção linguística é, também, explicada por Christine Sabieh (2002) pela produção de enunciados mais curtos e mais simples, consequentemente mais fáceis de corrigir. Nos casos da presença de erros, a autora desvaloriza a preocupação manifestada por Richard Kern (1995), já que existem fatores como o facto de os alunos estarem a expressar-se numa LE e de o enfoque da produção ser o conteúdo da comunicação na interação e não tanto a atenção na forma.

Tal como no *chat*, os alunos produzem uma maior variedade de atos de fala quando redigem um *email*. Respeitando a *netiquette,* iniciam os seus textos com uma saudação, introduzem o tópico, encerram os textos com fórmulas de despedida. Em contexto de integração do *email* em projetos de telecolaboração, os alunos formulam vários pedidos de informação e negociam sentidos, praticando estruturas que poucas oportunidades têm em interação oral na sala de aula (Sabieh, 2002).

Outro aspeto revelado nos estudos que comparam o *email* com outras formas de comunicação escrita e oral é a presença de marcas expressivas e funções da linguagem do discurso oral como as saudações e as despedidas, também presentes, como vimos antes, nos *chats*. Manuela González-Bueno (1998) observa que, para superar a falta de elementos não-verbais para expressar sentimentos, os utilizadores do *email* mobilizam outras estratégias para transmitirem o seu sentir:

> (…) the use of exclamations is used more often in e-mail than in other forms of writing (Maynor, 1994). The use of capitalized words to express screaming and

> the repetition of the same key for emphasis are also characteristics of e-mail discourse (Maynor, 1994). (González-Bueno, 1998: 64)

Ainda, Sigrun Biesenbach-Lucas (2005: 1) observa que as mensagens trocadas por *email* "contained substantial relational communication, perhaps in an attempt to compensate for the lack of visual and paralinguistic clues in the e-mail medium". Martha Cummings (2004), atenta à diferença entre uma aula de interação tradicional e uma aula de interação por *email*, nota que os alunos fazem maior uso de linguagem pessoal: "One salient difference between face-to-face classes and this online class is that the online students asked many more personal questions and offered more personal information than in face-to-face classes" (Cummings, 2004: 33). Esta observação indica que o uso do *email* permite uma maior aproximação social, porque esbate o estatuto institucionalmente atribuído aos atores sociais.

Outros investigadores (Beltz, 2002, 2003; Furstenberg *et al.*, 2001; Liaw, 2006; Liaw & Master, 2010; Müller-Hartmann, 2000, 2006; O'Dowd, 2003, 2007) analisam as produções dos seus alunos realizadas no âmbito de projetos colaborativos interculturais, com o objetivo de medir o impacto do uso de *email* na aprendizagem intercultural.

É reconhecido o impacto positivo da prática da comunicação assíncrona no desenvovlvimento da CCI, com vista a "to develop foreign language students' understanding of foreign cultural attitudes, concepts, beliefs, and ways of interacting and looking at the world" (Furstenberg *et al.*, 2001: 55). No entanto, ressalva-se que a compreensão intercultural não emerge necessariamente da interação *online*.

Julie Beltz (2003) e Robert O'Dowd (2003) previnem que as novas tecnologias de comunicação *online*, só por si, nem sempre favorecem a aquisição de saberes e o desenvolvimento de atitudes conducentes a uma melhoria no contexto da aprendizagem de línguas e, nomeadamente, ao desenvolvimento da competência intercultural, podendo resultar:

> (…) in little more than superficial pen-pal projects where information is exchanged without reflection and where students are rarely challenged to reflect on their own culture or their stereotypical views of the target culture. (O'Dowd, 2003: 121)

Robert O'Dowd (2003) descobre que o contacto com parceiros de outras culturas nem sempre se traduz em aprendizagem intercultural, designadamente quando os participantes não conseguem estabelecer uma relação interpessoal e uma relação de proximidade afetiva, podendo resultar num "reinforcement of stereotypes and a confirmation of negative attitudes" (*Ibidem:* 138).

Segundo as conclusões de um estudo etnográfico de Mark Warschauer (2000), realizado com quatro turmas, é necessário implementar atividades autênticas centradas no aluno e nas suas necessidades existenciais e permitir que explorem as suas próprias identidades sociais e culturais para garantir o sucesso da comunicação intercultural mediada por computador. Robert O'Dowd identifica um conjunto de condições que devem ser reunidas para garantir que a CMC promova a aprendizagem intercultural:

> The ability of the students to build up a personal relationship with their partners via e-mail, their sensitivity to their partners' needs and communicative style, and their capacity to produce engaging, in-depth correspondence were found to be key aspects of the e-mails which lead to the successful development of intercultural communicative competence in the exchanges. (O'Dowd, 2003: 139)

3.2.2. O fórum de discussão

O fórum de discussão (FD), enquanto género eletrónico assíncrono, "que se aproxima das produções escritas do correio electrónico" (Melo, 2006: 88), apresenta as características do *chat* e do *email*: o caráter assíncrono que permite a participação em diferido e o "carácter dinâmico em permanente enriquecimento" (*Ibidem*: 89), em que todos podem seguir o desenrolar da discussão, podendo a qualquer momento contribuir com a sua perspetiva sobre o assunto em discussão:

> Esta especificidade permite que o debate se prolongue no tempo e possibilita a cada membro a participação em momentos distintos. O acesso ao fórum pode ser feito para postar uma mensagem a partir de uma questão colocada inicialmente pelo mediador da discussão ou para responder a uma mensagem postada por um outro participante. Na dinâmica do diálogo, cada integrante do fórum pode publicar suas opiniões, questionar, prestar esclarecimentos, argumentar, concordar, refutar, contestar, negociar, *etc.* (Bruno & Hessel, 2007: 3)

O FD é geralmente constituído por diferentes assuntos de discussão ou tópicos de discussão (*threads*) que são introduzidos para iniciar um intercâmbio de ideias, opiniões e experiências sobre um assunto específico, para o qual pode contribuir qualquer pessoa registada. Os participantes podem ler todas as respostas introduzidas e contribuir, respondendo quer ao tema de abertura, quer comentando uma das respostas produzidas por outro participante.

O FD tem sido utilizado no âmbito do ensino à distância (ED) e da Formação à Distância, enquanto plataforma eletrónica ou comunidade de aprendizagem virtual. No entanto, estudos realizados com estudantes envolvidos em ED (Belloni, 2006; Campos *et al.*, 2003) mostram que esses estudantes tendem a realizar uma aprendizagem passiva, "digerindo os pacotes instrucionais" e "regurgitando" os conhecimentos assimilados nos momentos de avaliação (Belloni, 2006: 40). Neste sentido, vários investigadores (Barros & Souza, 2009; Bruno & Hessel, 2007; Jeanneau & Batardière, 2009; Hanna & Nooy 2003, 2009; Liaw, 2006; Liaw & Master, 2010; Merron, 1998, entre outros) têm reequacionado a utilização dos FD como comunidade de aprendizagem colaborativa.

Nesta ótica, o FD eletrónico afigura-se como um espaço dialógico onde a interação *online* ocorre a várias vozes, um espaço de debate onde cada um tem a oportunidade de contribuir para a construção do conhecimento coletivo (Barros & Souza, 2009; Bruno & Hessel, 2007). Este ambiente colaborativo, em que o conhecimento produzido no coletivo resulta do somatório dos esforços individuais (Lévy, 1996), apresenta-se como um campo privilegiado para a interação porque "encontram a oportunidade de refletir sobre as mensagens postadas, assim como, postar novas contribuições" (Barros & Souza, 2009: 11).

Outra vantagem do caráter diferido da participação, que é de particular importância quando se trata de falantes não-nativos, é o desenvolvimento do pensamento crítico fomentado pela reflexão ativa (Salmon, 2005) sobre o que se escreve e como se escreve:

> The asynchronous or 'delayed' nature of the discussion allows time for critical thinking, which is necessary for making connections between new and old information, engendering new ideas from existing information and deeper learning. (Jeanneau & Batardière, 2009: 2)

A natureza assíncrona deste meio de comunicação permite ao aluno efetuar todas as reformulações que considerar necessárias para produzir '*comprehensible output'* e para comunicar com maior correção linguística. Comparando a comunicação assíncrona em FD com a comunicação síncrona em *chat,* Marie-Noël Lamy e Robin Goodfellow (1999) advogam que:

> When considering the aim of encouraging reflection on metalinguistic issues, asynchronous conferencing may prove even more appropriate because of the flexibility that learners have to ponder messages and their own productions, the explicit structuring of the users' input into "messages" and "replies," and the ease with which a record of exchanges can be accessed later. (Lamy & Goodfellow, 1999: 45)

No que se refere ao impacto na competência de comunicação, Susana Sotillo (2000) verifica que é na comunicação assíncrona, tanto nas produções em *email* como em FD, que é observada maior complexidade sintática. Ainda, Michael Fitze (2006) compara as dicussões face a face com as que ocorrem em FD e nota que: "during written electronic conferences, students were better able to use and practice a wider range of vocabulary related to the topics" (*Ibidem*: 67). Os alunos escrevem com maior consciência linguística e mais cuidadosamente (Merron, 1998), pois têm a consciência de que as suas contribuições são importantes para a discussão e a construção coletiva do conhecimento. Ao permitir a interação entre alunos de culturas diferentes, para trocar informações sobre as suas culturas e as suas perspetivas sobre os temas em discussão, o FD constitui-se como um espaço intercultural, o 'terceiro espaço' (Liaw, 2010). Em vez de aprenderem sobre as outras culturas a partir de uma lista de conteúdos pré-determinada, os alunos são envolvidos numa verdadeira troca de perspetivas sobre vários temas. Em interação com o 'outro', refletem sobre a sua cultura e a forma como esta enforma a suas perspetivas sobre a(s) cultura(s) do(s) seu(s) interlocutore(s):

> With the help of computer-mediated communication, the students took a journey of discovery and reflection where their understanding of the behaviors, beliefs, concepts, ways of interacting in their own and the other culture was exchanged, discussed, negotiated, and even refined. (Liaw, 2006: 60)

Assim, a comunicação intercultural que tem lugar no FD fomenta o desenvolvimento da CCI. Os alunos envolvidos desempenham o papel de mediadores interculturais entre a sua cultura e a cultura dos seus parceiros, sendo que a oportunidade de "to express views on their own culture to peers of a different culture" (Liaw, 2006: 53) resulta num melhor entendimento da sua própria cultura e da cultura dos seus parceiros e num desafio ao "their sense of self and their cultural identity and worldview" (Hager, 2005: 279, *apud* Liaw, 2006: 53).

Ainda, Barbara Hanna e Juliana Nooy (2003, 2009) aconselham os professores a incluírem os FD no processo de ensino-aprendizagem, para desenvolverem nos seus alunos a CCI, uma vez que os FD proporcionam "authentic cultural practice in the foreign language on its own terms, for neither teachers nor students determine the rules and conventions of the online community" (*Ibidem*: 186).

Na investigação de Meei-ling Liaw (2006), as produções 'publicadas' no FD mostram que, em resultado das discussões realizadas no âmbito de um projeto de colaboração intercultural, os alunos evidenciam:

> (...) four types of intercultural competences: (A) interest in knowing other people's way of life and introducing one's own culture to others, (B) ability to change perspective, (C) knowledge about one's own and others' culture for intercultural communication, and (D) knowledge about intercultural communication processes. (Liaw, 2006: 57)

No entanto, tal como para a integração das outras ferramentas de comunicação eletrónica, a integração do FD só terá um efeito positivo na consecução dos objetivos da abordagem intercultural do ensino de línguas se forem reunidas certas condições. Mark Northover (2002: 7) considera que, para garantir a eficácia do uso do FD, devem ser garantidas as seguintes condições:

- Quantidade - os alunos devem ser consciencializados para o mínimo de publicações esperados durante um determinado período de tempo;
- Qualidade - devem ser dadas indicações quanto ao conteúdo das mensagens a publicar;
- Temporaneidade - dado que as mensagens se constituem como contributo para a construção de conhecimento coletivo, as mesmas devem ser publicadas em tempo útil para todos os participantes tirarem partido do seu conteúdo.

Se, para os professores de LE, a introdução das TIC e a prática da CMC, enquanto estratégia de aprendizagem, ainda se assevera como um elemento perturbador do *habitus* discursivo tradicional e da *praxis* que elege como objetivo primordial da sua atividade a arte de escrever no rigoroso respeito das regras do sistema da língua, é tempo de refletir e reavaliar as perdas que a rejeição à mudança podem acarretar. A difusão das TIC e a promoção do seu uso que o *eTwinning* apoia anunciam outra maneira de fazer educação em línguas, uma oportunidade única de mudança que potencia uma aprendizagem ativa e significativa que não se confina ao espaço físico e temporal da aula:

> If, however, one believes that authentic communication is first and foremost a negotiation of meaning between communicators, then it is indispensable to encourage FL learners to practice communicating with each other, in spite of their formally imperfect language, in unplanned, unscripted, unrehearsed contexts. Only in this way will students learn how to function in the language as they will eventually need to do in the foreign culture. (Gonglewski *et al.*, 2001)

4. O papel da ação *eTwinning* para uma abordagem intercultural no ensino das línguas

4.1. O que é o *eTwinning*?

A ação *eTwinning*[133] foi lançada em janeiro de 2005[134], enquanto principal ação do programa *eLearning* da Comissão Europeia, com o objetivo de dar cumprimento à decisão do Conselho Europeu de Barcelona, do ano de 2002: "to identify school twinning as an opportunity for all young people to learn and practice Information e Communication Technologies (ICT) skills, as well as promoting awareness of the multicultural European model of society." (Crawley *et al.*, 2009: 3).

Em setembro de 2008, o *eTwinning* entrou numa segunda fase, constituindo-se como uma verdadeira comunidade de aprendizagem e uma rede social das escolas da Europa, através da qual interagem alunos e professores de trinta e um países da Europa. Funciona como uma plataforma de aprendizagem virtual que promove a colaboração

[133] A partir desta alusão à ação *eTwinning*, esta aparecerá denominada com o artigo definido masculino o *eTwinning*, tal como é referido nos documentos oficiais na língua portuguesa e pela ERTE/PTE.
[134] Foi integrado em 2007, no Programa de Aprendizagem ao Longo da Vida (Lifelong Learning Programme).

entre escolas da Europa, com recurso às TIC. Proporciona apoio, ferramentas e serviços que facilitam, em qualquer área disciplinar, a criação de parcerias europeias, de curta ou longa duração. Neste contexto, o *eTwinning* pretende dar mais um passo em frente, generalizando as parcerias em que, pelo menos, duas escolas de países europeus diferentes, utilizam as TIC para desenvolver atividades em colaboração, de forma a integrar a dimensão europeia e a diversidade linguística e cultural, numa experiência motivadora e significativa de aprendizagem.

O *eTwinning* institui-se, assim, como uma oportunidade para rentabilizar as políticas europeias para a modernização tecnológica implementadas, por toda a Europa, no âmbito dos programas *eEuropa* e *eLearning*. As parcerias *eTwinning* representam um meio fundamental para motivar os jovens a ligarem-se em rede com outros jovens de escolas de outros países europeus, para aprenderem uns com os outros, num contexto de comunicação multilingue e multicultural. Fomentam o aperfeiçoamento das competências de comunicação em línguas estrangeiras, ao mesmo tempo que promovem o desenvolvimento de competências digitais, acrescentando, assim, "uma nova dimensão às oportunidades das escolas interagirem e desenvolverem actividades em colaboração" (Comissão Europeia, 2004).

Em junho de 2009, estavam registados 93676 professores/utilizadores e 10730 projetos em desenvolvimento num total de 70296 escolas inscritas. Portugal reúne, nesse período, 1442 escolas inscritas, 2430 utilizadores e 258 projetos em curso (dados estatísticos disponibilizados no Portal *eTwinning*, em: http://www.etwinning.net.) [135].

4.2. As ferramentas do *eTwinning*

4.2.1. As ferramentas públicas do Portal *eTwinning*

O Portal *eTwinning* é o ponto de contacto e de trabalho colaborativo europeu oficial para professores interessados ou envolvidos no *eTwinning*. Trata-se de um ponto de encontro virtual, disponível em 23 línguas, para o intercâmbio de informação entre escolas, já que oferece todas as ferramentas e serviços, em linha, de que as escolas necessitam para encontrarem parcerias, recursos, conselhos, ajuda e informação

[135] De acordo com os dados divulgados no portal *eTwinning*, em junho de 2011 o número total de escolas registadas subiu para 92336, o número total de utilizadores para 153354. No contexto Português, o número de escolas subiu apenas para 1638 e de professores/ utilizadores para 3408, os projetos ativos 202.

necessários para desenvolverem projetos *eTwinning* em colaboração com outras escolas. Os professores interessados registam-se no Portal *eTwinning*, deixando no quadro de mensagens algumas ideias-chave para potenciais projetos de geminação eletrónica.

Neste espaço, as escolas encontram, à sua disposição, o Serviço de Apoio Central (CSS - *Central Support Service*), gerido pela equipa coordenadora do *eTwinning* da *European Schoolnet*, que tem um gabinete de apoio, sedeado em Bruxelas, para responder às questões ou às dificuldades que as escolas apresentem relativamente ao *eTwinning*. A nível nacional, os professores podem, ainda, contar com o apoio dos Serviços Nacionais (NSS - *National Support Service*), em cada um dos países que participam na ação. Estes serviços de apoio oferecem formação e apoio (por telefone e *online*), organizam encontros e concursos nacionais e promovem a divulgação de boas práticas de projetos *eTwinning* nos meios de comunicação social e em campanhas de informação.

Em Portugal, este serviço de apoio é, desde a substituição da Equipa Missão CRIE, garantido pela ERTE/PTE da Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC) do ME. Ambos os serviços, nacional e europeu, procuram dar visibilidade e reconhecimento às parcerias que se destacam pela qualidade do seu trabalho, através da atribuição do Selo Nacional de Qualidade e do Selo Europeu de Qualidade *eTwinning*. Para concessão do Selo Nacional, as escolas têm de apresentar uma candidatura *online* e o projeto tem de obter, em geral, o grau de excelente nas seguintes áreas: (1) Inovação Pedagógica e Criatividade; (2) Integração Curricular; (3) Colaboração entre escolas parceiras; (4) Uso criativo das TIC; (5) Sustentabilidade e Transferibilidade e (6) Resultados e Benefícios. Quanto ao Selo Europeu de Qualidade, não necessita de candidatura, sendo outorgado pelo Serviço de Apoio Central, através do quadro de bordo *eTwinning*, às escolas sempre que tenha sido atribuído o Selo Nacional de Qualidade, por um projeto, a pelo menos dois dos parceiros.

Como começar? Após o registo da escola no portal *eTwinning*, é enviado para o endereço eletrónico do professor, que fez o registo, um nome de utilizador e uma palavra-chave, que permite o acesso exclusivo ao Quadro de Bordo (*Desktop*). Este quadro de bordo é uma área privada a que só tem acesso o professor registado. Nele estão disponibilizadas diversas ferramentas como:

- A ferramenta de pesquisa de parceiro (*Twinfinder*), um motor de pesquisa, que permite procurar parceiros, através do acesso às mensagens registadas por professores interessados em estabelecer parcerias. Nesta base de dados, pode o professor registar uma ideia para um projeto e aguardar ser contactado por interessados;
- Ferramentas de comunicação *online* assíncrona (*email*; fórum) e síncrona (*chat*) que permitem o envio de mensagens a professores registados no Portal;
- A ferramenta de gestão de candidatos para possíveis parcerias (Meus candidatos), cujos contactos são recolhidos no *Twinfinder* e inseridas na lista de candidatos;
- O Perfil onde o professor coloca a informação relevante para uma futura parceria (disciplina que leciona, idade dos alunos, temas de interesse, etc. …);
- O selo oficial *eTwinning*, atribuído pelo serviço nacional de apoio após a aprovação do projeto, que pode ser descarregado e imprimido;
- Recursos pedagógicos, como por exemplos modelos para implementação de projetos *eTwinning*, colocados à disposição no portal, constituindo uma base de dados de materiais pedagógicos partilhados por professores de várias escolas europeias, que podem servir de inspiração à constituição de novos projetos;
- O *Twinblog*, que funciona como um diário do projeto[136], onde podem ser registadas informações relativas ao desenvolvimento do projeto;
- O *Twinspace*, a plataforma colaborativa do projeto *eTwinning*, que coloca à disposição dos professores e dos alunos parceiros um conjunto de ferramentas de comunicação (como fóruns de discussão, *chat* e *email*[137]) e de publicação dos trabalhos e materiais relevantes para o projeto. Pode ser gerido como uma mostra dos produtos do projeto ou uma base de dados com materiais e recursos pedagógicos, que são partilhados pelas escolas parceiras.

[136] Esta ferramenta passou a denominar-se *Project Diary*, a partir de janeiro de 2010.
[137] No ano letivo de 2009/2010, o *Twinspace* foi reformulado permitindo, agora dar aos alunos direitos de administrador, podendo também publicar documentos, iniciar blogues, fóruns de discussão. Além disso, inclui novas ferramentas como os blogues e *wikis* que podem ser geridas pelos alunos.

4.2.2. O *Twinspace*: o quadro de bordo virtual privado

O *Twinspace* é um espaço virtual que facilita a integração dos princípios da aprendizagem colaborativa, já que "offers teachers and learners the possibility to exchange documents, pictures, opinions, music, etc., and to work on the same tasks and projects, even if they are miles apart from each other" (Zeidler *et al.*, 2007: 21).

Os professors administradores desta plataforma são responsáveis pela publicação de documentos e atividades, tendo os alunos a possibilidade de publicar mensagens no fórum de discussão. O *Twinspace* tem sido rentabilizado, pelos professores, utilizando-a de diversas formas (Crawley *et al.*, 2010: 46):

- Como sala de professores onde os professores parceiros se encontram para planificar e agendar as atividades do projeto;
- Como sala de aula onde os alunos parceiros colaboram uns com os outros nos trabalhos de projeto, partilhando e discutindo informações e ideias no fórum de discussão, e desde 2009, nos blogues que podem iniciar ou em *wikis*;
- Como portefólio, utlizando as 'pastas' das atividades para armazenar a documentação e os produtos realizados que podem, também, ser sob a forma de ficheiros áudio, vídeo;
- Como expositor de todo o trabalho realizado no âmbito da parceria.

Esta ferramenta fomenta e facilita a integração pedagógica das TIC, cuja utilização se consubstancia como a força motriz da colaboração em rede entre alunos e professores das escolas parceiras e como condição que viabiliza a parceria. Além disso, com o *Twinspace*, são garantidos:

- A preservação do multilinguismo europeu: a plataforma pode ser acedida em todas as línguas dos países elegíveis para a ação *eTwinning*, constituindo um exemplo do respeito pelos direitos linguísticos consagrados na Declaração Universal dos Direitos Linguísticos e defendidos pela Comissão Europeia;

- A segurança: só podem aceder ao *TwinSpace* os professores e os alunos registados pelos professores administradores do projeto. O acesso é, desta forma, protegido por um nome de utilizador, ao qual está associada uma senha, assegurando que os alunos possam trabalhar num ambiente seguro sem o risco de intromissão de pessoas desconhecidas ou de conteúdos inapropriados;

- A fácil utilização: o *TwinSpace* é destinado a utilizadores que não são especialistas em informática. Foi criado para ser de simples e fácil utilização por todos os que possuem competências básicas em TIC. No portal *eTwinning*, os *eTwinners* podem encontrar guiões detalhados sobre a utilização do *TwinSpace*[138].

O *Twinspace* oferece a alunos e professores registados, como membros do projeto, um conjunto de ferramentas de comunicação, edição e publicação de recursos. Estas ferramentas são referenciadas por vários investigadores na área da comunicação mediada por computador (Beltz, 2002; Chun, 1994; Furstenberg *et al.*, 2001; O'Dowd, 2000, 2003; Kern, 1998, 2000; Kern & Warschauer, 2000; Kern *et al.*, 2008; Kramsch & Thorne, 2002; Tella, 1991; Tudini, 2002, 2003) pelo seu impacto no aperfeiçoamento das competências de comunicação em línguas estrangeiras e no desenvolvimento da CCI.

4.3. *eTwinning*: um valor acrescentado para a melhoria na educação

A ação *eTwinning* permite às escolas europeias assumirem o seu papel na formação integral e na preparação dos seus alunos para a SI, promovendo o acesso a uma educação de qualidade que assenta na inovação curricular e no desenvolvimento das competências-chave para uma aprendizagem ao longo da vida. Essa inovação passa pela integração das TIC nos sistemas educativos, com vista ao desenvolvimento pessoal e social do aluno e à promoção de valores de cidadania e atitudes de respeito e de valorização pela diversidade cultural e linguística.

Segundo o Relatório de Reflexão, publicado em 2007, pelo grupo de trabalho *Pedagogical Advisory Group (PAG)* [139] da EUN (Zeidler *et al.*, 2007), são cinco as áreas de valor acrescentado para a educação, para as quais podem contribuir as atividades *eTwinning*.

A primeira diz respeito ao contributo para a criação da aprendizagem autêntica. As ferramentas de comunicação, colaboração e publicação *eTwinning* representam uma oportunidade para os alunos utilizarem a LE em situações concretas e autênticas de comunicação para interagirem com jovens da sua idade, com quem podem partilhar

[138] Em 2009, foram disponibilizadas demontrações *em flash* para apoiar os professores no registo e desenvolvimento dos seus projetos *eTwinning*.
[139] O PAG é constituído por seis especialistas em educação que têm por função analisar e refletir sobre as atividades *eTwinning*: Anne Guilleran, Bettina Zeidler, Pieter Hogenbirk, Conor Galvin, Márta Hunya e Michelle Selinger.

preocupações e interesses comuns. Os alunos são mais motivados quando "they believe the problems they are solving or the questions they are asking are their own." (Zeidler *et al.*, 2007: 18). Além disso, os alunos aprendem com parceiros de outras culturas, o que enriquece o ambiente de aprendizagem, que se torna multilingue e multicultural. Esta possibilidade expande o contexto de aprendizagem formal, restrito à sala de aula, para outros territórios informais. A aprendizagem faz-se, neste ambiente em que o enfoque recai mais sobre a aprendizagem do que sobre o ensino, através da descoberta e da experimentação (*Learning by doing*), que vão conduzindo a uma progressiva autonomia. Neste ambiente, pautado pelo caráter autêntico da comunicação, a aprendizagem e, designadamente, o aperfeiçoamento das competências de comunicação em línguas resultam do empenho dispendido na interação com o 'outro' e da disponibilidade de compreender e fazer-se compreender:

> Authentic learning contexts such as in *eTwinning* are ideal to create awareness through reflection. Through direct exchanges with other European pupils, there is always a lot to discover about aspects of other cultures. As facilitators and coaches, *eTwinning* teachers are challenged to help pupils discover the different elements of cultures, *i.e.*, what people think (cognitive dimension), what people do (behavioural dimension) and what they have (material dimension). (Zeidler *et al.*, 2007: 17)

A possibilidade de publicação *online*, tornando os alunos recetores-produtores ativos da informação, opinião e conhecimentos, conduz a que desenvolvam um maior à vontade para contactar e comunicar, o que é extremamente positivo se pretendemos preparar os alunos para o tipo de situações que farão parte do seu futuro ao longo da vida (Eça, 1998).

A segunda área de valor acrescentado, fomentada pelas TIC e pelas ferramentas de comunicação, está ligada à possibilidade de colaboração e de aprender com os outros, requisitos fundamentais na educação do século XXI. As TIC são inseridas, no projeto *eTwinning*, numa perspetiva construtivista da educação, para promover o trabalho em rede e a aprendizagem colaborativa. O *Twinspace*, enquanto plataforma de trabalho colaborativo, tem a potencialidade de estimular e reforçar a partilha de experiências e a construção colaborativa de saberes, criando uma verdadeira comunidade de aprendizagem movida por objetivos e produtos comuns, que resultam da

interação e colaboração entre os parceiros. Neste contexto particular de aprendizagem, o *eTwinning* consubstancia-se numa abordagem intercultural do ensino de línguas estrangeiras e otimiza o desenvolvimento da CCI.

O terceiro benefício prende-se com a promoção da Dimensão Europeia da educação que assenta na consciência de uma identidade pluricultural. O *eTwinning* contribui para a promoção da dimensão europeia na educação, já que serve de contexto ao contacto e colaboração entre professores e alunos de diversas línguas e culturas europeias. Estas colaborações fomentam a tomada de consciência da riqueza cultural e linguística da União Europeia e do contributo de cada nação na construção de uma história comum (Galvin *et al.*, 2006: 21). Ainda, ao sustentar o diálogo intercultural, o *eTwinning* contribui para o desenvolvimento das 'competências europeias' que constituem a CCI: "of awareness and openness, communication and management knowledge, skills and attitudes in a motivating and enjoyable way" (Zeidler *et al.*, 2007: 32).

A quarta vantagem prende-se com a utilização das TIC. Um dos principais objetivos da ação *eTwinning* é promover a integração e rentabilização das TIC no processo de ensino-aprendizagem, através da utilização das ferramentas de comunicação. No contexto do ensino de línguas estrangeiras, a utilização destas ferramentas proporciona ambientes de aprendizagem autênticos, já que os alunos passam a comunicar genuinamente com outros jovens que partilham os mesmos interesses e curiosidade face às outras culturas. Suportado pela utilização das TIC, o *eTwinning* permite valorizar aprendizagens informais, que têm lugar em contextos virtuais que se configuram como autênticas comunidades de aprendizagem e como: "new spaces of social life" ou "new windows for informal learning" (OECD, 2010a: 169). Estes contextos socioculturais são pautados pelo respeito pela diversidade de perspetivas, onde todos encontram um espaço para apresentar novas ideias, experimentar e criar. A aprendizagem constrói-se através das descobertas individuais e coletivas, da partilha e cooperação com os outros e de ações no mundo real, ao ritmo e estilo de cada um.

Outro do valor acrescentado prende-se com a promoção do desenvolvimento profissional dos professores envolvidos. Sendo a falta de trabalho cooperativo e colaborativo entre professores um dos problemas identificados à escala europeia, o *eTwinning* representa uma solução para o problema do isolamento a que muitos parecem estar resignados. Para além de assentar na colaboração com professores de

outros países, enriquecendo as experiências de formação profissional "quebrando as barreiras entre o espaço escolar e o mundo exterior" (Mendes & Costa, Sd), um projeto *eTwinning* de caráter multidisciplinar terá a potencialidade de fomentar o trabalho cooperativo dentro da própria escola. Manuel Castells (2004) defende que o professor do século XXI deve desenvolver a consciência e a reflexão permanente sobre a sua ação na relação com outros professores, por essa razão:

> (…) é importante que o educador do século XXI busque, através de uma actualização permanente, o contato com outros professores para que juntos repensem e reconstruam as suas práticas educacionais e se actualizem e discutam problemas e desafios em busca de novos rumos para a educação. (Castells, 2004: 58)

4.3.1. Contributo para o desenvolvimento da formação integral dos alunos

Esta ação é apoiada pelos Ministérios de Educação dos países europeus participantes, por ter um reconhecido papel no desenvolvimento das oito competências-chave (Lacerda & Gomes, 2011) que o Conselho Europeu define como as "competências necessárias para viver e trabalhar nesta nova sociedade da informação" e que vão ao encontro dos quatro pilares da educação para o século XXI enumerados por Jacques Delors (1996):

1- Comunicação na língua materna: o *eTwinning* fomenta a organização dos alunos em grupos de aprendizagem colaborativa. Neste contexto, os alunos recolhem, processam, partilham e comentam informação em colaboração com os outros, desenvolvendo técnicas de conversação, debate, discussão e escuta ativa na língua materna. Permite valorizar a aprendizagem da língua materna, no contexto de uma realidade europeia multilingue, mostrando a importância das línguas maternas a partir do interesse que estas despertam nos alunos e professores dos países parceiros;

2- Comunicação em línguas estrangeiras: dada a situação multilingue e multicultural em que a comunicação e a colaboração ocorrem, o desenvolvimento da CC em LE é inerente ao *eTwinning*. O trabalho de projeto colaborativo assenta

no uso de uma língua de trabalho comum a todos os participantes, uma LE. Mais do que limitar os alunos à experiência dessa língua de comunicação, os alunos têm, ainda, a oportunidade de descobrir as línguas dos seus parceiros através da partilha de mensagens ou materiais nas diversas línguas;

3- Competência matemática e competências básicas em ciências e tecnologias: através da utilização das TIC e outros media para a execução dos trabalhos de projeto é potenciada a criatividade no uso das tecnologias. Professores e alunos podem comparar os hábitos e as experiências de utilização das novas tecnologias e o seu impacto na sua vida quotidiana e na dos seus parceiros, de forma a perceberem a crescente importância que as TIC têm na educação e formação dos jovens europeus. Por outro lado, uma abordagem de temáticas relacionadas com as ciências, as novas tecnologias, os problemas ambientais e as descobertas científicas proporcionam uma oportunidade de perceber a universalidade da ciência;

4- Competência digital: a integração pedagógica das TIC, no contexto da aula, fomenta a familiarização com o uso das TIC e a utilização de ferramentas *Web 2.0,* e uma perceção da sua utilidade para a comunicação intercultural e para pesquisa e construção de conhecimento;

5- Competência de aprender a aprender: a integração das TIC implica uma mudança na forma de ensinar e aprender, à qual estão inerentes os princípios do socioconstrutivismo, da aprendizagem cooperativa e colaborativa. Implica o desenvolvimento de hábitos, métodos e competências de organização de trabalho, designadamente do trabalho cooperativo na aula e colaborativo com as escolas parceiras para o desenvolvimento de projetos comuns e para a construção colaborativa de conhecimento. Este tipo de metodologia fomenta o desenvolvimento das competências de pesquisa, seleção e organização de informação, para a sua transformação em conhecimento mobilizável, a sua publicação e partilha com os parceiros. Estando centrada no aluno e na sua autonomia, a metodologia de TP tem por objetivo fomentar nos alunos o desenvolvimento da capacidade de adotar metodologias personalizadas de trabalho e de aprendizagem adequadas aos objetivos visados e ao seu estilo de aprendizagem. O aluno torna-se produtor de conteúdos que publica e partilha o que promove o gosto pela aprendizagem e desenvolvimento de competências de aprendizagem ao longo da vida;

6- Competências interpessoais, interculturais, sociais e competência cívica: a implementação da metodologia de TP exige o desenvolvimento de competências sociais no que se refere à igualdade e respeito nas relações interpessoais e à promoção do desenvolvimento do espírito de interajuda e de respeito pela opinião dos outros. Resulta na promoção do autoconceito do aluno, que passa a ser valorizado enquanto pessoa, num estatuto de igualdade com os seus parceiros, que como eles tem algo para dar a conhecer sobre si: a sua língua e a sua cultura. Por outro lado, sendo um projeto transcultural, o *eTwinning* fomenta a consciência da dimensão europeia da cidadania e da educação, do respeito e da curiosidade face à diversidade linguística e cultural. Mais ainda, o envolvimento dos alunos na comunicação intercultural ajuda-os a desenvolverem uma consciência crítica face aos estereótipos racistas, xenófobos e discriminatórios, através da promoção de valores de igualdade e de cidadania e da sua erradicação;

7- Espírito empresarial; capacidade de iniciativa, a resolução de problemas e tomada de decisões: o *eTwinning*, através da metodologia de TP, implica os alunos nas tomadas de decisões quer relativamente à escolha dos temas, da metodologia de trabalho, quer em relação à escolha do tipo de produtos finais a apresentar. Neste contexto de trabalho, os alunos colocam as suas ideias em ação, assumindo a responsabilidade da execução das tarefas e a consciencialização dos riscos inerentes ao trabalho colaborativo. No entanto, também, incentiva os alunos a tomarem a iniciativa de comunicar na LE com os seus parceiros para com eles construírem conhecimento e desenvolverem a sua capacidade de lidar com problemas, procurando as formas de resolução mais adequadas para a consecução dos seus objetivos e realização do projeto. Nestes objetivos estão contidos o espírito empresarial e a iniciativa inerente à capacidade de trabalhar colaborativamente em tarefas e projetos comuns;

8- Expressão cultural: o projeto *eTwinning* promove o diálogo intercultural e, por isso, pressupõe a aquisição e transferência de conhecimentos linguísticos e culturais. Apela, igualmente, à criatividade e inovação, por parte dos professores e dos alunos, na forma como ensinam e aprendem, na forma como apresentam e criam conhecimento, fazendo uso das novas tecnologias. Visa, ainda, o desenvolvimento da capacidade de apreciar a importância da expressão criativa das ideias, experiências e emoções num vasto leque de suportes de comunicação, incluindo a música, a representação dramática, a literatura e expressão plástica.

> Fomenta a descoberta e afirmação da identidade local, regional, nacional e europeia e a darem conta da importância do seu legado cultural a partir do interesse que desperta nos outros países: "The exchange of technical and especially of personal information helps pupils to better understand their own way of thinking and that of other cultures or people, and to recognise that their own and others' values are behind their reactions" (Zeidler *et al.*, 2007: 21).

4.4. Para uma abordagem intercultural no ensino da LE com *eTwinning*

O *eTwinning* abre uma janela para uma realidade mais ampla e global, permitindo que os olhos dos alunos estejam agora, e mais do que nunca, voltados para o mundo que deve ser compreendido na sua heterogeneidade e pluralidade de culturas e de línguas. Oferece a possibilidade de comunicar, interagir, conhecer e de se relacionar com pessoas de outras realidades culturais.

Desta forma, o *eTwinning* vai ao encontro do que Michael Byram, Bella Gribkova e Hugh Starkey (2002: 4) advogam quando defendem que uma das principais metas do ensino de línguas deve ser o de ajudar os alunos a interagirem com pessoas de outras línguas e a tomarem consciência das suas múltiplas identidades e das identidades dos seus interlocutores. O *eTwinning* tem na sua génese esse objetivo de colocar culturas e línguas em contacto e de potenciar experiências positivas de interação intercultural. Neste sentido, porque fomenta o contacto e a interação entre diferentes culturas, desempenha um importante papel na tomada de consciência e na valorização da diversidade e, consequentemente, na redução dos preconceitos e no desenvolvimento da CCI.

No entanto, como alertam Julie Beltz (2002), Robert O´Dowd (2000, 2003) e Paige Ware (2003), este contacto intercultural facilitado pelas TIC, *per si*, não é garantia de desenvolvimento da sensibilidade intercultural, podendo mesmo resultar num reforço dos estereótipos (Beltz, 2002) ou naquilo que Paige Ware (2003) denomina 'missed communication'. Em linha com a Hipótese de Contacto (Allport, 1954)[140], defendemos que só se o contacto com outras culturas reunir determinadas condições é que o mesmo poderá ter um impacto positivo e promover o desenvolvimento da CCI. São quatro as

[140] A teoria de contacto intergrupal de Allport (1954) defendia que para combater atitudes racistas e discriminatórias era necessário colocar brancos e negros em contacto.

condições ou requisitos definidos por Gordon Allport e que o *eTwinning* consegue abarcar:

1. Estatuto igual entre os grupos na situação de contacto: no contexto do *eTwinning*, os participantes assumem o papel de parceiros com direitos e deveres partilhados. Os alunos encontram-se todos numa situação de comunicação, e por inerência, de aprendizagem, numa LE, o que poderá contribuir para reduzir a ansiedade provocada pela consciência exacerbada das limitações no que toca à competência de comunicação. Poderá ainda contribuir para aumentar a autoestima quando se apercebem que, tal como eles, os seus parceiros também evidenciam falhas na CC quando comunicam e que essas falhas fazem parte do processo de aprendizagem de uma língua e não devem ser impeditivos do contacto;
2. Partilha de objetivos comuns: alunos e professores são mobilizados na consecução de objetivos comuns, que devem ser definidos em comum acordo entre os parceiros para garantir o sucesso do projeto;
3. Perceção de interesses comuns: sendo uma das condições de base o contacto e a interação entre os vários parceiros, os participantes aperceber-se-ão de que têm interesses iguais aos de outros jovens de países distantes, sejam eles de aprendizagem ou pessoais;
4. Apoio institucional para o contacto: como já foi explicado anteriormente, o *eTwinning* tem o apoio da Comissão Europeia através da *European Schoolnet* e dos Ministérios da Educação que nomeiam o serviço de apoio a nível nacional, que no caso português está sob a responsabilidade da DGIDC. Neste contexto, devem ainda ser incluídas as medidas lançadas pelo PTE, como o concurso de aquisição de computadores portáteis no âmbito da iniciativa IEPCP e através da campanha e-*escola*[141] que facilitam a implementação deste tipo de parceria em sala de aula.

Outros estudos (Amir, 1969, 1976; Amichai-Hamburger & McKenna, 2006; Miller, 2002; Pettigrew, 1998; Pettigrew & Tropp 2000, 2005, 2006) demonstraram que existem outras condições que podem otimizar os efeitos do contacto intercultural,

[141] O Programa "e-escola" foi lançado, no âmbito do Plano Tecnológico do XVII Governo português, com o objetivo de promover o acesso à SI e fomentar a infoinclusão, através da disponibilização de computadores portáteis e ligações à Internet de banda larga, em condições vantajosas: "O e-escola visa fomentar a utilização de computadores e ligações à Internet em banda larga pelos alunos matriculados no 5º ao 12º ano de escolaridade, facilitando o acesso à SI, de modo a promover a infoinclusão e a igualdade de oportunidades."

designadamente: a participação voluntária e o contacto baseado em relações de amizade. Estas conclusões são corroboradas por Julie Beltz (2002) e Robert O'Dowd (2003) que identificaram como condições essenciais, para um impacto positivo de projetos de intercâmbio via *email*, o investimento pessoal e interpessoal na interação com o 'outro'. Sendo estas experiências de contacto com a pluralidade linguística e cultural, materializadas através da comunicação, as línguas estrangeiras constituem-se, neste contexto, não só como objeto de estudo, mas também como o veículo de aprendizagem.

Por um lado, é comunicando que se aprende as línguas e as culturas dos outros e se divulga a nossa cultura e a nossa língua aos outros. Por outro lado, é comunicando que se aprende a comunicar melhor e a respeitar a diversidade cultural. Daqui ressalta uma das principais vantagens do *eTwinning* que concede aos alunos a possibilidade de participarem numa comunidade virtual de aprendizagem, sustentada pela comunicação mediada por computador, enquanto membros da diversidade e pluralidade que caracteriza a Europa e, ao mesmo tempo, desenvolverem e melhorarem a sua CCI (O'Dowd & Eberbach, 2004).

4.4.1. Contributo para o desenvolvimento da CCI

Ao proporcionar um espaço para o diálogo intercultural e a aprendizagem colaborativa, que transcende as fronteiras, o *eTwinning* fomenta o desenvolvimento de saberes que perpassam as várias dimensões que constituem a CCI, designadamente um conjunto de conhecimentos e saberes que incluem o conhecimento declarativo do mundo e a competência de comunicação na LE, que os parceiros adotam como língua de trabalho para a colaboração. Esta competência, para além de incluir a competência linguística, compreende as competências sociolinguísticas e discursivas (Byram, 1997) que permitem comunicar e agir, através da LE, com um mínimo de distorção (Fantini, 1995).

O *eTwinning* coloca os alunos numa situação autêntica de comunicação, em que aqueles com quem e para quem comunicam estão genuinamente interessados no que têm para comunicar e não na forma como comunicam, o que os fará envidar esforços para compreenderem e serem compreendidos. Desta forma, estarão mais motivados para lerem e para escreverem na LE.

A comunicação assíncrona (*email* ou fórum) atende aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, podendo os alunos contribuir ao seu ritmo: "learners make use of the available opportunity to take time to plan their messages and edit them. In this way they engage in productive L2 strategies and processes" (Ortega, 1997: 83). Dada a natureza interativa da escrita, os alunos têm a possibilidade de produzir uma maior variedade de atos de fala, podendo iniciar e encerrar movimentos comunicativos, movimentos tradicionalmente reservados ao professor.

Esta melhoria na variedade de produção fomenta o desenvolvimento da sua competência de interação quer na comunicação oral, quer escrita, como mostram estudos sobre o impacto da comunicação mediada por computador na competência de comunicação em LE (Blake, 2000; Chun, 1994; O'Dowd, 2003; Sotillo, 2000, 2006; Tudini, 2002; Warschauer, 2001, entre outros).

O facto, designadamente, da comunicação ser mediada por computador na forma de *email*, de conversação em *chat* ou de um contributo publicado num fórum de discussão, conduz a que os parceiros tenham de desenvolver e seguir as máximas enunciadas no Princípio Cooperativo de Paul Grice (1975), um conjunto de estratégias de delicadeza reguladoras da interação em ambiente cibernético e conducentes a uma interação com o mínimo de mal-entendidos possíveis, ou seja orientar o seu comportamento linguístico em função dos seus parceiros. Os parceiros vão definindo e redefinindo, em interação, através da negociação de sentido, estratégias de comunicação (Blake, 2000; Kern *et al.*, 2008; Pellettier, 2000; Tudini, 2003). Mobilizam regras sociopragmáticas e socioculturais, desenvolvendo uma consciência sobre as estratégias que "são mais frutíferas na interacção com o Outro" (Cruz, 2005: 10).

Este aspeto prende-se com uma abordagem alternativa da língua, a do realismo experiencial originado da semântica cognitiva (Lakoff, 1987; Lakoff & Johnson, 1999):

> Um dos princípios básicos do realismo experiencial e da lingüística cognitiva é que a língua não é representação de uma realidade objetivamente existente, mas da realidade como é percebida e experienciada pelos seres humanos. (Marmaridou, 2000: 4)

A língua configura-se, neste contexto de aprendizagem, como uma forma de estar no mundo que se conhece pela aprendizagem de comportamentos socialmente dotados de sentido e orientados em função do seu interlocutor.

Na dimensão do conhecimento declarativo, está também incluído o conhecimento do mundo e do capital cultural das culturas em contacto, que a interação com parceiros de culturas e línguas diferentes pode proporcionar. Mais do que munir os alunos com conhecimentos factuais sobre a geografia e a história dos países europeus, com os quais contactam durante o seu envolvimento num projeto *eTwinning*, é promovido o aprimoramento da sensibilidade intercultural e o desenvolvimento de um conjunto de competências que são reconhecidas como integrantes da CCI como a capacidade de compreender, de trabalhar, aprender e conviver com os outros no pleno respeito e valorização da diferença:

> (…) awareness and openness towards one's own and other cultures; individual expression abilities for starting and sustaining a dialogue in regards to - basic and intercultural communication, - foreign languages, and - use of ICT; management competencies (*e.g*., planning, self-management and team work) for working together and creating sustainable cooperation. (Zeidler *et al*., 2007: 14)

4.4.2. Contributo para a promoção e manutenção da motivação

O *eTwinning* apresenta-se como uma comunidade de aprendizagem onde alunos, de países diferentes, interagem para aprenderem e crescerem uns com os outros. Transfigura-se num espaço de interculturalidade, um terceiro espaço, onde línguas e culturas se encontram, onde o contacto que mobiliza e fomenta o desenvolvimento da CCI para dar lugar ao diálogo (Burbules, 1993) é nutrido pelo interesse, pela confiança, pelo respeito e pela valorização de uns face aos outros para fazer emergir um conhecimento mais rico, socialmente e culturalmente negociado e construído a várias vozes.

A metodologia de trabalho de projeto, que subjaz à participação no *eTwinning*, vai de encontro às teorias de motivação, que postulam a autodeterminação e a aprendizagem experiencial como fontes de aprendizagem significativa e relevante para os alunos. A aprendizagem pela descoberta permite manter ou aumentar o grau de motivação intrínseca:

> Sharing responsibility with students, offering them options and choices, letting them have a say in establishing priorities, and involving them in the decision-

> making process enhance student self-determination and intrinsic motivation. (Dörnyei, 2001: 37)

Por outro lado, a aprendizagem reflexiva e a tomada de consciência cultural crítica, que só o contacto com outros mundos e outras mundivisões pode proporcionar (Fantini, 1995), conduz ao desenvolvimento da sensibilidade intercultural que possibilita o enriquecimento cultural (Bennett, 1993).

O *eTwinning* fomenta uma integração pedagógica das TIC relevante para a aprendizagem das línguas. Afigura-se como uma estratégia em prol da abordagem intercultural no ensino-aprendizagem de línguas. Baseado na comunicação intercultural mediada por computador, o *eTwinning* possibilita transcender os limites da sala de aula, para um contexto de aprendizagem multicultural, em que o professor de línguas estrangeiras tem a responsabilidade de "to prepare students to deal with global communicative practices that require far more than local communicative competence" (Kramsch & Thorne, 2002: 100). Esta interação entre jovens estudantes europeus, facilitada pela disponibilização de um vasto leque de recursos multimédia, que incluem texto, imagens, áudio, vídeo e ferramentas de comunicação, constitui-se como elemento facilitador do desenvolvimento da CCI, *i.e.*, uma competência plurilingue e pluricultural que permite "usar línguas para propósitos de comunicação e tomar parte em interação intercultural, onde uma pessoa vista como um agente social tem proficiência, de níveis variados, em diversas línguas e experiência de diversas culturas" (Conselho da Europa, 2001: 168).

Esta capacidade, que integra as competências do falante intercultural, assenta num modo de comunicação em que o discurso é coconstruído, numa relação de reciprocidade entre parceiros, que partilham direitos e responsabilidades discursivas no processo de construção e negociação do conhecimento. Nesta perspetiva, a interação institui-se numa prática discursiva, na qual os interesses e as necessidades de cada indivíduo se fundem num objetivo partilhado e num projeto comum, em que cada um aprende com o 'outro' em comunicação.

Este encontro intercultural de identidades múltiplas resultará num espaço interpessoal favorável à aprendizagem colaborativa, onde a aprendizagem é fruto do diálogo, sustentado pela "ability to hold many points of view in suspension, along with the primary interest in the creation of common meaning" (Bohm & Peat, 1987: 247).

Mais uma vez, em guisa de conclusão, importa lembrar que não reside na tecnologia a força da mudança e da melhoria da educação, mas sim na abordagem pedagógica implementada:

> The key element in this is not necessarily the number of computers in the classroom but rather how they are best used to amplify students' own individual and collective resources. These resources include their own sense of identity, their values and history as members of a community, and their desire to cross cultures to make their views known and to learn from others. (Warschauer, 2004: 199)

Universidade Católica Portuguesa
Centro Regional das Beiras – Pólo de Viseu
Departamento de Letras

O projeto *eTwinning* LOA: uma abordagem intercultural para a integração pedagógica das TIC no ensino das línguas

Volume 2
Anexos (CD-ROM)

Maria da Piedade Carvalho da Silva

Tese de Doutoramento em Linguística e Ensino de Línguas

Orientada pela Professora Doutora Maria Filomena Capucho

janeiro de 2012

Universidade Católica Portuguesa
Centro Regional das Beiras – Pólo de Viseu
Departamento de Letras

O projeto *eTwinning* LOA:
uma abordagem intercultural para a integração pedagógica das TIC no ensino das línguas

Volume 2
Anexos (CD-ROM)

Maria da Piedade Carvalho da Silva

Tese de Doutoramento em Linguística e Ensino de Línguas

Orientada pela Professora Doutora Maria Filomena Capucho

janeiro de 2012

NOTA

Foram aplicadas as regras estipuladas no Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa (1990) na redação desta tese. As citações foram transcritas tal como se encontram enunciadas no texto original dos respetivos autores.

ÍNDICE DO VOLUME 2

PARTE III: METODOLOGIA

Capítulo 1: O projeto de investigação-ação 288

1. Dimensão ontológica da IA 288

1.1. Pressupostos e opções metodológicas 288

1.2. A investigação-ação participante: conhecer para mudar 291

2. Descrição do processo da investigação 294

2.1. Os ciclos, etapas e atividades do estudo 294

2.2. O cronograma do estudo 299

3. Os sujeitos participantes na investigação 302

3.1. Os alunos sujeitos da investigação 302

3.2. As professoras parceiras 303

3.3. Os alunos parceiros 304

3.4. Os sujeitos informantes para a contextualização/ fundamentação do estudo 305

3.5. A professora-investigadora 305

4. Contexto sociocultural da escola onde se realizou o estudo 306

4.1. A escola 306

4.2. A população escolar e o acesso à *Internet* 307

4.2.1. Os alunos 307

4.2.2. O pessoal docente 307

4.3. Equipamento e acessibilidade à *Internet* na escola 307

4.3.1. Equipamentos informáticos 307

4.3.2. A rede "alunos e professores" 308

4.3.3. A Plataforma *Moodle* 309

4.3.4. O correio eletrónico institucional 309

4.4. Os meios humanos no apoio técnico 309

4.5. As prioridades definidas no Projeto Educativo 309

5. A estratégia de ação: o projeto *eTwinning* LOA para uma abordagem intercultural no ensino de LE 310

5.1. Justificação para a implementação curricular de um projeto *eTwinning* 310

5.2. Os objetivos da estratégia de ação 312

5.3. Os princípios teóricos orientadores 315

5.4. Resumo das atividades pedagógicas 319
5.5. Procedimentos na avaliação dos desempenhos escolares dos sujeitos da investigação 325
6. Processo de implementação do projeto *eTwinning* LOA- *Learning from One Another* 331
6.1. As fases do projeto *eTwinning* LOA 332
6.1.1. Fase de 'centração' e de ligação (ciclo I) 334
6.1.2. Fase de estabelecimento da parceria e de criação de relação (ciclo II) ... 336
6.1.3. Fase de intensificação de experiências de interação intercultural (ciclo III) 338

Capítulo 2: Métodos e instrumentos de recolha e análise dos dados 340
1. Utilização das TIC nas aulas de LE 342
1.1. Questionário QP1: "Questionário sobre a utilização das TIC no ensino de LE" 342
1.1.1. Análise e tratamento dos dados do QP1 347
1.2. Questionário QA1: "Questionário sobre a utilização das TIC no ensino de LE" 349
1.2.1. Análise e tratamento dos dados do QA1 350
2. Motivação para as línguas e sensibilidade intercultural 351
2.1. Questionário QA2: "Motivação para a comunicação e aprendizagem em línguas" 352
2.1.1. Análise e tratamento dos dados do QA2 354
2.2. Questionário QA3: "Sensibilidade intercultural" 354
2.2.1. Análise e tratamento dos dados do QA3 356
3. Estudo do perfil e do desempenho linguístico 357
3.1. A ficha "Biografia Linguística do Aluno de Línguas Estrangeiras" 357
3.2. Teste de avaliação diagnóstica e teste de avaliação final 358
3.2.1. Critérios para análise do desempenho linguístico dos alunos 360
3.3. Ficha de autoavaliação das competências comunicativas do *QECR* 368
4. Perceções dos participantes sobre o impacto da estratégia de ação 369
4.1. Questionários QPp1 e QPp2: "*Teachers' assessment of the impact of the* LOA *eTwinning project"* 369
4.2. Questionários QA4 e QA5: Relatório de avaliação do impacto do projeto 371
4.3. Questionários QAp1 e QAp2: "*Students' assessment of the impact of* LOA *eTwinning Project"* 373
4.4. Análise de conteúdo dos dados qualitativos 375

5. Estudo da comunicação intercultural e do desenvolvimento da CCI …… 376
5.1. Constituição dos *corpora* para análise …… 376
5.2. Análises estatísticas das produções recolhidas nos *emails*, sessões de *chat* e fóruns de discussão do *Twinspace* do projeto ……. 377
5.3. Análise dos elementos da CCI nos *corpora* …..…… 380

PARTE IV: RESULTADOS

Siglas/abreviaturas das categorias de análise linguística ……..…. 385
Capítulo 1: Estudo exploratório 387
1. Utilização das TIC nas aulas de LE ……... 387
1.1. Perceção dos professores de LE ……. 387
1.1.1. Caracterização dos respondentes ……. 388
1.1.2. Integração das TIC nas práticas de ensino de LE ……..... 389
1.1.3. Fatores individuais de ordem cognitiva ……... 392
1.1.3.1. Experiência no uso de ferramentas TIC ……... 392
1.1.3.2. Formação em TIC ……. 392
1.1.3.3. Perceção das competências na utilização das ferramentas TIC …… 395
1.1.4. Fatores individuais de ordem psicológica e afetiva ……. 397
1.1.4.1. Perceção relativamente às vantagens e desvantagens da utilização das TIC ……. 397
1.1.4.2. Atitude face às TIC ……... 399
1.1.4.3. Relação entre os fatores individuais e a utilização pedagógica das TIC ……. 401
1.1.5. Fatores contextuais físicos e sociais …… 403
1.1.5.1. Acessibilidade ……... 403
1.1.5.2. Apoio institucional e técnico …… 405
1.1.5.3. Valorização institucional …….. 406
1.1.6. Relação entre os fatores contextuais físicos e sociais e a utilização pedagógica das TIC ……... 407
1.2. Perceção dos alunos sujeitos da investigação ……. 408
1.2.1. Acessibilidade …….. 409
1.2.2. Aprendizagem …….. 409
1.2.3. Experiência de utilização das TIC nas aulas ……... 410
1.2.4. Perceção das competências na utilização das ferramentas TIC ……... 412
1.2.5. Perceção relativamente às vantagens e desvantagens da utilização das TIC ……. 414

2. Perfil linguístico dos sujeitos da investigação ……..... 416
2.1. Biografia linguística dos sujeitos da investigação …….. 417
2.2. Resultado da avaliação diagnóstica feita pela professora-investigadora … 422
2.2.1. Competência de compreensão oral …….. 423
2.2.2. Competência de leitura/ compreensão escrita ……. 424
2.2.3. Competência de interação oral …… 425
2.2.4. Competência de produção oral …… 426
2.2.5. Competência de produção escrita …… 427
2.3. Perceção dos alunos sobre as suas competências linguísticas …… 429
2.3.1. Competência de compreensão oral …….. 429
2.3.2. Competência de leitura/ compreensão escrita ……. 430
2.3.3. Competência de interação oral …… 431
2.3.4. Competência de produção oral …… 431
2.3.5. Competência de produção escrita …… 432
2.4. Correlação entre a perceção da professora-investigadora e a perceção dos alunos ……. 433
3. Perfil motivacional dos alunos para a aprendizagem de LE ……..... 434
3.1. Motivação intrínseca para a aprendizagem de LE …….. 435
3.1.1. Empatia em relação às línguas e à sua aprendizagem ……. 435
3.1.2. Crenças e atitudes face à aprendizagem de LE …… 436
3.2. Motivação extrínseca para a aprendizagem de LE ……. 439
3.3. Experiência de uso da LE para a comunicação intercultural …….. 440
4. Sensibilidade para o contacto intercultural …… 442
4.1. Crenças face à diversidade cultural …… 443
4.2. Atitudes face à sua cultura …….. 445
4.3. Atitudes face às outras culturas …….. 445
4.4. Experiências de contacto intercultural …… 448

Capítulo 2: Estudo longitudinal do impacto da estratégia de ação 450
1. Impacto da estratégia de ação sobre o perfil linguístico …… 450
1.1. Evolução percebida pela professora-investigadora …… 450
1.2. Evolução percebida pelos sujeitos da investigação …… 454
1.3. Correlação entre a autoavaliação final e a avaliação da professora-investigadora (ciclo III) ……. 459

2. Impacto no perfil motivacional …….. 460
2.1. Motivação intrínseca para a aprendizagem de LE …….. 460
2.1.1. Motivação intrínseca: empatia ……. 460
2.1.2. Crenças face à aprendizagem de LE …… 462
2.2. Motivação extrínseca: instrumental ……..... 464
2.3. Experiência de uso da LE para a comunicação intercultural …….. 466
3. Evolução da sensibilidade para o contacto intercultural ……... 469
3.1. Crenças face à diversidade cultural …… 469
3.2. Atitudes face à sua cultura …….. 472
3.3. Atitude face às outras culturas …… 472
3.4. Experiências de contacto intercultural …… 475
4. Impacto no desenvolvimento da CCI …… 477
4.1. Estudo do desenvolvimento da competência de interação ……. 477
4.2. Estudo do desenvolvimento da competência lexical: extensão e riqueza vocabular ……... 486
4.3. Estudo do desenvolvimento das dimensões da CCI ……... 488
5. Perceção dos participantes sobre o impacto da estratégia de ação ……..….. 499
5.1. Perceção das professoras parceiras no final do ciclo I e do ciclo III …….. 499
5.2. Perceção dos grupos *eTwinning* portugueses e dos alunos parceiros ……. 506
5.3. Perceção dos sujeitos da investigação …… 510

PARTE V: CONCLUSÕES

1. Considerações sobre os problemas em estudo ……... 521
2. Considerações sobre a metodologia de investigação adotada ……... 522
3. Síntese dos resultados …… 524
3.1. A utilização das TIC no processo de ensino-aprendizagem de LE …… 525
3.2. Impacto pedagógico da estratégia de ação ……. 527
4. Limitações do estudo ……. 537
5. Orientações para futuras investigações …….. 542
6. Considerações finais …….. 542

REFERÊNCIAS 545

ÍNDICE DOS ANEXOS (CD-ROM**)** 620

ÍNDICE DAS FIGURAS DO VOLUME 2

Figura III-1	Certificado de aprovação que confere o selo *eTwinning* às escolas parceiras do projeto *LOA*, atribuído eletronicamente através do quadro de bordo do projeto	332
Figura III-2	Esquema adaptado a partir dos modelos de IA de Kemmis & McTaggart (1988) e de Educação Intercultural de Candau (2003) e Maurice (2008)	333
Figura III-3	Variáveis, fatores e respetivos indicadores que podem influenciar a generalização da integração das TIC nas práticas letivas	346
Figura III-4	Variáveis, fatores e respetivas alíneas relativos ao uso das TIC por parte dos alunos	349
Figura III-5	Variáveis, fatores e respetivas alíneas relativas ao questionário QA2 - Motivação para a comunicação e aprendizagem em línguas por parte dos alunos	353
Figura III-6	Variáveis e respetivas alíneas relativas ao questionário QA3 - Sensibilidade intercultural	355
Figura III-7	Reprodução das páginas eletrónicas dedicadas à avaliação do impacto do projeto *eTwinning LOA* publicada no *Twinspace*	370
Figura III-8	Reprodução do *Twinspace* aberto na página do fórum de discussão dedicado ao tema "*LOA Project evaluation (I)-students*" publicado no fórum do espaço virtual do projeto *eTwinning LOA* no final do ciclo I	373
Figura III-9	Reprodução do *Twinspace* aberto na página do fórum de discussão dedicado ao tema de discussão "Students' assessment of the impact of the Project (final)" publicado no final do ciclo III	374
Figura IV-1	Distribuição dos professores inquiridos por faixa etária e sexo	388
Figura IV-2	Distribuição dos professores por língua estrangeira lecionada	388
Figura IV-3	Distribuição das atividades de uso das TIC na preparação pedagógica	389
Figura IV-4	Distribuição das atividades de uso das TIC nas práticas de ensino de línguas	391
Figura IV-5	Distribuição dos professores envolvidos em projetos de utilização pedagógica das TIC nos anos letivos transatos	392
Figura IV-6	Distribuição dos professores pelo tipo de formação inicial em TIC	393
Figura IV-7	Distribuição dos professores que tiveram formação para a utilização de ferramentas de informação, comunicação, edição e publicação eletrónicas disponíveis na *Internet*	393
Figura IV-8	Distribuição dos professores por tipo de ferramenta *online*, em que obtiveram formação, e pelo contexto de utilização a que se destinava essa formação	394

Figura IV-9	Perceção dos professores quanto ao seu nível de competência de utilização de aplicações multimédia para produção e publicação de materiais pedagógicos	395
Figura IV-10	Perceção dos professores quanto ao seu nível de competência de uso das ferramentas de comunicação *online* sincrónica e assíncrona	396
Figura IV-11	Perceção dos professores quanto à confiança na utilização das TIC em sala de aula	397
Figura IV-12	Perceção das vantagens do uso das TIC nas práticas de ensino-aprendizagem	398
Figura IV-13	Perceção das desvantagens do uso das TIC nas práticas de ensino-aprendizagem	399
Figura IV-14	Crenças e atitudes dos professores face ao uso das TIC nas práticas de ensino de LE	400
Figura IV-15	Distribuição dos professores por equipamento informático pessoal	403
Figura IV-16	Perceção dos professores quanto à acessibilidade à *Internet*	404
Figura IV-17	Perceção dos professores quanto ao apoio técnico e institucional no uso das TIC	405
Figura IV-18	Perceção dos professores da valorização institucional no uso das TIC	406
Figura IV-19	Distribuição dos alunos por equipamento informático pessoal	409
Figura IV-20	Distribuição dos alunos pelo tipo de formação em TIC	410
Figura IV-21	Perceção dos alunos da frequência de utilização das ferramentas TIC em atividades no contexto de sala de aula	411
Figura IV-22	Perceção dos alunos quanto ao domínio das ferramentas TIC	413
Figura IV-23	Perceção dos alunos quanto à utilização das TIC em aula	414
Figura IV-24	Distribuição das respostas dos alunos à questão "Gostam da língua inglesa?"	417
Figura IV-25	Distribuição das razões para a escolha do inglês LE	418
Figura IV-26	Distribuição das respostas dos alunos à questão "Gostam das aulas de Inglês?"	418
Figura IV-27	Distribuição das línguas, para além do inglês, que os alunos gostariam de aprender	419
Figura IV-28	Distribuição dos níveis (escala 1 a 5 no 9º ano) ou classificações (escala 0 a 20 no 10º ano) obtidos a inglês pelos alunos	419
Figura IV-29	Distribuição dos alunos que tiveram nota negativa `à disciplina de Inglês ao longo do seu percurso escolar	420
Figura IV-30	Distribuição dos alunos pelas atividades que mais gostam de realizar nas aulas	421

Figura IV-31	Distribuição dos alunos pelas maiores dificuldades apontadas	422
Figura IV-32	Distribuição dos alunos pelos níveis de Competência de Compreensão oral do *QECR* no ciclo de reconhecimento	423
Figura IV-33	Distribuição dos alunos pelos níveis de Competência de Leitura do *QECR* no ciclo de reconhecimento	424
Figura IV-34	Distribuição dos alunos pelos níveis de Competência de Interação Oral do *QECR* no ciclo de reconhecimento	425
Figura IV-35	Distribuição dos alunos pelos níveis de Competência de Produção Oral do *QECR* no ciclo de reconhecimento	426
Figura IV-36	Distribuição dos alunos pelos níveis de Competência de Escrita do *QECR* no ciclo de reconhecimento	428
Figura IV-37	Distribuição dos alunos pelos níveis de Competência de Compreensão Oral do *QECR* obtida por autoavaliação no ciclo de reconhecimento	430
Figura IV-38	Distribuição dos alunos pelos níveis de Competência de Leitura do *QECR* obtida por autoavaliação no ciclo de reconhecimento	430
Figura IV-39	Distribuição dos alunos pelos níveis de Competência de Interação Oral do *QECR* obtida por autoavaliação no ciclo de reconhecimento	431
Figura IV-40	Distribuição dos alunos pelos níveis de Competência de Produção Oral do *QECR* obtida por autoavaliação no ciclo de reconhecimento	432
Figura IV-41	Distribuição dos alunos pelos níveis de Competência de Produção Escrita do *QECR* obtida por autoavaliação no ciclo de reconhecimento	432
Figura IV-42	Perceção dos alunos da motivação intrínseca – Empatia	436
Figura IV-43	Perceção dos alunos da motivação intrínseca - Crenças	437
Figura IV-44	Perceção dos alunos da motivação extrínseca instrumental	440
Figura IV-45	Perceção dos alunos da sua experiência de comunicação em LE e da comunicação intercultural	441
Figura IV-46	Crenças dos alunos face à diversidade cultural	444
Figura IV-47	Atitude dos alunos face à sua cultura	445
Figura IV-48	Atitude dos alunos perante a cultura dos Outros	446
Figura IV-49	Perceção dos alunos da sua experiência multicultural	448
Figura IV-50	Distribuição dos alunos pelos níveis de desempenho (cf. *QECR*) em cada uma das Competências de Comunicação em Inglês LE a partir da avaliação efetuada pela professora	451
Figura IV-51	Distribuição dos alunos pelos níveis de desempenho (cf. *QECR*) a partir da autoavaliação de cada Competência de Comunicação em Inglês LE	454
Figura IV-52	Motivação intrínseca - Empatia no ciclo I e no ciclo III	461

Figura IV-53	Motivação intrínseca – Crenças no ciclo I e no ciclo III	463
Figura IV-54	Motivação extrínseca - instrumental no ciclo I e no ciclo III	465
Figura IV-55	Experiência de comunicação LE para contacto intercultural no ciclo I e no ciclo III	466
Figura IV-56	Crenças no ciclo I e no ciclo III	470
Figura IV-57	Atitude face à sua cultura no ciclo I e no ciclo III	472
Figura IV-58	Atitudes face a outras culturas no ciclo I e no ciclo III	473
Figura IV-59	Experiência de contacto intercultural no ciclo I e no ciclo III	475
Figura IV-60	Distribuição das mensagens (*email*, fórum e *chat*) enviadas aos parceiros por grupo e por ciclo de investigação	479
Figura IV-61	Distribuição das mensagens de *email* enviadas aos parceiros por grupo e por ciclo de investigação	481
Figura IV-62	Distribuição das mensagens publicadas no fórum de discussão do *Twinspace*, por grupo e por ciclo de investigação	482
Figura IV-63	Distribuição das sessões de *chat*, por grupo e por ciclo de investigação	485
Figura IV-64	Distribuição dos atos comunicativos da dimensão A registados por ciclo de investigação	491
Figura IV-65	Distribuição dos atos comunicativos da dimensão B registados por ciclo de investigação	493
Figura IV-66	Distribuição dos atos comunicativos da dimensão C registados por ciclo de investigação	494
Figura IV-67	Distribuição dos atos comunicativos da dimensão D registados por ciclo de investigação	497
Figura IV-68	Distribuição dos atos comunicativos da dimensão E registados por ciclo de investigação	497

ÍNDICE DOS QUADROS DO VOLUME 2

Quadro III-1	Cronograma do projeto de investigação-ação implementado no ano de 2008/2009	301
Quadro III-2	Objetivos didático-pedagógicos e competências a desenvolver no âmbito do projeto *eTwinning* LOA, tendo por referência os pilares da educação e as dimensões dos saberes e da aprendizagem	314
Quadro III-3	Resumo das atividades pedagógicas desenvolvidas nas turmas dos sujeitos desta investigação no âmbito do programa da disciplina de Inglês para o 10º ano (nível de continuação) e do projeto *eTwinning LOA*	324
Quadro III-4	Classificação dos coeficientes de correlação de Spearman	341

Quadro III-5	Distribuição da população de professores de LE pelas escolas selecionadas	342
Quadro III-6	Codificação numérica das variáveis ordinais do QP1 para inserção no programa SPSS	348
Quadro III-7	Codificação numérica das variáveis ordinais do QA1 para inserção no programa SPSS	351
Quadro III-8	Codificação numérica das variáveis ordinais do QA2 para inserção no programa SPSS	354
Quadro III-9	Codificação numérica das variáveis ordinais do QA3 para inserção no programa SPSS	357
Quadro III-10	Critérios específicos aplicados às atividades de compreensão oral para a avaliação diagnóstica e para a avaliação no final da implementação da estratégia de ação	362
Quadro III-11	Critérios específicos aplicados às atividades de compreensão escrita para a avaliação diagnóstica e para a avaliação no final da implementação da estratégia de ação	363
Quadro III-12	Critérios específicos aplicados à atividade de produção escrita para a avaliação diagnóstica e para a avaliação no final da implementação da estratégia de ação	365
Quadro III-13	Critérios específicos aplicados à atividades de produção oral para a avaliação diagnóstica e para a avaliação no final da implementação da estratégia de ação	366
Quadro III-14	Critérios específicos aplicados à atividade de interação oral para a avaliação diagnóstica e para a avaliação no final da implementação da estratégia de ação	367
Quadro III-15	Conversão das menções da avaliação qualitativa para os níveis de competência do *QECR*	368
Quadro III-16	Categorias de análise da CCI aplicadas às mensagens de *email* enviadas pelos grupos *eTwinning* portugueses	382
Quadro IV-1	Correlações entre os fatores individuais e a utilização pedagógica das TIC	402
Quadro IV-2	Correlações entre os fatores contextuais físicos e sociais - acessibilidade, apoio técnico e institucional e a valorização institucional - com a utilização pedagógica das TIC	407
Quadro IV-3	Correlação entre a autoavaliação e a avaliação diagnóstica (ciclo de reconhecimento) das Competências Comunicativas em Línguas *QECR*	433
Quadro IV-4	Valores estatísticos para a Motivação Intrínseca e para a Motivação Extrínseca	435
Quadro IV-5	Correlações entre a perceção da experiência de comunicação em LE e as diversas categorias de motivação	442
Quadro IV-6	Valores estatísticos referentes à sensibilidade intercultural obtidos através do QA3	443

Quadro IV-7	Correlações entre a perceção da experiência de contacto intercultural e as crenças, atitudes face à sua cultura e às outras culturas	449
Quadro IV-8	Evolução pelo número de alunos das Competências de Comunicação em Inglês LE entre a avaliação diagnóstica no ciclo de reconhecimento e a avaliação final no ciclo III	453
Quadro IV-9	Resultados do Teste Wilcoxon aplicado à evolução das Competências de comunicação em Inglês LE entre a avaliação diagnóstica no ciclo de reconhecimento e a avaliação final no ciclo III	454
Quadro IV-10	Evolução pelo número de alunos das Competências de Comunicação em Inglês LE entre a autoavaliação inicial no ciclo de reconhecimento e a autoavaliação final no ciclo III	456
Quadro IV-11	Resultados do Teste Wilcoxon à evolução das Competências de comunicação em Inglês LE entre as duas autoavaliações realizadas pelos alunos no ciclo de reconhecimento e no ciclo III	457
Quadro IV-12	Correlação entre a autoavaliação e a avaliação da professora (ciclo III) das Competências de Comunicação em Inglês LE	459
Quadro IV-13	Evolução da motivação intrínseca e extrínseca (e suas componentes) e da experiência de comunicação em LE dos alunos entre o ciclo I e o ciclo III	468
Quadro IV-14	Correlações entre a perceção da experiência de comunicação em LE e as diversas categorias de motivação	468
Quadro IV-15	Evolução da experiência de contacto intercultural, das crenças, das Atitudes face à sua Cultura e das Atitudes face às outras Culturas	476
Quadro IV-16	Correlações entre a perceção da experiência de contacto intercultural e as crenças, atitudes face à sua cultura e às outras culturas	476
Quadro IV-17	Distribuição da totalidade das mensagens (*email*, fórum e *chat*) enviadas aos parceiros por ciclo de investigação e por mês	478
Quadro IV-18	Distribuição da totalidade das mensagens de *email*, de fórum e de *chat*) por ciclo de investigação	480
Quadro IV-19	Resultados do tratamento estatístico da contagem do número de palavras, da riqueza lexical, do Hapax dos *emails* e fóruns (valores em frequências absolutas) obtidos com o programa *Hyperbase* (Brunet, 2010), da riqueza vocabular da média de palavras por mensagem (índice RV/NºPal/msg) e do Hapax da média de palavras por mensagem (Índice Hp/NºPal/msg)	487
Quadro IV-20	Distribuição dos atos e da média dos atos por mensagem por cada dimensão da CCI e por ciclo de investigação	488
Quadro IV-21	Resultados da perceção dos alunos sobre os benefícios da sua participação no projeto *eTwinning* LOA	513

Quadro IV-22	Resultados da perceção dos alunos sobre as melhorias na competência de comunicação na língua inglesa em resultado da sua participação no projeto *eTwinning* LOA	514
Quadro IV-23	Resultados da perceção dos alunos sobre as atividades que mais contribuíram para a melhoria da sua competência de comunicação na língua inglesa em resultado da sua participação no projeto *eTwinning* LOA	514
Quadro IV-24	Resultados da perceção dos alunos sobre as dificuldades sentidas durante a sua participação no projeto *eTwinning* LOA	516
Quadro IV-25	Resultados da perceção dos alunos sobre os temas preferidos abordados no âmbito do projeto *eTwinning* LOA	517
Quadro IV-26	Resultados das razões evocadas pelos alunos para repetir a experiência de integração curricular num projeto *eTwinning* como o LOA	518

LISTA DAS ABREVIATURAS E SIGLAS[i]

%	Percentagem
3G1B	Grupo *eTwinning* 3 girls 1 boy
AA	Aprendizagem ativa
AC	Aprendizagem cooperativa
ACIDI	Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural
ADSL	Assimetric Digital Subscriber Line, designação da ligação de banda larga de alta velocidade
AIC	Assessment of Intercultural Competence- Instrumento desenvolvido para avaliar a CI
Apud	Preposição do latim para as citações indiretas (citado em)
ARCS	Atenção, Relevância, Confiança e Satisfação, modelo de motivação de Keller (1987)
AS	Aprendizagem significativa
Atos da CCI:	
AI	Mostra interesse e curiosidade face ao parceiro e à sua cultura
AVP+/-	Emite juízos sobre a sua própria cultura
AVO+/-	Emite juízos sobre a cultura do outro
Cump	Cumprimenta
Agr	Agradece
PD	Pede desculpa
ES	Exprime sentimentos verbalmente ou através de *emoticons/smileys*
AM	Criação de laços de amizade/demonstra afeto
AA	Fala de si, fornece informações pessoais sobre gostos ou dar uma justificação sobre um acontecimento para desfazer mal-entendidos
RP	Responde a pedidos ou reage a uma intervenção dos parceiros
Des	Deseja boas festas
AI	Fornece informação sobre o seu grupo e sobre si enquadrado no grupo, a sua escola, modo de vida e rotinas na sua cultura
AVP+/-	Dá informação sobre história, geografia, gastronomia, festividades do seu país
AVO+/-	Partilha conhecimentos sobre acontecimentos, aspetos da cultura de

	outros países
Cump	Introduz o tópico ou assunto da mensagem
Agr	Utiliza fórmulas de abertura
PD	Utiliza fórmulas de encerramento
ES	Termina assinando em nome pessoal ou do grupo
AM	Dá instruções de tarefas a executar no âmbito do trabalho de projeto ou apresenta produtos
AA	Solicita cooperação
RP	Deseja boas festas
Des	Fornece informação sobre o seu grupo e sobre si enquadrado no grupo, a sua escola, modo de vida e rotinas na sua cultura
DI1	Dá informação sobre história, geografia, gastronomia, festividades do seu país
DI2	Partilha conhecimentos sobre acontecimentos, aspetos da cultura de outros países
DI3	Introduz o tópico ou assunto da mensagem
Tópico	Utiliza fórmulas de abertura
A	Utiliza fórmulas de encerramento
F	Termina assinando em nome pessoal ou do grupo
Ass	Dá instruções de tarefas a executar no âmbito do trabalho de projeto ou apresenta produtos
Inst	Solicita cooperação
SC	Deseja boas festas
SI1	Solicita informação sobre os parceiros, os seus hábitos e gostos
SI2	Solicita informação sobre a cultura dos parceiros
SO	Solicita opinião, sugestões ou recomendações
SE	Solicita explicação/ clarificação sobre aspetos relacionados com a cultura dos parceiros
SRI	Solicitar resposta / reforça a interação
Comp	Estabelece comparações entre as culturas
DO	Emite opiniões sobre acontecimentos ou produtos da sua cultura ou de outra e sobre as temáticas em estudo

Exp	Elabora explicações sobre situações observadas na sua cultura ou noutras culturas ou sobre os tópicos em análise
Ling	Partilha elementos do seu repertório linguístico-comunicativo ou questiona sobre o dos seus parceiros
QV	Questiona crenças e maneiras de estar da sua cultura; equaciona outros valores e perspetivas
RV	Relativizar os seus valores, crenças e comportamentos, reconhecendo e valorizando outras formas de ver a realidade
AL	Adota elementos da língua dos parceiros no seu discurso
BASIC	Behavioral Assessment Scale for Intercultural Competence (Koester & Olebe, 1988)
BECTA	British Educational Communications and Technology Agency
Bullet	Grupo *eTwinning* Bulletproof friendship
CC	Competência comunicativa
CCI	Competência comunicativa intercultural
CCH	Grupo *eTwinning* Cause Change Happens
CCPFC	Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua
cf.	Conferir em
CMC	Comunicação mediada por computador
CRIE	Equipa de Missão Computadores, Redes e Internet na Escola do ME
CVA	Comunidades virtuais de aprendizagem
DGIDC	Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular do ME
Dimensões da CCI:	
A	Atitudes
B	Conhecimentos
C	Competências de descoberta e interação
D	Competências de interpretação e relação:
E	Consciencialização cultural crítica
Ed./ Eds.	Editor/ Editores
DMIS	Developmental Model of Intercultural Sensitivity (Bennett (1986, 1993, 1998)
EI	Educação Intercultural

ERTE	Equipa de Recursos e Tecnologias Educativa do ME
et al.	'et alii' e outros autores.
EUN	European Schoolnet do Conselho de Europa
Ex. / ex.	Exemplo
Fa	Frequências absolutas
Fahren	Grupo *eTwinning* Fahrenheit
FD	Fórum de discussão eletrónico
FEIL	Federation of the Experiment in International Living- associação não-governamental membro da World Youth Student and Educational Travel Confederation
FLT	Foreign language teaching
GDLEPE	Guide for the Development of Language Education Policies in Europe
Friends	Grupo *eTwinning* Friends & Company
GAVE	Gabinete de Avaliação Educacional do ME
GEPE	Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação
GIDI	Grupo de Intelectuais para o Diálogo Intercultural da Comissão Europeia
HLC	Habilidade comunicativa de linguagem (Bachman, 1990)
IA	Investigação-ação
ICOPROMO	Intercultural Competences for Professional Mobility, projeto coordenado por Manuela Guilherme
IAP	Investigação-ação participativa
IBAI	Intercultural Behavioral Assessment Indices (Ruben, 1976)
Ibidem	Mesmo autor, mesma obra, numa página diferente
Idem	Para mesmo autor, mesma obra, mesma página
i.e.	Redução do latim id est para 'isto é'
IEPCP	Iniciativa Escolas, Professores e Computadores Portáteis
ILTE	Intercomprehension in Language Teacher Education
INCA	Intercultural Competence Assessment, projeto coordenado por Byram, Kühlmann, Müller-Jacquier e Budin
LE	Língua(s) estrangeira(s)
Linkin	Grupo *eTwinning* Linkin Friends
LM	Língua materna
LMS	Learning Management System: plataformas eletrónicas de aprendizagem
LOA	Título do projeto *eTwinning* "Learning from/ with One Another"

ME	Ministério da Educação
MIT	Massachussetts Institute of Technology
MSN	MSN Messenger é um programa de mensagens instantâneas criado pela Microsoft Corporation. Mudou de configuração e nome para Windows Live Messenger
N	Número de indivíduos da amostra
NAF	Grupo *eTwinning* New Age Friends
NCCA	National Council for Curriculum and Assessment (República da Irlanda)
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico
OECD	Organisation for Economic Cooperation and Development
p	Nível de significância
p. / pp.	Página / Página ... a página ...
PAG	Pedagogical Advisory Group da EUN
PALOP	Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa
PCT	Projeto Curricular de Turma
PEL	Portefólio Europeu de Línguas
PISA	Programme for International Student Assessment da OCDE
PTE	Plano Tecnológico da Educação do ME
Q	Questão num questionário
QA1	Questionário sobre a utilização das TIC em contexto de aula
QA2	Questionário sobre a motivação dos alunos para aprendizagem de línguas
QA3	Questionário sobre a sensibilidade intercultural dos alunos
QA4	Questionário: "Relatório de avaliação do impacto do projeto LOA" (aplicado no ciclo II)
QA5	Questionário: "Relatório final de avaliação do impacto do projeto LOA" (aplicado no final do ciclo III)
QAp1	Questionário: "Students' assessment of the impact of LOA *eTwinning* project (I)" (aplicado aos alunos participantes das escolas parceiras no final do ciclo I)
QAp2	Questionário: "Final evaluation of the impact of LOA *eTwinning* project" (aplicado aos alunos participantes das escolas parceiras no projeto no final do ciclo III)
QECR	Quadro Europeu Comum de Referência
QI	Quadro Interativo
QP1	Questionário sobre a utilização das TIC em contexto

QPp1	Questionário: "Teachers' assessment of the impact of the LOA *eTwinning* project (I)" (aplicado aos professores participantes das escolas parceiras no final do ciclo I)
QPp2	Questionário: "Teachers' assessment of the impact of LOA *eTwinning* project (final)" (aplicado aos professores participantes das escolas parceiras no final do ciclo III)
RCTS	Rede Ciência, Tecnologia e Sociedade Universidade de Aveiro
Rs	Coeficiente de Spearman
Sd	Sem data
SI	Sociedade de Informação
Sp	Sem página
TIC	Tecnologias de Informação e Comunicação
TP	Trabalho de Projeto
UE	União Europeia
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
vol.	Volume
www	World Wide Web

[i] NOTA: Além destas abreviaturas e siglas, utilizámos letras do alfabeto para distinguir os sujeitos da investigação e, assim, preservar o anonimato.

PARTE III

METODOLOGIA

Capítulo 1: O projeto de investigação-ação

> *A investigação-acção é um excelente guia para orientar as práticas educativas, com o objectivo de melhorar o ensino e os ambientes de aprendizagem na sala de aula.* (Arends, 1995)

A investigação-ação (IA), realizada em contexto educacional, constitui-se como uma investigação de cariz interventivo e pressupõe, da parte do investigador, uma atitude crítica e reflexiva face à sua prática e o desenvolvimento, no ambiente natural da sala de aula, de uma estratégia pedagógica inovadora para melhorar a qualidade do ensino nas escolas. Neste contexto, apresentamos um projeto de IA que teve por objetivo experimentar e avaliar uma metodologia de ensino-aprendizagem para a aprendizagem das línguas estrangeiras, assente na integração curricular de um projeto *eTwinning*. Este projeto de parceria multilateral virtual pretendeu articular, de forma inovadora, harmoniosa e produtiva, os princípios e as orientações da didática das línguas (como a abordagem comunicativa e a aprendizagem por tarefas) e as orientações da pedagogia (como a Aprendizagem Cooperativa, a Educação Intercultural e a Integração Pedagógica das TIC). Pretendeu-se que esta abordagem estimulasse a motivação dos alunos e que consolidasse e alargasse os objetivos e o alcance pedagógico das aulas de Inglês, através da promoção do trabalho de projeto colaborativo e da adoção e reforço de atitudes de respeito e de valorização da sua e de outras culturas.

1. Dimensão ontológica da IA

1.1. Pressupostos e opções metodológicas

A IA tem sido reconhecida na área da educação como uma metodologia de investigação dinâmica, empenhada na melhoria da qualidade da educação e na inovação educativa. É condição *sine qua non* para a exequibilidade de qualquer projeto de transformação, proposto por esta metodologia de investigação, implicar os principais beneficiários e atores, alunos e professores, no processo de mudança. Como observa Maria Isabel Silva (1996: 33), "[a] inexistência de colaboração é vista como favorecendo a resistência à mudança". Esta metodologia cria um novo tipo de investigador que vive os problemas quotidianos e que os percebe na ótica de quem os

vive e sobre eles reflete. Nesta perspetiva, o professor assume o papel de investigador que, pela curiosidade, pela indagação sistemática e pela autocrítica sobre a sua prática de ensino, procura transformá-la para melhorar as condições de aprendizagem dos seus alunos. É, por isso, importante entender este estudo de IA no quadro do paradigma socioconstrutivista, isto é, como um processo interativo, envolvendo os vários intervenientes, o investigador e aqueles que são objeto da investigação. Assim, privilegiámos, na construção de conhecimento, não só as teorias já erigidas pela comunidade científica na área, como também as interpretações e as reflexões dos investigados e dos participantes, atendendo a que:

> A investigação não é um instrumento empregue por especialistas para averiguar se estes estão correctos na identificação 'a priori' das necessidades, mas um instrumento para suscitar a reflexão da comunidade sobre a sua situação e os seus problemas. (Silva, 1996: 5)

São estas perspetivas múltiplas que permitiram gerar conhecimento relevante e mudanças significativas e superar a questão polémica da neutralidade do investigador que assumiu, neste estudo, o papel de professor-investigador que intervém sobre realidade em estudo e sobre ela reflete.

Para o professor-investigador, a IA desenvolve-se como um processo contínuo de ação e reflexão sistemáticas comprometidas na resolução de um problema identificado, que se traduz na vontade de investigar as suas próprias práticas. Este processo implica, por isso, uma reflexão crítica ao elaborar conhecimentos teóricos fundados na sua prática de ensino. Estes conhecimentos que visam operar uma mudança para a melhoria são orientados e fundamentados numa dinâmica cíclica de ação e de reflexão. O professor-investigador é referenciado por Arménio Fernandes (2006) como "interface da educação intelectual", já que procura melhorar o seu desempenho para atender às exigências de uma nova sociedade de informação que necessita de um professor capaz de procurar e encontrar soluções para as diferentes situações.

Neste projeto de IA, o professor-investigador desempenhou o papel de interveniente, na medida em que, ao implementar o projeto *eTwinning* no processo de ensino-aprendizagem, manipulou uma variável independente de modo a obter o efeito desejado: uma melhoria da qualidade das aprendizagens através do desenvolvimento da CCI.

Assim, procurou satisfazer o duplo objetivo de (1) ampliar os seus conhecimentos e promover o seu desenvolvimento profissional e, desta forma, (2) contribuir para a melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem. O professor-investigador pretendeu, através da reflexão crítica sistemática sobre os efeitos da sua prática pedagógica, atender às exigências em prol da melhoria da educação.

Não devemos, no entanto, descurar algumas das principais limitações deste género de investigação, às quais procurámos dar resposta durante o processo de investigação:

- A dificuldade em garantir ou manter a imparcialidade do professor-investigador no desenvolvimento de todas as etapas da pesquisa, designadamente na análise e interpretação dos resultados;
- A validade dos resultados obtidos, já que o professor-investigador está envolvido na manipulação das variáveis independentes e dependentes na qualidade de professor;
- O tempo prolongado para a obtenção de resultados.

A IA aplicada em contexto escolar, enquanto ação comprometida para a resolução de problemas identificados pelo professor-investigador, pressupõe que sejam garantidas a fiabilidade e a validade dos resultados e das conclusões, quer através da coerência dos métodos de recolha dos dados a que o investigador recorre, sejam eles de cariz quantitativo ou qualitativo, quer através da triangulação dos mesmos. Só assim poderá responder à questão da imparcialidade nas interpretações e da validade dos resultados que apresentar.

Por essa razão, assumimos a opção pela metodologia de investigação-ação participante (Participatory Action Research- PAR) que assenta no princípio da colaboração entre o professor, na qualidade de investigador, os professores e alunos parceiros do projeto e os alunos, na qualidade de investigados, no âmbito da qual desempenham um papel diferente daquele que lhes era consignado na investigação convencional. Todos contribuíram, com as suas reflexões sobre a prática e sobre o impacto da estratégia de ação, para a construção do conhecimento teórico erigido com vista a mobilizar a utilização das TIC para transformar a prática pedagógica e, assim, potenciar a melhoria do processo de ensino-aprendizagem e, consequentemente o desenvolvimento profissional (Zuber-Skerritt, 1996).

1.2. A investigação-ação participante: conhecer para mudar

A IA participante (IAP)[142] afigurou-se-nos como a metodologia mais adequada para esta pesquisa. Por um lado, pelo seu ideal democrático e emancipatório (Carr & Kemmis, 1986; Kemmis & McTaggart, 2000, 2005; Kindon *et al.*, 2007), "porque coloca o conhecimento à disposição dos grupos sociais e acentua a importância de colaboração entre investigadores e práticos" (Silva, 1996: 33). Por outro lado, pelo envolvimento tanto do professor, simultaneamente investigador da sua própria prática, como dos alunos e professores participantes no projeto *eTwinning* e dos alunos sujeitos desta investigação no processo de mudança.

Devemos salientar que um projeto de IAP pressupõe a participação e o envolvimento ativo dos investigados no processo de construção de conhecimento, nomeadamente através da tomada de consciência sobre os efeitos das suas práticas no momento de reflexão, e no processo de mudança, através das tomadas de decisão sobre as soluções a adotar (Kindon *et al.*, 2007). Só este envolvimento e esta consciencialização poderão conduzir à cooperação, uma efetiva partilha de pontos de vista entre investigador e investigados e ao desejo e subsequente viabilidade de qualquer estratégia de ação com vista à transformação das práticas e melhoria de aprendizagens, uma vez que:

> The basic principle underlying action research is that, in order to change a social practice, participants have to start reflecting on it. The underlying notion is therefore the need for participants to be cognitively involved with their action in a particular context where they act (*i.e.* to understand it) if they want to improve it. (Lopes & Freire, 1998: 148)

Autores como Louis Cohen e Lawrence Manion (1985, 2000), Stephen Kemmis e Robin McTaggart (1988), Jean McNiff (1988, 2002), Bob Dick (1992, 1997, 1999a, 1999b, 2000), Richard Baskerville (1999), Norman Denzin e Yvonna Lincoln (2000), René Barbier (2002), Eli Santos, Carlos Morais e João Paiva (2004), David Tripp (2005), Lindon e colaboradores (2007), Jean McNiff e Jack Whitehead (2009) e Clara

[142] Tradução de Silva (1996), referente à *Participative Action Research ou PAR*, como a conceberam, sob a denominação de *Emancipatory Action Research*, os investigadores australianos da Universidade de Deakin, nomeadamente Kemmis & Mc Taggart (1988).

Coutinho e colaboradores (2009) enunciaram as seguintes características e princípios da IA:

- A IAP afasta-se da abordagem positivista, que assenta num excessivo objetivismo e neutralidade por parte do investigador; uma vez que "requer para seu exercício um mergulho na intersubjectividade da dialéctica do colectivo." (Franco, 2005: 490). Na IA, o investigador adota uma postura diferenciada face ao conhecimento, já que intervém a dois níveis: o do conhecimento e o da prática, o do investigador e o do professor, procurando ao mesmo tempo, conhecer e intervir sobre a realidade e o objeto de estudo. Assim, o estatuto do investigador na IA, enquanto parte do universo em estudo, invalida qualquer postura de neutralidade e de controlo sobre as circunstâncias de investigação.
- Na IAP, o professor-investigador, para além de assumir o papel de investigador que planeia e constrói os métodos e os instrumentos de recolha de dados e procede à sua análise para a construção de conhecimento, assume também o papel de interveniente enquanto professor. Enquanto agente da mudança, o professor-investigador implementa o projeto de investigação, predisposto para a reflexão sobre a sua prática e para a identificação e compreensão da congruência entre as teorias e as práticas, no sentido de resolver um problema e de gerar mudança (McNiff, 2002). Para tal, é necessário que adote uma postura socrática para observar e refletir sobre as suas ações e os efeitos por elas produzidos no sentido de instigar essa mudança. O investigador, na qualidade de professor, é responsável pela planificação, implementação, descrição e avaliação da estratégia de ação, gerando conhecimento em dois planos no correr do processo, tanto a respeito da prática enquanto professor, como da própria investigação enquanto investigador.
- A investigação tem um pendor emancipador que persegue o duplo objetivo de: (1) associar a teoria – o conhecimento académico sobre o problema – à prática – a vivência do problema e a implementação da sua resolução e (2) desenvolver, nos participantes, competências de autorreflexão, de autocrítica e de intervenção porque a IA visa conduzir o professor à construção de conhecimento através da autorreflexão. Assim, podemos assumir que: "the construction of teachers' pedagogical know-how through research can help develop and empower teachers because they can construct their own living educational theory and find or enhance their voice in the educational system" (Fandiño, 2010: 115).

- O caráter comunitário, que caracteriza e distingue a IAP das outras metodologias qualitativas, confere-lhe a particularidade de ser um processo de aprendizagem e de mudança participativo, vivido por todos os intervenientes, incluindo o professor-investigador. Do ponto de vista metodológico, a IAP instaura, no grupo, uma dinâmica de princípios e práticas dialógicas, participativas e transformadoras. O envolvimento e a colaboração dos sujeitos investigados fornecem, além dos dados contextuais que ajudam o professor-investigador a compreender o problema e a melhorar as suas práticas, outros pontos de vista sobre a realidade em análise, o ponto de vista de quem sente os efeitos da estratégia de ação implementada. Deste modo, fomenta-se uma interação constante entre o investigador e os participantes que contribuem com os seus comentários pessoais (recolhidos por meio de reflexões individuais e coletivas registadas em diário de bordo, questionários, entre outros), estando ativamente envolvidos na dinâmica de ação-reflexão-ação.
- A IAP assenta numa abordagem cíclica e recursiva, tal como foi inicialmente concebida pelo seu precursor, Kurt Lewin (1946). Este processo cíclico, que liga ação e reflexão, compreende momentos de planeamento, ação, observação e reflexão recorrentes ao longo da investigação, traduzindo-se numa avaliação constante dos resultados da investigação que conduzem a uma readequação da estratégia de ação. Nesta linha, entende-se que "todo avanço em pesquisa-ação implica o efeito recursivo em função de uma reflexão permanente sobre a ação" (Barbier, 2002: 117). Note-se que só estas observações e avaliações cíclicas do efeito das nossas ações permitem a sua transformação para uma melhoria da prática docente.
- IAP caracteriza-se pela flexibilidade nos processos metodológicos, permitindo voltar atrás as vezes que seja necessário, de modo a reinterpretar os dados e a contrastá-los com novas fontes. A flexibilidade da metodologia deve possibilitar adaptações e ajustes e desenvolver-se de acordo com as sínteses provisórias emanadas das observações e reflexões dos participantes em cada ciclo da investigação.
- A IAP é uma metodologia de investigação de caráter prático e situacional, já que esta é orientada pela tentativa de conciliação e integração da teoria na prática (e vice-versa), tendo sempre como objetivo resolver um problema prático e experienciado num determinado contexto sociocultural. É condição *sine qua non*

que esse problema seja identificado pelos sujeitos que o vivem e que o contexto em que se encontram inseridos seja caracterizado.

2. Descrição do processo da investigação

2.1. Os ciclos, etapas e atividades do estudo

Adotámos, para este estudo, o modelo cíclico em espiral, proposto pelos australianos Stephen Kemmis e Robin McTaggart (1988): "The Action Research Spiral", revisto num estudo anterior (Silva, 2003). Assim, e como ilustram o cronograma da investigação representado no quadro III-1 (cf. páginas 12-15) e a figura III-2 (cf. página 46), o processo de IA desenvolveu-se num movimento em espiral de três ciclos, antecedidos por um ciclo de reconhecimento.

No 'ciclo de reconhecimento', identificado e considerado, por Kurt Lewin (1946), imprescindível ao processo de mudança, desenvolvemos um estudo exploratório da situação, que constituiu um "instrumento decisivo do ponto de vista da criação de condições sociais e institucionais de sucesso da intervenção" (Capucha, 2008: 17). Pretendemos, neste ciclo exploratório, verificar se as estratégias definidas no Plano Tecnológico para a Educação tinham tido o impacto esperado na integração pedagógica das TIC nas práticas letivas dos professores de LE. Os resultados obtidos, neste estudo exploratório, permitiram fundamentar a implementação de uma estratégia educativa inovadora com vista à integração das TIC no processo de ensino-aprendizagem de LE.

A partir desta fase de reconhecimento, em que foi feito o diagnóstico da situação, foram definidas as orientações gerais e as finalidades do projeto (Capucha, 2008), sendo delineados os três ciclos da experimentação, nos quais se implementou a estratégia de ação.

No ciclo I, foram estabelecidos os contactos com os parceiros checos, italianos e polacos, via *email*, para a planificação do projeto e da metodologia de ação a desenvolver com os alunos. No final do ciclo, foi feita a avaliação dos resultados da aplicação da estratégia de ação. Realizada por meio das interpretações e comentários que emergiram da reflexão de todos os intervenientes, culminou na proposta de alterações para melhorar a estratégia de ação, originando, assim, o desenvolvimento de um segundo e terceiro ciclos em que foram introduzidos os princípios do trabalho colaborativo e cooperativo. Cada ciclo da investigação reuniu três níveis de operações distintas:

- as operações de pré-intervenção, que englobam a fase exploratória, a escolha do problema, operacionalizadas no plano da investigação, na delineação de um cronograma de ação e, no plano da ação, na planificação didática de unidades de ensino;
- as operações de intervenção que compreendem a implementação da estratégia de ação, a observação e o registo da intervenção;
- as operações de avaliação, que incluem a avaliação dos resultados da intervenção junto dos alunos e professores envolvidos, a apresentação dos resultados, as limitações do projeto, as conclusões e as hipóteses que potenciem novas atuações.

Conforme, sucintamente, descrito no cronograma do projeto da IA, apresentado no próximo ponto, a passagem de um ciclo para outro contou com a execução de uma variedade de atividades que ocorreram nas quatro etapas constitutivas de cada ciclo:

(1) Planificação: planificação didática de unidades de ensino;

(2) Ação: implementação da estratégia de ação;

(3) Observação: registos da intervenção e análise de dados;

(4) Reflexão: reflexão crítica e autocrítica sobre os resultados da observação para determinação dos pontos fortes e das áreas de melhoria.

Incluiu a avaliação dos resultados da intervenção junto dos alunos e professores envolvidos, a apresentação dos resultados, as limitações do projeto, as conclusões e as hipóteses que potenciaram novas atuações.

Na primeira etapa, a da planificação, recolhemos informação bibliográfica e formulámos hipóteses sobre a situação em estudo com vista à integração das TIC para a prática da comunicação intercultural no processo de ensino-aprendizagem e à mudança da prática letiva. Foi a partir da informação recolhida que planificámos a estratégia de ação - o projeto de geminação *eTwinning* "Learning from/with One Another" (LOA) - e determinámos os tipos de dados necessários para estudar, descrever e interpretar os resultados da aplicação, no contexto real de sala de aula, da abordagem intercultural no ensino do Inglês proposta.

Na etapa da ação, retrospectivamente guiada pela planificação (Moreira, 2001: 40), foram recolhidos os dados que permitiram estudar os efeitos da implementação pedagógica do projeto *eTwinning*: as produções de alunos em situação de comunicação formal (composições, respostas a testes de avaliação; contribuições em fóruns de

discussão publicadas em contexto de aula) e informal (*email*, contribuições em fóruns de discussão publicadas fora da aula) e as respostas aos questionários aplicados.

Na etapa seguinte, os dados foram sujeitos a observação, através de vários processos de análise quantitativa, qualitativa ou linguística aplicados aos dados recolhidos de fontes diversificadas**,** no intuito de documentar os efeitos da ação.

Para encerrar o ciclo e informar o ciclo seguinte, planificou-se a etapa de reflexão em que os dados e os resultados foram discutidos e contextualizados coletivamente para a construção de conhecimento e partilha, num processo único, dialético e transformador dos participantes, do contexto e das condições de aprendizagem. Foi nesta etapa que se procedeu à avaliação dos efeitos da estratégia de ação e se tomaram as decisões para o próximo ciclo de IA, ou seja, a revisão do plano e a planificação pedagógica de novas unidades de aprendizagem. Conforme Evandro Ghedin (2002: 141), "o que fazemos não se explica pelo como fazemos; possui sentido diante dos significados que lhe são atribuídos. Estes significados não são latentes mas emanam, de fato, dos sentidos que construímos". Esta última etapa, de reflexão, constituiu a base para a etapa de planificação do ciclo seguinte, já que foram formuladas novas hipóteses, no quadro de uma teoria da mudança e de uma pedagogia alternativa.

Convém salientar que, neste estudo, alunos e professores intervenientes participaram em todas as etapas, tendo contribuído, nas duas últimas etapas de observação e reflexão, através do preenchimento de questionários e da publicação de mensagens nos fóruns de discussão do projeto. É nossa convicção, como é a de Rod McBride e John Schostak (2002: Sp), que:

> Observation cannot be separated from the different meanings that actors place upon their action, the actions of others, the 'stage' and the props' they use. Thus in making a representative description of observable characters, events, stages and props, it is important to subject that description in some way to the interpretations of the actors involved.

Depreende-se que tanto a etapa de observação como a de reflexão são indubitavelmente indispensáveis ao objetivo de mudança e melhoria que norteia qualquer IA. Estas etapas conduzem ao processo de consciencialização e de transformação dos intervenientes, implicando o seu envolvimento cognitivo e uma prática reflexiva de autoquestionamento que se constitui como "uma operação teórica,

reflexiva sobre as ações efetuadas ou a serem efetuadas; é o estabelecimento de uma nova prática [...] por um novo olhar sobre ela" (Barbier, 2002: 118).

Ao analisar a atividade reflexiva, no processo de IA, Jean McNiff (1988: 4) distinguiu três fases fundamentais que operacionalizámos, neste estudo, auscultando a opinião das professoras parceiras sobre o impacto da sua participação no projeto *eTwinning* LOA:

(1) a consciencialização do professor sobre a sua prática;

(2) o questionamento dessa prática e confrontação com práticas alternativas;

(3) a preparação para a mudança.

Estas atividades que ocorrem na etapa de reflexão, aparecem operacionalizadas, em John Smyth (1989),[143], por quatro tarefas, que consistem no seguinte:

- descrever a sua prática, a partir da observação mediatizada das suas aulas, para responder às questões: "O que faço?"; "Como faço?"; "Como reagem os alunos?";
- analisar e interpretar a sua atuação, orientado pelas perguntas: "O que pretendo transmitir quando ajo assim?"; "Por que razão os alunos reagem assim?";
- confrontar a sua prática com outras alternativas para responder a: "O que me leva a agir desta forma e não de outra?";
- reestruturar a sua prática, visando a sua melhoria e formulando novas hipóteses para responder à questão "Como agir de forma diferente para melhorar a situação?".

Podemos concluir que qualquer processo de IAP implica uma constante reflexão sobre as convicções e as práticas pedagógicas, que Schön (1983) designou de prática reflexiva, uma atividade que: "[i]mplica uma perscrutação activa, voluntária, persistente e rigorosa daquilo em que se julga acreditar ou daquilo que habitualmente se pratica, evidencia os motivos que justificam as nossas acções ou convicções e ilumina as consequências a que a elas condizem" (Alarcão, 1996: 175).

Resumindo, este projeto de IAP obedeceu a uma sequência de atividades em que a prática e a teoria se intercalaram numa relação de interdependência, conforme passamos a sintetizar:

[143] As operações referidas pelo autor são nomeadamente: *describe; inform; confront; reconstruct.*

- **Fase exploratória:** Momento de ação em que a professora-investigadora realizou um diagnóstico da realidade do campo de investigação, fazendo um levantamento da situação e dos problemas. Nesta fase, a professora-investigadora estabeleceu, com as suas colegas parceiras de projeto, os objetivos da estratégia de ação e a metodologia de trabalho.
- **Delimitação do problema da investigação**: Fase de construção de conhecimento teórico; momento em que a professora-investigadora procurou nas referências bibliográficas, sobre os temas em estudo, informação e teorias para: construir o seu quadro teórico; orientar a sua estratégia de ação; imaginar uma solução para melhorar a aprendizagem; e formular hipóteses a partir da estratégia de ação (variável independente) e os seus impactos na aprendizagem dos alunos (variável dependente). É nesta fase que se refletiu sobre a relevância científica e prática do estudo no contexto em que o mesmo se realiza.
- **Preparação do plano de ação**: Momento em que a ação e investigação se entrecruzaram. Com base na literatura de referência, a professora-investigadora projetou e planificou, colaborativamente com os intervenientes, uma estratégia de ação com vista à mudança e à melhoria da sua prática e da aprendizagem dos seus alunos. Nesta etapa, definiu os objetivos da estratégia e construiu os instrumentos de recolha dos dados.
- **Recolha de dados**: Foram aplicados os instrumentos de recolha de dados. Na adoção da metodologia de IAP, foram tomadas as precauções éticas, quer aquando da planificação do projeto, quer durante a fase de recolha dos dados. Aos alunos foram explicados os objetivos do projeto de investigação e foi garantida a confidencialidade e o anonimato dos participantes na publicação dos resultados do estudo. Foram, ainda, solicitadas as autorizações das instituições tutelares (à escola, aos pais ou Encarregados de Educação e à DGIDC).
- **Avaliação da estratégia de ação:** Foram analisados os resultados numa perspetiva longitudinal com vista a procurar respostas às questões de investigação ou à identificação das áreas de melhoria. Todos os participantes foram ouvidos. As suas perceções constituíram um elemento imprescindível para a triangulação dos dados obtidos e para validar as interpretações da professora-investigadora. Uma função prioritária estabelecida com a avaliação prende-se com uma função de formação e emancipação dos atores. É, aqui, que radica o interesse ou a

posição estratégica da IA, em relação a outras formas de investigação, a sua capacidade para "ajudar os actores a tomarem consciência das determinantes da sua acção e a tomarem eles próprios decisões específicas consequentes" (Ketele & Roegiers, 1993).

- **Divulgação externa**: Os resultados da investigação foram divulgados aos participantes, aos agentes educativos (alunos, pais, professores e órgão de gestão). Foram, posteriormente, disseminados em conferências e publicações científicas no âmbito da utilização das TIC em Educação e da Inovação em Educação.

Importa referir que, para garantir o sucesso da investigação e a empatia com os investigados, a professora-investigadora trabalhou diretamente com os alunos em conformidade com a sua prática letiva quotidiana e teve sempre como objetivo primeiro o sucesso educativo dos mesmos.

2.2. O cronograma do estudo

Calendarização	Etapas e atividades
Ciclo de reconhecimento **setembro e** **outubro** **2008**	Pesquisa bibliográfica para delimitação do problema em estudo Aplicação de um questionário sobre a integração das TIC aos professores de LE das escolas do Concelho do Sátão, de Penalva do Castelo e de Vila Nova de Paiva Avaliação diagnóstica das competências de comunicação dos alunos Recolha de informação através de um questionário sobre as competências de uso das TIC Recolha de informação sobre o plano TIC da escola Registo do projeto *eTwinning* na ferramenta de pesquisa de parceiros no quadro de bordo do portal *eTwinning*
Ciclo I **outubro,** **novembro e** **dezembro** **2008**	**Etapa de planificação/preparação** Pedidos de autorizações aos órgãos tutelares para aplicação dos questionários e do projeto de IA Apresentação do projeto de investigação aos alunos, encarregados de educação e da estratégia de ação aos Conselhos de Turma Elaboração da planificação da unidade didática para o 1º ciclo/período com a participação das professoras parceiras relativamente aos conteúdos e à metodologia de trabalho Mobilização dos meios necessários para garantir a implementação da estratégia de ação Elaboração dos instrumentos de recolha dos *corpora* e dos dados contextuais (guiões de entrevista, questionários e grelhas de observação)

	Etapa de Ação Aplicação da estratégia de ação: implementação do projeto *eTwinning* "Learning from/with One Another" (LOA) Aplicação do questionário QA2 "Motivação para a aprendizagem de Línguas" Aplicação do questionário QA3 "Atitudes face à línguas" Comunicação intercultural (troca de *emails* entre os alunos parceiros) para o trabalho de projeto (TP) Apresentação oral do resultado do TP Recolha de *corpora* e dados contextuais **Etapa de observação** Análise e interpretação dos dados recolhidos, confrontando com a literatura revista Discussão oral com os alunos sobre o impacto da estratégia de ação e elaboração de um relatório de grupo **Etapa de avaliação/reflexão** Sessões reflexivas com os alunos: • para observação e análise dos resultados obtidos (autoavaliação) • recolha das suas perceções sobre a estratégia de ação, bem como sugestões para melhoria através de relatório e questionário • identificação das principais dificuldades sentidas pelos alunos Avaliação do processo desenvolvidos ao longo do 1º ciclo Elaboração de um relatório apresentando os resultados. Apresentação de um sumário do relatório aos Conselhos de Turma envolvidos e recolha de opiniões/sugestões sobre a implementação da estratégia de ação Apresentação de relatório ao Conselho Executivo, apresentando de uma forma sumária os principais resultados
Ciclo II **janeiro, fevereiro e março** **2009**	**Etapa de planificação/preparação** Revisão bibliográfica Reformulação da estratégia de ação para minorar as dificuldades diagnosticadas Planificação das atividades com os alunos e as professoras parceiras a realizar no âmbito do projeto durante o segundo período, tendo em atenção os conteúdos programáticos Elaboração das planificações de unidade para o segundo período Aperfeiçoamento dos instrumentos de recolha dos *corpora* e dos dados contextuais **Etapa de Ação** Aplicação da estratégia de ação Recolha de *corpora* e dados contextuais **Etapa de observação** Análise e interpretação dos dados recolhidos, confrontando com a literatura revista

	Etapa de Reflexão do ciclo Sessões reflexivas com os alunos: • para observação e análise dos resultados obtidos • recolha das suas perceções e sugestões sobre a estratégia de ação • identificação das principais dificuldades sentidas pelos alunos Avaliação do processo desenvolvido ao longo do 2º ciclo para elaboração de um relatório para os Conselhos de Turma
Ciclo III **abril,** **maio e** **junho 2009**	Apresentação do relatório ao Conselho Executivo e Conselho Pedagógico apresentando de uma forma sumária os principais resultados **Etapa de planificação/preparação** Revisão bibliográfica Reformulação da estratégia de ação para minorar as dificuldades diagnosticadas ou fomentar melhoria Planificação das atividades com os alunos e as professoras parceiras a realizar no âmbito do projeto, tendo em atenção os conteúdos programáticos Elaboração das planificações de unidade para o terceiro período Aperfeiçoamento dos instrumentos de análise dos *corpora* e dos dados contextuais (guiões de entrevista, questionários, testes de avaliação escrita e oral e grelhas de observação) **Etapa de Ação** Aplicação da estratégia de ação Recolha de *corpora* e dados contextuais **Etapa de observação** Análise qualitativa dos dados recolhidos **Etapa de reflexão** Sessões reflexivas com os alunos para: • observação e análise dos resultados obtidos • recolha das suas perceções e sugestões sobre a estratégia de ação • identificação das principais dificuldades sentidas pelos alunos Avaliação do processo desenvolvido ao longo do 3º ciclo para elaboração de um relatório a apresentar aos Conselhos de Turma
Avaliação do projeto de IAP **julho 2009**	**Avaliação do projeto de IA** Tratamento estatístico dos dados quantitativos e qualitativos recolhidos por meio de questionário respondidos pelos alunos e pelas professoras e alunos parceiros sobre o impacto do projeto e sobre as atitudes face à aprendizagem de línguas e culturas. Análise comparativa entre os resultados da avaliação diagnóstica e avaliação final Redação do relatório da IAP para apresentação ao Conselho Pedagógico. Apresentação e publicação de artigos em conferências.

Quadro III-1: Cronograma do projeto de investigação-ação implementado no ano de 2008/2009.

3. Os sujeitos participantes na investigação

3.1. Os alunos sujeitos da investigação

Esta investigação envolveu a participação inicial de trinta e seis alunos oriundos de três diferentes turmas do 10º ano do Curso Científico-Humanístico de Ciências e Tecnologias, agrupados em duas turmas de Inglês nível de continuação.

A turma Azul[144], constituída por dezanove alunos, sete rapazes e doze raparigas, com idades compreendidas entre os catorze e dezasseis anos, ficou com menos um aluno na sexta semana, em resultado da sua transferência para uma escola profissional. Relativamente ao percurso escolar e aprendizagem destes alunos, importa referir que um grande número de alunos teve bom aproveitamento na maioria das disciplinas, no final do ensino básico e evidenciou ter atitudes positivas face ao estudo. Todavia, registou-se que três alunos transitaram para o décimo ano, apesar das dificuldades que apresentaram, conforme consta nos planos de recuperação implementados no 9º ano. Estes alunos revelaram ter tido bastantes dificuldades nomeadamente a Língua Portuguesa e a Inglês.

Quanto à turma Verde, uma turma de dezassete alunos, nove raparigas e sete rapazes, com idades entre os catorze e os dezassete anos, agrupou na disciplina de Inglês dez alunos de uma turma e sete alunos de outra. A maioria dos alunos oriundos da turma Verde demonstrou interesse pelas aprendizagens escolares e teve bons resultados na maioria das disciplinas, não obstante três alunos terem tido já retenções no seu percurso escolar e terem tido classificação negativa a Inglês.

Dos trinta e seis alunos de Inglês de continuação, quatro tinham apenas três anos de inglês, já que tinham iniciado a aprendizagem da língua como LE II no 7º ano. Dos restantes trinta e dois alunos, que tinham cinco anos de aprendizagem formal de Inglês quando ingressaram no 10º ano, três eram repetentes e um estava matriculado na disciplina para fazer melhoria da sua classificação final.

A escolha deste nível de ensino prendeu-se com fatores de natureza didático-pedagógica e fatores de natureza afetiva e relacional, a saber:

- Os conteúdos socioculturais do 10º ano estão diretamente relacionados com a promoção da competência comunicativa intercultural, o plurilinguismo e a

[144] Para preservar o anonimato, diferenciamos as turmas com nomes de cores, substituindo a nomenclatura utilizada na escola onde se realizou este estudo, onde as mesmas são identificadas por uma letra do alfabeto.

questão do multiculturalismo europeu. Estes tópicos e os restantes foram igualmente ao encontro do interesse das professoras parceiras, o que se afigurou de extrema importância para garantir o seu envolvimento ao longo de todo o ano letivo;

- O nível de aprendizagem dos alunos e a sua faixa etária corresponderam aos que foram escolhidos, com os parceiros, para participar no projeto de parceria *eTwinning*;
- O grau de maturidade, quer afetiva, quer linguística, dos alunos que importaram para garantir uma participação voluntária, responsável e continuada.

De acordo com os dados recolhidos no ciclo de reconhecimento, cujos resultados serão apresentados na parte IV deste trabalho, estávamos perante alunos com níveis de competência de comunicação em Inglês mistos, motivados para aprender LE. Sem qualquer experiência de comunicação intercultural em contexto formal, os alunos nunca tiveram oportunidade de contacto com falantes nativos ou não-nativos na língua inglesa nas suas aulas de inglês. Quanto ao uso das TIC, a experiência de sua utilização em contexto de sala de aula na disciplina de Inglês esteve limitada ao uso para pesquisa, tratamento de informação e produção de documentos escritos em *Word* ou *PowerPoint*. Fora da escola, de acordo com o relatório do Coordenador TIC, a maioria dos alunos usa o correio eletrónico com regularidade, utiliza motores de pesquisa, acede e participa em jogos interativos *online* e alguns fazem *chat* com os amigos.

3.2. As professoras parceiras

A professora checa, de cinquenta anos de idade, tinha vinte e cinco anos de experiência profissional no ensino da língua inglesa. Indicou, na sua ficha biográfica, que era capaz de comunicar sem dificuldade em Russo, Alemão e Inglês. Nunca tinha participado no *eTwinning*, mas já tinha participado em vários projetos de parceria Comenius: num projeto Língua em 2005 e numa parceria multilateral de 2005 a 2008. Tinha frequentado cursos de formação Comenius para professores de Inglês no âmbito do programa de Aprendizagem ao Longo da Vida em Cambridge em 2005 e em Dublin em 2008 e um curso sobre o ensino dos Direitos Humanos em Gotemburgo- no âmbito do programa Pestalozzi no ano de 2007. Tinha visitado vários países: a Alemanha, a Áustria, a Croácia, a Dinamarca, a Espanha, a Eslováquia, a França, a Grécia, a

Hungria, a Itália, a Polónia, o Reino Unido, a República da Irlanda, a Roménia e a Suécia. Fez um curso de formação sobre o uso das TIC no ensino.

A professora italiana de quarenta e seis anos lecionava há vinte e um anos e nunca tinha participado em nenhum projeto *eTwinning*. Para além do Inglês, dominava o Francês. Já tinha participado numa parceria multilateral Comenius com a Roménia e a Turquia de 2004 a 2006. Já tinha visitado muitos países europeus: Alemanha, Áustria, Inglaterra, Escócia, Espanha, França, Grécia, Irlanda, Malta, Roménia, Suécia e Turquia. Tinha feito formação no âmbito da utilização pedagógica das TIC.

A professora polaca de vinte e nove anos lecionava Inglês há quatro anos. Para além do Inglês, tinha certificado de competência de comunicação em Alemão de nível de utilizador independente B1. Nunca tinha participado em nenhum projeto *eTwinning* mas já tinha tido experiência de participar, no âmbito do programa Comenius, num projeto multilateral de 2005 a 2007 que envolveu escolas de Itália, Áustria, Eslovénia, Malta e Irlanda. Já tinha visitado os seguintes países: a Alemanha, a Áustria, o Egito, a Espanha, a Eslováquia, a Grécia, a Hungria, a Itália, o Reino Unido e a República Checa. As três professoras partilhavam a mesma expectativa: conseguir uma parceria para um projeto e contactos que promovessem o uso da língua inglesa em situações autênticas de comunicação.

3.3. Os alunos parceiros

Os alunos checos, dezassete raparigas e vinte e oito rapazes com idades compreendidas entre os quinze e os dezanove anos, num total de quarenta e cinco, eram alunos do 1º, 2º e 3º ano, correspondente ao décimo, décimo primeiro e décimo segundo anos do sistema de ensino português, provenientes de cinco turmas diferentes. A maioria dos alunos já tinha viajado para outro país pelo menos uma vez. A maioria tinha computadores ligados à *Internet* nas suas casas e todos tinham experiência de troca de *emails*.

O grupo de vinte alunos italianos, doze raparigas e oito rapazes, do 10º ano, com idades entre os quinze e os dezasseis anos, pertenciam a uma mesma turma. A maioria dos alunos tinha computador ligado à *Internet* nas suas casas.

Quanto aos alunos polacos, um total de onze alunos, quatro rapazes e sete raparigas, de catorze e quinze anos de idade, eram oriundos de três turmas diferentes do 9º ano e participaram no projeto *eTwinning* LOA no âmbito das atividades do Clube de

Línguas em que estavam inscritos. Apenas quatro tinham computador ligado à *Internet* em suas casas.

À semelhança dos alunos portugueses, os alunos parceiros foram organizados em grupos *eTwinning* para facilitar e garantir que todos pudessem ter oportunidade de terem um parceiro para a comunicação intercultural.

É importante referir que, apesar do compromisso inicial de integrar as atividades do projeto nas atividades das aulas de Inglês, o mesmo não aconteceu com a escola polaca. As outras escolas integraram algumas das atividades e utilizaram os materiais nas suas aulas.

3.4. Os sujeitos informantes para a contextualização/ fundamentação do estudo

No estudo exploratório desenvolvido no ciclo de reconhecimento, que serviu para fundamentar este estudo de IAP, pretendemos verificar se os recursos TIC estavam a ser rentabilizados para proporcionar aos alunos um contexto para a comunicação efetiva e autêntica e uma aprendizagem significativa nas aulas de LE. Para tal, aplicámos um questionário[145] sobre a utilização das TIC aos professores de LE do 2º e 3º Ciclos e Ensino Secundário dos concelhos de Sátão e concelhos de Penalva do Castelo e de Vila Nova de Paiva.

Os respondentes, num total de 37, maioritariamente do sexo feminino e com idades compreendidas entre os 26 e 55 anos, tinham uma média de 17 anos de serviço. Os professores informantes lecionavam Francês, Inglês e Espanhol. Os dados recolhidos são apresentados no capítulo 1 da parte dedicada aos resultados do estudo exploratório.

3.5. A professora-investigadora

A professora-investigadora, professora profissionalizada do quadro do grupo 330 (Inglês) da escola onde implementou este estudo de IAP, com dezasseis anos de tempo de serviço, exercia funções de docente desde o ano letivo de 2000/2001 nessa escola. Licenciada em Línguas e Literaturas Modernas da variante de Estudos Franceses e Ingleses, pela Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, concluiu o Mestrado em Linguística e Ensino de Línguas na Universidade Católica Portuguesa.

[145] cf. Questionário QP1 no Anexo 2.

Coordena o Clube Europeu da escola desde o ano letivo de 2003-2004, no âmbito do qual tem participado em várias iniciativas comunitárias europeias promovidas pela *European Schoolnet*. Também tem participado em projetos de parceria bilateral e projetos multilaterais Comenius. Participou em cursos de formação de professores no âmbito do Programa de Aprendizagem ao Longo da Vida que lhe proporcionaram a troca de experiências com professores de outros países. No ano em que implementou este projeto de IA, para além das turmas de 10º ano que participaram neste estudo, a professora-investigadora tinha uma turma do 8º ano, uma de 9º ano do Curso de Formação e Educação (CEF) e duas turmas do 11º ano de nível de continuação.

4. Contexto sociocultural da escola onde se realizou o estudo

4.1. A escola

A escola agrega dois níveis de ensino: o terceiro ciclo do ensino básico e o ensino secundário. Oferece, no ensino secundário, cursos Científico-Humanístico, na área das ciências e tecnologias, línguas e humanidades e ciências sociais e humanas; cursos tecnológicos de ação social e de desporto; cursos de educação e formação de Jardinagem e Espaços Verdes e de Serviço de Mesa; cursos profissionais de nível III para formação de Técnico de Restauração e Técnico de Eletrónica e Automação (Projeto Educativo, 2008).

No que diz respeito ao contexto sociocultural, e de acordo com os parâmetros estabelecidos pelo programa AVES 2[146] (profissão e habilitações literárias dos pais, condições habitacionais, o número de veículos, hábitos de leitura, frequência de leitura de imprensa e a existência ou não de ligação à *Internet* em casa), a escola situava-se no limite superior do contexto sociocultural médio-baixo (índice entre 126,25 e 130,74)[147]. O contexto socioeconómico e cultural de muitas famílias foi considerado baixo, pelo que 30% dos alunos beneficiava do apoio da ação social escolar. De acordo com o relatório AVES 2 apresentado em 2008, "os alunos da escola estão entre os que têm

[146] A Fundação Manuel Leão desenvolve, no domínio da Educação, desde o ano letivo 2000-2001, um Programa de Avaliação Externa de Escolas (AVES). O AVES contou, na sua génese, com o apoio da Fundação Calouste Gulbenkian. A escola aderiu ao programa no ano letivo de 2006-2007, tendo aplicado os testes de conhecimentos e os questionários de opinião, competências e valores. Os resultados divulgados pela Fundação têm servido para gerar a reflexão dos professores sobre a atividade educativa levada a cabo na escola.

[147] Este programa agrupa os estabelecimentos de ensino em quatro contextos socioculturais: Alto–índice entre 136 e 153.2, Médio-alto-índice entre 130,1 e 135,9, Médio-baixo-índice entre 125.6 e 130, Baixo - índice entre 113.5 e 125.5.

classificações mais baixas à entrada do ensino secundário, entre os mais subsidiados pelo estado e os que têm pais menos escolarizados no contexto da amostra em análise." (cf. Projecto Educativo, 2008 no Anexo 44). Relativamente ao nível de instrução, uma elevada percentagem da população do concelho, onde a escola está inserida, tinha concluído o primeiro ciclo e apenas uma baixa percentagem de população tinha habilitações académicas do ensino superior (*Idem*).

4.2. A população escolar e o acesso à *Internet*

4.2.1. Os alunos

No ano letivo 2008/2009, frequentaram a escola seiscentos e quarenta e quatro alunos, distribuídos por onze turmas do ensino básico e dezasseis do ensino secundário. De acordo com os dados recolhidos nos serviços administrativos da escola, 281 alunos pediram a credencial para aderirem ao programa de aquisição de equipamento informático e *Internet* "e-escola". Além disso, têm acesso gratuito à *Internet* em três locais na Vila de Sátão dinamizados pela Junta de Freguesia e Câmara Municipal. De acordo com o levantamento feito em 2007 pelo coordenador TIC da escola, cerca de 80% dos alunos diz ter computador em casa e, destes, cerca de 30% tem ligação à *Internet*.

4.2.2. O pessoal docente

No ano letivo de 2008/2009, lecionaram na escola sessenta professores, tendo o corpo docente sido bastante estável nos últimos anos. De acordo com um inquérito realizado em dezembro de 2007, 89% dos professores dispõe de um computador com ligação à *Internet* em casa.

4.3. Equipamento e acessibilidade à *Internet* na escola

4.3.1. Equipamentos informáticos

De acordo com o levantamento feito pelo coordenador TIC da escola, os equipamentos existentes eram:

- 2 salas TIC equipadas com 14 computadores (*Pentium* 4), 1 impressora laser A4 e 1 *scanner* respetivamente;

- 1 sala de informática (sala 15) com 6 computadores, sendo a maioria equipada com processadores *Pentium* 3;
- 1 computador (*Pentium* 2);na rádio escolar;
- 4 computadores (*Pentium* 4) na biblioteca;
- 5 computadores (*Pentium* 4) para serem utilizados pelo curso profissional do 10º ano de escolaridade;
- 24 computadores portáteis, estando 3 afetos a professores no âmbito do projeto *Internet*, Escolas, Professores e Computadores Portáteis;
- 3 computadores (*Pentium* 3 e 1 *Pentium* 4) na sala de Matemática;
- 5 computadores (*Pentium* 4) na sala multimédia;
- 2 quadros interativos, um na sala de Matemática e outro na sala 28;
- 2 computadores (*Pentium* 4) na sala de Professores;
- 4 computadores (*Pentium* 3 e 4) destinados aos gabinetes específicos de grupos disciplinares;
- 11 Projetores de vídeo;
- 3 *switches* de 24 portas, 2 *switches* de 16 portas e 4 *switches* de 8 portas;
- 4 pontos de acesso *wireless*: um em cada pavilhão de salas de aula, um na sala de professores e outro no espaço polivalente da escola (espaço de encontro e de lazer dos alunos).

4.3.2. A rede "alunos e professores"

A rede tinha um servidor *Pentium* 4 (da sala TIC e que era servidor de domínio) com *Windows 2003 Server* e era controlada por uma *firewall* (IPCOP). Através desta *firewall* era feita a filtragem do acesso aos conteúdos e controlado o contacto entre as duas redes, que existiam para que ambas pudessem aceder à impressora comum. No referido servidor estava também instalado o *software* de gestão da biblioteca. Era possível aceder a esta rede através dos pontos de acesso *wireless*, que cobriam todos os espaços cobertos da escola (exceto o pavilhão gimnodesportivo). A escola tinha apenas uma linha ADSL disponibilizada pela RCTS e que era utilizada pelas duas redes, o que dificultava o acesso e a navegação na *Internet*.

4.3.3. A plataforma *Moodle*

A escola tinha à sua disposição uma plataforma *Moodle* alojada em http://moodle.escolarosaviterbo.pt, mas, de acordo com o estudo realizado no final do ano letivo de 2006/2007 pelo Coordenador TIC da escola, poucos professores utilizavam, ainda, esta ferramenta na sua prática docente. A sua utilização estava limitada à equipa dos dez professores que participaram no projeto "Iniciativa Escolas, Professores e Computadores Portáteis".

4.3.4. O correio eletrónico institucional

Foi atribuída a todos os agentes da comunidade escolar uma caixa de correio eletrónico institucional do tipo …..@escolarosaviterbo.pt com o intuito de facilitar a comunicação entre professores e alunos. Segundo o coordenador TIC (2007) "houve alguma resistência por parte dos professores, mas, neste momento, a utilização do correio electrónico já está a ser encarada com naturalidade para a comunicação entre todos os elementos da comunidade escolar."

4.4. Os meios humanos no apoio técnico

A gestão, a manutenção e, em grande medida, a instalação do parque informático tem sido assegurada, quase na totalidade, desde há alguns anos, pela própria escola (coordenador TIC, professores, auxiliares de ação educativa e alunos).

4.5. As prioridades definidas no Projeto Educativo

A escola tem no seu projeto educativo definidas, como prioritárias, as seguintes áreas de intervenção (cf. Anexo 44):

1. Eliminação do abandono escolar;
2. Diminuição da taxa de saída antecipada;
3. Melhoria dos resultados escolares dos alunos;
4. Rentabilização da componente não letiva do horário dos professores;
5. Melhoria da qualidade do desempenho profissional;
6. Reforço da articulação curricular;

7. Promoção do trabalho cooperativo entre os professores;

8. Aumento do envolvimento dos professores nas tomadas de decisão;

9. Combate à desmotivação dos alunos e à baixa valorização do papel da escola na promoção pessoal e social;

10. Promoção do envolvimento de um maior número de pais/encarregados de educação nas atividades escolares;

11. Conhecimento do impacto da ação educativa da escola na comunidade local;

12. Maior consistência e visibilidade da autoavaliação da escola.

A proposta de integração do projeto *eTwinning* LOA tinha por finalidade dar resposta às prioridades identificadas no Projeto Educativo da escola, a saber: a melhoria da qualidade do desempenho profissional através da prática reflexiva que o projeto de IAP implica; a melhoria dos resultados escolares dos alunos e ainda o combate à desmotivação dos alunos e à baixa valorização do papel da escola na promoção pessoal e social. Tendo em conta que a disciplina de Inglês teve, nos três anos letivos de 2005/2008, uma taxa média de insucesso de 18,3% no 10º ano, valor acima da taxa proposta pela escola que estava balizada em 15,3% (Projeto Educativo, 2008), este projeto de IAP pretendeu contribuir para a redução da taxa de insucesso escolar na disciplina de Inglês.

5. A estratégia de ação: o projeto *eTwinning* LOA para uma abordagem intercultural no ensino de LE

> *Bisogna evitare la globalizzazione delle menti, e quindi mantenere la diversità della concettualizzazione, dei punti di vista, dei modi di categorizzare il reale, di definire i colori - la pluralità delle lingue.* (Balboni, 2002)

5.1. Justificação para a implementação curricular de um projeto *eTwinning*

Na sequência do Ano Europeu das Línguas, inaugurado em 2001, o Conselho da Europa dinamiza, anualmente, um conjunto de iniciativas com vista a fomentar o plurilinguismo e a compreensão intercultural; promover a diversidade linguística e cultural e encorajar a aprendizagem de línguas ao longo da vida dentro e fora da escola. Como Leonard Orban (2008: 6), Comissário para o Multilinguismo, declarou:

> As línguas podem ajudar-nos a desenvolver uma sensibilidade à diferença cultural e a compreender as interações entre as diferentes culturas. Se fizer parte do ensino e da aprendizagem das línguas, a educação para apreciar outros sistemas de valores, crenças e comportamentos pode dar um contributo substancial para a promoção do diálogo intercultural eficaz.

Para tornar realidade este diálogo intercultural e motivar os europeus a aprenderem línguas, a Comissão Europeia põe à disposição das escolas programas que visam proporcionar novos contextos de aprendizagem que transcendem o espaço físico da sala de aula e o abrem ao mundo e à sua diversidade linguística e cultural. Assim, cabe aos professores, e em especial aos professores de LE, abraçar os princípios da educação intercultural através da integração curricular de projetos transnacionais que fomentam a comunicação intercultural através da utilização das TIC.

No meio socioeconómico desfavorecido, no qual está inserida a escola, em que as oportunidades de interação com a diversidade linguística e cultural são reduzidas ou quase inexistentes, a utilização das ferramentas de comunicação online representa uma possibilidade de abertura da sala de aula ao mundo e uma oportunidade para o diálogo intercultural que não pode ser negligenciada. Esta abertura a outros mundos que oferece o *eTwinning* pode motivar os alunos a comunicarem com jovens de outros países, utilizando LE e a aprenderem sobre outras línguas e outras culturas europeias:

> As parcerias *eTwinning* fornecem uma plataforma que permite aos jovens integrar a cidadania europeia e a riqueza linguística e cultural do nosso continente numa experiência motivadora e efectiva de aprendizagem. (Comissão Europeia, 2005b)

É neste contexto que concebemos o projeto *eTwinning* que intitulámos, colaborativamente, "Learning from/with One Another" (LOA). Trata-se de uma estratégia de ação delineada e implementada com uma tripla finalidade: (1) testar as potencialidades pedagógicas das TIC para a comunicação intercultural e a sua eficácia na melhoria das aprendizagens dos alunos; (2) motivar os alunos a aprenderem e usarem LE (3) contribuir para o desenvolvimento das competências-chave ligadas à aprendizagem ao longo da vida imprescindíveis à formação profissional e empregabilidade em contexto europeu.

5.2. Os objetivos da estratégia de ação

Sem descurar os objetivos didáticos[148] que se prendem especificamente com o ensino-aprendizagem da língua inglesa e que serviram de orientação à prática letiva e à avaliação dos alunos, pretendemos que o projeto *eTwinning* LOA fosse um contributo para dar resposta às recomendações da Comissão Europeia para a utilização de estratégias inovadoras suportadas pela integração pedagógica das TIC que favoreçam a interação em LE em contextos autênticos de comunicação e aumentem a motivação para a aprendizagem e comunicação em LE. Estas estratégias foram entendidas como facilitadoras do aperfeiçoamento linguístico dos alunos e promotoras do desenvolvimento de atitudes de compreensão, abertura e respeito pela diferença.

Centrando-nos nos objetivos da abordagem didática que sustenta esta estratégia de ação, deve referir-se que residiu na sua formulação o caráter inovador desta metodologia, já que nos propomos ir para além dos objetivos específicos da aprendizagem da língua para integrar e avaliar objetivos respeitantes ao desenvolvimento social, pessoal, cívico e intercultural do aluno. Tal como transparece do título do projeto, um dos objetivos primordiais consistiu em levar os alunos a usarem a língua inglesa, de forma autónoma e eficiente, para estabelecerem relações afetivas e colaborativas com alunos de outras realidades linguísticas e culturais e aprenderem uns com os outros e uns sobre os outros. Pretendeu-se que, através da experiência da comunicação intercultural, os alunos desenvolvessem a competência comunicativa intercultural. Os objetivos didáticos, que elencamos a seguir no quadro III-2, contemplam competências pessoais, sociais, cívicas e interculturais e estão interligadas às oito competências-chave para a aprendizagem ao longo da vida (Comissão Europeia, 2005c) e os quatro pilares da educação definidas pela Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI da UNESCO, coordenada por Jacques Delors (1996): o saber-saber, o saber-aprender, o saber-ser e o saber-viver com os outros, aos quais acrescentámos um quinto pilar: o saber-sentir. Este pilar foi integrado na dimensão afetiva e tem a ver com a capacidade de gerir sentimentos, controlar a ansiedade em situações em que o indivíduo se confronta com o desconhecido e o imprevisível que requerem estratégias para preservar a face (Goffman, 1974).

[148] Pretende-se que os alunos desenvolvam as competências linguística, sociolinguística, pragmática e discursiva que englobam as competências de comunicação (ler, ouvir, interagir, escrever e falar) enunciadas no *QECR* (Conselho da Europa, 2001).

É importante perceber que aceitar que o ensino de línguas desempenha um contributo relevante na formação pessoal, social e cívica dos alunos é restabelecer a relação língua-cultura[149]. Assim, como se depreende da lista de objetivos de pendor intercultural, o objetivo central da aprendizagem de língua descentra-se do domínio cognitivo, para promover o desenvolvimento de atitudes e comportamentos sociais que conduzem a uma identidade enriquecida pela experiência e interação com a alteridade.

Saliente-se a mudança de paradigma cuja conceção da aprendizagem das línguas transcende o domínio de competências e capacidades individuais para comunicar com os outros ao incluir uma vertente interpessoal afetiva, no domínio do 'saber sentir'. Esta dimensão dos saberes comporta atitudes de abertura, de curiosidade e respeito pela diversidade e o gosto pela aprendizagem de outras línguas e de outras culturas.

Dimensão saberes/ aprendizagem	**Objetivos didáticos**	**Competências e capacidades a desenvolver**
Saber-saber Dimensão cognitiva Conhecimento declarativo	• Melhorar a qualidade das aprendizagens da língua inglesa ao proporcionar aos alunos a utilização da língua em contextos multiculturais e em situações genuínas de comunicação para execução de tarefas relevantes para as suas experiências enquanto alunos e cidadãos ativos • Aperfeiçoar o domínio da língua materna através da experiência de comunicação em contextos variados • Fomentar a consciência intercultural • Estimular o desenvolvimento da literacia crítica, *i.e.* uma consciência crítica face aos estereótipos • Promover a aquisição de conhecimentos culturais sobre outros países e o seu próprio país • Fomentar a literacia digital	• Competências gerais individuais (cf. *QECR*, página 31), designadamente o saber declarativo que inclui conhecimentos históricos e geográficos e artísticos; a competência sociocultural, *i.e.* os conhecimentos culturais; conhecimento de valores e regras de comportamento social, capacidade de adaptação às situações interculturais • Competências de comunicação na língua materna e em línguas estrangeiras linguística, sociolinguística, pragmática e discursiva. (cf. *QECR*, página 34) nos níveis da compreensão oral, da leitura, interação oral, produção oral, produção escrita e compreendem fluência e correção gramatical (morfologia, sintaxe), correção fonológica, ortográfica e domínio do vocabulário e competência semântica, o domínio dos marcadores linguísticos de relações sociais, das regras de delicadeza, das diferenças de registo) e das regras de coerência e coesão e a competência funcional, capacidade de precisão proposicional • Consciência intercultural: consciência da diversidade cultural e linguística, capacidade de colocar as culturas em contexto e assim interpretar os enunciados sob essa perspetiva • Capacidade para usar estratégias variadas e adequadas para interagir com pessoas de outras culturas no respeito das convenções sociais • Capacidade de reconhecer e ultrapassar as relações estereotipadas

[149] Veja-se a, este respeito, a discussão em torno dos conceitos de língua e cultura e da sua relação dialética no quadro teórico do volume 1 desta tese.

Saber ser Dimensão ontológica/ existencial	• Fomentar a consciência da cidadania europeia • Proporcionar as condições para o desenvolvimento de uma "personalidade intercultural" • Promover o autoconceito, a autoestima e autoconfiança criando situações em que representem 'conforto' para os alunos mais inibidos • Promover valores de igualdade e de cidadania que erradiquem a aceitação de estereótipos racistas, xenófobos e discriminatórios	• Consciência da dimensão europeia da sua identidade • Capacidade de relativizar determinadas crenças ou perspetivas sobre o mundo • Conhecimento dos seus pontos fortes e pontos fracos • Autonomia e iniciativa • Capacidade de se adaptar a situações novas e de lidar com o desconhecido • Capacidade de persistir na tentativa de ultrapassar dificuldades, desenvolvendo progressivamente a sua autonomia
Saber aprender Dimensão pragmática	• Fomentar a cooperação entre os alunos e o trabalho em tarefas e projetos comuns • Promover o desenvolvimento da competência de aprendizagem ao longo da vida	• Aquisição e adoção de técnicas de estudo e aprendizagem • Desenvolvimento de estratégias de comunicação e de aprendizagem adequadas às situações e à sua personalidade • Capacidade de organizar e utilizar os materiais e outros suportes (TIC) disponíveis para uma aprendizagem autónoma
Saber aprender Dimensão pragmática (Continuação)	• Desenvolver nos alunos a capacidade de adotar metodologias personalizadas de trabalho e de aprendizagem adequadas aos objetivos visados • Promover o desenvolvimento de competências digitais • Estimular a curiosidade face ao seu capital cultural e às outras culturas • Fomentar o desenvolvimento de competências de pesquisa, seleção e tratamento de informação	• Auto avaliar e ajustar os métodos de trabalho à forma de aprender e aos objetivos visados. • Pesquisar, selecionar, organizar e interpretar informação de forma crítica em função das questões, necessidades ou problemas a resolver e respetivos contextos • Autonomia • Capacidade de identificar, selecionar e aplicar métodos de trabalho utilizando as TIC
Saber viver com os outros Dimensão social	• Fomentar a cooperação entre os alunos e o trabalho em tarefas e projetos comuns • Promover desenvolvimento do espírito de interajuda e de respeito da opinião dos outros • Desenvolver competências sociais no que se refere à igualdade e respeito nas relações interpessoais • Estimular a comunicação intercultural e o estudo etnográfico	• Competências interpessoais, cívicas interculturais e sociais • Respeito das normas, regras e critérios de atuação, de convivência e de trabalho em vários contextos. • Espírito de interajuda e de respeito da opinião dos outros. • Responsabilidade pela realização integral de uma tarefa • Capacidade de aceitar e valorizar outros pontos de vista
Saber sentir Dimensão afetiva	• Motivar os alunos a utilizarem e aprenderem línguas • Estimular a curiosidade face às línguas e culturas de outros países • Promover o desenvolvimento da competência de atitudes de abertura e valorização da alteridade • Promover o desenvolvimento da capacidade de enfrentar e adaptar-se a situações novas e desconhecidas • Fomentar a gestão dos sentimentos e o controlo de ansiedade	• Reconhecimento das vantagens inerentes à aprendizagem de línguas estrangeiras • Valorização das outras culturas • Capacidade de controlar as suas emoções em situações de mal-entendidos • CCI • Sensibilidade intercultural • Empatia • Capacidade de relativizar os seus pontos de vista à luz de outras formas de pensar e saber

Quadro III-2: Objetivos didático-pedagógicos e competências a desenvolver no âmbito do projeto *eTwinning* LOA, tendo por referência os pilares da educação e as dimensões dos saberes e da aprendizagem.

5.3. Os princípios teóricos orientadores

Tendo por base os princípios e as linhas orientadoras definidas pelo Ministério da Educação para o ensino das LE, delineámos uma metodologia de ensino-aprendizagem que se funda nos princípios de uma abordagem intercultural, aqui articulados com as linhas orientadoras da abordagem comunicativa e da aprendizagem por tarefas (Conselho da Europa, 2001; Ellis, 2003; Nunan, 1989; Skehan, 1996) e com a abordagem da aprendizagem cooperativa (Ellis, 2003; Johnson & Johnson, 1994b; Nunan, 1989).

De acordo com David Nunan (1989: 10), a abordagem do processo de ensino-aprendizagem por tarefas pressupõe uma metodologia de trabalho de sala de aula que envolve os alunos na compreensão, manipulação, produção e interação na LE. Os alunos interagem na LE para executar uma tarefa que representa o meio pelo qual se promove a interação em LE, sendo que "a comunicação na língua alvo é parte integrante das tarefas" (Conselho da Europa, 2001: 217). Nesta perspetiva, a tarefa desloca a atenção da forma, *i.e.* a correção linguística, para a recolocar no significado e na fluência: "A task is a piece of classroom work which involves learners in comprehending, manipulating, producing or interacting while their attention is principally focused on meaning rather than on form." (Nunan, 1989: 10). Na estratégia de ação que implementámos para este estudo de IA, a tarefa foi enquadrada na metodologia de Trabalho de Projeto (TP) orientada para a ação e para a comunicação intercultural.

O TP é, a nosso ver, a metodologia de ensino-aprendizagem que mais se adequa aos objetivos que projetámos atingir, já que permite aos alunos desenvolverem micro-investigações, em parceria com os seus colegas de grupo e os seus parceiros de projeto *eTwinning*. Esta metodologia fomenta a aquisição de vocabulário novo, a aplicação de informação e de conhecimentos multidisciplinares, a partilha de saberes de variadas maneiras, permitindo simultaneamente aos alunos testarem o domínio que têm da língua para, assim, tentarem aperfeiçoá-la. Neste paradigma, o processo de ensino-aprendizagem deve ser centrado no aluno, reconhecido enquanto ser social: uma pessoa que comunica, que aprende comunicando com os outros e que sente. Nesta linha, a estratégia de ação que desenvolvemos foi orientada pelos seguintes princípios:

- promoção da compreensão ativa através da atribuição de tarefas relevantes conducentes à apropriação, construção e partilha de saber (resumo, apresentação à turma, relatório de projeto, troca de *emails* para pesquisa de informação, entre outras.);
- promoção da progressão em espiral, ativando sempre o que os alunos já sabem: recorrer aos conhecimentos e capital cultural que os alunos possuem para ampliação dos mesmos através das micro-investigações desenvolvidas para o trabalho de projeto;
- estímulo da autonomia dos alunos através da atribuição permanente de tarefas e promoção da capacidade de resolução de problemas, deixando os alunos procurarem os seus caminhos, mas sem deixar de lhes prestar o apoio necessário. Neste contexto o professor desempenha o papel de guia e de fonte de recursos;
- consideração do erro como elemento integrante da aprendizagem: o erro deve ser assinalado e compreendido no contexto em que foi produzido, recorrendo-se a trabalho reflexivo de reescrita individual e coletiva;
- recurso aos *realia* ou documentos autênticos, quer da cultura anglófona, quer da sua própria cultura e da cultura dos seus parceiros, com o objetivo de fomentar o desenvolvimento da sua competência pluricultural e plurilingue;
- implementação da aprendizagem cooperativa[150] num contexto de aprendizagem onde são promovidos a iniciativa, a autonomia e a igualdade de oportunidades (Batelaan, 2003: 6).

O TP é, fundamentalmente, uma estratégia que implica um método de ação participado, solidário, tendo em vista objetivos realizáveis e estabelecidos de comum acordo. Neste projeto *eTwinning* LOA, os alunos escolheram os temas de trabalho de projeto colaborativo e negociaram, com os seus parceiros, os produtos finais. No percurso, tiveram de enfrentar problemas variados para os quais tiveram de encontrar soluções: dificuldades linguísticas, técnicas e de ordem relacional quando os parceiros demoravam a responder aos seus pedidos.

[150] Segundo Johnson & Johnson (1994a [1984]), este modelo de aprendizagem, centrado nos alunos e nas suas necessidades, preconiza o desenvolvimento de uma relação de interdependência entre os alunos, reforça a autoestima e encoraja à participação ativa de todos. A aprendizagem cooperativa resulta na redução do clima de ansiedade que caracteriza o contexto de sala de aula tradicional em que o processo de ensino-aprendizagem e as práticas discursivas estão centrados no professor.

De forma a podermos alcançar os objetivos pedagógicos das dimensões pessoais, cívicas e interculturais elencadas anteriormente propusemos a introdução dos princípios e orientações da Educação Intercultural (EI) nas aulas de inglês. É nossa convicção que esta área transversal deve ocupar um lugar relevante nas aulas de LE, para sensibilizar e levar os alunos a refletirem sobre os problemas dos direitos humanos, da injustiça social e sobre a necessidade de preservação e valorização da pluralidade de línguas e de culturas.

Tal como explicámos amplamente na parte II desta tese, a EI privilegia o desenvolvimento integral da pessoa para a transformar no mediador intercultural, aquele que é capaz de transpor o seu etnocentrismo para acolher e valorizar a diversidade (Byram, 1997). Em vez de investir exclusivamente nos resultados, na competitividade e no individualismo, a EI investe sobretudo na dimensão pessoal, social e afetiva do aluno, objetivando o desenvolvimento de dois dos quatro pilares da educação preconizados pela Comissão Delors/UNESCO (1996): aprender a ser e aprender a viver com os outros.

Nesta perspetiva, projeta-se uma transformação que pressupõe uma mudança de mentalidades em prol da eliminação de preconceitos e estereótipos, de currículos e de práticas pedagógicas. Para tal, é necessário que, por um lado, os professores conduzam os seus alunos, através do diálogo intercultural, ao reconhecimento das diferenças culturais como forma de enriquecimento pessoal e não como fonte de desentendimentos. O currículo, os conteúdos e os materiais das aulas terão de refletir a diversidade cultural, apresentar as temáticas em debate e os conhecimentos sob vários ângulos culturais, para preparar os seus alunos a viverem e a interagirem em sociedades multiculturais e multilingues (Miranda, 2001). Por outro, o currículo deverá incluir materiais e formas de interação social diversificadas e abordar os conteúdos de forma a promover a comunicação intercultural, com vista não só ao desenvolvimento das competências de comunicação, mas também à aquisição de valores que perpetuem o respeito e valorização linguística e cultural e erradiquem as injustiças e a discriminação.

Uma abordagem intercultural do processo de ensino/ aprendizagem de línguas prevê uma rutura com a cultura de ensino-aprendizagem assente, essencialmente, na memorização e no ensino fragmentado e linear e uma mudança para um ensino que estimule a aprendizagem significativa e o pensamento complexo, como é o caso da aprendizagem cooperativa, condição *sine qua non* para a construção de ambientes de aprendizagem democráticos e plurais (Moreira, 2003). Segundo o Alto Comissariado

para a Imigração e o Diálogo Intercultural (2007), **"**[a] aprendizagem cooperativa é uma estratégia central da aprendizagem intercultural".[151]. Neste contexto, os alunos são capacitados de competências que lhes permitem agir enquanto cidadãos responsáveis e participantes e a aprendizagem e o conhecimento são concebidos como processos sociais em que a cooperação é elemento indispensável à sua construção. A aprendizagem cooperativa consubstancia uma aposta na aprendizagem centrada no aluno, já que, conforme expõe Rachel Duzzy (2002: 13): "It is a student-centred way of teaching with the emphasis on peer-tutoring techniques which keep most students optimally involved".

Tal como vimos no capítulo 3 da parte II, David Johnson e Roger Johnson (1984) apresentam os benefícios da aprendizagem cooperativa, de entre os quais destacamos, pela sua relevância no contexto da aula de LE, o reforço da motivação e da autoestima e o encorajamento mútuo, que contribuem para a redução da ansiedade (Dulay *et al.*, 1982: 75), geralmente, causada pelo receio de comunicar numa LE (Horwitz *et al.*, 1991: 27; McIntyre, 1999: 33). Neste contexto de aprendizagem, os alunos tomam a iniciativa para a realização colaborativa de tarefas e a resolução cooperativa de problemas e tornam-se produtores ou coprodutores de conhecimento através do diálogo intercultural.

Neste âmbito, pusemos em prática este projeto de cooperação e colaboração transcultural *eTwinning* com o objetivo de criar um contexto de aprendizagem e de utilização da língua inglesa sustentado no prazer de trabalhar em projetos comuns, inovadores e criativos que ajudaria o aluno a aprender a conhecer-se e a descobrir os outros: "O conhecimento das outras culturas torna-nos, pois, conscientes da singularidade da nossa própria cultura, mas também da existência dum património comum ao conjunto da humanidade" (Delors, 1996: 42).

[151] ACIDI. (2007). O que é a aprendizagem cooperativa? Acedido em 25 de setembro de 2008 em http://www.entreculturas.pt/DiarioDeBordo.aspx?to=213. Acrescenta, ainda, que "[p]odemos dizer que a educação ou é consciente e deliberadamente cooperativa ou não será intercultural e, portanto, democrática."

5.4. Resumo das atividades pedagógicas

Com vista a implementar uma estratégia de ação que facilitasse a comunicação intercultural entre os parceiros do projeto LOA e a transposição das barreiras geofísicas, linguísticas e culturais foram desenvolvidas atividades pedagógicas que permitiram a criação de espaços comuns de partilha - os terceiros espaços. Estes espaços foram gerados através da integração pedagógica de um projeto de parceria multicultural *eTwinning*. Neste contexto, as atividades apresentadas no quadro III-3 fomentaram a interação, a troca e a colaboração entre os alunos tanto a nível local da sala de aula como a nível europeu na plataforma *eTwinning*.

Dimensão sociocultural	Domínios de referência	Atividades de interpretação e produção de texto	Objetivos da CCI	Calendarização
-1- **Um mundo de muitas línguas e culturas**	Dia Europeu da Línguas: A importância da aprendizagem de línguas O estatuto da língua Inglesa Multilinguismo e proteção da diversidade linguística	Preenchimento de um questionário "Attitudes towards Languages" Discussão oral sobre a importância das línguas Compreensão e interpretação de um documento áudio sobre a importância da aprendizagem de línguas Leitura e interpretação de citações sobre diversidade linguística e multilinguismo Produção de um texto, apresentando as razões da escolha da aprendizagem da língua inglesa Leitura e compreensão de documentos sobre o estatuto da língua inglesa enquanto língua internacional e língua franca	• Fomentar a aquisição de conhecimentos declarativos sobre as línguas do mundo e sobre as políticas de preservação da diversidade • Promover o desenvolvimento da cidadania democrática que assenta em processos de relativização crítica cultural e na adoção de uma perspetiva fundada nos direitos humanos	setembro 2008
	Mobilidade: Intercâmbios Visita de estudo *Interrails*	Discussão oral sobre o tema Interpretação de um texto escrito sobre uma experiência de *interrail*.	• Desenvolver o gosto pela descoberta de outras culturas e de vivências interculturais (motivação)	setembro outubro 2008
	eTwinning Parceria/Colaboração intercultural O projeto *eTwinning* LOA- (Apresentação)	Pesquisa na *Internet*: -Acesso ao Portal *eTwinning* para recolha de informação sobre a ação *eTwinning* Discussão oral sobre as vantagens das TIC no contexto da aprendizagem das línguas - Acesso ao *Twinspace* do projeto para leitura e compreensão do documento de apresentação do projeto LOA para o ano letivo 2008/2009 Formação dos grupos cooperativos *eTwinning* e adoção de um *nickname* para o grupo Criação de um logótipo para o projeto LOA com base na interpretação do documento de apresentação Produção escrita de um texto de apresentação do grupo e do *nickname* Apresentação oral à turma do grupo e do *nickname* do grupo	• Promover o desenvolvimento de competências sociais • Facilitar a construção de uma identidade coletiva e de pertença a uma comunidade de aprendizagem • Desenvolver atitudes de solidariedade e de partilha	outubro 2008

Um mundo de muitas línguas e culturas (Cont.)	A minha cultura e a cultura dos 'outros': Estereótipos e preconceitos O conceito de 'cultura' O multiculturalismo e a defesa em prol da diversidade cultural	Preenchimento de um questionário sobre a motivação para aprendizagem de LE Produção de uma carta de apresentação do grupo *eTwinning* para ser enviada por *email* aos parceiros Preenchimento de um questionário "Attitudes towards own and other cultures" Atividade de associação de palavras "If I say" para ser enviada trocada entre os parceiros Leitura e interpretação das respostas dos parceiros à atividade "If I say" e discussão oral Redação e publicação de pequenos comentários e questões dos grupos no fórum do *Twinspace* para explicar, clarificar ou solicitar explicações Discussão oral em grupo e redação de um pequeno texto escrito, apresentando uma definição de grupo para o conceito 'cultura'. Esta definição é publicada no fórum do *Twinspace* para partilha e troca de opiniões Interpretação e comparação das contribuições dos parceiros e dos outros grupos *eTwinning* para o conceito de Cultura e confronto com citações alusivas ao multiculturalismo Interpretação de um documento áudio: a canção de Sting "An Englishman in New York" Leitura de um documento sobre estereótipos e preconceitos Exercício de identificação de imagens estereotipadas presentes nas respostas à atividade "If I say"	• Fomentar o desenvolvimento do 'saber interagir' através da aquisição de regras de interação social e regras de delicadeza que regulam as interações sociais em vários meios de comunicação • Fomentar o espírito de curiosidade, de interesse e de valorização de outras culturas • Desenvolver competências de aprendizagem • Levar à tomada de consciência de que a cultura influencia a forma como se percebe a realidade • Fomentar o desenvolvimento da capacidade de explicar aos outros o seu ponto de vista • Fomentar a disposição para tolerar a ambiguidade, que consiste no reconhecimento e na aceitação de que o outro pode ser diferente e ter perspetivas sobre realidades diferentes da sua. • Promover o desenvolvimento de estratégias de negociação da ambiguidade para resolver ou prevenir situações de mal-entendidos, que podem ser estratégias comunicativas (esclarecer ou pedir esclarecimento).	Outubro novembro 2008
	Our *eTwinning* group and our *eTwinning* partners	Preparação de um Quiz intercultural • Pesquisa de informação • Elaboração de um questionário de conhecimento Trabalho de projeto colaborativo *eTwinning* assente na troca de *emails* para: • Apresentação dos grupos *eTwinning* • Troca de informação sobre expectativas em relação ao projeto, hábitos escolares ou outra informação Apresentação oral do trabalho de projeto à turma Publicação do produto final no *Twinspace*	• Promover a aquisição de conhecimentos sobre outras realidades culturais, bem como o aprofundamento de conhecimentos sobre a sua própria cultura. • Fomentar a curiosidade e o interesse face à cultura dos outros e o respeito e valorização da diferença • Promover a interação intercultural	Novembro dezembro 2008

-2- **O mundo tecnológico**	Inovação tecnológica Descobertas e invenções que revolucionaram a sociedade	Atividade de associação de palavras "If I say" sobre o tema tecnologia cujos resultados são trocados entre os parceiros Leitura, interpretação e comparação das respostas dos parceiros à atividade "If I say" e discussão oral Leitura de documentos sobre invenções tecnológicas e descobertas científicas atribuídas aos países parceiros do projeto Trabalho de pesquisa e recolha de informação sobre uma descoberta ou invenção portuguesa para incluir no documento "The Great Portuguese Discoveries" à semelhança dos textos criados sobre as invenções dos países parceiros	• Desenvolver competências de aprendizagem autónoma • Promover a aquisição de conhecimentos sobre outras realidades culturais, bem como o aprofundamento de conhecimentos sobre a sua própria cultura • Promover o desenvolvimento da cidadania democrática que assenta em processos de relativização crítica cultural • Promover competências de interação intercultural Fomentar a disposição para tolerar a ambiguidade, que consiste no reconhecimento e na aceitação de que o outro pode ser diferente e ter perspetivas sobre realidades diferentes da sua.	janeiro 2009
	A *Internet* e a comunicação global Uma sociedade interativa Comunicação e ética	Interpretação de um documento áudio: um poema intitulado "Cyberfriends" Discussão oral sobre a importância das novas tecnologias de comunicação Produção de um texto argumentativo sobre os benefícios e as desvantagens dos computadores em resposta à questão levantada no fórum de discussão do *Twinspace* com o tópico. "How have computers changed my/ our life?" Elaboração de um relatório a partir da leitura de vários documentos e opiniões publicadas no fórum de discussão do *Twinspace* sobre o tema "Social changes in an interactive society" Leitura e compreensão de um documento sobre a netiquette:"Five elements of every *email*"	• Promover o desenvolvimento da cidadania democrática que assenta em processos de relativização crítica cultural • Promover competências de interação intercultural com base no respeito de regras de interação social • Fomentar a disposição para tolerar a ambiguidade, que consiste no reconhecimento e na aceitação de que o outro pode ser diferente e ter perspetivas sobre realidades diferentes da sua.	janeiro 2009
	A exploração espacial	Discussão oral sobre a temática da exploração do espaço Visionamento do trailer do filme "Contact" Produção de um parágrafo de resposta à questão: "Space exploration is it worth it?" para publicação no fórum de discussão do *Twinspace*	• Promover a aquisição de conhecimentos • Promover a troca de opiniões • Promover processos de relativização crítica cultural	janeiro 2009

-3- **Os media e a comunicação global**	Os Mass Media Televisão Rádio Imprensa escrita	Interpretação da mensagem da canção dos Red Hot Chili Peppers "Throw away your television" Produção de um texto escrito para publicação no fórum de discussão do *Twinspace* sob o tópico: "The Great LOA debate" Compreensão de um documento áudio: canção dos Buggles "Video killed the radio star" Discussão oral sobre a importância da rádio na vida quotidiana Leitura e interpretação do artigo do jornal Guardian "Young people don't like us. Who can Blame them?" Publicação de um comentário escrito sobre a imprensa escrita no fórum do *Twinspace* Trabalho de projeto colaborativo *eTwinning* assente na interação com os parceiros via *email*, *chat* ou fórum de discussão do *Twinspace* do projeto para: • Apresentação do tema do trabalho de projeto escolhido e do produto final • Troca de informação e de sugestões para elaboração do produto final Apresentação oral do trabalho de projeto à turma Publicação do produto final no *Twinspace*	• Fomentar a aquisição e desenvolvimento de competências etnográficas • Fomentar a curiosidade e o interesse face à cultura dos outros e o respeito e valorização da diferença • Promover o desenvolvimento de estratégias de negociação da ambiguidade para resolver ou prevenir situações de mal-entendidos, que podem ser estratégias comunicativas (esclarecer ou pedir esclarecimento) • Fomentar o desenvolvimento do 'saber interagir' através da aquisição de regras de interação social e regras de delicadeza que regulam as interações sociais em vários meios de comunicação • Fomentar a disposição para tolerar a ambiguidade, que consiste no reconhecimento e na aceitação de que o outro pode ser diferente e ter perspetivas sobre realidades diferentes da sua • Promover a aquisição de conhecimentos sobre outras realidades culturais, bem como o aprofundamento de conhecimentos sobre a sua própria cultura	Fevereiro março abril 2009
-4- **Os jovens na Era Global**	Os jovens de hoje valores e atitudes: Solidariedade internacional em situações de desastres Voluntariado	Atividade de intercompreensão: leitura e interpretação da primeira página de jornais dos países parceiros sobre o terramoto de Abrruzzo Visionamento de um vídeo-reportagem sem som para interpretação da informação veiculada pelas imagens Interpretação da canção: "Breath in Breath out" Produção coletiva de uma mensagem de condolências para os parceiros italianos Interpretação de documentos sobre organizações de solidariedade nacionais e internacionais	• Fomentar o desenvolvimento de competências de intercompreensão • Promover o desenvolvimento da cidadania democrática que assenta na adoção de uma perspetiva fundada nos direitos humanos e valores de solidariedade • Acionar competências de interação intercultural	abril 2009

Os jovens na Era Global (cont.)	Os jovens e as relações familiares Os jovens e as ambições académicas Violência no namoro Os jovens e a música	Brainstorming: "Young people"s concerns (triangle me-school-parents): publicação de mensagens escritas no fórum do *Twinspace* Visionamento do trailer do filme "The Dead Poet Society" para discussão oral sobre o tema Interpretação da mensagem "Carpe Diem" a partir do visionamento de um episódio do suprarreferido filme Interpretação da canção "My name is Luka" Leitura e interpretação de dois poemas redigidos por alunos do projeto sobre a temática violência no namoro. Pesquisa na *Internet* sobre festivais musicais com pendor social/ ambiental etc… Discussão oral sobre a importância da música na mudança de mentalidades e na consciencialização dos jovens sobre os problemas globais Visionamento de um extrato do festival "Live 8" ou "Live Earth". Leitura e compreensão de um texto de apoio sobre o festival "Live Earth" Trabalho de projeto colaborativo *eTwinning* assente na interação com os parceiros via *email*, *chat* ou fórum de discussão do *Twinspace* do projeto para: • Apresentação do tema do trabalho de projeto escolhido e do produto final • Troca de informação e de sugestões para elaboração do produto final Apresentação oral do trabalho de projeto à turma Publicação do produto final no *Twinspace*	• Desenvolver competências de aprendizagem através do desenvolvimento competências de interação intercultural • Promover a aquisição de conhecimentos sobre outras realidades culturais, bem como o aprofundamento de conhecimentos sobre a sua própria cultura • Fomentar a curiosidade e o interesse face à cultura dos outros e o respeito e valorização da diferença • Promover a tomada de consciência de que a cultura e o meio influenciam a forma como se percebe a realidade e se age socialmente Promover o desenvolvimento de estratégias de negociação da ambiguidade para resolver ou prevenir situações de mal-entendidos, que podem ser estratégias comunicativas (esclarecer ou pedir esclarecimento) • Fomentar a disposição para tolerar a ambiguidade, que consiste no reconhecimento e na aceitação de que o outro pode ser diferente e ter perspetivas sobre realidades diferentes da sua	maio junho 2009

Quadro III-3: Resumo das atividades pedagógicas desenvolvidas nas turmas Azul e Verde no âmbito do programa da disciplina de Inglês para o 10º ano (nível de continuação) e do projeto *eTwinning* LOA. (Para além dos conteúdos aqui elencados, foram lecionados os conteúdos do domínio da língua contemplados no Programa. (cf. planificação anual e planificações das unidades no Anexo 45). A lista das atividades publicadas no *Twinspace* encontra-se no Anexo 22, os tópicos dos fóruns nos Anexos 23 e 24.

5.5. Procedimentos na avaliação dos desempenhos escolares dos sujeitos da investigação

Sendo a melhoria da aprendizagem dos alunos o objetivo que preside a qualquer abordagem de ensino-aprendizagem, a avaliação, considerada neste estudo, como estratégia integrante do ensinar e do aprender, deve contemplar, segundo Paul Black e Dylan William (1999) e a OCDE (OECD, 2005), as seguintes condições:

- a comunicação sistemática aos alunos do seu desempenho para permitir a regulação da sua aprendizagem, consciencializando-os dos seus progressos e dificuldades;
- o envolvimento ativo dos alunos na sua aprendizagem, através do TP e da aprendizagem cooperativa, com vista ao desenvolvimento da capacidade de aprender a aprender;
- o ajustamento das práticas pedagógicas, considerando os resultados da avaliação através da introdução de estratégias alternativas, mecanismos de controlo e reforço;
- o entendimento de que o ensino-aprendizagem e a avaliação são elementos interdependentes e complementares no processo de ensino-aprendizagem;
- a consciencialização sobre os efeitos que a avaliação tem sobre a motivação e autoestima dos alunos que também têm um reflexo direto sobre a aprendizagem;
- o envolvimento dos alunos na sua própria avaliação e a procura de estratégias para solucionar problemas, bem como a compreensão de como melhorar.

Neste projeto, adotámos uma abordagem de avaliação emancipatória, participativa e colaborativa, em que os objetivos e critérios validados em conselho de grupo disciplinar foram objeto de negociação com os alunos, de forma a tornar a avaliação e os critérios que guiam este processo o mais transparente possível e torná-los agentes ativos da sua aprendizagem. Uma avaliação que visa o crescimento da consciência sobre a importância das línguas para a comunicação intercultural deve possibilitar uma forma de orientação para escolhas e decisões refletidas e proporcionar informações conducentes a uma melhoria das aprendizagens e dos desempenhos. Assim, a avaliação foi convertida num elemento promotor de oportunidades de aperfeiçoamento e num espaço de negociação para que ambos, alunos e professor, pudessem aprender sobre a eficácia das suas estratégias de aprendizagem ou de ensino. Trata-se de "[u]ma avaliação que ajud[a] o aluno a aprender e o professor a ensinar"

(Perrenoud, 1992: 156), que concede, ao aluno, a oportunidade de refletir e conhecer as suas capacidades e dificuldades e, ao professor, a possibilidade de avaliar a eficácia das suas práticas pedagógicas. Nesta perspetiva, foram implementadas, tal como estipulado nos normativos legais em vigor (Decreto-Lei n.º 74/2004, de 26 de março, com as alterações introduzidas pelo Decreto-Lei n.º 24/2006, de 6 de fevereiro, e pelo Decreto-Lei n.º 272/2007, de 26 de julho) e no dispositivo de avaliação da escola, as modalidades de avaliação diagnóstica, formativa e sumativa.

No início do ano letivo, em conformidade com os procedimentos de todos os departamentos curriculares, realizou-se uma avaliação diagnóstica na disciplina de inglês para aferir o grau de desenvolvimento da proficiência linguística dos alunos e averiguar as suas experiências de sucesso ou insucesso na disciplina. Foram, em complemento, implementados outros instrumentos para avaliar o grau de motivação e atitudes face à aprendizagem de LE e à diversidade cultural.

Para a avaliação diagnóstica, foram construídos e aplicados vários instrumentos, conforme explicado no capítulo 2 desta parte, tendo-se dado relevo à modalidade de autoavaliação que, para além de permitir triangular os resultados da avaliação feita pela professora, permitiu averiguar as necessidades de aprendizagem e preparar os alunos para a importância do recurso à metacognição no processo de aprendizagem. Foi a partir desta avaliação diagnóstica que foram feitas as escolhas pedagógicas com vista ao sucesso escolar de todos e à consecução dos objetivos de aprendizagem na disciplina.

No âmbito da heteroavaliação efetuada pela professora, integrámos, neste projeto, as modalidades de avaliação formativa e sumativa, em conformidade com o dispositivo de avaliação da escola, aprovado em Conselho Pedagógico, tendo-se aplicado os instrumentos e as orientações do Departamento de Línguas para a avaliação sumativa das LE.

A avaliação foi planificada coerentemente e em consonância com as práticas sociais desenvolvidas em sala de aula. Para tal, incluímos nas componentes para avaliação da competência da expressão escrita, para além dos testes, que têm um peso de 45% na avaliação sumativa, outro tipo de informação complementar para o parâmetro 'outros trabalhos' que tem um peso de 15%: exemplos de produção escrita em contexto da comunicação intercultural (mensagens de *emails*, sessões de *chat*, contribuições no fórum de discussão) entregues pelos alunos, registos e reflexões individuais sobre a experiência intercultural, os trabalhos de projeto e o portefólio. Os elementos de produção espontânea e autónoma, como os *emails*, os *chats* e as

contribuições espontâneas no fórum de discussão eletrónico do projeto *eTwinning* LOA integraram, também, a avaliação do domínio socioafetivo que tem um peso global de 10% na classificação sumativa no final de cada período.

Quanto à avaliação da oralidade, à qual é atribuída 30% da classificação final da avaliação sumativa, esta foi obtida a partir da observação direta do desempenho dos alunos nas discussões em aula, tendo sido criados momentos para avaliação da compreensão oral através de atividades de audição de documentos e da produção oral, no momento da apresentação oral dos trabalhos de projeto.

Conforme a legislação em vigor e os dispositivos de avaliação da escola, foi na modalidade de avaliação formativa que recaiu a centralidade de todo o processo avaliativo das aprendizagens dos alunos. A avaliação formativa, constituiu-se, essencialmente, como um processo contínuo e interativo em que procurámos clarificar com os alunos as necessidades de cada um para alcançar os objetivos de aprendizagens traçados. Assim, a avaliação foi empregue como um "instrumento regulador", com vista à "melhoria das aprendizagens, regulando e enriquecendo o processo de ensino-aprendizagem." (Conselho Pedagógico, 2006: 1)[148]. De facto, as orientações dos órgãos de gestão da escola, à luz da Lei do Sistema Educativo para a avaliação, apontam para que a mesma tenha um caráter sistemático e contínuo, baseada na recolha de dados relativos aos vários domínios da aprendizagem. Esses dados devem evidenciar não só os conhecimentos e as competências adquiridas, como também as capacidades e as atitudes desenvolvidas. Assim, foi necessário recorrer a uma diversidade de fontes e processos de avaliação, tendo sido criada uma variedade de instrumentos para abarcar, nesse juízo globalizante que é a avaliação sumativa, todas as competências contempladas, designadamente as atitudes face à aprendizagem de línguas e à comunicação intercultural, e garantir, assim, uma maior fiabilidade.

Deste modo, no parâmetro testes escritos, cujo peso é de 45%, foram objeto de avaliação os resultados obtidos nos testes escritos, construídos sob as indicações aprovadas em Departamento de Línguas. Tiveram por referência o Programa de Inglês para o Nível de Continuação e o *QECR* (Conselho da Europa, 2001) que preconizam uma convergência de metodologias ativas assentes em atividades linguísticas e tarefas que implicam usos comunicativos da língua relevantes e que refletem o trabalho realizado dentro e fora da sala de aula. Nos testes foi dado um caráter de centralidade à

[148] Conselho Pedagógico da Escola Secundária Frei Rosa Viterbo. (2006). *Dispositivo de avaliação 2006/2009*.

interpretação e à produção de texto de natureza diversa (artigo, notícia, comentário, relatório, carta/*email*), concretizadas em desempenhos descritos no Programa de Inglês como "Competências de Uso de Língua" ou "Competências Comunicativas em Língua". As atividades de produção visaram a concretização das macrofunções do discurso (narração, descrição, argumentação, relatório), a que estão associadas intenções de comunicação (relatar eventos, dar opinião, explicar, contrapor, persuadir…)[149]. Estas competências acarretam a mobilização de um conjunto de outras competências (estratégica, linguística, sociocultural, pragmática e discursiva), bem como de competências gerais, designadamente os conhecimentos do mundo adquiridos noutras disciplinas e nas experiências de vivência fora da escola. Assim, fizeram parte do domínio de referência, os próprios conhecimentos construídos no âmbito do projeto *eTwinning* e as formas de expressão escrita e estratégias discursivas empregues nas aulas de projeto e fora da sala de aula.

Para o parâmetro 'outros trabalhos', foi acordado no grupo disciplinar a inclusão, para cada período letivo, do trabalho de projeto realizado em grupo cooperativo, bem como o portefólio e qualquer outro trabalho do aluno. Nas turmas Azul e Verde foram objeto de avaliação, nos três períodos, o trabalho de projeto colaborativo e o portefólio coletivo do projeto *eTwinning*, com os respetivos diários de aprendizagem e outros documentos reflexivos e de autoavaliação individual e coletiva.

A implementação do trabalho de projeto, como estratégia de aprendizagem desenvolvida em sala de aula, possibilitou um acompanhamento do desenvolvimento do trabalho dos alunos e a prestação de um apoio mais individualizado e mais relevante. Além disso, foi possível, através da observação direta, registar os desempenhos, no domínio socioafetivo, designadamente nos critérios que se prendem com as atitudes relacionais e afetivas: o interesse e empenho, as competências sociais de relacionamento com os outros como o respeito pelas opiniões dos outros, o espírito de solidariedade e de interajuda e a colaboração e cooperação nas atividades de grupo, a responsabilização pelo cumprimento integral das tarefas e dos prazos, a autonomia, a competência de uso das TIC, a capacidade de refletir e de propor soluções para problemas linguísticos e extralinguísticos e a criatividade.

Relativamente ao portefólio, é importante compreender o seu papel não só enquanto instrumento que possibilita tecer um juízo globalizante sobre as aprendizagens

[149] Programa de Inglês Ensino Secundário 10º e 11º Ano-Nível de Continuação.

construídas, mas também como elemento facilitador da aprendizagem. O portefólio foi adotado como um instrumento que "proporciona evidências do conhecimento que foi construído" (Hernández, 2000: 100). Assim sendo, no contexto deste projeto transnacional, o portefólio foi considerado como testemunho das experiências de comunicação e aprendizagem intercultural. A construção do portefólio foi orientada pelos objetivos delineados para o projeto LOA, que consistiu em levar os alunos a desenvolverem a sua competência comunicativa intercultural, nomeadamente atitudes de "empathy, flexibility, curiosity, openness, motivation, tolerance for ambiguity, and a willingness to suspend judgment" (Fantini, 2000: 28). A seguir, apresentamos os objetivos que orientaram a implementação do portefólio, como estratégia de aprendizagem e instrumento de avaliação:

- fomentar o hábito de autorreflexão e de autoavaliação sobre a aprendizagem;
- levar o aluno a tornar-se consciente dos seus pontos fortes e das suas dificuldades;
- encorajá-lo a procurar soluções para as suas dificuldades;
- promover a metacognição;
- guiar e evidenciar o progresso em direção aos resultados esperados;
- reforçar a autoestima através da valorização do esforço e empenho;
- promover o desenvolvimento e aperfeiçoamento de hábitos e métodos de trabalho colaborativos e individuais;
- promover a dimensão europeia da cidadania, contribuindo para o desenvolvimento da compreensão intercultural.

A organização do portefólio e dos trabalhos de projeto foi orientada por um conjunto de documentos de apoio construídos pela professora-investigadora. Cada grupo e cada aluno, dentro do seu grupo, teve a oportunidade de registar, no portefólio, as experiências significativas que deram relevo às dimensões pessoais, sociais e interculturais das suas aprendizagens. Os alunos demonstraram a sua disposição afetiva e a sua motivação para aprender sobre os outros através da inclusão de elementos relacionados com a vivência e a realidade cultural dos seus parceiros, que recolheram no seio da comunicação intercultural que se estabeleceu. O uso do portefólio propicia uma valorização dos conhecimentos prévios e dos conhecimentos adquiridos fora do contexto formal da aula, estabelecendo um elo entre a vida escolar e as práticas sociais.

É importante salientar que, tanto no caso do trabalho de projeto, como do portefólio, a avaliação foi negociada com os alunos através do recurso à autoavaliação. Os alunos tomaram conhecimento dos critérios que iriam orientar a sua classificação com a antecedência devida, de forma a permitir analisar e acompanhar os desempenhos antes da avaliação. Neste contexto, foi necessário construir um conjunto de instrumentos que centrassem a avaliação nas perceções dos alunos e que os envolvessem num processo de metacognição da sua aprendizagem. Foram proporcionados momentos de reflexão sobre as aprendizagens, *i.e.* de autoavaliação, durante a lecionação das unidades e no final de cada período letivo, através da implementação de instrumentos/ estratégias de autoavaliação como:

- questionário de avaliação individual sobre o impacto do projeto *eTwinning*, em que era solicitado aos alunos que identificassem as áreas de melhoria na sua aprendizagem, bem como as dificuldades sentidas (cf. Anexos 10 e 11) ;
- discussão coletiva, no seio de cada grupo de trabalho de projeto *eTwinning* e posterior registo na plataforma *Moodle* ou no espaço do fórum eletrónico no quadro de bordo do projeto (cf. Anexos 12 e 13);
- fichas de autoavaliação construídas para os trabalhos de projeto em que os alunos são solicitados a avaliarem o produto final, a metodologia de trabalho colaborativa e o desempenho na apresentação oral (cf. dossiê pedagógico no Anexo 45);
- ficha de autoavaliação do portefólio criada para avaliar a qualidade de organização dos materiais do portefólio, bem como as aprendizagens e reflexões individuais e produtos da comunicação intercultural com os parceiros de projeto nele inseridas (cf. dossiê pedagógico no Anexo 45);
- grelha de autoavaliação sumativa criada e aprovada no âmbito do Grupo Disciplinar e do Departamento de Línguas.

Estas estratégias de autoavaliação que valorizam as representações que os alunos fazem de si mesmos, fomentaram a tomada de consciência não só das suas capacidades linguísticas, mas também das suas capacidades no domínio pessoal, social e intercultural, conduzindo-os à observação da evolução das suas aprendizagens.

6. Processo de implementação do projeto *eTwinning* LOA

Em inícios de agosto de 2008, inscrevemos a escola no portal http://www.eTwinning.net e registámos a proposta para o projeto *eTwinning* LOA na ferramenta de pesquisa de parceiro (*TwinFinder*) disponível no portal. Fomos contactados por duas professoras polacas, uma escocesa, uma italiana e uma checa. Destas cinco professoras, apenas três asseguraram a exequibilidade dos objetivos e do plano de trabalho sugerido: a professora italiana da escola *Istituti secondari di istrtuzione superiore* (ISISS), em Boiano; a professora checa da escola *Střední odborná škola*, em Blatná; e a professora polaca da escola *Gimnazjum im. Seweryna Pieniężnego*, em Jeriozany. Estas colegas e parceiras *eTwinning* confirmaram o interesse e apoio das suas escolas ao projeto, tendo garantido que envolveriam alunos com idades aproximadas às dos alunos sujeitos desta investigação e com um nível de competência de comunicação na língua inglesa suficiente para manter a comunicação fluida.

Chegámos a acordo em relação aos objetivos e à metodologia de trabalho para os projetos colaborativos, não obstante terem sido colocadas dificuldades para a realização de *chats* e videoconferência devido à diferença dos horários das escolas e do fuso horário e a algumas dificuldades de acessibilidade aos laboratórios informáticos.

O projeto, juntamente com o elenco dos seus objetivos, dos participantes, das ferramentas de comunicação a utilizar para garantir a colaboração entre os parceiros, as metodologias de trabalhos e os resultados esperados, foi registado no portal *eTwinning* com o título "Learning from/with One Another" (LOA). Este registo permitiu, às escolas parceiras, o acesso ao *Twinspace* do projeto, um espaço virtual que coloca à disposição dos membros registados ferramentas de comunicação e de edição colaborativas.

Inaugurado no dia 7 de outubro de 2008, após a atribuição do selo *eTwinning* (cf. figura III-1), o projeto LOA foi implementado nas aulas de Inglês da turma Azul e da turma Verde do décimo ano de escolaridade do curso Científico-Humanística de Ciências e Tecnologia e foi encerrado no dia 15 de junho de 2009.



Figura III-1: Certificado de aprovação que confere o selo *eTwinning* às escolas parceiras do projeto LOA, atribuído eletronicamente através do quadro de bordo do projeto.

O projeto foi apresentado nas escolas, aos alunos, aos pais, e aos órgãos de gestão e de gestão intermédia e foram solicitadas as autorizações para a implementação do projeto de IA e para a recolha e publicação de resultados à DGIDC, à escola, aos pais e aos alunos. Foi, desta forma, dado início ao trabalho colaborativo assente na comunicação mediada por computador, para a projeção da metodologia de trabalho, a distribuição de tarefas e a recolha de informações.

6.1. As fases do projeto *eTwinning* LOA

Este projeto, inspirado no modelo de Vera Maria Candau (2003) e de Micheline Maurice (2008), processou-se em três fases distintas, em correspondência com os períodos escolares e os ciclos da IA que enquadra esta estratégia de ação, conforme o esquema exibido na figura III-2 da página seguinte:

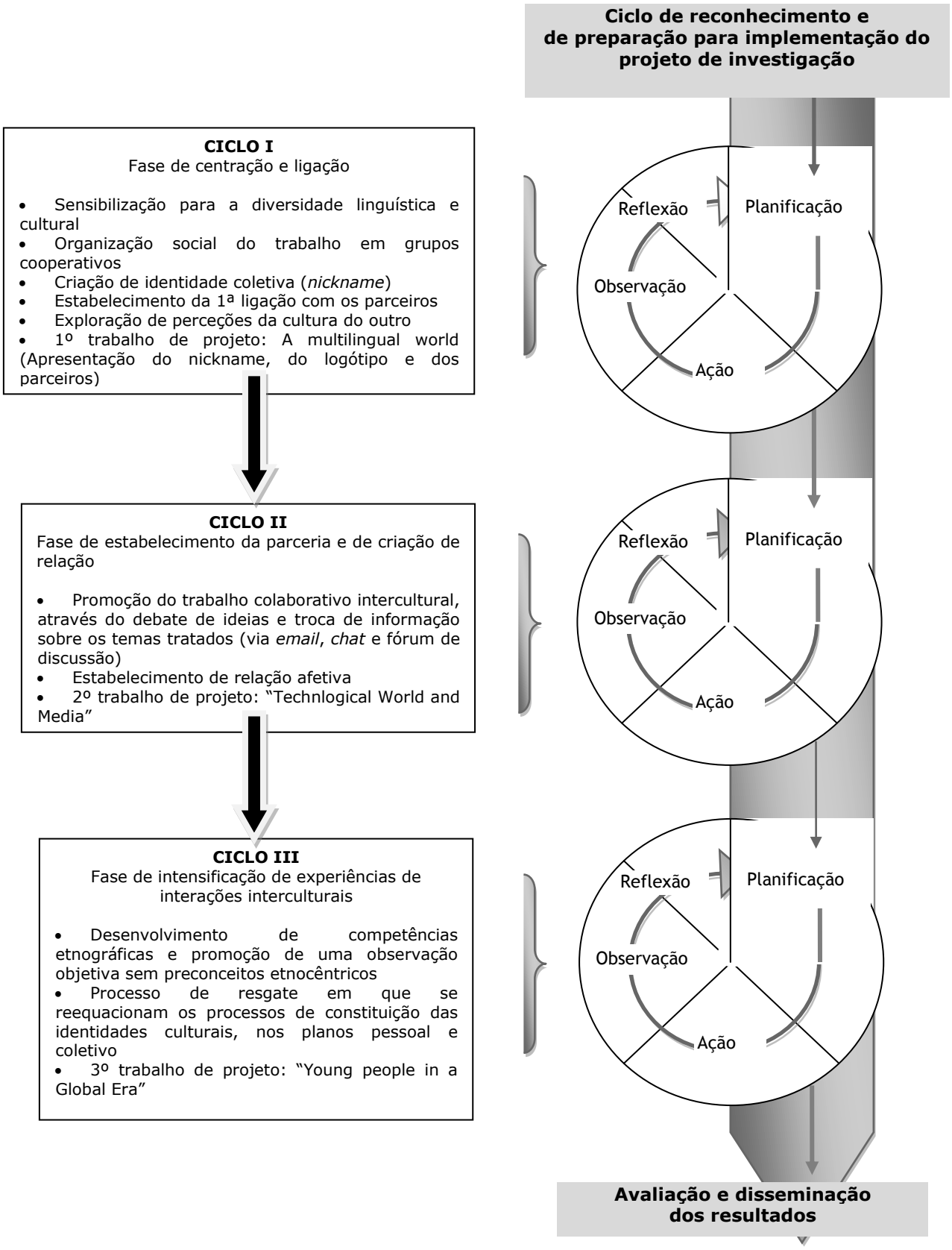


Figura III-2: Esquema adaptado a partir dos modelos de IA de Kemmis & McTaggart (1988) e de Educação Intercultural de Candau (2003) e Maurice (2008).

6.1.1. Fase de 'centração' e de ligação (ciclo I)

Nesta primeira fase, correspondente ao ciclo I da IA na qual se insere esta estratégia de ação, implementámos o projeto *eTwinning* LOA enquanto abordagem intercultural no ensino de línguas com vista à melhoria da qualidade das aprendizagens na disciplina e ao desenvolvimento da CCI. Antes de iniciar qualquer contacto com o 'outro', considerámos prioritário nutrir e consolidar relações interpessoais no seio do próprio grupo-turma, cujos alunos eram provenientes de diferentes turmas do 9º ano ou de outras escolas do concelho ou ainda repetentes do 10º ano. Assim, para um melhor conhecimento dos alunos, procedeu-se à:

- identificação das necessidades, dos estilos de aprendizagem e de comunicação dos alunos, com vista a traçar um perfil para cada aluno individualmente e a turma no seu conjunto, através da avaliação diagnóstica;
- sensibilização para a diversidade linguística e cultural: participação na iniciativa Dia Europeu das Línguas através de uma reflexão sobre a importância das línguas e sobre a diversidade das línguas do mundo e dos direitos linguísticos consagrados na Declaração Universal dos Direitos Linguísticos;
- desconstrução dos estereótipos e preconceitos a partir da análise de excertos da Declaração Universal da UNESCO sobre a Diversidade Cultural. Foram igualmente analisadas e interpretadas à luz destes documentos as perceções dos alunos participantes sobre as culturas parceiras e as culturas de expressão inglesa. Da tomada de consciência e do reconhecimento do caráter injusto e redutor dos estereótipos, foram questionados os critérios utilizados para categorizações generalistas que reduzem o pluriculturalismo inerente ao conceito de cultura. Foram desenvolvidas atividades e materiais didáticos como: exercícios de associação de palavras, inspirados na proposta do projeto Cultura (como a atividade "If I say…"); de reflexão em torno de várias definições do conceito de cultura nas perspetivas do multiculturalismo crítico; leitura e audição de documentos sobre estereótipos; pesquisa de informação sobre as culturas parceiras para construção de um "Intercultural Quiz". Estes materiais estão incluídos no dossiê pedagógico (cf. Anexo 45). Nesta perspetiva, propomos um conceito de cultura em que lhe é reconhecida a qualidade dinâmica e heterogénea, declinando uma abordagem etnocêntrica e particularista das culturas que as define "como universos fechados e em busca do "puro", do "autêntico" e do "genuíno",

como uma essência pré-estabelecida e um dado que não está em contínuo movimento." (Candau, 2003: 5);

- organização social do trabalho em grupos cooperativos: os alunos organizaram-se em grupos de aprendizagem heterogéneos. Foi criado um espaço para a construção de uma identidade social dos grupos *eTwinning* através da escolha de um 'nickname' para cada grupo. Este passo foi muito importante, para a criação da coesão de grupo e para a criação de laços de interdependência entre os seus elementos. Os alunos deram-se a conhecer uns aos outros e colaboraram na construção de uma identidade multicultural com base no respeito das diferenças de cada um. Neste projeto, os alunos participantes organizaram-se em grupos de três a quatro elementos, perfazendo um total de nove grupos *eTwinning*:
    - na turma Azul foram criados quatro grupos: os (CCH [Cause Change Happens], os Fahrenheit, os [H]act, e os Noobs
    - na turma Verde foram criados cinco grupos: os 3G1B (3Girls & 1Boy), os Bulletproof-friendship, os Friends & Company, os Linkin(g) Friends e os NAF (New Age Friends)
- implementação da metodologia de trabalho de projeto - que teve lugar nas três fases do projeto, isto é nos três períodos - seguindo as seguintes etapas:
    1. Escolha do tema;
    2. Definição dos aspetos do tema que interessam trabalhar;
    3. Planeamento do trabalho: a divisão de tarefas; definição de objetivos; escolha dos produtos finais;
    4. Investigação: pesquisa de informação, troca de *emails* ou conversação online com os parceiros, tomada de notas;
    5. Elaboração dos produtos finais;
    6. Preparação da apresentação dos trabalhos de projeto à turma, com a preparação de material de suporte e de um guião;
    7. Apresentação do trabalho à turma e aos parceiros através da sua publicação no *Twinspace*;
    8. Realização da autoavaliação;
- apresentação dos objetivos e metodologia de aprendizagem do projeto LOA aos alunos a partir da análise de um texto sobre o programa *eTwinning* e sobre o projeto LOA. Os alunos foram convidados a navegar no *Twinspace* do projeto

para acederem à informação relativa aos objetivos do projeto, as escolas parceiras e os resultados esperados. Os grupos *eTwinning* tiveram por tarefa: criar um logótipo inspirado no documento de apresentação do mesmo e redigirem um texto explicativo para o mesmo para apresentarem aos parceiros (cf. Anexo 45);

- iniciação de ligação relacional e afetiva: inauguração da comunicação intercultural;
- consolidação da identidade coletiva, enquanto grupo *eTwinning*: através da gravação de um vídeo de apresentação do grupo e posterior envio às escolas parceiras;
- apresentação à turma do TP em que os alunos tinham de explicar a sua alcunha, a sua interpretação do projeto LOA através da exibição e da explicação do logótipo criado e identificar os seus parceiros fornecendo elementos que tinham recolhido via *email*.

Nesta primeira fase, também de iniciação de ligação, foi dado início à comunicação intercultural através do envio de *emails* de apresentação às escolas parceiras para o estabelecimento das parcerias *eTwinning*. Nesta fase, deu-se igualmente início a um conjunto de atividades que visaram a reflexão sobre as representações e conhecimentos que os alunos têm sobre a sua cultura e as outras culturas: a britânica, a americana e a cultura dos países dos seus futuros parceiros de projeto, através de atividades variadas (cf. Anexo 22).

6.1.2. Fase de estabelecimento da parceria e de criação de relação (ciclo II)

Dados alguns problemas enunciados pelos alunos no questionário de avaliação coletivo (cf. Anexo 16) da estratégia de ação, como a falta de empenho de alguns alunos sujeitos desta investigação, foi necessário proceder à integração e explicitação dos princípios da aprendizagem cooperativa e colaborativa no intuito de responsabilizar todos os alunos na execução das tarefas do trabalho de projeto. Assim, a segunda fase do projeto processou-se da seguinte forma:

- implementação da aprendizagem cooperativa dentro dos grupos *eTwinning*, através da:
    - apresentação das diferentes funções e tarefas a desempenhar no seio dos grupos cooperativos, tendo em conta as competência de comunicação em

língua inglesa, ritmo e estilo de aprendizagem, género e estatuto socioeconómico;

- o implementação de estratégias para o desenvolvimento de competências sociais com vista ao respeito pelas diferenças entre os elementos e à partilha de tarefas e responsabilidades;
- o estímulo ao desenvolvimento de técnicas de organização de trabalho e distribuição de tarefas;
- o estabelecimento de um clima de cooperação e de relação de interdependência entre os alunos;
- o promoção do sucesso escolar através do reconhecimento das intervenções, das tarefas realizadas e do esforço de todos os alunos, por forma a motivar todos os alunos para a aprendizagem e o trabalho cooperativo;
- o distribuição e rotatividade de papéis e funções desempenhadas pelos alunos;
- o identificação e valorização de competências múltiplas e não só as competências linguísticas.

- promoção do trabalho colaborativo intercultural e do estabelecimento de uma relação afetiva com os parceiros, de forma a proporcionar-lhes a experiência de outras perspetivas sobre os temas em debate no âmbito dos conteúdos programáticos da unidade 2, dedicada ao tema "A Technological World" e da unidade 3, "Media and Global Communication". Estes temas foram objeto de debate no fórum do espaço virtual do projeto e serviram de inspiração para a realização de trabalhos de projeto colaborativos, originais e criativos, como a composição de canções e gravação de videoclips originais, a realização e gravação de programas televisivos, a gravação áudio de um programa de rádio intercultural do tipo TOP 10, entre outros trabalhos que foram publicados no *Twinspace* do projeto.
- discussão a partir da observação das diferenças e das semelhanças entre jovens de culturas diferentes, no que diz respeito a opiniões sobre as vantagens e desvantagens das tecnologias, aos gostos televisivos e musicais. O que pretendemos, nesta etapa, foi desenvolver, nos alunos, a consciência crítica, levá-los a perceberem que se 'os outros' são aos seus olhos difíceis de compreender, por serem diferentes e pensarem de maneira diferente, eles sê-lo-ão, da mesma

forma, aos olhos desses 'outros'. Este é o que Woodward chama o "Princípio do Espelho": "Working with the mirror principle means there is always a recognition of difference but it is mutual difference" (Woodward, 2001: 105).

Nessa fase, os alunos teriam utilizado a língua inglesa para pesquisar, negociar, produzir conhecimento e partilhar informação, trocar opiniões e estabelecer relações com os seus parceiros checos, italianos e polacos.

6.1.3. Fase de intensificação de experiências de interação intercultural (ciclo III)

Na terceira fase, de intensificação de experiências de interações interculturais, ambicionámos que os alunos sentissem maior necessidade de comunicar com os seus parceiros, já que para adquirirem a capacidade de "relativizar [sua] própria maneira de situar-[se] diante do mundo e atribuir-lhe sentido é necessário que experiment[em] uma intensa interação com diferentes modos de viver e expressar-se." (Candau, 2003: 6). Nesta perspetiva, ocorreu, nesta fase:

- Um processo de articulação da igualdade e da diferença que consistiu no reconhecimento e valorização da diversidade cultural. Foram implementadas estratégias de aprendizagem com vista ao desenvolvimento de competências etnográficas e à promoção de uma observação objetiva e focada sem preconceitos etnocêntricos. Os alunos reorganizaram a informação que tinham até aí obtido sobre a vida quotidiana e as escolas dos seus parceiros e pesquisaram, junto deles, informação sobre:
  - as regras de convivência social;
  - os locais que os jovens mais frequentam ("*Favourite Places in Town*");
  - os poetas preferidos.

  Foi também escolhido por dois grupos (CCH e 3G1B) a criação de uma *Chain Story* sobre o tema "dating violence". Este TP lançou os alunos numa aventura criativa de onde brotaram a sensibilidade e o gosto pela escrita partilhados no espaço do fórum que teve uma grande recetividade a avaliar pelo número de contribuições (trinta e uma).
- Uma ação de resgate identitário em que se reequacionaram os processos de constituição das identidades culturais, nos planos pessoal e coletivo, tendo em consideração a heterogeneidade das vivências culturais e o fenómeno de 'hibridização cultural' na reconstrução de novas identidades.

Nesta fase de intensificação da interação intercultural, procurou-se que, em resultado da colaboração com os parceiros, os alunos tivessem enriquecido a suas mundivivências com outras perspetivas sobre a realidade e desenvolvido a capacidade de relativizar as suas e as interpretações dos outros à luz do seu capital cultural e do capital cultural dos outros, *i.e.* que tivessem desenvolvido a competência comunicativa intercultural.

Capítulo 2: Métodos e instrumentos de recolha e análise de dados

Enquanto estudo qualitativo, este projeto de IA, realizado na forma de estudo de caso, foi concebido com o intuito de implementar uma estratégia de ação centrada na comunicação intercultural, através da integração pedagógica das TIC, e avaliar os seus efeitos na aprendizagem dos alunos e no desenvolvimento da sua competência comunicativa intercultural.

A estratégia de ação implementada no terreno tomou a forma de uma quase experimentação, em que se procurou fazer a análise e comparação de dados recolhidos antes e depois da intervenção, relativamente a um único grupo de sujeitos, sem recorrer a um grupo de controlo, para avaliar o seu impacto pedagógico.

Os dados foram recolhidos por meio de instrumentos e métodos qualitativos e quantitativos, tendo sido tratados qualitativamente e/ou estatisticamente com base nos temas centrais deste estudo, representados pelas variáveis independentes que manipulámos com a estratégia de ação implementada neste estudo: a experiência de utilização pedagógica das TIC e a experiência de comunicação intercultural.

Para conferir uma visão holística do problema, completar e testar as interpretações da professora-investigadora, desenvolvemos instrumentos para recolher dados de fontes de informação variadas e aplicámos métodos de análise qualitativos e quantitativos:

- as respostas aos questionários sobre a situação de utilização das TIC no contexto do processo de ensino-aprendizagem de LE, aplicados, no ciclo de reconhecimento, aos alunos sujeitos da investigação e a professores de LE a exercerem funções de docência no contexto sociocultural;
- as informações recolhidas através da ficha "Biografia Linguística do Aluno de Línguas Estrangeiras";
- as respostas dos alunos sujeitos da investigação a um questionário para o estudo da motivação para aprendizagem de LE;
- as respostas dos alunos sujeitos da investigação a um questionário para medir o grau de sensibilidade intercultural;
- nove *corpora* constituídos pelas mensagens de *emails* enviadas aos parceiros *eTwinning*, durante o projeto LOA, e pelas contribuições publicadas nos fóruns de discussão no ciclo III que permitiram estudar o grau de desenvolvimento da CCI;

- dois *corpora* que englobam as 33 composições redigidas pelos alunos no ciclo I e no ciclo III;
- as grelhas de registos da avaliação dos desempenhos dos alunos no teste de avaliação diagnóstica e no teste de avaliação final;
- as respostas à ficha de autoavaliações dos alunos;
- as respostas aos questionários sobre o impacto da estratégia de ação (projeto LOA) aplicados aos sujeitos da investigação no ciclo III;
- as respostas das professoras e dos alunos das escolas parceiras do projeto *eTwinning* LOA e dos alunos alvo desta investigação, recolhidas por meio de questionários sobre o impacto da estratégia de ação para averiguar as perceções e verificar a relevância das interpretações da investigadora sobre o impacto do projeto.

Os dados quantitativos obtidos por meio de questionários foram tratados estatisticamente pelo programa informático SPSS (*Statistical Package for Social Sciences*) versão 13.0. Para o cálculo das correlações dos dados estatísticos foram eliminadas as respostas "0" correspondentes às não resposta e à resposta "Não sei" ou "nem discordo nem concordo" com vista a serem calculadas as médias e os desvios-padrão. Os resultados obtidos serão apresentados sob a forma de gráfico ou de quadro na parte IV deste trabalho. As variáveis compostas foram calculadas a partir da média de variáveis simples (sub-variáveis) definidas no contexto de cada questionário, conforme passamos a explicar nos próximos pontos. Selecionámos o coeficiente de Spearman para calcular as correlações entre as variáveis ordinais. As mesmas foram classificadas de acordo com o quadro III-4 que a seguir se apresenta.

Coeficientes de correlação calculados	Classificação da correlação
+/– 1,00	Correlação positiva / negativa perfeita
+/– 0,70 a 0,99	Correlação positiva / negativa muito forte
+/– 0,50 a 0,69	Correlação positiva / negativa substancial
+/– 0,30 a 0,49	Correlação positiva / negativa moderada
+/– 0,10 a 0,29	Correlação positiva / negativa baixa
+/– 0,01 a 0,09	Correlação positiva / negativa ínfima
0,00	Nenhuma correlação

Quadro III-4: Classificação dos coeficientes de correlação de Spearman (Adaptado de Silva & Filho, 2001).

Com o objetivo de avaliar a evolução em resultado da implementação da estratégia de ação, aplicámos o teste Wilcoxon[150] para dados não-paramétricos.

1. Utilização das TIC nas aulas de LE

1.1. Questionário QP1: "Questionário sobre a utilização das TIC no ensino de LE"

Recolhemos, no ciclo de reconhecimento, dados relativos à utilização das TIC no ensino da LE para estudar o problema e delinear a estratégia de ação em conformidade com os interesses e as necessidades identificadas na amostra em estudo. Nesta perspetiva criámos o questionário QP1 (cf. Anexo 2), validado pelo Professor Doutor Paulo Almeida Pereira no âmbito do seminário de Métodos Quantitativos do Curso de Doutoramento em Linguística e Ensino de Línguas do Departamento de Letras do Centro Regional das Beiras da Universidade Católica Portuguesa, e aprovado pela DGIDC com o número de registo 0013400003.

Para este estudo, escolhemos, como população alvo, a totalidade dos professores de LE das escolas básicas do 2º, 3º Ciclo e do Ensino Secundário localizadas no Concelho de Sátão e nos Concelhos limítrofes de Penalva do Castelo e Vila Nova de Paiva. Essa zona geográfica compreende as seguintes escolas: EB 2/3 de Sátão, ES Frei Rosa Viterbo do Sátão, EB 2/3 de Lamas, EB 2/3 de Ínsua (Penalva do Castelo), EB 2,3/S de Penalva do Castelo e EB/S de Vila Nova de Paiva.

Escolas	Nº de professores de LE
EB 2/3 de Insua (Penalva do Castelo)	2
EB2,3/S Penalva do Castelo	7
EB 2,3 Sátão	10
ES Frei Rosa Viterbo (Sátão)	10
EB/S Vila Nova de Paiva	5
EBI Vila Nova de Paiva	6
EBI de Lamas (Sátão)	3
Total	53

Quadro III-5: Distribuição da população de professores de LE pelas escolas selecionadas.

A escolha das escolas e da sua localização foi presidida pela homogeneidade do grupo sociocultural a que pertencem e pela proximidade geográfica, sendo assim representativas da escola em que o estudo foi desenvolvido. Quanto à restrição ao nível

[150] Teste disponível em: http://fonsg3.let.uva.nl/Service/Statistics/Signed_Rank_Test.html

da área disciplinar de lecionação de Línguas Estrangeiras, prende-se com o interesse pessoal da investigadora, professora de LE, e o facto de as TIC representarem um meio que permite o acesso a informação e a prática de comunicação autênticos na língua - alvo. Por outro lado, os professores de LE podem e devem assumir um papel ativo na promoção da infoexclusão e da diversidade cultural e linguística.

Tendo em consideração a dimensão restrita da população em estudo, a sua heterogeneidade em termos de idade, género, experiência e competência na utilização das TIC, tivemos de recolher o máximo de respostas possíveis para diminuir o erro de amostragem e garantir a "reprodução mais fiel possível da população a estudar." (Beaud, 2003: 217). Assim, decidimos inquirir a totalidade da população alvo, ou seja todos os professores de língua estrangeira das escolas selecionadas. Nesta ótica, deslocámo-nos a todas as escolas identificadas e, após prévia aprovação do questionário pela DGIDC e autorização dos respetivos Conselhos Executivos, entregámos o número de questionários correspondente ao número total de professores de LE ao Coordenador de Departamento de Línguas de cada escola, a quem foi descrito o estudo e foi solicitado que motivasse os docentes a participarem.

Dois foram os objetivos que motivaram este estudo exploratório, a saber: (1) averiguar o impacto da implementação das estratégias definidas no Plano Tecnológico nas práticas letivas dos professores de LE do meio sociocultural em estudo; (2) produzir informação de suporte sobre o papel das TIC na promoção do desenvolvimento da CCI. e fundamentar a elaboração e implementação da estratégia de ação. Os objetivos específicos que nortearam as escolhas metodológicas e a construção do instrumento de recolha de dados foram os seguintes:

- Mensurar a integração generalizada das TIC no processo de ensino-aprendizagem das LE;
- Identificar as práticas efetivas de integração das TIC em sala de aula mais generalizadas no ensino das LE;
- Identificar os fatores de ordem contextual que constituem obstáculo à generalização do uso das TIC em sala de aula;
- Relacionar a influência da formação dos professores em TIC sobre as perceções dos mesmos relativamente aos benefícios das TIC;
- Averiguar a relação entre a formação dos professores em TIC e a integração das TIC nas aulas;

- Relacionar os fatores individuais de ordem afetiva, com as crenças e as atitudes face às TIC, com a utilização das TIC nas práticas letivas.

Os estudos realizados em Portugal sobre a utilização pedagógica das TIC (Brito *et al.*, 2004; Costa *et al*., 2008; GEPE[151], 2007; Marques, 1998; Peralta & Costa, 2007; Ramos, 1999; Ramos *et al*., 2009) permitiram identificar fatores de ordem contextual e fatores de ordem individual que influenciam a integração das TIC em contexto de sala de aula. Os fatores de ordem individual reúnem fatores da dimensão afetiva, como as crenças e as atitudes face ao uso pedagógico das TIC, e fatores da dimensão cognitiva, como a perceção das competências de uso das TIC e a formação.

Delineámos, assim, a partir dos conceitos que definimos previamente com base no quadro teórico, as seguintes variáveis e indicadores para este estudo exploratório da utilização das TIC em contexto de aprendizagem de LE:

Variáveis independentes e indicadores

1- Fatores contextuais que influenciam a utilização pedagógica das TIC, ligados a:
   a) acessibilidade aos computadores;
   b) velocidade de acesso à rede;
   c) apoio técnico;
   d) apoio institucional e valorização por parte dos Conselhos Executivos;
   e) existência de ferramentas de *software* para lecionação da disciplina;
   f) integração das TIC no currículo das línguas;
   g) promoção da formação em TIC;
2- Fatores individuais de ordem cognitiva:
   a) formação para a competência de uso pessoal e profissional das TIC;
   b) formação para a utilização pedagógica das TIC;
   c) perceção do conhecimento e do domínio na utilização das TIC;
   d) participação em projetos que envolvam o uso pedagógico das TIC;
3- Fatores individuais de ordem afetiva/motivacional constituídos por:
   a) perceção/crenças dos professores sobre as vantagens da utilização das TIC em contexto de aula;
   b) perceção/crenças dos professores sobre as desvantagens da utilização das TIC em contexto de aula;
4- Dados biográficos:

[151] GEPE: Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação.

a) idade (faixa etária);

b) sexo;

c) disciplina que leciona.

Variáveis dependentes e indicadores

1- Integração das TIC nas práticas letivas e sua utilização com os alunos, medida através da recolha de informação sobre:

a) utilização de determinados tipos de ferramentas multimédia online;

b) frequência de utilização;

c) atividades desenvolvidas.

Estando definidos os objetivos deste estudo exploratório, realizado no ciclo de reconhecimento, e descritos os fatores que facilitam ou inibem a integração das TIC, avançámos para a operacionalização das variáveis em itens para a construção do questionário QP1.

A figura III-3 mostra como foram organizadas as variáveis do QP1, que nos permitiram recolher dados sobre a generalização da utilização das TIC no ensino das LE e sobre os fatores que dificultam ou propiciam a utilização das TIC nas atividades letivas.

O QP1 conta com questões de resposta fechada de escolha múltipla bivariada e multivariada com categorias nominais e ordinais. As questões Q.1 até Q.7.2 que se reportam a informação biográfica, experiência de participação em projetos com TIC e formação englobam categorias de resposta predominantemente nominais. As questões Q.8, Q.9, Q.10 e Q.11 e respetivas alíneas são constituídas por categorias de respostas ordenadas por meio de uma escala Likert. O grupo de alíneas da Q.8 e da Q.9, que visaram recolher informação sobre a perceção dos professores relativamente às competências TIC, são classificadas numa escala ordinal de "Nenhuma" a "Muito boa". Quanto às alíneas da Q.10 e da Q.12, que visaram obter informação sobre as crenças e perceções dos inquiridos sobre a utilização das TIC, foram categorizadas ordinalmente numa escala de resposta de "discordo totalmente" a "concordo totalmente", tendo-se incluído uma categoria de resposta neutra "Não Concordo nem Discordo" para não forçar os sujeitos a responderem sem terem a certeza.

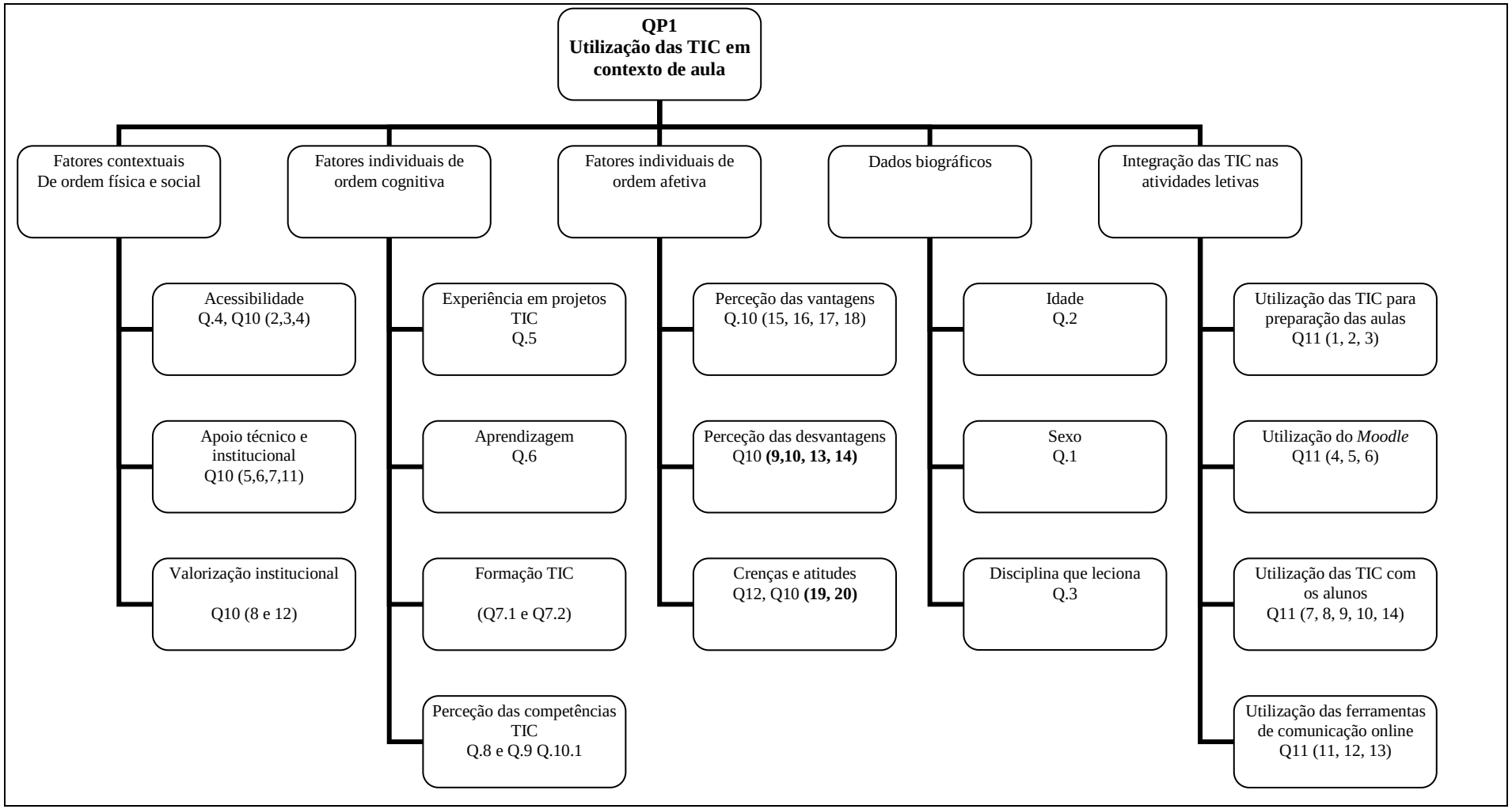


Figura III-3: Variáveis, fatores e respetivos indicadores que podem influenciar a generalização da integração das TIC nas práticas letivas. (As alíneas destacadas a negrito na figura foram recodificadas conforme se explica a seguir.)

As respostas recolhidas permitiram-nos obter um conjunto de perceções da amostra sobre as variáveis independentes em estudo como a acessibilidade, o apoio técnico e institucional prestado nas suas escolas, as vantagens e desvantagens em termos didático-pedagógicos e sociais. Incluímos, na variável das desvantagens, indicadores como a perceção do tempo adicional que o professor tem de disponibilizar para uma efetiva integração curricular das TIC, já que a mesma tem sido apontada como um obstáculo à motivação (Ramos *et al.*, 2009).

O último conjunto de alíneas da Q.11, referente à utilização das TIC na lecionação das LE, apresenta um conjunto de catorze afirmações, referentes às diversas ferramentas online existentes, a partir das quais os respondentes tiveram de optar por uma das categorias de frequência que estão ordenadas numa escala Likert de "Nunca" a "Sempre".

Na questão Q.12, que versa sobre as crenças relativamente ao impacto pedagógico das TIC, deixou-se um espaço para o respondente justificar a sua resposta por meio das suas próprias palavras. Esta questão foi intencionalmente incluída, não obstante, já ter sido indiretamente abordada nas alíneas da Q.10, para levar o/a professor/a inquirido/a a fazer uma reflexão final mais dirigida e direta sobre o tema em estudo. O espaço livre possibilitou ao respondente que expressasse a sua opinião livremente, sem os constrangimentos das respostas guiadas das questões precedentes.

1.1.1. Análise e tratamento dos dados do QP1

Em primeiro lugar, foram efetuadas análises descritivas dos dados recolhidos com o objetivo de calcular a distribuição das respostas por cada variável simples, correspondente a cada alínea do questionário, cujos resultados foram apresentados em forma de gráfico de barras. Depois de identificados os fatores que condicionam os professores a utilizarem de forma mais regular as TIC, interessou-nos, numa segunda fase de análise, perceber se a integração pedagógica das TIC era, ou não, influenciada por fatores individuais de ordem cognitiva ou afetiva, diretamente relacionados com a acessibilidade pessoal, a formação específica em utilização de ferramentas TIC, a confiança nas suas competências ou as atitudes face à utilização das TIC ou se dependia mais de fatores de ordem contextual e estrutural, a nível das condições de acessibilidade ou de apoio das escolas. Desta forma, procurámos verificar a validade da hipótese de

que "[o]s professores são eles próprios uma das principais causas da dificuldade em introduzir a inovação em educação." (Peralta & Costa, 2007: 82).

Conforme se apresenta no quadro III-6, as respostas foram codificadas por um valor de 1 a 5, de modo a refletir a direção da atitude do respondente em relação a cada afirmação e, assim, permitir a análise estatística dos dados, tendo sido atribuído 0 às respostas "Não sei". As variáveis compostas por várias alíneas foram calculadas a partir da média aritmética das variáveis simples. A fim de preparar os dados para o cálculo do valor da média das variáveis compostas, tivemos de inverter os valores codificados das alíneas 10.9 10.10, 10.13, 10.14, relativos às desvantagens, e das alíneas 10.19 e 10.20 relativas às atitudes face às TIC, cuja formulação indica uma atitude desfavorável.

Variáveis	**Codificação**					
	0	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
Integração das TIC nas atividades de ensino	----------	Nunca	Raramente	Às vezes	Regular-mente	Muitas vezes
Sexo	----------	Feminino	Masculino	----------	----------	----------
Idade	----------	46-55	36-45	26-35	----------	----------
Língua	----------	Espanhol	Francês	Inglês	----------	----------
Equipamento informático pessoal	----------	Não tenho computador	Tenho computador	Tenho computador e *Internet*	----------	----------
Iniciação ao uso da *Internet*	----------	Ainda não fiz	Amigos	Autoformação	Curso de formação	Pós-graduação
Adesão a projetos	----------	Não estive envolvido em nenhum	Participei no projeto	----------	----------	----------
Frequentou ação de formação de uso de TIC	----------	Não	Sim	----------	----------	----------
Formação para uso pessoal	----------	Não	Sim	----------	----------	----------
Formação para uso pedagógico em sala de aula com os alunos	----------	Não	Sim	----------	----------	----------
Competência de uso de aplicações informáticas	----------	Nenhuma	Fraca	Satisfatória	Boa	Muito Boa
Competência de uso de ferramentas de comunicação *online*	----------	Nenhuma	Fraca	Satisfatória	Boa	Muito Boa
Atitudes e crenças face às vantagens e desvantagens da utilização das TIC	Não discordo nem concordo	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente	----------
Acessibilidade	Não discordo nem concordo	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente	----------
Apoio	Não discordo nem concordo	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente	----------

Quadro III-6: Codificação numérica das variáveis ordinais do QP1 para inserção no programa SPSS.

1.2. Questionário QA1: "Questionário sobre a utilização das TIC no ensino de LE"

O Questionário QA1, designado "Questionário sobre a utilização das TIC" (cf. Anexo 3), foi, à semelhança do QP1, validado pelo Professor Doutor Paulo Almeida Pereira, no âmbito do seminário de Métodos Quantitativos do Curso de Doutoramento em Linguística e Ensino de Línguas e pela DGIDC que aprovou a sua aplicação, com a atribuição do número de registo 0013400001. Adaptámos o procedimento de construção aplicado ao QP1 a este instrumento, mantendo a variável dependente em estudo - a utilização das TIC em aula - e as principais variáveis independentes identificadas:

- fatores contextuais de ordem técnica como a acessibilidade à *Internet*;
- fatores individuais de ordem cognitiva como a formação e as competências TIC;
- fatores individuais de ordem afetiva que concernem a perceção das vantagens e desvantagens da utilização das TIC e seu impacto na aprendizagem.

O QA1 foi respondido pelos alunos participantes neste projeto durante o ciclo de reconhecimento que antecedeu a implementação do projeto *eTwinning* LOA, em setembro de 2008.

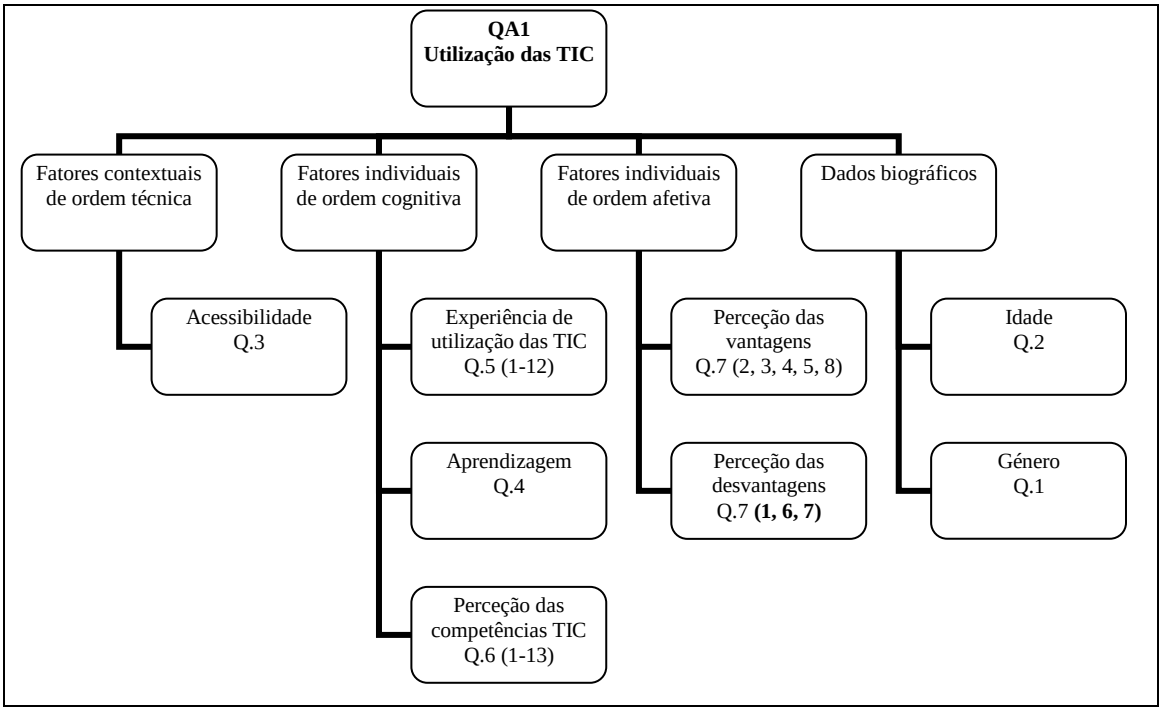


Figura III-4: Variáveis, sub-variáveis e respetivas alíneas relativos ao uso das TIC por parte dos alunos. (As alíneas deste grupo identificadas a negrito na figura foram recodificadas conforme se explica no ponto seguinte.)

A aplicação deste instrumento visou caracterizar as turmas, em termos de condições de acesso à *Internet*, de experiência de utilização de ferramentas em sala de aula, da sua competência no uso de ferramentas TIC e da perceção das vantagens e desvantagens da utilização das TIC.

O questionário constituído por um conjunto de alíneas organizadas por variáveis compostas, conforme esquematizado na figura III-4, contém:

- Quatro questões com opções de resposta bi-variada para o género e multivariadas para as restantes variáveis que serviram para recolher dados biográficos, informação sobre o equipamento, a acessibilidade à *Internet* e a aprendizagem;
- Uma questão composta por doze alíneas de resposta múltipla em que solicitámos aos alunos que indicassem numa escala Likert de "1" a "5", sendo que "1" corresponde a "nunca" e "5" a "muitas vezes", a frequência com que desenvolveram atividades, suportadas pela utilização das TIC nas aulas;
- Na questão Q.6, que engloba doze alíneas, inquirimos os alunos sobre o grau de competência de uso de certas ferramentas TIC, utilizando uma escala de "1" para "Com muita dificuldade" a "5" para a opção de resposta "Com muita facilidade", tendo-se incluído uma opção "0" para "Não sei", no intuito de não forçar o aluno a dar uma resposta;
- Na questão Q.7, pesquisámos as perceções que os discentes têm das vantagens e desvantagens da utilização pedagógica das TIC. Para tal solicitámos que indicassem de 1 a 4 o seu grau de concordância face a um conjunto de afirmações. Nesta parte, também incluímos a opção de resposta "0" para "Não concordo nem discordo".

1.2.1. Análise e tratamento dos dados do QA1

O procedimento para o tratamento e análise dos dados recolhidos através do questionário QA1 foi idêntico ao que foi adotado para o tratamento das respostas do QP1. Do mesmo modo, procedeu-se à codificação das respostas recolhidas junto dos alunos, conforme mostra o quadro III-7.

Tal como procedemos com os dados do QP1, invertemos a codificação numérica atribuída, nomeadamente nas alíneas 7.1, 7.6 e 7.7 que são relativas às desvantagens ou opiniões negativas sobre as TIC.

Variáveis	Codificação					
	0	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
Idade	----------	14 anos	15 anos	16 anos	17 anos ou +	----------
Acessibilidade à *Internet*	----------	Não tenho computador	Tenho computador	Tenho computador e *Internet*	----------	----------
Aprendizagem	----------	Ainda não fiz	Amigos	Autoformação	Aulas TIC	Outras aulas
Experiência de utilização	----------	Nunca	Raramente	Às vezes	Regular-mente	Muitas vezes
Perceção das competências TIC	Não sei	Muita dificuldade	Dificuldade	Alguma facilidade	Facilidade	Muita facilidade
Perceção das vantagens e desvantagens	Não discordo nem concordo	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente	----------

Quadro III-7: Codificação numérica das variáveis ordinais do QA1 para inserção no programa SPSS.

2. Motivação para as línguas e sensibilidade intercultural

Em conformidade com a literatura que dissecámos no capítulo 3 do quadro teórico que enformou as nossas opções pedagógicas e metodológicas, identificámos a motivação para a comunicação e aprendizagem de LE e o interesse em estabelecer contacto com e aprender sobre outras culturas como dois principais indicadores da dimensão atitudinal e afetiva da competência comunicativa intercultural. Estes indicadores constituem elementos-chave para determinar o nível de motivação e de sensibilidade dos alunos para o diálogo intercultural e para garantir que a estratégia de ação proposta seja significativa e relevante na aprendizagem dos alunos alvo deste estudo. Para tal, tomámos como ponto de partida, nesta dimensão, as competências existenciais elencadas no *QECR* que incluem atitudes e comportamentos favoráveis ou desfavoráveis à aprendizagem de LE e ao contacto intercultural, os seus interesses, as suas necessidades cognitivas e de autorrealização (Maslow, 1975). Nesta perspetiva, foram construídos dois instrumentos complementares: os questionários QA2 e QA3.

Os dois questionários foram sujeitos a validação pela Professora Doutora Filomena Capucho no âmbito do seminário de Intercompreensão e pela Professora Doutora Adriana Martins no âmbito do seminário de Multilinguismo e Multiculturalismo do Curso de Doutoramento em Linguística e Ensino de Línguas. Tal como se procedeu com os restantes questionários, ambos foram posteriormente submetidos a validação e aprovação pela DGIDC. Os questionários foram aplicados pela professora-investigadora nas aulas regulares das turmas Azul e Verde envolvidas neste projeto de investigação. O QA2, aplicado, no ciclo I, no âmbito da comemoração do Dia Europeu das Línguas no dia 26 de setembro de 2008, constou da planificação da

disciplina de Inglês, como recurso para a avaliação diagnóstica da motivação dos alunos para a aprendizagem de LE e para o contacto intercultural. O QA3 foi introduzido no ciclo I, na segunda semana de outubro de 2008, para a lecionação do tema multilinguismo e multiculturalismo. Estes questionários foram novamente aplicados no ciclo III no final do projeto *eTwinning* LOA, em junho de 2009, para verificar se foram registadas melhorias em consequência da experiência intercultural promovida pela estratégia de ação.

2.1. Questionário QA2: "Motivação para a comunicação e aprendizagem em línguas"

O QA2 (cf. Anexo 5) foi apresentado e aprovado em Conselho Pedagógico, validado e aprovada a sua implementação para este estudo pela DGIDC com o número de registo 0013400002. Com este instrumento, pretendemos perceber se os alunos sujeitos desta investigação estavam motivados para a comunicação e aprendizagem de LE e verificar, no ciclo III, se a experiência de comunicação intercultural promovida pela estratégia de ação teve impacto positivo na motivação para a comunicação e aprendizagem e LE, nas atitudes e crenças face à aprendizagem de LE e na perceção da competência comunicativa em LE. Partindo do modelo socioeducativo de Gardner e Lambert (1972) e do teste psicométrico criado para medir a motivação ("Motivation Battery Test") por Gardner (2004), definimos duas variáveis dependentes, a motivação de orientação integrativa e a motivação de orientação instrumental.

Para a variável motivação de orientação integrativa, de natureza intrínseca, que corresponde a atitudes e perceções favoráveis à aprendizagem de LE, como por exemplo o gosto pela aprendizagem de LE, definimos duas sub-variáveis: a vontade para comunicar em/e aprender LE e as crenças e atitudes face à diversidade linguística e à aprendizagem de LE. Considerámos, como indicadores para a sub-variável "vontade de comunicar e aprender línguas", o gosto pela aprendizagem de LE, o desejo de aproveitar as oportunidades de contacto com pessoas falantes de outras línguas para comunicar em LE, bem como a sua abertura para aprender outras línguas para além do Inglês. Na segunda sub-variável "Crenças e atitudes", reunimos indicadores que retratam opiniões sobre a aprendizagem de LE e que incluem o papel da língua materna, a importância do conhecimento de LE para a aprendizagem de outras línguas, a importância da autenticidade das situações de prática da língua, entre outros.

Para a variável motivação de orientação instrumental, elencámos sub-variáveis de ordem extrínseca para a aprendizagem das LE, tendo por base os motivos enumerados pelos alunos na Ficha Biográfica (cf. ponto 3.1 deste capítulo), a saber: as ambições académicas e profissionais, a oportunidade para a comunicação com pessoas de outros países, o reconhecimento social da importância das LE e a possibilidade de acesso a mais informação.

Na terceira variável, "Experiência de Comunicação em LE", agrupámos sub-variáveis como a experiência de comunicação na LE com amigos ou familiares, com pessoas de outros países em *chat*, *email* ou videoconferência. Foi esta a variável independentes que procurámos manipular através da integração do projeto *eTwinning* LOA que instituiu a comunicação intercultural como a estratégia fundamental para a realização dos trabalhos de projeto. Tomando como referência os estudos realizados no âmbito da comunicação intercultural que avaliam o impacto pedagógico da experiência de comunicação, formulámos a seguinte hipótese: a experiência de contacto intercultural tem um impacto positivo sobre a motivação para a comunicação e aprendizagem de LE.

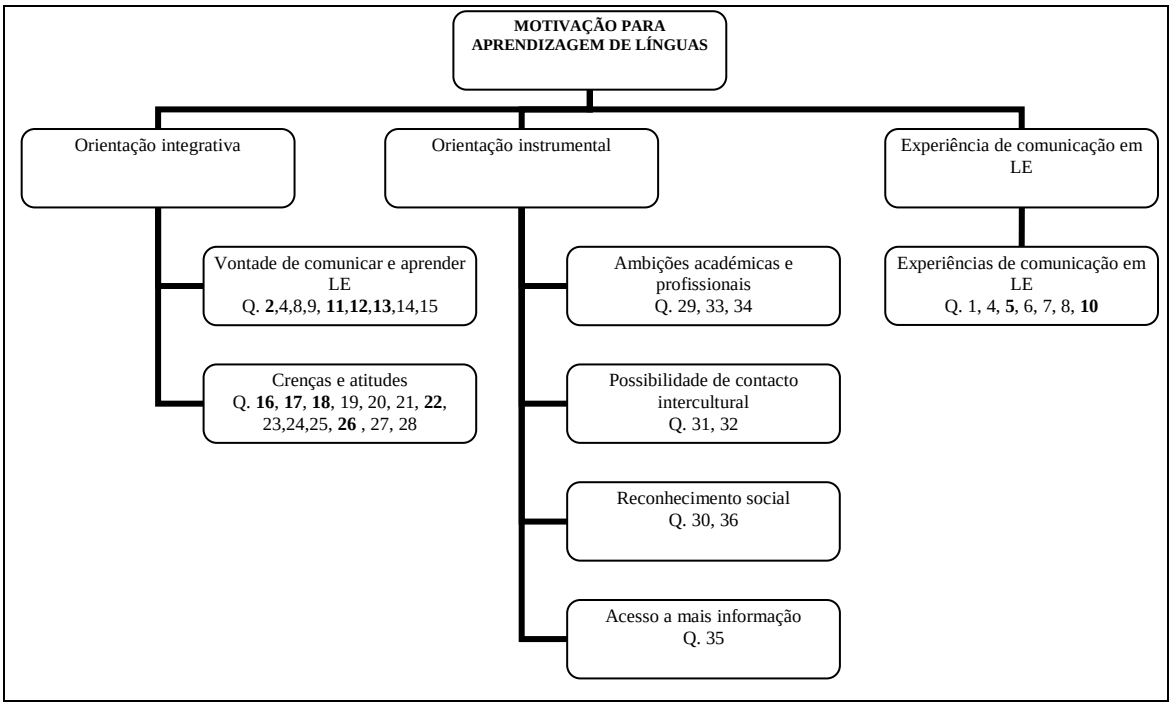


Figura III-5: Variáveis, sub-variáveis e respetivas alíneas relativas ao questionário QA2 - Motivação para a comunicação e aprendizagem em línguas. (As alíneas deste grupo identificadas a negrito na figura foram recodificadas conforme se explica no ponto seguinte)

O QA2 contém, assim, um total de trinta e seis alíneas organizadas por sete sub-variáveis que compõem as três variáveis identificadas, conforme podemos observar na figura III-5.

O questionário é constituído por três grupo de questões que nos permitiram desenhar o perfil motivacional dos respondentes para a aprendizagem de LE e para a comunicação intercultural em LE. Conta com questões de resposta fechada de escolha múltipla multivariada com categorias de respostas ordinais. Nos grupos de alíneas da Q.1, Q.2, e Q.3 (da alínea 1 até à alínea 18), as respostas foram categorizadas ordinalmente numa escala Likert que permitiu graduar a resposta de "discordo totalmente" a "concordo totalmente". Na quarta parte, a Q.4 reservada para a recolha de informação sobre a perceção da competência de comunicação em Inglês, as respostas foram igualmente ordenadas numa escala Likert, que vai de "Com muita facilidade" a "Com muita dificuldade". Para cada alínea, foi prevista uma resposta "Não sei" para não forçar os alunos a responderem.

2.1.1. Análise e tratamento dos dados do QA2

Os dados recolhidos nas alíneas de 1 a 36 foram codificados, tendo sido atribuído um valor numérico de "0" para "Não sei" e "1" a "4" conforme o grau de concordância indicativo de uma tendência favorável à motivação, conforme se exibe no quadro abaixo.

Variáveis	**Alíneas**					
		0	**1**	**2**	**3**	**4**
Experiência de comunicação intercultural	1, 4,6,7,10	Não sei	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente
Vontade de comunicar	4,8,9, 14,15	Não sei	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente
Crenças e atitudes	19,20,21,23, 24,25,27, 28	Não sei	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente
Ambições académicas	29,33,34	Não sei	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente
Possibilidade de contacto intercultural	31, 32	Não sei	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente
Reconhecimento social	30, 36	Não sei	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente
Acesso a mais informação	35	Não sei	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente

Quadro III-8: Codificação numérica das variáveis ordinais do QA2 para inserção no programa SPSS.

O conjunto de respostas recolhidas nas alíneas 2, 5, 10, 11, 12, 13, 16, 17, 18, 22 e 26, foi recodificado, tendo sido invertida a codificação numérica para o cálculo de médias, desvio-padrão e para os testes Wilcoxon e Spearman.

2.2. Questionário QA3: "Sensibilidade intercultural"

Aprovado pela DGIDC com número de registo 0013400005, o questionário QA3 (cf. Anexo 6) destinou-se a obter informação sobre o nível de abertura à diversidade cultural e de motivação e predisposição para o contacto intercultural, ou seja perceber o nível de sensibilidade intercultural (Bennett, 1993) e motivação para interagir com pessoas de outras culturas. Neste contexto, definiram-se, conforme exibido na figura seguinte, quatro variáveis que integram a sensibilidade intercultural:

- as experiências de contacto e aprendizagem intercultural;
- as crenças;
- as atitudes face à sua própria cultura;
- as atitudes face à cultura dos outros.

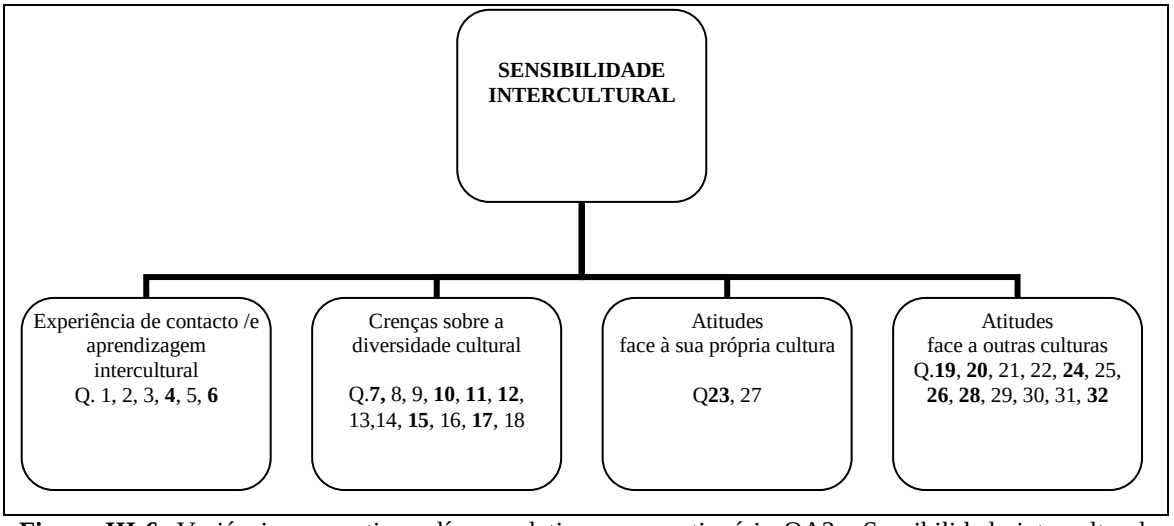


Figura III-6: Variáveis e respetivas alíneas relativas ao questionário QA3 - Sensibilidade intercultural. (As alíneas identificadas a negrito na figura foram recodificadas conforme se explica no ponto seguinte.)

Adotámos a variável "Experiência de contacto/ aprendizagem intercultural" como a variável independente, já que foi sobre a mesma que incidiu a estratégia de ação. Identificámos um conjunto de indicadores que representam as várias formas de contacto e aprendizagem intercultural, designadamente a experiência de contacto intercultural com alunos ou pessoas de outras culturas via *email*, *chat* ou videoconferência, a

vivência do próprio, de familiares e/ ou amigos noutro país, e a aprendizagem sobre outras culturas realizada nas aulas de LE. As restantes variáveis, elementos integrantes da dimensão afetiva e comportamental da competência comunicativa intercultural, constituem variáveis dependentes, já que são influenciadas, segundo Michael Byram (2004), pela experiência do diálogo intercultural. Tanto as crenças como as atitudes permitem-nos posicionar os alunos numa das fases do modelo de sensibilidade intercultural de Milton Bennett (1993), conforme evidenciam comportamentos e visões etnocêntricas que revelam incapacidade de se descentrar ou de visões etnorelativistas que potenciam comportamentos facilitadores do diálogo intercultural. No âmbito das crenças, considerámos o reconhecimento da diversidade de mundivisões e do respeito pelas diferenças culturais. Na variável atitudes face à cultura dos outros, incluímos indicadores como o desejo de interagir ou estabelecer amizades com pessoas de outras culturas (Arasaratnam, 2009; Arasaratnam & Doerfel, 2005).

O QA3 é formado por um total de 32 alíneas de resposta fechada, distribuídas pelas variáveis acima descritas, conforme mostra a figura III-6. As variáveis ordinais são categorizadas numa escala Likert à semelhança do procedimento adotado com o QA2, que gradua a resposta de "discordo totalmente" a "concordo totalmente", conforme o nível de favorabilidade das respostas relativamente ao item apresentado, com a possibilidade de resposta "Não sei".

Tal como o QA2, este questionário foi aplicado antes e depois da participação dos alunos no projeto *eTwinning* LOA com o objetivo de verificar melhorias no desejo de manter contacto intercultural e verificar a hipótese de contacto, que postula que a interação com pessoas de outras culturas promove o desenvolvimento de atitudes favoráveis ao diálogo intercultural.

2.2.1. Análise e tratamento dos dados do QA3

Em concordância com o procedimento adotado com os dados recolhidos com o QA2, cada resposta do QA3 foi codificada numericamente, conforme o quadro seguinte.

Quanto às alíneas 4, 6, 7, 10, 11, 12, 15, 17, 19, 20, 23, 24, 26, 28, 32, foram inversamente recodificadas, já que essas formulações expressam atitudes etnocêntricas. 2.3, conforme se mostra no quadro III-9.

Variáveis	Alíneas	0	1	2	3	4
Experiência de contacto/ aprendizagem intercultural	1, 2, 3, 5	Não sei	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente
Crenças sobre diversidade cultural	7, 8, 9, 13, 14, 16, 18	Não sei	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente
Atitudes face à própria cultura	27	Não sei	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente
Atitudes face a outras culturas	21, 22, 25, 29, 30, 31	Não sei	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente

Quadro III-9: Codificação numérica das variáveis ordinais do QA3 para inserção no programa SPSS.

3. Estudo do perfil e do desempenho linguístico

3.1. A ficha "Biografia Linguística do Aluno de Línguas Estrangeiras"

De acordo com a resolução tomada em Conselho de Grupo Disciplinar de preparação para a abertura do ano letivo, aplicámos, na primeira aula, antes de se proceder à avaliação diagnóstica formal, a ficha "Biografia Linguística do Aluno de Línguas Estrangeiras" (cf. Anexo 4) criada com o objetivo de recolher informações que nos permitissem traçar um perfil linguístico dos alunos. Esta ficha é constituída por dois grupos de questões.

O primeiro, intitulado "Motivação para a disciplina de inglês", engloba quatro questões que versam sobre a relação do aluno com a língua inglesa e as outras LE e sobre as motivações que o teriam levado a escolher a língua inglesa. Esta última questão interessa ao grupo para perceber porque os alunos optam por manter esta língua quando ingressam no ensino secundário. Procurámos também saber se os alunos já tinham tido contacto com algum país anglófono.

O segundo, sobre o "Percurso escolar na disciplina", contém seis questões que nos permitem perceber se as experiências de aprendizagem da língua que tiveram durante o ensino básico foram ou não favoráveis para induzir e/ou sustentar a motivação dos alunos. Neste grupo, foi pedido aos alunos que:

- indicassem o nível ou classificação obtido na disciplina no ano letivo transato;
- referissem experiências de insucesso na disciplina
- apontassem as possíveis razões para esse insucesso;
- respondessem se gostavam ou não das aulas de Inglês;

- aludissem as atividades de que mais gostavam nas aulas de Inglês;
- identificassem as suas dificuldades na disciplina.

Os dados foram tratados qualitativamente, através de análise de conteúdo, para apresentação nas reuniões intercalares dos Conselhos de Turma respetivos e nas reuniões de trabalho de coordenação pedagógica[152]. Os mesmos foram, depois, analisados quantitativamente para o estudo exploratório do ciclo de reconhecimento e para triangulação dos dados obtidos com a avaliação diagnóstica, da autoavaliação e os resultados do questionário QA2.

3.2. Teste de avaliação diagnóstica e teste de avaliação final

Tal como explicámos anteriormente, planificámos uma avaliação diagnóstica que nos permitisse traçar o perfil linguístico dos alunos e identificar as diferentes necessidades de aprendizagem. Esta avaliação desenrolou-se em três blocos de noventa minutos, nas duas últimas semanas de setembro de 2008, ao longo dos quais foram aplicados instrumentos específicos (cf. Anexo 7), que denominámos testes de avaliação diagnóstica, construídos para testar as competências comunicativas na língua inglesa que constituem parâmetros da avaliação dos alunos na disciplina: a compreensão oral, a compreensão escrita, a interação oral e a produção oral.

Para testar as aprendizagens realizadas ao longo do ano letivo e identificar as melhorias, construímos outros instrumentos de avaliação, os testes de avaliação final (cf. Anexo 8) que aplicámos aos alunos no final do ano letivo, entre a última semana de maio e a primeira semana de junho de 2009. Mantivemos os mesmos procedimentos, atividades e tipologia de exercícios que aplicámos no teste de avaliação diagnóstica.

No caso da avaliação diagnóstica, os testes incidiram sobre a canção "Numb" dos LINKIN PARK, a biografia da banda e o tema da canção sobre as pressões exercidas pelos pais sobre os jovens e a procura de identidade. No caso da avaliação final, escolhemos a canção "Nature's Law" da banda britânica EMBRACE e a temática que se prende com as dificuldades que os jovens têm em expressar o que realmente sentem e gerirem as suas vontades com as exigências académicas ou familiares.

Para testar a compreensão oral, foi preparada uma atividade de audição de uma canção composta por dois exercícios. Para o primeiro, os alunos escutaram uma canção,

[152] Reuniões de trabalho de pares pedagógicos em que professores de inglês que lecionam o mesmo nível de língua definem estratégias, selecionam, elaboram e planificam as suas aulas colaborativamente. Este procedimento constitui uma das metas do projeto educativo da escola.

sem suporte escrito, para realizarem um exercício de reconhecimento de afirmações verdadeiras e falsas. No segundo exercício, foi-lhes distribuída a transcrição da letra da canção com dez palavras que estavam erradas. A tarefa consistia em reconhecer as dez palavras erradas e substituí-las pelas palavras que efetivamente eram proferidas. Para tal, ouviram a canção duas vezes. Esta atividade ocupou um bloco de noventa minutos durante o qual foi também observada a competência de interação oral, tanto para o teste diagnóstico como para o teste final.

A avaliação da interação oral, que ocupou várias aulas, foi iniciada com a correção do primeiro exercício, com a discussão em torno do tema e das ideias da canção. Continuou a partir de um questionário sobre o significado da letra da canção ao qual se seguiu um debate sobre a temática. Nesta atividade, a intervenção do aluno era voluntária e a professora-investigadora foi registando numa grelha de observação (cf. Anexos 7 e 8) os desempenhos dos alunos participantes. Para os alunos que não participaram espontaneamente nas discussões promovidas, a professora dedicou a aula seguinte para questionar oralmente esses alunos, de forma a os avaliar neste parâmetro.

Para avaliar a competência de leitura/ compreensão escrita, foi aplicado um teste de compreensão escrita. Os alunos leram um texto biográfico sobre a banda da canção que ouviram, num primeiro exercício constituído por cinco alíneas, para identificarem informação solicitada em língua materna e, num segundo exercício constituído por três alíneas, para responderem a questões em língua inglesa. O objetivo do primeiro exercício era testar a capacidade de selecionar informação na LE e testar a compreensão escrita sem nenhum impedimento que poderia prender-se com dificuldades de expressão escrita. No segundo exercício, para além de serem testadas as mesmas competências, foi ainda avaliada a capacidade de o aluno adequar a informação à questão formulada para responder corretamente. Estes exercícios foram realizados na primeira metade de um bloco de noventa minutos, após o que se seguiu mais um momento para observação da competência da interação oral durante a correção e discussão gerada em torno da banda em estudo.

Para a avaliação da expressão escrita, foram dados aos alunos sessenta minutos nos dois momentos de avaliação: diagnóstica e final. Após um momento de interação oral para sistematização dos temas discutidos e conclusões das aulas anteriores, os alunos realizaram o exercício de expressão escrita, que consistiu na redação de um texto, no qual lhes era solicitado que expressassem a sua opinião e experiência face à temática da letra da canção previamente analisada com as turmas. O primeiro texto

consistiu na redação de uma carta dirigida aos pais ou a um amigo íntimo e o segundo texto consistiu numa contribuição a publicar no fórum de discussão em resposta ao assunto apresentado, sendo, neste caso, os parceiros *eTwinning* o seu destinatário (cf Anexos 7 e 8).

Para finalizar o ciclo de avaliação, quer diagnóstica, quer final, e testar a competência de produção oral, foi pedido aos alunos que escolhessem uma imagem, uma foto, um filme, um livro ou um objeto que gostariam de apresentar à turma. Os alunos foram previamente informados que teriam de comunicar oralmente durante um mínimo de três e um máximo de cinco minutos e que não poderiam utilizar qualquer suporte escrito. A professora sentada no fundo da sala foi tomando notas e procedeu ao registo na grelha de observação (cf. Anexos 7 e 8) no final da intervenção de cada aluno.

Os instrumentos criados para a avaliação diagnóstica foram apresentados e aprovados em Conselho de Grupo Disciplinar e foram aplicados a todas as turmas de Inglês de nível de continuação do 10º ano de escolaridade, com vista a fazer um levantamento das dificuldades das turmas e propor estratégias conducentes à melhoria das aprendizagens, a incluir nas planificações de unidade e a incluir nos respetivos Projetos Curriculares de Turma.

Os instrumentos para a avaliação final só foram aplicados nas turmas Azul e Verde, por o professor que lecionava o mesmo nível ter faltado por motivo de doença, durante um longo período de tempo, no terceiro período.

Os resultados obtidos foram expressos qualitativamente de acordo com o dispositivo de avaliação da escola: Não Satisfaz, Satisfaz, Bom e Muito Bom para apresentar nos conselhos de turma e transformados, para este estudo, de acordo com a nomenclatura do *QECR* em A1, A2, B1 e B2. Foi atribuído o nível C1 excecionalmente para níveis de desempenho excelentes.

3.2.1. Critérios para análise do desempenho linguístico dos alunos

Tomando por base as competências de comunicação essenciais descritas no Programa de Inglês para o Ensino Secundário (cf. Anexo 43) e os critérios gerais e específicos de classificação para a correção das provas nacionais de exame escrito de inglês do ensino secundário formulados pelo Gabinete de Avaliação Educacional do Ministério da Educação (GAVE), disponíveis no site institucional do GAVE,

construímos uma bateria de testes de avaliação da proficiência linguística que nos permitiu posicionar os alunos em níveis de desempenho nas diferentes competências comunicativas. Segundo o *QECR*, a proficiência linguística é entendida como uma competência geral que engloba um conjunto de competências parciais observáveis que habilitam os indivíduos a participarem, por meio do uso da LE, em interações sociais: competência de compreensão oral, competência de leitura ou compreensão escrita, competência de interação oral, competência de produção oral e competência de expressão escrita. Na assunção deste quadro teórico, a avaliação da proficiência linguística deve assentar numa avaliação analítica e parcial das competências comunicativas que a compõem, de forma a garantir e controlar a uniformidade da avaliação e fornecer resultados com uma maior acuidade descritiva. Assim, a avaliação dos alunos deve realizar-se através de situações de uso da LE que lhes são familiares ou que são próprias do nível de desenvolvimento cognitivo e da faixa etária, como por exemplo ouvir música, falar sobre problemas da adolescência, ler biografias de grupos musicais, escrever na primeira pessoa do singular sobre os seus problemas, ou seja os temas sobre os quais é pedido aos alunos para escreverem ou falarem devem pertencer ao universo de saberes mais comuns nessa faixa etária. Transpondo estas linhas orientadoras para a construção dos instrumentos, utilizámos os parâmetros e categorias como listas de verificação para registo do desempenho dos alunos na execução das tarefas propostas e para a elaboração das escalas de classificação, graduando os desempenhos do nível elementar A1 até ao nível do comunicador independente B2, em cada atividade, e em casos excecionais para C1. Esta escala posiciona o aluno num nível, consoante o critério mais elevado da escala que ele tenha conseguido realizar. Importa referir que os descritores são elaborados de acordo com critérios positivos, e não na deteção dos erros ou das insuficiências, iniciando-se por "É capaz de…". Passamos, de seguida, a explicar e a descrever os critérios de classificação adotados para a avaliação de cada atividade.

A pontuação atribuída a cada resposta resulta da aplicação dos critérios gerais e dos critérios específicos de classificação apresentados para cada item e é expressa por um número inteiro, previsto na respetiva grelha de classificação *Excel* criada para o efeito. Às respostas ilegíveis, ou que não puderam ser claramente identificadas, foram atribuídos zero pontos. Para cada atividade proposta na prova foram criados critérios específicos de classificação organizados por níveis de desempenho aos quais correspondeu uma única pontuação.

Para os grupos de itens com os quais pretendemos aferir o nível de competência de compreensão oral e de compreensão escrita, foram considerados de um a três níveis (N3, N2 e N1), tal como se apresenta nos quadros III-10 e III-11. Qualquer resposta que não correspondesse ao nível mais alto descrito seria integrada num dos outros níveis inferiores apresentados, de acordo com o desempenho observado. Foram previstos níveis de desempenho intercalares não descritos para respostas que revelaram um desempenho intermédio, que não se integre em nenhum de dois níveis descritos consecutivos. Foram classificadas com zero pontos as respostas que não atingiram o nível 1 de desempenho. Nos itens de resposta aberta, foi dada a pontuação de zero pontos a respostas, cujo conteúdo não correspondeu ao solicitado, independentemente da qualidade do texto produzido. Nos itens de resposta fechada, qualquer resposta indicada de forma equívoca, por exemplo, fornecendo mais elementos do que o(s) pedido(s), foi classificada com zero pontos.

A seguir, apresentamos os critérios específicos aplicados às atividades de compreensão oral e de compreensão escrita elaboradas para a avaliação diagnóstica e para a avaliação final para cada grupo de questões.

Compreensão oral		
Atividade 1:		
Nível	**Descrição**	**Pontos**
N3	Identifica corretamente 5 ou 4 afirmações verdadeiras ou falsas.	**10**
N2	Identifica corretamente 3 afirmações verdadeiras ou falsas.	**7**
N1	Identifica corretamente 2 ou 1 afirmação verdadeira ou falsa.	**5**
Atividade 2:		
Nível	**Descrição**	**Pontos**
N3	Identifica e corrige 10-8 palavras incorretas. Pode escrever com incorreções de ortografia se não forem impeditivas de compreensão.	**10**
N2	Identifica e corrige 7-5 palavras incorretas. Pode escrever com incorreções de ortografia se não forem impeditivas de compreensão.	**7**
N1	Identifica e corrige 4-2 palavras incorretas. Pode escrever com incorreções de ortografia se não forem impeditivas de compreensão.	**5**

Quadro III-10: Critérios específicos aplicados às atividades de compreensão oral para a avaliação diagnóstica e para a avaliação no final da implementação da estratégia de ação.

Compreensão escrita			
Atividade 1:			
	Nível	**Descrição**	**Pontos**
Alínea a)	**N3**	Identifica 6-5 elementos da banda, relacionando-os com a sua função na banda.	**10**
	N2		**7**
	N1	Identifica 1-2 elemento da banda, relacionando-os com a sua função na banda.	**5**

	Nível	Descrição	Pontos
Alínea b)	**N3**	Explica claramente como se conheceram os elementos da banda com todos os pormenores fornecidos no texto.	**10**
	N2		**7**
	N1	Explica claramente como se conheceram os elementos da banda com 1 dos pormenores fornecidos no texto.	**5**
	Nível	**Descrição**	**Pontos**
Alínea c)	**N3**	Identifica todos os nomes que a banda teve. Identifica os nomes das duas editoras discográficas.	**10**
	N2		**7**
	N1	Identifica apenas 1 nome que a banda teve. Identifica apenas 1 editora discográfica.	**5**
	Nível	**Descrição**	**Pontos**
Alínea d)	**N3**	Responde claramente, utilizando os detalhes fornecidos no texto.	**10**
	N2		**7**
	N1	Responde de forma pouco clara e confusa ou fornece apenas 1 dos detalhes fornecidos no texto.	**5**
NOTA: No caso do teste final, dado que é apenas identificado um galardão no texto, se o aluno o identificar terá dez pontos mas se não identificar o galardão ser-lhe-á atribuído zero pontos.			
	Nível	**Descrição**	**Pontos**
Alínea e)	**N3**	Responde claramente, utilizando os detalhes fornecidos no texto.	**10**
	N2		**7**
	N1	Responde de forma pouco clara e confusa ou fornece apenas 1 dos detalhes fornecidos no texto.	**5**

Atividade 2:

	Nível	Descrição	Pontos
Alínea a)	**N2**	Identifica corretamente a frase do texto.	**10**
	N1	Identifica apenas uma parte do texto ou inclui partes irrelevantes.	**5**
	Nível	**Descrição**	**Pontos**
Alínea b)	**N3**	Responde de forma correta e apropriada, sem erros impeditivos de compreensão.	**10**
	N2		**7**
	N1	Responde de forma pouco adequada ou confusa. Pode escrever com algumas incorreções linguísticas não impeditivas da compreensão.	**5**
	Nível	**Descrição**	**Pontos**
Alínea c)	**N3**	Enumera todos os elementos solicitados numa frase sem incorreções linguísticas.	**10**
	N2		**7**
	N1	Enumera dois álbuns solicitados, acrescentando 1 elemento incorreto ou enumera apenas 1 álbum mas sem acrescentar nenhum incorreto numa frase com algumas incorreções linguísticas não impeditivas da compreensão.	**5**

Quadro III-11: Critérios específicos aplicados às atividades de compreensão escrita para a avaliação diagnóstica e para a avaliação no final da implementação da estratégia de ação.

As atividades de uso da língua inglesa, para produção escrita e oral, foram avaliadas pela observação do domínio de um conjunto de conhecimentos que constituem as competências linguísticas e as competências pragmáticas. A competência linguística compreende o conhecimento do léxico, das regras fonológicas, morfológicas, sintáticas, semânticas, prosódicas e ortográficas, que operam no nível da frase e do

texto. Foi analisada pela deteção dos erros, conforme prática do Departamento de Línguas da escola em estudo. A competência pragmática, respeitante à "capacidade de usar a língua para fazer coisas", consiste no domínio das convenções dos géneros discursivos e no domínio de um conjunto de conhecimentos sobre o mundo e de capacidades de mobilização destes conhecimentos para a produção em LE.

Tanto para a expressão escrita, como para a expressão oral, considerámos dois parâmetros de desempenho para avaliar: a competência pragmática e sociocultural e a competência linguística, em conformidade com as práticas do grupo disciplinar da escola em que este estudo foi desenvolvido na correção das provas de equivalência à frequência a nível de escola e com as orientações do GAVE para a correção das provas escritas dos exames de LE. A pontuação foi atribuída de acordo com os níveis e respetivos descritores apresentados nos quadros III-12 e III-13 e registada em grelhas da aplicação *Excel* criadas para o efeito.

Produção escrita		
COMPETÊNCIA PRAGMÁTICA E SOCIOCULTURAL		
Nível	**Descrição**	**Pontos**
N5	Escreve um texto descritivo/argumentativo, respeitando as instruções dadas, fornecendo pormenores e destacando exemplos relevantes. Utiliza mecanismos de coesão, articulando as ideias de forma adequada num texto claro e coerente. Respeita os limites de palavras indicados.	**60**
N4		**48**
N3	Escreve um texto descritivo/argumentativo simples, respeitando as instruções dadas e destacando alguns exemplos relevantes. Utiliza conectores simples, articulando as ideias num texto coeso embora ainda constituído por uma sequência linear de informações. Pode não respeitar os limites de palavras indicados.	**36**
N2		**24**
N1	Escreve um texto descritivo/argumentativo simples, abordando o tema de forma genérica e recorrendo a repetições e pormenores pouco relevantes. Utiliza conectores simples para ligar frases elementares, mas estrutura deficientemente o texto. Não respeita os limites de palavras indicados.	**12**
COMPETÊNCIA LINGUÍSTICA		
Nível	**Descrição**	**Pontos**
N5	Escreve um texto razoavelmente elaborado, utilizando recursos linguísticos adequados que lhe permitem transmitir a informação de forma precisa. Pode ainda revelar alguma influência da língua materna. Utiliza vocabulário suficiente para se exprimir, podendo suprir algumas lacunas com a ajuda de circunlocuções. Revela geralmente bom domínio do vocabulário. Pode ocorrer alguma confusão e escolha incorreta de palavras. Revela geralmente bom domínio das estruturas e formas gramaticais, não cometendo erros gramaticais que possam causar incompreensão. A ortografia é razoavelmente precisa. A pontuação é adequada.	**40**
N4		**32**
N3	Escreve um texto simples, utilizando recursos linguísticos adequados ao que pretende transmitir. Pode ainda revelar alguma influência da língua materna. Utiliza vocabulário suficiente para se exprimir com a ajuda de circunlocuções.	**24**

	Revela bom domínio do vocabulário elementar, cometendo erros graves apenas quando exprime um pensamento mais complexo. Utiliza, com correção, estruturas simples, não cometendo erros gramaticais elementares de forma sistemática. A ortografia é suficientemente precisa para não afetar a inteligibilidade do texto. A pontuação é adequada.	
N2		**16**
N1	Escreve um texto simples, utilizando padrões frásicos elementares. Utiliza vocabulário elementar suficiente para se exprimir com a ajuda de circunlocuções. Utiliza, com correção, estruturas simples, mas ainda comete alguns erros gramaticais elementares de forma sistemática, sem que isso impeça a compreensão global da mensagem. Revela algum conhecimento das convenções ortográficas. A pontuação nem sempre é adequada.	**8**

Quadro III-12: Critérios específicos aplicados à atividade de produção escrita para a avaliação diagnóstica e para a avaliação no final da implementação da estratégia de ação.

Para este estudo, foi utilizado o resultado global através da avaliação da prestação dos alunos em cada uma das provas de expressão escrita e de expressão oral. Quando os alunos não discorreram sobre o tema proposto foi atribuída a pontuação de zero pontos, já que a competência linguística só foi avaliada quando o aluno tinha abordado o tema proposto.

Tendo presente a importância que a oralidade tem na avaliação dos alunos, com um peso de 30% (Portaria n.º 1322/2007, de 4 de outubro) na avaliação sumativa, tem sido foco de atenção prioritária, na escola que contextualizou este estudo, a construção de instrumentos que permitissem aferir o nível desempenho dos alunos nesta competência. Foi nossa intenção proceder à melhoria dos instrumentos existentes na escola e à criação de descritores para diferentes níveis de referência, tendo por base os descritores do *QECR* e os documentos publicados no âmbito do projeto de Avaliação da Comunicação Oral em Língua Estrangeira pelo GAVE.

Seguindo a proposta dos níveis e dos respetivos descritores para avaliação da produção oral dos alunos das disciplinas de LE do ensino secundário[153], desenvolvemos o quadro III-12, no qual distribuímos as quatro categorias em observação pelos parâmetros de avaliação da competência de expressão escrita, nomeadamente: a competência pragmática e a competência linguística. Assim, as categorias "âmbito", "fluência" e "desenvolvimento temático e coerência" foram integrados no parâmetro "competência pragmática" e a categoria "correção" no parâmetro "competência linguística", à semelhança do quadro para a avaliação da expressão escrita.

[153] Documento elaborado no âmbito de um conjunto de ações de formação promovidas e dinamizadas pelo GAVE, entre 2006 e 2009, na área da avaliação da expressão oral dos alunos das disciplinas de LE de Inglês, Alemão, Francês e Espanhol do 11º ano, do nível de continuação, disponível na página eletrónica do GAVE, em: http://www.gave.min-edu.pt/np3/10.html.

Produção oral

COMPETÊNCIA PRAGMÁTICA E SOCIOCULTURAL		
Nível	**Descrição**	**Pontos**
N5	Fala sem hesitações e com ritmo adequado com clareza sobre o assunto, usando vocabulário diversificado e apropriado ao contexto de comunicação e circunlocuções ocasionais. Desenvolve o tema com consistência, apresentando informações, argumentos e exemplos relevantes. Utiliza eficazmente mecanismos de coesão.	**60**
N4		**48**
N3	Fala sobre assuntos correntes e previsíveis, usando meios linguísticos suficientes e algumas circunlocuções. Produz um discurso com relativo à-vontade, podendo revelar eventuais hesitações, repetições e/ou dificuldades de Destaca alguns exemplos relevantes. Utiliza conectores simples, articulando as ideias num discurso coeso embora ainda constituído por uma sequência linear de informações	**36**
N2		**24**
N1	Produz um discurso com enunciados muito curtos e isolados com muitas pausas. Usa um repertório básico de palavras e expressões simples relacionadas com situações e necessidades concretas, fornecendo informações básicas e ligando as palavras ou grupos de palavras com conectores muito simples. Aborda o assunto de forma genérica e recorrendo a repetições e pormenores pouco relevantes.	**12**

COMPETÊNCIA LINGUÍSTICA		
Nível	**Descrição**	**Pontos**
N5	Usa com correção geralmente elevada um vocabulário adequado e estruturas gramaticais variadas. A pronúncia, o ritmo e a entoação são geralmente claras e naturais. Pode produzir erros ocasionais que não perturbem a comunicação.	**40**
N4		**32**
N3	Usa com correção vocabulário elementar e estruturas gramaticais simples. Tem uma pronúncia claramente inteligível. Pode ainda revelar alguma influência da língua materna. Utiliza vocabulário suficiente para se exprimir com a ajuda de circunlocuções, podendo cometer incorreções mais graves apenas quando exprime um pensamento mais complexo.	**24**
N2		**16**
N1	Usa, com um controlo muito limitado algumas estruturas gramaticais simples e um repertório memorizado. A pronúncia é entendida com alguma dificuldade. Comete erros gramaticais elementares de forma sistemática, sem que isso impeça a compreensão global da mensagem. A entoação e o ritmo nem sempre são adequados.	**8**

Quadro III-13: Critérios específicos aplicados à atividades de produção oral para a avaliação diagnóstica e para a avaliação no final da implementação da estratégia de ação.

Quanto à competência de interação oral, tal como já explicámos anteriormente, não foi criado um instrumento formal, nem foi promovido um momento específico para avaliar o desempenho desta competência. Procedemos à avaliação da mesma, informalmente através do registo, pela professora, do resultado de observações do desempenho dos alunos em situação de discussão oral. Deverá ser ressalvado, neste caso particular, que a professora-investigadora se orientou pelos descritores do quadro III-14,

pela sua experiência e o conhecimento que tinha da maioria dos alunos, que já tinham sido seus alunos desde o sétimo ano de escolaridade.

COMPETÊNCIA DE INTERAÇÃO ORAL		
Nível	**Descrição**	**Pontos**
N5	Participa espontaneamente nas discussões de aula. Consegue iniciar, manter e concluir um discurso eficazmente, sem evidenciar esforço. Levanta questões de forma apropriada. Usa expressões feitas para ganhar tempo e manter a vez. Faz observações e dá seguimento a declarações de outros. Comunica certificando-se que os outros percebem o que diz e esclarece aspetos ambíguos.	**50**
N4		**40**
N3	Participa espontaneamente nas discussões de aula, respondendo adequadamente às questões levantadas. Colabora nas discussões, utilizando as expressões mais comuns num registo neutro. Exprime-se e reage com correção a um leque de funções linguísticas. Necessita, por vezes de esclarecimentos ou reformulação e evidencia algum esforço para se exprimir.	**30**
N2		**20**
N1	Raramente participa de forma espontânea nas discussões. Responde quando solicitado para respostas simples e tem dificuldade em ter em conta as intervenções dos outros nas suas respostas. Reage a um leque muito limitado de funções linguísticas elementares. Recorre à língua materna para intervir nas discussões.	**10**

Quadro III-14: Critérios específicos aplicados à atividade de interação oral para a avaliação diagnóstica e para a avaliação no final da implementação da estratégia de ação.

Após a atribuição das pontuações para cada atividade e o respetivo registo nas grelhas *Excel* criadas para o efeito, foram calculadas, para a formulação da apreciação holística, as pontuações totais e foram recalculadas de forma a obter classificações para um total de duzentos pontos, finalmente convertidos em valores. Formulámos a partir dessas classificações quantitativas, apreciações qualitativas, conforme o dispositivo de avaliação da escola. Foi atribuída uma menção qualitativa para cada uma das competências de comunicação sobre as quais incidiu a avaliação, tendo-se utilizado a nomenclatura aprovada: de 20 a 17 valores arredondados à unidade foi atribuída a menção "Muito bom", 16 a 14 "Bom", 13 a 10 "Satisfaz", menos de 10 "Não satisfaz" e 5 ou menos "Mau". Distinguimos, com a menção "Excelente", os alunos que obtiveram classificação igual ou superior a dezanove valores, e cujo nível de competência correspondesse aos descritores do nível do comunicador experiente C1.

Para preparar os resultados obtidos e analisar o nível de correlação entre estes e os resultados obtidos na autoavaliação dos alunos, convertemos estas categorias de avaliação qualitativa, utilizando a nomenclatura para os níveis de competência do *QECR*, conforme se mostra a seguir no quadro III-15:

Não Satisfaz	Satisfaz	Bom	Muito Bom	Excelente
A1	A2	B1	B2	C1
1	2	3	4	5

Quadro III-15: Conversão das menções da avaliação qualitativa para os níveis de competência do *QECR* e respetiva codificação para inserção dos dados do programa SPSS.

3.3. Ficha de autoavaliação das competências comunicativas do *QECR*

Após as atividades de avaliação diagnóstica e de avaliação final e as correções das mesmas, os alunos fizeram a autoavaliação dos seus desempenhos, tendo por referência os indicadores constantes na Grelha de Autoavaliação desenvolvida pelo Conselho da Europa no âmbito do *QECR* (cf. Anexo 9). Este instrumento foi apresentado e explicado, no contexto da participação das turmas nas atividades de comemoração do Dia Europeu das Línguas 2008 inscritas no *Twinspace* do projeto LOA. Foi explicado o contexto de utilização do mesmo para a mobilidade dos cidadãos europeus, quer para estudarem, quer para procurarem emprego noutro país da União Europeia. Após a explicação do instrumento e dos indicadores, foi pedido aos alunos que se posicionassem na escala de A1 a C1, de acordo com os indicadores constantes na tradução oficial portuguesa da grelha de autoavaliação acreditada pelo ME português.

A aplicação deste instrumento teve como objetivos:

- triangular os dados obtidos pela análise da professora e verificar se existe concordância entre as perceções da professora-investigadora e as dos alunos acerca da qualidade dos desempenhos linguísticos dos discentes;
- ajudar os alunos a familiarizarem-se com os níveis de desempenho do *QECR* e a tomarem consciência da importância da aprendizagem de LE e do reconhecimento e valorização de competências parciais pela Comissão Europeia;
- levar os alunos refletirem sobre as suas competências num ponto de vista positivo e construtivo, já que ficam de fora as terminologias com carga negativista ("Não satisfaz" ou "Mau") que salientam a incapacidade e desvalorizam o que o aluno sabe ou consegue fazer.

O objetivo que presidiu esta estratégia foi o de levar os alunos a mudarem de uma perceção centrada na descrição quase exclusiva do que não sabe ou não consegue, para uma formulação das suas capacidades em termos do que conseguem fazer enquanto

comunicadores. Desta forma, pretendemos que compreendessem que o aperfeiçoamento da competência de comunicação em línguas é gradual e constante e o seu grau de desenvolvimento não é forçosamente igual nas suas várias componentes, podendo, o comunicador posicionar-se num nível de desempenho diferente nas várias competências. Os resultados obtidos para cada uma das competências resultantes da avaliação feita pela professora e da autoavaliação, no ciclo de reconhecimento e no ciclo III, são apresentados sob a forma de gráficos.

À semelhança do procedimento adotado no tratamento dos resultados obtidos com os questionários descritos nos pontos anteriores, escolhemos o coeficiente de Spearman para estabelecer as correlações entre a perceção da professora-investigadora e a perceção dos alunos e o teste Wilcoxon para avaliar o impacto da estratégia de ação na melhoria das competências de comunicação dos sujeitos desta investigação.

4. Perceções dos participantes sobre o impacto da estratégia de ação

4.1. Questionários QPp1 e QPp2: "Teachers' assessment of the impact of the LOA *eTwinning* project"

Os questionários QPp1 (cf. Anexo 14) e QPp2 (cf. Anexo 15), aplicados nas etapas de reflexão, dos ciclos I e III desta investigação-ação, visaram recolher informação sobre as perceções das professoras parceiras sobre o impacto da sua participação no projeto LOA, quer no desempenho dos seus alunos, quer nas suas práticas letivas, e monitorizar o impacto da estratégia de ação. Estes instrumentos foram elaborados e respondidos, em língua inglesa, já que esta foi a língua de trabalho e de comunicação.

Os questionários preenchidos encontram-se publicados no *Twinspace* do projeto, nas pastas das atividades de avaliação do projeto (cf. figura III-7) e encontram-se compilados nos Anexos 20 e 21.

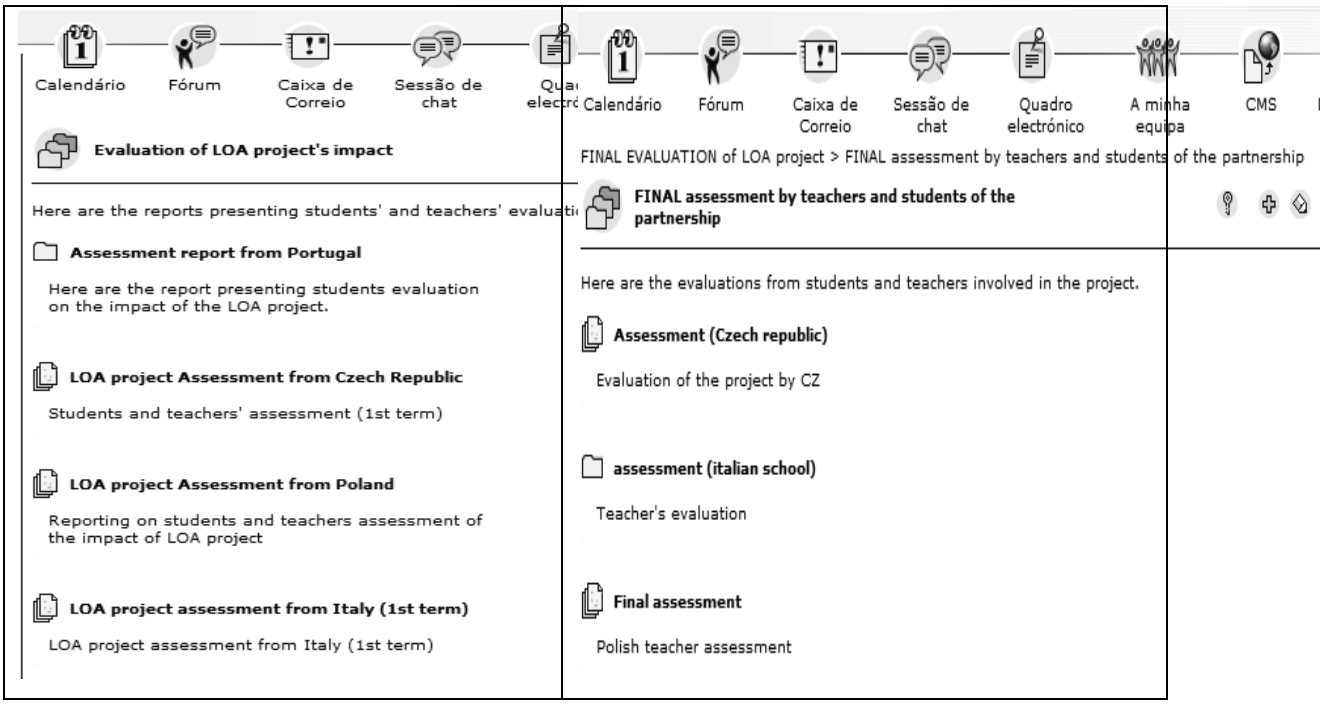


Figura III-7: Reprodução das páginas eletrónicas dedicadas à avaliação do impacto do projeto *eTwinning* LOA publicada no *Twinspace* (http://*Twinspace*.*eTwinning*.net/index.cfm).

O QPp1, constituído por dez questões de resposta aberta, permitiu fazer uma primeira reflexão sobre o impacto do projeto e sobre a relevância da sua ação na melhoria das práticas de ensino e aprendizagem de LE. Pretendíamos ainda identificar áreas de melhoria para os ciclos seguintes. Este questionário visou levar as professoras a refletirem sobre:

(1) as suas expectativas em relação ao projeto;

(2) os benefícios pedagógicos;

(3) a reação dos seus alunos às atividades propostas;

(4) a sua opinião sobre a relevância das atividades e o seu grau de satisfação;

(5) as dificuldades encontradas;

(6) as formas de integração curricular do projeto;

(7) os benefícios na formação profissional;

(8) o contributo para a inovação na prática de ensino;

(9) sugestões para o ciclo II;

(10) outros comentários.

No final do projeto de investigação-ação, foi pedido, mais uma vez, às professoras parceiras do projeto *eTwinning* LOA que colaborassem na avaliação do impacto do projeto, preenchendo o QPp2, uma versão adaptada do QPp1. Este

instrumento, à semelhança do anterior, contém dez questões de resposta aberta, com as seguintes adaptações nas questões (1) e (9):

- na questão (1) a forma como o projeto correspondeu às suas expectativas iniciais;
- na questão (9) as mudanças que teria introduzido na forma como se desenrolou o projeto.

As respostas recolhidas foram sujeitas a uma análise de conteúdo para redução das categorias a tratar.

4.2. Questionários QA4 e QA5: Relatório de avaliação do impacto do projeto LOA

Procurámos com a recolha das respostas dos alunos aos questionários "relatório de avaliação do impacto do projeto LOA", questionários QA4 e QA5 (cf. Anexos 10 e 11), obter informação sobre a forma como estes interpretaram o impacto da sua participação no projeto *eTwinning* LOA. Aos sujeitos da investigação, os alunos das turmas portuguesas onde foi implementada a estratégia de ação, foi solicitado que preenchessem, individualmente, em língua portuguesa[154], os questionários QA4 e QA5, para avaliar o impacto da implementação do projeto nas suas aprendizagens globais. Estes instrumentos foram aplicados nas aulas regulares no ciclo II, em janeiro/fevereiro e no final do ciclo III, em junho respetivamente. Os resultados foram apresentados, na forma de relatório, nos Conselho de Turma Intercalar do segundo período em fevereiro de 2009 e no Conselho de Turma de avaliação do terceiro período, já que o projeto LOA tinha sido registado como estratégia de melhoria das aprendizagens e como projeto de enriquecimento curricular, no Projeto Curricular de Turma das turmas Azul e Verde, em reunião intercalar de outubro de 2008. Foi explicado aos alunos o objetivo desta avaliação do impacto do projeto, tendo-se garantido a preservação do anonimato dos respondentes na disseminação dos resultados.

O QA4 compreendeu sete questões de resposta aberta para inquirir os alunos sobre os efeitos nas competências de comunicação e nas competências transversais. Convém, aqui, salientar que os alunos foram familiarizados no final da avaliação diagnóstica e no final do primeiro período com as competências específicas da disciplina, os respetivos perfis de desempenho na apresentação do dispositivo de

[154] A opção de ter pedido aos alunos que fizessem esta avaliação na sua língua materna tem por objetivo anular qualquer constrangimento linguístico que poderia comprometer a livre expressão das suas perceções.

avaliação e com as competências gerais e transversais definidas para o ensino secundário. Assim, tendo por base essas mesmas competências de comunicação e de aprendizagem inquirimos os alunos sobre:

(1) os benefícios, em termos de aprendizagem global, advindos da sua participação no projeto;

(2) melhorias nas competências de comunicação em Inglês;

(3) contributo para o desenvolvimento da competência pessoal e social;

(4) contributo para o desenvolvimento da competência de aprender a aprender;

(5) atividades de que gostou mais;

(6) dificuldades sentidas;

(7) soluções encontrada para superar essas dificuldades.

As respostas a este questionário foram analisadas qualitativamente com o intuito de monitorizar o desenvolvimento do projeto, através do estudo dos seus efeitos na aprendizagem dos alunos e das dificuldades que pudessem requer intervenção.

O QA5, aplicado na última semana de aulas em junho de 2009, seguiu a mesma metodologia de implementação do QA4, tendo cada aluno respondido individualmente ao questionário na aula. Foram introduzidas alterações ao QA4, de forma a podermos complementar as informações obtidas. Assim, os alunos foram questionados sobre:

(1) os benefícios, em termos de aprendizagem global, advindos da sua participação no projeto;

(2) melhorias nas competências de comunicação em Inglês;

(3) o que o ajudou a melhorar essas competências;

(4) ideias preconcebidas sobre a cultura dos parceiros que mudaram;

(5) interesse e razões para manter o contacto com ao parceiros depois das aulas terminarem;

(6) dificuldades sentidas;

(7) atividades mais apreciadas;

(8) temas abordados nas aulas mais apreciados;

(9) desejo e razões para repetir ou não repetir a experiência de participarem num projeto na disciplina de Inglês.

Importa acrescentar que, no âmbito da parceria *eTwinning*, os mesmos alunos responderam, coletivamente nos seus grupos *eTwinning*, aos questionários QAp1 e QAp2 (cf. Anexos 12 e 13) sobre o impacto do projeto no início do ciclo II e no final do ciclo III, em língua inglesa, publicando as suas perceções no espaço de partilha do

projeto. Estes questionários foram publicados no *Twinspace* e transcritos no fórum de discussão do projeto *eTwinning* LOA para serem respondidos pelos alunos parceiros checos, italianos e polacos.

4.3. Questionários QAp1 e QAp2: "Students' assessment of the impact of LOA *eTwinning* Project"

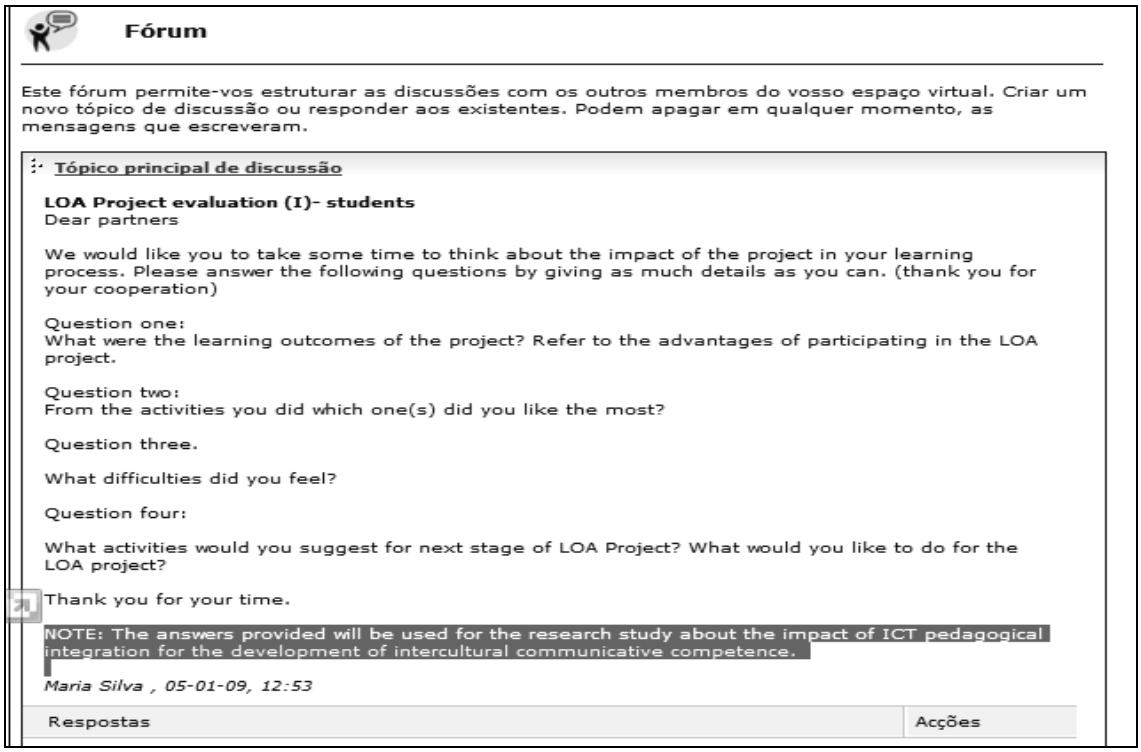
Com os questionários QAp1 e QAp2, redigidos em Inglês, a língua utilizada na comunicação intercultural, pretendemos recolher informação junto dos alunos parceiros, numa perspetiva de partilha de perceções sobre o impacto do projeto. Assim, o QAp1, publicado como tópico de discussão no fórum de discussão do projeto no dia 5 de janeiro de 2009 (cf. figura III-8), contou com quatro questões de resposta aberta e teve por objetivo inquirir os alunos sobre:

(1) impacto da sua participação nas suas aprendizagens;

(2) atividades mais apreciadas;

(3) dificuldades sentidas;

(4) sugestões.


Fórum

Este fórum permite-vos estruturar as discussões com os outros membros do vosso espaço virtual. Criar um novo tópico de discussão ou responder aos existentes. Podem apagar em qualquer momento, as mensagens que escreveram.

Tópico principal de discussão

LOA Project evaluation (I)- students
Dear partners

We would like you to take some time to think about the impact of the project in your learning process. Please answer the following questions by giving as much details as you can. (thank you for your cooperation)

Question one:
What were the learning outcomes of the project? Refer to the advantages of participating in the LOA project.

Question two:
From the activities you did which one(s) did you like the most?

Question three.

What difficulties did you feel?

Question four:

What activities would you suggest for next stage of LOA Project? What would you like to do for the LOA project?

Thank you for your time.

NOTE: The answers provided will be used for the research study about the impact of ICT pedagogical integration for the development of intercultural communicative competence.

Maria Silva , 05-01-09, 12:53

Respostas | Acções

Figura III-8: Reprodução do *Twinspace* aberto na página do fórum de discussão dedicado ao tema "LOA Project evaluation (I)- students" publicado no fórum do espaço virtual do projeto *eTwinning* LOA no início do ciclo II.

O questionário QAp2, publicado no fórum de discussão do projeto no dia 9 de junho de 2009 (cf. figura III-9), à semelhança do QA5, foi aplicado com vista a ter uma perceção mais pormenorizada das melhorias sentidas pelos alunos e do impacto na sua competência comunicativa intercultural. Com seis questões de resposta aberta, o questionário versou sobre:

(1) impacto da sua participação nas suas aprendizagens;

(2) mudanças sobre as perspetivas iniciais em relação aos parceiros no futuro;

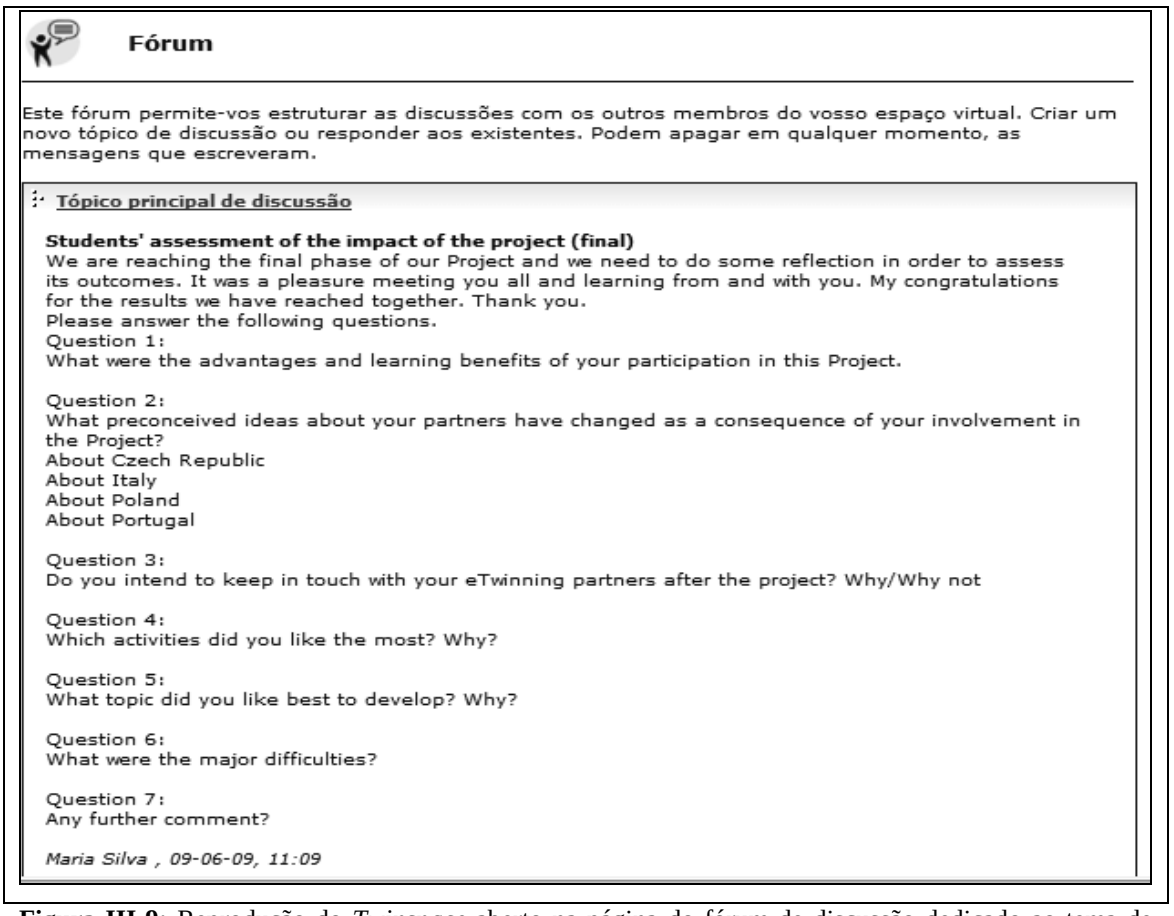
(3) interesse em manter um contacto com os parceiros de projeto;

(4) atividades mais apreciadas;

(5) temas trabalhados mais apreciados;

(6) principais dificuldades sentidas;

(7) comentários.



Fórum

Este fórum permite-vos estruturar as discussões com os outros membros do vosso espaço virtual. Criar um novo tópico de discussão ou responder aos existentes. Podem apagar em qualquer momento, as mensagens que escreveram.

Tópico principal de discussão

Students' assessment of the impact of the project (final)
We are reaching the final phase of our Project and we need to do some reflection in order to assess its outcomes. It was a pleasure meeting you all and learning from and with you. My congratulations for the results we have reached together. Thank you.
Please answer the following questions.
Question 1:
What were the advantages and learning benefits of your participation in this Project.

Question 2:
What preconceived ideas about your partners have changed as a consequence of your involvement in the Project?
About Czech Republic
About Italy
About Poland
About Portugal

Question 3:
Do you intend to keep in touch with your eTwinning partners after the project? Why/Why not

Question 4:
Which activities did you like the most? Why?

Question 5:
What topic did you like best to develop? Why?

Question 6:
What were the major difficulties?

Question 7:
Any further comment?

Maria Silva , 09-06-09, 11:09

Figura III-9: Reprodução do *Twinspace* aberto na página do fórum de discussão dedicado ao tema de discussão "Students' assessment of the impact of the Project (final)" publicado no final do ciclo III.

4.4. Análise de conteúdo dos dados qualitativos

As informações recolhidas, por análise de conteúdo, auxiliaram a professora-investigadora na interpretação dos dados e serviram para conhecer melhor as perceções dos alunos em observação. Foi nossa intenção, para garantir a fidelidade da informação, preservar o maior número de elementos de informação possível dos questionários (Coutinho, 2005). Esta análise foi orientada para o objetivo de se perceber que impacto pedagógico teve a estratégia de ação, nomeadamente da participação no projeto LOA do ponto de vista dos professores parceiros, dos alunos sujeitos desta investigação e dos alunos parceiros.

A análise de conteúdo incidiu, também, sobre as respostas às questões de resposta aberta dos questionários QP1, QA5, QPp1, QPp2, QAp1 e QAp2, bem como da Ficha "Biografia Linguística do aluno de Línguas Estrangeiras".

Para tornar a descrição do conteúdo manifesto nas respostas dos participantes objetiva, sistemática e quantitativa, procedemos à categorização e codificação das respostas através da delimitação de unidades de sentido que permitiram sintetizar as perceções dos alunos e professores envolvidos no estudo. Utilizámos termos e expressões dos próprios respondentes de forma a reduzir a subjetividade da professora-investigadora.

Seguindo a metodologia preconizada por Bardin (2002), procedeu-se, numa primeira fase, a uma leitura das respostas, a cada questão, 'leitura flutuante', com vista à identificação de categorias para análise dos dados brutos das respostas aos questionários.

Numa segunda fase, tomando o tema de cada questão como a unidade de contexto, efetuámos o recorte dos enunciados em proposições, ou núcleos de sentido, que constituem as unidades de registo para posterior reagrupamento segundo as categorias de análise de conteúdo identificadas. No intuito de preservar a validade interna, procurámos certificarmo-nos da exaustividade e da exclusividade das categorias criadas, através da verificação de que "todas as unidades de registo [pudessem] ser colocadas numa das categorias". No segundo caso, procurámos garantir que uma mesma unidade de registo só pudesse ser classificada numa categoria única. Fez-se o tratamento quantitativo através da contagem da frequência de cada categoria, ou seja, a quantidade de vezes que determinada categoria aparece nos enunciados dos respondentes.

Numa terceira fase, procurámos verificar se as perceções dos professores e dos alunos parceiros diferiam ou não das dos alunos sujeitos de investigação e confrontá-las com as interpretações da professora-investigadora.

5. Estudo da comunicação intercultural e do desenvolvimento da CCI

No contexto deste estudo, os trabalhos de projeto tiveram por base a troca de informação e de ideias e a negociação com os grupos *eTwinning* das escolas parceiras operacionalizada através da comunicação intercultural estabelecida pela troca de *emails*, em sessões de *chat* ou pela contribuição nas discussões promovidas no fórum de discussão alojado no *Twinspace* do projeto *eTwinning* LOA.

Depois do estabelecimento das parcerias multiculturais através da troca de mensagens por *email* de apresentação dos grupos *eTwinning*, encetada pela escola portuguesa numa aula de inglês na primeira semana de novembro de 2008, cada grupo passou a ter como parceiro e destinatário das suas mensagens alunos da Itália, da Polónia e da República Checa, com os quais iriam desenvolver os projeto colaborativos e elaborar os produtos finais de cada período, para a disciplina de Inglês.

5.1. Constituição dos *corpora* para análise

O *email* foi eleito, pelos alunos e professores parceiros, como o meio privilegiado para a parceria, por este ser um meio de fácil acesso para todos dentro e fora da escola e por não fazer depender a interação, da presença simultânea dos interlocutores. Este meio de comunicação diferida permitiu colmatar as dificuldades de acesso à *Internet* sentidas nas escolas, bem como as dificuldades que se prendem com as diferenças de horário nas escolas parceiras que inviabilizaram a comunicação síncrona através do *chat* em sala de aula. Os grupos *eTwinning* utilizaram a caixa de correio eletrónico institucional criada para o projeto a que todos os elementos tiveram acesso.

A professora-investigadora informou os alunos que as suas mensagens constituiriam fonte de informação para o estudo que estava a conduzir pelo que solicitou que as mesmas fossem reencaminhadas automaticamente para a sua caixa de correio institucional. O volume dos *emails* variou de grupo para grupo, já que foram enviados de forma espontânea e autónoma por um ou mais elementos do grupo em contexto de aula de trabalho de projeto ou fora da escola. Além disso, alguns grupos passaram a

utilizar o '*chat*' e o fórum de discussão para interagir com os seus parceiros. Os autores dos *emails* foram por vezes identificados no final da mensagem, no entanto as mensagens foram na sua generalidade produto de reflexão coletiva no seio do grupo e redigidas por mais de um aluno. Assim, dado que não foi possível controlar a variável autor da mensagem, analisámos estas produções como produto do grupo.

Relativamente às mensagens publicadas nos fóruns de discussão do *Twinspace* do projeto LOA em resposta aos temas iniciados pela professora-investigadora, as produções resultaram do trabalho de grupo *eTwinning* que consistiu na discussão dos temas do programa do 10º ano da disciplina de Inglês (nível de continuação) em contexto de sala de aula e posterior publicação das opiniões do grupo como entrada de resposta. Foram, também, recolhidas as contribuições espontâneas publicados nos fóruns de discussão em resposta aos temas encetados pelas professoras ou grupos *eTwinning* das escolas parceiras ou inaugurados pelos grupos *eTwinning* que perceberam a vantagem de poderem obter maior número de respostas às suas solicitações por este meio de comunicação aberto a todos os membros do projeto *eTwinning*.

Quanto aos *chat* que alguns grupos realizaram fora da sala de aula com os seus parceiros de projeto, foi solicitado que os mesmos fossem limpos de mensagens pessoais e guardados no portefólio digital do projeto na secção dedicada à comunicação intercultural para posterior análise quantitativa para a investigação.

5.2. Análises estatísticas das produções recolhidas nos *emails*, sessões de *chat* e fóruns de discussão do *Twinspace* do projeto

Numa primeira abordagem quantitativa, procurámos estabelecer a frequência com que os alunos procuraram interagir com os seus parceiros, através da contagem da totalidade do número de *emails* enviados aos parceiros checos, italianos e polacos, do número de mensagens publicadas nos fóruns de discussão e do número de sessões de *chat* realizadas e a sua distribuição por cada mês e cada grupo.

Foi-nos possível recolher, de novembro de 2008 a junho de 2009, um total de 526 mensagens produzidas no âmbito do projeto *eTwinning* LOA pelos nove grupos *eTwinning* distribuídas da seguinte forma:

- 330 *emails* enviados aos parceiros;
- 50 interações de *chat*;

- 118 contribuições publicadas nos fóruns de discussão, sendo que 5 dessas mensagens foram de iniciação de um novo fórum de discussão.

Procedemos a uma análise comparativa da frequência de contactos com os parceiros pelos ciclos desta investigação correspondentes aos período letivos para averiguar se tinha havido acréscimo e manutenção da interação com os parceiros e, consequentemente, verificar se a motivação para a comunicação intercultural fora mantida até ao final do projeto.

Numa segunda abordagem, procedemos à análise linguística dos *corpora* constituídos pelas mensagens de *email* recolhidas junto de cada grupo e pelas mensagens publicadas pelos grupos nos fórum de discussão no 3º ciclo da investigação, ou seja depois de 2 de abril, depois de as transcrevermos para um documento Word. Apenas analisámos as mensagens do fórum do 3º período, já que as restantes resultaram de um produto do trabalho solicitado e realizado em sala de aula sob a orientação da professora. As mensagens publicadas no 3º período foram da exclusiva iniciativa dos alunos. No caso dos *emails*, foram eliminadas, de cada *corpus* criado, as mensagens reenviadas ao mesmo destinatário e as mensagens reencaminhadas para outros destinatários, cujo conteúdo não tinha sido modificado.

Desta forma, obtivemos nove *corpora* constituídos pelas mensagens inéditas enviadas ou publicadas no fórum do *Twinspace* por cada um dos nove grupos *eTwinning*. Em cada *sub-corpus*, foram substituídos os nomes de alunos por letras do alfabeto para preservar o anonimato dos sujeitos da investigação e foram eliminados os nomes nos endereços de *email* que partilharam.

Procedemos, de seguida, às análises quantitativas de cada *sub-corpus* (*email* e mensagem de fórum) dos nove *corpora* para determinar:

- a extensão dos textos, através da contagem no número de palavras utilizada pelos alunos
- a riqueza lexical dos textos através da contagem das ocorrências de cada vocábulo presente no texto
- o Hapax através do cálculo do número de vocábulos que só ocorrem uma vez em cada *sub-corpus*.

Para obtermos os resultados relativamente à extensão e à riqueza lexical das produções escritas dos alunos, utilizámos o programa *Hyperbase* (versão 8.0 de 2010 para *Windows*) - *Traitement documentaire et statistique des corpus textuels*- criado por

Etienne Brunet do Instituto Nacional da Língua Francesa da Universidade de Nice. A vantagem da utilização deste programa é que permite ao investigador distanciar-se dos dados para torná-los mais objetivos e criar um sistema que "consent d'acquérir un degré d'abstraction ultérieur tendant à la construction d'un système." (Scanu, 2004: 30). Assim, foi executada a contagem informática das palavras do *corpus* 1 e do *corpus* 2. O programa *Hyperbase* apresenta, sob forma de tabela, não só o total das palavras no *corpus* como também o total para cada *sub-corpus*, permitindo-nos analisar a evolução por aluno do ciclo I para o ciclo III.

Tendo em consideração que a extensão das produções, calculada pelo número de palavras, não retrata por si só a complexidade de um texto, foi necessário observar a riqueza lexical "influencée par la spécialisation du vocabulaire en fonction du thème traité dans tel ou tel passage de ce texte" (Tzanavari, 2008: 568). Esta variável foi calculada a partir do número das ocorrências de todos os vocábulos dos *sub-corpora*. Efetuámos, igualmente, uma análise do Hapax, já que:

> L'abondance d'hapax (…) permet de donner une indication sur la richesse du vocabulaire employé. En effet, quelqu'un qui emploie beaucoup d'hapax relève d'un souci de sélectionner un vocabulaire recherché et varié. (Tzanavari, 2008: 569)

Foi necessário, para estas duas análises da riqueza lexical, proceder à correção dos erros ortográficos para que uma mesma palavra não fosse considerada como mais uma entrada na lista de análise da riqueza de vocabulário.

Estas variáveis constituem-se como indicadores da participação voluntária, da disposição afetiva e cognitiva e da motivação em utilizar a LE para interagir com os parceiros bem como um domínio da língua de comunicação. Contudo, não são suficientes para sustentar a Hipótese de Contacto (Allport, 1954) segundo a qual o impacto do contacto intercultural depende de outros fatores para além da quantidade e frequência de experiências de interação com a alteridade. Por essa razão, pretendemos averiguar a qualidade do contacto intercultural efetuado e verificar se o mesmo reuniu as condições necessárias para que desta experiência de comunicação intercultural surtisse um impacto positivo no desenvolvimento da CCI.

5.3. Análise dos elementos da CCI nos *corpora*

Nesta linha, procurámos, através da análise linguística destes nove *corpora*, evidências dos requisitos definidos por Gordon Allport e seus seguidores (Amir, 1969, 1976; Pettigrew, 1998; Pettigrew & Tropp 2000) como: o estatuto igual entre os grupos na situação de contacto; a partilha de objetivos comuns; a perceção de interesses comuns; a participação voluntária e o contacto baseado em relações de amizade, além do investimento pessoal e interpessoal, identificados por Julie Beltz (2002, 2003) e Robert O'Dowd (2003, 2009).

Estes dois investigadores alegam que o sucesso dos intercâmbios interculturais via *email* depende de um conjunto de condições que procurámos promover com o projeto LOA:

- a partilha de objetivos pedagógicos comuns para que os alunos sentissem uma necessidade autêntica de comunicar com os seus parceiros, fomentando, desta forma, a troca de informação e opiniões, *i.e.* Learning from/with One Another;
- o envolvimento em tarefas comunicativas autênticas e significativas para a sua aprendizagem;
- a expressão dos seus sentimentos e dos seus pontos de vista em relação aos temas em debate nas aulas, à sua cultura e à cultura dos seus parceiros;
- a reflexão crítica sobre aspetos da sua cultura a partir de solicitações e opiniões dos parceiros;
- o desenvolvimento da consciência da existência de perspetivas diferentes sobre a realidade, através da interação com os seus parceiros.

Para tal, foi necessário desenvolver um modelo de análise que permitisse, a partir da observação e interpretação dos atos comunicativos, investigar o grau de sensibilidade intercultural patente nos *emails* enviados ao longo do projeto e nas contribuições nos fóruns de discussão no ciclo III. Depois de uma primeira leitura atenta, e tendo por referência os modelos de CCI discutidos no capítulo 2 do Quadro Teórico desta tese, desenvolvemos um modelo de análise interpretativa dos atos comunicativos, tendo por base o modelo dos cinco saberes ou das cinco dimensões da CCI proposto por Michael Byram (1997), constituído pelos itens que se apresentam no quadro III-16.

Dimensão da CCI	Ação comunicativa	Exemplos	Código
Atitudes de respeito e amizade pelo outro, de curiosidade, interesse e abertura face ao Outro e à sua cultura, a capacidade de descentração que o sujeito apresenta perante situações de alteridade	1-Mostra interesse e curiosidade face ao parceiro e à sua cultura	"I am curious…"	AI
	2-Emite juízos sobre a sua própria cultura	We live in Sátão, a small town in Portugal. We love living and studying here	AVP+/-
	3-Emite juízos sobre a cultura do outro	We loved to see your places, and someday we would like to visit them	AVO+/-
	4-Cumprimenta	Hello! Hi!	Cump
	5-Agradece	Thanks for your answers to our questions	Agr
	6-Pede desculpa	we couldn't send this *email* sooner. We're sorry.	PD
	7-Exprime sentimentos verbalmente ou através de emoticons	Ahah! =D We are a little bit sad	ES
	8-Criação de laços de amizade/demonstra afeto	bye bye kisses!!	AM
	9-Fala de si, fornece informações pessoais sobre gostos ou dar uma justificação sobre um acontecimento para desfazer mal-entendidos	We're sorry you didn't receive the video, but some people of the group are shy or don't like the camera	AA
	10-Responde a pedidos ou reage a uma intervenção dos parceiros	We can see that you make a lot of sports, very good!	RP
	11-Deseja boas festas	Merry easter!!!!	Des
Conhecimento: dos grupos sociais, dos seus produtos e práticas no país e no país do interlocutor. Inclui o conhecimento declarativo do mundo que adquiriu dentro e fora da escola.	12-Fornece informação sobre o seu grupo e sobre si enquadrado no grupo, a sua escola, modo de vida e rotinas na sua cultura	We are on holidays, Easter holidays	DI1
	13-Dá informação sobre história, geografia, gastronomia, festividades do seu país	Portugal is not a very big country. Here, people are very friendly	DI2
	14-Partilha conhecimentos sobre acontecimentos, aspetos da cultura de outros países	I heard in television that in Italy was a earthquake	DI3
Competências de descoberta e interação: capacidade para adquirir conhecimento sobre uma cultura e as suas práticas culturais, assim como capacidade para ativar conhecimentos, atitudes e competências em situação de necessidade de resposta imediata ou tensão causada pelas circunstâncias de comunicação e interação em tempo real	15-Introduz o tópico ou assunto da mensagem	We are writing to you to introduce our new element.	Tópico
	16-Utiliza fórmulas de abertura	Dear friends	A
	17-Utiliza fórmulas de encerramento	Yours	F
	18-Termina assinando em nome pessoal ou do grupo	The CCH (C, J, L and R)	Ass
	19-Dá instruções de tarefas a executar no âmbito do trabalho de projeto ou apresenta produtos	Our video is in the webpage! You just need to click where it says "Forum" at the top of the webpage.	Inst
	20-Solicita cooperação	We need your collaboration	SC

	21-Solicita informação sobre os parceiros, os seus hábitos e gostos	How are you? Fine, we hope. When are you going to finish classes?	SI1
	22-Solicita informação sobre a cultura dos parceiros	You can send us a photo and a short bibliography of your poet?	SI2
	23-Solicita opinião, sugestões ou recomendações	And about you? What do you think about ICT?	SO
	24-Solicita explicação/ clarificação sobre aspetos relacionados com a cultura dos parceiros	(…) we would like to know why do you like this places.	SE
	25-Solicitar resposta / reforça a interação	PS.: Please send us the answer as faster as you can, because we really need it.	SRI
Competências de interpretação e relação: capacidade de interpretar um documento ou um acontecimento de outra cultura, explicá-lo e relacioná-lo com documentos da sua cultura.	26-Estabelece comparações entre as culturas	Teenagers do the same things in all the world, it's seems :D	Comp
	27-Emite opiniões sobre acontecimentos ou produtos da sua cultura ou de outra e sobre as temáticas em estudo	Our group thinks computer's advantages are far superior to its risks(…)	DO
	28-Elabora explicações sobre situações observadas na sua cultura ou noutras culturas ou sobre os tópicos em análise	So, computers are only dangerous when using the *Internet* for certain issues.	Exp
	29-Partilha elementos do seu repertório linguístico-comunicativo ou questiona sobre o dos seus parceiros	what does 'cukrárna kavárna' mean?	Ling
Consciência cultural crítica assim como educação para a cidadania: capacidade para avaliar criticamente e com base em critérios explícitos, perspetivas, práticas e produtos no seu país e na sua cultura mas também nos países e nas culturas dos 'outros'.	30-Questiona crenças e maneiras de estar da sua cultura; equaciona outros valores e perspetivas	There are places with some odd traditions, for example, in one or two villages the younger boys dress themselves like devils and start chasing girls	QV
	31-Relativizar os seus valores, crenças e comportamentos, reconhecendo e valorizando outras formas de ver a realidade	Because the languages are diferent, sometimes it is dificult to know if we are talking about a girl or a boy, so we we'll tell you who is what.	RV
	32-Adota elementos da língua dos parceiros no seu discurso	Papai!!	AL

Quadro III-16: Categorias de análise da CCI aplicadas às mensagens de *email* enviadas pelos grupos *eTwinning* portugueses.

Escolhemos como unidade de análise o ato comunicativo, definido como o ato mínimo de interação identificado pela sua função comunicativa. Ao contrário do

enunciado através do qual o sujeito pode realizar múltiplas funções em simultâneo (Boulima, 1999; Brown & Yule, 1983; Silva, 2003; Stubbs, 1983), um ato representa uma só função (Sinclair & Coulthard, 1975). A codificação dos enunciados deverá ser vista como uma interpretação do investigador que teve de decidir qual a intenção comunicativa subjacente à enunciação do ato. Assim, analisámos cada *sub-corpus*, classificando os atos comunicativos e aplicando as categorias criadas para cada uma das dimensões da CCI. É importante, ainda, esclarecer que cada categoria só foi registada uma única vez em cada *sub-corpus*.

Contabilizaram-se, para cada um dos nove grupos *eTwinning*, as frequências absolutas destas subcategorias formuladas em cada mensagem em cada um dos ciclos desta investigação com o intuito de analisar o desempenho numa perspetiva longitudinal e verificar se existe alguma mudança nas componentes da CCI, mobilizadas durante a comunicação intercultural.

De seguida, calculámos, para cada grupo, o índice dos atos comunicativos da CCI, obtido a partir do quociente entre cada subcategoria e o número de mensagens, por cada ciclo. Esta análise permitiu-nos apreciar a natureza das interações e o tipo de atividade comunicativa produzida no contexto do projeto *eTwinning* e averiguar o impacto da estratégia de ação no desenvolvimento de atitudes conducentes a formação do falante intercultural.

PARTE IV
RESULTADOS

SIGLAS/ ABREVIATURAS DAS CATEGORIAS DE ANÁLISE LINGUÍSTICA

Dimensões da CCI:	
A	Atitudes
B	Conhecimentos
C	Competências de descoberta e interação
D	Competências de interpretação e relação:
E	Consciencialização cultural crítica
Atos da CCI:	
AI	Mostra interesse e curiosidade face ao parceiro e à sua cultura
AVP+/-	Emite juízos sobre a sua própria cultura
AVO+/-	Emite juízos sobre a cultura do outro
Cump	Cumprimenta
Agr	Agradece
PD	Pede desculpa
ES	Exprime sentimentos verbalmente ou através de *emoticons/smileys*
AM	Criação de laços de amizade/demonstra afeto
AA	Fala de si, fornece informações pessoais sobre gostos ou dar uma justificação sobre um acontecimento para desfazer mal-entendidos
RP	Responde a pedidos ou reage a uma intervenção dos parceiros
Des	Deseja boas festas
AI	Fornece informação sobre o seu grupo e sobre si enquadrado no grupo, a sua escola, modo de vida e rotinas na sua cultura
AVP+/-	Dá informação sobre história, geografia, gastronomia, festividades do seu país
AVO+/-	Partilha conhecimentos sobre acontecimentos, aspetos da cultura de outros países
Cump	Introduz o tópico ou assunto da mensagem
Agr	Utiliza fórmulas de abertura
PD	Utiliza fórmulas de encerramento
ES	Termina assinando em nome pessoal ou do grupo
AM	Dá instruções de tarefas a executar no âmbito do trabalho de projeto ou apresenta produtos
AA	Solicita cooperação
RP	Deseja boas festas
Des	Fornece informação sobre o seu grupo e sobre si enquadrado no grupo, a sua escola, modo de vida e rotinas na sua cultura
DI1	Dá informação sobre história, geografia, gastronomia, festividades do seu país
DI2	Partilha conhecimentos sobre acontecimentos, aspetos da cultura de outros países
DI3	Introduz o tópico ou assunto da mensagem
Tópico	Utiliza fórmulas de abertura
A	Utiliza fórmulas de encerramento

F	Termina assinando em nome pessoal ou do grupo
Ass	Dá instruções de tarefas a executar no âmbito do trabalho de projeto ou apresenta produtos
Inst	Solicita cooperação
SC	Deseja boas festas
SI1	Solicita informação sobre os parceiros, os seus hábitos e gostos
SI2	Solicita informação sobre a cultura dos parceiros
SO	Solicita opinião, sugestões ou recomendações
SE	Solicita explicação/ clarificação sobre aspetos relacionados com a cultura dos parceiros
SRI	Solicitar resposta / reforça a interação
Comp	Estabelece comparações entre as culturas
DO	Emite opiniões sobre acontecimentos ou produtos da sua cultura ou de outra e sobre as temáticas em estudo
Exp	Elabora explicações sobre situações observadas na sua cultura ou noutras culturas ou sobre os tópicos em análise
Ling	Partilha elementos do seu repertório linguístico-comunicativo ou questiona sobre o dos seus parceiros
QV	Questiona crenças e maneiras de estar da sua cultura; equaciona outros valores e perspetivas
RV	Relativizar os seus valores, crenças e comportamentos, reconhecendo e valorizando outras formas de ver a realidade
AL	Adota elementos da língua dos parceiros no seu discurso

Capítulo 1: Estudo exploratório

1. Utilização das TIC nas aulas de LE

1.1. Perceção dos professores de LE

No ciclo de reconhecimento deste projeto de investigação-ação, que decorreu de setembro a outubro de 2008, averiguámos o impacto da implementação das estratégias definidas no Plano Tecnológico nas práticas letivas dos professores de LE, no meio sociocultural onde a escola que contextualizou esta investigação estava inserida.

Para tal e partindo da perceção dos professores inquiridos, definimos, para este estudo exploratório, os seguintes objetivos de investigação:

1. investigar o grau de integração das TIC no processo de ensino-aprendizagem das línguas estrangeiras;
2. identificar os fatores de ordem contextual e individual que facilitam ou inibem uma generalização da utilização das TIC e das ferramentas de comunicação eletrónica em sala de aula;
3. identificar as atividades para as quais são utilizadas as TIC em sala de aula;
4. pesquisar o conhecimento que os docentes tinham das vantagens e das desvantagens de utilização das TIC no processo de ensino-aprendizagem.

Estas informações visaram, por um lado, validar a hipótese formulada da existência de uma certa desconfiança face às potencialidades da integração das TIC no processo de ensino-aprendizagem e, por outro lado, fundamentar a formulação e aplicação de uma estratégia de ação assente na integração curricular das TIC através da implementação de um projeto *eTwinning,* com vista à promoção da comunicação intercultural e da melhoria das aprendizagens em LE.

Nesta perspetiva, aplicámos, em setembro de 2008, o questionário QP1 "Questionário sobre a Utilização das TIC em Contexto de Aula", aos professores de LE das escolas do concelho de Sátão, Vila Nova de Paiva e Penalva do Castelo. Dos 53 questionários distribuídos, 37 foram devolvidos preenchidos, correspondendo a uma amostra de 69,8% da população.

1.1.1. Caracterização dos respondentes

Os respondentes, num total de 37 professores, maioritariamente do sexo feminino (89,2%), apresentaram idades compreendidas entre os 26 e os 55 anos. A maioria (51,3%) pertencia à faixa etária dos 36-45 anos, como está patente na figura IV-1.

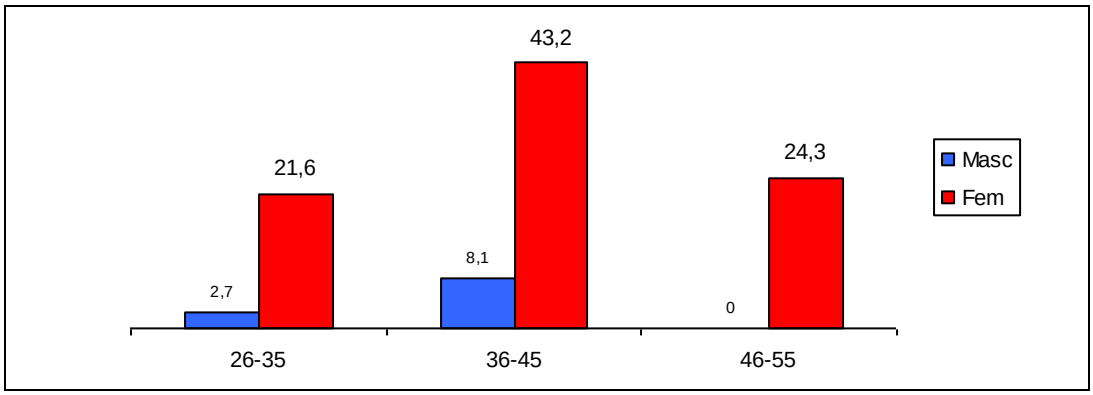


Figura IV-1: Distribuição dos professores inquiridos por faixa etária e sexo (N=37, valores em percentagem).

Conforme é possível visualizar na figura IV-2, os professores respondentes distribuíram-se por três línguas estrangeiras lecionadas: Inglês, Francês e Espanhol, verificando-se uma maior concentração, por ordem decrescente, no Inglês, correspondente a 54,1% da amostra, no Francês, correspondente a 40,5% da amostra e no Espanhol, correspondente a 5,4% da amostra.

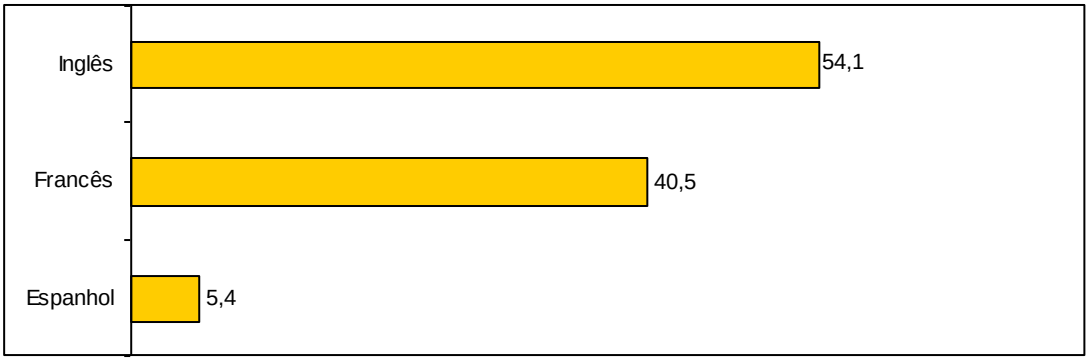


Figura IV-2: Distribuição dos professores por língua estrangeira lecionada (N=37, valores em percentagem).

Cumpre-nos esclarecer que, da totalidade dos professores de Francês que responderam ao questionário, 87% lecionavam também Língua Portuguesa (3º Ciclo) ou Português (Ensino Secundário), daí a elevada percentagem de respondentes neste grupo, se considerarmos o reduzido número de turmas de Francês – um máximo de uma turma por ano de escolaridade, em funcionamento nas escolas alvo deste estudo.

1.1.2. Integração das TIC nas práticas de ensino de LE

Na questão Q11, do questionário QP1, procurámos analisar, por um lado, se os professores de LE usavam as TIC para a preparação das suas aulas, para a sua prática docente e/ou para a partilha de informação e práticas pedagógicas com outros colegas e, por outro lado, se promoviam, nas suas aulas, a utilização das TIC, e em particular, das ferramentas de comunicação *online* com os seus alunos.

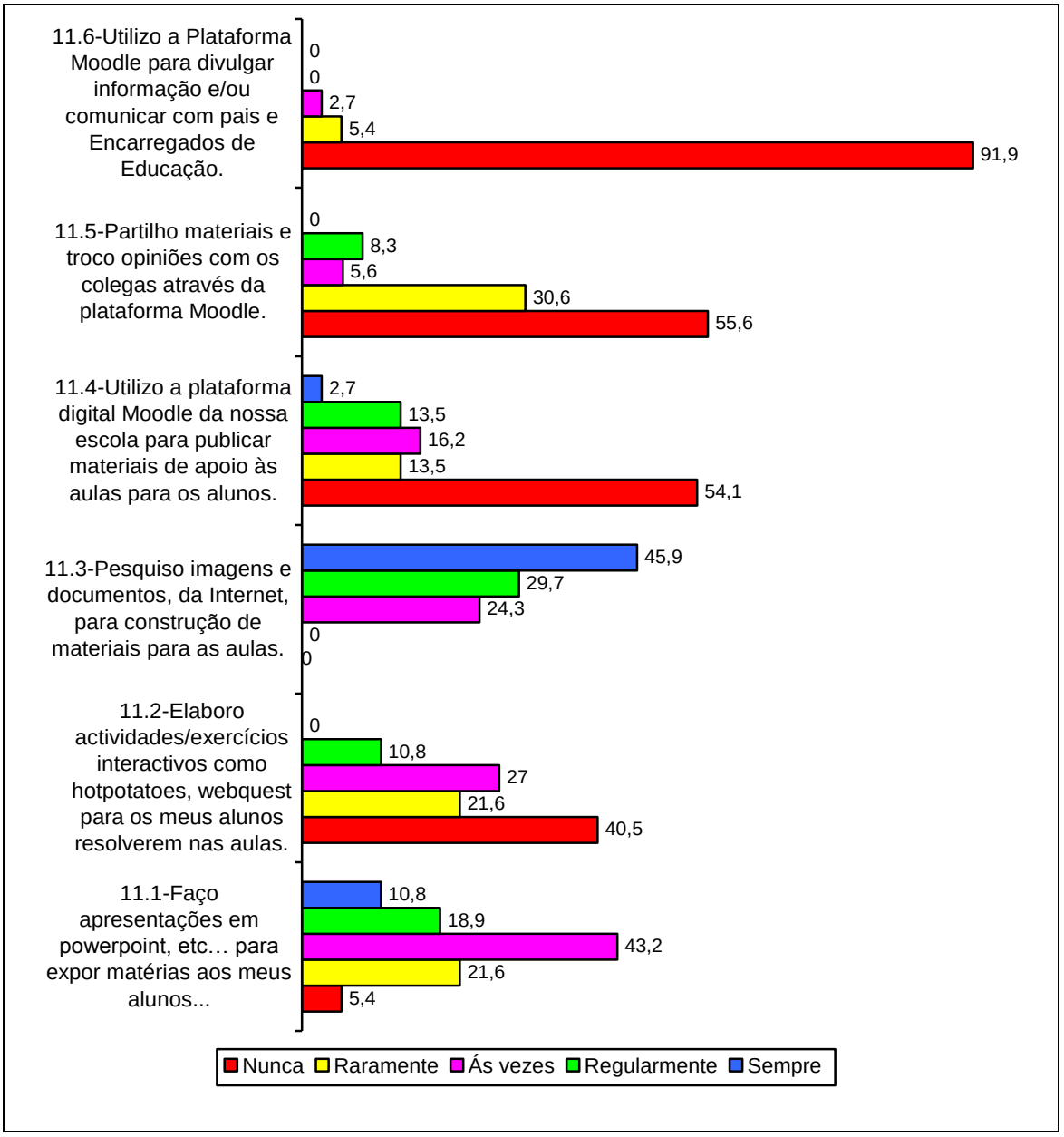


Figura IV-3: Distribuição das atividades de uso das TIC na preparação pedagógica (N=37, valores em percentagem).

Os resultados exibidos na figura IV-3 permitem concluir que a maioria dos professores (72,9%) integrava as ferramentas informáticas na sua prática de ensino, recorrendo a apresentações em *PowerPoint* com alguma regularidade. 75,6% utilizavam a *Internet* para a sua preparação científica e elaboração de materiais pedagógicos. É de notar, no entanto, que 21,6% das respostas mostram que os professores elaboravam, com pouco frequência, ferramentas multimédia interativas como *hotpotatoes ou webquest*. 40,5% responderam que nunca elaboravam esse género de materiais.

As respostas às alíneas 11.4, 11.5 e 11.6, relativas ao uso da plataforma eletrónica de aprendizagem *Moodle* ativa nas escolas dos respondentes, denunciam o desaproveitamento das suas potencialidades. A maioria dos professores da amostra respondeu 'nunca' utilizar esta ferramenta de comunicação e partilha, que poderia ser rentabilizada para comunicar com outros professores, alunos e encarregados de educação e para publicar e divulgar os seus materiais pedagógicos. Este desaproveitamento traduz-se numa perda na promoção do desenvolvimento do estudo autónomo, do apoio individualizado, da partilha e do trabalho colaborativo entre os professores, de uma maior acessibilidade à informação por toda a comunidade escolar e de uma maior agilização no contacto com as famílias.

Decorre da leitura dos resultados da figura IV-4, respeitantes à utilização das TIC com os alunos em sala de aula, que as atividades estavam circunscritas, para a maioria dos professores, à pesquisa e seleção de informação da *Internet* (75,6%) e à elaboração de apresentações em *PowerPoint* (75,7%).

Quanto às restantes utilizações, eram para a maioria inexistentes ou residuais, designadamente a utilização da plataforma *Moodle* para a criação e publicação de trabalhos de alunos (67,6%); a criação de exercícios multimédia interativos e de *Podcasts* (81,1%); a comunicação intra e intercultural via *email*, *Messenger* ou S*kype* (70,3%).

A análise dos resultados apresentados evidencia que as TIC ocupavam, ainda, um lugar secundário e residual nas estratégias de ensino-aprendizagem de LE. Quando introduzidas no contexto de sala de aula, eram utilizadas para metodologias tradicionais de transmissão de conhecimento. Esta situação pode ser indicativa da manutenção de uma abordagem de ensino tradicional demasiado centrado no professor, em que existe pouco espaço para a construção e negociação de saber com os alunos.

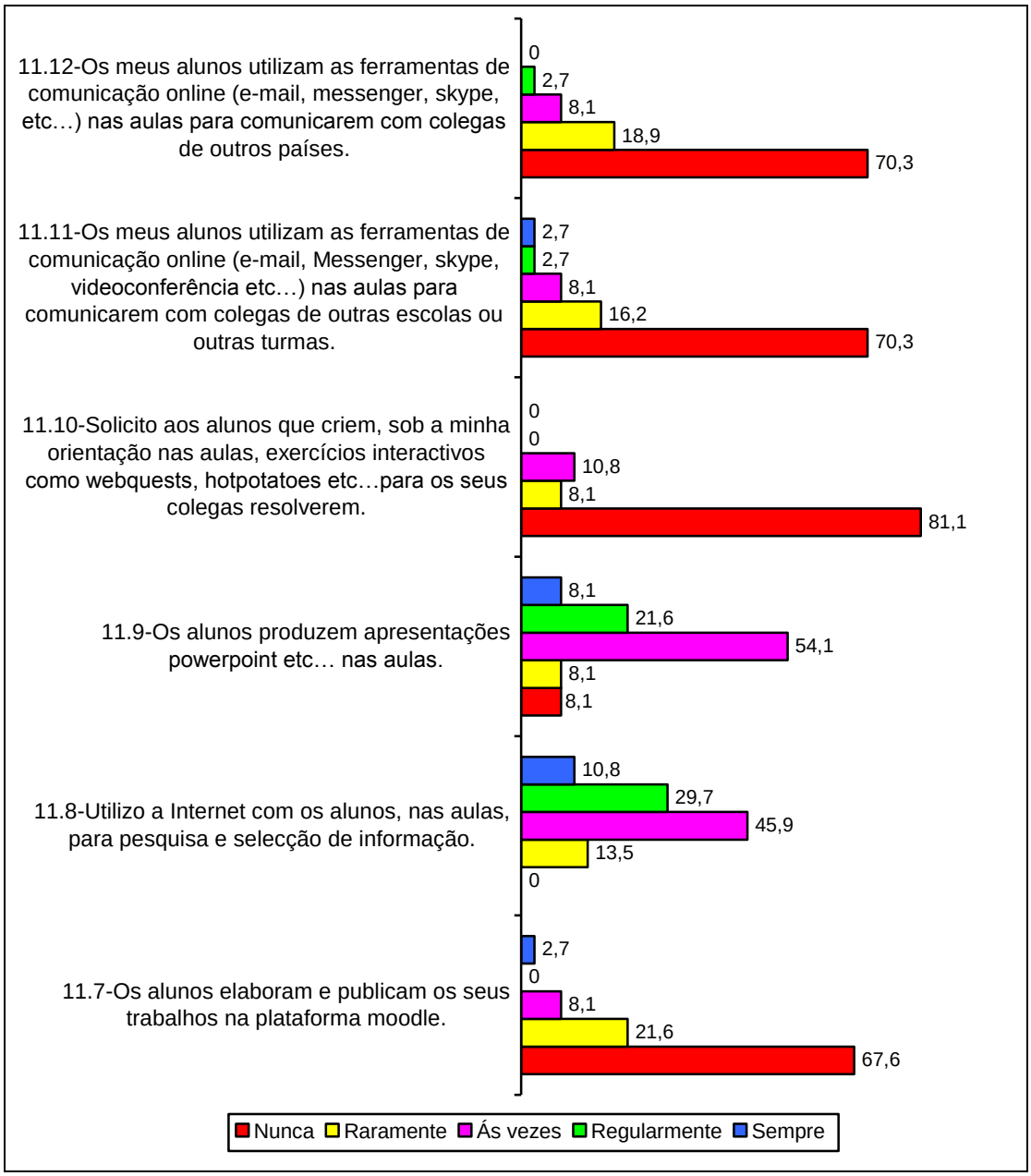


Figura IV-4: Distribuição das atividades de uso das TIC nas práticas de ensino de línguas. (N=37, valores em percentagem).

Estes resultados possibilitam, igualmente, aferir que existia um desaproveitamento dos recursos TIC existentes nas escolas e das oportunidades de integrar as TIC e, em particular, a *Internet* e as ferramentas de comunicação *online*, no processo de ensino-aprendizagem das LE, designadamente para a prática da interação intercultural que fomenta o uso das línguas em situação real e autêntica de comunicação e a partilha de práticas e conhecimentos com colegas de outros países da Europa.

Este quadro de utilização das TIC por parte dos professores de LE evidencia que, apesar do apetrechamento informático das escolas e das mudanças didáticas preconizadas pelo Ministério da Educação, no sentido de contribuir para o

desenvolvimento das competências-chave, que passam pelo uso generalizado das TIC na aprendizagem, as práticas continuavam centradas no professor sem que daí adviesse qualquer mudança na sua prática letiva. Ao que parecem comprovar as respostas dos professores, as TIC têm sido utilizadas para reforçar o seu papel de transmissor exclusivo do conhecimento para expor matéria.

Interessou-nos, de seguida, identificar os fatores que poderiam estar relacionados com este problema.

1.1.3. Fatores individuais de ordem cognitiva

1.1.3.1. Experiência no uso de ferramentas TIC

Quando estudadas as experiências de participação dos professores em projetos relacionados com o uso pedagógico da TIC, conforme mostram os resultados da figura IV-5, verificamos que a maioria (64,9%) nunca esteve envolvida em qualquer um dos projetos dinamizados no âmbito do PTE/ ME elencados nos anos letivos transatos. Dos restantes, 21,6% estiveram envolvidos no projeto de Missão Computadores, Redes e *Internet* na Escola (CRIE) e 10,8% no projeto Inovar com QI- Quadros Interativos. É importante frisar que apenas um professor (correspondente a 2,7%) respondeu ter participado num projeto de colaboração eletrónica transnacional *eTwinning.*

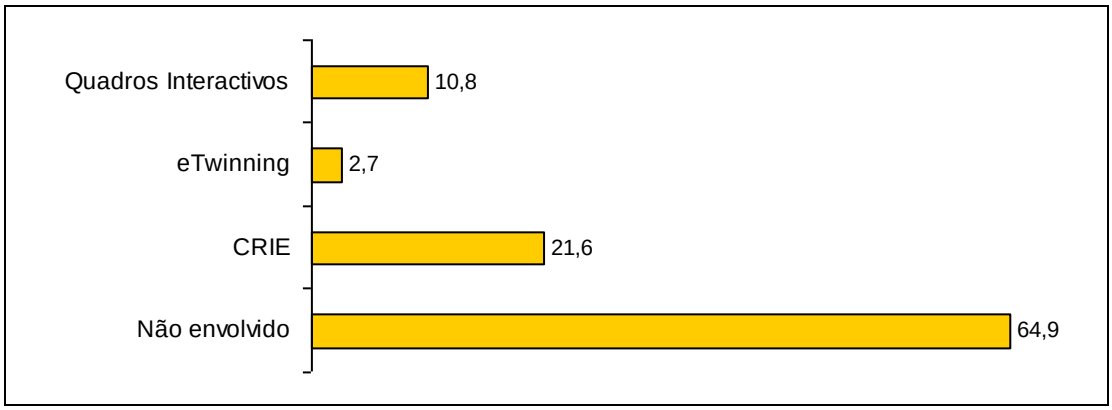


Figura IV-5: Distribuição dos professores envolvidos em projetos de utilização pedagógica das TIC nos anos letivos transatos (N=37, valores em percentagem).

1.1.3.2. Formação em TIC

No que concerne à forma como fizeram a sua iniciação ao uso da *Internet*, tal como mostra a figura IV-6, nenhum dos respondentes escolheu a opção "Ainda não fiz",

indicando que em setembro de 2008, esta amostra de professores de LE era, em grau variável, competente no acesso e uso da *Internet*. A maioria (75,6%) declarou ter iniciado a utilização da *Internet* em situação de aprendizagem informal, por autoformação (48,6%) ou com a ajuda de amigos ou familiares (27%). Os restantes indicaram ter feito essa iniciação em ações de formação (21,6%) ou em cursos de pós-graduação (2,7%).

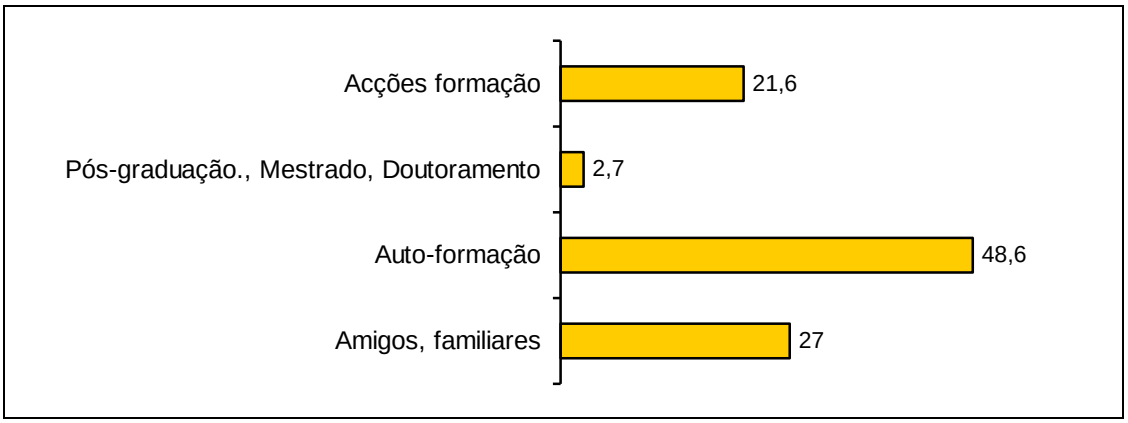


Figura IV-6: Distribuição dos professores pelo tipo de formação inicial em TIC (N=37, valores em percentagem).

De acordo com as respostas à alínea 7.1, cujos resultados estão exibidos na figura IV-7, constata-se que 64, 9% dos docentes da amostra tiveram formação para a utilização de ferramentas de informação, comunicação, edição e publicação eletrónicas disponíveis na *Internet*.

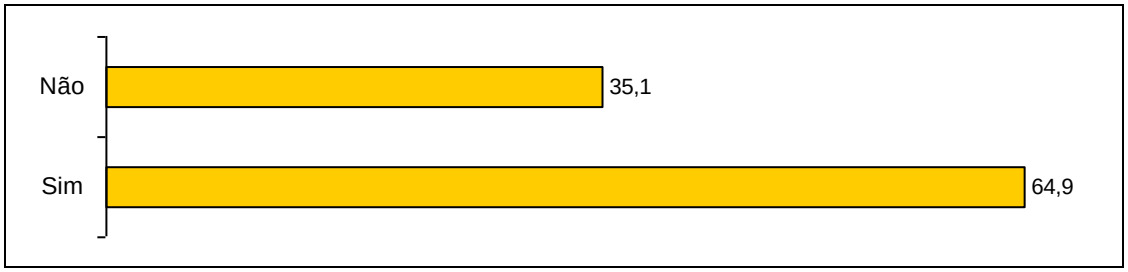


Figura IV-7: Distribuição dos professores que tiveram formação para a utilização de ferramentas de informação, comunicação, edição e publicação eletrónicas disponíveis na *Internet* (N=37, valores em percentagem).

Contraditoriamente, as respostas à alínea 7.2 mostram que a maioria dos respondentes não tinha tido qualquer formação para a dinamização de qualquer das atividades com TIC elencadas.

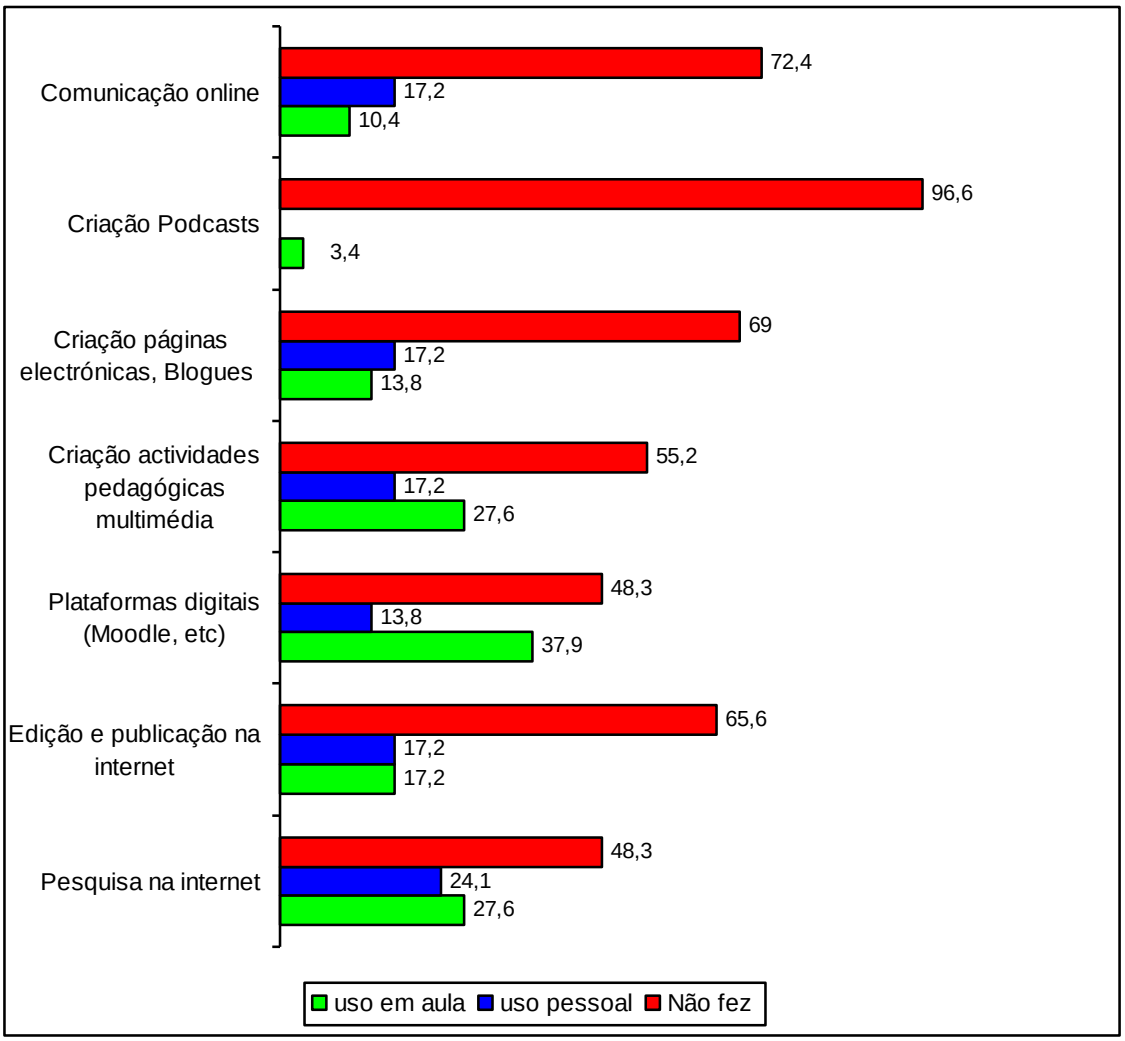


Figura IV-8: Distribuição dos professores por tipo de ferramenta *online*, em que obtiveram formação, e pelo contexto de utilização a que se destinava essa formação (N=37, valores em percentagem).

As ferramentas e atividades com TIC para que os professores de línguas mais careciam de formação eram, nomeadamente, a criação de *Podcasts* (96,6%), o uso das ferramentas de comunicação *online* (72.4%) e da criação de blogues ou páginas eletrónicas (69%), o que evidentemente constituía um fator inibidor da generalização da utilização destas ferramentas interativas TIC na promoção da comunicação em LE em contextos reais de comunicação. Destacamos que a maior incidência de respostas, no âmbito da formação para a utilização das TIC com os alunos em sala de aula, foi para a utilização das plataformas de aprendizagem digitais (37,9%), para a pesquisa na *Internet* (27,6%) e para a criação de atividades e materiais multimédia (27,6%), pelo que seria de esperar uma maior frequência na utilização desta ferramenta, o que, como observámos no ponto 1.2, não se repercutiu de forma significativa na prática dos docentes. Importa ainda ressaltar que a ausência de formação dos respondentes na utilização pedagógica das ferramentas de comunicação *online* poderá ter reflexos na perceção das suas

competências e na perceção das vantagens pedagógicas destas ferramentas para a aprendizagem de LE e, consequentemente, na sua utilização, senão vejamos o que pensam os professores desta amostra das suas competências de utilização das TIC.

1.1.3.3. Perceção das competências na utilização das ferramentas TIC

Analisando os resultados das respostas à questão Q8, sobre a competência de utilização de aplicações multimédia para produção e publicação de materiais pedagógicos, expostos na figura IV-9, observamos uma relação entre a perceção da ausência de competência, acusada por 73% e fraca competência por 8,1% com a perceção da falta de formação no uso de *Podcast* revelada pela quase totalidade da amostra.

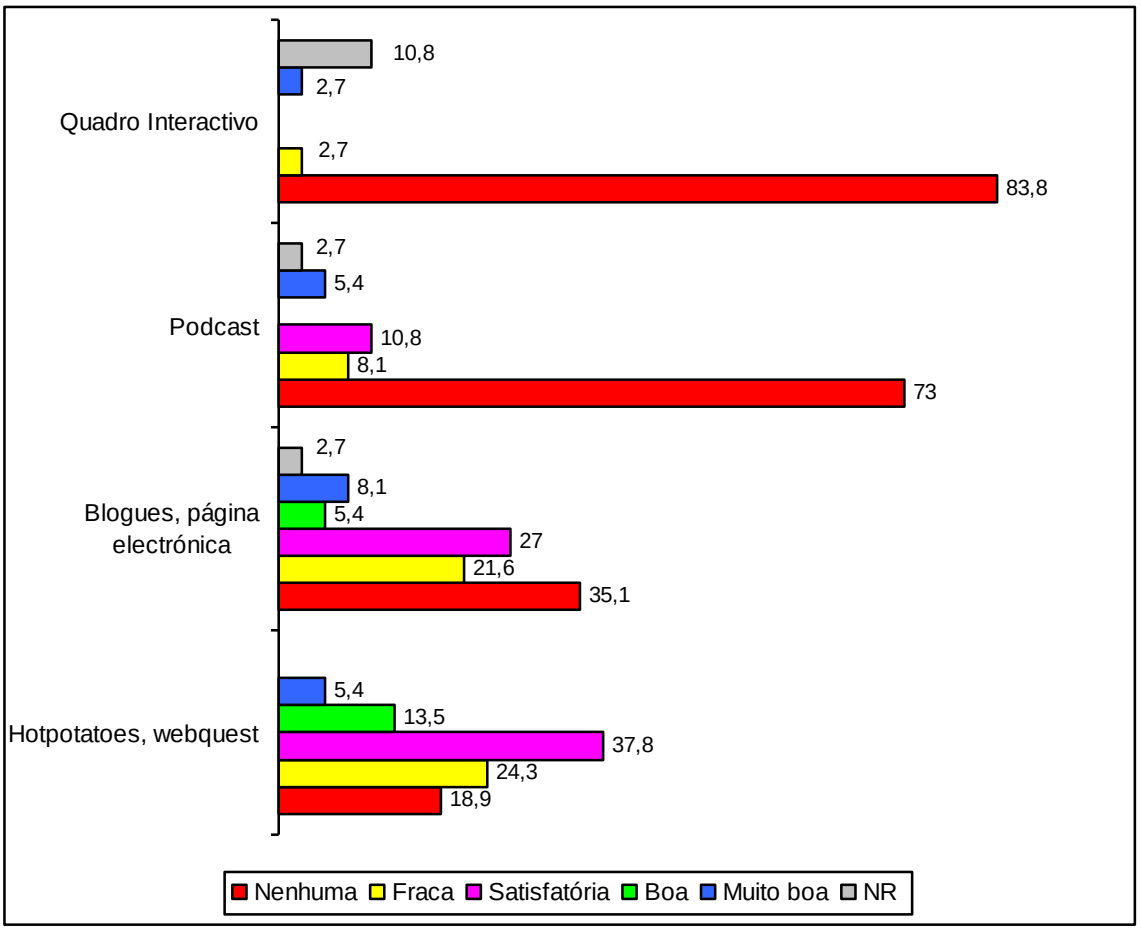


Figura IV-9: Perceção dos professores quanto ao seu nível de competência de utilização de aplicações multimédia para produção e publicação de materiais pedagógicos (N=37, valores em percentagem).

O mesmo se aplica aos Quadros Interativos (86,5%), às ferramentas de edição *online* como os blogues, a página eletrónica (56,7%), em que mais de metade dos respondentes declarou não ter nenhuma ou ter fraca competência no seu uso.

No que diz respeito à perceção da competência de utilização das ferramentas de comunicação eletrónicas síncrona e assíncrona, os resultados expostos na figura IV-10 evidenciam que a videoconferência (51,3%) era a ferramenta que menos dominavam. Igualmente, com níveis elevados de nenhuma e fraca competência, foram apontados os fóruns de discussão *online* com 40,5 % e o *chat* com 36,4%.

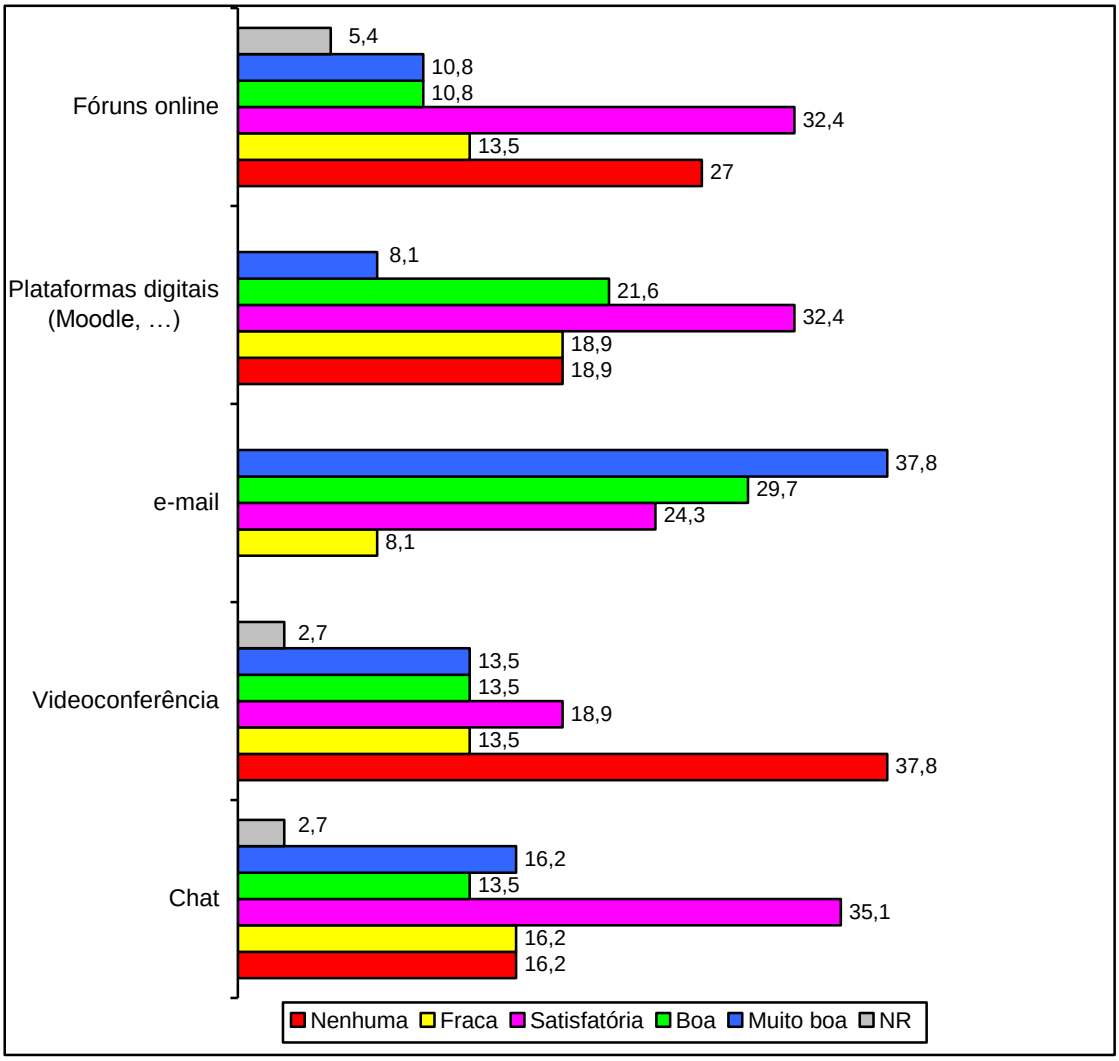


Figura IV-10: Perceção dos professores quanto ao seu nível de competência de uso das ferramentas de comunicação *online* sincrónica e assíncrona (N=37, valores em percentagem).

A ferramenta para a qual mais professores indicaram ter boa ou muito boa competência foi o *email* com 67,5%, o que nos levaria a esperar uma maior utilização desta ferramenta de comunicação com os alunos em situação de aula, já que possibilita o contacto e interação com alunos de outras realidades culturais.

Curiosamente, quando inquiridos, na Q10, sobre a confiança na utilização das TIC em aula, a maioria (72,9%) referiu que se sentia à vontade para utilizar as TIC com os alunos em sala de aula (cf. figura IV-11).

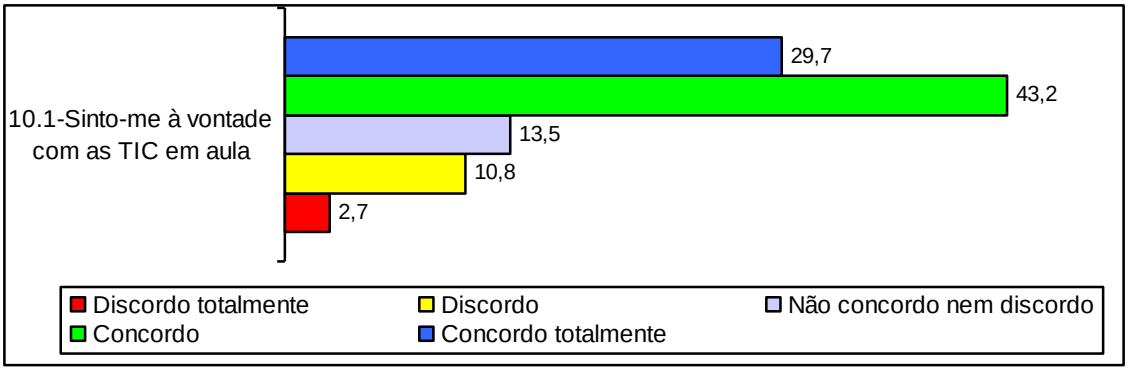


Figura IV-11: Perceção dos professores quanto à confiança na utilização das TIC em sala de aula (N=37, valores em percentagem).

Estas respostas poderão dever-se ao facto de os respondentes reduzirem o uso das TIC à sua experiência das mesmas, ou seja para projeção de apresentações em *PowerPoint* e pesquisa na *Internet,* ferramentas que utilizam e dominam. É de salientar a elevada percentagem de respondentes que não se posicionou nem favoravelmente, nem desfavoravelmente e 13,5% que indicaram não se sentir à vontade para utilizar as TIC em sala de aula, representando um obstáculo ao seu uso com os alunos e um indicador da necessidade de formação.

1.1.4. Fatores individuais de ordem psicológica e afetiva

1.1.4.1. Perceção relativamente às vantagens e desvantagens da utilização das TIC

A questão Q10 foi dedicada à recolha de informação sobre a perceção que os informantes tinham do impacto da integração das TIC no processo de ensino - aprendizagem de LE.

Os resultados respeitantes às vantagens (Q10.15 até Q10.18), apresentados na figura IV-12, expressam um claro reconhecimento das vantagens pedagógicas da utilização das TIC que:

- fomenta a abertura do espaço de sala de aula ao mundo (100%);
- promove a autonomia do aluno (94,6%);
- promove o desenvolvimento da competência de interação em línguas estrangeiras (89,2%);

- atenua o fosso entre os que têm e os que não têm *Internet* em casa (73%).

É importante evidenciar que alguns professores não se pronunciaram claramente quanto ao contributo da utilização das TIC em sala de aula:

- na diminuição do fosso socioeconómico entre os alunos (24,3%);
- na promoção da competência de interação na língua estrangeira (10,8%);
- no estímulo da autonomia do aluno (5,4%).

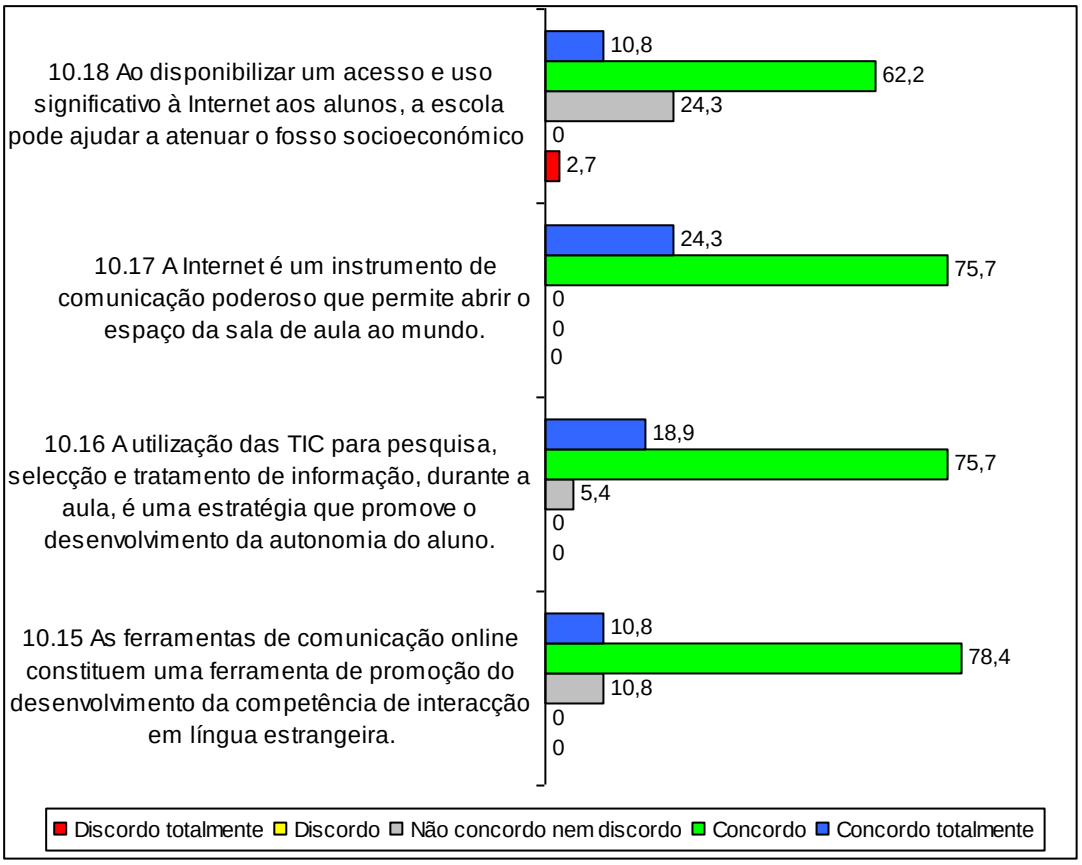


Figura IV-12: Perceção das vantagens do uso das TIC nas práticas de ensino-aprendizagem (N=37, valores em percentagem).

Estes resultados mostram que a maioria dos professores inquiridos tinha consciência das vantagens da integração pedagógica das TIC, sobretudo para a aprendizagem de línguas, o que nos leva a descartar este fator como responsável pela não utilização generalizada das TIC, e em particular das ferramentas de comunicação *online* em sala de aula.

Relativamente à perceção das desvantagens, é possível verificar, de acordo com os resultados da figura IV-13, que a principal desvantagem, apontada por 91,9% dos inquiridos, foi o aumento do tempo de preparação das atividades letivas, um acréscimo que, dado o aumento das funções e tarefas exigidas, hoje, aos professores representa,

certamente, uma das principais barreiras à mudança preconizada pela integração das TIC nas práticas dos docentes, sobretudo se as vantagens não forem claramente e inequivocamente percebidas.

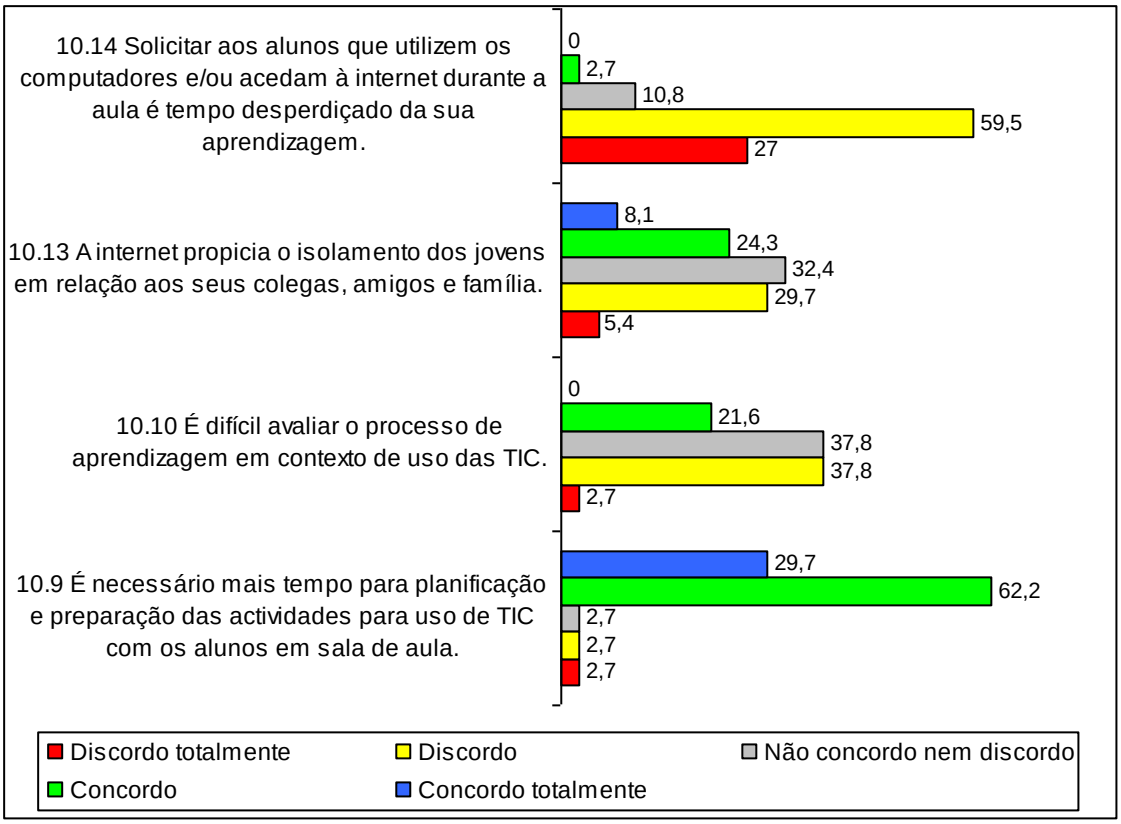


Figura IV-13: Perceção das desvantagens do uso das TIC nas práticas de ensino-aprendizagem (N=37, valores em percentagem).

Este problema foi considerado no estudo de avaliação da Iniciativa Escola Professores e Computadores Portáteis: "(…) o trabalho educativo com recurso às tecnologias impõe exigências de tempo e esforço adicionais que devem ser acauteladas, nos tempos de trabalho dos docentes envolvidos" (Ramos *et al*., 2009: 135).

1.1.4.2. Atitude face às TIC

As alíneas 10.19 e 10.20, bem como a última questão Q12, incidem, de uma forma mais genérica e direta, sobre o que pensavam os professores sobre a relação entre as TIC e a melhoria na educação e na aprendizagem de LE.

Os resultados exibidos na figura IV-14 confirmam o reconhecimento da importância e das vantagens da integração pedagógica das TIC para a aprendizagem dos alunos, já que a maioria dos professores respondentes, especificamente:

- 86,4% indicaram que as TIC podiam favorecer a aprendizagem de LE;
- 54,1% discordaram da ideia de que era dada demasiada importância ao uso das TIC no ensino.

Concomitantemente, a maioria dos professores de LE respondentes (65,7%) acreditava que a integração pedagógica das TIC beneficia o sucesso educativo. No entanto, deve ser registado que uma percentagem representativa, de 21,6%, não tomou qualquer posição relativamente a este ponto, o que indica que as vantagens pedagógicas para a integração das TIC não eram ainda claras para todos.

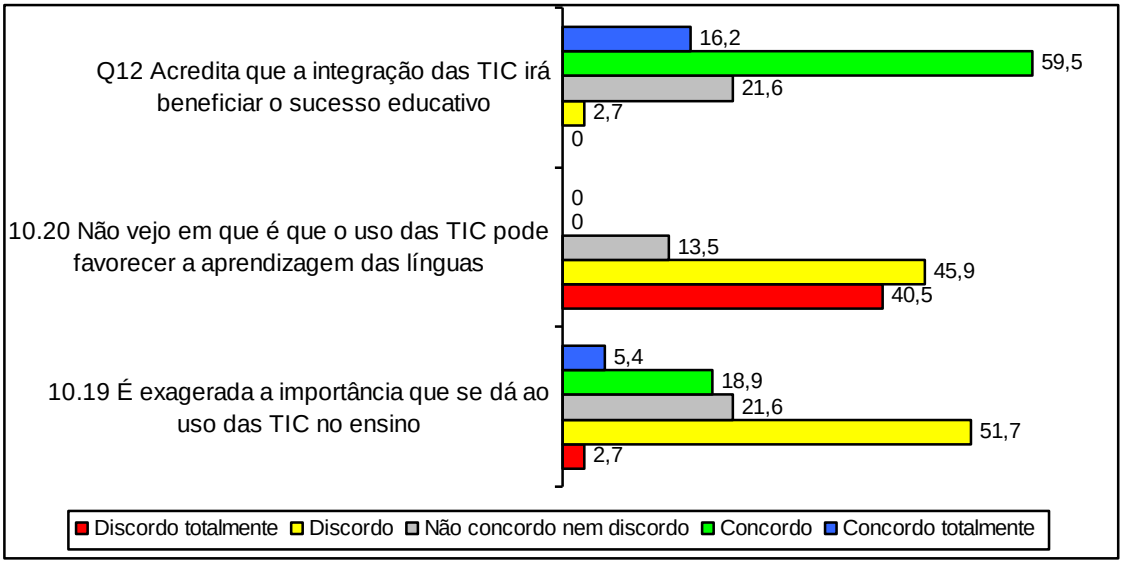


Figura IV-14: Crenças e atitudes dos professores face ao uso das TIC nas práticas de ensino de LE (N=37, valores em percentagem).

As razões apresentadas na questão Q12 para a crença nos benefícios pedagógicos das TIC foram as seguintes:

- motivação para a aprendizagem: "para realizar certas tarefas, creio ser mais motivante para os alunos recorrerem ao uso das TIC do que basearem-se apenas em manuais e acetatos" (Respondente PC 8);
- maior diversidade e quantidade de experiência de uso de LE;
- maior contacto com a cultura;
- maior rentabilização do tempo da aula;
- melhoria no domínio das línguas estrangeiras;
- desenvolvimento da autonomia dos alunos;
- melhor preparação para a vida ativa "uma vez que é prática corrente em qualquer serviço utilizar o computador ou trabalhar nele" (Respondente SB 26);

- maior facilidade no acesso à informação, nomeadamente para os alunos mais desfavorecidos que não têm *Internet*.

Os professores que negaram as potencialidades das TIC na promoção do sucesso educativo elencaram os seguintes problemas:

- uso excessivo do computador: os alunos "já utilizam suficientemente o computador, recorrendo à *Internet* sempre que necessário. Pode pois beneficiar o aluno mas pouco" (Respondente S2). Outro professor acrescenta, ainda, que "a grande maioria dos alunos utiliza-o exclusivamente para *Messenger* e jogos" (Respondente S12);
- exigência de mais tempo para preparação das atividades letivas: "o professor necessita de muito mais tempo para preparar uma aula o que por vezes, me leva a não poder elaborar/ fazer mais materiais para expor a matéria aos meus alunos" (Respondente S9);
- utilização da *Internet* como fonte para plágio "muitas vezes os alunos limitam-se a copiar documentos da *Internet*, não adotando uma postura crítica em relação aos mesmos" (Respondente S8).

1.1.4.3. Relação entre os fatores individuais e a utilização pedagógica das TIC

Ao analisar a relação entre os fatores individuais e a utilização pedagógica das TIC, verificamos, conforme os resultados expostos no quadro IV-1, que a idade e a perceção das vantagens do uso das TIC não apresentam correlação significativa com qualquer das sub-variáveis da utilização pedagógica das TIC.

Por outro lado, a formação em TIC mostra uma correlação positiva moderada com a "utilização das TIC na preparação das aulas" (Rs=0,481; p=0,003), com a utilização das TIC com os alunos (Rs=0,353; p=0,032) e a "Utilização das ferramentas de comunicação *online* com os alunos" (Rs=0,389; p=0,017).

Os resultados indicam, também, que a "experiência e perceção da competência de uso das TIC" apresenta uma correlação positiva substancial com a "Utilização das TIC para preparação das aulas" (Rs=0,573; p=0,000) e com a "Utilização das ferramentas de comunicação para interação *online*" (Rs=0,524; p=0,001) e uma correlação positiva moderada com a "Utilização do *Moodle*" (Rs=0,464; p=0,004) e com a "Utilização das TIC com os alunos" (Rs=0,476; p=0,003).

		Utilização das TIC para preparação das aulas	Utilização do *Moodle*	Utilização das TIC com os alunos	Utilização das ferramentas de comunicação *online*
Formação em TIC	R_S	**0,481**	-0,101	**0,353**	**0,389**
	p	**0,003**	0,553	**0,032**	**0,017**
Experiência/ Competência Uso TIC	R_S	**0,573**	**0,464**	**0,476**	**0,524**
	p	**0,000**	**0,004**	**0,003**	**0,001**
Faixa Etária	R_S	0,143	0,317	0,116	0,135
	P	0,397	0,056	0,493	0,426
Perceção das Vantagens	R_S	0,103	0,041	0,210	0,043
	P	0,543	0,812	0,213	0,802
Perceção das Desvantagens	R_S	**-0,478**	-0,170	**-0,557**	**-0,491**
	P	**0,003**	0,313	**0,000**	**0,002**
Acredita que TIC beneficiará o sucesso educativo	R_S	**0,449**	0,317	**0,475**	**0,512**
	P	**0,005**	0,056	**0,003**	**0,001**

Quadro IV-1: Correlações entre os fatores individuais e a utilização pedagógica das TIC (N=37). Correlações significativas assinaladas a negrito.
Rs: coeficiente de Spearman; **p:** nível de significância

Da leitura do quadro IV-1 ressalta, também, que a crença "as TIC beneficiam o sucesso educativo" se correlaciona moderadamente com a "Utilização das TIC para preparação das aulas" (Rs=0,449; p=0,005) e com a "Utilização das TIC com os alunos" (Rs=0,475; p=0,003). A correlação com a "Utilização das ferramentas de comunicação para interação *online*" (Rs=0,512; p=0,001) é substancial. Estes dados reforçam a tese da importância da formação e do trabalho sobre as perceções dos professores acerca as potencialidades pedagógicas da TIC em prol da mudança.

Foram encontradas correlações negativas significativas moderadas e substanciais entre a perceção das desvantagens da utilização das TIC e as sub-variáveis da utilização pedagógica das TIC, à exceção da utilização do *Moodle*. Sendo as crenças e as atitudes dos professores em relação às TIC e ao seu valor pedagógico um forte condicionante da integração e generalização da utilização pedagógica das TIC, fica justificada e reforçada a finalidade deste projeto de investigação-ação que pretende explicar e argumentar a favor do uso das TIC e das ferramentas de comunicação *online* nas aulas de LE. Procuraremos demonstrar de que forma as mesmas poderão beneficiar o sucesso educativo, o desenvolvimento da competência de interação em LE e a autonomia dos alunos.

Para concluir este ponto, citamos a reflexão de um professor respondente, de Inglês, que explicou como a desconfiança e resistência dos professores podiam dificultar a mudança:

> "A meu ver o problema que se levanta com o uso das TIC em sala de aula tem sobretudo a ver com a resistência dos professores em alterar métodos e hábitos de ensino e usam muitas vezes ferramentas novas para estratégias inadequadas. O aluno necessita de ser orientado na sua descoberta de informação e aprendizagem. O professor deixou de ser o centro difusor de informação mas pode ajudar os alunos a escolher o caminho mais adequado." (Respondente PC11).

A fraca utilização das TIC evidenciada pelos resultados analisados poderá, então, dever-se à falta de conhecimento de estudos ou práticas que evidenciam a correlação entre o uso das TIC e a melhoria na aprendizagem. É para dar resposta a esta lacuna e falta de 'know how' que pretendemos contribuir, com este estudo, através da implementação da nossa estratégia de ação.

1.1.5. Fatores contextuais físicos e sociais

1.1.5.1. Acessibilidade

Analisamos, agora, os fatores externos que se prendem com as condições de acessibilidade à *Internet* em casa e na escola, o apoio institucional e técnico prestados nas escolas, bem como a perceção que os respondentes têm da valorização institucional para o uso das TIC, quer a nível local quer nacional.

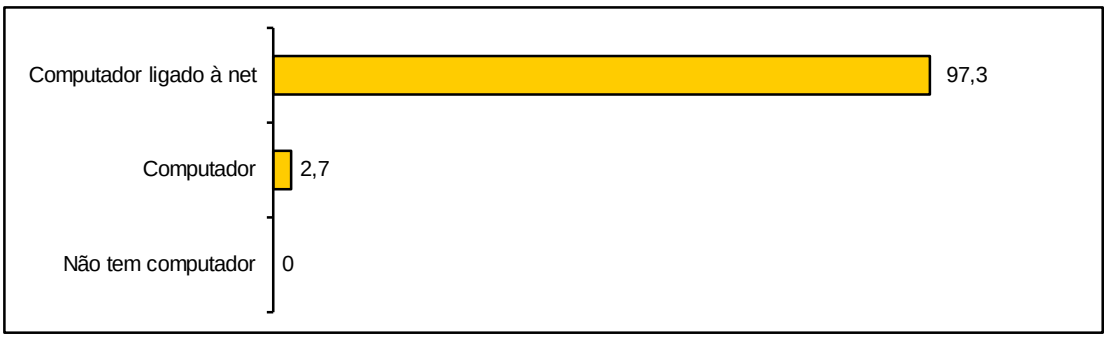


Figura IV-15: Distribuição dos professores por equipamento informático pessoal (N=37, valores em percentagem).

Os dados apresentados na figura IV-15 mostram que todos os professores respondentes, à exceção de um (2,7%), dispunham de um computador ligado à *Internet* nas suas casas, sendo este fator facilitador da utilização das TIC.

As condições de acessibilidade nas escolas, conforme apontam os resultados expostos na figura IV-16, foram consideradas favoráveis à utilização pedagógica das TIC, uma vez que 48,1% dos professores afirmaram existirem computadores suficientes ligados à *Internet* para uso dos alunos em aula e 75,7% que consideraram terem fácil acesso aos computadores ligados à *Internet* nas suas escolas.

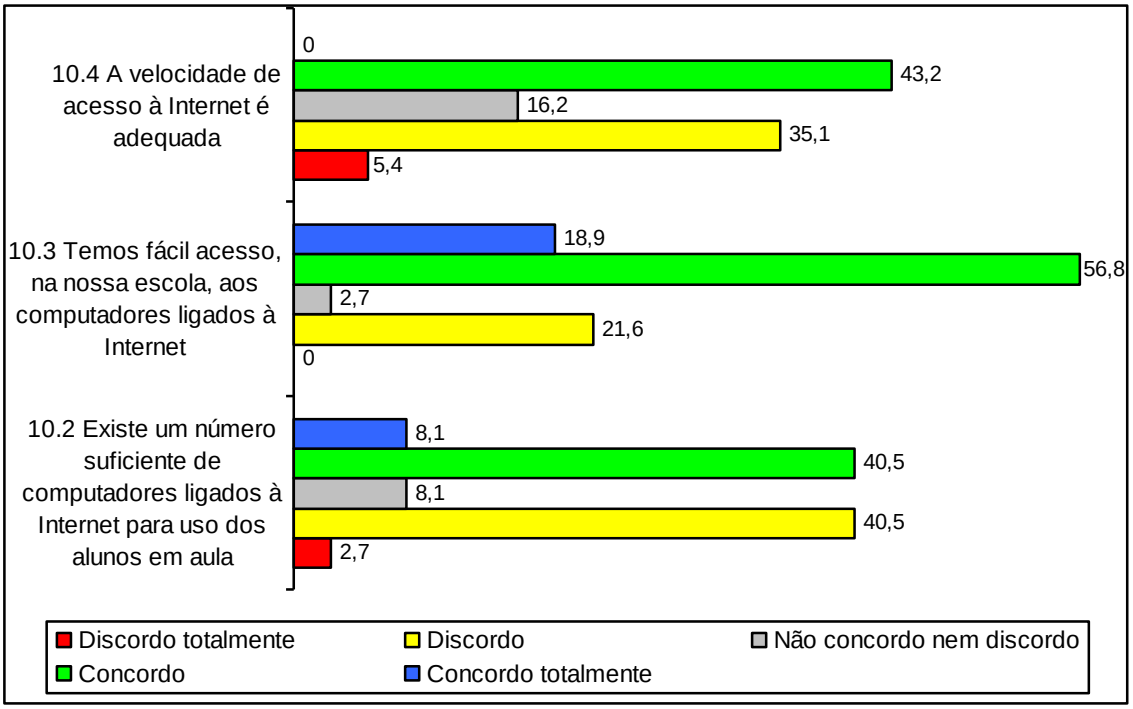


Figura IV-16: Perceção dos professores quanto à acessibilidade à *Internet* (N=37, valores em percentagem).

Todavia, na alínea 10.4, 40,5 % dos informantes entenderam que a velocidade de acesso à *Internet* não era adequada, fator que pode ser considerado um obstáculo à sua utilização em sala de aula. Para colmatar este problema, os professores poderiam pedir aos alunos que trouxessem para a aula os seus próprios computadores portáteis e *Internet* móvel, que adquiriram no âmbito do programa "e-escola".

Desta forma, estariam a contribuir para a consecução dos objetivos educativos para que se prestou a iniciativa ao promover o uso pedagógico de um bem supostamente adquirido para a melhoria da educação.

1.1.5.2. Apoio institucional e técnico

Quanto ao apoio técnico e institucional, este fator aparece identificado pelos resultados da figura IV-17, como uma dificuldade, designadamente pela indicação, por 23,3% dos professores respondentes, da falta de assistência técnica especializada, acrescida dos 43,2% que não emitiram opinião neste indicador, o que corrobora, se não a sua ausência, o desconhecimento da sua existência.

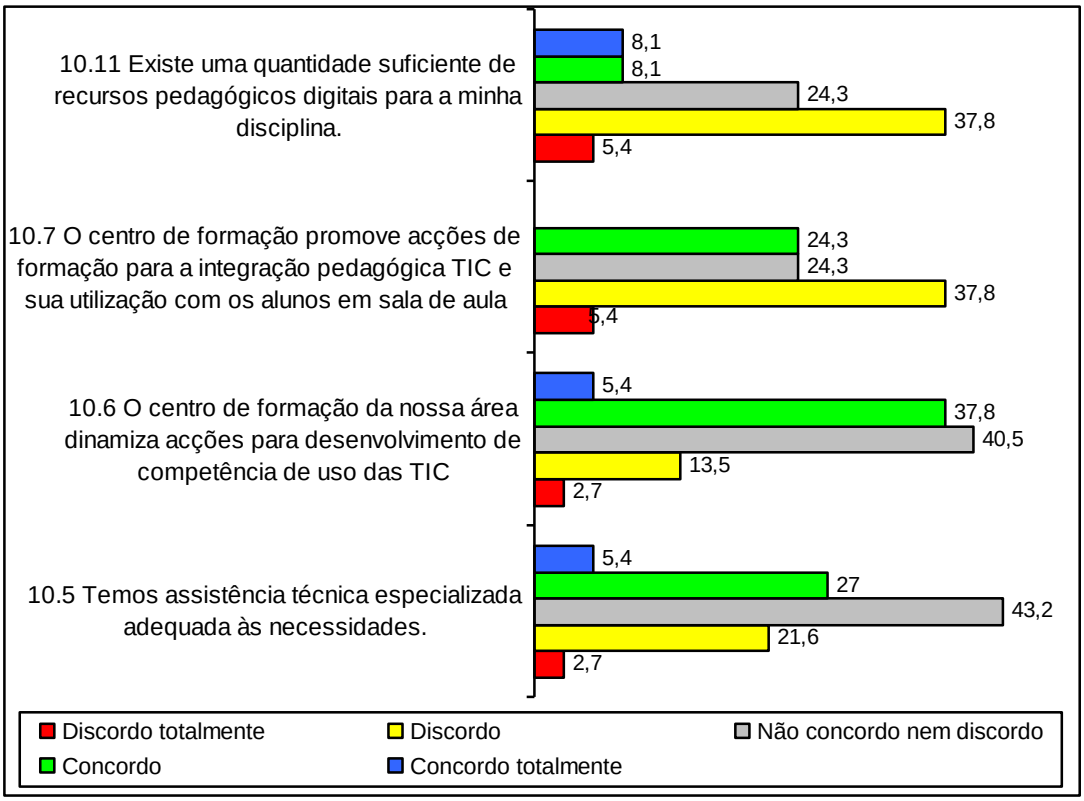


Figura IV-17: Perceção dos professores quanto ao apoio técnico e institucional no uso das TIC (N=37, valores em percentagem).

O mesmo se passa com a perceção da inexistência de recursos pedagógicos para as disciplinas que os respondentes lecionam, em que apenas 32,4% manifestaram satisfação neste indicador.

Quanto ao apoio na formação, salienta-se que uma percentagem significativa de 40,5% dos respondentes não se posicionou favoravelmente nem desfavoravelmente quanto à alínea 10.6, relativamente à dinamização de ações de formação para o desenvolvimento de competência de uso das TIC pelo centro de formação da sua área. Esta tendência pode acusar uma falta de interesse na procura deste género de formação, já que 43,2% responderam afirmativamente na mesma alínea, apontando que as mesmas existiam. Na alínea 10.7, 43,2% dos inquiridos indicaram não eram promovidas ações

de formação para uso das TIC em sala de aula com os alunos, o que poderá constituir uma das razões pela fraca mobilização dos recursos informáticos existentes nas suas escolas.

1.1.5.3. Valorização institucional

Os resultados patentes na figura IV-18 levam-nos a deduzir que os professores tinham uma opinião positiva relativamente à valorização do uso das TIC, uma vez que o indicador relacionado com as orientações curriculares parece ter reunido maior consenso (69,6%) no entendimento de que as mesmas promovem o uso das TIC nas aulas de LE.

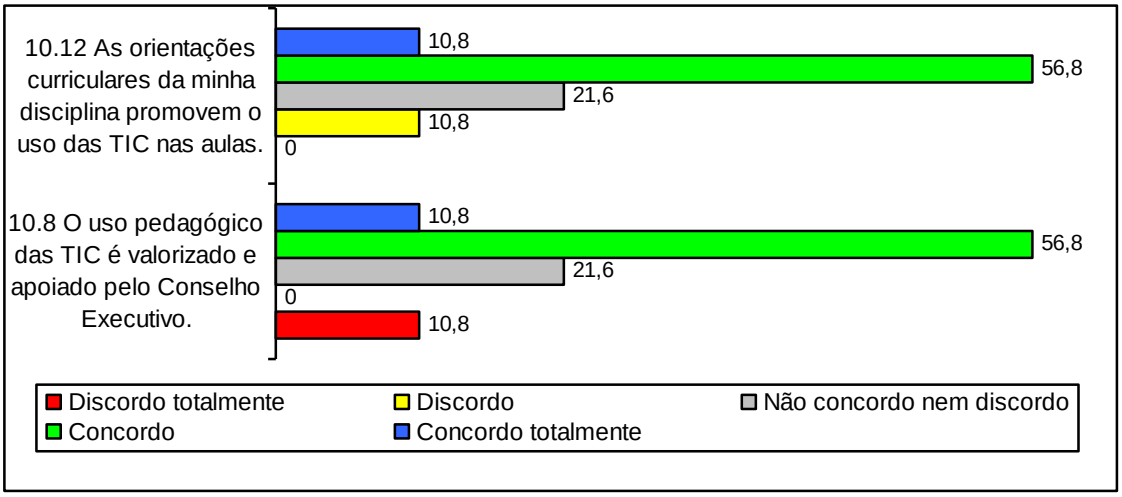


Figura IV-18: Perceção dos professores da valorização institucional do uso das TIC (N=37, valores em percentagem).

É de assinalar o facto de 21,6% professores não terem concordado nem com a afirmação, o que poderá revelar um desconhecimento das orientações curriculares da sua disciplina. O mesmo se aplica aos outros 10,8% dos professores que responderam discordando, já que a competência de utilização das TIC foi integrada como competência transversal a operacionalizar na prática de ensino de línguas, quer no ensino básico, quer no secundário.

Ainda, a maioria dos respondentes (66,8%) tinha a perceção de que o uso pedagógico das TIC era valorizado e apoiado pelo Conselho Executivo das suas escolas, o que constitui um fator promotor da sua integração.

1.1.6. Relação entre os fatores contextuais físicos e sociais e a utilização pedagógica das TIC

		Utilização das TIC para preparação das aulas	Utilização do *Moodle*	Utilização das TIC com os alunos	Utilização das ferramentas de comunicação *online*
Acessibilidade	**R_S**	-0,220	-0,153	-0,189	-0,210
	p	0,190	0,365	0,262	0,213
Apoio técnico e Institucional	**R_S**	0,201	0,090	0,168	0,148
	p	0,233	0,596	0,321	0,382
Valorização Institucional	**R_S**	-0,177	0,357	0,251	0,014
	p	0,348	0,053	0,182	0,942

Quadro IV-2: Correlações entre os fatores contextuais físicos e sociais - acessibilidade, apoio técnico e institucional (N=37) e a valorização institucional (N=30) - com a utilização pedagógica das TIC. Correlações significativas assinaladas a negrito.
Rs: coeficiente de Spearman; **p:** nível de significância

Os resultados patentes no quadro IV-2 indicam que as correlações da frequência de utilização das TIC com os fatores contextuais identificados não são significativas. Estes resultados reiteram as conclusões dos estudos internacionais (Balanskat *et al.*, 2006; BECTA, 2004; Korte & Hüsing, 2006; OECD, 2010a, 2010b; Peralta & Costa, 2007, entre outros) e nacionais (Costa *et al*., 2008; GEPE, 2007; Ramos *et al*., 2009) que defendem que a generalização da utilização pedagógica das TIC não depende exclusivamente do aumento das condições de acesso às TIC nas escolas, mas mais das perceções dos professores sobre o impacto pedagógico das mesmas na aprendizagem de seus alunos e numa mudança de modelo de ensino. Este fator é de suma importância se considerarmos que não basta apetrechar as escolas com equipamentos TIC e oferecer formação aos professores, já que fatores de ordem afetiva devem entrar em consideração:

> Mesmo em escolas bem equipadas e cujos agentes têm a formação adequada, a utilização de tecnologia enfrenta normalmente alguma resistência por parte de alguns docentes, motivada quer pelo cepticismo em relação aos benefícios da utilização das TIC, quer pela alteração do *status quo* que implica, quer pelo acréscimo de tempo e de esforço de preparação que exige. (GEPE, 2007: 49).

Depreende-se dos resultados apresentados, neste ponto, que a integração das TIC era ainda muito incipiente nas aulas de LE, encontrando-se confinada ao trabalho de preparação de aulas através da pesquisa de imagens e informação na *Internet* e à

utilização de apresentações em *PowerPoint* para exposição dos conteúdos nas aulas. Além disso, não estavam a ser rentabilizadas as plataformas digitais de aprendizagem, nem as ferramentas de comunicação que poderiam potenciar a autonomia dos alunos e a utilização da LE em contextos multiculturais de comunicação mais ricos e autênticos.

Foram identificados com valores que podem constituir uma barreira à integração das TIC no processo de ensino-aprendizagem os seguintes fatores:

- alguma desconfiança e ou desconhecimento, por parte de alguns professores, em relação ao valor educativo das TIC;
- o entendimento de quase metade dos professores de que o apoio técnico e os recursos digitais eram insuficientes;
- o fraco domínio no uso das ferramentas TIC como os QI, os *Podcasts* e a videoconferência;
- a dificuldade de acessibilidade aos computadores da escola pelos alunos;
- a baixa velocidade da *Internet*;
- o deficit de envolvimento nos projetos que envolvem a utilização de TIC em contexto educativo;
- a perceção do acréscimo de tempo de preparação exigido para preparação de aulas com recurso às TIC.

Constituem fatores motivadores e facilitadores da integração pedagógica das TIC a acessibilidade dos professores aos computadores ligados à *Internet* quer nas suas casas, quer na escola, e a consciência das vantagens do uso das TIC para a aprendizagem dos alunos. Importa agora averiguar as perceções dos alunos sobre as suas competências digitais e sobre as vantagens de utilização das TIC.

1.2. Perceção dos alunos sujeitos da investigação

O questionário QA1, designado "Questionário sobre a Utilização das TIC", visou caracterizar, a partir das suas perceções, a amostra dos alunos constituída pelos sujeitos desta investigação-ação, em termos de:

1. condições de acesso à *Internet;*
2. aprendizagem no uso da *Internet*;
3. experiência de utilização da *Internet* e das ferramentas eletrónicas de comunicação, edição e de publicação em sala de aula;

4. competência no uso de ferramentas TIC;
5. consciência das vantagens e as desvantagens da utilização das TIC para a sua aprendizagem.

1.2.1. Acessibilidade

Como é possível observar a partir dos dados expostos na figura IV-19, dos 36 alunos inquiridos, na fase exploratória desta investigação, 65,7% tinham em suas casas computador ligado à *Internet*, 31,4% tinham computador sem ligação à *Internet* e apenas 2,9%, correspondente a um aluno, não tinha sequer computador em casa. Estes últimos valores constituem uma das razões pela qual a escola deve ser um espaço para garantir a igualdade social no acesso e utilização da *Internet* nas aulas, a fim reduzir o número dos infoexcluídos, dando oportunidade aos alunos que não têm acesso à *Internet* de poderem beneficiar desta ferramenta de trabalho e comunicação.

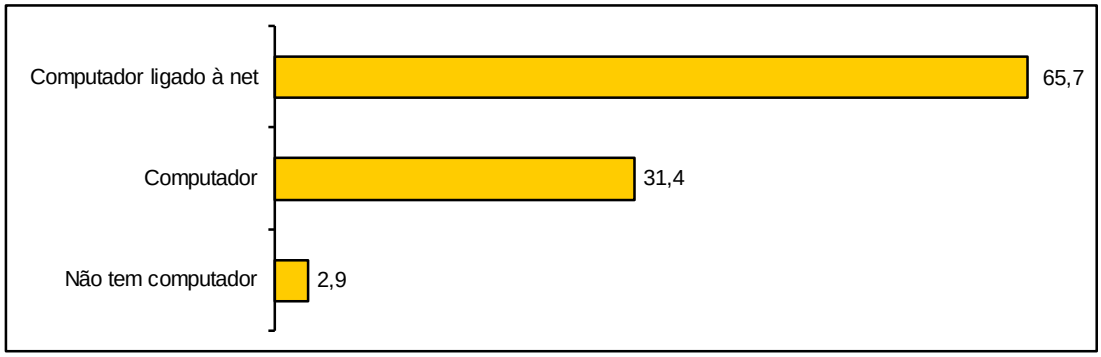


Figura IV-19: Distribuição dos alunos por equipamento informático pessoal (N=36, valores em percentagem).

1.2.2. Aprendizagem

Tal como sucedeu com os professores inquiridos, os resultados da figura IV-20 mostram que nenhum aluno respondeu nunca ter tido acesso à *Internet* e 74,3% dos alunos responderam que aprenderam sozinhos a aceder à *Internet*.

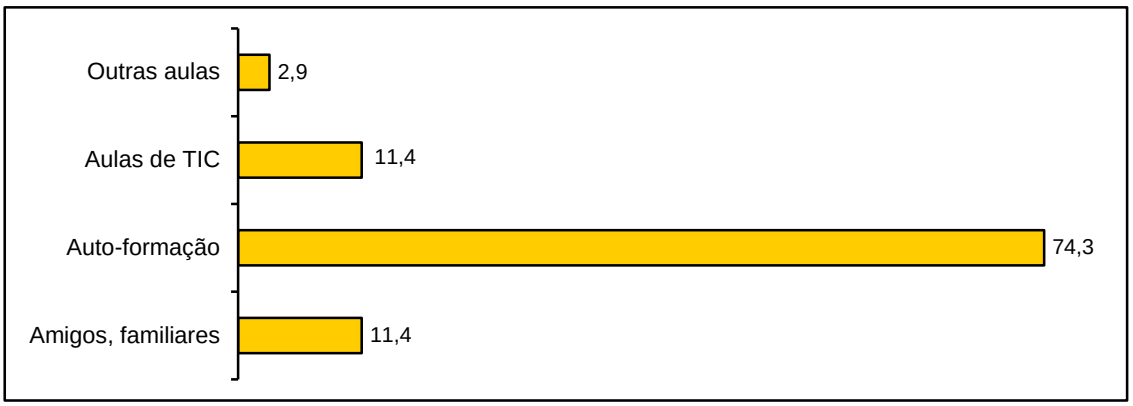


Figura IV-20: Distribuição dos alunos pelo tipo de formação em TIC (N=36, valores em percentagem).

1.2.3. Experiência de utilização das TIC nas aulas

Quando questionados sobre o tipo de ferramentas TIC, as atividades com TIC e a frequência de utilização das mesmas nas aulas, a figura IV-21 mostra que, tal como tinham indicado os professores respondentes do QP1, a maioria dos alunos respondeu que:

- a maior frequência de utilização da *Internet* é para pesquisa de informação;
- nunca ou raramente usou ferramentas de edição da *Internet*, o que constitui uma perda de oportunidade para construção e partilha de conhecimento;
- nunca ou raramente teve oportunidade de utilizar as ferramentas de comunicação eletrónicas como a videoconferência ou o *chat*, em contexto de aula;
- nunca ou raramente usou o *email* para trocar informação com pessoas de outros países.

Estes resultados reforçam a hipótese de que estavam a ser subaproveitados os meios e equipamentos tecnológicos e as ferramentas de comunicação que poderiam representar uma oportunidade de utilização da LE em contextos reais de comunicação, ampliando as competências de comunicação a desenvolver à dimensão cultural e intercultural.

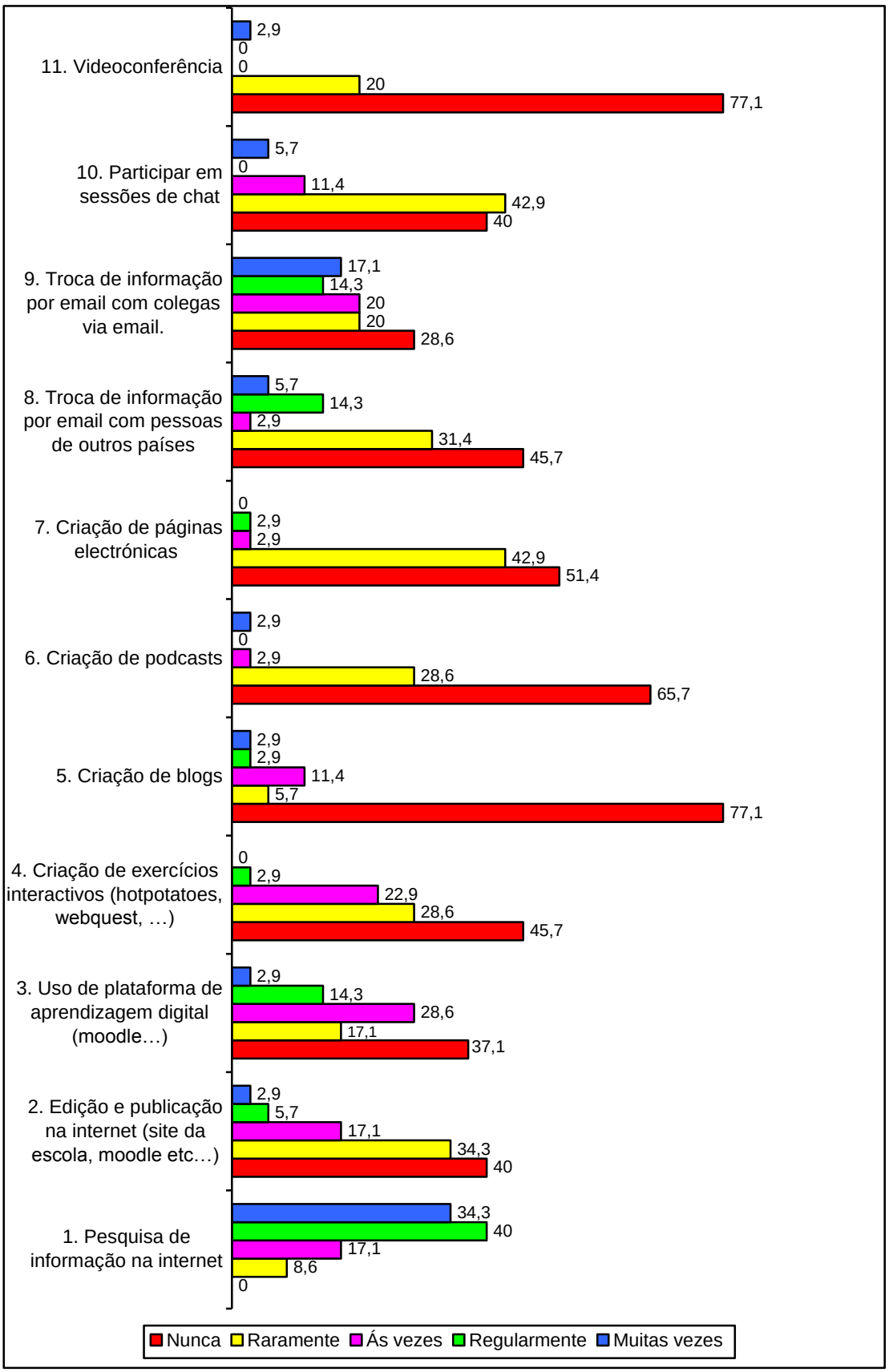


Figura IV-21: Perceção dos alunos da frequência de utilização das ferramentas TIC em atividades no contexto de sala de aula (N=36, valores em percentagem).

1.2.4. Perceção das competências na utilização das ferramentas TIC

Conforme indicam os resultados da figura IV-22, os alunos em estudo consideraram ter um bom domínio das ferramentas TIC em geral, à exceção da utilização de programas para produção de *hotpotatoes*, *webquest* e de apresentações em *Flash*, ferramentas para as quais a maioria respondeu "Não sei".

Destacam-se as seguintes atividades mais indicadas pelo grau de facilidade com que as conseguem realizar:

- criação e edição de documentos *Word* (94,3%);
- utilização das ferramentas de comunicação eletrónica como *Messenger* ou *Skype* (88,6%);
- criação de apresentações em *PowerPoint* (88,5%);
- envio de *emails* (85,7%);
- pesquisa de informação na *Internet* (85,7%);
- introdução de animações, imagens e som numa apresentação *PowerPoint* (80%);
- seleção de informação (77,1%).

Tendo em consideração estas capacidades, poderíamos concluir que representa também um subaproveitamento de recursos humanos e de competências a não mobilização destes saberes e destas competências digitais no processo de ensino-aprendizagem.

No que respeita às competências de utilização de plataformas de aprendizagem como o *Moodle*, apesar de a maioria ter indicado uma perceção positiva das suas capacidades, 20% responderam "Não sei", reforçando a realidade da ausência de experiência de alguns dos alunos na utilização deste instrumento de colaboração educativa.

Constata-se que, curiosamente, menos de metade dos inquiridos respondeu dominar o uso de ferramentas de videoconferência, tendo 31,4% respondido "Não sei" indicando a falta de experiência do uso desta ferramenta de comunicação sincrónica.

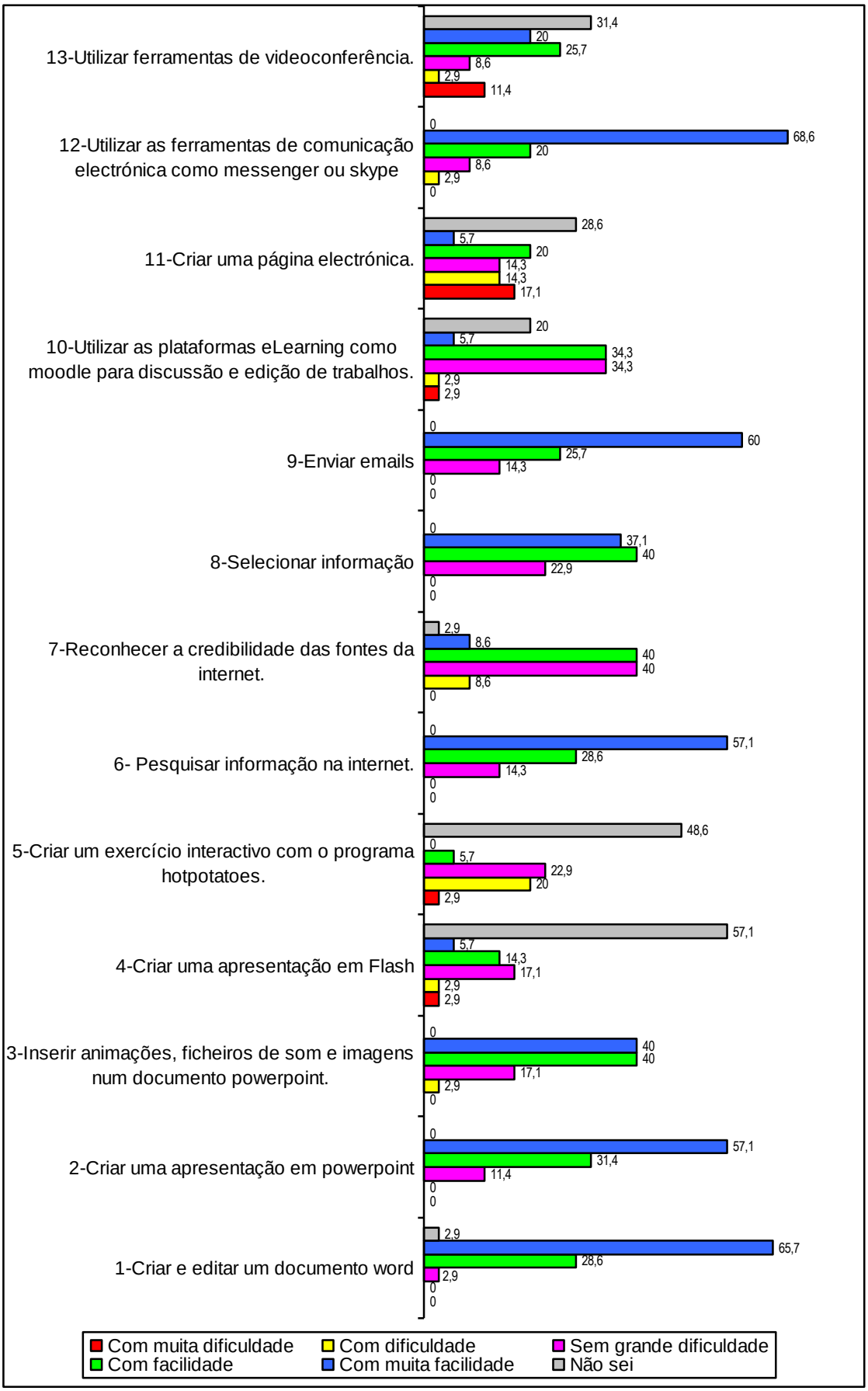


Figura IV-22: Perceção dos alunos quanto ao domínio das ferramentas TIC (N=36, valores em percentagem).

1.2.5. Perceção relativamente às vantagens e desvantagens da utilização das TIC

Relativamente à perceção das vantagens e desvantagens pedagógicas atribuídas às TIC pelos alunos, os dados da figura IV-23 mostram que quase metade dos inquiridos tem uma opinião pouco abonatória sobre a utilização das TIC em aula, tendo uma percentagem representativa de 25,7% dos alunos respondido 'concordo totalmente' e 17,1% 'concordo' na alínea contendo a afirmação "solicitar aos alunos para usar e/ou aceder à *Internet* nas aulas constitui um desperdício de tempo de aprendizagem".

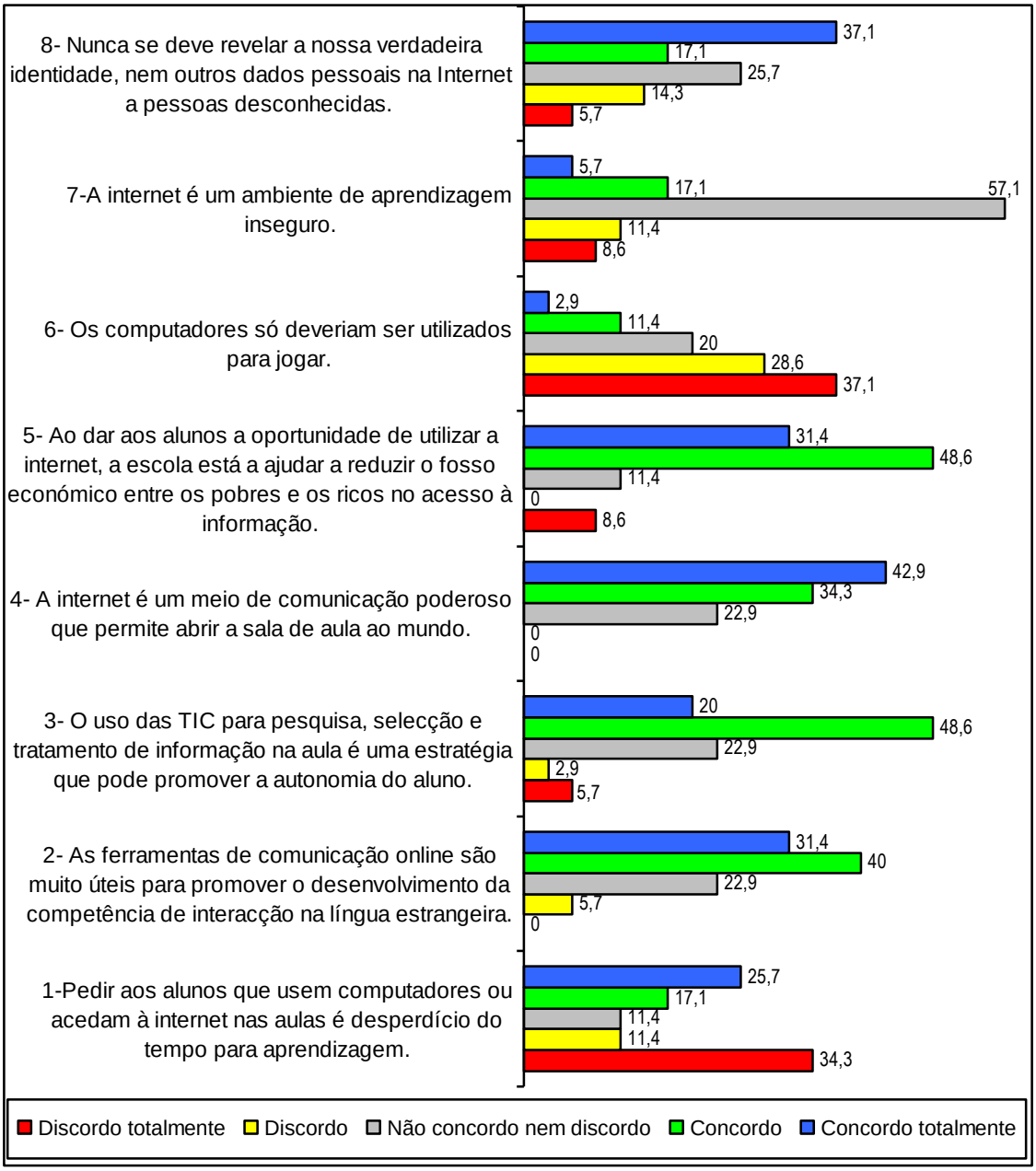


Figura IV-23: Perceção dos alunos quanto à utilização das TIC em aula (N=36, valores em percentagem).

Esta situação pode dever-se, por um lado, ao *habitus discursivo* que veicula a crença de que as aulas só são proveitosas quando o professor debita muita matéria para os alunos poderem memorizar e reproduzir. Esta visão objetivista da educação, a que os alunos têm sido sujeitos, é repercutida pelos mesmos que, por falta de alternativa e de experiência de outra forma de aprender, assumem como única esta filosofia de aprendizagem instrumentalizada, voltada unicamente para os resultados quantitativos traduzidos por uma nota.

Pode, por outro lado, dever-se às experiências de utilização das TIC que os alunos tiveram nas aulas que, de acordo com as respostas ao questionário, se limitaram à pesquisa de informação e que pouco impacto educativo terá tido na perceção destes alunos.

Contudo, nas outras afirmações, os alunos apontam para o consenso relativamente aos benefícios do uso da *Internet*, reconhecendo o seu impacto positivo:

- na redução das desigualdades sociais e económicas dos alunos (80%);
- na oportunidade de abertura da sala de aula ao mundo (77,2%);
- na promoção do desenvolvimento da competência de interação na língua estrangeira (71,4%);
- na promoção da autonomia dos alunos (68,6%).

Destacamos, aqui, a indecisão dos respondentes relativamente à questão da insegurança na *Internet*, já que mais de metade dos alunos (57,1%) escolheu não concordar nem discordar com a formulação da alínea 7. Este resultado merece atenção, pois é indicativo da falta de informação e de tratamento nas aulas do tema que tem sido prioridade do Ministério da Educação que, através inicialmente da Equipa Missão CRIE, e atualmente da ERTE/PTE, coordena o projeto *Seguranet*, com o objetivo de sensibilizar e alertar os jovens estudantes sobre este tema e promover uma utilização segura da *Internet* na escola.

Cabe-nos concluir, ressalvando a perceção positiva dos alunos relativamente ao impacto social e pedagógico da utilização das TIC em sala de aula, tanto na redução das igualdades sociais no acesso à *Internet* (80%), como na promoção da autonomia (68,6%), aspetos que os professores inquiridos não consideraram com tanta assertividade.

Os dados recolhidos nas respostas dos alunos indicam uma opinião favorável da maioria dos respondentes relativamente ao potencial pedagógico do uso educativo das TIC. No entanto, tal como já comentámos, 42,8% partilhou a opinião de que a utilização

das TIC em sala de aula constituía um desperdício de tempo. Esta opinião poderá ser explicada pela perceção de que as experiências de uso das TIC não têm sido sentidas como uma mais-valia para a aprendizagem.

Ficou também patente a reduzida frequência de utilização, em contexto de sala de aula de LE, das ferramentas de produção, edição e de comunicação disponibilizadas gratuitamente *online.* Esta realidade representa um desaproveitamento das oportunidades criadas pela aquisição dos portáteis ao abrigo do projeto IEPCP de que as escolas em estudo tinham beneficiado. O objetivo que presidiu a iniciativa de utilizar os portáteis para melhorar as condições e a qualidade da aprendizagem através da introdução de mudanças nas práticas pedagógicas estava a ser adiado.

As respostas dos alunos, em consonância com as dos professores ao QP1, indicam que as estratégias pedagógicas de utilização das TIC estavam limitadas a práticas de ensino com recurso à tecnologia para exposição de conhecimento por parte do professor.

Foi para responder a estes problemas que propusemos o projeto *eTwinning* LOA, uma estratégia de ação, que fomentou a descoberta das potencialidades educativas das TIC e a construção de uma visão mais consistente sobre o papel das TIC na aprendizagem de LE. Estes são fatores fundamentais para a viabilidade e sustentabilidade do processo de integração das TIC em contexto de sala de aula.

2. Perfil linguístico dos sujeitos da investigação

Tendo em consideração que o processo ensino-aprendizagem deve ser regulado pelas modalidades de avaliação previstas no Despacho Normativo nº1/2005, *i.e.* diagnóstica, formativa e sumativa, e que a avaliação deve ser orientada pelos dispositivos de avaliação aprovados pelo Conselho Pedagógico da escola onde foi implementada esta investigação-ação, desenvolvemos, na fase exploratória deste estudo, um momento de avaliação diagnóstica.

Para além de terem sido aplicados os testes diagnósticos elaborados e aprovados pelo Grupo Disciplinar, os alunos preencheram a ficha "Biografia Linguística do Aluno de Línguas Estrangeiras" (cf. Anexo 4), com a qual foi possível recolher um conjunto de informações relativas às motivações para a aprendizagem da língua inglesa, as suas experiências de aprendizagem, as perceções sobre as suas dificuldades e as suas

atividades preferidas. Terminaram esta fase de diagnóstico, com a autoavaliação das suas competências preenchendo a "Grelha de autoavaliação" do Conselho da Europa.

2.1. Biografia linguística dos sujeitos da investigação

Com o objetivo de determinar os interesses e as necessidades dos alunos, foram organizadas e analisadas as informações recolhidas com a ficha "Biografia Linguística do Aluno de Línguas Estrangeiras".

Relativamente aos indicadores de motivação, podemos verificar que 82,8 % das respostas dos alunos revelaram que estavam intrinsecamente motivados para aprender a língua inglesa. Os inquiridos responderam, sem reserva, gostar da língua inglesa, contra os 8,6 % que afirmaram gostar "mais ou menos" e os outros 8,6% que declararam não gostar.

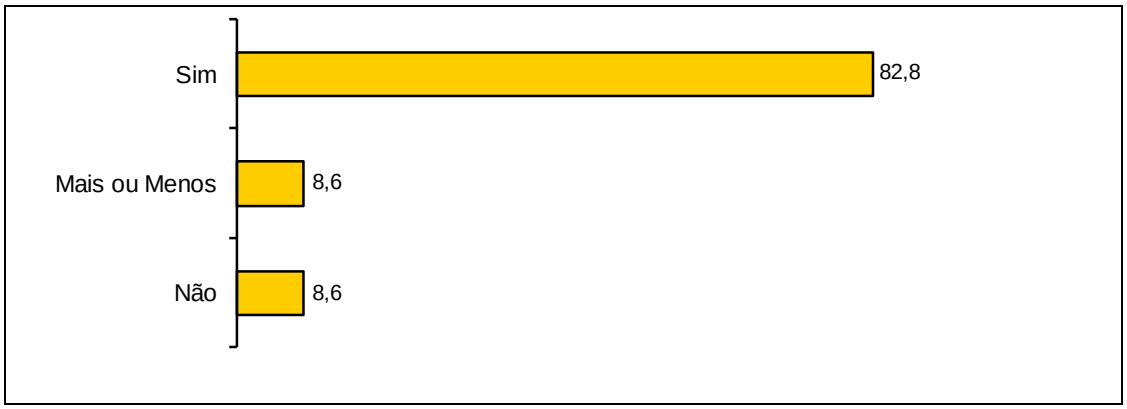


Figura IV-24: Distribuição das respostas dos alunos à questão "Gostam da língua inglesa?" (N=35, valores em percentagem).

Quando os alunos foram questionados sobre as razões para a escolha do inglês, em detrimento de outra língua, a análise das respostas exibida na figura IV-25 aponta, em primeiro lugar, para motivações intrínsecas, já que 20% dos alunos escolheram a opção "gosto da língua". Esta motivação foi seguida de duas motivações de orientação extrínseca: o seu prestígio internacional, quer por ser a segunda língua mais falada no mundo (11,4%), quer pela sua utilidade no percurso académico (17,1%).

Deve ser notado que cinco alunos, correspondendo a 14,3%, responderam que escolheram o Inglês como último recurso, por ser "ser mais fácil" ou porque "tive melhor nota do que a Francês".

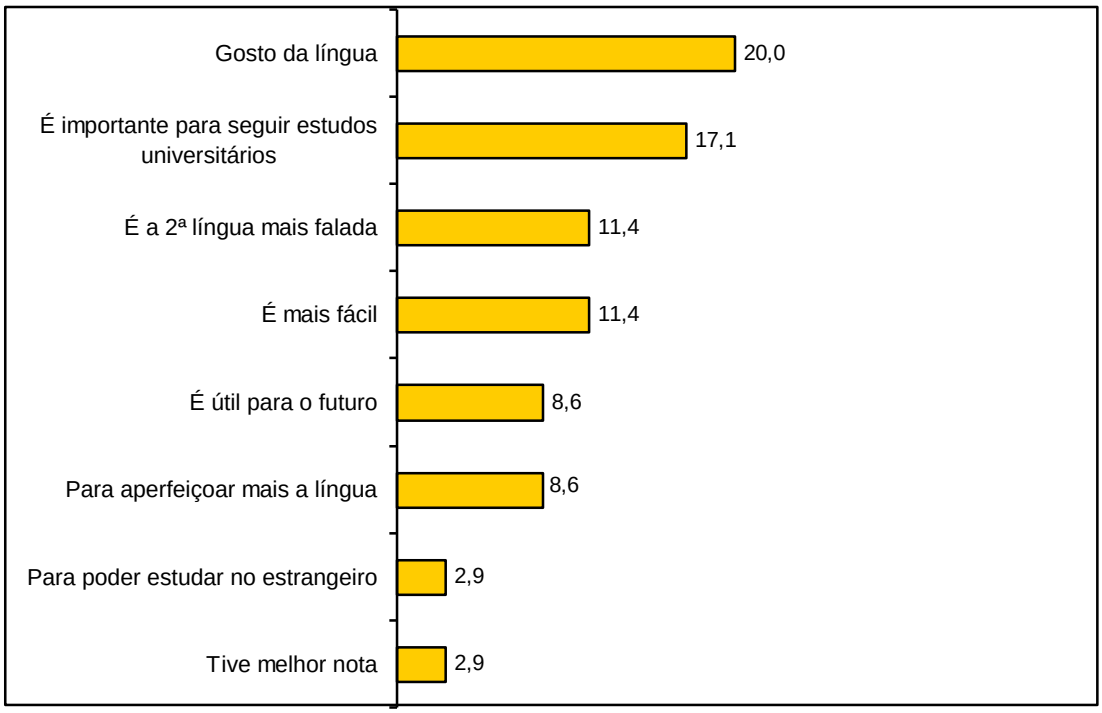


Figura IV-25: Distribuição das razões para a escolha do inglês LE (N=35, valores em percentagem).

Esta motivação repercutiu-se nos resultados expostos na figura IV-26, que mostram que todos os alunos, à exceção de 3, correspondente a 8,6% da amostra, gostavam das aulas de Inglês. Este fator, associado à motivação de orientação intrínseca, constituem *per si* uma mais-valia para a aprendizagem e a sua melhoria, bem como um elemento facilitador para a introdução da estratégia de ação que propusemos.

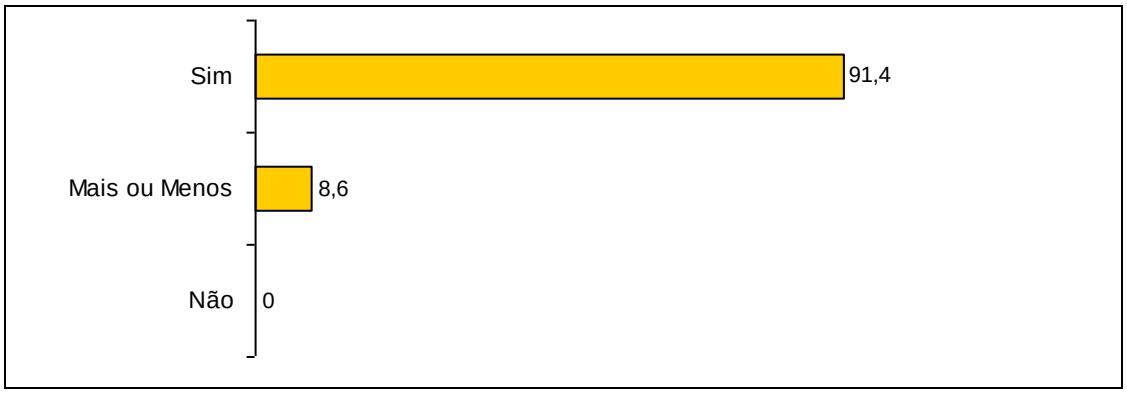


Figura IV-26: Distribuição das respostas dos alunos à questão "Gostam das aulas de Inglês?" (N=35, valores em percentagem).

Quanto às atitudes face às outras línguas, os resultados obtidos na questão 4 sobre que outras línguas gostariam de aprender indicam, conforme se pode ver na figura IV-27, uma diversidade de interesses, tendo o alemão, que já constituiu uma oferta na escola deste estudo nos anos letivos de 2002 até 2005, sido a língua eleita por 28,6% dos alunos. Outras línguas escolhidas, com alguma representatividade, foram o espanhol

(25,7%), que no ano letivo em que decorreu este estudo, foi uma oferta da escola, no ensino secundário, e o italiano (14,3%). Dois alunos, correspondente a 5,7% dos respondentes, no entanto, preferiram responder que não quereriam aprender mais nenhuma língua.

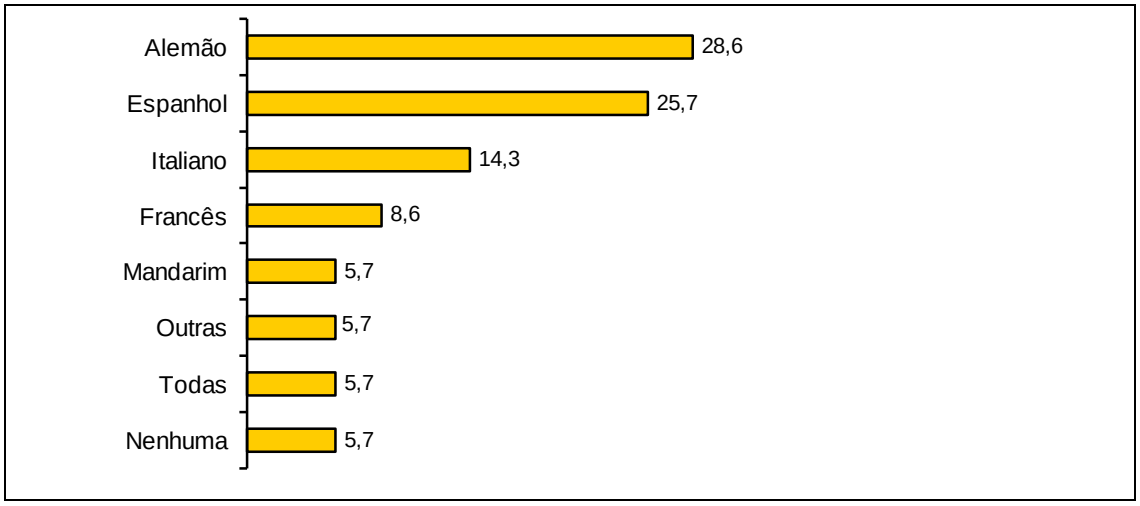


Figura IV-27: Distribuição das línguas, para além do inglês, que os alunos gostariam de aprender (N=35, valores em percentagem).

Analisando os resultados da figura IV-28, sobre o percurso escolar dos alunos e a sua experiência de sucesso ou insucesso na disciplina de Inglês, percebemos que estamos perante alunos que tinham obtido muito bons resultados escolares na disciplina.

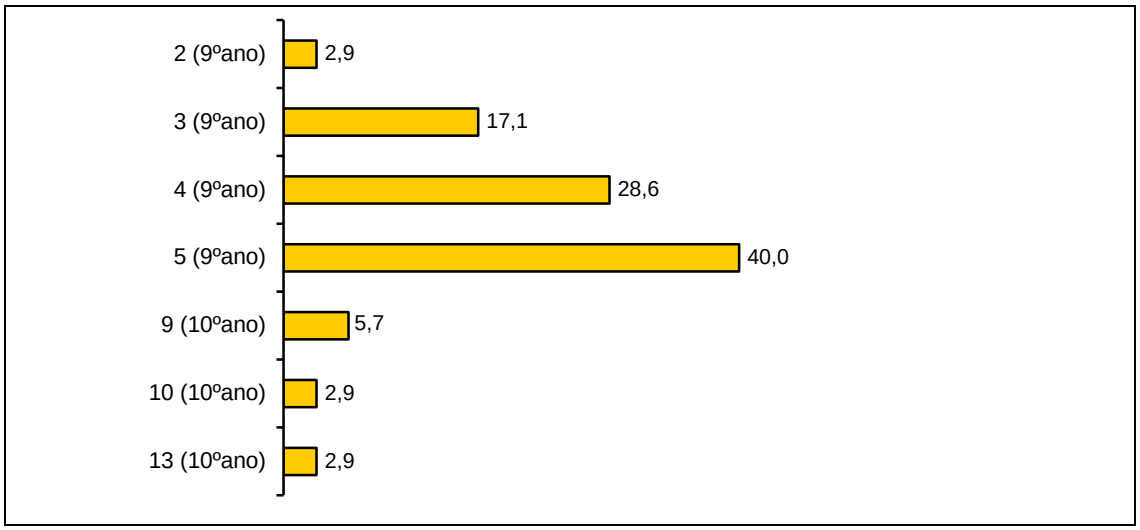


Figura IV-28: Distribuição dos níveis (escala de 1 a 5 no 9º ano) ou classificações (escala de 0 a 20 no 10º ano) obtidos a inglês pelos alunos (N=35, valores em percentagem).

A maioria (40%) tinha obtido nível 5 no final do 9º ano de escolaridade. Apenas três alunos (8,6%) tinham tido nível ou classificação negativa no ano letivo anterior.

Estas experiências de insucesso registadas por estes alunos podem explicar algumas atitudes residuais menos favoráveis face à aprendizagem de línguas.

Os dados exibidos na figura IV-29 mostram que 20% dos alunos respondentes, contra 80%, afirmaram ter tido negativa na disciplina de Inglês noutros anos de escolaridade. Esta percentagem, correspondente a um número de sete alunos, é indicadora da necessidade de serem traçadas medidas para reverter a situação promovendo, por um lado a autoestima e, por outro, o sucesso destes alunos. A metodologia de Trabalho de Projeto e a Aprendizagem Cooperativa foram propostas no âmbito do Conselho de Turma Intercalar em que foram apresentados os resultados da avaliação diagnóstica como duas opções metodológicas estratégicas de apoio.

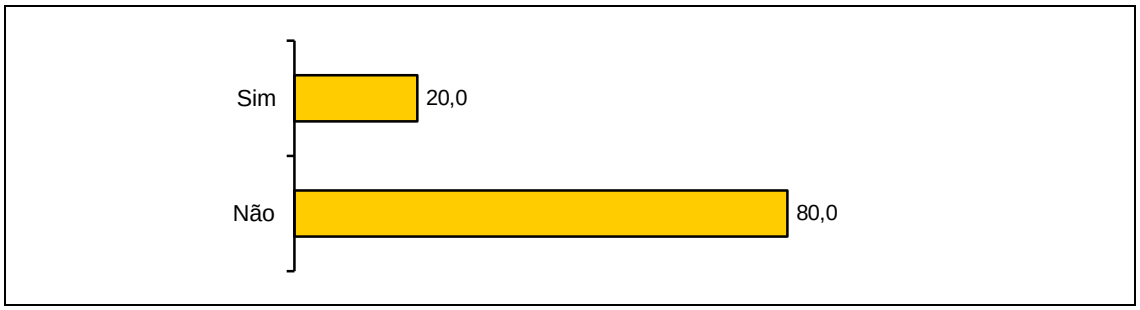


Figura IV-29: Distribuição dos alunos que tiveram nota negativa na disciplina de Inglês ao longo do seu percurso escolar (N=35, valores em percentagem).

Quando inquiridos sobre as razões que poderiam ter conduzido a esse insucesso, os alunos elencaram as seguintes causas:

- Falta de interesse (3 alunos);
- Falta de motivação e empenho (2 alunos);
- Falta de estudo (2 alunos);
- Falta de vocabulário (1 aluno);
- Não gostava da professora (1 aluno).

Os resultados da figura IV-30, obtidos a partir das respostas à questão "De que gostas mais de fazer nas aulas?", indicam que a atividade enunciada pela maioria dos alunos (45,5%) foi o trabalho em grupo, seguido da audição de música (12,1%) e da comunicação oral (12,1%). A estratégia de ação que propusemos foi ao encontro dos interesses e gosto dos alunos, já que assentou no trabalho em grupo e na exposição oral dos trabalhos de projeto. Nesta questão dois alunos não responderam.

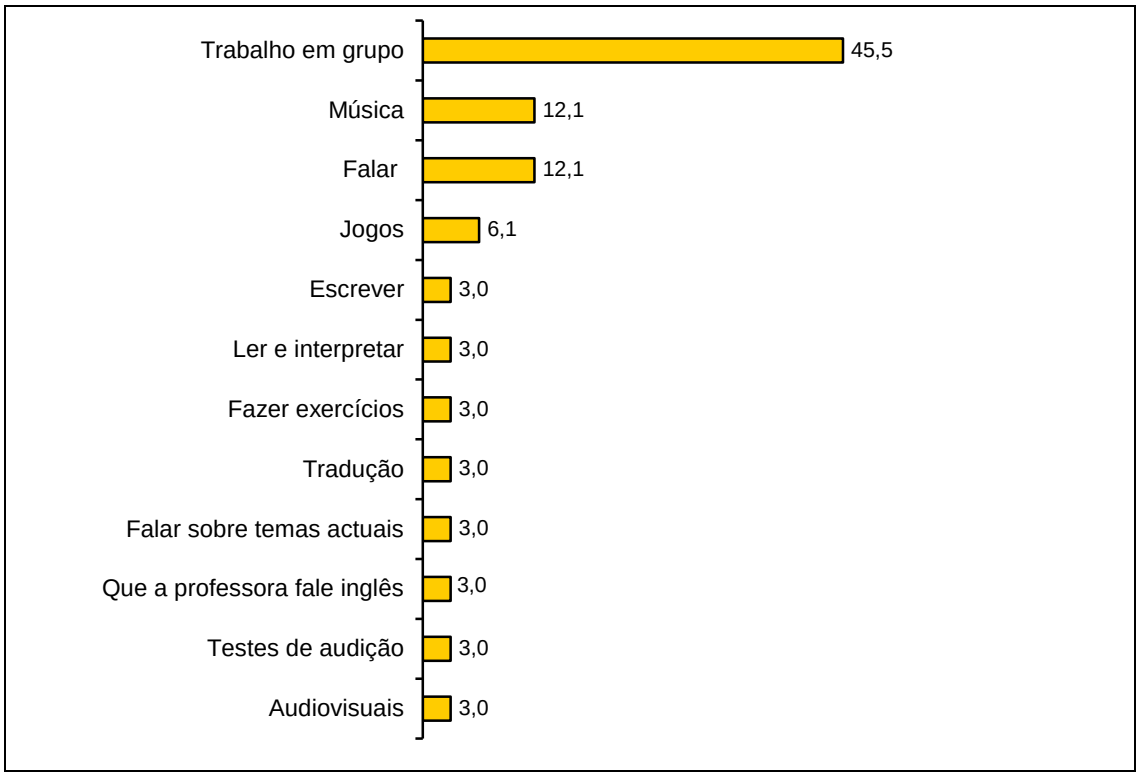


Figura IV-30: Distribuição dos alunos pelas atividades que mais gostam de realizar nas aulas (N=33, valores em percentagem).

Esta consulta aos alunos, feita no início do ano, permitiu-nos averiguar não só o grau de motivação para a aprendizagem de línguas, como também auscultar os alunos sobre as suas atividades preferidas. Estas preferências foram consideradas na planificação da prática de ensino e na escolha das atividades para os testes de avaliação diagnóstica e final.

Quanto às dificuldades mais apontadas pelos respondentes na ficha, verificamos que, conforme os resultados da figura IV-31, 62,9% dos alunos enunciaram a produção oral/ a interação oral ("falar/ conversar"). Estas dificuldades a nível da comunicação oral são frequentes à chegada do décimo ano de escolaridade, e podem ser explicadas pelo facto de terem passado os três anos do ensino básico com poucas aulas e condições para o desenvolvimento desta competência (Silva, 2003). Importa referirmos que alguns alunos indicaram mais de uma dificuldade.

O que poderemos concluir da análise dos resultados apresentados neste ponto é que estávamos perante uma maioria de alunos motivados para a aprendizagem da língua e com experiências de sucesso na disciplina de Inglês ao longo do seu percurso escolar, fatores que facilitaram o sucesso do projeto *eTwinning*.

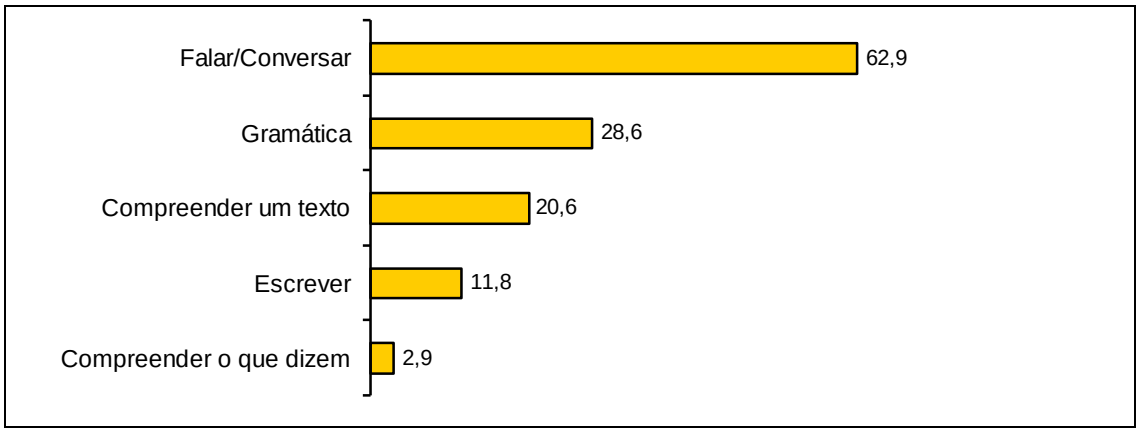


Figura IV-31: Distribuição dos alunos pelas maiores dificuldades apontadas (N=35, valores em percentagem).

Considerámos dois pontos importantes: por um lado, a preferência manifestada por atividades em grupo e, por outro lado, a principal dificuldade que se prendia com a comunicação/ interação oral.

2.2. Resultado da avaliação diagnóstica feita pela professora-investigadora

Quanto ao perfil linguístico dos sujeitos na língua inglesa, o teste diagnóstico (cf. Anexo 7), aplicado durante a segunda e terceira semanas de aulas, permitiu avaliar as competências de comunicação na língua inglesa, designadamente a nível da compreensão oral, da leitura (compreensão escrita), da produção oral, da interação oral e da expressão escrita.

Para este estudo, convertemos a avaliação qualitativa[155] inicial nos níveis da escala da ficha de autoavaliação do *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR)*. Assim os alunos com classificações de "Não satisfaz" foram colocados no nível elementar A1, os alunos com "Satisfaz" no nível A2, os alunos com apreciação "Bom" ficaram no B1 e foi atribuído B2 ao que tiveram "Muito Bom". Dado que três alunos apresentaram um nível superior, por terem experiência de uso da língua em situações informais com a família e/ou amigos que vivem noutro país, atribuímos o nível C1 nos casos em que os alunos revelaram um excelente domínio de determinada competência de comunicação.

[155] Esta apreciação qualitativa, conforme explicámos na parte da metodologia, segue a terminologia adotada na escola sob a orientação do dispositivo de avaliação que determina que: 20-17 valores = Muito bom; 16-14 valores = Bom; 13-10= Satisfaz; 9-0= Não satisfaz. Neste estudo, atribuímos classificação de excelente àqueles que tiveram 19 ou mais valores.

2.2.1. Competência de compreensão oral

Relativamente à compreensão oral, na totalidade dos trinta e cinco alunos avaliados, observámos que 17,1% manifestaram muitas dificuldades nesta competência, tendo conseguido distinguir corretamente apenas 2 ou 1 afirmações verdadeiras ou falsas no primeiro exercício de audição para testar a capacidade de compreensão oral.

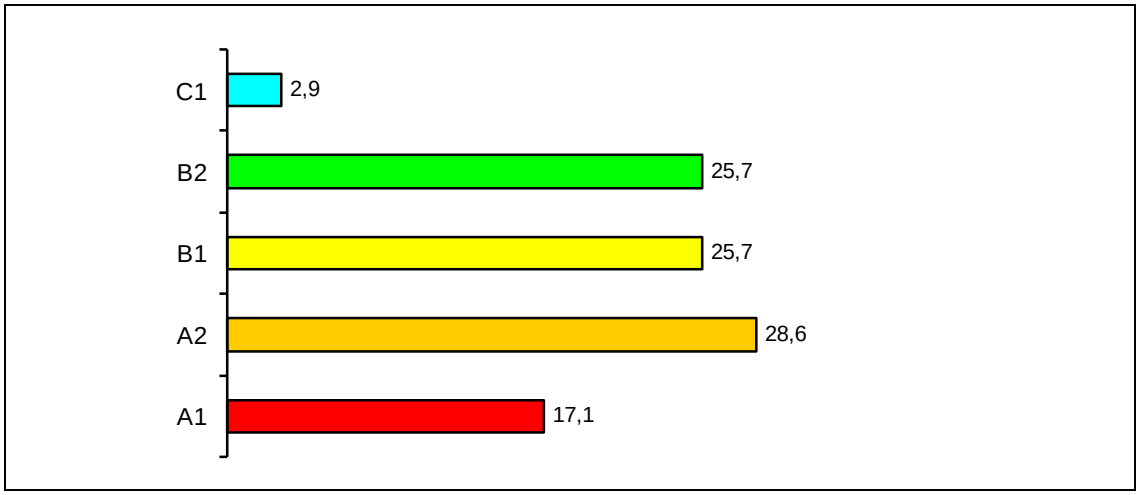


Figura IV-32: Distribuição dos alunos pelos níveis de Competência de Compreensão oral do *QECR* no ciclo de reconhecimento (N=35, valores em percentagem).

No segundo exercício, estes alunos apenas conseguiram identificar e corrigir 4 a 2 palavras incorretas, tendo-se posicionado no nível de desempenho 1 dos critérios de avaliação. 28,6% dos alunos conseguiram compreender as principais ideias transmitidas na letra da canção, tendo identificado corretamente três das afirmações, o que os colocou no nível A2. 25,7% dos respondentes foram colocados no nível do "comunicador independente" B1 pois foram já capazes de compreender sem dificuldade o que ouviram e conseguiram identificar as ideias-chave da canção e alguns pormenores, tendo identificado e corrigido a maioria das palavras 'erradas' da canção.

Distinguimos um aluno, correspondente a 2,9% da amostra, no C1, que não só respondeu acertadamente a todas as questões como revelou, durante a correção oral que tinha não só compreendido as ideias gerais como também os pormenores da letra da canção. Assim, podemos verificar que estávamos perante um grupo bastante heterogéneo: com mais de metade da turma que não tinha dificuldade em compreender um discurso oral e com um grupo representativo de seis alunos que estava no nível elementar A1 manifestando alguma dificuldade em acompanhar um texto oral mais elaborado e mais extenso, sem recurso a repetição e/ou a reformulação.

2.2.2. Competência de leitura/ compreensão escrita

Quanto à competência de leitura, notámos, de acordo com os resultados expostos na figura IV-33, que esta competência requeria ser trabalhada nas aulas, já que a maioria dos alunos revelou ter dificuldades em situação de interação com textos escritos: 45,7% revelaram competência de nível elementar A1.

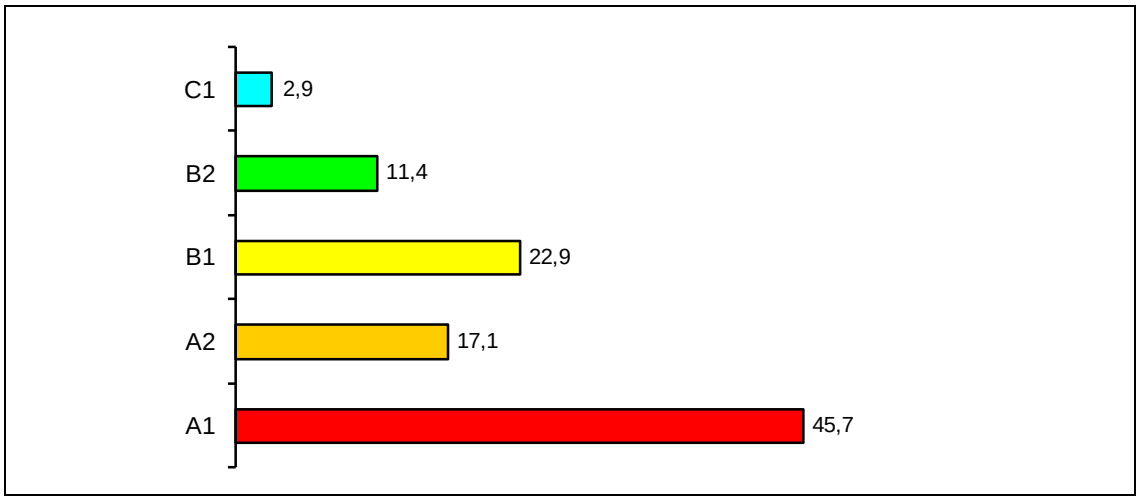


Figura IV-33: Distribuição dos alunos pelos níveis de Competência de Leitura do *QECR* no ciclo de reconhecimento (N=35, valores em percentagem).

Manifestaram muitas dificuldades em compreender as informações contidas num texto biográfico, não tendo conseguido preencher a maioria dos campos da ficha de identificação nem adequar a informação para responder às questões propostas. 28,6% dos alunos, que conseguiram preencher a maioria dos campos da ficha biográfica e pelo menos uma das questões de forma adequada, foram posicionados no nível A2. 22,9 % dos alunos tiveram um desempenho que classificámos no nível do comunicador independente B1, pois conseguiram selecionar a informação relevante do texto para responder de forma adequada a pelos menos duas das questões e para preencher todos os campos da ficha de identificação. Um número reduzido de alunos (14,3%) revelou ser capaz de ler e compreender o que lê com muita facilidade, situando-se no nível B2 e destacámos, no nível C1, um aluno que respondeu adequadamente e com correção a todos os itens do teste.

A leitura constituía, assim, uma das áreas de melhoria possível de promover com a participação no projeto *eTwinning* LOA, que faria forçosamente aumentar a atividade de leitura: tanto a leitura de textos informais através da interação com os seus parceiros

(*emails* dos parceiros; as mensagens publicadas nos fóruns) como a leitura de textos específicos, de natureza variada que os alunos teriam de pesquisar para completarem as tarefas no âmbito dos seus trabalhos de projeto.

2.2.3. Competência de interação oral

A competência de interação oral, avaliada através da observação direta das situações de interação professor-aluno e aluno-aluno, foi também considerada uma área a melhorar.

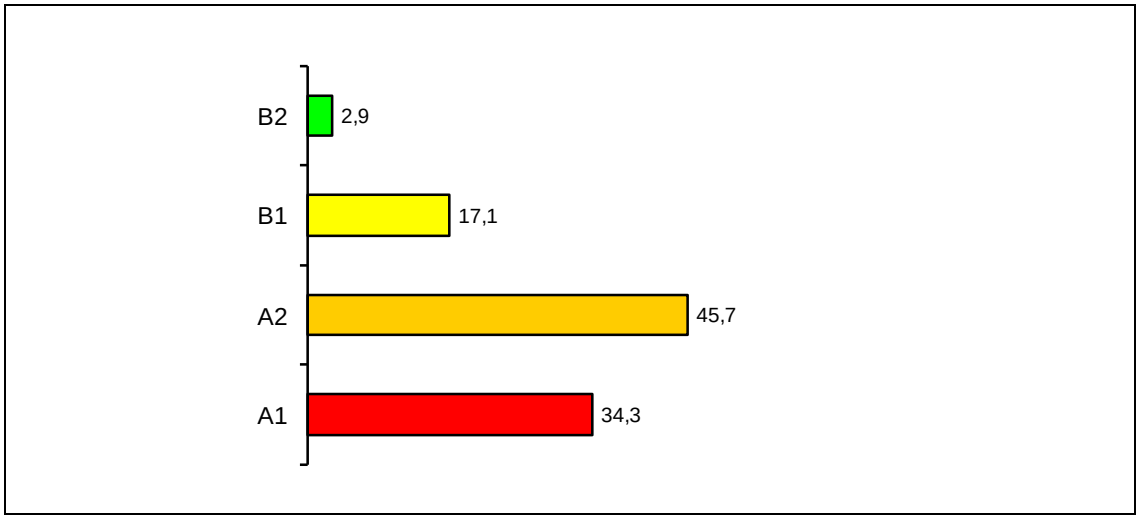


Figura IV-34: Distribuição dos alunos pelos níveis de Competência de Interação Oral do *QECR* no ciclo de reconhecimento (N=35, valores em percentagem).

Conforme mostra a figura IV-34, 34,3% dos alunos foram posicionados no nível elementar A1 porque revelaram dificuldade em interagir adequadamente, nomeadamente quando não estavam preparados para responder e em situações de conversa espontânea. Ainda no nível elementar A2, 45,7% conseguiram responder a questões e trocar algumas ideias simples quando se tratava de assuntos do seu conhecimento ou quando tinham um suporte escrito como um texto sobre o qual a discussão decorria. No nível independente, foram posicionados 17,1% (B1) e 2,9% (B2) que mostraram ser capazes de participar sem grande esforço numa discussão, com fluência, correção linguística e alguma espontaneidade, mesmo sem preparação prévia.

A maioria das situações de comunicação previstas no *QECR* não foi observada nesta avaliação diagnóstica, já que a natureza e papel dos alunos enquanto interlocutores está institucionalmente estabelecida e condicionada a determinado tipo de trocas.

Assim, só tivemos a possibilidade de averiguar a capacidade de reação dos alunos em interação com a professora-investigadora e com os seus colegas para discutirem temas e conteúdos de textos e temas em estudo. Os dados recolhidos limitaram-se ao registo, pela professora-investigadora, na grelha de observação (cf. Anexos 7 e 8).

2.2.4. Competência de produção oral

No exercício de produção oral, em que tiveram de escolher uma imagem, um livro, uma canção ou um objeto para falar em inglês, foi dada aos alunos a oportunidade de preparar o seu desempenho de uma aula para a outra para evitar que o tempo de férias sem aulas afetasse o acesso ao vocabulário e assim dificultasse a exposição oral.

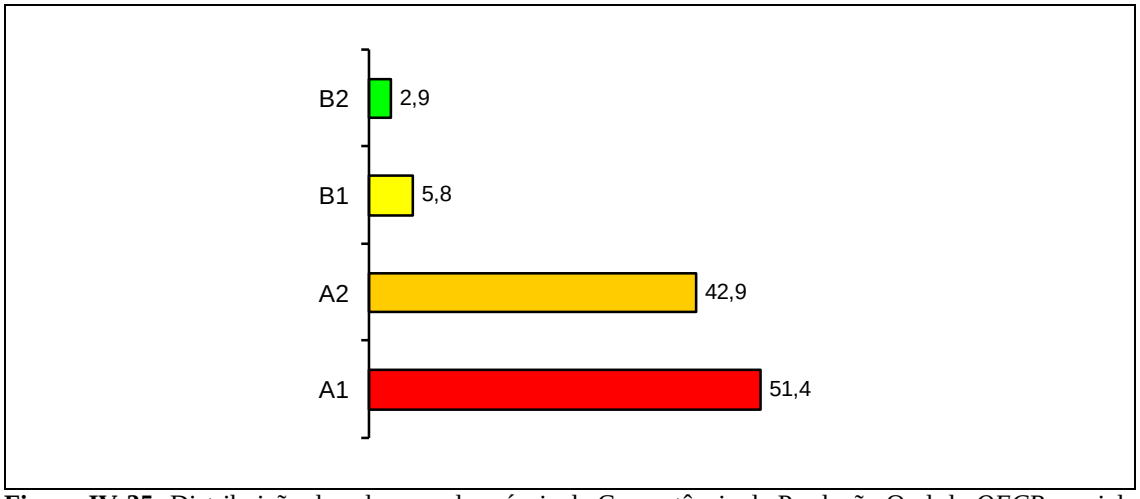


Figura IV-35: Distribuição dos alunos pelos níveis de Competência de Produção Oral do *QECR* no ciclo de reconhecimento (N=35, valores em percentagem).

Os resultados da figura IV-35 mostram que mais de metade dos alunos se situava no nível elementar mais baixo A1. Estes alunos, apesar de terem preparado a sua comunicação oral antes da aula do teste, não foram além de enunciar um conjunto muito reduzido de vocábulos para descrever uma imagem ou apresentar-se, dizendo apenas o seu nome, idade e morada e sem respeitar as regras morfossintáticas, tornando, em algumas situações, impercetíveis as relações sintagmáticas. Usaram com um controlo muito limitado algumas estruturas gramaticais simples e um repertório memorizado. A pronúncia nem sempre era compreensível.

42,9% dos alunos ficaram no nível A2, pois para além de enumerarem itens das imagens que escolheram ou falarem do seu nome, idade e morada, tentaram expressar-se de uma forma mais coesa, construindo frases simples e inteligíveis. Apenas 5,8% dos

alunos foram colocados no nível B1, pois conseguiram articular as suas ideias de forma simples mas clara e estabelecer alguma relação de causa-efeito. Falaram com fluência sobre assuntos do seu interesse, fornecendo detalhes. Foram capazes de fundamentar pontos de vista diferentes, apresentando vantagens e desvantagens para qualquer um deles. Usaram com correção vocabulário elementar e estruturas gramaticais simples e revelaram ter uma pronúncia claramente inteligível, apesar de ainda revelarem alguma influência da língua materna. Apenas um aluno (2,9%) foi posicionado no nível B2, por ter revelado muita facilidade em discorrer sobre o assunto que escolheu e preparou, tendo descrito um livro de enredo complexo com coerência e coesão, emitindo opiniões, dando detalhes e fundamentando de forma clara e precisa. Revelou um autocontrolo e uma capacidade reflexiva, reformulando o que dizia sempre que percebeu que o seu auditório poderia não ter compreendido. Fez uma seleção de palavras de forma apropriada à situação de comunicação e ao seu público-alvo.

Como é possível apurar, estamos perante um grupo de alunos cuja competência de produção oral, ainda de nível elementar, precisa de ser trabalhada e reforçada através da criação de situações, em sala de aula, em que os alunos possam ter a oportunidade de produzir. Esta é uma das propostas da estratégia de ação delineada fomentar momentos de exposição oral à turma.

2.2.5. Competência de produção escrita

Relativamente à competência de produção escrita, os resultados obtidos (cf. figura IV-36) mostram que se trata, igualmente, de um domínio com necessidade de intervenção, já que a maioria dos alunos (54,3%) revelou dificuldades em redigir um texto coeso e coerente para exprimir o seu ponto de vista a respeito de um problema da adolescência que se prende com a pressão que os pais exercem sobre os seus filhos nas escolhas de futuro. Esse tema tinha sido debatido durante a aula de exploração da letra da canção que versava sobre esse tema mas, mesmo assim, os alunos pouco foram para além da composição de frases simples e da sua repetição. Escreveram textos de menos de cinquenta palavras, na maioria dos casos, manifestaram muita dificuldade em redigir frases com todos os seus elementos de forma a torná-la num enunciado com intenção comunicativa.

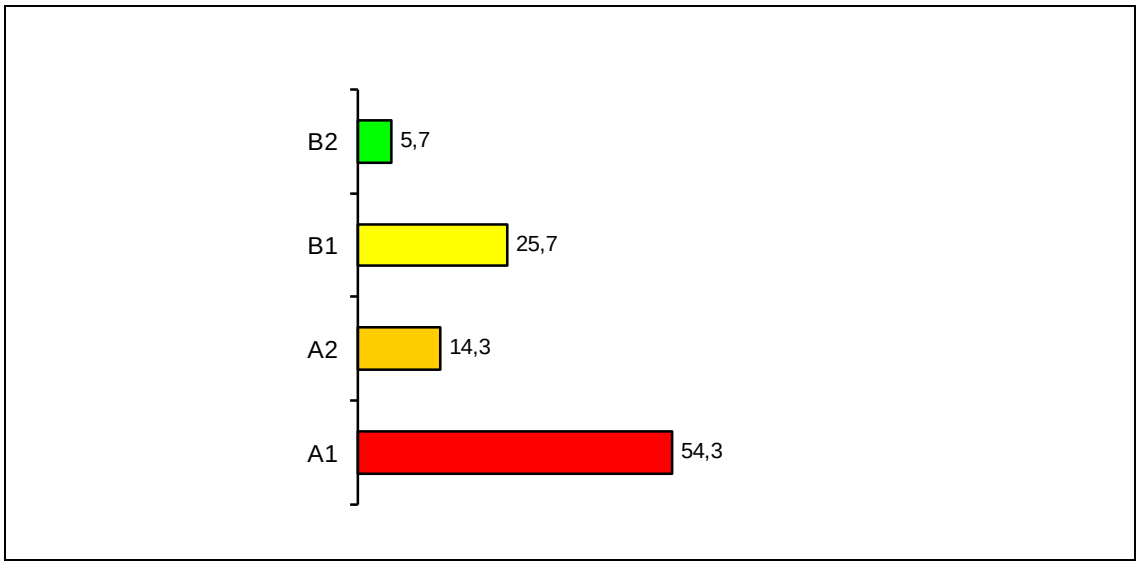


Figura IV-36: Distribuição dos alunos pelos níveis de Competência de Escrita do *QECR* no ciclo de reconhecimento (N=35, valores em percentagem).

14,3% dos alunos mostraram-se capazes produzir enunciados, emitindo o seu ponto de vista e fundamentando-o, no entanto fizeram-no por uma sequência linear de informações, de forma pouco organizada e com erros ortográficos e morfológicos, situando-se no nível A2. 25,7 % foram colocados no nível B1 porque conseguiram redigir textos com clareza e pormenores sobre o tema apresentado, defendendo os seus pontos de vista. Utilizaram alguns conectores simples, articulando as ideias de forma coesa e coerente, embora ainda constituído por uma sequência linear de informações. Utilizaram, com correção, estruturas simples, não cometendo erros gramaticais elementares de forma sistemática. A ortografia foi suficientemente precisa para não afetar a inteligibilidade do texto. 5,7% dos alunos foram avaliados com muito bom, correspondendo ao nível B2, nesta competência. Escreveram um texto respeitando as instruções dadas, fornecendo pormenores e destacando exemplos relevantes. Exprimiram os seus pontos de vista com fluência e correção linguística, num estilo apropriado. Utilizaram alguns mecanismos de coesão, articulando as ideias de forma adequada num texto claro e coerente. Os textos foram redigidos através de recursos linguísticos adequados que permitiram transmitir a informação de forma precisa. Estes alunos revelaram um bom domínio do vocabulário e do sistema da língua, a ortografia foi precisa e a pontuação adequada.

Podemos concluir que, tal como a competência de produção oral, a competência de produção escrita da maioria dos alunos necessita ser melhorada para níveis superiores de desempenho. Tal como foi explicado para a competência de leitura, a

troca de mensagens com os parceiros do projeto e a produção de textos para a elaboração dos produtos finais, no âmbito dos trabalhos de projeto, fomentarão uma prática mais sistematizada desta competência.

2.3. Perceção dos alunos sobre as suas competências linguísticas

Com o intuito de responsabilizar os alunos pelas suas aprendizagens e levá-los acompanhar a sua progressão através da identificação dos seus pontos fortes e das suas dificuldades, a modalidade de autoavaliação revestiu-se de uma importância fulcral neste projeto. Após a apresentação e explicitação dos descritores de desempenho linguístico do *QECR*, solicitou-se aos alunos que preenchessem uma ficha de autoavaliação (cf. Anexo 9), situando-se na escala proposta de A1 a B2, conforme a perceção que foram adquirindo das suas competências de comunicação de compreensão oral, leitura, interação oral, produção oral e produção escrita, no final dos testes de avaliação diagnóstica.

Estes resultados, em combinação com as informações obtidas através dos instrumentos criados, serviram para:

- validar as interpretações da professora-investigadora , através do cálculo das correlações entre as perceções da professora e as dos alunos;
- adequar a atuação pedagógica às necessidades identificadas;
- mobilizar os recursos necessários à melhoria das aprendizagens dos alunos.

2.3.1. Competência de compreensão oral

De acordo com os dados apresentados na figura IV-37, a maioria dos alunos autoavaliou a sua competência de compreensão oral nos níveis elementares A1 (37,2%) e A2 (40%) repercutindo os resultados da avaliação diagnóstica realizada pela professora. Esta situação poderá dever-se ao facto de os alunos terem tomado consciência, após as primeiras semanas de interação oral nas aulas, das exigências do nível de ensino em que se encontravam e das suas limitações comunicativas designadamente quando se trata de compreenderem textos autênticos.

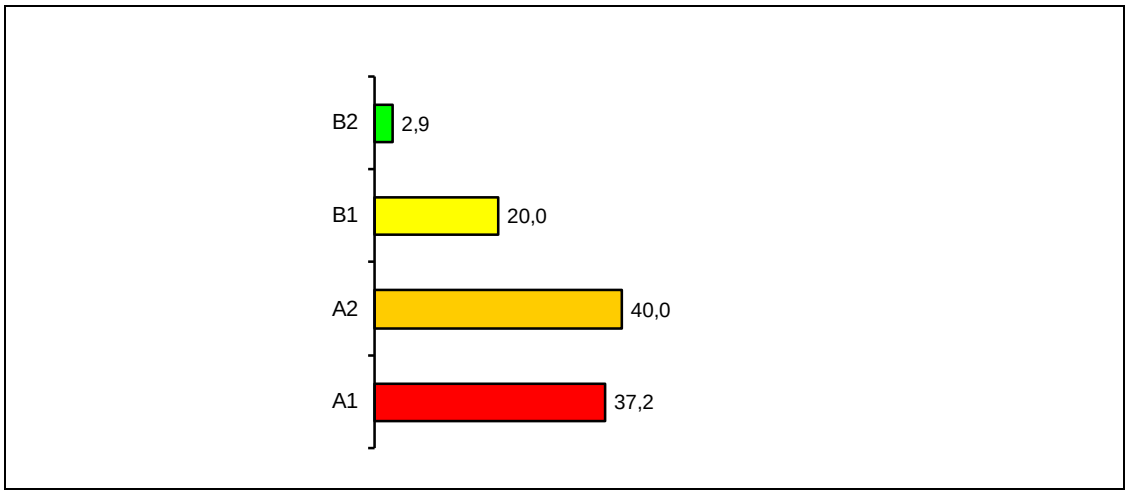


Figura IV-37: Distribuição dos alunos pelos níveis de Competência de Compreensão Oral do *QECR* obtida por autoavaliação no ciclo de reconhecimento (N=35, valores em percentagem).

Também, aqui se destacou um aluno no nível superior do comunicador independente que, pela experiência prévia que tem de comunicação na língua inglesa, consegue compreender textos de natureza variada, logo que sejam enunciados numa linguagem clara e precisa.

2.3.2. Competência de leitura/ compreensão escrita

O gráfico da figura IV-38 aponta para uma perceção bastante positiva da sua competência da compreensão escrita, já que a maioria se posicionou nos níveis de utilizador independente B1 (45,7%) e no B2 (20%). 20% dos alunos evidenciaram ter um desempenho de A2 e 14,3% de A1. Comparativamente com os resultados da avaliação diagnóstica, os alunos têm uma perceção mais favorável neste domínio.

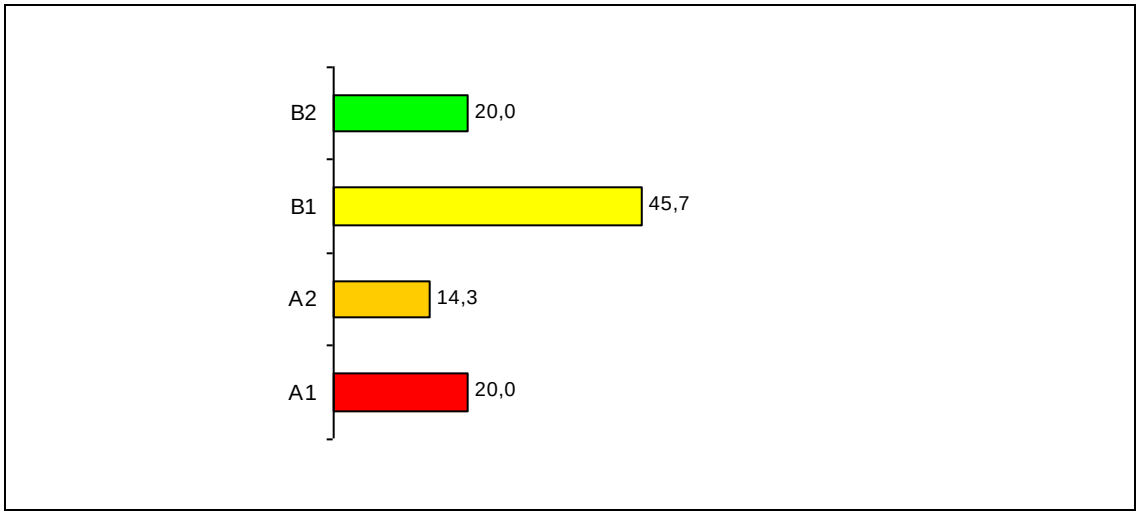


Figura IV-38: Distribuição dos alunos pelos níveis de Competência de Leitura do *QECR* obtida por autoavaliação no ciclo de reconhecimento (N=35, valores em percentagem).

2.3.3. Competência de interação oral

A figura IV-39 apresenta os resultados relativos à competência de Interação Oral, identificada pela professora como área de intervenção prioritária, e que foi, igualmente, avaliada pela maioria dos alunos nos níveis elementares A1 por 51,4% e A2 por 45,7%.

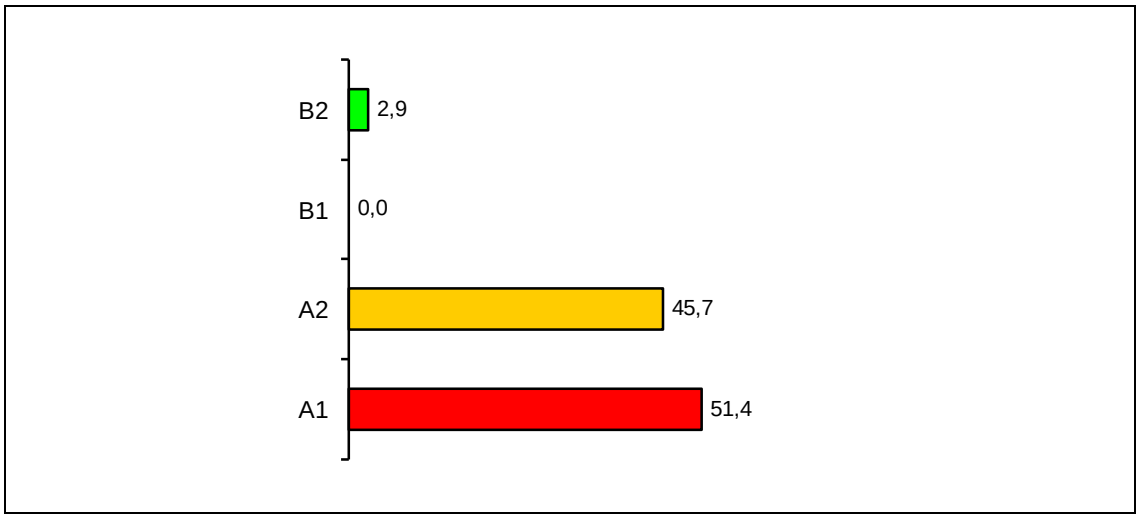


Figura IV-39: Distribuição dos alunos pelos níveis de Competência de Interação Oral do *QECR* obtida por autoavaliação no ciclo de reconhecimento (N=35, valores em percentagem).

Curiosamente, nenhum aluno se autoavaliou no nível B1. Apenas um aluno teve uma perceção mais positiva da sua competência de interação, autoavaliando-se no nível B2.

2.3.4. Competência de produção oral

Relativamente à competência de produção oral, igualmente identificada quer pela professora, quer pelos alunos na ficha "Biografia Linguística do Aluno de Línguas Estrangeiras" como uma das maiores dificuldades deste grupo, a figura IV-40 mostra que esta é a competência em que a maioria dos alunos (65,7%) se posicionou no nível mais baixo. Estes resultados foram obtidos após o exercício de produção oral do teste diagnóstico, o que pode ter causado, nos alunos, uma tomada de consciência de que esta era uma das competências em que evidenciaram maiores lacunas.

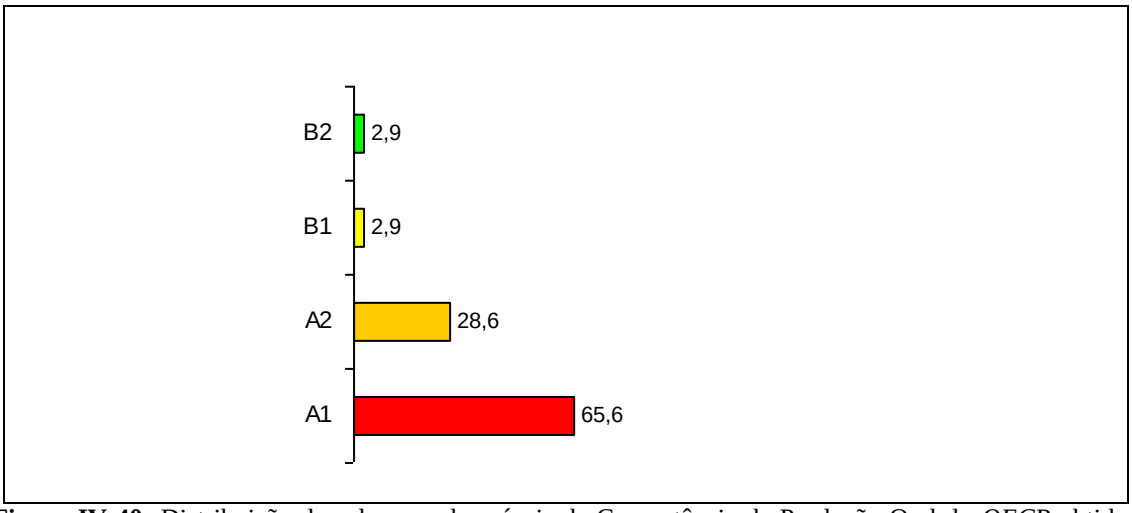


Figura IV-40: Distribuição dos alunos pelos níveis de Competência de Produção Oral do *QECR* obtida por autoavaliação no ciclo de reconhecimento (N=35, valores em percentagem).

Esta situação poderá dever-se, como explicaram os alunos, à falta de experiência de atividades que envolvam a exposição oral de trabalhos à turma nos anos de escolaridade transatos.

2.3.5. Competência de produção escrita

De acordo com os resultados da figura IV-41, a escrita é também apontada pelos alunos como uma das competências a trabalhar. Mais de dois terços da turma autoavaliaram-se como utilizadores elementares: 40% posicionaram-se no nível A1 e 37,1% no nível A2. 20% dos alunos autoavaliaram o seu desempenho no patamar do perfil de B1 e 2,9% no B2.

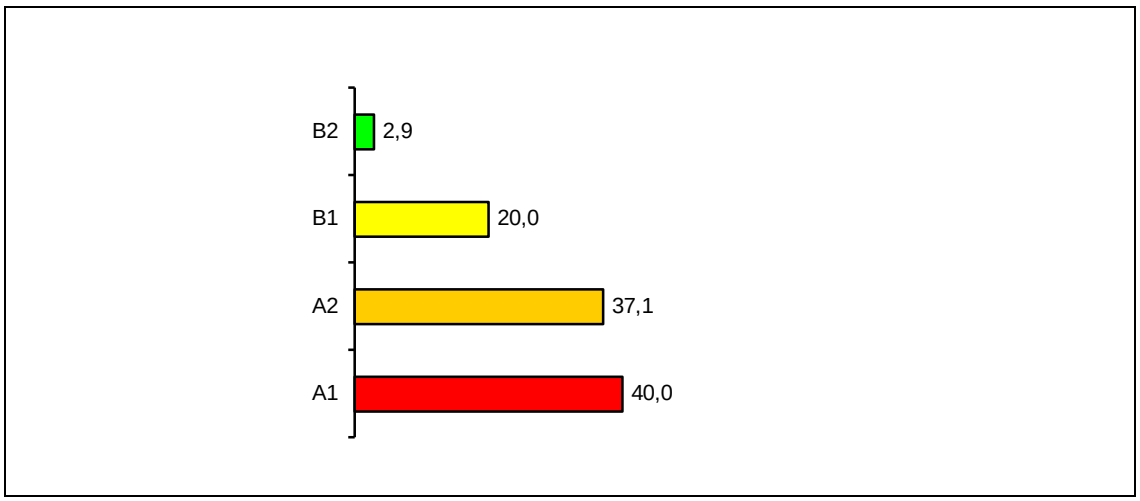


Figura IV-41: Distribuição dos alunos pelos níveis de Competência de Produção Escrita do *QECR* obtida por autoavaliação no ciclo de reconhecimento (N=35, valores em percentagem).

Estes resultados fazem eco, em quase todos os níveis, dos resultados obtidos no teste diagnóstico, não obstante os alunos terem uma perceção mais positiva das suas competências do que a da professora.

2.4. Correlação entre a perceção da professora-investigadora e a perceção dos alunos

Observando o quadro IV-3 constata-se que existe uma correlação muito forte entre os resultados da avaliação diagnóstica feita pela professora e os resultados da autoavaliação no ciclo de reconhecimento, em relação a todas competências em observação.

Competências:	**Rs**	**P**
Compreensão Oral	**0,863**	**0,000**
Leitura	**0,801**	**0,000**
Interação Oral	**0,711**	**0,000**
Produção Oral	**0,850**	**0,000**
Escrita	**0,787**	**0,000**

Quadro IV-3: Correlação entre a autoavaliação e a avaliação diagnóstica no ciclo de reconhecimento das Competências Comunicativas em Línguas *QECR* (N=35). Correlações significativas assinaladas a negrito.
Rs: coeficiente de correlação de Spearman; **p:** nível de significância

Estas análises permitem-nos concluir que, por um lado, a maioria dos alunos possuía uma perceção ajustada das suas competências linguísticas, aplicando os perfis e os níveis delineados no *QECR* para autoavaliarem os seus desempenhos. Por outro lado, se os resultados da professora encontram eco nos resultados da autoavaliação dos alunos, os mesmos garantem maior fiabilidade e validade às interpretações da professora-investigadora.

Outra fonte de dados, que podemos utilizar para a triangulação dos resultados obtidos através da avaliação diagnóstica feita pela professora e através da autoavaliação feita pelos alunos, é constituída pelos resultados da ficha "Biografia Linguística do Aluno de Línguas Estrangeiras". Nesta ficha, os alunos elencaram a competência de interação e de produção oral como as competências em que tinham mais dificuldades, o que corrobora os resultados da avaliação diagnóstica e da autoavaliação pós diagnose. Nota-se que, contraditoriamente aos resultados do diagnóstico, apenas 4 alunos (11,6%) identificaram a competência de produção escrita como uma das dificuldades. Este

desfasamento pode dever-se ao facto de os alunos terem respondido à ficha antes de terem sido submetidos ao exercício de produção escrita. A perceção dos alunos teve por base os resultados obtidos no 9º ano. Nesse nível de ensino, era prática corrente, na escola onde decorreu o estudo, fazer-se a preparação prévia e controlada de textos para os testes. Assim, os alunos que estudassem os textos redigidos coletivamente em sala de aula não teriam qualquer dificuldade no exercício de produção escrita, o antes de reprodução.

Como foi possível observar a partir da análise dos resultados obtidos neste estudo exploratório, as competências a merecerem maior atenção são a produção oral, a interação oral e a produção escrita.

Um dos objetivos da estratégia de ação será, então, intervir na melhoria dessas competências através do aumento da frequência/criação de situações de:

- interação com os colegas através da discussões em grupo-turma para apresentação semanal dos resultados do trabalho do grupo;
- preparação, em grupo, da apresentação oral dos resultados do trabalho à turma;
- redação de texto: mensagens de *emails*, contribuições para os fóruns de discussão, textos para os trabalhos de projeto.

3. Perfil motivacional dos alunos para a aprendizagem de LE

Sendo a motivação uma das componentes da dimensão afetiva da CCI, aplicámos o questionário QA2 (cf. Anexo 5) para auscultar os alunos, sujeitos desta investigação, sobre as suas motivações para a aprendizagem da LE, as suas crenças, atitudes e experiências de utilização da LE em situações de comunicação intercultural.

Como podemos observar no quadro IV-4, os alunos apresentaram níveis de motivação intrínseca e motivação extrínseca favoráveis à aprendizagem de línguas, com uma média superior a 2,5 o que está em conformidade com os resultados obtidos a partir dos dados da ficha "Biografia Linguística do Aluno de Línguas Estrangeiras". Devemos frisar que é possível verificar que alguns indicadores merecem ser alvo de intervenção, designadamente no âmbito das crenças e atitudes face à aprendizagem de LE, já que alguns alunos manifestaram valores de motivação intrínseca inferiores a 2,5.

	Mínimo	Máximo	Média	Desvio-padrão
Motivação Intrínseca LE	2,22	3,50	2,88	0,359
Motivação Intrínseca – Empatia	2,00	4,00	2,98	0,646
Motivação Intrínseca – Crenças	2,20	3,36	2,78	0,247
Motivação Extrínseca Instrumental LE	2,75	4,00	3,24	0,340
Motivação Extrínseca Instrumental -Ambições	2,50	4,00	3,37	0,471
Motivação Extrínseca Instrumental -Interação	2,00	4,00	3,21	0,516
Motivação Extrínseca Instrumental Acesso	3,00	4,00	3,43	0,504
Motivação Extrínseca Instrumental Reconhecimento	2,00	4,00	2,92	0,540
Experiência de Comunicação em LE	1,00	3,83	1,94	0,774

Quadro IV-4: Valores estatísticos para a Motivação Intrínseca e para a Motivação Extrínseca. Dados obtidos com o questionário QA2 (N=33).

As médias mais elevadas (superiores a 3) foram registadas nas sub-variáveis da motivação extrínseca em que a maioria dos alunos reconhece a importância da aprendizagem de LE para aceder a informação, terem mais oportunidades na sua vida académica fora do país e poderem contactar com pessoas de outras realidades culturais.

A média de valor mais baixo (inferior a 2) foi obtida na variável "experiência de comunicação em LE", já que só uma minoria de alunos tem familiares ou amigos com quem comunica em LE. Para a maioria destes alunos, as experiências de ouvir, ler, falar e escrever em LE estão circunscritas às oportunidades criadas em sala de aula de LE.

3.1. Motivação intrínseca para a aprendizagem de LE

3.1.1. Empatia em relação às línguas e à sua aprendizagem

Relativamente à motivação intrínseca, de acordo com os resultados expostos na figura IV-42, a maioria dos alunos manifestou abertura, interesse e predisposição para a comunicação intercultural e para a utilização e aprendizagem de línguas. Quase todos os alunos indicaram reconhecer a importância de aprender línguas e a insuficiência de dominarmos apenas a língua materna (LM) ou apenas o inglês como LE.

Contudo, 33,4% revelaram não gostar de aprender línguas e 42,4 % indicaram que não estudariam nenhuma LE se tivessem escolha. Ainda, 51,6% indicaram que evitavam utilizar a LE quando eram abordados por pessoas que não falavam português, o que se poderá dever à manifesta falta de experiência ou à insegurança e medo de errar.

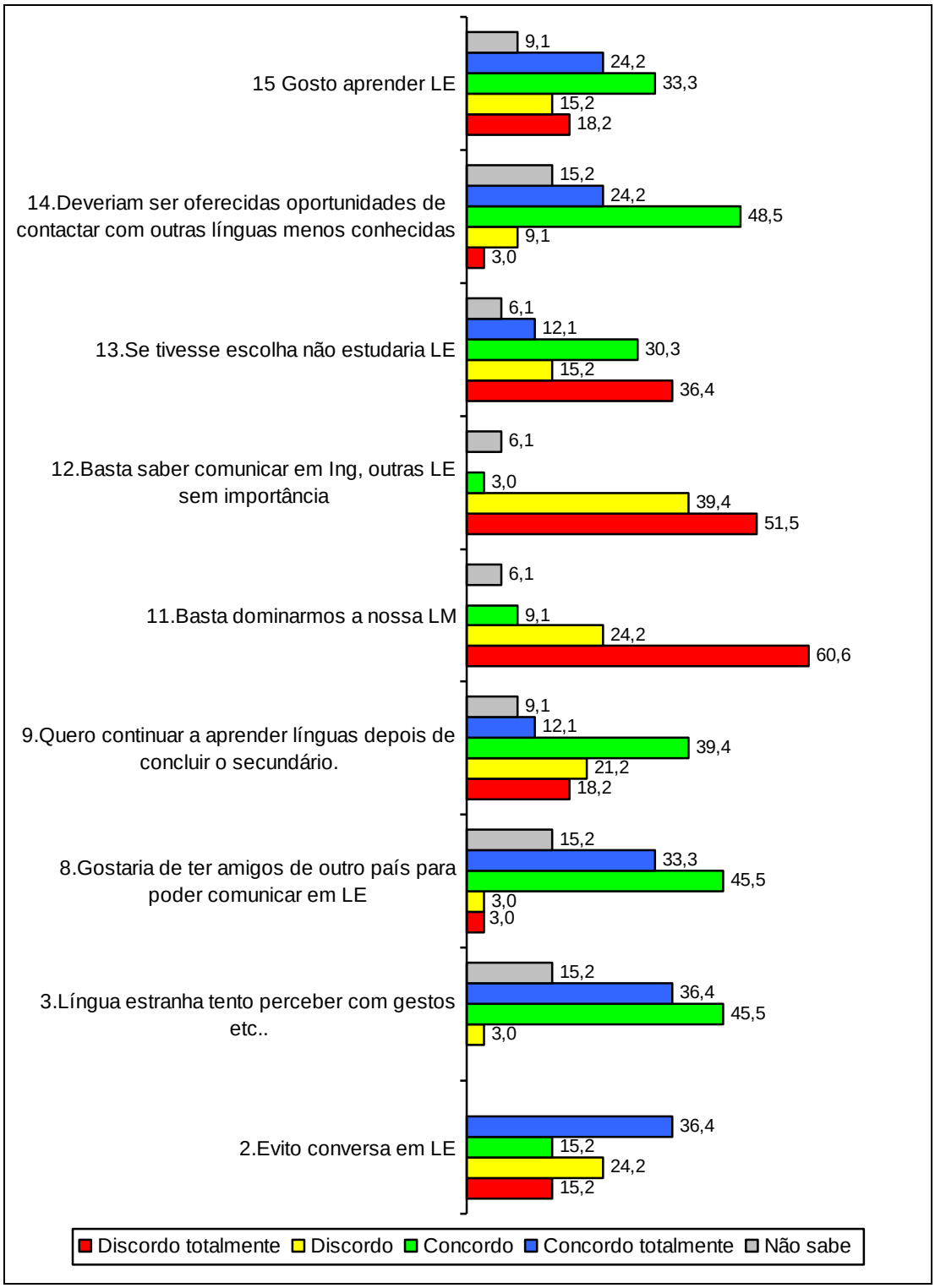


Figura IV-42: Perceção dos alunos da motivação intrínseca – Empatia (N=33, valores em percentagem).

3.1.2. Crenças e atitudes face à aprendizagem de LE

De acordo com os dados expostos na figura IV-43, aliada a uma motivação intrínseca alta, a atitude face à aprendizagem e à comunicação intercultural 'real' parece bastante favorável.

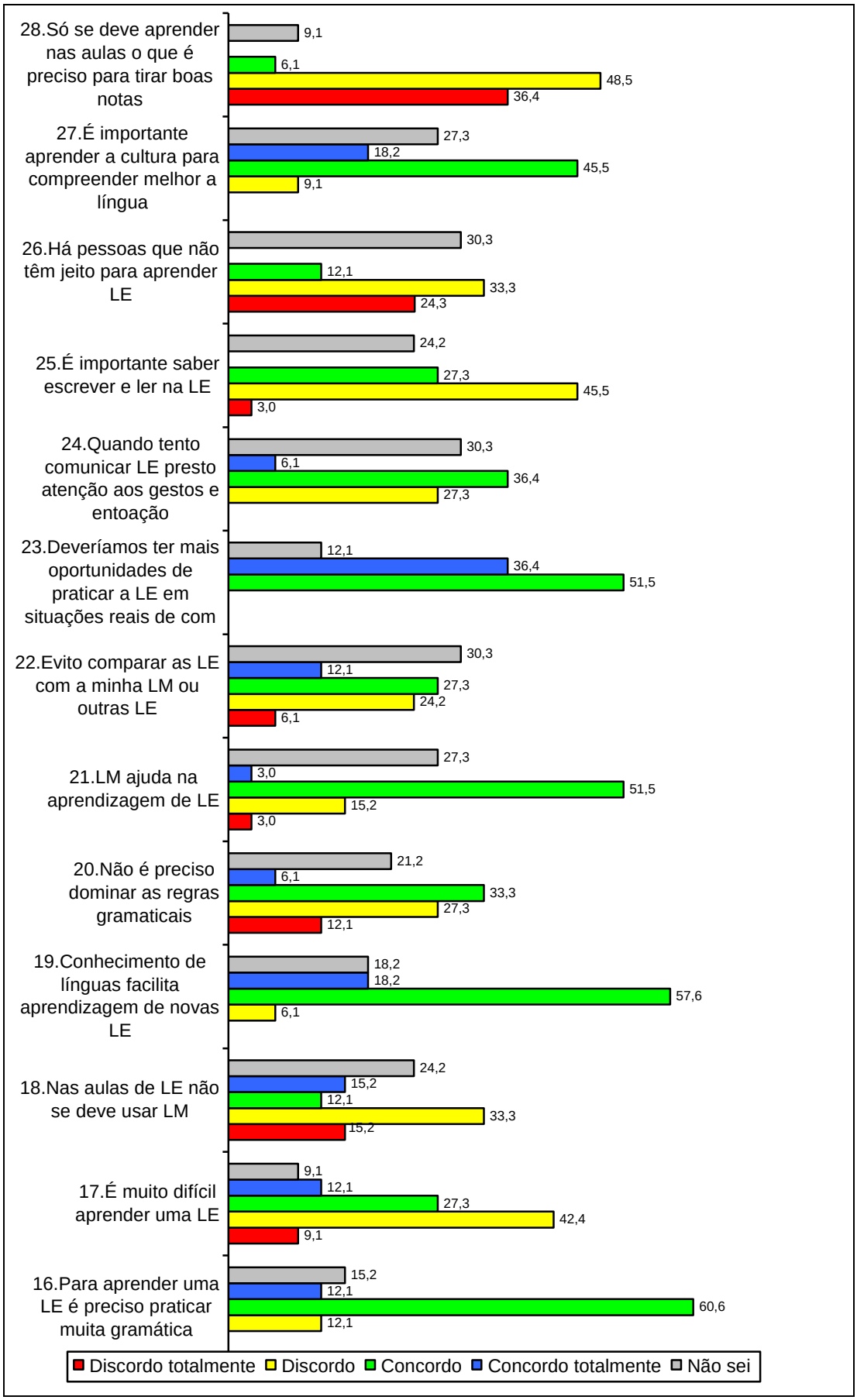


Figura IV-43: Perceção dos alunos da motivação intrínseca - Crenças (N=33, valores em percentagem).

Na alínea 28, quase a maioria os alunos (84,9%) discordou da ideia de que "Só se deve aprender nas aulas o que é preciso para tirar boas notas" e, na alínea 23, uma percentagem de 87,9 manifestou interesse em praticar a LE em contexto real de comunicação. Esta atitude constitui, para nós, uma motivação para a implementação da estratégia de ação, porque defendemos o princípio de que aprender uma LE representa um empreendimento social que ultrapassa a mera memorização de um léxico e de regras gramaticais e o desenvolvimento de competências individuais.

Trata-se, a nosso ver, de desenvolver competências interpessoais e sociais que transpõem o campo dos indicadores linearmente observáveis e mensuráveis que têm, para uma minoria, uma única consequência: o prémio de uma boa nota, atribuído àqueles que têm mais capacidade de reproduzir conhecimentos.

Os resultados destacam, porém, o desconhecimento por parte de um grande número de alunos relativamente ao papel e à importância do domínio da língua materna na aprendizagem de LE, tendo reunido, na alínea 22, uma percentagem de 30,3 de alunos indecisos e 39,4% dos alunos que responderam evitar comparar a LE com a sua língua materna.

Nas restantes alíneas referentes à língua materna (18 e 21), quase um terço dos respondentes respondeu "Não sei". Esta realidade pode prender-se com as práticas de ensino enformadas pela abordagem comunicativa que dá especial ênfase ao modelo do falante nativo que só seria possível alcançar através da imersão na língua-alvo e no total evitamento do recurso à língua materna do aluno, entendida como fonte de interferência negativa à aquisição da competência comunicativa ideal.

Outro fator que poderá dificultar a abertura à comunicação intercultural, prende-se com uma visão demasiado centrada na componente linguística da aprendizagem, manifestada na resposta dos alunos à alínea 16 "Para aprender uma LE é preciso praticar muita gramática", crença partilhada por 72,7% dos inquiridos e replicada pela discordância de 39,4% na alínea 20 "Não é preciso dominar as regras gramaticais para comunicar em LE".

Estas posições podem ser explicadas pela exposição a um modelo de ensino-aprendizagem muito formal, em que é dado especial relevo à competência linguística. Poderão, igualmente, ter sido reforçadas por uma falsa sensação de competência transferida pelos resultados escolares baseados na avaliação de instrumentos escritos de aplicação gramatical como explicou um dos alunos que, apesar de ter tido uma

classificação de nível 5 no 9º ano de escolaridade, confessou ter muitas dificuldades em compreender inglês e produzir enunciados, quer oralmente quer por escrito.

Na alínea 24, podemos observar que mais de um quarto dos alunos (27,3%) indicou que ignora a comunicação não-verbal como a entoação, os gestos, aspetos de especial importância na comunicação intercultural aos quais se juntam 30,3% de indecisos. Estes dados poderão dever-se, nomeadamente, à ausência de experiência de comunicação intercultural.

3.2. Motivação extrínseca para a aprendizagem de LE

A figura IV-44 mostra que as respostas a todos os itens contribuíram para a motivação extrínseca. A maioria dos alunos inquiridos considera fortemente as vantagens que a aprendizagem das LE pode representar.

As vantagens apontadas por uma maior percentagem dos alunos foram: a possibilidade de continuar os estudos fora do país por 93,9%, as oportunidades de trabalho fora do país por 84,9%, o acesso a mais informação por 90,9%, criar amizades além fronteiras por 84,8% e conhecer outras culturas por 90,9%.

Neste campo, os alunos revelam uma abertura e um interesse para a comunicação intercultural, para a interação e para a vivência noutros contextos culturais que não devem ser ignorados e que pretendemos explorar e fomentar com a estratégia de ação que pretendemos implementar.

É de notar a perceção menos notória que os alunos têm relativamente à importância que a sua família dá à aprendizagem de línguas, tendo 21,2% dos respondentes indicado que ignoravam se a sua família valorizava ou não essa aprendizagem e 21,2% que indicaram que a família simplesmente não valorizava a aprendizagem de LE.

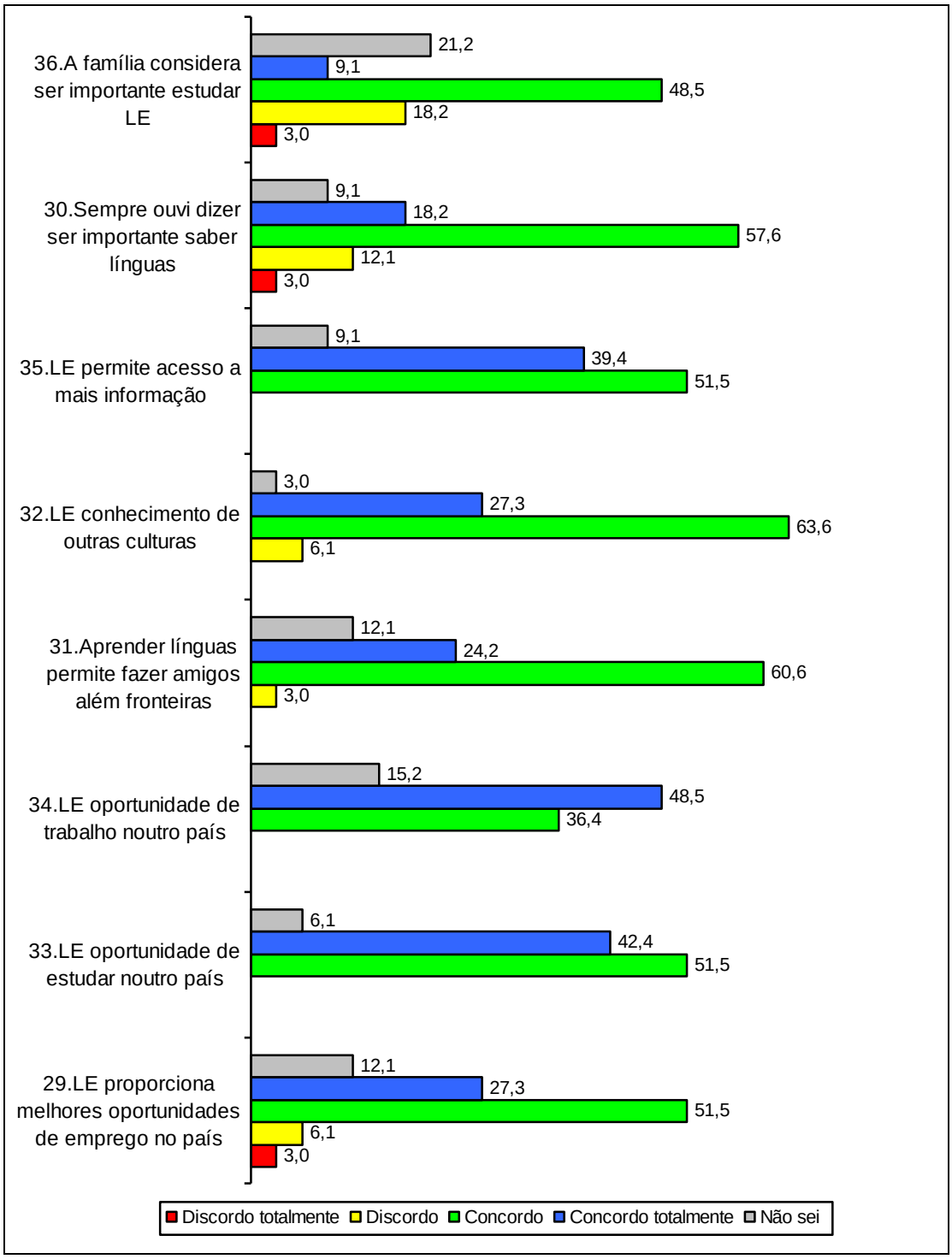


Figura IV-44: Perceção dos alunos da motivação extrínseca instrumental (N=33, valores em percentagem).

3.3. Experiência de uso da LE para a comunicação intercultural

Este é, como nos é possível observar na figura IV-45, o fator que espelha a realidade da fraca experiência de interação com pessoas de outras culturas e do uso da

LE para a comunicação intercultural que caracteriza o contexto do nosso estudo e sobre o qual nos propusemos atuar.

Como podemos observar, poucos eram os alunos que tinham a experiência de comunicar em LE com pessoas de outras nacionalidades. 36,4% indicaram que tinham amigos ou familiares que viviam noutro país com quem interagiam em LE. Esta realidade é reforçada pelas respostas à alínea 5 em que 63,7% revelaram nunca terem tido um correspondente com quem tivessem comunicado em LE.

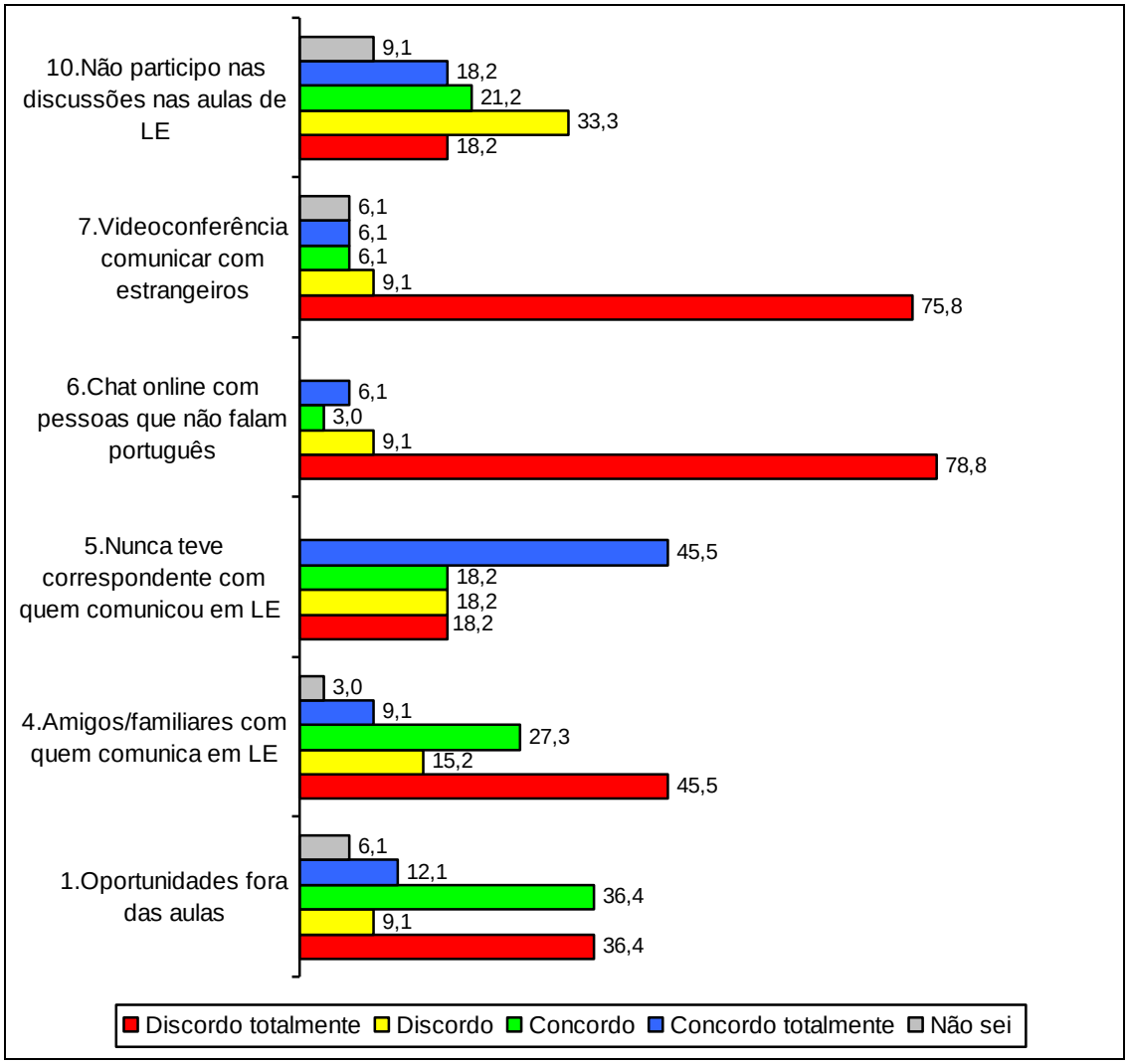


Figura IV-45: Perceção dos alunos da sua experiência de comunicação em LE e da comunicação intercultural (N=33, valores em percentagem).

Quanto à utilização dos meios de comunicação *online* à disposição de qualquer internauta gratuitamente, as respostas evidenciam que apenas uma minoria tinha tido experiência de comunicação via *chat* (9,2%) ou videoconferência (12,2%) com pessoas de outros países.

O estudo da correlação entre a experiência de comunicação intercultural em LE e as outras variáveis da motivação para aprender LE (cf. Quadro 5) revela que:

- existe uma correlação positiva substancial (Rs=0,649; p=0,000) com a motivação intrínseca e especificamente com a sub-variável empatia com a qual se estabelece uma correlação positiva muito forte;
- não há correlação significativa com nenhuma das sub-variáveis da motivação de orientação extrínseca.

	Experiência de comunicação em LE	
	Rs	**p**
Motivação Intrínseca LE	**0,649**	**0,000**
Motivação Intrínseca – Empatia	**0,724**	**0,000**
Motivação Intrínseca – Crenças	0,156	0,387
Motivação Extrínseca Instrumental LE	0,295	0,095
Motivação Extrínseca Instrumental -Ambições	0,218	0,223
Motivação Extrínseca Instrumental -Interação	0,232	0,194
Motivação Extrínseca Instrumental Acesso	0,292	0,117
Motivação Extrínseca Instrumental Reconhecimento	0,073	0,693

Quadro IV-5: Correlações entre a perceção da experiência de comunicação em LE e as diversas categorias de motivação (N=33). Correlações significativas assinaladas a negrito.
Rs: coeficiente de Spearman; **p**: nível de significância

Perante estes resultados, fica clara a importância de se promoverem situações de contacto intercultural nas aulas de LE, já que existe uma relação de causa-efeito entre as experiências de comunicação em LE e as crenças que poderão facilitar e manter a motivação intrínseca para aprender LE e promover atitudes de respeito e abertura face à diversidade linguística.

4. Sensibilidade para o contacto intercultural

Os dados recolhidos através do questionário QA3 permitiram-nos ter uma perceção do nível de sensibilidade intercultural (Bennett, 1998) dos alunos inquiridos, *i.e.* de abertura à diversidade cultural, de motivação e predisposição para o diálogo intercultural, outras componentes da dimensão afetiva da CCI.

No quadro IV-6, apresentamos os resultados distribuídos pelos fatores "crenças", "atitudes face à sua cultura", "atitudes face à cultura dos outros" e "experiência de contacto intercultural" variáveis que considerámos neste estudo.

	Mínimo	Máximo	Média	Desvio-padrão
Experiência de contacto intercultural	1,33	3,67	2,11	0,777
Crenças	2,25	3,73	2,92	0,411
Atitudes face à sua cultura	2,00	4,00	3,27	0,630
Atitudes face às outras culturas	2,27	4,00	3,20	0,373

Quadro IV-6: Valores estatísticos referentes à sensibilidade intercultural obtidos através do questionário QA3 (N=33).

Os resultados evidenciam um nível de empatia favorável ao sucesso do contacto intercultural, nomeadamente no que diz respeito às crenças e às atitudes face quer à sua cultura, quer às outras culturas, o que posiciona a maioria dos alunos no nível etnorelativista na escala da sensibilidade intercultural de Milton Bennett (1998).

A maioria dos alunos manifesta capacidade para se descentrar das suas mundivisões, para aprender e para compreender outras formas de entender a realidade como revelam os dados analisados nos pontos seguintes.

4.1. Crenças face à diversidade cultural

Os resultados da figura IV-46 mostram que a maioria dos alunos exibe crenças que se coadunam com o reconhecimento da diferença cultural e uma visão positiva da diversidade cultural que facilitarão a reação face a situações de comunicação mais ambíguas causadas pelas diferenças culturais.

No entanto, as alíneas 11 e 15 refletem uma crença no poder hegemónico de umas culturas sobre as outras, tendo por critério o desenvolvimento e o poder económico e tecnológico. Estas crenças poderão dever-se à imagem veiculada tanto pela comunicação social, como pela escola, de promoção do desenvolvimento económico e tecnológico dos países capitalistas enquanto modelo cultural. Uma das soluções consistirá em rever com os alunos, no quadro da estratégia de ação, a noção do conceito 'cultura' à luz dos princípios do multiculturalismo crítico e da educação intercultural.

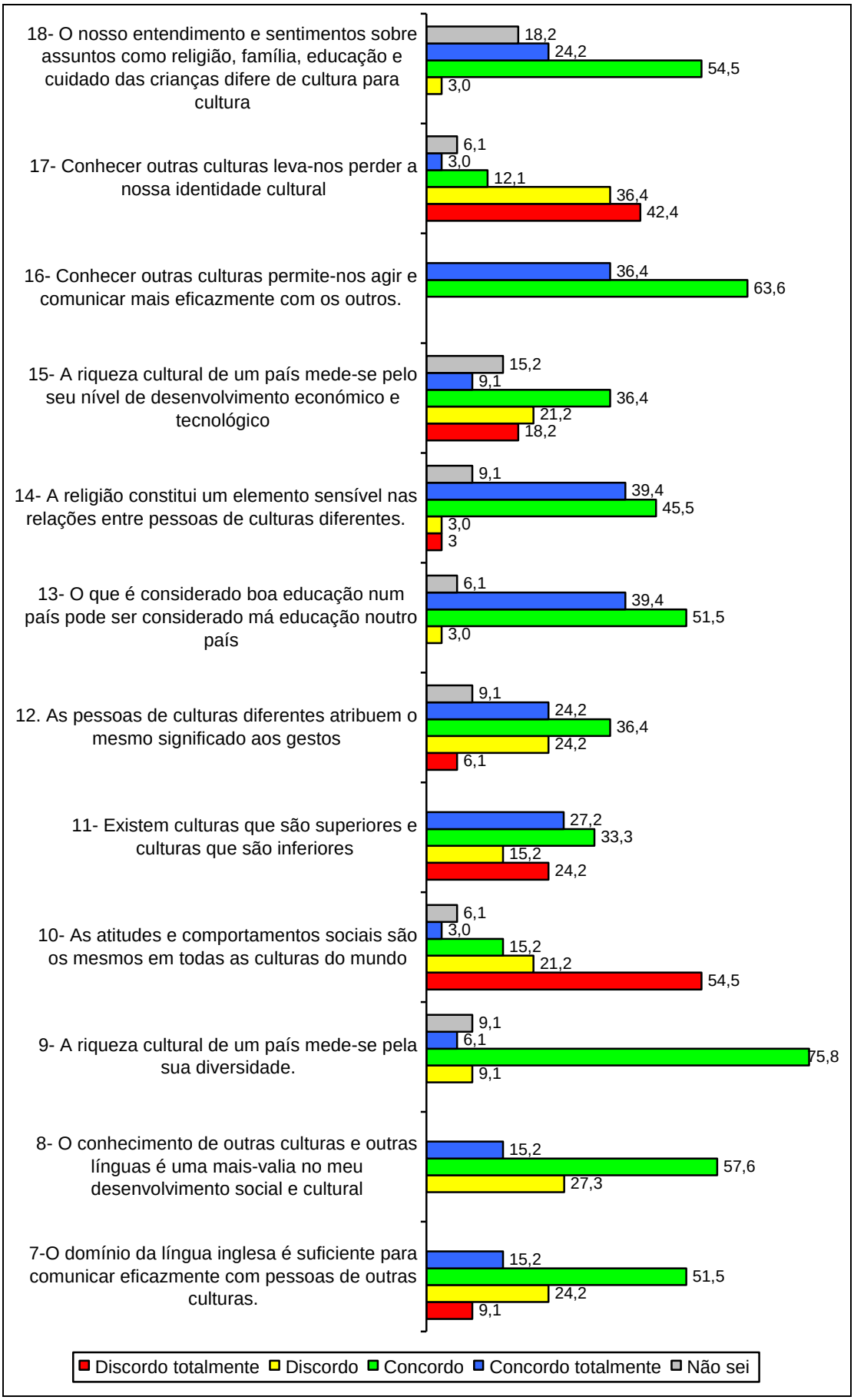


Figura IV-46: Crenças dos alunos face à diversidade cultural (N=33, valores em percentagem).

4.2. Atitudes face à sua cultura

Os resultados da figura IV-47 patenteiam que a maioria dos alunos (84,8%) revelou interesse em conhecer melhor a cultura do seu país, apesar de uma percentagem significativa de 21,2% dos alunos ter manifestado dúvidas quanto à possibilidade de não viver no seu país e 18,2% terem respondido que se tivessem escolha não viveriam no país.

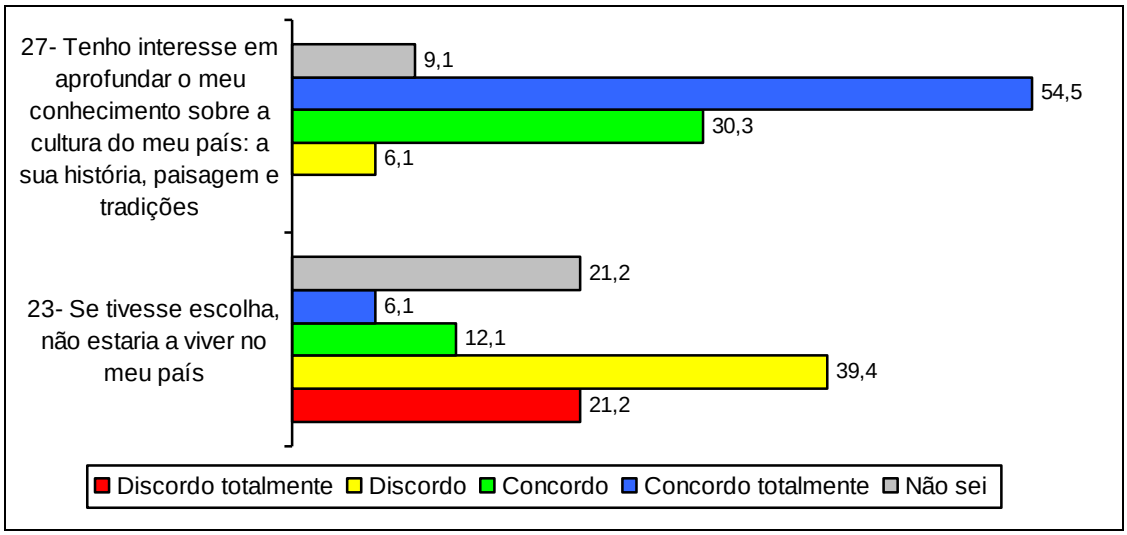


Figura IV-47: Atitude dos alunos face à sua cultura (N=33, valores em percentagem).

É nossa convicção de que poderemos reduzir esta tendência de insatisfação de viver no seu país, trabalhando o autoconceito através da descoberta, da valorização e da partilha de conhecimento sobre o capital cultural do seu país com os alunos parceiros de outros países.

4.3. Atitudes face às outras culturas

A média de 3,20, obtida na variável das atitudes face às outras culturas (cf. quadro IV-6), é indicativa de um baixo etnocentrismo e de uma forte motivação para a interação com os outros (Arasatnam, 2009).

Como podemos verificar a partir dos resultados ostentados na figura IV-48, 90,9 % dos respondentes revelaram curiosidade de ver o seu país e a sua cultura a partir de outras perspetivas culturais e 81,8% manifestou vontade de aprender sobre outras formas de entender valores como a família e o amor.

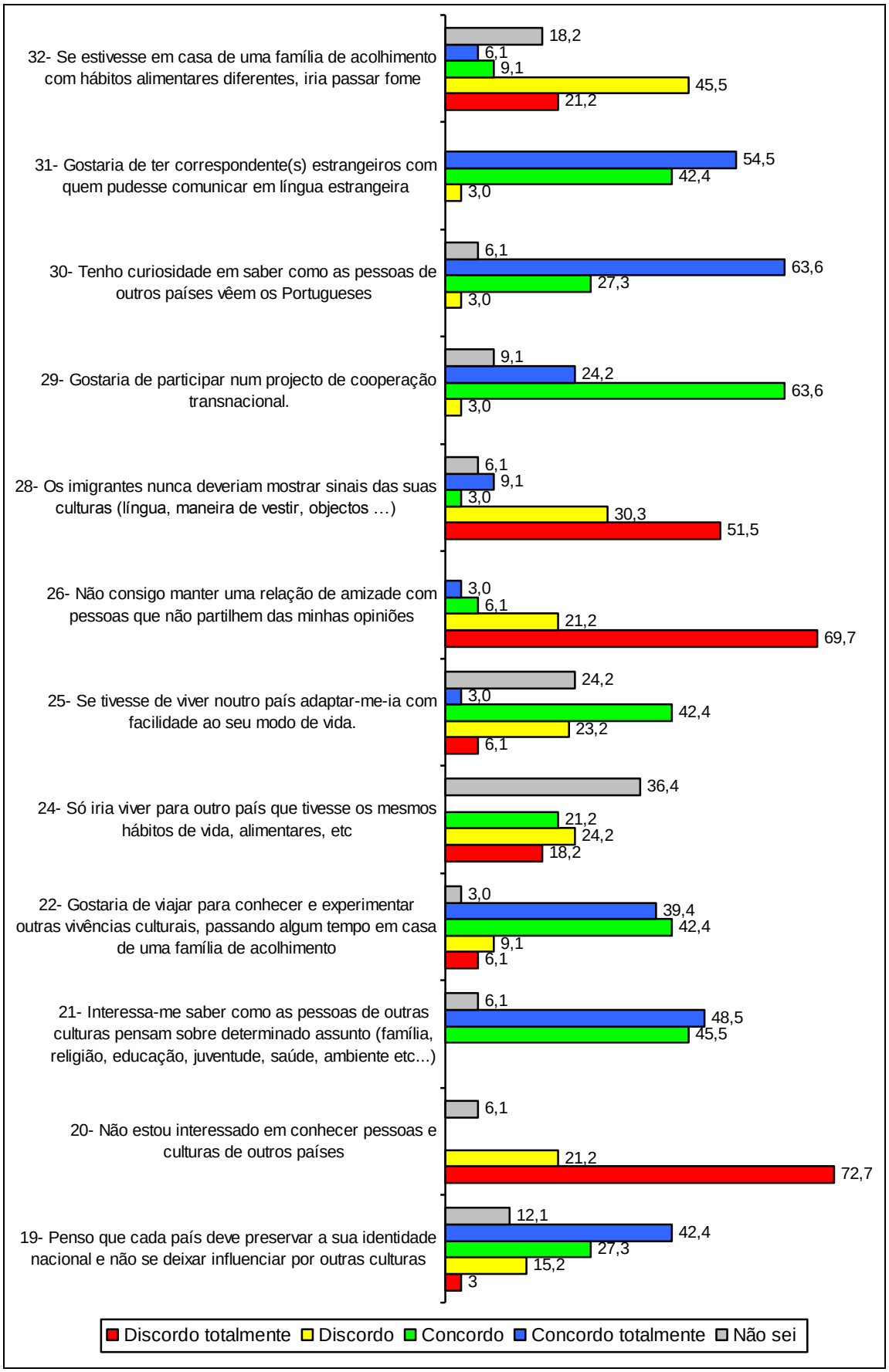


Figura IV-48: Atitude dos alunos perante outras culturas (N=33, valores em percentagem).

Estes resultados são reveladores de uma tolerância face à ambiguidade causada pelas diferenças culturais e de uma tendência propícia ao abandono de visões mais etnocêntricas.

A maioria dos alunos revelou estar motivada para a experiência intercultural, tendo 81,8% dos alunos indicado, na alínea 22, interesse em viajar e viver no seio de uma família de acolhimento e partilhar os seus hábitos alimentares e as suas rotinas. A confirmar este interesse e abertura a novas experiências, 66,7% das respostas revelaram que se adaptaria a outro tipo de alimentação. No entanto, quando inquiridos sobre a sua capacidade de adaptação a estilos de vida diferentes se tivessem de viver noutro país, menos de metade (45,4%) concorda, na alínea 25, que teria facilidade em adaptar-se e 24,2% não sabiam. Estas posições são reiteradas, na alínea 24, quando mais de um terço dos inquiridos respondeu "não sei" à afirmação "só iria viver para um país que tivesse o mesmo modo de vida", e a maioria (42,4%) colocou essa restrição de parte ao discordar da afirmação. Estas respostas devem-se, como era de esperar, à falta de experiência pessoal de vivência, para além das esporádicas vivências em tempo de férias, noutros contextos culturais.

Por fim, a capacidade de estabelecer relações com pessoas de outras culturas é bem patente nos resultados das alíneas 20 e 31. 96,9% dos alunos manifestaram interesse em ter um amigo estrangeiro e 93,9% dos alunos mostraram estarem interessados em conhecer pessoas de países com culturas diferentes. Aliada a esta abertura à alteridade e desejo de estabelecer relações afetivas com jovens de outros países, destacamos a vontade de 87,8% de participar num projeto transnacional.

As respostas à alínea 19, que versa sobre a manutenção da identidade cultural que pode ser ameaçada pela influência que as culturas podem exercer umas sobre as outras, apresentam uma tendência para uma atitude etnocêntrica e monocultural, já que 69,7% concordaram com a afirmação "Penso que cada país deve preservar a sua identidade nacional e não se deixar influenciar por outras culturas". Pretendemos inverter esta tendência com a abordagem do tema do multiculturalismo e interculturalismo.

Estes resultados conferem relevância à implementação da estratégia de ação que planificámos com vista ao estabelecimento do diálogo intercultural e do desenvolvimento da competência comunicativa intercultural. Pretendemos, por um lado, explorar as competências existenciais (Conselho da Europa, 2001) positivas e as potencialidades para a comunicação intercultural exibidas pelos alunos, bem como o desejo do contacto com o outro. Por outro lado, ambicionamos satisfazer as

necessidades cognitivas e de autorrealização, ampliando as atitudes e características favoráveis com vista a ajudar o aluno a transformar-se num "border-crosser" (Byram, 2004) através da promoção do diálogo intercultural entre alunos de diferentes contextos culturais.

4.4. Experiências de contacto intercultural

Quanto à experiência de aprendizagem cultural e de contacto intercultural, é notória a falta de experiência da maioria dos alunos que não tem amigos de outros países com quem comunica em inglês (66,7%) ou com quem possa fazer *chat* (54,6%).

A ampliar esta falta de oportunidades está a ausência de aprendizagens culturais nas aulas de LE, reconhecida por 78,8%. Concomitantemente, 70,6% nunca viveu noutro país, nem em situação de férias.

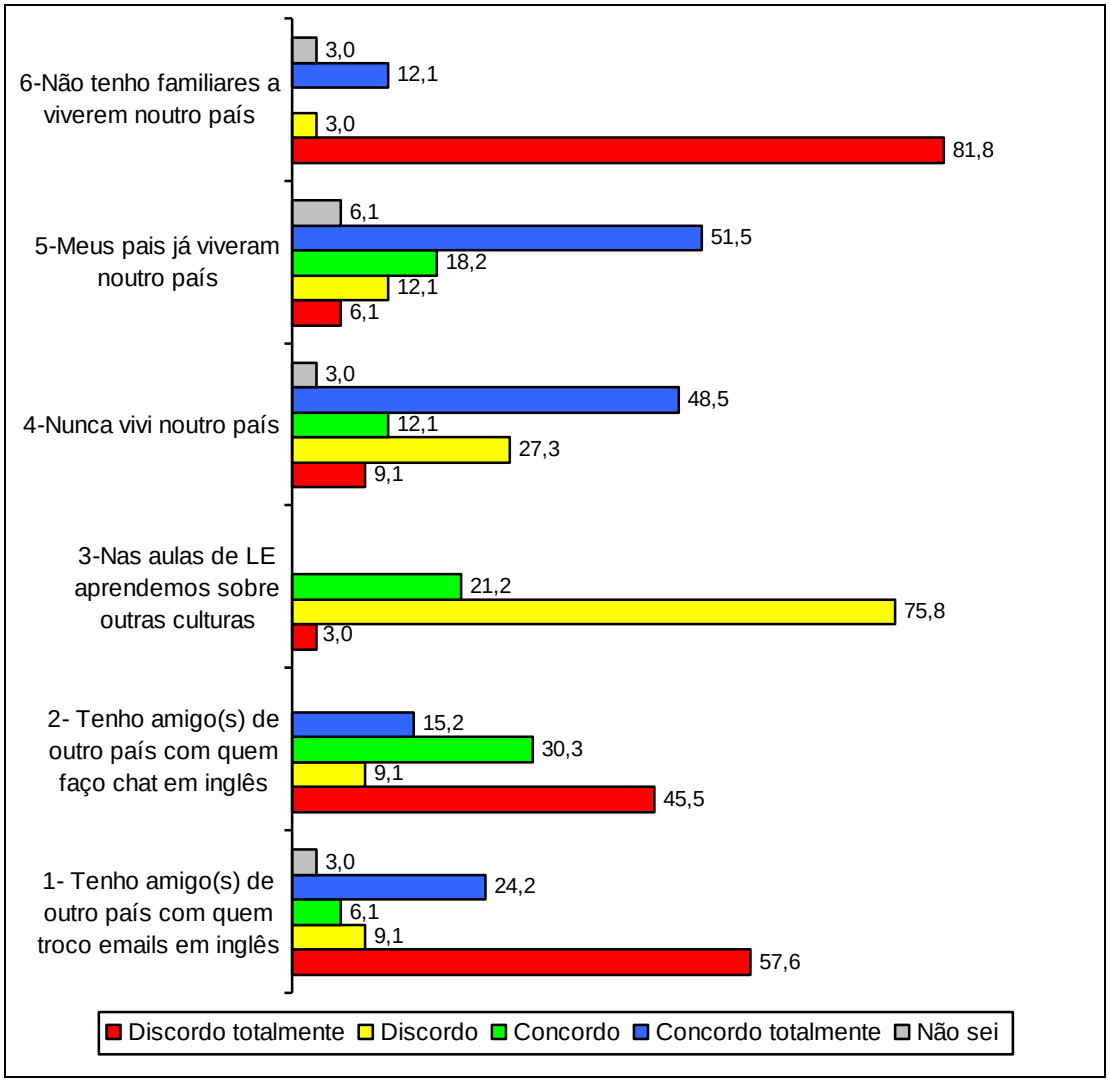


Figura IV-49: Perceção dos alunos da sua experiência de contacto intercultural (N=33, valores em percentagem).

Contrariamente, a maioria dos alunos (69,2%) indicou que os seus pais já viveram noutro país, num período de pelo menos 3 meses, e 84,8% tinham algum familiar a viver noutro país, podendo desta forma ter partilhado, com os inquiridos as suas experiências de vivência noutros contextos culturais.

A análise dos resultados das correlações entre a variável independente "experiência de contacto/ aprendizagem intercultural" e as restantes variáveis dependentes como as crenças e as atitudes, não registou qualquer correlação significativa (cf. quadro IV-7).

	Experiência de contacto intercultural	
	Rs	**p**
Crenças	-0,002	0,993
Atitudes face à sua cultura	0,025	0,892
Atitudes face às outras culturas	-0,147	0,429

Quadro IV-7: Correlações entre a perceção da experiência de contacto intercultural e as crenças, atitudes face à sua cultura e às outras culturas (N=33).
Rs: coeficiente de Spearman; **p**: nível de significância

Esta situação resulta do facto dos alunos terem revelado crenças e atitudes que se coadunam com um grau de sensibilidade intercultural etnorelativista, independentemente de terem tido experiências prévias de contacto com pessoas de outras culturas.

Capítulo 2: Estudo longitudinal do impacto da estratégia de ação

Tal como constatámos a partir da análise dos resultados do estudo exploratório, as potencialidades pedagógicas e culturais do uso das TIC estavam a ser subaproveitadas nas aulas de língua estrangeira, não sendo criadas oportunidades de interação intercultural. Foi neste quadro que concebemos o projeto *eTwinning* LOA que, para além de visar fomentar a utilização pedagógica das TIC para a comunicação intercultural no contexto de sala de aula, visou motivar os alunos a aprenderem e comunicarem em LE e a melhorar a qualidade das aprendizagens da LE, através da promoção do desenvolvimento da CCI e das competências-chave ligadas à aprendizagem ao longo da vida.

Neste capítulo, pretendemos verificar se a participação dos alunos no projeto *eTwinning* LOA promoveu um contacto intercultural com impacto positivo no desenvolvimento da CCI, *i.e.* das competências de comunicação, da motivação para aprendizagem das línguas e da sensibilidade intercultural.

Tal como procedemos no capítulo 1, relativamente ao estudo exploratório, recolhemos um conjunto de dados que serviram de base para avaliar o impacto da estratégia de ação implementada na aprendizagem dos alunos. Assim, começaremos por analisar as melhorias operadas no perfil linguístico dos sujeitos desta investigação, apresentando os resultados da avaliação final das várias componentes da competência de comunicação e comparando-os com os resultados da avaliação diagnóstica com o objetivo de observar se houve evolução do perfil linguístico dos alunos, sujeitos deste estudo.

1. Impacto da estratégia de ação sobre o perfil linguístico

1.1. Evolução percebida pela professora-investigadora

No ciclo III, correspondente ao 3º período escolar, a professora-investigadora procedeu à análise e apreciação dos desempenhos dos alunos no "Teste Final de Inglês" (cf. Anexo 8), orientada pelos critérios e descritores de níveis criados para a avaliação de cada uma das componentes da competência de comunicação, conforme se explicou no ponto 3.2 do capítulo 2 da Metodologia. Procedemos ao registo das pontuações na grelha de avaliação, convertemos as pontuações de 0-20 em notações qualitativas, respeitando o dispositivo de avaliação da escola, e, no final, convertemos essas

avaliações qualitativas nos níveis de desempenho do *QECR* para podermos estabelecer as correlações com os resultados obtidos na autoavaliação.

Os resultados, apresentados na figura IV-50, evidenciam uma melhoria em todas as componentes da competência de comunicação, com particular incidência nas competências de Produção Oral e de Produção Escrita, em que mais de metade dos alunos conseguiu passar dos níveis elementares (A1 e A2) para níveis de desempenho do utilizador independente (B1 e B2).

No caso da Produção Oral, apesar de a maioria dos alunos (54,3%) ter tido um desempenho de nível elementar A1 e A2, registou-se uma melhoria dos alunos que transitaram do A1 para um nível de desempenho superior, e um aumento significativo dos alunos que transitaram para os níveis B1 e B2 e C1. A melhoria desta competência poderá estar relacionada com a experiência de produção oral fomentada nas aulas de discussão dos trabalhos de projeto e nas aulas de apresentação oral dos resultados do trabalho de projeto à turma, no final de cada período escolar.

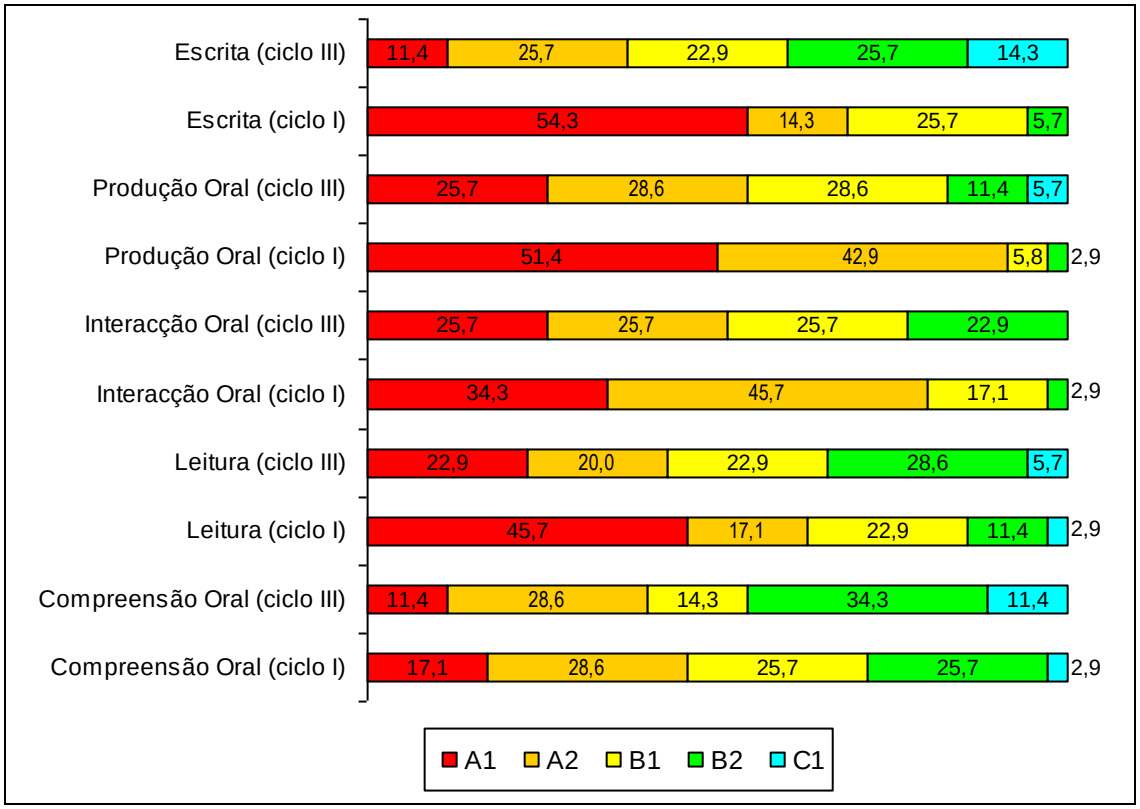


Figura IV-50: Distribuição dos alunos pelos níveis de desempenho (cf. *QECR*) em cada uma das Competências de Comunicação em Inglês LE a partir da avaliação efetuada pela professora (N=35, valores em percentagem).

Na Produção Escrita, a progressão é ainda mais notória. A maioria dos alunos apresentou desempenhos de níveis B1, B2 e C1. O domínio desta competência, que foi identificada, no teste de avaliação diagnóstica, como uma das áreas a melhorar, parece

ter evoluído para níveis avançados de competência, o que poderá dever-se ao facto de os alunos estarem já familiarizados com o género textual que tiveram de produzir para a atividade de expressão escrita do teste final, que é o fórum de discussão. A experiência de produção de texto para discussão ou partilha de opiniões, com os seus parceiros de projeto *eTwinning*, pessoas reais e efetivamente interessadas no que têm para dizer/escrever, teve um impacto positivo na melhoria desta competência. Por um lado, o aumento da frequência das atividades de escrita fomentadas pela interação com os parceiros através da troca de informação no fórum de discussão e pela redação de textos para os produtos finais dos trabalhos de projeto tornaram a atividade de produção escrita uma atividade de rotina. Por outro lado, a experiência da interação via *email* e em sessões de *chat* poderá ter também tido uma influência positiva nesta progressão, já que um certo grau de envolvimento afetivo poderá ter contribuído para tornar a atividade de escrita uma atividade mais motivante e sobretudo mais relevante para a sua aprendizagem e para a sua vida.

Relativamente à Compreensão Oral, verifica-se uma pequena redução das percentagens de alunos distribuídos no nível de desempenho elementar A1. As melhorias foram evidenciadas por um aumento de desempenhos registados nos níveis superiores, com uma maior percentagem de alunos posicionada no nível B2 (34,3%) e no C1 (11, 4%). Para estes resultados contribuíram, certamente, as interações alunos - alunos promovidas no contexto das aulas dedicadas ao trabalho de projeto, para apresentação e discussão dos resultados dos trabalhos dos grupos *eTwinning*, bem como os exercícios de audição de documentos autênticos (canções, discursos, áudio de filmes, por exemplo).

No que diz respeito à competência de Leitura, os dados sublinham uma heterogeneidade de desempenhos, equilibradamente repartidos entre os níveis do utilizador elementar e os níveis do utilizador independente, estando no nível independente o maior número de alunos: 22,9% no B1 mais 28,6% no B2. Assinalamos, também, um aumento nos níveis do utilizador experiente para 5,7% e a mobilização de metade dos alunos que estavam no nível A1, na avaliação diagnóstica, para o nível de desempenho A2 na avaliação final.

Quanto à competência de Interação Oral, o grupo de alunos em estudo está repartido de forma quase igualitária nos vários níveis de desempenho de A1 a B2. Apesar de a maioria dos alunos continuar no nível elementar, a comparação dos resultados indica uma clara evolução, confirmada pela diminuição das percentagens no nível A1 e um aumento nos níveis B1 e B2. Esta competência foi trabalhada nas aulas através da dinamização de discussões com o grupo-turma, em que os alunos

apresentaram os resultados do seu trabalho e responderam às dúvidas dos colegas e da professora e da participação nas discussões iniciadas pela professora sobre as temáticas em estudo.

Competências / Evolução	Compreensão Oral	Leitura	Interação Oral	Produção Oral	Escrita
Negativa	1	1	0	0	0
Positiva	14	17	22	15	29
Nula	20	17	13	20	6

Quadro IV-8: Evolução pelo número de alunos das Competências de Comunicação em Inglês LE entre a avaliação diagnóstica no ciclo de reconhecimento e a avaliação final no ciclo III (N=35).

Os resultados visíveis no quadro IV-8 confirmam a evolução positiva ao nível das cinco competências comunicativas, com relevo para a competência de Produção Escrita em que 29 alunos, correspondente a 83%, tiveram uma evolução positiva e nenhum regrediu. Estes dados permitem observar que, apesar de os resultados apresentados no ponto anterior indicarem uma progressão ligeira na interação oral, o teste Wilcoxon permitiu verificar que 22 alunos tiveram evolução positiva. Nas outras competências, menos de metade dos alunos teve evolução positiva, tendo-se registado 1 caso de evolução negativa na Compreensão Oral e na Compreensão escrita. Esta situação poderá dever-se à situação escolar de um dos alunos do grupo em estudo que estava em risco de retenção, por falta de assiduidade e pelos fracos resultados escolares na maioria das disciplinas no final do segundo período.

A aplicação do teste Wilcoxon permitiu analisar a significância estatística da evolução entre os resultados do teste de avaliação diagnóstica e os resultados do teste de avaliação final, cujos resultados apresentamos no quadro IV-9.

Verificamos que as melhorias observadas, entre o ciclo de reconhecimento e o momento final da implementação da estratégia de ação, foram significativas em todas as competências, confirmando a mais-valia pedagógica da estratégia de ação. Todavia, importa, considerar que para esta evolução terão também contribuído a maturidade intelectual dos alunos e as aprendizagens realizadas nas outras áreas curriculares.

Competências:	Média ciclo I	Média ciclo III	Desvio-padrão ciclo I	Desvio-padrão ciclo III	Teste Wilcoxon (bicaudal)	
					Z	**p**
Compreensão Oral	2,69	3,06	1,132	1,259	**-3,357**	**0,001**
Leitura	2,09	2,74	1,197	1,268	**-3,581**	**0,000**
Interação Oral	1,54	2,51	0,657	1,222	**-4,211**	**0,000**
Produção Oral	1,94	2,43	0,998	1,170	**-3,690**	**0,000**
Escrita	1,83	3,06	1,014	1,259	**-4,842**	**0,000**

Quadro IV-9: Resultados do Teste Wilcoxon aplicado à evolução das Competências de comunicação em Inglês LE entre a avaliação diagnóstica no ciclo de reconhecimento e a avaliação final no ciclo III. (N=35, valores obtidos a partir da correspondência A1=1, A2=2, B1=3, B2=4 e C1=5, conforme descrito na Metodologia). Evoluções significativas assinaladas a negrito.
Z: valor do Teste Wilcoxon*;* **p:** nível de significância

1.2. Evolução percebida pelos sujeitos da investigação

Tal como procedemos no ciclo de reconhecimento, os alunos refletiram sobre os seus desempenhos e o grau de desenvolvimento das suas competências de comunicação. Tendo por referência os descritores do *QECR*, os alunos preencheram a grelha de autoavaliação do Anexo 9.

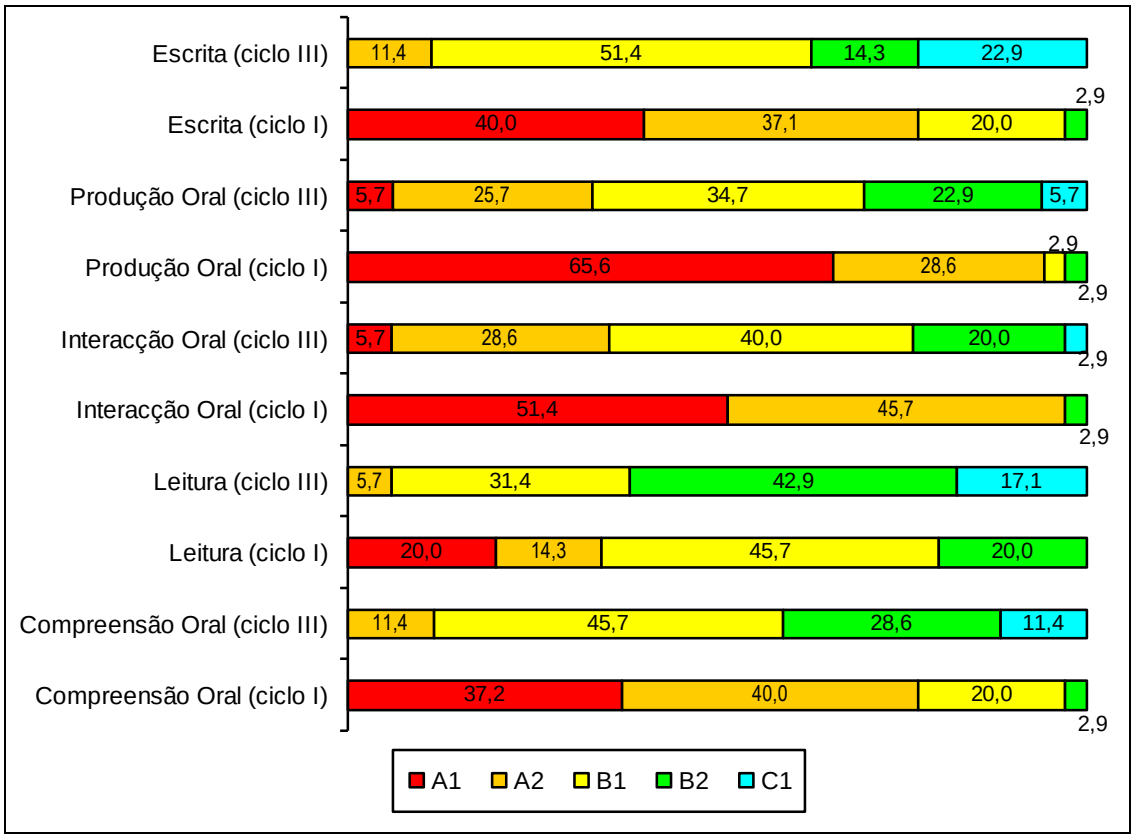


Figura IV-51: Distribuição dos alunos pelos níveis de desempenho (cf. *QECR*) a partir da autoavaliação de cada Competência de Comunicação em Inglês LE (N=35, valores em percentagem).

O que sobressai dos resultados expostos na figura IV-51 é que, no final do ciclo III, nenhum aluno se autoavaliou no nível A1 nas competências de compreensão Oral, de Leitura ou de Produção escrita, e houve, em geral, uma perceção de melhoria para os níveis de B1, B2 e C1. Assim, regista-se uma melhoria, também, na autoestima dos alunos e na crença das suas capacidades. No ciclo III, acrescentámos o nível C1, já que foi utilizado pela professora para posicionar alguns alunos.

No que à competência de Compreensão Oral diz respeito, além de nenhum aluno se ter posicionado no nível elementar A1, no final do ciclo III, apenas 11,4% se autoavaliou no A2. A maioria dos alunos inquiridos (74,3%) considerou ter desenvolvido uma competência ao nível do utilizador independente. É importante referir que um número significativo de alunos, correspondente a 11,4%, se autoavaliou no nível C1.

Quanto à competência de Leitura, podemos apurar que, no final do ciclo III, nenhum aluno se posicionou no nível A1 e apenas 5,7%, correspondente a dois alunos, se posicionaram no nível elementar A2. A maioria considerou estar no nível do utilizador independente, 31,4% no nível B1 e 42,9% no nível B2. Estes resultados evidenciam uma evolução positiva na perceção dos alunos sobre suas capacidades de leitura, tendo havido um considerável aumento para o nível de utilizador experiente C1 de 17,1 pontos percentuais.

Relativamente à competência de Interação Oral, os resultados exibidos na figura IV-51 evidenciam que ainda existe uma percentagem representativa de 34,3% dos alunos que continua a considerar esta competência no nível do utilizador elementar, não obstante ter havido uma diminuição da percentagem de alunos que se autoavaliaram no nível A1 (de 51,4,3%, na avaliação diagnóstica para 5,7% na avaliação final). A maioria dos alunos (60%) considerou esta competência no nível do utilizador independente, representando um aumento dos alunos nos níveis B1para 40% e no B2 para 20%. 5,7 % dos respondentes autoavaliou esta competência no nível do utilizador experiente C1. Esta competência continua a ser aquela em que os alunos revelaram menor grau de confiança, o que é justificável dado que se trata da competência em que são mobilizadas, simultaneamente a competência de Compreensão Oral e de Produção Oral.

A competência de Produção Oral continua a ser a segunda competência na qual os alunos se sentem menos competentes, com 31,4% dos discentes a situarem-se no nível elementar. No entanto, regista-se uma forte desmobilização do nível A1 que ficou reduzido de 65,6% para 5,7% na avaliação final. Tal como na competência de Interação Oral, a maioria dos alunos (57,6%) posicionou-se nos níveis do utilizador independente

B1 (34,7%) e B2 (22,9%) e 5,7% dos alunos autoavaliaram-se no nível de utilizador experiente C1.

Relativamente à Competência de Produção Escrita, os resultados demonstram que nenhum aluno subestimou a sua competência, sendo que apenas 11,4% se autoavaliou no nível elementar A2. Foi no patamar B1 que a maioria (51,4%) se posicionou. Uma maior proporção, de 22,9% dos alunos, considerou ter um ótimo domínio nesta competência, posicionando-se no nível C1, o que pode ser consequência de um aumento da autoestima e autoconfiança no uso da LE em consequência das experiências de produção escrita de vários tipos de texto: *emails*, comentários, relatórios, textos informativos e de opinião.

A observação direta dos resultados aponta para a perceção, por parte dos alunos, de uma melhoria em todas as competências. Importa agora aferir a validade desta conclusão através de uma análise da evolução, comparando estes resultados com os resultados obtidos no estudo exploratório do ciclo de reconhecimento.

O quadro IV-10 exibe a evolução da perceção dos alunos nas competências de comunicação em Inglês.

Competências / Evolução	Compreensão Oral	Leitura	Interação Oral	Produção Oral	Escrita
Negativa	0	1	0	0	0
Positiva	20	21	28	26	22
Nula	15	13	7	9	13

Quadro IV-10: Evolução pelo número de alunos das Competências de Comunicação em Inglês LE entre a autoavaliação inicial no ciclo de reconhecimento e a autoavaliação final no ciclo III (N=35).

Os resultados mostram que foi nas competências de Interação Oral e de Produção Oral que mais alunos tiveram perceção de que progrediram; nas restantes competências 20 a 22 alunos tiveram uma perceção mais positiva das suas competências.

Tal como procedemos anteriormente, averiguámos o nível de significância da evolução da perceção que os alunos têm das suas competências de comunicação, aplicando o teste Wilcoxon.

Os resultados expostos no quadro IV-11 evidenciam uma melhoria estatisticamente significativa na perceção dos alunos em todas as competências de comunicação.

Competências:	Média ciclo I	Média ciclo III	Desvio-padrão ciclo I	Desvio-padrão ciclo III	Teste Wilcoxon (bicaudal)	
					Z	**p**
Compreensão Oral	1,91	2,54	0,919	0,980	**-4,300**	**0,000**
Leitura	1,89	2,57	0,796	0,884	**-4,070**	**0,000**
Interação Oral	1,69	2,80	0,758	0,901	**-4,795**	**0,000**
Produção Oral	1,46	2,54	0,817	0,980	**-4,594**	**0,000**
Escrita	1,86	2,51	0,845	0,951	**-4,600**	**0,000**

Quadro IV-11: Resultados do Teste Wilcoxon à evolução das Competências de comunicação em Inglês LE entre as duas autoavaliações realizadas pelos alunos no ciclo de reconhecimento e no ciclo III (N=35, valores obtidos a partir da correspondência A1=1, A2=2, B1=3, B2=4 e C1=5, conforme descrito na Metodologia). Evoluções significativas assinaladas a negrito.
Z: valor do Teste Wilcoxon*;* **p:** nível de significância

A par do preenchimento da ficha de autoavaliação, foi solicitado aos alunos que completassem a ficha "Reflexão: O que consegui melhorar…", em que tiveram de identificar e enunciar as melhorias que sentiram para cada um dos cinco domínios da competência de comunicação em línguas previstas no *QECR*. Para tal, os discentes tiveram de completar uma frase iniciada pela proposição "Agora já sou capaz de…" para cada um dos domínios. Procedemos a uma análise de conteúdo para redução das variáveis e proceder a uma análise estatística das mesmas.

Para a competência de Compreensão oral, os alunos apontaram as seguintes melhorias:

- compreender os pontos essenciais de um texto oral: 15 alunos;
- compreender textos com ritmo mais rápido: 4 alunos;
- compreender diferentes tipos de textos autênticos: 4 alunos;
- compreender vocabulário específico: 3 alunos;
- compreender textos sobre uma maior variedade de temas: 3 alunos;
- compreender textos orais mais extensos e mais complexos: 2 alunos;
- compreender com mais facilidade os temas abordados nas aulas: 2 alunos;
- compreender discursos com sotaques diferentes: 1 aluno.

Neste campo, salientemos o trabalho de audição feito com documentos autênticos de natureza variada como programas de rádio, canções, *videocasts* de canais dos países dos parceiros, por exemplo.

Relativamente à competência de Leitura, os alunos identificaram por ordem de frequência absoluta:

- ler textos mais extensos: 12 alunos;
- ler mais rapidamente: 7 alunos;
- ler textos sobre vários temas: 7 alunos;
- compreender o sentido das ideias principais dos textos: 4 alunos;
- compreender os pormenores dos textos: 4 alunos;
- compreender as intenções comunicativas: 2 alunos.

Neste nível de ensino, os alunos interagem com textos mais extensos e complexos. O trabalho de pesquisa sobre os temas dos trabalhos de projeto implicou a leitura de textos de fontes variadas e obrigou ao treino da leitura rápida para seleção de informação, o que explica estas perceções.

No que se refere à competência de Interação Oral, identificada como umas das áreas de melhoria prioritária, os alunos indicaram:

- iniciar e manter uma conversa: 9 alunos;
- emitir uma opinião: 6 alunos;
- participar nas discussões das aulas: 6 alunos;
- levantar questões ou fazer perguntas: 4 alunos;
- utilizar vocabulário específico: 2 alunos;
- estar atento ao que dizem e reagir: 2 alunos.

A primeira melhoria coincide com uma das dificuldades diagnosticadas na avaliação diagnóstica. Esta dificuldade está associada à natureza do discurso pedagógico a que os alunos são expostos em contexto de ensino tradicional que é invariavelmente iniciado e encerrado pelo professor, que introduz os tópicos em discussão, coloca as questões e encerra as discussões, validando ou rejeitando as intervenções dos alunos.

O trabalho em grupo cooperativo e as discussões que se seguiram após as apresentações dos trabalhos de grupo fomentaram a aquisição de competências de interação como a tomada de palavra, o encerramento de intervenções e a formulação de questões, por exemplo.

A perceção dos alunos sobre os progressos na competência de Produção Oral, outra das áreas de melhoria prioritária, incidiu sobre os seguintes aspetos:

- apresentar trabalhos à turma com maior confiança: 12 alunos;
- expor ideias sobre temas variados: 8 alunos;
- organizar as ideias num discurso coerente e coeso: 6 alunos;

- fundamentar/ explicar melhor ideias expostas: 4 alunos;
- improvisar: 2 alunos;
- utilizar vocabulário sobre vários temas: 2 alunos.

Está patente, nesta lista, o impacto da apresentação oral dos trabalhos à turma na autoestima dos alunos e na consciência de um maior domínio de uma competência que teve de ser trabalhada no seio dos grupos cooperativos durante as aulas de trabalho de projeto.

Relativamente à competência de Produção Escrita, os alunos referiram:

- escrever sem medo de errar e sem ajuda do professor: 8 alunos;
- dominar mais vocabulário: 7 alunos;
- organizar melhor as ideias: 5 alunos;
- escrever textos mais extensos e mais elaborados: 5 alunos;
- escrever com menos erros: 4 alunos;
- escrever cartas: 2 alunos.

Os resultados descritos apontam para um ganho em autonomia, para maior autoconfiança e autoestima resultantes do exercício de produção escrita autónoma. Esta foi uma das maiores conquistas: conseguir que os alunos interagissem com os seus parceiros, enviando-lhes *emails*, iniciando sessões de *chat*, introduzindo tópicos de discussão ou publicando respostas a tópicos de discussão, de forma espontânea sem depender da aprovação ou solicitação da professora.

1.3. Correlação entre a autoavaliação final e a avaliação da professora-investigadora (ciclo III)

A autoavaliação dos alunos foi confrontada com a avaliação final realizada pela professora, através do teste de coeficiente de correlação de Spearman.

Competências:	**Rs**	**p**
Compreensão Oral	**0,880**	**0,000**
Leitura	**0,787**	**0,000**
Interação Oral	**0,832**	**0,000**
Produção Oral	**0,840**	**0,000**
Escrita	**0,720**	**0,000**

Quadro IV-12: Correlação entre a autoavaliação e a avaliação da professora (ciclo III) das Competências de Comunicação em Inglês LE (N=35). Correlações significativas assinaladas a negrito.
Rs: coeficiente de Spearman; **p:** nível de significância

Os resultados apresentados no quadro IV-12 mostram que os alunos respondentes demonstraram uma perceção das suas competências comunicativas em inglês concordante com a avaliação da professora, tal como já tinha acontecido na avaliação diagnóstica no ciclo de reconhecimento.

A correlação entre a autoavaliação e a avaliação da professora é muito forte para todas as competências (Rs>0,7; p=0,000), o que se pode dever ao facto de os alunos terem realizado uma autoavaliação das várias competências de forma sistemática e por receberem da professora informação sobre os seus desempenhos com regularidade e de uma forma individualizada, durante a execução das tarefas do trabalho de projeto em grupo.

2. Impacto no perfil motivacional

O estudo exploratório, cujos resultados são descritos no capítulo 1 desta parte, evidenciou que os alunos estavam intrínseca e extrinsecamente motivados para a aprendizagem de línguas, não obstante apenas uma minoria ter tido experiências de utilização da LE para a comunicação intercultural. No final do ciclo III, foi solicitado aos sujeitos da investigação que voltassem a responder ao QA2, com o objetivo de verificar se a estratégia de ação promoveu uma evolução nas crenças e nas atitudes face à diversidade linguística e, nomeadamente, ao papel da LM na aprendizagem das LE.

2.1. Motivação intrínseca para a aprendizagem de LE

Os resultados que a seguir descrevemos mostram que houve uma evolução em todos os indicadores que identificámos como sub-variáveis da motivação intrínseca.

2.1.1. Motivação intrínseca: empatia

Os resultados exibidos na figura IV-52 tornam manifesto que os alunos perderam o medo de comunicar em LE, tendo a maioria dos alunos, que no ciclo I tinha indicado, na alínea 2, que evitava conversar em LE, ficado reduzida a uma minoria de 3% que continuam a evitar usar a LE. A experiência de comunicação intercultural a que estes alunos foram sujeitos contribuiu para levantar o filtro afetivo (Krashen, 1995 [1982]), levando os alunos a tomarem consciência de que a comunicação em LE não representa uma ameaça, mas pode ser a chave para o encontro com o outro, para a aprendizagem, para a relação e amizades além fronteiras, finalidade que continua a ser ponto forte

como mostram os resultados obtidos na alínea 8 em que 91% dos alunos indicaram, nas suas respostas, estarem interessados em ter amigos de outros países.

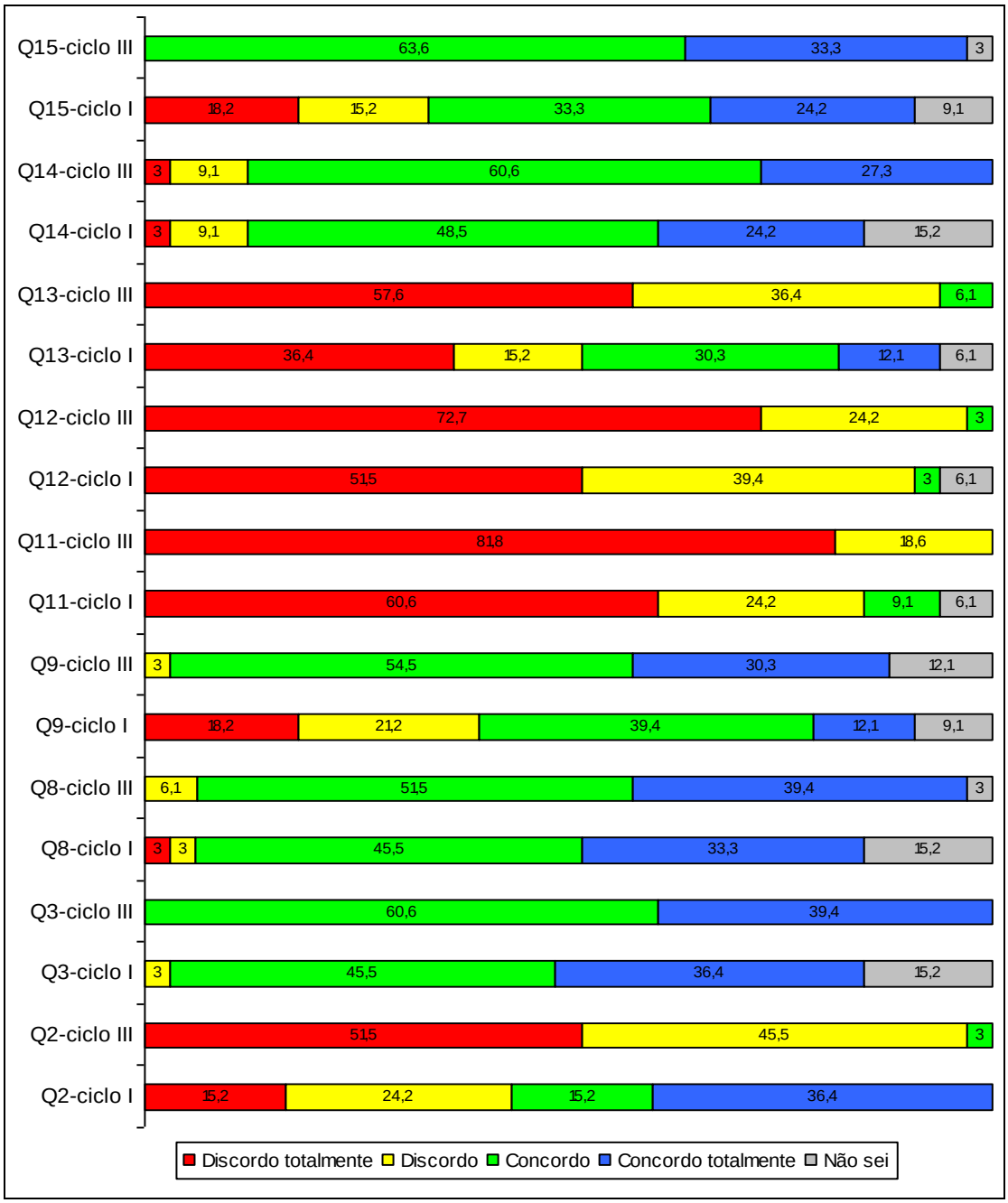


Figura IV-52: Motivação intrínseca - Empatia no ciclo I e no ciclo III (N=33, valores em percentagem).

Alíneas:
2. Evito conversar em LE
3. Se alguém se dirigir a mim numa língua estranha tento perceber com gestos etc.
8. Gostaria de ter amigos de outro país para poder comunicar em LE
9. Quero continuar a aprender línguas depois de concluir o secundário
11. Basta dominarmos a nossa LM
12. Basta saber comunicar em Inglês, outras LE sem importância
13. Se tivesse escolha não estudaria LE
14. Deveriam ser oferecidas oportunidades de contactar com outras línguas menos conhecidas
15. Gosto de aprender LE

O esforço para compreender o outro e a disponibilidade para entender uma língua que desconhece, revelados nas respostas à alínea 3, continuam a ser característica deste grupo de alunos. Como podemos ver, no final da implementação da estratégia de ação, desapareceu a indecisão dos alunos nesta questão. Esta melhoria poderá ser resultado da experiência da atividade de intercompreensão promovida no ciclo II; da aprendizagem de que as línguas não se reduzem à sua componente verbal; da aprendizagem de que a comunicação, mais do que consistir numa transação de signos, envolve a vontade de contacto com o outro e de abertura ao outro e a rejeição do medo do que é estranho e novo.

Salientamos outra evolução substancial como a manifestação do desejo de continuar a aprender línguas ao longo da vida que angariou, no item 9, 84,8% dos alunos contra os 51,5% no ciclo I. As respostas recolhidas na alínea 13 também mostram uma clara evolução na vontade de aprender línguas, o que, no ciclo I, constituía uma obrigação para 42,4% dos alunos inquiridos. Este progresso do gosto pela aprendizagem de línguas está bem patente nos resultados obtidos na alínea 15, em que 96,9% dos alunos concordaram com a afirmação.

A esta melhoria relativamente ao gosto e à vontade de aprender línguas está aliada uma consciência da importância do multilinguismo e do plurilinguismo como mostra o aumento da percentagem de alunos para 81,8% na alínea 11 e 96,9% na alínea 12. Estes alunos desenvolveram a perceção de que não basta o domínio da língua materna, nem o domínio de uma LE, como o inglês, para uma comunicação bem sucedida.

2.1.2. Crenças face à aprendizagem de LE

A comparação dos dados relativos às crenças obtidos no ciclo I e no ciclo III, expostos na figura IV-53, evidencia algumas melhorias, nomeadamente na perceção da importância da LM e do seu papel na aprendizagem de LE.

As crenças relativas à aprendizagem de LE e ao multilinguismo, formuladas nas alíneas que compõem esta variável, continuam a indicar que os alunos estão altamente motivados para a aprendizagem de LE. Registou-se uma melhoria relativamente à crença da alínea 20 que privilegia o papel e a importância da gramática na aprendizagem e comunicação em LE, que a maioria dos alunos (57,6%) relativizou no ciclo III.

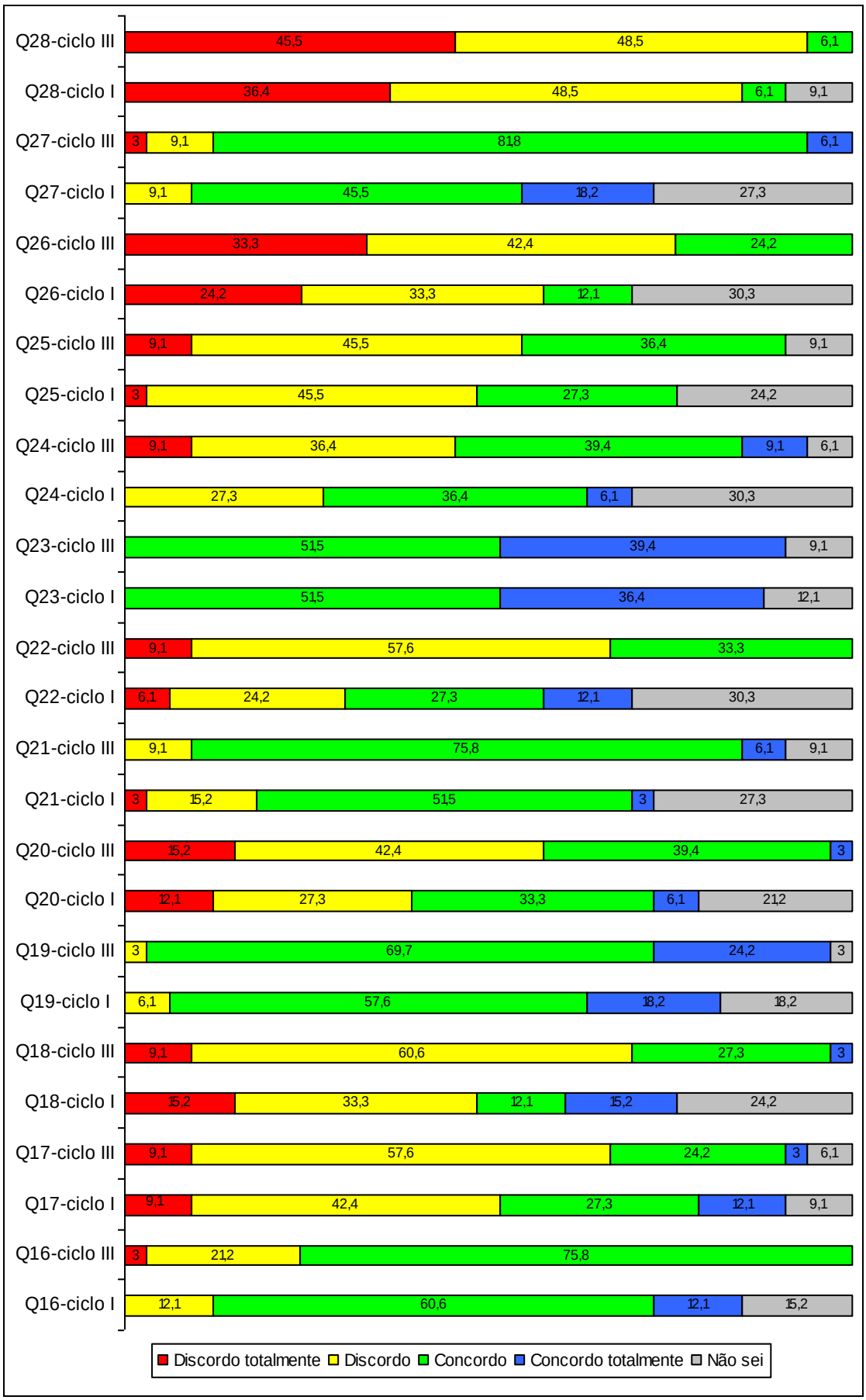


Figura IV-53: Motivação intrínseca – Crenças no ciclo I e no ciclo III (N=33, valores em percentagem).

Alíneas:
16. Para aprender uma LE é preciso praticar muita gramática
17. É muito difícil aprender uma LE
18. Nas aulas de LE não se deve usar LM
19. Conhecimento de línguas facilita aprendizagem de novas LE
20. Não é preciso dominar as regras gramaticais...
21. LM ajuda na aprendizagem de LE
22. Evito comparar as LE com a minha LM ou outras LE
23. Deveríamos ter mais oportunidades de praticar a LE em situações reais de comunicação
24. Quando tento comunicar LE presto atenção aos gestos e entoação
25. É importante saber escrever e ler na LE
26. Há pessoas que não têm jeito para aprender LE
27. É importante aprender a cultura para compreender melhor a língua
28. Só se deve aprender nas aulas o que é preciso para tirar boas notas

O mesmo aconteceu quando os alunos foram questionados, no item 25, sobre a importância dada à comunicação escrita em detrimento da prática da comunicação oral, em que se verificou uma evolução no sentido de relativizar a escrita.

Quando inquiridos sobre o papel da LM na aprendizagem da LE, nas alíneas 18, 21 e 22, no final da implementação da estratégia de ação orientada pelo princípio do multilinguismo e do respeito pelas línguas maternas, a maioria dos alunos demonstrou ter crenças mais positivas e abonatórias sobre o papel da LM e o conhecimento de outras línguas para a aprendizagem das LE. Esta evolução representa uma melhoria a favor da promoção do desenvolvimento da competência plurilingue e da valorização das línguas maternas.

2.2. Motivação extrínseca: instrumental

No que se refere à motivação extrínseca, os resultados expostos na figura IV-54 mostram que as tendências de resposta se mantiveram positivas na generalidade dos itens e das opções de respostas.

Todavia, é de registar o desaparecimento, nas alíneas 29, 31, 33 e 35, e a redução, nas alíneas 34, 3 e 38, das respostas "não sei", já que, em consequência da participação no projeto LOA, os alunos tiveram oportunidade de refletir e discutir sobre a importância da aprendizagem de LE na educação, na vida profissional e na comunicação intercultural. Os dados indicam que os alunos continuam extrinsecamente motivados, revelando plena consciência dos benefícios da aprendizagem de LE nas suas vidas académica e profissional e tendo aumentado a indicação da possibilidade de se relacionarem e fazerem amigos além fronteiras.

As únicas alíneas que registaram uma evolução negativa estão relacionadas com o reconhecimento social da importância das línguas quer por parte da sociedade (alínea 30), quer da própria família (alínea 36). Esta situação poderá dever-se à confusão estabelecida entre a LE e a disciplina de LE, à qual é dado menos relevo quer por ter menos horas no horário letivo, quer por não ser uma disciplina sujeita a exame nacional.

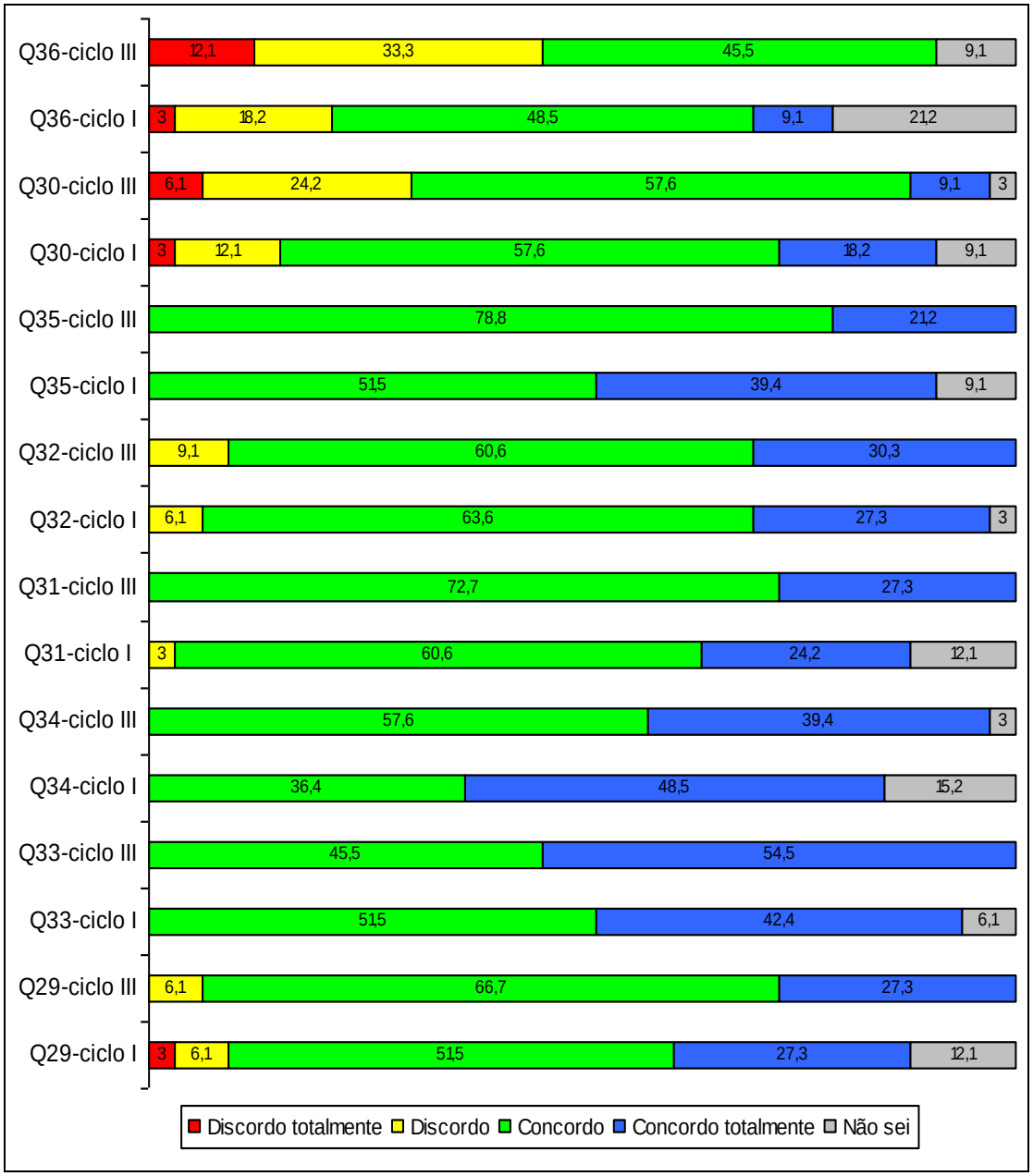


Figura IV-54: Motivação extrínseca - instrumental no ciclo I e no ciclo III (N=33, valores em percentagem).

Alíneas:
Ambições Académicas e Profissionais:
29. LE proporciona melhores oportunidades de emprego no país
33. LE oportunidade de estudar noutro país
34. LE oportunidade de trabalho noutro país
Motivação Instrumental Comunicação Intercultural:

31. Aprender línguas permite fazer amigos além fronteiras
32. LE conhecimento de outras culturas

Motivação Instrumental Acesso Mais Informação:

35. LE permite acesso a mais informação

Motivação Instrumental Reconhecimento Social:

30. Sempre ouvi dizer ser importância saber línguas
36. A família considera ser importante estudar LE

2.3. Experiência de uso da LE para a comunicação intercultural

Esta foi a variável sobre a qual atuámos envolvendo os alunos no projeto *eTwinning* LOA, no quadro da estratégia de ação. Os dados apresentados na figura IV-55 permitem ter uma visão sobre a perceção que os alunos tiveram da atividade enquanto oportunidade para interagir com pessoas de outras culturas e de quantos alunos a aproveitaram.

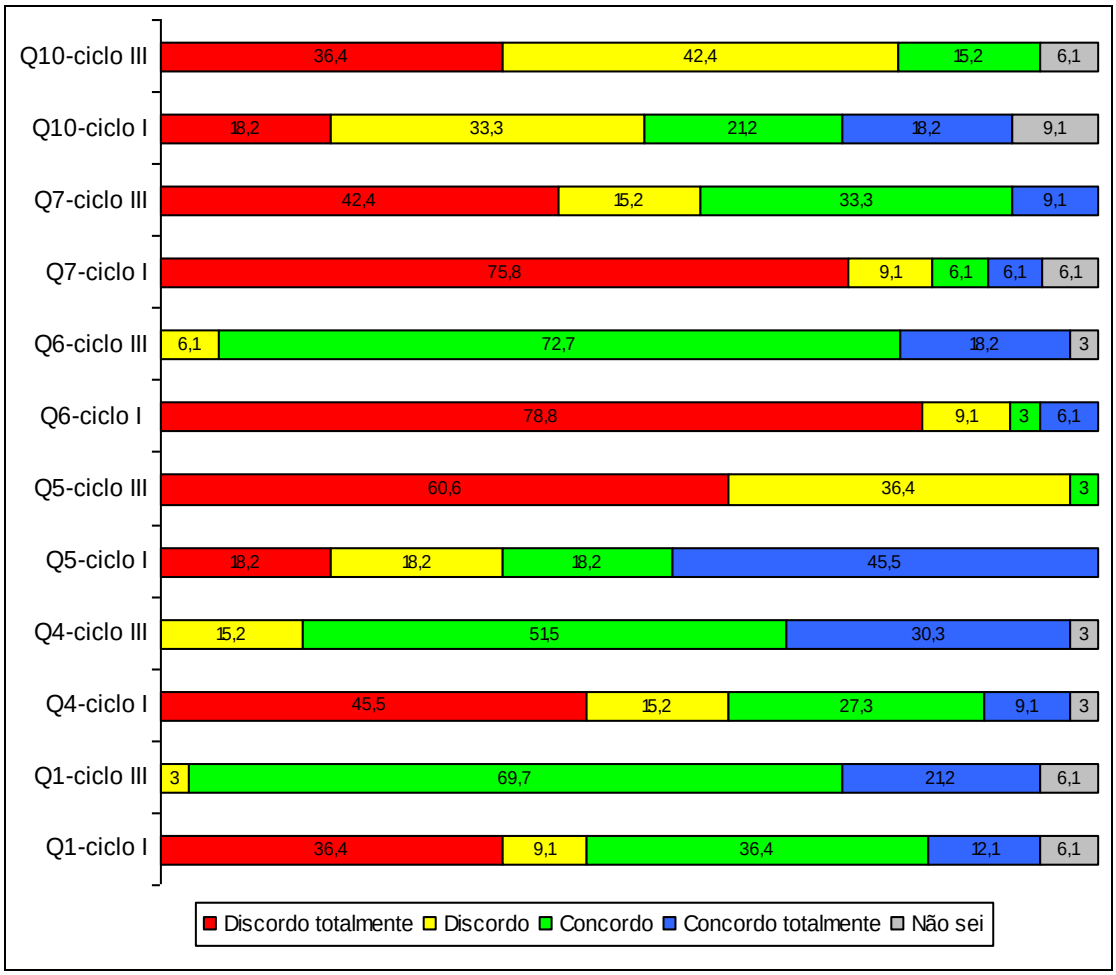


Figura IV-55: Experiência de comunicação LE para contacto intercultural no ciclo I e no ciclo III (N=33, valores em percentagem).

Alíneas:

1. Oportunidades fora das aulas
4. Amigos/familiares com quem comunica em LE
5. Nunca teve correspondente com quem comunicou em LE

6. *Chat online* com pessoas que não falam português
7. Videoconferência comunicar com pessoas que falam outras LE
10. Não participo nas discussões nas aulas de LE

No final do ciclo III, conforme apontam os dados da figura IV-55, e como era expectável, houve um aumento da experiência de comunicação intercultural para quase todos os alunos, uma vez que 97% dos alunos indicaram ter um correspondente com quem interagiam em LE. Apenas um aluno (3%) revelou que não aproveitou a oportunidade que lhe foi dada de utilizar a LE para interagir com os seus parceiros. Esta tendência aparece confirmada por 81,8% dos alunos que indicaram, nas respostas à alínea 4, terem amigos/ familiares com quem comunicam em LE.

Quanto à experiência de comunicação assíncrona, utilizando a LE, quase inexistente no ciclo I, percebe-se que a maioria dos alunos (90,7%) aproveitou esta oportunidade para interagir em tempo real com os seus parceiros.

A videoconferência continua a ser, para a maioria, um meio de comunicação que não foi experimentado, pelo menos para comunicar com pessoas que falam outras línguas.

Outro impacto positivo que se destaca é o aumento da percentagem de alunos que indicou, através das respostas à alínea 10, participar nas discussões em aula indicada por 78,8%. Esta melhoria pode dever-se ao facto de muitas das discussões terem sido dedicadas aos temas em estudo pelos grupos *eTwinning* nos seus trabalhos de projeto, assuntos sobre os quais os alunos tinham algum controlo e domínio, o que facilitou a participação bem sucedida e fomentou a autoestima e autoconfiança no uso da LE.

Quando analisamos os resultados do teste Wilcoxon exibidos no quadro IV-13, fica patente, como esperávamos, que a perceção da experiência de comunicação em LE para a comunicação intercultural aumentou significativamente de uma média no ciclo I de 1,94 para 3,25 no ciclo III.

Fica, claramente, evidenciada a melhoria da motivação intrínseca, para a qual contribuiu uma evolução significativa da empatia em relação às línguas. Também, foi significativa a evolução negativa, neste caso, da motivação instrumental referente ao reconhecimento social, o que explicámos pela possível relação que os alunos estabelecem entre a LE e a disciplina curricular.

	Média ciclo I	Média ciclo III	Teste Wilcoxon (bicaudal)	
			Z	**p**
Motivação Intrínseca LE	2,86	3,01	-2,752	**0,006**
Motivação Intrínseca Empatia LE	2,98	3,21	-2,225	**0,026**
Motivação Intrínseca Crenças LE	2,78	2,85	-1,296	0,195
Motivação Extrínseca -Instrumental	3,24	3,13	-1,436	0,151
Motivação Instrumental Ambições	3,37	3,38	-0,264	0,792
Motivação Instrumental interação	3,21	3,24	-0,316	0,752
Motivação Instrumental Acesso	3,43	3,21	-1,732	0,083
Motivação Instrumental Reconhecimento	2,92	2,56	-1,991	**0,046**
Experiência Comunicação LE	1,94	3,25	-4,994	**0,000**

Quadro IV-13: Evolução da motivação intrínseca e extrínseca (e suas componentes) e da experiência de comunicação em LE dos alunos entre o ciclo I e o ciclo III (N=33). Correlações significativas assinaladas a negrito.
Z: valor do teste Wilcoxon ; **p**: nível de significância

Avaliando as correlações da experiência de comunicação em LE com as variáveis da motivação expostas no quadro IV-14, verificamos que não apresenta correlação com nenhuma das sub-variáveis da motivação de orientação extrínseca.

	Experiência de comunicação em LE	
	Rs	**P**
Motivação Intrínseca LE	**0,660**	**0000**
Motivação Intrínseca – Empatia	**0,727**	**0,000**
Motivação Intrínseca – Crenças	**0,404**	**0,020**
Motivação Extrínseca Instrumental LE	0,141	0,433
Motivação Extrínseca Instrumental –Ambições	0,084	0,642
Motivação Extrínseca Instrumental –Interação	0,073	0,686
Motivação Extrínseca Instrumental Acesso	0,161	0,369
Motivação Extrínseca Instrumental Reconhecimento	0,150	0,404

Quadro IV-14: Correlações entre a perceção da experiência de comunicação em LE e as diversas categorias de motivação. (N=33). Correlações significativas assinaladas a negrito.
Rs: coeficiente de Spearman; **p**: nível de significância

Pelo contrário, revela uma correlação positiva substancial com a motivação intrínseca (Rs=0,660; p=0,000), sendo muito forte a correlação com a empatia (Rs=0,727; p=0,000) em relação às línguas e moderada a correlação com as crenças (Rs=0,404; p=0,020).

Estes resultados indicam que a comunicação intercultural promovida pela estratégia de ação terá tido um impacto positivo na motivação intrínseca dos alunos.

Esta melhoria é importante no contexto da aprendizagem das línguas, já que a motivação intrínseca, revelada pela vontade e disponibilidade emocional para comunicar em LE com pessoas de outras culturas e para aprender línguas, constitui um elemento essencial da competência comunicativa intercultural (Arasaratnam, 2009; Arasaratnam & Doerfel, 2005).

3. Evolução da sensibilidade para o contacto intercultural

Tal como procedemos com o questionário QA2, aplicámos no final do ciclo III, o QA3 cujos resultados foram comparados com os obtidos no ciclo I para verificar se houve alguma evolução na sensibilidade para o contacto intercultural. Começaremos por comparar os dados sobre as crenças.

3.1. Crenças face à diversidade cultural

No que às crenças sobre a diversidade cultural diz respeito, é possível verificar, a partir dos resultados do gráfico da figura IV-56, que aumentou o grau de concordância no reconhecimento das vantagens de se conhecerem outras culturas. Especificadamente, na alínea 8, enquanto a percentagem de alunos que concordou totalmente com a afirmação "O conhecimento de outras culturas aumenta a nossa capacidade de compreensão do mundo e torna-nos mais sensatos" duplicou, a percentagem dos que discordaram baixou de 27,3% para 3% no final do ciclo III.

A mesma evolução é patente nas alíneas 9 e 16 que versavam sobre a mais-valia que representa o multiculturalismo. A atestar esta abertura ao pluriculturalismo, as respostas da alínea 17 mostram um aumento da percentagem de discordância em relação à afirmação "Conhecer outras culturas faz-nos perder a identidade cultural". Fica, desta forma, reforçada a crença de que o contacto com outras culturas representa um enriquecimento e não uma perda de identidade cultural.

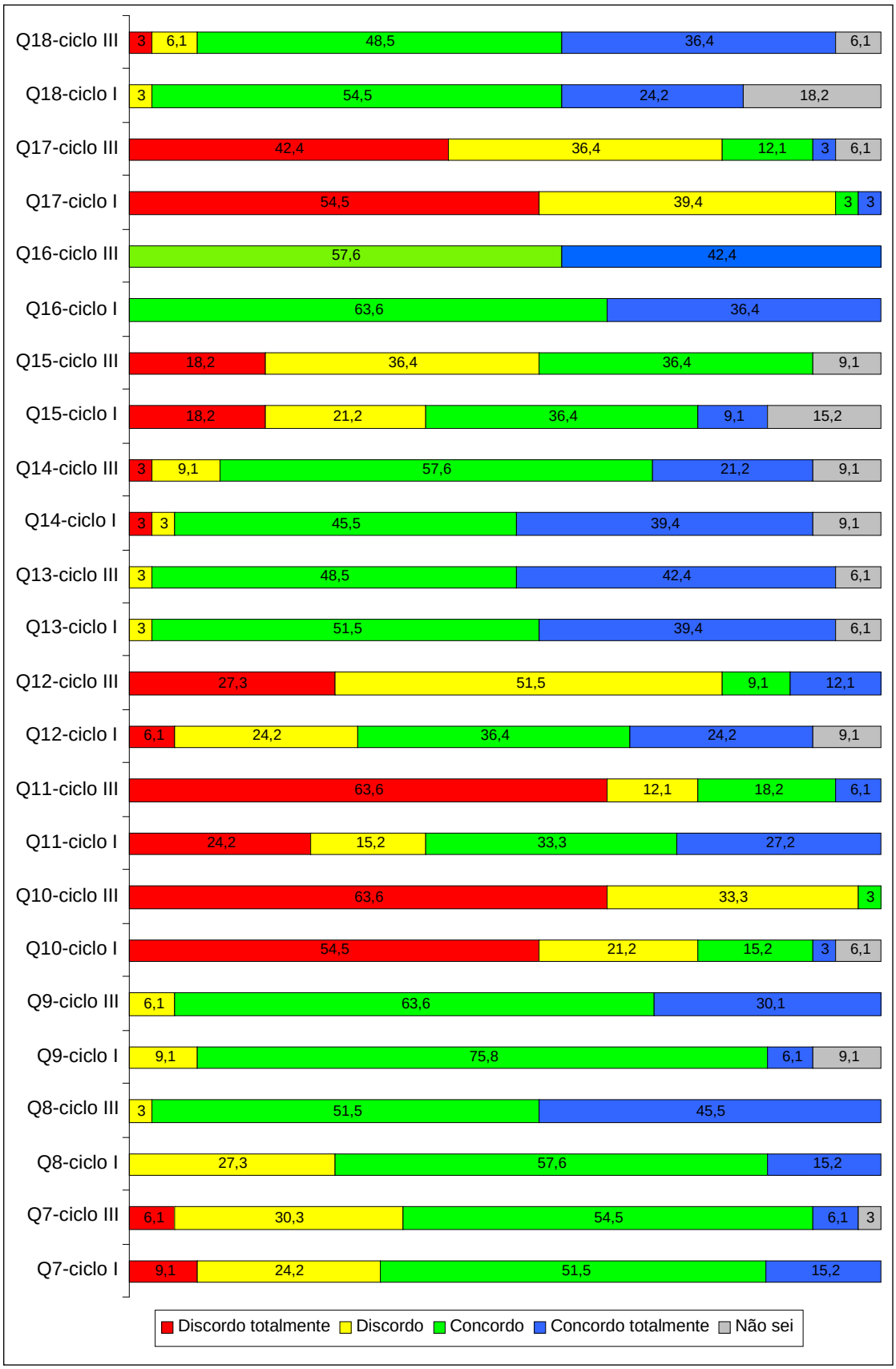


Figura IV-56: Crenças no ciclo I e no ciclo III (N=33, valores em percentagem).

Alíneas:
7. O domínio da língua inglesa é suficiente para comunicar eficazmente com pessoas de outras culturas.

8. O conhecimento de outras culturas aumenta a nossa capacidade de compreensão do mundo e torna-nos mais sensatos.
9. A diversidade cultural de uma nação torna-a uma nação mais rica culturalmente.
10. As atitudes e comportamentos sociais são os mesmos em todas as culturas do mundo.
11. Existem culturas que são superiores e outras culturas que são inferiores.
12. Pessoas de culturas diferentes atribuem o mesmo significado a um gesto particular como levantar dois dedos para dizer vitória.
13. O que é considerado boa-educação num país pode ser considerado má-educação noutro país.
14. A religião pode ser um assunto sensível nas relações interpessoais entre pessoas de culturas diferentes.
15. A riqueza cultural de um país mede-se pelo seu nível de desenvolvimento económico e tecnológico.
16. Conhecer outras culturas permite-nos comunicar e interagir mais eficazmente com outras pessoas.
17. Conhecer outras culturas faz-nos perder a identidade cultural.
18. A maneira como percebemos e lidamos com assuntos como religião, família, educação e direitos das crianças difere de cultura para cultura.

Quanto às crenças sobre as diferenças culturais que dependem do conhecimento, experiência ou aprendizagem intercultural, houve igualmente uma melhoria visível para a quase totalidade dos alunos, tendo atingido no final do ciclo III 96,9% na alínea 10 e 90,9% na alínea 13, em que os alunos demonstraram serem capazes de relativizar culturalmente comportamentos, atitudes e valores.

Nas alíneas 12 e 14, a maioria dos respondentes indicou que reconhece as implicações que a vivência em determinado contexto cultural pode ter nos códigos de conduta social e nos significados atribuídos à linguagem verbal e não-verbal. Estes alunos revelaram ser capazes de ver a realidade noutras perspetivas e aceitar que a forma como interpretam a realidade não é única e muito menos universal.

Destacamos que 100% dos alunos na alínea 16 e 97% na alínea 8 concordaram com o benefício que o contacto intercultural e o conhecimento de outras culturas podem trazer nas relações interpessoais e como podem contribuir para uma melhor compreensão do mundo.

Estas crenças são indicativas do perfil de um comunicador intercultural que procura, nas relações com a diversidade, aprender, enriquecer e crescer enquanto cidadão do mundo.

Assinalamos o entendimento da importância atribuída ao inglês enquanto língua para comunicação intercultural, revelado por 60,6% dos alunos na alínea 7. Esta posição parece acusar uma sobrevalorização do conhecimento da língua inglesa em detrimento do conhecimento de outras línguas. Esta posição pode ser entendida como consequência da perceção de que o inglês, que utilizaram como língua de trabalho com os seus parceiros de projeto, serviu também como língua de relação e de afeto que permitiu

estabelecer laços de amizade e de colaboração no contexto formal da disciplina de Inglês. Esta perspetiva do inglês como a língua que lhes deu acesso a novas amizades, novas culturas e novas aprendizagens, enquadra-se numa perspetiva intercultural da língua que deixa de ter o cunho e a pretensão hegemónica de se sobrepor a outras línguas e passa a ser vista como uma plataforma para aceder a mais culturas e a mais línguas.

3.2. Atitudes face à sua cultura

Como é observável na figura IV-57, ocorreu uma diminuição da percentagem de alunos indecisos nas alíneas 23 (de 21,2% para 15,2%) e 27 (de 9,1% para 3%).

Ainda, na alínea 27, as respostas da quase totalidade dos alunos regista que se manteve o interesse em conhecer melhor o seu país, não obstante a opção "concordo totalmente" ter registado uma redução a favor da opção "concordo". Esta redução poderá ser explicada pelo facto de os alunos terem manifestado um elevado interesse em conhecer os seus parceiros e os seus países através de um intercâmbio, relativizando a satisfação de viver no seu país e o desejo de o conhecer.

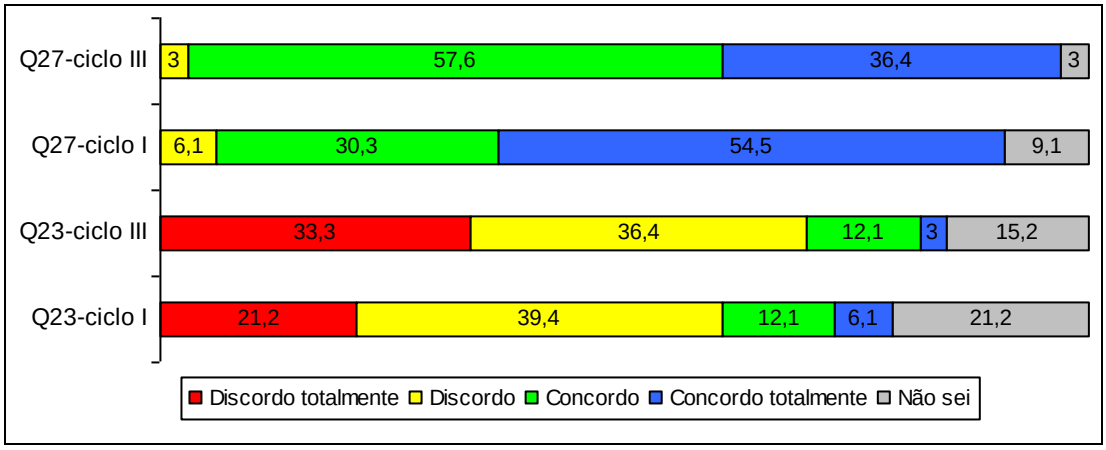


Figura IV-57: Atitude face à sua cultura no ciclo I e no ciclo III (N=33, valores em percentagem).

Alíneas:
23. Se tivesse tido escolha nunca viveria no meu país.
27. Estou interessado/a em conhecer melhor o meu país, a suas paisagens e as suas tradições.

3.3. Atitude face às outras culturas

Esta variável, como podemos ver a partir dos dados apresentados na figura IV-58, teve uma evolução pouco significativa, dado que os alunos já tinham revelado no início

da implementação da estratégia de ação uma atitude muito favorável face às outras culturas.

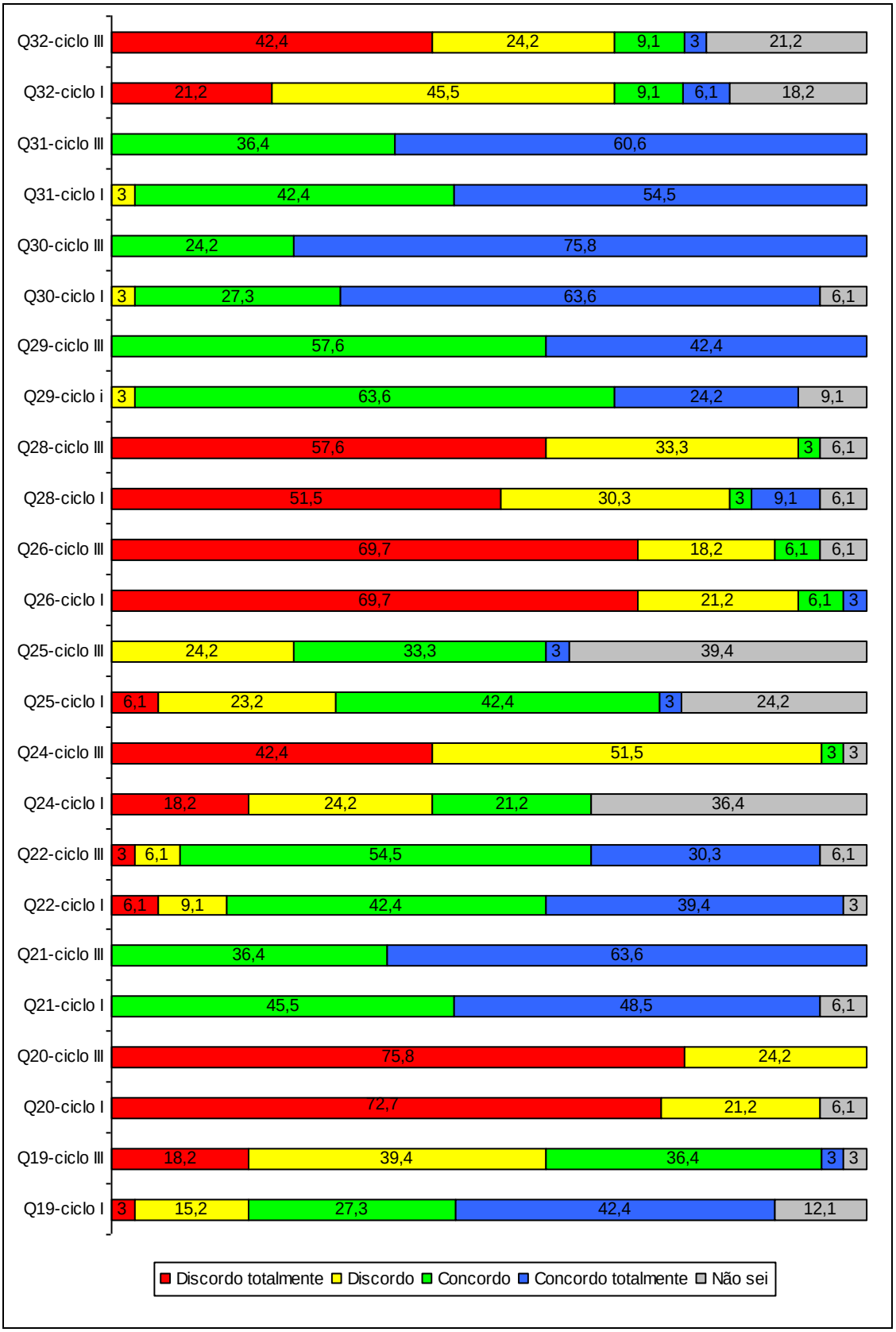


Figura IV-58: Atitudes face às outras culturas no ciclo I e no ciclo III (N=33, valores em percentagem).

Alíneas:
19. Penso que cada país deveria preservar a sua própria identidade nacional e não se deixar influenciar por outras culturas.
20. Não estou interessado/a em conhecer pessoas de outros países com culturas diferentes.
21. Quero aprender sobre como as outras culturas percebem e lidam com valores ligados com a religião, família, amor, educação e preservação ambiental)
22. Gostaria de viajar e viver algum tempo noutro país com uma família de acolhimento, comer o que comem e fazer o que fazem.
24. Só seria de capaz de ir viver para outro país de o modo de vida nesse país fosse igual ao modo de vida do meu país.
25. Se tivesse de viver noutro país adaptar-me-ia facilmente ao modo de vida e hábitos desse povo.
26. Não consigo ter amigos que tenham opiniões diferentes das minhas.
28. Os imigrantes não deveriam exibir sinais das suas culturas (roupas, penteados, línguas etc. …)
29. Eu gostaria de participar num projeto cooperativo transnacional.
30. Gostaria de saber como as pessoas de outras culturas veem o nosso povo.
31. Gostaria de ter um amigo de uma outra cultura.
32. Se tivesse de viver com uma família de acolhimento com hábitos alimentares diferentes passaria fome.

Os resultados relativos às respostas da alínea 19, em que, no ciclo I, a maioria dos alunos evidenciou uma perspetiva monocultural da cultura, apontam, no ciclo III, para uma melhoria, tendo a maioria dos alunos (57,6%) discordado da afirmação "Penso que cada país deveria preservar a sua própria identidade nacional e não se deixar influenciar por outras culturas", rejeitando a visão monocultural de uma cultura vertical nacional que se deve manter impermeável à influência de outras culturas. Esta mudança pode dever-se à aprendizagem resultante da abordagem da temática do multiculturalismo, em que o enfoque foi colocado na natureza pluricultural das culturas e na valorização e enriquecimento das culturas, ao longo dos séculos, pelo contacto com outras culturas.

De salientar as melhorias, se bem que pouco significativas, pois esta variável era um dos pontos fortes destes alunos, no interesse em compreender e adquirir novas perspetivas sobre a sua cultura e na disposição de relativizar as suas crenças, contrapondo-as com outras formas de interpretar a realidade, designadamente com a subida da concordância para 100% nas alíneas 30 e 21.

A acompanhar esta tendência de melhoria, os resultados obtidos nas alíneas 20 e 29, em que a totalidade dos alunos manifestou vontade de conhecer outras culturas e de participar em projetos de cooperação transnacional e 97% expressaram estar interessados em fazer amizades além fronteiras. Esta clara abertura a outras culturas e novas formas de entender o mundo é reforçada pela vontade de experimentar novas realidades e a capacidade de adaptação a outras formas de estar, comer e viver, como mostram os resultados obtidos nas alíneas 24, 25 e 32 e a redução da percentagem dos indecisos na alínea 24 que passou de mais de um terço no ciclo I para 3% no ciclo III.

Contrariamente, notamos o aumento do número de alunos indecisos na alínea 25 (aumento de 24,2% para 39,4%) e na alínea 32 (18,2% para 21,2%), relativamente à consciência da dificuldade de adaptação a novas formas de vida e de alimentação. Apesar de terem revelado vontade de viverem outras experiências culturais, parecem ter ganho consciência da diversidade de maneiras de estar e hábitos alimentares muito diferentes, o que poderá ser consequência das aprendizagens realizadas no âmbito do projeto em relação à gastronomia checa e polaca em particular, que pode justificar o número de indecisos.

3.4. Experiências de contacto intercultural

Sendo esta a variável que controlámos através da implementação do projeto de parceria *eTwinning*, a experiência de comunicação intercultural evoluiu visivelmente, como se pode concluir a partir dos resultados exibidos na figura IV-59.

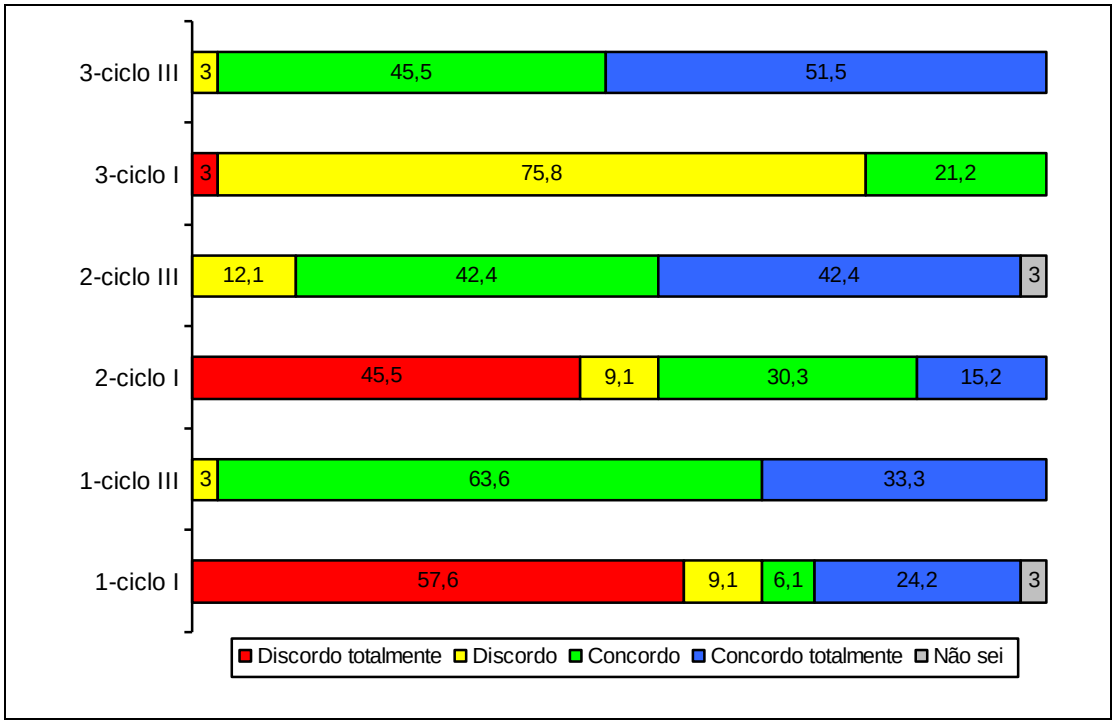


Figura IV-59: Experiência de contacto intercultural no ciclo I e no ciclo III (N=33, valores em percentagem).

1. Tenho amigo(s) de outro país com quem troco *emails* em inglês.
2. Tenho amigo(s) de outro país com quem faço *chat* em inglês.
3. Nas aulas de LE aprendemos sobre outras culturas.

Para concluir o estudo destas evoluções, analisámos o grau de significância da evolução observada a partir dos dados obtidos. Conforme os resultados do teste Wilcoxon apresentados no quadro IV-15, e em consonância com os resultados obtidos com o QA2, a perceção da evolução é significativa como era de esperar, já que este era o principal objetivo da estratégia de ação: proporcionar aos alunos uma experiência de comunicação em LE com pessoas de outras culturas. Outra variável que patenteia uma melhoria significativa é a das crenças que, como já explicámos, foram objeto de estudo e de reflexão durante o projeto.

	Média ciclo I	Média ciclo III	Desvio-padrão ciclo I	Desvio-padrão ciclo III	Teste Wilcoxon (bicaudal)	
					Z	**p**
Experiência de contacto intercultural	2,11	3,28	0,777	0,352	**-4,647**	**0,000**
Crenças	2,92	3,20	0,411	0,316	**-3,253**	**0,001**
Atitudes face à sua Cultura	3,27	3,24	0,630	0,547	-1,955	0,051
Atitudes face às outras Culturas	3,20	3,38	0,373	0,326	-0,324	0,746

Quadro IV-15: Evolução da experiência de contacto intercultural, das crenças, das Atitudes face à sua Cultura e das Atitudes face às outras Culturas (N=33). Correlações significativas assinaladas a negrito.
Z: valor do teste Wilcoxon ; **p**: nível de significância

Quanto às correlações, conforme se pode observar a partir dos resultados do quadro IV-16, a experiência de contacto intercultural apresenta uma correlação significativa moderada com a experiência de comunicação em LE o que reforça o impacto positivo da estratégia de ação que criou mais oportunidades de utilização da LE, neste contexto para interagir com pessoas reais. Por outro lado, tal como já tinha acontecido com os resultados do ciclo I, não existe correlação entre a variável independente "experiência de contacto intercultural" e as variáveis dependentes referentes às crenças e às atitudes face às culturas. Esta situação poderá ser explicada pela abertura e sensibilidade intercultural previamente reveladas antes da experiência.

	Experiência de contacto intercultural	
	Rs	**p**
Crenças	0,217	0,225
Atitudes face à sua cultura	-0,066	0,713
Atitudes face às outras culturas	0,096	0,595
Experiência de comunicação em LE	**0,389**	**0,025**

Quadro IV-16: Correlações entre a perceção da experiência de contacto intercultural e as crenças, atitudes face à sua cultura e às outras culturas (N=33). Correlações significativas assinaladas a negrito.
Rs: coeficiente de Spearman; **p**: nível de significância

4. Impacto no desenvolvimento da CCI

A adoção dos princípios da aprendizagem cooperativa, da aprendizagem ativa e da aprendizagem significativa, que sustentam que a aprendizagem de LE é uma atividade inerentemente interativa (Allwright, 1984), resultou na prática da construção colaborativa de discurso, designadamente no contexto da comunicação intercultural com os parceiros *eTwinning*.

As mensagens produzidas pelos alunos no contexto do projeto LOA resultaram de um processo de negociação de sentido e de discussão coletiva. A interação em contexto de aprendizagem cooperativa fomentou a negociação de sentido entre os alunos do grupo e entre os alunos parceiros, que puderam, alternadamente, assinalar que não perceberam e corrigir ou reformular. Desta forma, criaram, simultaneamente, *Comprehensible Input* e *Comprehensible Output* (Ellis, 1995: 142) num esforço de "Learning with/ from One Another".

Nesta perspetiva, propusemos realizar o estudo da participação dos sujeitos desta investigação em situação de comunicação intercultural. Assim, apresentamos a descrição, análise e interpretação dos resultados desse estudo.

4.1. Estudo do desenvolvimento da competência de interação

Foram recolhidas 525 mensagens, produzidas pelos grupos *eTwinning* portugueses, de novembro 2008 a junho de 2009, no âmbito da interação com os seus parceiros de projeto por *email*, *chat* ou fórum de discussão. *Os emails* foram reencaminhados para o *email* da professora e arquivados no portefólio de cada grupo *eTwinning*, na secção "contactos interculturais". Quanto aos fóruns, arquivados na mesma secção do portefólio de cada grupo, foram descarregados do *Twinspace*. Os registos das conversações de *chat* foram arquivados pelos alunos no portefólio e entregues, em suporte digital, à professora para análise.

Conforme se pode constatar no quadro IV-17, a comunicação intercultural foi-se intensificando de ciclo para ciclo, tendo culminado no ciclo III num total de 266 mensagens, representando mais de metade do total das mensagens enviadas ao longo do ano. Foi no mês de maio, com um total de 176 mensagens, que foi atingido o número mais elevado de contactos com os parceiros, seguido pelo mês de março com 84 mensagens.

	Fa	**%**	Mês	**Fa**	**%**
Ciclo I	64	12,2	novembro	36	6,9
			dezembro	28	5,3
Ciclo II	195	37,1	janeiro	52	9,9
			fevereiro	58	11,5
			março	84	16,0
Ciclo III	266	50,7	abril	41	7,8
			maio	176	33,5
			junho	50	9,5
Total	525	100		525	100

Quadro IV-17: Distribuição da totalidade das mensagens (*email*, fórum e *chat*) enviadas aos parceiros por ciclo de investigação e por mês.
Fa: frequência absoluta; **%:** percentagem

Esta tendência de predominância de mensagens no mês de maio é reiterada em todos os grupos como é visível no Anexo 30.

É importante esclarecer que os meses de março e de maio correspondem ao período em que se avolumou a troca de mensagens para partilha de informação e de opiniões para a elaboração dos trabalhos de projeto. Assim, podemos inferir que os alunos procuraram, efetivamente, trabalhar colaborativamente com os seus parceiros, ultrapassando as barreiras inerentes à comunicação intercultural como a distância, a perceção do domínio ainda insuficiente da língua de comunicação, as diferenças culturais e a tardia receção de resposta de alguns parceiros. A ausência de respostas dos parceiros promoveu o desenvolvimento de estratégias que permitiram resolver o problema e concluir os seus trabalhos com a colaboração e representatividade dos países parceiros. Os alunos recorreram a três estratégias, como se pode perceber da análise das mensagens arquivadas nos Anexos 31 e 34:

1. enviaram mensagens às professoras parceiras a pedir auxílio;
2. enviaram mensagens aos parceiros de outros grupos *eTwinning*;
3. utilizaram o fórum de discussão do *Twinspace*, abrindo as solicitações a todos os parceiros, o que permitiu angariar um maior número de respostas/ contribuições.

O ciclo I, que decorreu nos meses de outubro, novembro e dezembro apresenta o menor número de contactos. O fraco nível de interação, neste período, é explicado pelo facto de a interação com os parceiros ter sido inaugurada no dia 11 de novembro através do envio de uma mensagem de apresentação do grupo *eTwinning*, implicando um compasso de espera para o estabelecimento das parcerias com os grupos *eTwinning* das

outras escolas. O mês de dezembro, o mês em que foram enviadas menos mensagens, coincidiu com o período de férias escolares do Natal, o que explica a diminuição dos contactos para 28. A acumular a estes dois fatores, devemos ainda referir o envio tardio de respostas por parte dos parceiros. Algumas respostas dos parceiros surgiram apenas em janeiro, já no Ciclo II, após insistência por parte dos alunos portugueses que reenviaram mensagens de pedido de resposta.

Os meses em que houve menos contactos com os parceiros correspondem aos meses de interrupção escolar. Além do mês de dezembro, destacamos o mês de abril, período das férias da Páscoa, em que foram estabelecidos 41 contactos e o mês de junho, que correspondeu ao encerramento das atividades letivas no dia 18, em que foram recolhidas 45 mensagens.

Conforme está patente no gráfico da figura IV-60, entre os grupos que mais interagiram, destacaram-se os CCH com um total de 89 mensagens ao longo do ano letivo. Os que menos interagiram com os parceiros *eTwinning* foram os Fahrenheit que enviaram um total de 30 mensagens.

Se observarmos a frequência de contactos estabelecidos por ciclo, verificamos que no ciclo I e no ciclo II foram os CCH que mais comunicaram com os parceiros, enquanto, no ciclo III, foram ultrapassados pelos Friends & Company (com 43 mensagens) e pelos NAF (com 53 mensagens), o grupo que menos comunicou com os parceiros no ciclo I e no ciclo II.

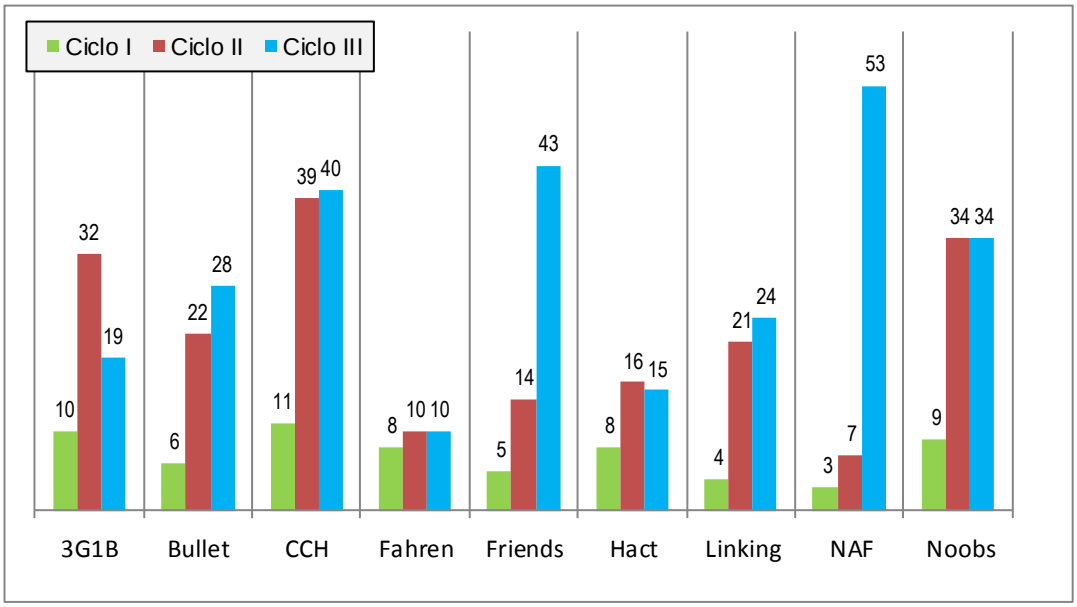


Figura IV-60: Distribuição das mensagens (*email*, fórum e *chat*) enviadas aos parceiros por grupo e por ciclo de investigação (valores absolutos).

Os dados do quadro IV-18 apontam para a escolha do *email* como meio privilegiado para a comunicação com os parceiros, tendo sido enviadas na totalidade 356 mensagens o que representa 67,8% de todos os contactos efetuados pelos grupos *eTwinning* ao longo do projeto. O meio menos utilizado para a comunicação com os parceiros foi o *chat* cujos valores foram muito baixos, já que este meio só foi utilizado para interagir com os parceiros fora da aula e no seu tempo livre. Quanto ao número de mensagens publicadas no fórum (119) que representam 22,7% da totalidade dos contactos estabelecidos, é também visível um aumento de ciclo para ciclo.

	email		Fórum		*Chat*		Total	
	Fa	**%**	**Fa**	**%**	**Fa**	**%**	**Fa**	**%**
Ciclo I	50	9,5	14	2,6	0	0	64	12,2
Ciclo II	131	25	29	5,5	34	6,5	195	37,1
Ciclo III	175	33,3	76	14,5	16	3,0	266	50,7
Total	356	67,8	119	22,7	50	9,5	525	100

Quadro IV-18: Distribuição da totalidade das mensagens de *email*, de fórum e de *chat*) por ciclo de investigação.
Fa: frequência absoluta; **%:** percentagem

Os dados exibidos no quadro anterior patenteiam um incremento da frequência dos contactos, via *email*, que passou de 50 mensagens, no ciclo I, para 131, no ciclo II, e para 175, no ciclo III. O valor mais elevado de *emails* foi registado no mês de maio, em que os grupos enviaram um total de 122 mensagens, mais do dobro alcançado no mês de março, o segundo mês com mais contactos que atingiu o valor de 48 mensagens (cf. Anexo 30).

Como se pode verificar a partir da leitura dos dados da figura IV-61, foi o grupo NAF que mais *emails* enviou, num total de 55 mensagens. Apesar terem sido identificados como o grupo que menos interagiu com os parceiros nos ciclo I e no ciclo II, com 3 e 5 mensagens respetivamente, atingiu o número mais alto de mensagens de *email* no ciclo III, num total de 47. Também, com uma progressão positiva de ciclo para ciclo, se bem que mais gradual a partir do ciclo II, salientamos os grupos Bulletproof Friendship, Friends & Company, Linkin Friends e Noobs.

Esta tendência não se repercutiu em todos os grupos. Os 3G1B e CCH registaram uma redução bastante significativa do número de mensagens, em mais de metade do ciclo II para o ciclo III, designadamente, o que não se traduziu numa quebra na

interação com os parceiros, como veremos na apresentação dos resultados da análise dos contributos publicados nos fóruns de discussão.

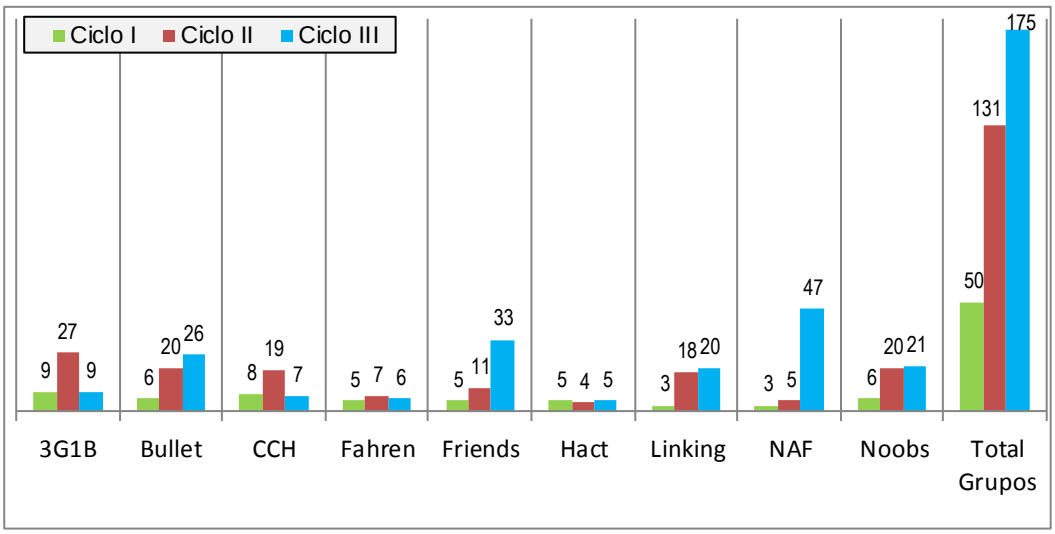


Figura IV-61: Distribuição das mensagens de *email* enviadas aos parceiros por grupo e por ciclo de investigação (valores absolutos).

O grupo que menos mensagens enviou, por *email*, ao longo do ano, foi os Hact que apenas enviaram 14 mensagens, tendo mantido no ciclo I e III a mesma frequência de 5 mensagens e no ciclo II enviaram 4 mensagens de *email*. Com um perfil próximo dos Hact, destacaram-se, também, os Fahrenheit.

Relativamente às mensagens publicadas no fórum de discussão do *Twinspace*, que perfizeram um total de 119 contribuições dos grupos *eTwinning* portugueses, o gráfico da figura IV-62 mostra um progresso notório de um ciclo para outro, aumentando para mais do dobro do ciclo I para o ciclo II (de 14 para 29 mensagens) e do ciclo II para o ciclo III (de 29 para 76 mensagens) o número de mensagens publicadas no fórum de discussão do *Twinspace* do projeto LOA. Os dados do Anexo 25, que mostra as frequências das mensagens publicadas pelos grupos *eTwinning* portugueses nos fóruns por mês e por ciclo, indicam que, tal como aconteceu com os *emails*, foi no mês de maio que os alunos interagiram mais nos fóruns de discussão, publicando um total de 46 mensagens, o que corresponde a 38,7% das mensagens publicadas ao longo do ano.

O grupo que mais contribuiu foi os CCH com um total de 38 entradas e o grupo que colaborou menos nas discussões foi os Bulletproof Friendship, com apenas 4 entradas registadas. Os dados mostram que todos os grupos contribuíram para a evolução na frequência de publicação de mensagens no fórum de ciclo para ciclo, o que

demonstra um gradual domínio deste meio de comunicação virtual que a maioria dos alunos nunca tinha utilizado antes da participação neste projeto. Destacamos a abrupta progressão dos CCH que publicaram um total de 28 mensagens no ciclo III, compensando, desta forma, a redução registada em relação às mensagens de *email*. Esta situação de preferência pelo fórum no ciclo III deveu-se a dois fatores observados: à natureza do trabalho de projeto escolhido pelo grupo que consistiu na construção colaborativa de uma história em cadeia sobre o tema "violência no namoro" e à falta ou demora na resposta por parte dos parceiros. Esta situação foi extensiva, mas em proporções menores, aos 3G1B e aos Friends & Company que perceberam a eficiência deste meio de colaboração na obtenção de um maior número de contributos, uma vez que se alarga o espectro dos interlocutores.

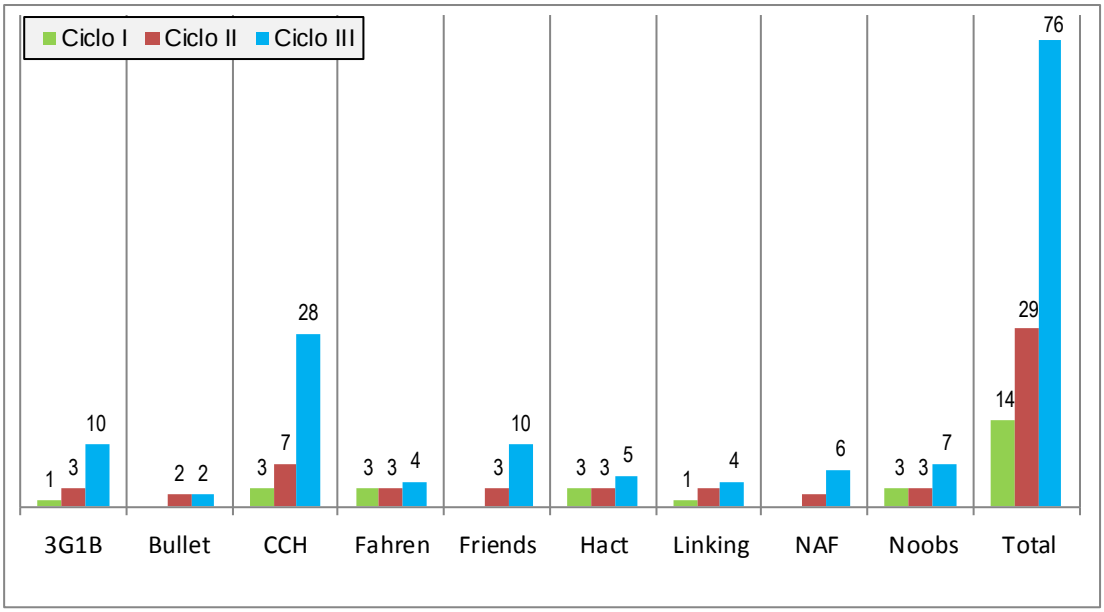


Figura IV-62: Distribuição das mensagens publicadas no fórum de discussão do *Twinspace*, por grupo e por ciclo de investigação (valores absolutos).

Cabe-nos, ainda, realçar que esta evolução no ciclo III ganha maior significado, já que todas as mensagens publicadas nesse período foram resultado da iniciativa dos grupos *eTwinning*, ao contrário das mensagens publicadas no ciclo I e ciclo II que foram resultado de atividades realizadas em sala de aula, como passamos a explicar.

Nos ciclos I e II, as intervenções dos grupos *eTwinning* portugueses foram publicadas nos fóruns na sequência de atividades de discussão dos temas do currículo, sendo uma estratégia de escrita solicitada e controlada pela professora-investigadora. As discussões abertas nos fóruns versaram sobre os seguintes temas:

- No ciclo I:

- "what is culture?". A tarefa consistiu em, após a leitura de um documento sobre o conceito de cultura, redigir uma definição do termo "Cultura";

- "Intercultural Quiz". Esta atividade foi realizada no final do "Intercultural Quiz", consistindo na discussão e questionamento dos conteúdos das respostas do questionário;

- "If I say" Follow-up activity. Consistiu na criação de um espaço de discussão, comentário e apresentação de dúvidas a partir da análise das respostas à atividade "If I Say";

- "LOA project evaluation, term I". Este foi o espaço de discussão para os alunos fazerem a avaliação do impacto do projeto;

- No ciclo II:

- "Computers: For or Against". A tarefa consistiu em escrever um texto argumentativo, apresentando vantagens e desvantagens da utilização dos computadores, em áreas como educação, lazer, trabalho, ciência, a partir da análise de vários documentos, apresentando argumentos a favor e contra o uso dos computadores em várias áreas da vida;

- "Space exploration, is it worth it?". Após o visionamento do 'trailer' do filme "Contact", os alunos discutiram a relevância das expedições espaciais e elaboraram um texto argumentativo que publicaram para partilhar com os seus parceiros;

- "Television in Europe". Para a lecionação da temática 'Mass media", foi aberto um espaço de partilha de informação sobre os canais de TV, os programas mais vistos em cada um dos países dos parceiros;

- "The great LOA debate". Na sequência da leitura de um documento sobre TV e violência juvenil, foi dinamizado um debate sobre o tema em epígrafe;

- "How often do European young people read newspapers?". Neste tópico os alunos escreveram sobre os seus hábitos de leitura de imprensa.

No ciclo III, os grupos *eTwinning* portugueses passaram a utilizar o fórum de discussão do *Twinspace*, iniciando, por sua iniciativa, tópicos de discussão para:

- facilitar a recolha de informação para os seus trabalhos de projeto;
- para divulgar o resultado dos seus trabalhos e solicitar comentários;
- para emitir opiniões ou comentar trabalhos e para responder a solicitações.

Neste contexto, foram iniciados os seguintes tópicos de discussão, no ciclo III:

- "Discussion forum on dating violence" pelos NAF que convidaram os parceiros a visitarem o fórum que criaram sobre o tema do seu trabalho de projeto. Obtiveram 4 contribuições;
- "Chain story" pelos 3G1B que solicitaram aos parceiros a colaboração na construção de uma história em cadeia que conta um caso de violência no namoro. Conseguiram 6 respostas;
- "NAF's advice about dating violence", segundo tópico introduzido pelos NAF que enunciam um conjunto de conselhos a ter em conta em situações de risco e solicitam informação sobre casos de violência no namoro. Tiveram 3 respostas;
- "Our Chain story". Tal como fizeram os 3G1B, os CCH também utilizaram o fórum para mobilizar a participação dos seus parceiros construção de uma história em cadeia. Este foi o tópico mais debatido, tendo sido publicadas 26 contribuições, a maioria constituídas por partes da história que foi sendo construída nessa plataforma colaborativa.

Como podemos observar a partir dos dados representados na figura IV-63, as interações de *chat*, realizadas por apenas 4 dos 9 grupos *eTwinning*, culminaram num total de 50, tendo o mês de março registado o maior número de interações, com 23 sessões de *chat* iniciadas. Os grupos 3G1B, CCH, Hact e Noobs interagiram com os seus parceiros, utilizando o *Windows Live Messenger (msn)*.

Importa salientar que esta atividade não pôde ser realizada nas aulas devido às dificuldades que os parceiros tinham para aceder ao laboratório de informática e à dificuldade de conseguir um horário compatível com o horário da disciplina de Inglês, pelo que estas sessões foram realizadas pela iniciativa dos alunos fora do horário letivo. Foi possível, através da identificação da alcunha perceber que foram estabelecidos contactos por diferentes elementos dos grupos. Ainda, no caso dos Noobs, as interações de *chat* foram realizadas com a presença de dois ou mais elementos do grupo.

As primeiras sessões de *chat* foram efetuadas a partir do ciclo II, em janeiro; foi nesse ciclo que foi alcançado o maior número de sessões de *chat*, num total de 34 interações. Os grupos que realizaram mais *chats* foram os CCH e os Noobs com um total de 18 sessões cada.

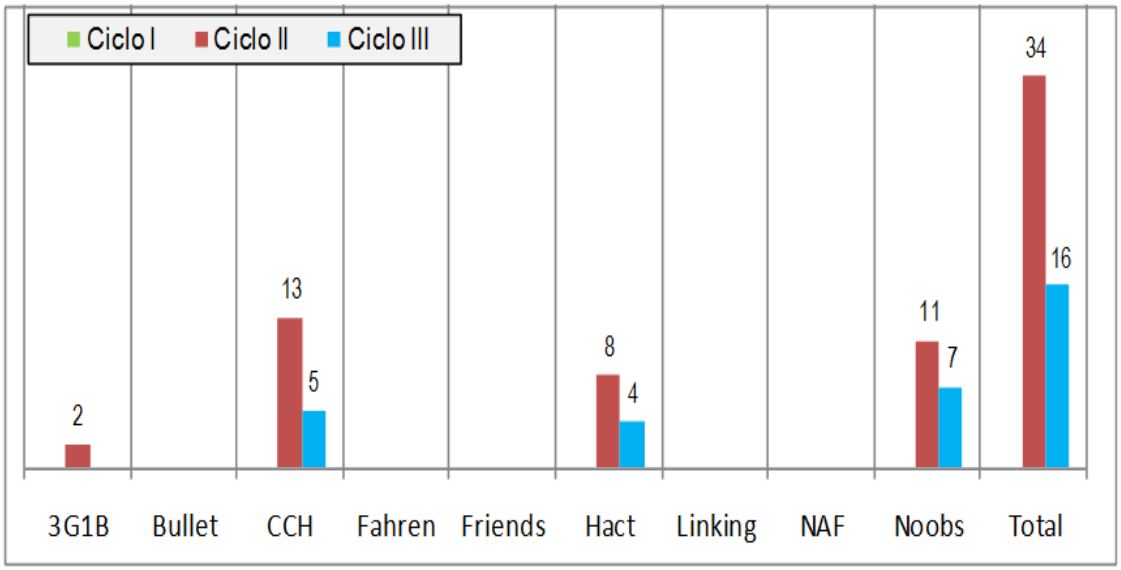


Figura IV-63: Distribuição das sessões de *chat*, por grupo e por ciclo de investigação (valores absolutos).

Os *chats* dos 3G1B, 2 na totalidade, foram realizados entre um dos elementos do grupo e um aluno checo. Nessas sessões foram comentadas as fotos dos grupos *eTwinning* e o vídeo de apresentação que tinham enviado, falaram sobre gostos pessoais e ambições, sobre política, currículos. Misturaram assuntos de ordem pessoal com assuntos de ordem geral.

Os *chats* dos CCH, com vários parceiros italianos, num total de 18, foram iniciados por 3 elementos diferentes do grupo, tendo 6 dessas sessões sido iniciadas sem trocas para além de um cumprimento e despedida, o que se pode dever às limitações de uso da LE. Nas sessões de conversação trocaram informação para os trabalhos de projeto, falaram sobre amigos e os seus passatempos preferidos, comentaram fotos, descreveram as férias da Páscoa. Mencionaram o terramoto de Abbruzzo, tendo os CCH expressado os seus sentimentos pelas vítimas mortais. Foi pedida autorização para dar o contacto de *email* a um irmão e foi trocada informação sobre namorados. Os CCH, tal como os 3G1B, usaram este meio para falar sobre si, os seus gostos musicais, a escola e para trocar informação para o trabalho de projeto.

Os Hact iniciaram 12 conversas síncronas *online* por iniciativa de dois elementos do grupo. Além de também falaram sobre música e sobre as dificuldades de relacionamento com os pais, trocaram opiniões sobre o que pensam sobre a sua participação no projeto *eTwinning* LOA, enunciando as seguintes vantagens: "*eTwinning* is to learn many languages, not only English, Italian and Portuguese also". Usaram este meio de comunicação para solicitar a colaboração dos seus parceiros

italianos na realização do trabalho de projeto e esclarecer dúvidas na sequência do envio de um *email*. Inquiriram sobre algumas palavras em italiano, tendo um dos elementos do grupo interagido em italiano com o seu parceiro.

Quanto aos Noobs que, tal como os CCH, realizaram um total de 18 sessões de *chat*, tendo por interlocutor dois parceiros italianos, pediram informação aos seus parceiros para o seu trabalho de projeto. Trocaram informação sobre as equipas de futebol favoritas, o estilo de música preferido, a escola e o horário escolar, os sistemas educativos e os trabalhos escolares, personalidades, cidades e monumentos. Tal como fizeram os Hact, também trocaram informação sobre as suas línguas, o português e o italiano.

Podemos concluir que a plataforma *eTwinning*, enquanto zona de contacto ou 'terceiro espaço', afigurou-se como um meio facilitador do contacto entre culturas geograficamente distantes, que de outra forma dificilmente poderiam estar em contacto.

O progresso da frequência dos contactos interculturais revela que os alunos souberam explorar as oportunidades e meios disponibilizados para interagir com os parceiros. Evidencia, também, a superação do estranhamento que o contacto intercultural provocou no início e a vontade de interagir com os seus parceiros.

Esta evolução da iniciativa social foi também evidenciada pela capacidade que os alunos revelaram para resolver problemas relacionados com a falta de resposta por parte dos parceiros, procurando, sem inibição, junto das professoras parceiras a sua colaboração ou utilizando o fórum de discussão do *Twinspace* para alcançar o maior número de interlocutores possível.

Os resultados tornam patentes a participação voluntária revelada ao longo do projeto, que se refletiu numa melhoria da capacidade de descoberta e de interação, que passa naturalmente pela vontade não só de interagir com o Outro mas também de aprender com ele e sobre a sua cultura.

4.2. Estudo do desenvolvimento da competência lexical: extensão e riqueza vocabular

Num segundo nível de análise das mensagens enviadas por *email* ao longo do ano e das contribuições publicadas no fórum no ciclo III, procedemos à eliminação das mensagens repetidas em resultado de terem sido reenviadas ou enviadas a vários parceiros em simultâneo, com o objetivo de estudar a extensão das produções dos

alunos. A extensão das mensagens constitui uma evidência do empenho e do interesse em interagir com o outro.

Neste sentido realizámos a contagem do número total das palavras produzidas por grupo, da média do número de palavras por mensagem, da variedade lexical através do cálculo da riqueza vocabular e do Hapax com o auxílio do programa de tratamento estatístico *Hyperbase* de Brunet (2010).

Como é possível verificar a partir dos resultados expostos no quadro IV-19, em correspondência com o aumento dos contactos, registámos, no mesmo sentido, um acréscimo do número total de palavras de ciclo para ciclo. No entanto, os resultados dos cálculos das médias do número de palavras por mensagem mostram que, inversamente, as mensagens tenderam a ser mais curtas de ciclo para ciclo, atingindo, no ciclo III, menos de metade da extensão do ciclo I. Esta regressão deve-se ao facto de as primeiras mensagens, designadamente os *emails* enviados no ciclo I, serem textos mais extensos.

	Nº de mensagens	Nº de Palavras	Média de palavras por mensagem	Riqueza vocabular	Índice RV/ NºPal/msg	Hapax	Índice Hp/ NºPal/msg
Ciclo I	19	3616	190,3	878	4,61	229	0,0003
Ciclo II	79	9855	124,8	1378	11,05	382	0,0003
Ciclo III	144	13496	93,7	1939	20,69	768	0,0006
Total	242	26967	111,4	2837	25,46	1379	0,0005

Quadro IV-19: Resultados do tratamento estatístico da contagem do número de palavras, da riqueza lexical, do Hapax dos *emails* e fóruns (valores em frequências absolutas) obtidos com o programa *Hyperbase* (Brunet, 2010), da riqueza vocabular da média de palavras por mensagem (índice RV/NºPal/msg) e do Hapax da média de palavras por mensagem (Índice Hp/NºPal/msg).

Nestes *emails*, que serviram para transmitir informação necessária à criação de um ambiente de confiança, de colaboração e de reciprocidade, foi apresentado, o grupo, a sua alcunha e o seu logótipo, cada elemento do grupo, os seus passatempos preferidos, os seus gostos musicais, o que resultou na produção de textos mais longos com uma média de 190 palavras por mensagem.

Além disso, o incremento das interações, do ciclo II para o Ciclo III, concorreu com uma menor concentração de informação a partilhar, já que os grupos foram trocando informação e sugestões com maior frequência, como mostra o aumento dos contactos, reduzindo, desta forma, a extensão média para cerca de 94 palavras por mensagem.

Após a análise da extensão das mensagens, empreendemos o escrutínio da riqueza vocabular, através da contagem da ocorrência de palavras inéditas nas mensagens analisadas. Os resultados do quadro anterior indicam um aumento da riqueza vocabular de ciclo para ciclo. Durante a intervenção, os grupos exploraram 2837 formas lexicais distintas num total de 242 mensagens de *email* e de fórum, passando de um total de 878 vocábulos diferentes para um total de 1939 no ciclo III. Verificamos que este aumento da riqueza lexical acompanhou o aumento do número de palavras por ciclo. Quando calculamos a riqueza vocabular da média de palavras por mensagem observamos um aumento ao longo dos ciclos de investigação.

Esta evolução, também enunciada pelos alunos nas suas respostas ao questionário de autoavaliação "Agora já sou capaz de…", mostra que os alunos foram empregando um vocabulário mais variado. Esta tendência aparece reforçada pelos resultados obtidos na análise do Hapax e do Hapax da média de palavras por mensagem, ou seja do número de palavras que só foram enunciadas uma única vez.

4.3. Estudo do desenvolvimento das dimensões da CCI

Num terceiro nível de análise, aplicámos o modelo de CCI de Byram (1997) às mensagens de *email* e de fórum selecionadas para análise de conteúdo, procedendo à investigação da frequência das categorias de atos que compõem cada uma das dimensões: (A) atitudes, (B) conhecimento, (C) competência de descoberta e de interação; (D) capacidade de interpretação e relacionação e (E) consciência cultural crítica.

	A		**B**		**C**		**D**		**E**		**Total**	
	Fa	**Fa/msg**	**Fa**	**Fa/msg**	**Fa**	**Fa/msg**	**Fa**	**Fa/msg**	**Fa**	**Fa/msg**	**Fa**	**%**
Ciclo I	26	1,37	21	1,10	76	4,00	5	0,26	2	0,10	130	7,4
Ciclo II	126	1,59	46	0,58	354	4,48	27	0,34	4	0,05	557	31,8
Ciclo III	329	2,29	51	0,35	635	4,40	34	0,23	9	0,06	1058	60,6
Total	481	1,98	118	0,48	1065	4,40	66	0,27	15	0,06	1745	

Quadro IV-20: Distribuição dos atos e da média dos atos por mensagem por cada dimensão da CCI e por ciclo de investigação.
Fa: frequência absoluta; **Fa/msg:** quociente entre a **Fa** dos atos e o número de mensagens.

Os resultados exibidos no quadro IV-20, assinalam que foi na dimensão C que foi registado o maior número de atos (num total de 1065 ocorrências), o que representa 61% da totalidade dos atos comunicativos classificados. Para estes valores, contribuiu, em primeiro lugar, o maior número de categorias de atos identificados para esta dimensão. Em segundo lugar a ocorrência, se não em todas em quase todas as mensagens, de atos interativos de iniciação e fechamento, de abertura com saudação ou cumprimento (A e Cump), de fechamento com despedida e/ou assinatura (F e Ass). A frequência destas ocorrências, no contexto da comunicação intercultural, revela que os alunos procuraram respeitar as regras de delicadeza e da 'Netiquette' para derrubar ou, pelo menos, minimizar os possíveis mal-entendidos ou o estranhamento que a comunicação em LE com pessoas de outras culturas pudesse causar.

A segunda dimensão com maior número de atos identificados foi a das atitudes (A) que teve um total de 481. A dimensão que teve menos registos foi a dimensão E da consciência cultural crítica, com apenas 15 atos registados.

A análise longitudinal dos resultados mostra que houve um aumento, de ciclo para ciclo, das frequências absolutas dos atos registados em todas as dimensões. Para esta situação contribuiu o aumento do número de mensagens. No entanto, os índices, calculados a partir do quociente entre as frequências absolutas e o número de mensagens, revelam que este incremento foi apenas consistente na dimensão A (de 1,37 no ciclo I, 1,56 no ciclo II e 2,28 no ciclo III). Ao invés, a dimensão B sofreu uma diminuição neste índice (de 1,10 no ciclo I, 0,58 no ciclo II e 0,35 no ciclo III).

Os dados detalhados dos índices obtidos para cada ato comunicativo, apresentados no Anexo 38, confirmam esta evolução para todos os grupos *eTwinning* com exceção dos 3G1B que formularam menos atos da categoria A por mensagem no ciclo III e dos CCH que registaram, igualmente uma redução do índice do ciclo I para o ciclo II e do ciclo II para o ciclo III.

Os resultados do Anexo 38 demonstram, ainda, que nenhum grupo *eTwinning* produziu, no ciclo I, atos para agradecer (AG); para emitir juízos de valor sobre a cultura dos outros (AVO), dar informação pessoal (AA), dar informação sobre outros países ou culturas, solicitar a colaboração, solicitar esclarecimentos, estabelecer comparações sobre as culturas, ou para apropriação de elementos linguísticos das línguas dos parceiros (AL). A ausência destes atos nas produções dos alunos poderá explicar-se pelas seguintes situações:

- não terem sido ainda estabelecidos laços afetivos que fomentem a partilha de informação pessoal e o à vontade necessário para se solicitar colaboração ou esclarecimentos ou emitir opiniões sobre as culturas dos outros;
- não terem a sensibilidade intercultural para agradecer as contribuições dos parceiros, ato de delicadeza essencial para reduzir os níveis de ansiedade ou estranhamento e preservar as faces dos intervenientes na interação;
- não ter sido ainda trocada informação suficiente para que se estabelecessem comparações entre as culturas, não obstante esta ter sido uma das tarefas a realizar para o trabalho de projeto.

O estudo longitudinal dos atos da dimensão A da CCI, cujos resultados estão patentes na figura IV-64, que resultou da comparação dos atos registados nos diferentes ciclos, aponta para um incremento de atos de natureza dialógica como os atos de agradecimento (AG), de expressão de sentimentos (ES) e de amizade (AM) e de respostas (RP) da dimensão A, que evidenciam o desenvolvimento da sensibilidade intercultural, nomeadamente na tendência de incluir o 'Outro' nas suas considerações.

A evolução dos atos AG, que foram registados em 51,9% das mensagens no ciclo III, deve-se ao facto de todos os grupos terem formulado atos de agradecimento, a partir do ciclo II, em reconhecimento das contribuições e da colaboração dos seus parceiros. Estes atos de delicadeza positiva, que se adensaram ao longo do tempo, são indicativos de uma maior atenção e consideração para com o 'Outro', que passou a ocupar um espaço cada vez mais notório nas produções dos alunos, como se pode verificar nas seguintes mensagens:

> "Hi friends! =) Thank you for you collaboration! The story is becoming very interesting!*.*. We have to deliver this story completed until next Monday! So please don't be shy and continue it! Once again, thank you!!!!!=)" (Fórum, 3G1B- 28/05/09).

> "(…) In our English classes we are doing a work called "Our favourite places in town". In this work, we have to photograph the places which are most frequented by young people. This work is meant to be collaborative, so we have utilised the information that you have posted in the forum. We are very thankfull for that information and pictures!" (*email*, Hact, 19/05/2009).

O último exemplo transcrito é também ilustrativo da expressão da vontade de estreitar relações com os seus parceiros. O aumento dos atos AM (34,5%) registado no ciclo III, à medida que foram aumentando os contactos neste ambiente, resultou na criação de um ambiente mais informal e mais propício à constituição e estreitamento de vínculos de amizade.

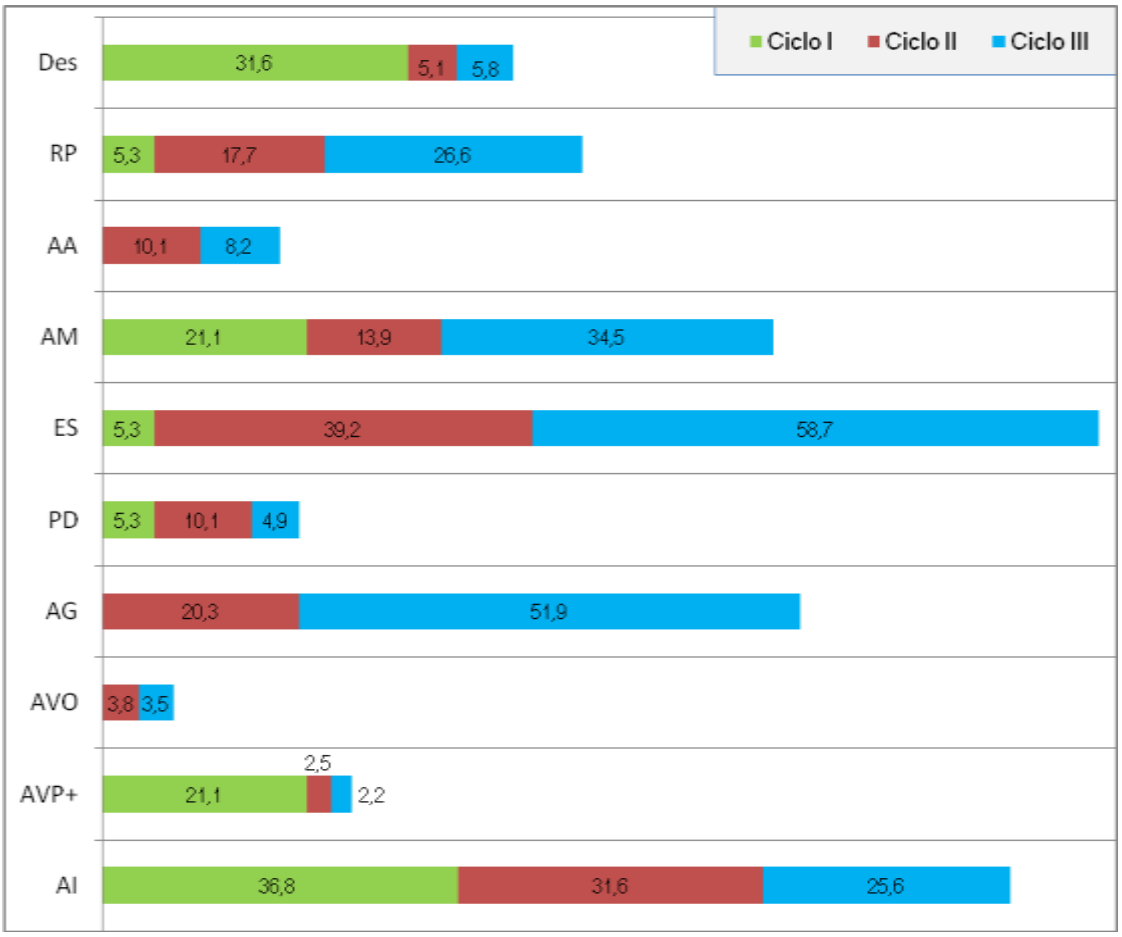


Figura IV-64: Distribuição dos atos comunicativos da dimensão A registados por ciclo de investigação (valores em percentagem).

O ambiente virtual transformou-se não só num espaço de aprendizagem mas também num espaço de sociabilização, no qual os grupos foram demonstrando mais afetividade através do uso de fórmulas de despedida como "kisses and hugs" ou "One thousand kisses by portuguese friends" e fortalecendo os laços de amizade através do uso de formas de tratamento como "Dear friends" ou "Hi friends!". A análise das mensagens indicia um aumento na ocorrência de palavras que materializam linguisticamente esta tendência para estreitar amizade. Assim, assinalamos, conforme se pode constatar no quadro do Anexo 40, um aumento da percentagem das palavras "friend(s) " e "partner(s) " para se dirigirem ou referirem aos seus parceiros, e das

palavras "kiss(es)" and "Hug(s)" no fecho das mensagens, em particular nas mensagens dos Friends & Company que somaram 26 dos 41 "kiss(es)" e 16 dos 22 "hug(s)" contabilizados.

Este clima de proximidade e de amizade é reforçado pela ostensiva liberdade que os alunos manifestaram em exteriorizarem as suas emoções, tendo, no ciclo III, produzido atos ES em 58,7% das mensagens analisadas. Mobilizaram os recursos disponíveis para derrubar a distância física e as limitações que a comunicação mediada por computador impõe à comunicação interpessoal, expressando o que sentiam verbalmente ou através do uso de pontuação expressiva como os pontos de exclamação, de 'smileys', símbolos gráficos ou sequência de carateres ilustrativos de uma expressão facial para exprimir emoções. Um escrutínio longitudinal das frequências de inclusão de 'smileys' nas mensagens mostra um aumento considerável do uso desta estratégia de ciclo para ciclo, a atestar a gradual proximidade afetiva e a consolidação dos laços de amizade.

O esforço para manter a comunicação e garantir a colaboração dos parceiros passa, forçosamente, por uma relação de reciprocidade e implica a resposta às solicitações do interlocutor ou a reação aos seus comentários, sugestões ou pedidos. Concomitantemente, os alunos aumentaram a frequência de formulação de atos RP, passando de 5,3%, no ciclo I, para 17,7%, no ciclo II e para 26,6% no ciclo III. Emitiram mais comentários às contribuições dos seus parceiros ou a trabalhos por eles produzidos e responderam a mais pedidos, demonstrando capacidade para se descentrar e incluir o 'Outro' na sua agenda discursiva, como mostram os seguintes exemplos de mensagens:

> "I liked a lot the way you wrote the story!!. Is very interesting!!! That story calls people's attention because it's about drugs and violence, something very bad that happens every day. Moreover, I liked the names you chose to make the story! Are very beautiful names ;) " (Fórum, Noobs, 30/05/2009).

> "(…) We liked very much your last *email*. Now we know how you spend your Christmas day and your traditions are similar to ours. (...)" (*email*, CCH, 11/02/2009).

"(…) My group stayed sad when we read your last *email* that talk about the seperation of your *eTwinning* group … But, the good new is that we can contact to you again…" (*email*, NAF, 30/04/2009).

"Dear Fantastic Four, Thank you for your reply! (...) The information you gave to us is very important to realise our project (...) " (*email*, Noobs, 18/05/2009).

"Hi teacher!!! We are very happy to *chat* with your students (…) Thanks for all !!!!" (*email*, Friends & Company, 27/05/2009).

Relativamente à dimensão dos conhecimentos (B), identificámos 3 categorias de atos produzidos para partilha de conhecimentos em três diferentes níveis:

- DI1 para informação sobre o grupo, a vida da turma e da escola e sobre si ou os seus colegas enquanto elementos desse grupo;
- DI2 quando é dada informação sobre história, geografia, gastronomia, festividades do seu país;
- DI3 quando transacionam informação sobre outro país.

Da totalidade dos 118 atos registados nesta dimensão, verificou-se um predomínio dos atos DI1.

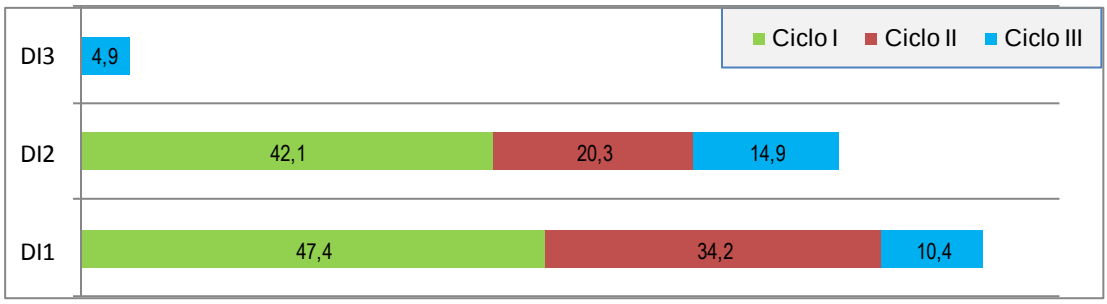


Figura IV-65: Distribuição dos atos comunicativos da dimensão B registados por ciclo de investigação (valores em percentagem).

Constatámos, a partir dos dados expostos no quadro do Anexo 38 e na figura IV-65, uma redução da percentagem dos atos DI1 e DI2 de ciclo para ciclo. Esta queda significativa deve-se ao facto de, predominarem, nas mensagens produzidas no ciclo I, os atos DI1 dedicados à apresentação dos grupos e dos seus elementos, à descrição da escola, da vida escolar e à transmissão de informação factual sobre o país. Estes atos

foram diminuindo de frequência à medida que os alunos se foram envolvendo na colaboração nos trabalhos de projeto e na criação de relações de amizade.

Contribuiu, igualmente para esta tendência de regressão, a diminuição significativa, de ciclo para ciclo, para aproximadamente metade, das frequências dos atos DI2. Este recuo, marcado sobretudo no ciclo III, era previsível, dado que no ciclo I e no Ciclo II os alunos procuraram introduzir informação factual sobre o seu país motivados pelas solicitações dos trabalhos de projeto e pela realização do "Intercultural Quiz". Estas duas atividades fomentaram a troca e a descoberta de saberes sobre as culturas dos países parceiros. No ciclo III, alguns trabalhos de projeto, como a construção de uma "Chain story" ou a criação de *blogs* fomentaram a utilização de outras estratégias discursivas como a solicitação de opiniões e sugestões e a explicação das tarefas colaborativas. Em contrapartida, foi no ciclo III que foram introduzidas informações sobre outros países (DI3), revelando interesse na aquisição e partilha de conhecimentos relacionados com as culturas dos parceiros. Esta aquisição de conhecimentos sobre a cultura dos parceiros, ao longo do projeto, promoveu a expressão de comentários abonatórios sobre a cultura dos outros (AVO).

Na dimensão C, que representa as capacidades de descoberta e de interação, predominaram os atos interativos Ass, presentes em 90,9% das mensagens no ciclo III. Este acréscimo foi acompanhado pela elevada frequência de atos Cump (63,7%) e de atos F (57,5%) registados em mais de metade das mensagens analisadas como se pode perceber na figura IV-66.



Figura IV-66: Distribuição dos atos comunicativos da dimensão C registados por ciclo de investigação (valores em percentagem).

Estes valores são indicativos de que os alunos mobilizaram o conhecimento das regras de interação à distância, designadamente na abertura e fecho das mensagens e que assumiram a identidade coletiva do grupo que ostentaram em quase todas as mensagens.

A forte ocorrência de atos de referência ao tópico no corpo de quase metade da totalidade das mensagens no ciclo III, bem como o aumento de 10,5% no ciclo I para 42,8% no ciclo III dos atos Inst, revelam uma preocupação em promover, facilitar e reforçar a colaboração dos parceiros e em manter o conteúdo da interação orientado para a construção de conhecimento e para a aprendizagem. Os alunos deram instruções sobre os trabalhos de projeto, explicaram procedimentos para a realização dos produtos finais colaborativos ou descrevem a tarefa ou atividade, como ilustram os seguintes exemplos:

> "Hi! We are 3G1B group and our project work consists in writing a chain story (we write the initial part and youy write the rest! Write a line, write two, write a paragraph, thank you! =D). Who knows you are not the next big writer of the century? Here in a few days we will post the first part of the story so

that you can continue it. Word by word, we will create the story. Thank you!" (Fórum, 3G1B 18/05/2009);

"Thanks MF and WC ;)/ Hi! ;) we would like to thank to MF and WC for your piece of story! Thanks, THANKS, THANKS. We chose already the name that is missing in our story. The Name is Wojteck and it's from Poland. It is going to susbtitute the Joh name, that was a provisory name. ;D" (Fórum, CCH, 3/06/2009);

"Dear White Wolf's Friends. This term we will do a report about computers. There we must talk about the advantages and disadvantages. (…)" (*email*, Hact 15 Jan 2009);

"Hello! We are going to create a radio programme presenting our TOP 10 where we wish to include your favourite songs…" (e*mail*, Noobs, 26/02/2009).

Concorreram para o reforço da colaboração, no ciclo III, o aumento dos atos SC e SRI que ocuparam 25,4% e 34% das mensagens respetivamente. Estes dois atos confirmam o estatuto de parceiro desempenhado pelos alunos e a natureza colaborativa do projeto e da aprendizagem, como podemos depreender das seguintes mensagens:

"Help us :D. We would like to finish our story. Please help us! We need to write the end of the story $: Thanks *.* " (Fórum, CCH 13/06/2009).

O aumento do índice do registo de ocorrências de SE a partir do ciclo II indica que houve interesse não só em adquirir informação mas também em compreendê-la como ilustra esta mensagem publicada no fórum pelos 3G1B:

"To CIA: I searched some information about the story "Metamorphosis". It is such a sad story! I really hated the family's action at the end. But I'm confused. How does the story end to the insect/man? Can you tell me please? Thank you!" (07/05/2009)

No sentido contrário a esta evolução, verificámos a redução da percentagem de atos SI1 e SI2, concordante com a redução da percentagem dos atos DI1 e DI2, no ciclo III que numa primeira leitura dos dados, parece indicar um desinteresse na troca informação. Uma leitura cruzada dos mesmos e a sua contextualização no desenvolvimento do projeto e dos assuntos trabalhados em cada ciclo mostram que a troca de conteúdo não se restringiu à troca de informação factual sobre os grupos *eTwinning*, suas escolas e suas culturas. A progressiva introdução de temas como a importância dos computadores, o impacto dos avanços tecnológicos na vida das pessoas, a violência no namoro, os gostos musicais, por exemplo, implicou mais a partilha de opiniões e sugestões do que de informação factual.

Na dimensão D (figura IV-67), verificou-se um aumento do número absoluto da totalidade dos atos de 5 para 34, para o qual contribuiu o aumento dos atos de partilha e exploração dos elementos linguísticos das línguas em contacto (Ling). A presença, se bem que incipiente, destes atos revela a curiosidade linguística dos alunos e é reveladora da sua motivação intrínseca para aprender outras línguas, pelas menos as línguas dos seus parceiros.

Inversamente e em concordância com a queda registada no valor da percentagem dos atos desta dimensão nas mensagens em estudo indica um declínio das médias dos atos Comp, DO e Exp do ciclo II para o ciclo III. A fraca ocorrência de atos destas dimensões, nas mensagens aos parceiros, não se traduziu, necessariamente, no não desenvolvimento desta componente da CCI. A reflexão, a discussão sobre elementos da cultura dos parceiros e as diferentes formas de percecionar a realidade, a comparação entre os elementos das várias culturas constituíram uma fase importante do processo do trabalho de projeto.

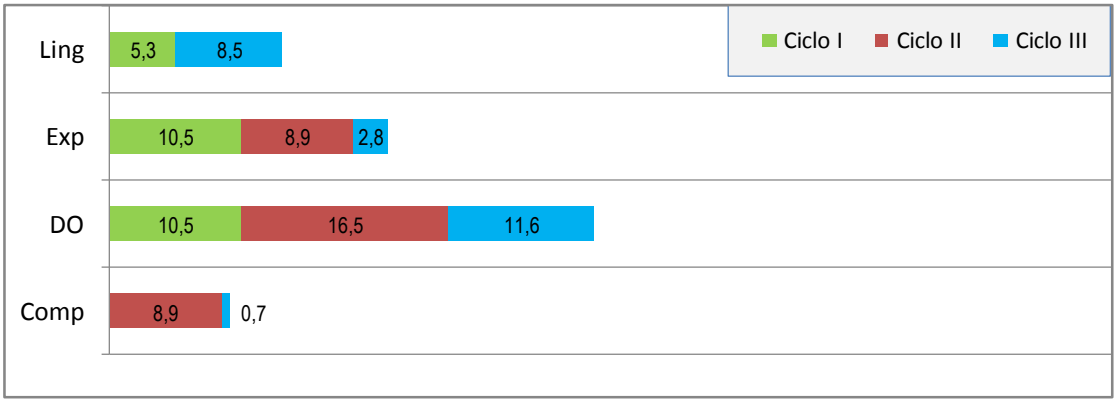


Figura IV-67: Distribuição dos atos comunicativos da dimensão D registados por ciclo de investigação (valores em percentagem).

Estas reflexões tiveram lugar durante os trabalhos de grupo na fase de análise e tratamento das informações obtidas e no contexto da turma durante as apresentações dos resultados dos trabalhos de projeto à turma.

A análise da dimensão E (figura IV-68), da consciência cultural crítica, mostra a baixa frequência de atos nesta componente, tendo contribuído para os valores residuais obtidos os Noobs, os NAF, os 3G1B, os CCH e os Friends & Company (cf. Anexo 38). As percentagens indicam que não houve uma evolução consistente ao longo do tempo nestas categorias que consistem no questionamento e relativização dos seus valores e na adoção de elementos das línguas dos parceiros.

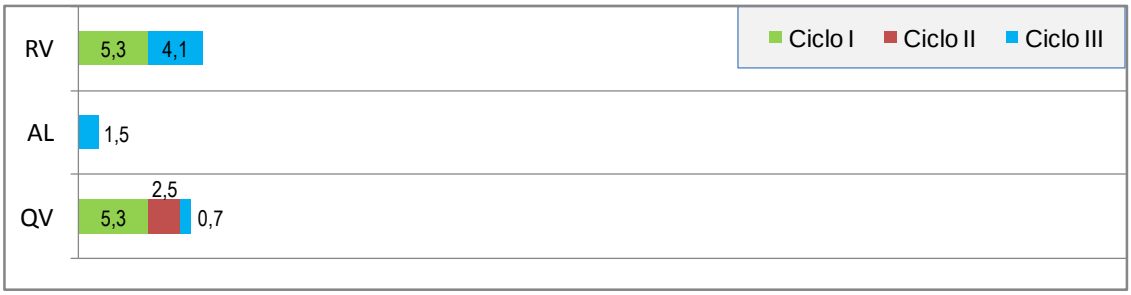


Figura IV-68: Distribuição dos atos comunicativos da dimensão E registados por ciclo de investigação (valores em percentagem).

A fraca representatividade desta dimensão, nas mensagens de *email* e de fórum, tal como foi explicado em relação à dimensão D, poderá dever-se ao facto das comparações entre as culturas e os questionamentos sobre diferentes perspetivas culturais terem sido dinamizadas em contexto de sala de aula. Quanto à quase ausência de atos de relativização da sua própria cultura, deveremos considerar as seguintes condicionantes:

- a etapa de maturidade intelectual e psicológica dos alunos que dificulta o distanciamento em relação a si próprio e à sua própria cultura, em segunda instância, que lhes permita o exercício sistemático de questionamento sobre os seus valores;
- o meio de comunicação que poderá não ser o mais apropriado para expressar as suas dúvidas sobre os valores e os significados da sua cultura;
- o facto de o interlocutor ser de outra cultura justifica uma tendência para uma valorização do seu capital cultural e dos seus valores como forma de suscitar o seu interesse.

Como foi possível observar a partir do estudo das frequências dos contactos interculturais, da análise da extensão e da riqueza vocabular das mensagens produzidas pelos sujeitos da investigação, no contexto da interação com os seus parceiros, a estratégia de ação implementada cumpriu o objetivo de proporcionar as condições para que este contacto intercultural tivesse um impacto positivo no desenvolvimento da CCI.

Os alunos exploraram esta oportunidade para estabelecerem relações interpessoais com alunos de outras realidades culturais, mobilizando estratégias para entrar em contacto com os seus parceiros e deles obterem resposta.

A análise dos enunciados das mensagens evidenciou o predomínio e a evolução de atos comunicativos que acusam a presença do outro no discurso, que estabelecem e estreitam a relação com o outro, que exteriorizam as emoções que demonstram amizade.

A comunicação intercultural, que ocorreu no âmbito do projeto *eTwinning* LOA, constituiu-se como um espaço discursivo de sociabilização intercultural, de relacionamento e de aprendizagem mútua em que a CCI se desenvolveu longitudinalmente em resultado das experiências de interação vividas com a alteridade. Esta conclusão encontra eco nas palavras que alguns alunos registaram por iniciativa própria sob a forma de relatório de reflexão sobre o projeto que incluíram no portefólio do grupo (cf. Anexo 41), de entre as quais destacamos as seguintes:

> "O projecto *eTwinning* foi fantástico, as coisas que aprendemos e a rapidez com que as aprendemos foram muito enriquecedoras, visto que alargámos o nosso vocabulário e o conhecimento de uma maneira incrível. Isto para não falar nos simpáticos amigos que fizemos e conhecemos." (C.S, NAF).

5. Perceção dos participantes sobre o impacto da estratégia de ação

5.1. Perceção das professoras parceiras no final do ciclo I e do ciclo III

Nas etapas de reflexão, dos ciclos I e III desta investigação-ação, recolhemos informação junto das professoras parceiras sobre a sua perceção, relativamente ao impacto da sua participação no projeto LOA, quer no desempenho dos seus alunos, quer nas suas práticas letivas.

As respostas ao QPp1, recolhidas no final do ciclo I (cf. Anexo 20), permitiram monitorizar o impacto da estratégia de ação, introduzir sugestões ou alterações de

melhoria para responder às expectativas e resolver problemas identificados em consequência da implementação da estratégia de ação.

Relativamente às expectativas em relação projeto LOA, as professoras indicaram a oportunidade de envolver seus alunos num novo projeto internacional e de aumentar a motivação para a aprendizagem de LE.

As professoras identificaram os seguintes benefícios do envolvimento dos seus alunos no projeto LOA:

- Aumento da motivação para aprender LE;
- Aperfeiçoamento das competências de comunicação;
- Estabelecimento de amizades além fronteiras;
- Aumento do interesse dos alunos nas atividades da aula;
- Aquisição de competências de trabalho em grupo.

De acordo com as respostas à questão 3 sobre a reação dos alunos às atividades propostas no âmbito do projeto LOA, destacamos o entusiasmo que a professora parceira polaca descreve da seguinte forma: "They are happy doing all activities and every week they are looking forward to see news on *Twinspace*". Esta curiosidade e interesse em ler o que os outros parceiros possam ter publicado no *Twinspace* constituíram uma evidência de que a estratégia de ação estava a cumprir os seus objetivos.

As primeiras apreciações em relação às atividades pedagógicas formuladas pelas professoras parceiras foram bastante abonatórias, tendo sido salientado o caráter motivador e divertido das mesmas. As três professoras elegeram as atividades de associação de palavras e de ideias "If I say" e "What we think they are like" como as suas preferidas. A professora polaca deixa a seguinte explicação:

> "They both show us how little we know about European countries and people but also how little you know about us. My students and I have possibility to find out how important it is to know each other cultures."

Quando inquiridas sobre as dificuldades que sentiram, referiram a falta de tempo, a dificuldade de acesso aos computadores da escola, confinados ao laboratório de informática e a dificuldade de conciliar as exigências do currículo com as tarefas do projeto. Perante estas dificuldades, a professora-investigadora sugeriu que introduzissem as atividades do projeto nas suas planificações para trabalhar os conteúdos dos seus

programas e que pedissem colaboração aos professores das outras disciplinas, como TIC para a execução de alguns trabalhos.

As professoras revelaram que desenvolveram a maior parte das atividades nas aulas de Inglês.

No que diz respeito aos benefícios profissionais, as professoras indicaram:

- a possibilidade de trabalhar colaborativamente com professores de outros países da Europa;
- a aprendizagem sobre outras culturas;
- a oportunidade de poder envolver os seus alunos em parcerias europeias.

No tocante ao contributo da sua participação no projeto na inovação da sua prática docente, elencaram:

- a abordagem intercultural no ensino de LE;
- o reforço da dimensão europeia da educação;
- a utilização das TIC para a comunicação internacional;
- a utilização de ideias de outros professores para tornar as aulas mais motivadoras e mais divertidas.

Na questão relativa a sugestões ou comentários, as professoras inquiridas sugeriram a realização de entrevistas, a filmagem de pequenos vídeos e a realização de sessões de *chat*.

A avaliar pela análise das respostas aos QPp1, a participação no projeto LOA foi sido percebida como uma experiência que promove a melhoria das práticas de ensino e aprendizagem de LE e o desenvolvimento da sensibilidade intercultural. Relativamente à questão da falta de tempo, ficou decidido que os alunos trabalhariam colaborativamente em grupos para facilitar a monitorização dos trabalhos de projeto.

No final do projeto de investigação-ação, no ciclo III, as três professoras parceiras checa, italiana e polaca colaboraram na avaliação final do impacto do projeto, preenchendo o QPp2, que enviaram à professora-investigadora por *email* e publicaram no *Twinspace* do projeto. A análise do conteúdo das respostas (cf. Anexo 21) permitiu-nos validar os resultados e as interpretações da professora-investigadora e verificar se os objetivos da estratégia de ação foram alcançados.

Na resposta à primeira questão, sobre as expectativas iniciais, as três professoras consideraram que o projeto excedeu as suas expectativas, já que as atividades propostas

foram muito motivadoras e criativas, tendo ressaltado a qualidade das produções dos alunos portugueses:

- "I was very impressed by Portugal teacher's and her students' work." (professora polaca);
- "I was surprised by the involvement of Portugal students."(professora checa);
- "The project in the way it has been thought and realized by all schools has overcome my expectations about the great deal of activities, and the work done by the Portuguese school" (professora italiana).

No que aos benefícios pedagógicos diz respeito**,** as professoras referiram que o projeto permitiu aos alunos perspetivarem a sua cidadania numa dimensão europeia, um valor acrescentado no processo de ensino aprendizagem, como observou a professora italiana:

> "Working on a European Project represents the European added value to the 'learning teaching'. The students have started to think in a European way, they have started to compare themselves to European students, to put themselves in discussion 'how they see us?' How are we?"

Assim, o envolvimento dos alunos no projeto LOA promoveu uma tomada de consciência não só da riqueza da sua identidade nacional, como também da sua pertença a uma identidade global através do reconhecimento de semelhanças e da apreciação de diferenças culturais entre os parceiros do projeto:

> "It was surprised for them to find out that teenagers in other countries have similar problems, spend their free time in similar way and like them, know almost nothing (at the beginning) about their European partners. They started to learn about these countries and what's very important, also more about Poland" (professora polaca).

A participação dos alunos nas atividades de contacto intercultural contribuiu para o desenvolvimento do espírito de intercompreensão cultural e linguística, levando a que quisessem aprender mais sobre pessoas de outras realidades culturais, como explicou a parceira checa:

> "The activities enabled my students to learn about other cultures, they started to be interested in other European languages, people, they could learn more about themselves."

Ainda, a professora italiana destacou o aumento da participação dos alunos no projeto, tendo permitido que aprendessem sobre outras culturas que pareciam ignorar e a felicidade que os alunos sentiram por terem encontrado um papel e vários focos de interesse na participação do projeto.

Quanto à forma como os alunos reagiram às atividades de interação intercultural, as professoras referiram, para cada meio de comunicação, que:

- **Troca de *emails*:** Foi vista pelas professoras como umas das mais relevantes e pertinentes estratégias; aquela a que os alunos aderiram com regularidade e por iniciativa própria, tendo sido considerada, pela professora italiana, uma das atividades que mais contribuiu para a melhoria da competência de escrita: "This was a very good activity because in the end of the year showed much more confidence in the written ability and in the use of email. They were very happy to do this activity."
- **Sessões *de Chat*:** Devido a dificuldades de ordem técnica com os computadores, de conciliação de horário, e de acesso à *Internet*, esta atividade foi apenas realizada por alguns alunos e, exclusivamente, por iniciativa própria, i.e. em nenhum dos países foi implementada nas aulas.
- **Discussões no fórum do *Twinspace*:** Esta atividade foi aquela em que, segundo a perceção das professoras parceiras, os alunos aderiram mais, principalmente no terceiro período. Foi o meio de comunicação mais utilizado para os trabalhos de projeto no ciclo III.

A opinião das professoras sobre as atividades e os produtos criados, no âmbito do projeto LOA, reforçam a ideia, expressa no final do ciclo I, de que as atividades foram interessantes e motivadoras, porque fomentaram o trabalho colaborativo em sala de aula. A professora checa referiu que para além de ter partilhado os materiais com colegas da sua escola, conseguiu envolver professores de outras disciplinas em algumas das atividades do projeto: "The activities enabled collaborative work during classes. Several teachers of other subjects than English also joined several activities".

No que concerne às dificuldades sentidas pelas professoras participantes, as três reiteraram o problema identificado no final do ciclo I: a falta de tempo nas aulas para

executar as tarefas. As professoras checa e polaca acrescentaram a falta de motivação dos seus colegas, bem como do diretor da escola, referindo falta de apoio e valorização pelo trabalho realizado.

Quando questionadas sobre a forma como integraram o projeto nas atividades de ensino aprendizagem e no currículo, as respostas obtidas foram as que a seguir descrevemos.

Tal como tinha feito no ciclo I, a professora checa continuou a desenvolver as atividades do projeto LOA nas suas aulas de Inglês, tendo seguido a sugestão de as incluir na planificação e no plano anual de atividades da sua escola, como o fez a professora-investigadora:

> "I included operatively the activities into my English classes and Conversation classes in classes where I teach. I also included them into my teacher's plan and suggested to our headmaster to include them into the school curriculum for the following school year."

A professora italiana afirmou ter sentido muitas dificuldades, tendo salientado como obstáculos: o número reduzido de aulas de Inglês e o facto de ter trabalhado com uma turma de níveis díspares de competência em inglês. Outra das dificuldades que referiu prende-se com a falta de adesão, por parte dos seus colegas e diretor, tal como tinha sido apontado pela professora checa e pela professora polaca.

A professora polaca não incluiu as atividades do projeto LOA no currículo da disciplina de inglês, tendo desenvolvido a maioria das atividades no âmbito do Clube de Inglês que dinamizou nesse ano letivo. Invocou a sua falta de experiência tanto na escola em que se encontrava a lecionar pela primeira vez, como a falta de experiência de participação em projetos colaborativos transnacionais**:**

> "It's my first year in Gymnasium so I hadn't time and enough experience to include *eTwinning* activities into my English classes. But I'm going to do it next year, especially if our Comenius project will start. I suggested my headmaster and other teachers to join the project and to include activities into the school curriculum for the next school year."

Relativamente aos benefícios para o desenvolvimento profissional e pessoal, as professoras foram concomitantes com as respostas dadas no QPp1, invocando, a par do

aperfeiçoamento das competências de comunicação na língua inglesa, o aumento da motivação em relação às aulas de Inglês e as aprendizagens culturais sobre outros países.

Destacamos que, tal como os alunos alvo deste estudo, as professoras parceiras mencionaram o impacto na dimensão afetiva que o envolvimento neste tipo de projeto teve quer pela criação de amizades além fronteiras, quer por uma maior aproximação dos seus alunos, como observou a professora checa:

> "I have learnt new things about European countries, found new friends among active teachers abroad who are able to use innovative teaching methods. I could get new ideas how to motivate young learners to learn foreign languages. I could get to know my own students better."

Ainda, a professora polaca acrescentou as amizades que conquistou:

> **"**I have met new friends among teachers, learnt more about European countries. I've developed my ICT and language skills. I started to use ICT methods during English lessons."

Neste último comentário está patente, também, a dimensão cognitiva das aprendizagens a nível profissional, através do desenvolvimento quer de competências linguísticas e culturais, também referidas pelas professoras italiana e checa, quer de competências no uso das TIC que integrou nas suas aulas.

Na questão 8, relativa ao impacto do seu envolvimento no projeto LOA na sua prática pedagógica**,** as professoras checa e polaca referiram a integração das TIC no processo de ensino-aprendizagem e a utilização das ferramentas de comunicação nas aulas:

> "We started using ICT (*Internet, emails*) more frequently during English classes." (professora checa) e "I started to use ICT more frequently during English classes. I could help my students with preparing Power Point Presentations and now I know they can make them on every topic connected with project." (professora polaca).

Foram, também, referidos impactos a nível da aprendizagem dos alunos designadamente na competência de produção oral e escrita:

> "Students are able to give their presentations on specific topics in English (civics, economics, marketing etc.). They discuss more about daily life topics" (professora checa) e "I started to practice writing skills more often, by writing letters and essays" (professora polaca).

A professora checa acrescentou que implementou o trabalho cooperativo como estratégia para fomentar o desenvolvimento da autonomia dos alunos e a sua responsabilidade face às aprendizagens: "Yes, of course. I started focussing on cooperative work, group work, supporting students´ responsibility". A professora italiana acentuou a dimensão europeia da aprendizagem como valor acrescentado, defendendo a inclusão curricular deste tipo de projeto intercultural na sua escola:

> "Yes, I really believe it is not possible to teach in a school to students who don't know what Europe is, and teach foreign language without the contact with other cultures… So I think that in my school this kind of project must be included every year in the curriculum of the students, and about the teaching practice I think I received new stimulus for new activities." (professora italiana).

Quanto às propostas de melhoria**,** as professoras foram consensuais com a recomendação de trabalhar com menos grupos de alunos, para facilitar a cooperação e permitir um conhecimento mais profundo dos parceiros. Esta observação, deve-se ao facto de as professoras parceiras não terem adotado a metodologia de apresentação dos trabalhos de projeto de cada grupo à turma, estratégia que teria facilitado o acompanhamento e o apoio por partes das professoras, bem como a comunicação da informação de uns grupos para os outros e a aquisição de mais conhecimento.

Ainda a professora checa respondeu que motivaria os seus colegas de escola a cooperarem também nos projetos no futuro.

Para finalizar, na questão 10, foi deixado um espaço para as professoras parceiras poderem expressar algum comentário. Este mesmo espaço foi usado pelas respondentes para tecerem agradecimentos pelas sugestões de trabalho e de atividades e para expressarem o desejo de retomarem este trabalho colaborativo no futuro.

5.2. Perceção dos grupos *eTwinning* portugueses e dos alunos parceiros

As respostas aos questionários QAp1 e QAp2 aplicados no final do ciclo I e do ciclo III, respetivamente, foram publicadas no fórum de discussão no tópico aberto para a avaliação do projeto LOA e podem ser consultadas nos anexos 18 e 19.

De acordo com a análise das respostas ao QAp1, os alunos salientaram os conhecimentos sobre as outras culturas europeias adquiridos no âmbito do projeto, tendo os alunos italianos acrescentado que aprenderam: "How we are seen by the others". Os alunos checos e os grupos *eTwinning* portugueses salientaram o aperfeiçoamento do domínio da língua inglesa. Os alunos portugueses acrescentaram o desenvolvimento de competências TIC.

As atividades preferidas foram, tal como tinham indicado as professoras parceiras: o "If I say" e a criação do "Intercultural Quiz" porque, como referiram os alunos italianos, estas atividades "were useful means to understand the points of view and some aspects of different culture". Foi também referida a troca de *emails*.

Relativamente às dificuldades, foi reiterado o problema da falta de tempo pelos alunos polacos e o difícil acesso ao laboratório de informática pelos alunos italianos. Os grupos portugueses referiram a falta de confiança no domínio da língua inglesa, a falta de coordenação e de envolvimento de alguns elementos dos grupos e a dificuldade de concentração durante a execução das tarefas em grupo.

Para colmatar estas dificuldades, introduzimos, numa aula do ciclo II, os princípios da aprendizagem cooperativa e os papéis cooperativos às turmas. Neste quadro, cada elemento teve de desempenhar uma ou mais funções no grupo e executar tarefas que tiveram de identificar no diário de bordo do portefólio do projeto.

As sugestões apresentadas foram aproveitadas e incluídas nas planificações do ciclo II e ciclo III, como sugestões para os trabalhos de projeto do 2º e 3º períodos, tendo sido dada liberdade aos alunos de escolherem a forma e o suporte de apresentação dos seus produtos finais.

Assim, foram criados: duas canções originais com os respetivos *videoclips*; um fórum de discussão; nove vídeos de apresentação dos grupos *eTwinning* e um vídeo de apresentação da escola; dois programas de rádio: LOA top 10; dois vídeos: cultural show e um estudo etnográfico sobre rotinas e regras sociais.

Foram também desenvolvidas mais duas atividades de associação de palavras "If I say" sobre tecnologia e sobre cultura. Quanto à intensificação da comunicação com os parceiros, a mesma foi conseguida, a avaliar pelos resultados apresentados no ponto anterior deste capítulo, não obstante nem todos os grupos terem feito *chat* e nenhum ter

feito videoconferência. Quanto à sugestão do calendário do projeto, só se realizou no ano letivo seguinte.

No final do ciclo III, publicámos o questionário de avaliação do impacto do projeto QAp2 no fórum de discussão onde recolhemos as respostas dos alunos italianos e portugueses, já que os alunos parceiros checos e polacos enviaram as suas respostas para o *email* da professora-investigadora que os publicou no fórum de discussão da plataforma *Twinspace*. Ao todo, foram recebidos cinco questionários preenchidos coletivamente: 2 da Polónia, 2 da República Checa e 1 de Itália cujas respostas foram concordantes com a avaliação feita pelas professoras parceiras.

Analisando as respostas à primeira questão sobre o impacto na aprendizagem da sua participação no projeto LOA, verificamos que os alunos referiram por ordem de frequência:

- o desenvolvimento da competência de comunicação na língua inglesa;
- a criação de novas amizades;
- os conhecimentos sobre outras culturas;
- o caráter lúdico e motivador das atividades;
- a partilha de ideias no fórum.

Estes benefícios são resumidos pelos alunos checos da seguinte forma: "Practising English language, good opportunity to speak English, sharing ideas on Forum, getting to know about European cultures, meeting funny people, who love us".

Na segunda questão, em que foram inquiridos sobre as mudanças de perceção acerca das culturas dos parceiros:

- os checos apenas se pronunciaram sobre os seus parceiros portugueses, tecendo um comentário abonatório a respeito das pessoas: "people are very warm and friendly, with different sense of humour"(Vandals, DIW, CIA);
- os italianos refiram que mudaram de opinião sobre Portugal, dizendo: "we changed opinion about customs";
- os polacos referiram não terem no início do projeto opinião formada sobre os países e culturas dos parceiros já que não tinham conhecimentos. Referem ainda que sobre Portugal aprenderam muito, uma vez que "in the beginning the only think we knew about Portugal was about the beaches" (P. I. e P. M.) e "We didn't

know anything about Portugal or Italy so we have learned that the People are very friendly and that there are interesting things to learn about" (WD, WK, SJ);

- os grupos portugueses referiram que os italianos foram tão simpáticos como esperavam. As mudanças ou surpresas foram em relação aos polacos e checos cuja cultura desconheciam, conforme podemos ler: "CZ- we thought that they had no relevant history and monuments but it is a wonderful country"; "PL- They are not as sad as we thought" (Hact) ou "At first we thought people from Czech Republic were "cold" and not very nice. Now, we think that they are really attentive and hard-worker." (CCH).

Na terceira questão, todos os grupos *eTwinning* responderam afirmativamente, indicando que estavam interessados em manter o contacto por ser esta uma forma de fazer amizades no estrangeiro "Yes, it is a good opportunity to have friends abroad" (Natalinka team CZ), ou simplesmente como reconheceram os parceiros italianos: "Yes, because we have a lot of things in common". Os polacos acrescentaram querer utilizar outras ferramentas de comunicação para manter o contacto: "Yes. We want visit new friends and *chat* with them on skype" (WD, WK, SJ).

Na quarta questão, em que os alunos foram inquiridos sobre as atividades de que gostaram mais, as respostas foram variadas:

- os checos elegeram: a criação em pintura dos postais de Natal, e a conversação em *chat*;
- os italianos preferiram, tal como os checos, fazer *chat* com os parceiros para exporem as suas opiniões;
- os polacos indicaram como preferência ler e escrever *emails* aos seus parceiros e pesquisar sobre os seus locais preferidos e sobre os poetas preferidos e a atividade que consistiu na criação de uma hitória em cadeia sobre o tema da violência no namoro;
- os portugueses mencionaram também a comunicação com os parceiros através da troca de mails ou do *chat*: "The activities we like most were *chat*ting with our friends and send *emails* to them, because it allow us to keep in touch with our friends; when we were writing the *emails*, we remember some important things and we learnt more about other countries (Noobs). Outros grupos referiram os seus produtos finais: vídeos, a *Chain story*; a exposição sobre "Our favourite places".

Estas respostas, e em particular a referência aos parceiros como amigos, evidenciam o impacto afetivo que a estratégia de ação proporcionou e o forte envolvimento dos alunos. As aprendizagens culturais referenciadas são também indicativas do impacto a nível cognitivo.

Na quinta questão, os tópicos de eleição dos parceiros foram:

- para os checos o tema da *chain story* sobre "*Dating violence*", "surveys on reading newspapers, watching TV, If I say..., How computer changed my life";
- para os italianos: "We liked speaking about ours customs";
- para os polacos: "Favourite places in town" because we had a lot of fun taking pictures and explaining to our partners about these places." e "Dating violence";
- para os portugueses os temas mais escolhidos pelos grupos corresponderam, na generalidade, aos temas escolhidos pelos próprios para os trabalhos de projeto.

Na sexta questão, foram apontadas as mesmas dificuldades apresentadas no ciclo I e referidas pelas professoras parceiras, designadamente a falta de tempo e o difícil acesso, nas suas escolas, à *Internet* e aos computadores. Ainda foi referido pelos alunos checos a preguiça e o facto de terem preferido trabalhar com alunos mais velhos: "Limited access to the *Internet* (not at any time we needed), lack of time, we are lazy; we would prefer a little bit older partners – students." (Vandals, DIW, CIA). Outra dificuldade aludida pelos CCH foi a falta de resposta ou envio tardio por parte dos parceiros. Os mesmos referem ainda, com os Noobs, alguns problemas de organização do trabalho em grupo como a dificuldade em dividir as tarefas.

No tocante a dificuldades com a língua de comunicação, o inglês, foi apontada a falta de vocabulário pelos alunos checos, italianos, polacos e portugueses. Como explicam os parceiros italianos, esta perceção deve-se à falta de experiência prévia de contactos interculturais: "We had problems with vocabulary because we never had a conversation with other people" (WWF).

5.3. Perceção dos sujeitos da investigação

Os alunos das turmas portuguesas onde foi implementada a estratégia de ação, avaliaram individualmente o impacto da sua participação no projeto LOA, preenchendo, em português, o questionário QA4, no ciclo II, e o QA5, no final do ciclo III, para além de terem realizado as avaliações coletivas que apresentámos no ponto anterior. A aplicação destes instrumentos possibilitou uma reflexão mais profunda sobre a

experiência de participação no projeto *eTwinning* LOA e sobre as aprendizagens realizadas quer a nível transversal, quer a nível das competências específicas de comunicação na LE em resultado dessa experiência.

As respostas aos QA4, catalogadas no Anexo 16, permitiram-nos monitorizar o desenvolvimento do projeto, identificar problemas que pudessem carecer de uma intervenção para melhoria da estratégia de ação e triangular as conclusões obtidas com os resultados referentes à avaliação final.

Nas respostas à primeira questão, os alunos identificaram como principais benefícios: a aquisição de conhecimentos sobre outras culturas, o aperfeiçoamento das suas competências de comunicação na língua inglesa, nomeadamente da competência estratégica, a melhoria da capacidade de utilização das TIC para realizar trabalhos mais criativos e o desenvolvimento de competências de trabalho de grupo. Uma das alunas destacou o caráter inovador do projeto, ligando-o com a possibilidade de utilizar os recursos TIC existentes na escola para o contacto com pessoas de outras realidades culturais.

Na questão 2, todos os alunos, à exceção de dois que consideraram que não melhoraram muito, reconheceram que melhoraram a sua capacidade de usar a língua inglesa para comunicar, focando-se nas competência de comunicação escrita e oral. Indicaram o aumento da produção escrita motivada pela comunicação intercultural, pela redação de textos para os trabalhos de projeto como fatores que facilitaram a aquisição de vocabulário variado, cuja falta no início do projeto foi identificada como um problema: "Antes tinha muitas dúvidas relativamente ao uso de vocabulário adequado e agora, apesar de continuar com algumas dificuldades sinto que já evoluí (QA4, F.G) ". Esta 'sensação' de maior domínio na área do vocabular foi associada por alguns dos alunos à diversidade de temas que foram trabalhados "Visto que tive de diversificar um pouco mais o meu vocabulário e explorar os mais diversos temas" (QA4, SA).

Ainda, a prática da comunicação intercultural fomentou o desenvolvimento da competência estratégica, já que os alunos foram adquirindo autonomia para interagirem com os seus parceiros, desenvolvendo estratégias para contornar as limitações linguísticas e atingirem os seus objetivos comuns.

Poderíamos dizer que tanto a crescente destreza no campo lexical e como o desenvolvimento da competência estratégica contribuíram para a perceção de uma maior autoconfiança no uso da LE que foi realçada por vários alunos, como um estar "mais à vontade" também fomentado pela experiência de interação com os parceiros:

> "Com a escrita de *emails* e de trabalhos em inglês, tenho aumentado a minha competência no inglês e o meu vocabulário. Além de tudo, aprendi a arranjar sempre maneiras de dizer o que quero, por palavras que não sejam as que queríamos inicialmente quando estas não saiem" (QA4, J.R.).

Outro aspeto referido por dois alunos prende-se com o desenvolvimento da empatia, da sensibilidade de ter o outro em consideração quando interage com ele ora procurando não fazer erros, ora escolhendo com mais cuidado as palavras:

- "Comunicar com pessoas que não conhecemos obriga a ter maior cuidado com o uso das palavras" (QA4, J.C.);
- "Quando envio um *email* estou sempre com cuidado em relação aos erros pois senão corro o risco de eles não perceberem a minha ideia" (QA4, J.G.).

Na questão 3, foi salientado o facto de a metodologia de trabalho de projeto em grupo ter dinamizado o desenvolvimento de competências sociais como o respeito pelas opiniões dos outros, a colaboração e maior responsabilidade de todos os elementos do grupo. Relativamente às competências pessoais foram destacadas a capacidade de interagir com pessoas de outras culturas:

> "Este tipo de projecto ajuda-nos a trabalhar em equipa, e por isso, tem que haver uma colaboração de toda a equipa. (…) também ajuda-nos a integrarmo-nos na sociedade, comunicando, e fazendo novos amigos, para que haja uma melhor interacção entre as pessoas no mundo" (QA4, F.G.).

Relativamente ao desenvolvimento da competência de realização "aprender a aprender", todos os alunos responderam afirmativamente, explicando que a participação no projeto, e nomeadamente em colaboração com os outros, facilita a aquisição de conhecimentos, o aperfeiçoamento da capacidade de interagir com os outros e a autonomia.

Na questão 5, a atividade eleita pela maioria como a preferida foi o trabalho de projeto que cada grupo desenvolveu.

Quanto às dificuldades, confirmaram-se aquelas que foram enunciadas na avaliação coletiva no QAp1, a saber: a organização do trabalho e responsabilidades dos elementos do grupo, a gestão do tempo e o tardio envio de respostas dos parceiros. Foram também referenciadas dificuldades técnicas na gravação de vídeos por falta de competência de utilização de programas de vídeo. Para solucionar este último obstáculo

os alunos procuraram o apoio dos colegas de grupo ou da professora e alguns recorreram aos seus parceiros que os ajudaram, dando instruções.

No espaço reservado a sugestões/ comentários, os alunos defenderam que este tipo de projeto deveria continuar e reforçaram a ideia já transmitida nas respostas anteriores das aprendizagens realizadas. Dois alunos referiram que esta metodologia implicava mais trabalho da parte deles.

Reunidos os dados destas avaliações intermediárias, foi possível aferir o impacto positivo que a estratégia de ação estava a ter, o que nos levou a continuar e a reforçar os meios para promover mais interação entre parceiros. Assim, para colmatar o problema identificado das respostas tardias dos parceiros ou da sua falta, as professoras parceiras ofereceram-se para receberem as mensagens dos grupos que não obtivessem resposta.

As respostas recolhidas no final do projeto, no ciclo III, para a avaliação final da estratégia de ação, foram sujeitas a uma análise de conteúdo. Procedemos à redução do conteúdo das respostas dos alunos ao questionário QA5 (cf. Anexo 17) para tratamento estatístico cujos resultados apresentamos a seguir para cada uma das questões.

Conforme mostram os dados do quadro IV-21, a maioria dos alunos considerou como principal benefício a melhoria da competência de comunicação em LE (58,3%) e a oportunidade de aprender sobre outras culturas (52,8%). Estes benefícios vão ao encontro de dois dos objetivos que presidiram a integração pedagógica do projeto LOA: (1) a melhoria da qualidade das aprendizagens na disciplina de Inglês através da promoção do uso da LE para a comunicação intercultural entre jovens de culturas diferentes e para a aquisição de conhecimentos sobre a sua e outras culturas.

Q1. Benefícios	**Fa**	**%**
Competência de comunicação em inglês	21	58,3
Aprendizagem sobre outras culturas	19	52,8
Técnicas e hábitos de trabalho	5	13,9
Melhoria das competências TIC	3	8,3
Autonomia/iniciativa	3	8,3
Criação de novas amizades	3	8,3
Competência social	3	8,3
Manter espírito aberto	1	2,8

Quadro IV-21: Resultados da perceção dos alunos sobre os benefícios da sua participação no projeto *eTwinning* LOA (N=36).
Fa: Frequências absolutas; **%:** percentagem

Esta estratégia fomentou a interação num ambiente de aprendizagem virtual e multicultural no qual a interação foi autêntica, servindo propósitos comunicativos relevantes e significativos para os alunos. Possibilitou a aquisição de conhecimentos sobre as culturas de seus parceiros e fomentou a tomada de consciência da dimensão cultural de todo ato de comunicação.

Relativamente às melhorias perspetivadas a nível das competências de comunicação na língua inglesa (quadro IV-22), a maioria dos alunos indicaram a ampliação do vocabulário (61,1%), reforçando os resultados obtidos no QA4. Foi indicada a par da produção oral (47,2%), nomeadamente para as apresentações orais dos trabalhos de projeto e comunicação de ideias oralmente, a expressão escrita (33,3%). Estes resultados reiteram as melhorias elencadas na análise dos resultados obtidos no teste de avaliação final e na autoavaliação. Salientamos que foram também referidas competências como a autoestima, referida por 25% dos alunos e a autonomia no uso da língua, por 19,4%. A autoestima, um fator importante que favorece a comunicação intercultural, e a autonomia do uso da língua inglesa para a interação com os parceiros constituíram objetivos visados por este projeto que fomentou o trabalho colaborativo transnacional para o qual era necessário desenvolver um certo grau de autonomia e de iniciativa.

Q2. Melhoria na competência de comunicação na língua inglesa	**Fa**	**%**
Ampliação de vocabulário	22	61,1
Produção oral	17	47,2
Expressão escrita	12	36,1
Autoestima	9	25,0
Autonomia no uso da língua	7	19,4
Todas as competências	6	16,7
Correção linguística/gramática	3	8,3
Compreensão escrita	2	5,6
Construção frásica	2	5,6
Interação	1	2,8
Reformulação/paráfrase	1	2,8
Leitura	1	2,8
Resumo	1	2,8
Coerência textual	1	2,8
Construção de questões	1	2,8

Quadro IV-22: Resultados da perceção dos alunos sobre as melhorias na competência de comunicação na língua inglesa em resultado da sua participação no projeto *eTwinning* LOA (N=36).

Fa: Frequências absolutas; **%:** percentagem

A leitura dos resultados do quadro IV-23 dá a indicação que, das atividades que tiveram impacto na melhoria das aprendizagens, a comunicação intercultural com os parceiros teve maior reconhecimento (58,3%). A atividade que ocupa o segundo lugar nas ocorrências é a do trabalho de projeto (30,5%) à qual consideramos relevante associar uma das suas componentes de realização: a apresentação oral do projeto, elencada por 22,2% dos alunos.

Q3. Atividades que mais contribuíram para a melhoria	**Fa**	**%**
Comunicação com os parceiros	21	58,3
Trabalho de projeto/grupo	11	30,5
Apresentação oral nas aulas	8	22,2
Maior frequência de utilização da língua	2	5,6
Participação nos fóruns	2	5,6
Respeito de prazos e metas	1	2,8

Quadro IV-23: Resultados da perceção dos alunos sobre as atividades que mais contribuíram para a melhoria da sua competência de comunicação na língua inglesa em resultado da sua participação no projeto *eTwinning* LOA (N=36).
Fa: Frequências absolutas; **%:** percentagem

Estas três atividades foram introduzidas no contexto da estratégia de ação para minorar as dificuldades diagnosticadas relacionadas com a produção oral e a falta de autonomia designadamente na produção escrita.

Concomitantemente com os objetivos traçados, as perceções dos alunos corroboram os efeitos previstos. A integração curricular das TIC para a comunicação intercultural e a metodologia de trabalho de projeto constituíram-se como estratégias que favorecem a aprendizagem dos alunos.

Na questão 4, sobre as ideias preconcebidas que mudaram acerca dos países e das culturas dos seus parceiros, foi interessante constatar que os alunos, na generalidade, tiveram dificuldade em identificar mudanças, já que declararam não terem, ou terem uma ideia pouco definida das culturas dos seus parceiros. No entanto, alguns alunos destacaram a amizade e a simpatia como traço para caracterizar as pessoas desses países. Estas características, inspiradas pela experiência que tiveram com os seus parceiros, sobrepuseram-se a qualquer outra imagem ou conhecimento que pudessem ter construído e adquirido durante o projeto. Esta perceção resultou, na nossa perspetiva, da criação dos laços de confiança, de responsabilização e de respeito de uns pelos outros,

que como vimos ultrapassou qualquer barreira linguística e cultural. Tanto a curiosidade, como o desejo de conhecer e de se dar a conhecer fizeram prevalecer a amizade e o respeito sobre qualquer diferença.

Quando inquiridos, na questão 5, sobre o seu interesse em manter o contacto com os seus parceiros, 27 alunos (75%) responderam afirmativamente, invocando as seguintes razões:

- partilhar conhecimentos (2 alunos);
- amizade (11 alunos) "Porque gostaria de continuar a saber como estão e como vai a sua vida" ou "Já combinámos fazer um *facebook*" (QA5, J.R.);
- repetir a experiência "o que foi construído não deve ser destruído" (QA5, J.G.);
- continuar a aperfeiçoar a sua competência comunicativa (2 alunos) "aumenta os conhecimentos linguísticos" (QA5, S.A.).

Ainda, 3 alunos, correspondendo a 8,3 %, responderam "Não sei" invocando razões como:

- "Se tiver tempo e disponibilidade e se me lembrar disso" (QA5, L.S.);
- "Depende do tempo disponível" (QA5, C.A.);
- "Se tiver *Internet"* (QA5, F.G.).

É de notar que 6 alunos (16,7%) disseram que "Não", apresentando os seguintes argumentos:

- "Porque acho que não me ia dar bem com eles" (QA5, C.A.);
- "Porque não passava de um projecto de escola" (QA5, G.A.);
- "Porque mesmo durante o projecto não falei muito com eles" (QA5, L.S.);
- "Porque já no tempo de aulas tínhamos dificuldades em manter o contacto, quanto mais nas férias"(QA5, R.R.);
- "Porque [os parceiros] não mostraram grande interesse no projecto nem em comunicar" (QA5, J.S.);
- "Porque nas férias não costumo comunicar pela *Internet"* (QA5, C.A.).

Estes argumentos, à exceção do último, poderão dever-se à falta de empenho dos seus parceiros na comunicação intercultural ao longo do projeto, problema identificado ao longo do projeto.

Relativamente às dificuldades que os alunos sentiram durante o projeto LOA, atentos aos resultados divulgados no quadro IV-24, observamos que o problema mais

apontado, por 7 alunos, foi "trabalhar em grupo", o que se deve à falta de hábito de trabalho nesta modalidade.

Q6. Dificuldades identificadas	**Fa**	**%**
Trabalhar em grupo	7	19,4
Demora das respostas dos parceiros	6	16,7
Falta de vocabulário	5	13,9
Organização do trabalho	4	11,1
Correção linguística	4	11,1
Leitura e compreensão de alguns *emails*	2	5,6
Escrever em inglês	2	5,6
Iniciar o *chat*	1	2,8
Ser responsável e pontual	1	2,8
Apresentação oral à turma sem o guião	1	2,8
Comunicação intercultural	1	2,8
O nível de domínio da língua inglesa dos parceiros	1	2,8
Gestão de tempo	1	2,8

Quadro IV-24: Resultados da perceção dos alunos sobre as dificuldades sentidas durante a sua participação no projeto *eTwinning* LOA (N=36).
Fa: Frequências absolutas; **%:** percentagem

Devem ainda ser salientadas outras dificuldades como a "demora das respostas dos parceiros", identificada por 6 alunos, problema que alguns alunos contornaram, utilizando o fórum de discussão do portal do projeto ou comunicando com as professoras dos países parceiros. Desta forma, um problema foi transformado numa oportunidade que fomentou o desenvolvimento, por um lado, do poder de iniciativa e, por outro lado, da capacidade de gerir e encontrar soluções para problemas.

Quanto às atividades mais apreciadas, foram referidas por ordem de número de ocorrência nas respostas à questão 7:

- trabalhos de projeto (22 alunos, 61,1%);
- troca de *emails* para partilha de informação (9 alunos, 25%);
- *chat* (5 alunos, 13,9%);
- vídeo de apresentação (4 alunos, 11,1%);
- apresentação oral na aula (2 alunos, 5,6%);
- atividade de associação de palavras "*If I say… what would you say*" (2 alunos 5,6%);
- criação do logótipo (1 aluno, 2,8%).

A preferência da maioria dos alunos para o trabalho de projeto também constitui uma evidência para a relevância desta estratégia de ensino-aprendizagem, não só para a melhoria das aprendizagens como também para a motivação dos alunos.

Relativamente aos temas preferidos, os resultados exibidos no quadro IV-25 mostram que o tema que mais marcou estes alunos foi "dating violence" por ser esta temática mais próxima das preocupações da adolescência.

Q8. Temas preferidos	**Fa**	**%**
Dating violence	17	47,2
Young people in a Global Era	4	11,1
Technology	2	5,6
Favourite places in Town	2	5,6
Carpe Diem Philosophy	1	2,8
Space exploration and Technology	1	2,8
Inventors	1	2,8

Quadro IV-25: Resultados da perceção dos alunos sobre os temas preferidos abordados no âmbito do projeto *eTwinning* LOA (N=36).
Fa: Frequências absolutas; **%:** percentagem

Na última questão, foi solicitado aos alunos que se manifestassem quanto à vontade de voltarem a ter aulas, assentes na integração curricular do projeto *eTwinning*, ao que 34 alunos responderam afirmativamente, apontando as razões elencadas, por ordem de ocorrência, no quadro IV-26.

Q9. Razões para querer repetir a experiência	**Fa**	**%**
Melhora e facilita a aprendizagem	7	19,4
É motivador	6	16,7
Fomenta o trabalho colaborativo	3	8,3
Treina e melhora as competências de comunicação	3	8,3
Adquirem-se conhecimentos de outras culturas	3	8,3
Promove o desenvolvimento de estratégias de trabalho além do inglês	2	5,6
Aumenta a autonomia e capacidade de iniciativa	2	5,6
Aprende-se com os colegas	2	5,6
Facilita a comunicação nas aulas de Inglês	1	2,8
É divertido	1	2,8
Melhora a empregabilidade além fronteiras	1	2,8
É diferente	1	2,8
Permite fazer mais amigos	1	2,8

Aprende-se mais do que o Inglês	1	2,8

Quadro IV-26: Resultados das razões evocadas pelos alunos para repetir a experiência de integração curricular num projeto *eTwinning* como o LOA. (N=36).
Fa: Frequências absolutas; **%:** percentagem

Um aluno indeciso respondeu "Não sei" apesar de reconhecer que foi uma experiência enriquecedora, alegando que "os projectos envolviam muito trabalho ao longo dos períodos, que não seria necessário, com aulas segundo a metodologia tradicional" (QA5, M.P.). Esta razão foi igualmente apontada por um dos alunos que responderam "não" ("É um projecto que requer muito trabalho", QA5, B.F.). Naturalmente que esta metodologia de trabalho de projecto assente na comunicação intercultural exigiu bastante empenho por parte dos alunos que passaram a assumir o rumo e a responsabilidade das suas aprendizagens. Implicou o desenvolvimento de técnicas de trabalho e de aprendizagem proativas que não se coadunam com o papel do aluno que fica, passivamente, sentado na sua cadeira, à espera que lhe seja transmitido este ou aquele conhecimento que espera ter apenas de memorizar para replicar num teste. O outro aluno que respondeu negativamente invocou o facto de não gostar de aulas de LE ("Nunca gostei de ter aulas de línguas" (QA5, L.S.). Aqui fica a opinião de um aluno para o qual o projeto parece ter tido pouco impacto na sua motivação para as aulas de Inglês e para a escola em geral. É importante referir que este aluno esteve pouco envolvido no projeto e nos trabalhos do grupo NAF a que pertencia, fruto da fraca assiduidade e desinteresse face à escola sobre os quais não conseguimos intervir.

Como foi possível verificar, a maioria dos alunos aderiu de forma muito positiva ao projeto: à comunicação intercultural, às atividades e aos materiais utilizados e criados, nos quais foram, sempre, integrados aspetos de culturas de expressão inglesa, da sua própria cultura e das culturas dos parceiros. Os alunos foram unânimes ao declararem terem gostado da estratégia implementada invocando entre outras o facto de ser uma estratégia motivadora: "(…) porque na minha opinião é mais um factor que nos faz gostar mais da disciplina, é mais chamativo." (QA5, A.A.). Os alunos compreenderam que esta estratégia implicava uma mudança de abordagem pedagógica em que o professor deixava de ser o centro da aprendizagem e em que o aluno passava a exercer um papel proativo na construção de conhecimento " (…) porque assim as aulas são mais produtivas e evoluídas. Não utilizam a metodologia antiga em que o professor passa para o quadro e os alunos copiam, obriga os alunos a envolverem-se mais nos temas abordados" (QA5, AC). Os alunos tomaram consciência das limitações das aulas

expositivas e viram nesta alternativa uma possibilidade de melhorar as suas aprendizagens e torná-las mais relevantes e significativas "(…) com esta metodologia, acho que se aprende mais do que com simples aulas faladas." (QA5, J.R).

Foi possível, ainda, verificar que esta melhoria da motivação contribuiu plenamente para uma maior autonomia "(…) porque trabalhamos nós próprios e não é o professor a dar a teoria toda, permite-nos crescer a nível mental" (QA5, S.A.). Os alunos passaram a fazer um uso cada vez mais autónomo da língua inglesa, tornando-se quase rotineira a leitura e produção de *emails* para manter a interação com os seus parceiros de trabalho colaborativo.

PARTE V
CONCLUSÕES

1. Considerações sobre os problemas em estudo

> *What takes learning is the sense of alternative possibilities and the reasons for choosing one over another. Real truth-seeking has always been a collaboration of receptive minds; it requires a willingness to be influenced, reciprocity, which is a strength not a weakness.* (Moffett, 1987: 97)[156]

Conscientes da emergência de munir os jovens de saberes e competências que lhes permitam exercer, de forma crítica e responsável, um papel ativo numa sociedade democrática caracterizada pela diversidade cultural e linguística, delineámos este estudo de investigação-ação participante (IAP) (Kemmis & McTaggart, 1988, 2000, 2005; McIntyre, 2008; McNiff, 1988, 2002; Wadsworth, 1998) que elegemos como estratégia de autoformação profissional.

No ciclo de reconhecimento, que antecedeu os ciclos da IAP, foi-nos possível identificar dois problemas sobre os quais procurámos intervir. O primeiro, está relacionado com abordagens de integração das TIC sem qualquer implicação nas práticas didático-pedagógicas e que fazem uso das tecnologias para reforçar metodologias tradicionais de transmissão de conhecimento. O segundo prende-se com a ausência de experiências de uso da LE em contexto autêntico de contacto intercultural que a integração das TIC poderia promover.

Sendo a língua um fenómeno, por natureza, cultural e interativo, torna-se insustentável conceptualizar a sua aprendizagem como o resultado de um processo de transmissão linear de saber veiculado pelo professor e restringido ao que se passa dentro da sala de aula. O problema está no facto de que, como lembra Van Lier (1988: 217): "[w]hen teaching occurs; learning may or may not take place". Efetivamente, não basta o aluno estar exposto a informação (*input)* para que a aprendizagem ocorra; é preciso que a mesma seja significativa e relevante para que o aluno a integre no seu sistema (*intake)*. Esta teoria, já defendida nos anos sessenta do século XX por Pit Corder (1984 [1967]), pressupõe, em alternativa, a adoção de uma perspetiva interativa e dialógica do processo de ensino-aprendizagem. Nesta linha de pensamento, consideramos que, por um lado, a aprendizagem de línguas deve ser entendida como um ato social, uma experiência autêntica e relevante que faz parte da vida de quem as aprende e comunica

[156] Moffett, James. (1987). *Teaching the Universe of Discourse*. New York: Cambridge University Press.

nessas línguas. Por outro lado, o ato de ensinar deve ter por objetivo primordial o desenvolvimento pessoal, integral e harmonioso dos alunos e a constituição de relações com a alteridade assentes em valores como a paz e o respeito pela diferença (Alarcão *et al*., 2009a).

Foi neste quadro que propusemos uma experiência de aprendizagem com as TIC, em que o desenvolvimento integral de cada aluno foi perspetivado através do lema "mais aprendizagem, menos ensino", tendo por base as orientações pedagógicas dos paradigmas da Aprendizagem Ativa e da Aprendizagem Cooperativa. Para transpor as limitações de que padece a abordagem comunicativa, encontrámos nos princípios da Educação Intercultural a alternativa às conceções etnocêntricas e segregadoras de língua e cultura, que só servem para agravar estereótipos e a crença de que existem línguas e culturas superiores. Assim, desenvolvemos uma metodologia assente na integração pedagógica das TIC, com o objetivo de promover uma abordagem intercultural no ensino do Inglês que nos permitiu superar o objetivo de atingir o modelo do falante-nativo imposto pela abordagem comunicativa.

2. Considerações sobre a metodologia de investigação adotada

Acreditamos que a mudança é o produto do reconhecimento de um problema e da tomada de consciência de alternativas para o minorar ou o solucionar. Por essa razão, é incontestável a importância de envolver os alunos e as professoras participantes no processo de investigação. Daqui decorreu a necessidade de delinear um projeto de IAP que nos possibilitou delimitar os problemas em estudo e testar o impacto de uma estratégia de ação: o projeto *eTwinning* LOA, um projeto de colaboração 'virtual' integrado na rotina das atividades de sala de aula. Esta abordagem foi orientada para a melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos na disciplina de Inglês, nomeadamente através da promoção do desenvolvimento das competências de comunicação na LE, da aquisição de técnicas de trabalho cooperativo e colaborativo e o do aperfeiçoamento de competências pessoais e sociais como a autonomia, a autodeterminação, a capacidade de aprender a aprender, a capacidade de interagir com pessoas de outras culturas, sem preconceitos e com um mínimo de ansiedade.

O projeto *eTwinning* LOA foi implementado no contexto do exercício da prática docente com alunos de três turmas de 10º ano de Inglês, de nível de continuação. Estes sujeitos representaram a principal fonte dos dados para a identificação dos problemas

em estudo, a experimentação de soluções e a reflexão sobre o impacto das opções metodológicas. Envolveu as professoras participantes num ato de reflexão empenhada na melhoria da qualidade da educação, na inovação educativa e na promoção do desenvolvimento profissional e pessoal. Podemos dizer que foi o caráter participativo e reflexivo e a natureza cíclica desta metodologia de investigação que tornou viável a execução da estratégia de ação e facilitou a consecução dos objetivos propostos. Contudo, consideramos ser pertinente relembrar, ainda, alguns fatores que contextualizaram e condicionaram, direta ou indiretamente, o desenvolvimento e os resultados do processo de investigação-ação delineado para este estudo de caso, a saber:

- A atitude de autoquestionamento, o espírito crítico e a abertura à inovação revelados pelas professoras parceiras que, desde o primeiro contacto, demonstraram disponibilidade para colaborarem neste estudo. De facto, as professoras fomentaram junto dos alunos um momento de reflexão sobre os efeitos da estratégia de ação, no final de cada ciclo.
- A atitude positiva manifestada pelos alunos durante a experimentação, a sua disponibilidade e prontidão em colaborar na investigação, expressando as suas opiniões, as suas críticas e sugestões de melhoria. A consciência da importância das suas perspetivas sobre a estratégia de ação e a prática regular da atividade reflexiva culminaram na elaboração e entrega voluntária de relatórios para o portefólio do projeto e de textos para o jornal escolar sobre o impacto da sua participação na estratégia de ação.
- A formação dos grupos cooperativos, organizados pela professora-investigadora, que seguiu critérios de heterogeneidade relativamente à proficiência na língua inglesa, de modo a propiciar a interajuda e a interdependência entre os elementos dos grupos. A constituição destes grupos manteve-se até ao final da intervenção. O sentimento de uma certa dificuldade em trabalhar em grupo e manter todos os elementos concentrados nas atividades expresso por alguns alunos, implicou a introdução dos diários de bordo para avaliação do contributo de cada membro do grupo na execução das tarefas de projeto. Alguns alunos revelaram também alguma dificuldade em habituar-se à pluralidade de discursos e de opiniões que brotam de uma discussão em que todos têm oportunidade de fazer ouvir a sua voz. Daí a relevância desta metodologia que promove a negociação de sentidos, o respeito pela diferença, o espírito de interajuda e a capacidade de lidar e resolver problemas.

- A planificação das atividades/ tarefas e a elaboração dos materiais para a experimentação, realizadas em colaboração com as professoras parceiras, que foram orientadas para a integração pedagógica do projeto *eTwinning* LOA com vista a: (1) potenciar o envolvimento ativo de todos os alunos na realização das tarefas, maximizando a sua participação nas discussões em aula; (2) promover o aperfeiçoamento da competência de comunicação na LE; (3) desenvolver processos de consciencialização e de responsabilização dos alunos pela sua própria aprendizagem; (4) fomentar o desenvolvimento da consciência da dimensão europeia da cidadania e da sua sensibilidade intercultural, através do trabalho colaborativo e da interação intercultural.
- A relevância deste estudo para a resolução de problemas sentidos no contexto natural em que ocorreram e a participação de todos os participantes nas tomadas de decisão. Com efeito, foram fatores que auxiliaram a implementação das mudanças verificadas na integração da teoria na prática.

Estes fatores constituíram elementos facilitadores da mudança, já que garantiram o envolvimento efetivo dos intervenientes na ação, na criação e nas etapas de reflexão mais alargada sobre a prática pedagógica.

Importa então agora proceder à sistematização das principais conclusões, mais diretamente relacionadas com os objetivos deste estudo de investigação e da respetiva estratégia de ação.

3. Síntese dos resultados

As conclusões que a seguir descrevemos derivaram da estratégia de triangulação de informação e tiveram como referência fundamental não só o quadro teórico construído, mas também as perceções dos participantes no projeto *eTwinning* LOA.

Procurámos recolher de forma sistemática, ao longo dos ciclos de investigação, informação de natureza qualitativa e quantitativa, com o objetivo de tornar mais fiáveis as interpretações da professora-investigadora e, deste modo, superar as limitações inerentes ao caráter interventivo deste estudo.

3.1. A utilização das TIC no processo de ensino-aprendizagem de LE

Em consonância com o primeiro objetivo deste estudo, implementámos, no ciclo de reconhecimento, um estudo exploratório na área sociocultural onde a escola em estudo estava inserida, com o objetivo de investigar o grau de integração das TIC no processo de ensino-aprendizagem das LE, identificar as atividades para as quais eram utilizadas as TIC em sala de aula e denunciar os fatores de ordem contextual e individual que facilitam ou inibem uma generalização da utilização das TIC e das ferramentas de comunicação eletrónica em sala de aula.

Os resultados obtidos junto dos professores de LE inquiridos e dos alunos sujeitos desta investigação mostraram que as TIC eram introduzidas no contexto de sala de aula para exibição de informação a transmitir, sob a forma de *PowerPoint*. Dessa forma, mantém-se uma abordagem de ensino tradicional demasiado centrado no professor, em que existe pouco espaço para a construção e negociação de saber com os alunos. As atividades de utilização das TIC, por parte dos alunos, estavam restringidas à pesquisa e à seleção de informação da *Internet* e à elaboração de apresentações em *PowerPoint*.

As respostas acusaram um desaproveitamento do valor pedagógico que a plataforma o *Moodle* e as ferramentas de comunicação e edição eletrónicas podem ter, designadamente na promoção de atividades de uso da LE em contextos autênticos, plurilingues e pluriculturais, não obstante a maioria dos professores inquiridos ter revelado reconhecer a sua importância na promoção do contacto com outras culturas.

As atividades de utilização das ferramentas de comunicação mediadas por computador como o *email*, a videoconferência ou os *chat* foram apontadas como quase inexistentes em contexto de aula. Seria de esperar um melhor aproveitamento da plataforma *Moodle*, já que a maioria dos professores fez formação na utilização desta ferramenta. Apesar de já existirem publicações de relatos de experiências bem sucedidas de integração pedagógica das TIC e da *Web* 2.0 em revistas da especialidade como a *Language Learning & Technology*, esta realidade parece persistir como mostra um estudo de Élodie Kredens e Barbara Fontar (2010). Neste estudo, as autoras denunciam que as práticas de utilização da *Internet* e das TIC nas escolas estão afastadas das práticas que os jovens fazem delas: uma utilização centrada na comunicação e na interação com outros jovens e na produção de conteúdos. Contrariamente, na escola, essa utilização permanece restringida à pesquisa de informação. Esta situação poderá

explicar a perceção desfavorável da utilização das TIC nas aulas revelada pelos alunos que a consideraram perda de tempo (Ollivier & Puren, 2011: 38).

Quando analisadas as perceções dos professores, relativamente aos fatores que podem estar relacionados com este problema, é-nos possível concluir que representam um obstáculo à generalização da integração pedagógica das TIC: o desconhecimento do impacto pedagógico que as TIC podem ter no processo de ensino-aprendizagem de LE, designadamente no aperfeiçoamento das competências de comunicação em LE e na promoção da autonomia; o insuficiente apoio técnico e os escassos recursos digitais; a fraca competência no uso das ferramentas TIC como os Quadros Interativos, os *Podcasts* e a videoconferência; o difícil acesso pelos alunos aos computadores da escola; a baixa velocidade da *Internet*; a falta de experiência de participação em projetos que envolvem a utilização de TIC em contexto educativo; a crença de que a integração das TIC implica mais tempo de preparação e mais trabalho.

Os alunos revelaram ter uma opinião favorável em relação às TIC, pelo reconhecimento do seu papel no combate às desigualdades sociais no acesso à *Internet*, na possibilidade de abrir a sala de aula ao mundo, na promoção do desenvolvimento da competência de interação na língua estrangeira, e na promoção da autonomia. Indicaram ser competentes na utilização das ferramentas de edição e comunicação, o que constituiu um elemento facilitador da implementação da nossa estratégia de ação.

A análise dos dados recolhidos comprovou que, tal como mostram estudos internacionais (Balanskat *et al.*, 2006; BECTA, 2004; Korte & Hüsing, 2006; OECD, 2010a, 2010b; Peralta & Costa, 2007, entre outros) e nacionais (Costa *et al*., 2008; GEPE, 2007; Ramos *et al*., 2009), não basta apetrechar as escolas com computadores novos ou facilitar a aquisição pessoal dos mesmos para garantir a generalização da utilização pedagógica das TIC. É preciso atuar ao nível das perceções dos professores sobre o valor educativo e os efeitos pedagógicos das TIC na aprendizagem dos seus alunos e dinamizar ações de formação que invistam na promoção de uma mudança de modelo de ensino (OECD, 2010b) para que os professores tomem consciência de que as tecnologias devem ser integradas "to keep students active, constructive, collaborative, intentional, complex, contextual, conversational and reflective." (Cruz *et al*., 2008: 59).

Aliado a este problema, verificámos que a maioria dos alunos nunca tinha tido qualquer experiência de uso da LE para o contacto intercultural o que se deve, por um lado, ao isolamento geográfico e cultural do contexto onde a escola está inserida e, por

outro lado, à ausência de experiências de comunicação intercultural que poderiam ser promovidas no âmbito das disciplinas de LE.

3.2. Impacto pedagógico da estratégia de ação

O estudo dos resultados da análise dos dados recolhidos nos três ciclos desta investigação-ação permite-nos tecer um conjunto de conclusões sobre o impacto da estratégia de ação, *i.e*. sobre os efeitos da implementação do projeto *eTwinning* LOA no processo de ensino-aprendizagem de LE que passamos a enunciar.

Quando analisado o impacto do projeto na motivação dos alunos, encontrámos evidência de uma melhoria significativa da motivação intrínseca. Os alunos perderam o medo de comunicar em LE e registaram uma evolução significativa da empatia em relação às línguas. Relativamente às crenças, verificou-se que os alunos passaram a relativizar o papel e a importância primordialmente concedida à gramática e à comunicação escrita na aprendizagem e comunicação em LE. A maioria dos alunos desenvolveu crenças favoráveis ao desenvolvimento da competência plurilingue, já que revelou tendências mais positivas e abonatórias sobre o papel da LM e o conhecimento de outras línguas para a aprendizagem das LE. Os resultados dos testes de correlação realizados indicaram que a comunicação intercultural promovida pela estratégia de ação terá contribuído em benefício da motivação intrínseca dos alunos. Esta melhoria é importante no contexto da aprendizagem das LE, já que a motivação intrínseca revelada pela vontade e disponibilidade emocional para aprender línguas e para comunicar em LE com pessoas de outras culturas representam aspetos essenciais da competência comunicativa intercultural (Arasaratnam, 2009; Arasaratnam & Doerfel, 2005).

As professoras e os alunos participantes foram concordantes ao identificarem, nos questionários sobre o impacto do projeto, o aumento da motivação para aprender e comunicar em LE como um dos benefícios da participação no projeto. Os alunos foram unânimes ao declararem terem gostado da estratégia implementada, invocando, entre outras razões, o facto de ser uma estratégia motivadora que os levou a gostarem mais das aulas. Indicaram o caráter inovador da estratégia ao reconhecerem que implicou uma mudança de abordagem pedagógica em que os alunos tiveram um papel proativo na construção de conhecimento:

> Este projecto revoluciona, na minha opinião, o ensino de inglês, isto porque não é nada convencional. Antes deste projecto, nós, alunos, limitávamo-nos a ficar sentados em frente de uma mesa, com os livros abertos, aprendendo palavras e como ligá-las correctamente entre si, para as usar muitas vezes por escrito apenas. Com este projecto aprendemos a usar tudo o que havíamos aprendido num contexto muito diferente: o contexto do mundo real, da vida fora das portas da aula, contexto esse que é o que realmente nos vai interessar no futuro. (JR, CCH)

As ferramentas de comunicação, colaboração e publicação *do Twinspace* fomentaram uma utilização da LE em situações concretas e autênticas de comunicação. Os alunos reconheceram a mais-valia de terem podido interagir com jovens da sua idade, com quem partilharam os mesmos interesses e com quem deixaram de ter receio de comunicar na LE e, possivelmente, expor alguma falha de comunicação:

> (…) tem a grande mais-valia de promover a comunicação com pessoas da nossa idade, com a mesma formação que nós. Por isso mesmo eu, por exemplo, sentia-me muito à vontade para falar com eles porque o nosso nível de inglês era semelhante e não havia sempre aquele receio de estar a errar. (*Idem*)

Foi igualmente reconhecido o caráter multilingue e multicultural deste ambiente de aprendizagem que tornou o próprio ato de aprender uma conquista enriquecida pela pluralidade de perspetivas culturais em contacto. Se por um lado, tal como Kata Csizér & Zoltán Dörnyei (2005) defendem a motivação tem um papel fulcral no desempenho académico e na qualidade das aprendizagem, a motivação intrínseca, por outro, manifestada através do prazer e da satisfação no ato de aprendizagem, fomenta a manutenção do esforço e a vontade de aprender.

Outro benefício identificado foi o ganho em autonomia. Os alunos foram envolvidos na aprendizagem através da interação com os seus pares e os seus parceiros. Esta aprendizagem fez-se pela descoberta e pela experimentação, conduzindo a uma progressiva autonomia. Os resultados descritos apontaram para uma maior autoconfiança e autoestima, resultantes do exercício de produção escrita autónoma para interagir com os parceiros de projeto. Gradualmente, os alunos passaram a tomar a iniciativa de interagirem com os seus parceiros, acedendo ao *Twinspace* do projeto para lerem e publicarem mensagens, enviando-lhes *emails*, iniciando sessões de *chat*, introduzindo tópicos de discussão ou publicando respostas a tópicos de discussão.

Os resultados da análise dos contactos estabelecidos (*emails*, mensagens publicadas no fórum de discussão e sessões de *chat*) apontaram para um claro progresso da frequência dos contactos interculturais, de ciclo para ciclo, o que é indicativo da crescente autonomia dos alunos, revelada pela iniciativa e capacidade de explorar as oportunidades e os meios disponibilizados para interagir com os seus parceiros.

No plano da sensibilidade intercultural, manifestada pela disponibilidade para o contacto intercultural, os alunos reforçaram as atitudes e crenças que perfilam o comunicador intercultural e que lhes permitiu relativizar comportamentos, atitudes e valores no respeito pelas diferenças culturais. Os inquiridos reconheceram o papel do contacto e da colaboração na tomada de consciência da riqueza cultural e linguística da União Europeia e do caráter pluricultural das culturas. Os trabalhos de projeto incentivaram a interação entre os alunos parceiros para troca de informação sobre as suas culturas, fomentando a vontade de aprender e conhecer melhor essas culturas. Além disso, contribuíram para a descoberta e a aprendizagem sobre a sua própria cultura e a erradicação de preconceitos e estereótipos, confirmando a importância das condições identificadas na teoria de contacto intercultural para a otimização do impacto positivo na perceção da diferença (Allport, 1954; Amichai-Hamburger & McKenna, 2006; Pettigrew & Tropp, 2006):

> Com o LOA conseguimos ainda desmitificar alguns estereótipos associados aos países envolvidos o que nos ajudou a ter uma percepção mais real acerca dos mesmos. Por exemplo, alguns de nós associavam a polónia aos nazis e por isso não gostavam muito deste país. Com este projecto, podemos ver que isto não é verdade, que este país é bem bonito e que as suas gentes se parecem bastante com as nossas. (JR, CCH)

No domínio do aperfeiçoamento das competências de comunicação dos, verificámos que as melhorias foram significativas ao nível das cinco subcompetências, conforme evidenciou a comparação dos resultados dos testes aplicados no ciclo I e no ciclo III e da autoavaliação realizada pelos sujeitos desta investigação, confirmando o impacto pedagógico da estratégia de ação, com destaque para as competências da produção oral e escrita, identificadas como áreas de melhoria na avaliação diagnóstica.

No ciclo I, as informações recolhidas durante o período de avaliação diagnóstica e na ficha "Biografia Linguística do Aluno de Línguas Estrangeiras" acusaram um leque

de vocabulário muito reduzido e muitas dificuldades em produzir quer oralmente, quer por escrito enunciados que fossem para além da simples enumeração de objetos e da apresentação pessoal. Apenas uma minoria conseguia expressar um pensamento mais complexo, estabelecer relações e explicar um ponto de vista, narrar um acontecimento, com alguma fluência e correção linguística num discurso coeso e coerente. Ao longo do ano, a frequência das interações orais dos alunos, para expor o desenvolvimento das tarefas à turma, para sintetizar a metodologia de trabalho e os contactos com os parceiros e para descrever os resultados alcançados, redirecionou o foco do discurso da aula para os alunos. Assumiram o papel de produtores de informação que iam partilhando com a turma e com os parceiros, aumentando desta forma a frequência de produção oral e escrita. Os alunos confirmaram, nas respostas ao questionário de autoavaliação "Agora já sou capaz de…" e no questionário sobre o impacto da estratégia de ação, que foram, gradualmente, adquirindo vocabulário mais variado. Este aperfeiçoamento lexical foi igualmente verificado nas mensagens produzidas pelos grupos *eTwinning* no âmbito da interação com os seus parceiros como confirma a análise da riqueza vocabular e do Hapax dos *emails* e das mensagens dos fóruns. Ainda, no teste final, mostraram um maior domínio dos elementos de coesão discursiva, o que lhes permitiu verbalizar pensamentos mais complexos e melhorar assim a qualidade das suas produções orais e escritas. Por outro lado, a troca de *emails* e as sessões de *chat* tornaram-se uma rotina e um contexto de aprendizagem/ uso da língua inglesa, que os alunos assumiram como ferramenta de negociação de conhecimento. Como comentou a aluna JG do grupo Friends&Company, sobre a modalidade de trabalho de projeto:

> O facto de ter de apresentar o trabalho de projecto à turma, utilizando a língua inglesa e o facto de quase diariamente termos comunicado com os nossos parceiros, ajudou-me a sentir-me cada vez mais à vontade de falar em inglês e de deixar de ter medo de fazer erros.

Tal como esta aluna que tinha demonstrado, na avaliação diagnóstica, ter dificuldades em enfrentar a turma e usar a língua inglesa, para expor as suas ideias, a maioria dos alunos conseguiu gradualmente superar essas dificuldades que se prendiam com a falta de autonomia e com 'constrangimentos' de ordem afetiva como a ansiedade de comunicar na LE provocada pela perceção do domínio insuficiente do léxico e pelo medo de cometer incorreções na língua alvo:

> Com este projecto utilizei uma língua diferente da minha, tive dificuldades no início, pois não sabia o vocabulário mais adequado a usar e não conseguia formar uma frase em inglês sem utilizar palavras portuguesas pelo meio. Mas à medida que o ano foi passando essas dificuldades foram ultrapassadas, e agora consigo expressar-me melhor oralmente. (AC, NAF)

No que se refere à competência de Interação Oral, também identificada como umas das áreas de melhoria prioritária, os alunos identificaram melhorias na competência de interação designadamente no que consiste em iniciar e manter uma conversa, em defender uma opinião, e em participar nas discussões das aulas. A análise linguística das mensagens de *email* indiciou, também, essa melhoria. É de referir que tanto os alunos, como as professoras parceiras atribuíram estas melhorias e os bons resultados às abordagens didáticas que serviram de base ao projeto, assim como à abordagem intercultural, à aprendizagem colaborativa e à aprendizagem por tarefas (*Task-based learning*). Devemos salientar que o aperfeiçoamento das competências de comunicação em LE, que este ambiente colaborativo de aprendizagem pautado pelo caráter autêntico da comunicação propiciou, se deveu também ao aumento da disponibilidade e ao esforço dispendido na interação com o 'outro' `para compreender e fazer-se compreender pelos seus parceiros.

Esta experiência de interação intercultural, de colaboração e de aprendizagem em rede no *Twinspace*, estimulou a construção colaborativa de saberes, criando uma verdadeira comunidade de aprendizagem de alunos e professores instigados na realização conjunta de objetivos e de produtos comuns. Como observaram os alunos inquiridos sobre os benefícios da sua participação no projeto *eTwinning* LOA, a par das competências comunicação em LE e das competências digitais, esta estratégia de ação tornou mais transparente o caráter transversal da disciplina de Inglês, na qual foram mobilizadas várias competências e vários saberes que constituem as competências-chave, como a capacidade de aprender a aprender; competências sociais e cívicas, o espírito de iniciativa e espírito empresarial e a sensibilidade e expressão culturais

No plano da competência de aprender a aprender, se bem que no final do primeiro período a troca de *emails* da iniciativa dos alunos era pouco frequente, pouco desenvolvida e até insípida até janeiro, e com notória melhoria no final do ciclo II/segundo período, durante o ciclo III/ terceiro período, todos os grupos *eTwinning* assentaram o seu trabalho na interação com os parceiros, via *email*, *chat* ou através da

publicação de mensagens no fórum de discussão, assumindo-a como a condição para o trabalho de projeto colaborativo. Vários alunos inauguraram e mantiveram sessões de conversação *online* através do *MSN* ou iniciaram assuntos de discussão no fórum do *Twinspace* do projeto. Estas iniciativas demonstram a aquisição de uma crescente autonomia no uso da língua estrangeira e o aumento de laços de relacionação afetiva com os seus parceiros, que passaram a ver como 'colegas' de estudo e de trabalho e, mais ainda, como 'amigos'. Na avaliação do projeto feita pelos alunos foram elencados como principais benefícios: a aquisição de métodos de trabalho e de organização, a aquisição de conhecimentos sobre outras culturas, maior autonomia na comunicação em língua estrangeira, a partilha de conhecimentos com colegas e parceiros europeus e a promoção da criatividade. Esta estratégia de ação implicou uma mudança na forma de aprender, à qual estão inerentes os princípios do socioconstrutivismo, da aprendizagem cooperativa e colaborativa. Os alunos tiveram de adotar uma postura proativa e reflexiva no processo de ensino-aprendizagem. Tiveram de abandonar a postura de conforto de quem está passivamente à espera que sejam debitados conteúdos prontos para serem memorizados e reproduzidos para partir à descoberta do saber e assumir a responsabilidade de produzir e partilhar conhecimento. Esta mudança, como vimos, não foi apreciada por aqueles que se acomodam ao papel de aluno passivo e veem na tomada de iniciativa um trabalho extra. A metodologia de trabalho de projeto envolveu o desenvolvimento de hábitos, métodos e competências de organização de trabalho, designadamente do trabalho cooperativo na aula e colaborativo com as escolas parceiras para o desenvolvimento de projetos comuns e para a construção colaborativa de conhecimento: "Melhorámos a nossa capacidade de trabalhar em grupo, dividindo tarefas" (AF, Friends&Company). Adicionalmente, a utilização das ferramentas de edição e comunicação proporcionou ambientes de uso da LE e de aprendizagem autênticos que promoveram a comunicação intercultural. Encontraram no *Twinspace* um espaço para apresentar novas ideias, experimentar e criar. A reflexão promovida ao longo dos três ciclos deste projeto, quer sob a forma de discussão coletiva em grupo, quer individual através do preenchimento dos questionários de avaliação do impacto do projeto, desempenhou um papel fulcral na promoção da melhoria das aprendizagens almejada: "engaging the learner in reflective and collaborative thought processes through learner-to-learner interaction results in the most effective learning, whether the setting is traditional classroom or an online environment" (Cox & Cox, 2008: 553).

Outro impacto da participação dos alunos no projeto *eTwinning* LOA identificado foi o do seu contributo para o desenvolvimento de competências sociais, interpessoais e interculturais, levando a que os alunos quisessem aprender mais sobre os seus parceiros': "The activities enabled my students to learn about other cultures, they started to be interested in other European languages, people, they could learn more about themselves" (professora checa). Ainda, a professora italiana destacou o aumento da participação dos alunos no projeto, tendo permitido que aprendessem sobre outras culturas que pareciam ignorar e a felicidade que os alunos sentiram por terem encontrado um papel e focos de interesse na participação do projeto. A referência feita pela maioria dos alunos aos seus parceiros como 'amigos' evidencia o impacto afetivo que a estratégia de ação proporcionou e o forte envolvimento emocional dos alunos neste projeto. A resposta afirmativa à questão relativa ao interesse em manter o contacto com os parceiros após o término do projeto foi justificada pela oportunidade que oferece de fazer amizades no estrangeiro. Eleita pelos alunos participantes como a atividade de que mais gostaram, a metodologia de trabalho de projeto em grupo cooperativo contribuiu, segundo os inquiridos, para o desenvolvimento de competências sociais no que se refere à igualdade e respeito nas relações interpessoais e à promoção do desenvolvimento do espírito de interajuda e de respeito pela opinião dos outros. Neste contexto de aprendizagem colaborativo criam-se relações de interdependência em que o sucesso de cada um é o sucesso de todos os elementos do grupo: " [a] collaborative based approach allows students to gain success. In fact, every class is a dynamic group with wills, desires and expectations." (Cruz *et al.*, 2008: 59). Resultou na promoção do autoconceito dos alunos, que passaram a exibir graus de ansiedade mais reduzidos. As relações de amizade que se foram estabelecendo ao longo dos contactos interculturais e a perceção do estatuto de igualdade fomentaram a promoção de valores de igualdade e de cidadania e da erradicação de atitudes etnocêntricas e racistas.

Outro valor acrescentado da estratégia de ação, atestado pelos participantes, prende-se com o desenvolvimento do espírito empresarial, da capacidade de resolução de problemas e de tomada de decisões. A análise das mensagens de *emails* e dos fóruns de discussão mostra que os alunos conseguiram resolver o problema da falta de resposta dos seus parceiros, enviando mensagens às professoras parceiras para lhes pedir auxílio, dirigindo mensagens aos parceiros de outros grupos *eTwinning* ou utilizando o fórum de discussão do *Twinspace*. Dirigiram, desta forma, os pedidos a um número maior de destinatários, garantindo maior probabilidade de obter resposta.

Os alunos tomaram decisões quer relativamente à escolha dos temas, da metodologia de trabalho, quer em relação à escolha do tipo de produtos finais a apresentar, o que se revelou difícil para os alunos que no início faziam depender da aprovação da professora qualquer decisão ou escolhas. Neste ambiente de trabalho, os alunos tiveram de materializar as ideias em ações, assumindo a responsabilidade da execução das tarefas e tomando consciência dos riscos inerentes às opções tomadas. Este projeto, porque colaborativo, incentivou os alunos a tomarem a iniciativa de comunicar na LE com os seus parceiros, para com eles aprenderem e construírem conhecimento. Os problemas que foram surgindo ao longo do processo de trabalho colaborativo com os parceiros fomentaram o desenvolvimento da sua capacidade de lidar com problemas e de os resolver, bem como a capacidade de interagir com pessoas de outras culturas.

A participação no projeto, nomeadamente na sua vertente de troca de informação entre os parceiros, teve um impacto na aquisição e transferência de conhecimentos linguísticos e culturais. Incentivou a apreciação do capital cultural nacional e europeu. Os alunos interagiram, durante um ano letivo, questionando-se reciprocamente sobre os elementos das suas culturas, sobre as suas línguas e sobre as suas perspetivas sobre temas variados. Este diálogo intercultural promoveu a valorização do seu legado cultural e a expressão criativa das ideias, experiências e emoções em suportes de comunicação variados como a música, a representação dramática, a literatura, a expressão plástica e através do uso criativo das TIC. A etapa dedicada, no final de cada ciclo, à reflexão com os alunos sobre a experiência de outra forma de aprender e de ver a realidade fomentou um olhar crítico sobre a sua própria cultura e as suas experiências de aprendizagem e a tomada de consciência de perspetivas culturais alternativas e da possibilidade de mudança das suas epistemologias porque: "on ne peut regarder l'autre, sans se regarder soi. La situation d'interculturalité nous met constamment en présence de l'autre; et reconnaître l'autre dans sa différence, c'est nécessairement se remettre en cause." (Charaudeau, 1990: 51).

As professoras das escolas parceiras referiram que o projeto permitiu aos alunos perspetivarem a sua cidadania numa dimensão europeia, um valor acrescentado no processo de ensino aprendizagem:

> Working on a European Project represents the European added value to the 'learning teaching'. The students have started to think in a European way, they

> have started to compare themselves to European students, to put themselves in discussion 'how they see us?' How are we? (professora italiana)

Assim, tomaram consciência não só da sua identidade nacional como também da sua pertença a uma identidade global através do reconhecimento das semelhanças e da apreciação das diferenças entre os parceiros do projeto:

> It was surprised for them to find out that teenagers in other countries have similar problems, spend their free time in similar way and like them, know almost nothing (at the beginning) about their European partners. They started to learn about these countries and what's very important, also more about Poland. (professora polaca)

Outro benefício, mencionado pelas professoras parceiras, prende-se com a promoção do desenvolvimento profissional. Segundo as professoras inquiridas, esta experiência de trabalho colaborativo além-fronteiras enriqueceu as suas experiências de formação profissional. A interação com professores de outras realidades educativas e culturais permitiu desenvolver a consciência e a reflexão sobre a sua ação. Tomaram consciência das possibilidades que as TIC podem oferecer à educação, e em particular no contexto de ensino-aprendizagem de LE. Houve um reconhecimento consensual de que o uso das TIC gerou uma pedagogia de mudança do papel do professor e do aluno, passando os discentes a estarem envolvidos, de forma ativa, no processo de aprendizagem: Exploraram, analisaram informação e interagiram com os parceiros do projeto para construir e publicar conhecimento. Aprenderam com e sobre os outros, deixando desta forma de recorrer exclusivamente ao professor para recorrer a todas as fontes ao seu alcance, dentro e fora da escola. Assim, o projeto *eTwinning* permitiu transcender as dicotomias aprender/ensinar e aprendizagem formal/ aprendizagem informal para reunificar o que se faz na escola e na vida real.

O contacto intercultural, que ocorreu no âmbito do projeto *eTwinning* LOA, impulsionou o desenvolvimento longitudinal das várias componentes da competência comunicativa intercultural (CCI). Os alunos tiveram de mobilizar um conjunto de estratégias para estabelecer e manter a comunicação, preservando a sua 'face' e a 'face' dos seus parceiros. Apresentaram dados da sua cultura, expressaram sentimentos e opiniões sobre temas diversos, sobre a sua cultura e outras culturas a um público autêntico e genuinamente interessado no que tinham para comunicar. Foram

encorajados, através do questionamento dos seus parceiros, a refletirem criticamente sobre as suas culturas e perspetivas culturais.

O sucesso deste contacto intercultural foi garantido pela vontade de interagir com os parceiros e pelo desejo de com eles e sobre as suas culturas aprender manifestados pelo progressivo aumento das frequências de mensagens enviadas por *email* ou publicadas nos fóruns de discussão. Verificámos que os alunos envidaram esforços para estabelecerem e reforçarem, de ciclo para ciclo, relações interpessoais através de interações mais personalizadas (Amir, 1969, 1976; Miller, 2002) e recorrendo a uma linguagem mais expressiva ou introduzindo *smileys* nas suas mensagens. Valeram-se dos meios mais expeditos, designadamente o *email*, para fomentar a colaboração dos seus parceiros, ultrapassando as barreiras inerentes à comunicação intercultural como a distância, a perceção do domínio ainda insuficiente da língua de comunicação, as diferenças culturais e a tardia receção de resposta de alguns parceiros. Usaram o *Twinspace* do projeto e o *email* como espaços discursivos de sociabilização intercultural, de relacionamento e de aprendizagem mútua. Foram, desta forma, melhorando a capacidade de estabelecer e manter relações, como evidenciam não só o aumento do número de mensagens dirigidas aos parceiros de ciclo para ciclo, como também o facto de os alunos terem dedicado o seu discurso para explorarem e envolverem os seus parceiros na construção do conhecimento, como mostra a preponderância dos atos da dimensão C, relativos à competência de descoberta e de interação. O aumento da frequência de atos interativos de iniciação e fechamento indicia por um lado a aquisição e o respeito pelas regras da '*Netiquette*'. Por outro lado, revela uma tomada de consciência da necessidade de preservação das relações que podem ser postas em causa, neste contexto, pela distância física e pelas diferenças culturais.

Observámos que houve um aumento de atos de natureza dialógica da dimensão A que comprovam o desenvolvimento da sensibilidade intercultural. À medida que aumentou a frequência do convívio com os parceiros, os alunos foram dando lugar à subjetividade: exteriorizando emoções (atos ES) e demonstrando vontade de estreitar vínculos de amizade (atos AM). O contacto intercultural transformou-se num espaço de relacionamento com o outro, pelo que a presença de marcas discursivas como os *smileys* e as exclamações, os atos de agradecimento (AG), de pedido de desculpa (PD) que revelam a presença do outro foram aumentando. O ambiente virtual transformou-se não só num espaço de aprendizagem, mas também num espaço de sociabilização. O esforço para manter a comunicação e garantir a colaboração dos parceiros passou por uma

relação de reciprocidade, o que explica o aumento de atos de resposta às solicitações e reação aos comentários ou sugestões (RP).

Como mostram os resultados, houve uma diminuição na troca de informação, o que não significa uma quebra na aprendizagem de conteúdo. Os atos de transmissão de informação DI1, DI2 e de pedido de informação SI1 e SI2 diminuíram, sobretudo no ciclo III. Os alunos tinham trocado informação sobre o seu grupo e sobre o seu país para responder às solicitações dos trabalhos de projeto e para realização do "Intercultural Quiz" no ciclo I e II. Como explicámos, no ciclo III, a natureza dos trabalhos implicou menos trocas de informação factual e mais partilha de opiniões, sugestões e a explicação das tarefas colaborativas. Em vez de ter sido trocado conhecimento, foram trocadas mais instruções como comprova o aumento da ocorrência de atos de referência ao tópico e o aumento dos atos Inst. Estes atos da dimensão C facilitaram a colaboração dos parceiros e orientaram o conteúdo da interação para a aprendizagem e a execução conjunto dos produtos finais.

Cabe-nos concluir, à luz dos resultados obtidos, que o *eTwinning* representa uma ferramenta educativa que promove uma utilização pedagógica das TIC com vista à formação integral e a preparação dos jovens para a Sociedade de Informação e facilita a adoção da abordagem intercultural no processo de ensino-aprendizagem de LE. Fica, desta forma, valorizado o papel catalisador das TIC para uma educação de qualidade que assenta na inovação curricular e para a adoção de princípios pedagógicos que colocam o aluno, as suas necessidades e os seus interesses, no centro do processo de aprendizagem. A estratégia de ação contribuiu para a promoção das necessidades de autorrealização e, consequentemente, o desejo e a satisfação que o ato de aprender e de comunicar numa LE podem trazer. Esta experiência de contacto intercultural, propiciada pelo projeto *eTwinning* LOA, constituiu uma oportunidade para os alunos tomarem consciência, no seu relacionamento com os parceiros, de que os valores sociais, culturais e religiosos não são universais e que a suas perspetivas de entender a realidade constituem uma entre muitas outras, para as quais revelaram estar mais recetivos.

4. Limitações do estudo

À parte as limitações de ordem metodológica inerentes à investigação-ação participativa e, designadamente, à intervenção da investigadora na qualidade de professora dos alunos que foram a principal fonte de informação, identificaremos alguns

problemas diretamente relacionados com a implementação da estratégia de ação que foram reportados pelas professoras parceiras e os alunos.

Embora a opção pela IAP tenha servido claramente os objetivos propostos de produzir informação na área da didática das LE, desenvolver um modelo de integração pedagógica do *eTwinning* para responder a problemas em análise e avaliar o impacto pedagógico do mesmo, questões como a validade e o rigor das interpretações dos resultados ganham maior ênfase. Convém reforçar que assumimos a IAP, uma metodologia de investigação de pendor interventivo e emancipador, como um 'modus faciendi intrínseco à atividade docente' (Coutinho *et al*., 2009: 376). Estamos perante uma estratégia de desenvolvimento profissional e de transformação da prática, em que a subjetividade é valorizada sem ser à custa da objetividade e do distanciamento necessários à reflexão crítica. Procurámos, através da triangulação dos dados e da combinação de métodos qualitativos e quantitativos, validar as nossas perceções. Neste contexto, as etapas de ação e de reflexão foram desenvolvidas numa relação de interdependência e de prática reflexiva (Coutinho *et al*., 2009; Latorre, 2003; Schön, 1983). As interpretações, fruto da subjetividade da professora-investigadora, foram confrontadas com as reflexões dos alunos e das professoras participantes.

Relativamente à estratégia de ação, os participantes levantaram várias questões que terão de ser tidas em conta em experiências posteriores.

A primeira está relacionada com o difícil acesso, nas escolas, aos laboratórios de informática. Esta limitação constituiu um obstáculo à integração do trabalho colaborativo do projeto *eTwinning* nas aulas regulares de LE. Em nossa opinião, seria importante não fazer depender a participação das atividades do projeto ao espaço do laboratório de informática. Em primeiro lugar, porque poderá dar-se a entender aos alunos que a colaboração dependerá mais da tecnologia do que do empenho social. Em segundo lugar, a disposição dos computadores das salas de informática das escolas participantes não convida à interação e cooperação, o que poderá desvirtuar a natureza iminentemente social, cultural e interativa do projeto. A solução, passou, no caso português, por utilizar os computadores portáteis afetos à Iniciativa Escolas, Professores e Computadores Portáteis da Equipa de Missão Computadores, Redes e *Internet* na Escola do ME ou solicitar aos alunos que trouxessem os portáteis adquiridos no âmbito do programa "e-escola", bastando um por grupo. Desta forma, foi-nos possível integrar a tecnologia em sala de aula regular de forma mais natural, sem mobilizar a turma para outro espaço e sem excesso de equipamento.

A segunda questão levantada está relacionada com a dificuldade sentida pelas professoras polaca e italiana para trabalharem com as suas turmas nas aulas regulares de inglês devido aos extensos programas da disciplina, o que resultou, nas suas perspetivas, em alguns casos em trabalho extra para os alunos. Como O'Dowd (2010) explica, é importante integrar as atividades de telecolaboração nas aulas de LE, para que a interação intercultural *online* se torne numa atividade de uso da LE tão rotineira como ler um texto ou responder a uma questão do manual. Foi por essa razão, que foram acordados os temas dos trabalhos de projeto, de forma a contemplar os conteúdos das unidades didáticas da disciplina. No caso português, as atividades do projeto foram incluídas nas planificações a longo prazo, de unidade e nos Projetos Curriculares de Turma das turmas envolvidas.

O terceiro ponto crítico, identificado por uma das professoras, está relacionado com o número de parceiros do projeto. A opção por participar num projeto multilateral tem duas explicações. Primeira razão: não quisemos rejeitar qualquer das possibilidades de parceria para prevenir o possível abandono ou falta de colaboração de alguma das professoras, risco inerente a este tipo de projeto de colaboração à distância. Segunda razão: a nossa intenção foi dar aos alunos a oportunidade de contacto com uma multiplicidade de perspetivas culturais e assim reduzir o risco de acentuar as visões estereotipadas que resultam do confronto de uma cultura perante outra:

> In a multilateral exchange, however, learners' relationships with their own and other languages and cultures are more nuanced. With appropriate task design, their role is no longer to act solely as a "guide" to their own culture, but also to mediate between other cultures. (Lewis *et al.*, 2011: 3)

Um quarto problema, identificado pelos alunos portugueses, foi o atraso ou falta de resposta por parte de alguns grupos parceiros. Como o projeto foi baseado na troca de informações e sugestões, o sucesso do Trabalho de Projeto baseou-se essencialmente nos princípios da colaboração e da reciprocidade, implicando desta forma um reforço da autonomia, da iniciativa, e do envolvimento ativo e empenhado dos alunos. Perante esta dificuldade, os alunos desenvolveram estratégias para contornar a situação que resultaram numa maior capacidade de interação e de iniciativa, iniciando tópicos no fórum de discussão e enviando mensagens às professoras parceiras e outros grupos da parceria.

Um quinto problema prende-se com a presença de erros que perpassaram as mensagens dos alunos e a exposição dos mesmos aos erros produzidos quer pelo grupo quer pelos parceiros. Aos alunos foi, à partida, explicado que as interações não estariam livres de erros, já que, por um lado, os parceiros tinham todos o mesmo estatuto de 'aprendentes' da língua de comunicação e, por outro lado, o objetivo último da interação intercultural era a colaboração. A prática da construção colaborativa de discurso, designadamente no contexto da aprendizagem cooperativa com os elementos do grupo e da comunicação intercultural com os parceiros *eTwinning*, resultou na produção de erros linguísticos uma estratégia com vista a responder a uma quebra na comunicação, que pode ser causada quer pela falta de material linguístico, quer pelo uso inadequado do mesmo. A opção tomada de não intervir na correção linguística dos *emails* e das mensagens de fórum publicadas por iniciativa dos alunos assentou na necessidade de aumentar as oportunidades de interação intercultural na língua-alvo, em que:

- por um lado, os alunos foram expostos a mais '*comprehensible input'*, um *input* autêntico, relevante e significativo
- por outro lado, os alunos produziram mais '*comprehensible output'*, conscientes da importância de manter e assegurar a compreensão mútua apesar do conhecimento limitado e, por vezes, restrito da língua-alvo. As sucessivas tentativas de produção proporcionaram-lhes oportunidades para avaliar a sua competência comunicativa e desenvolver estratégias de comunicação para colmatar as suas lacunas.

É nossa convicção que é em situação de interação que os alunos se defrontam com dificuldades de comunicação que exigem, por um lado, uma tomada de consciência das suas lacunas e, por outro lado, uma reformulação da mensagem. É no ato comunicativo que resulta da vontade de dialogar sem restrições com a gramática e a ortografia que os alunos testam as hipóteses que têm sobre o sistema da língua e de se socorrem de todos os recursos para comunicar.

O sexto problema reside na impossibilidade de garantir que todos tenham participado na interação intercultural, já que os *emails* enviados e as mensagens de fórum publicadas foram registados em nome do grupo. Depreendemos, de acordo com os diários de bordo dos alunos, que, embora resultassem da discussão em grupo, a maioria das mensagens foram produzidas pelos alunos mais proficientes. Assumimos

esse risco, por considerarmos que este ambiente de aprendizagem propicia, através da ativação de processos interpessoais como a Zona de Desenvolvimento (Vygotsky, 1978), a autoestima positiva dos alunos, inclusivamente daqueles que têm mais dificuldades. Este melhoramento da autoestima, por seu turno, reduz o medo de interagir e o evitamento de produzir na LE e fomenta o desejo de comunicar e de melhorar a sua competência de comunicação na LE. Este desejo poderá conduzir a um aperfeiçoamento da competência de comunicação e nomeadamente a um esforço para produzir com maior correção.

A sétima dificuldade diz respeito à aparente ausência de impacto positivo no desenvolvimento da sensibilidade intercultural junto dos seis alunos que revelaram não estarem interessados em continuar a contactar com os parceiros do projeto, tendo invocado tratar-se de uma atividade escolar ou não terem sequer interagido com os parceiros durante o projeto. Esta é uma das vicissitudes de qualquer intervenção pedagógica, o risco de não ter os efeitos pretendidos. Todavia, cabe-nos salientar que esta atitude de desinteresse não nos surpreendeu, considerando a falta de envolvimento desses alunos no projeto, reforçando a teoria a favor da necessidade de um envolvimento afetivo para que o contacto intercultural tenha algum impacto positivo. Será importante explicar aos alunos a perda que uma atitude dessas comporta:

> (…) it is important to explain to students that abandoning or missing opportunities for intercultural communication due merely to a lack of commonality and familiarity can deprive them of the valuable opportunity of experiencing historical, cultural, and educational diversity (Yang, 2011: 139).

Para finalizar não podemos deixar de referir a questão que a facilidade de aceder, copiar e alojar noutro sítio da Web imagens, música e texto levantam relativamente ao respeito dos direitos de autor e de propriedade intelectual. A experiência deste projeto levantou uma consideração sobre a necessidade de se fazer uma utilização didática da *Internet* que passa pela sensibilização dos alunos para uma utilização responsável e legal dos conteúdos nos seus trabalhos (Ollivier & Puren, 2011: 212).

5. Orientações para futuras investigações

Uma aplicação futura desta estratégia de ação teria muito a ganhar num estudo de coinvestigação, envolvendo professores parceiros interessados em implementarem a mesma metodologia de IAP. Seria interessante a recolha e análise das mensagens produzidas pelos alunos no contexto da interação em que as mesmas ocorressem, bem como a aplicação dos instrumentos aos parceiros. Assim, seria possível analisar o efeito da experiência de contacto na motivação intrínseca e no aperfeiçoamento das competências de comunicação sob outros prismas culturais.

Uma segunda sugestão passaria pela análise e comparação do tipo de erros produzidos em duas situações de comunicação: no contexto informal da interação intercultural com os parceiros (mensagens de *emails*, sessões de *chat* ou contribuições nos fóruns de discussão) e no contexto formal da produção escrita nos testes de avaliação. Desta forma, poderíamos responder à questão da influência da produção e da exposição dos alunos a formas menos controladas de escrita e possíveis erros sobre a correção linguística.

Para finalizar e com o intuito de contribuir para a assunção da LE como competência transversal ao currículo e assim fomentar a adoção de uma abordagem intercultural interdisciplinar, proporíamos a implementação de um projeto *eTwinning* ao nível do Conselho de Turma sobre uma temática transversal que permitisse uma colaboração interdisciplinar. Esta estratégia permitiria resolver a questão da separação da LE do resto do currículo, já que passaria a ser entendida como um meio para um fim: através da LE passariam a aprender conteúdos de outras áreas disciplinares. Recomendaríamos a dinamização de oficinas ou projetos de formação para a preparação de professores na implementação da abordagem intercultural e da ação *eTwinning* para facilitar este processo.

6. Considerações finais

Procurámos relatar, nesta tese, o caminho de um professor que reaprendeu a sua profissão com os seus alunos. Abandonando o espaço de conforto proporcionado pelas receitas dos manuais, encontrou na ação *eTwinning* uma resposta para restituir o espaço às discussões e à expressão das emoções e ativar o poder criativo dos alunos. De facto, para além de fomentar o gosto pela aprendizagem de línguas, este tipo de projeto

permite desenvolver a criatividade, a flexibilidade, a adaptabilidade, a capacidade de aprender a aprender e resolver os problemas, elementos cruciais no desenvolvimento da competência comunicativa intercultural.

A experiência de contacto intercultural promoveu, como vimos, o desenvolvimento da capacidade de trabalhar, construir conhecimento e aprender colaborativamente, no pleno respeito pelas diferenças. Em sintonia com a recomendação (84) 18 do Comité de Ministros europeus da educação aos Estados-Membros, defendemos uma educação intercultural e uma pedagogia crítica, em que cada indivíduo encontra no diálogo com o outro um espaço para expressar a sua humanidade e ser ouvido, porque: "(…) it is of utmost importance to learn how to communicate and to live together, stimulating learners to talk, listen and build together" (Cruz *et al.*, 2008: 59).

Reconhecidas as limitações da abordagem comunicativa e validado o argumento de que a aprendizagem de línguas deve possibilitar a superação de práticas e visões etnocêntricas, defendemos a adoção dos princípios da abordagem intercultural no ensino das LE. A abordagem intercultural procura resgatar o papel político do processo de ensino-aprendizagem das LE, alargando os objetivos de aprendizagem ao desenvolvimento de atitudes conducentes ao reconhecimento e valorização do outro:

> It is based on perceiving the interlocutor as an individual whose qualities are to be discovered, rather than as a representative of an externally ascribed identity. Intercultural communication is communication on the basis of respect for individuals and quality of human rights as the democratic basis for social interaction. (Byram *et al*., 2002: 9)

Mais do que o objeto da aprendizagem a LE transforma-se no meio pelo qual se desenvolvem atitudes de respeito e de abertura à diversidade: "les langues-cultures ne sont plus le but à atteindre, mais deviennent le moyen à travers lequel on atteint une education pour un monde pluriel" (Alarcão *et al.*, 2009a: 20). Trata-se, como vimos, de uma abordagem colaborativa que partilha dos princípios da pedagogia crítica que sustenta a promoção de experiências interculturais que desenvolvam, no aluno, capacidades de observação, que encorajam o pensamento crítico sobre estereótipos culturais e que fomentem atitudes de respeito pela diversidade, ao mesmo tempo que conduzem a uma compreensão mais ampla da sua própria cultura:

> C'est lá notamment qu'une promotion de l'enseignement des langues et des cultures étrangères trouve partie de signification: aider à déplacer, à nuancer, à transformer les appréhensions stéréotypées, faire en sorte au moins que les apprenants en aient conscience et sachent les relativiser. (Coste, 2001: 11)

REFERÊNCIAS

Abdallah-Pretceille, Martine. (2003). *Former et Éduquer en Contexte Hétérogène. Pour un Humanisme du Divers.* Paris: Economica/Anthropos.

Abdallah-Pretceille, Martine. (2008). "Communication interculturelle, apprentissage du divers et de l'alterité". Artigo apresentado no Congresso internacional: "2008, Année européenne du dialogue interculturel: communiquer avec les langues-cultures" Universidade Aristote De Thessaloniki. Acedido em 21 de julho de 2010, em: http://www.frl.auth.gr/sites/congres/Interventions/FR/Abdalah-pretceille.pdf

Abrams, Zsuzsanna. (2003). "The effect of synchronous and asynchronous CMC on oral performance in German". *Modern Language Journal, vol. 87 (2),* pp. 157-167.

Abu-Lughod, Lila. (1991). "Writing against culture". In: R. Fox (Ed.). *Recapturing Anthropology: Working in the Present*. Santa Fé, NM: School of American Research Press, pp. 137-62.

Aceto, Stefania; Dondi, Cláudio & Nascimbeni, Fabio. (2010). "Vision for learning in Europe in 2025". *eLearning Papers, vol.18* . Acedido em 26 de junho de 2010, em: http://www.elearningeuropa.info/files/media/media21858.pdf

Afonso, Carlos. (1993). *Professores e Computadores*. Rio Tinto: Edições Asa.

Agar, Michael. (1994). *Language Shock: Understanding the Culture of Conversation*. New York: William Morrow & Company.

Aires, Luísa. (2007). "Comunicação e relações interpessoais online: reflexões no âmbito do @prende.com". Artigo apresentado nas *Jornadas Online sobre Comunidades Virtuais de Aprendizagem.* Acedido em 23 de janeiro de 2010, em: http://www.aprende.com.pt/fotos/editor2/aires.pdf

Alarcão, Isabel. (1996). "Ser professor reflexivo". In: I. Alarcão (Org.*). Formação Reflexiva de Professores: Estratégias de Supervisão*. *CIDInE, vol. 1*. Porto: Porto Editora, pp. 41-62.

Alarcão, Isabel; Andrade, Ana; Araújo e Sá, Maria Helena; Melo-Pfeifer, Sílvia & Santos, Leonor. (2009a). "Intercompréhension et plurilinguisme: (re)configurateurs épistémologiques d'une didactique des langues ?". In: C. Tavares, J. Silva & M. Silva (Coord.). *Éla: Revue de Didactologie des Langues-Cultures et de Lexiculturologie: Approches Plurielles et Multimodales.* Didier Érudition, pp. 11-24.

Alarcão, Isabel; Andrade, Ana; Araújo e Sá, Maria Helena & Melo-Pfeifer, Sílvia. (2009b). "De la didactique de la langue à la didactique des langues: observation d'un parcours". *Les Cahiers de l'Acedle: Recherches en Didactique des Langues - L'Alsace au Coeur du Plurilinguisme, vol. 6 (1),* pp. 3-36. Acedido em 23 de maio de 2011, em: http://acedle.org/IMG/pdf/Alarcao_etal_Cahiers-Acedle_6-1.pdf

Allport, Gordon. (1954). *The Nature of Prejudice,* Reading, MA: Addison-Wesley.

Allwright, Richard. (1984). "The importance of interaction in classroom language learning". *Applied Linguistics, vol. 5 (2),* pp. 156-71. Acedido em 28 de maio de 2008, em: http://applij.oxfordjournals.org/content/5/2/156.full.pdf

Almeida-Filho, José. (1993). *Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas.* Campinas: Pontes.

Almeida, Miguel Vale. (2002). "Estado-Nação e multiculturalismo". *Manifesto vol. 1*, pp. 63-73.

Almeida, Miguel Vale. (2007). "Da diferença e da desigualdade: lições da experiência etnográfica". *A Urgência da Teoria*. Lisboa: Tinta-da-China, pp. 75-107.

Almenara, Julio. (2005). "Comunidades virtuales para el aprendizaje. Su utilización en la enseñanza". Artigo apresentado na conferência *Eduweb 2005*. Venuzula: Universidade de Carabobo, pp. 5-38. Acedido em 23 de fevereiro de 2010, em: http://servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/eduweb/vol1n1/art1.pdf.

Alves, José. (1998). "Na sociedade de informação". In: F. Pedró, H. Steedman, J. Alves, M. Skilbeck, M. Rangel & R. Marques. *Na Sociedade da Informação. O que Aprender na Escola?*. Lisboa: Edições ASA, pp. 51-68.

Alves, Sónia. (2007). "Eu&I - European awareness and intercompreension: um desafio europeu". *Revista do ISPV*, pp. 63-68. Acedido em 20 de janeiro de 2007, em: http://ipv.pt/Millenium/millenium33/7.pdf.

Amaral, Sérgio. (2003). "As novas tecnologias e as mudanças nos padrões de percepção da realidade". In: E. Silva (coord.). *A Leitura nos Oceanos da Internet*. São Paulo: Cortez, pp. 107-114.

Amichai-Hamburger, Yair & McKenna, Katelyn. (2006). "The contact hypothesis reconsidered: Interacting via the Internet". *Journal of Computer-Mediated Communication, vol. 11* (3), Sp. Acedido em 26 de junho de 2009, em: http://jcmc.indiana.edu/vol11/issue3/amichai-hamburger.html

Amir, Yehuda. (1969). "Contact hypothesis in ethnic relations". *Psychological Bulletin, vol. 71*, pp. 319-342.

Amir, Yehuda. (1976). "The role of intergroup contact in Change of prejudice and race relations". In: P. Katz (Ed.). *Towards the Elimination of Racism*. New York: Pergamon Press, pp. 245-308.

Andrade, Ana; Moreira, Gillian; Pinho, Ana; Martins, Filomena; Araújo e Sá, Maria Helena; Canha, Manuel; Gonçasves, Cristina; Alegre, Teresa; Ançã, Maria Helena; Veiga, Maria José; Moreira, António; Amaro, Ana & Pedro, Luís. (2002). "ILTE: Intercomprehension in Language Teacher Education: Propostas para o Desenvolvimento da Competência Plurilingue". In: *Intercompreensão: Actas do Colóquio Intercompreensão em 2001: Ano Europeu das Línguas.* Santarém: Edições Colibri, pp. 51-64.

Andrade, Ana; Pinho, Ana & Santos, Leonor. (2010). "Trajectórias em torno da intercompreensão: possibilidades de formação para a autonomia". In: P. Doyé & F-J. Meissner (Eds.). *Lernerautonomie durch Interkomprehension/ L'autonomisation de l'apprenant par l'intercompréhension/ Promoting Lerner Autonomy through Intercomprehension*. Tübingen: Narr Verlag, pp.173-192.

Andrade, Ana; Araújo e Sá, Maria Helena; Moreira, Gillian & Sá, Cristina. (2007). "Intercompreensão e formação de professores: percursos de desenvolvimento do projecto ILTE". In: F. Capucho, A. Martins, C. Degache & M. Toste (Eds.). *Diálogos em Intercompreensão*. Viseu: Universidade Católica, pp. 21-38.

Andrade, Ana; Melo-Pfeifer, Sílvia & Santos, Leonor. (2009). "Que lugar para a intercompreensão em contextos de aprendizagem formal?". In: M. Araújo e Sá, R. Downing; S. Melo-Pfeifer, A. Séré & C. Delfa (Orgs.). *A Intercompreensão em Línguas Românicas*. Aveiro: Centro de Investigação Didáctica e Tecnologia na Formação de Formadores-LALE da Universidade de Aveiro, pp. 287-300.

André, Virginie & Castillo, Désirée. (2005). "The 'competent foreigner': A new model for foreign language didactics?". In: B. Preisler, A. Fabricius, H. Haberland, S. Kjaerbeck & K. Risager (Eds.). *The Consequences of Mobility. Linguistic and Sociocultural Contact Zones*. Roskilde: Roskilde University, pp. 154-162. Acedido em 25 de maio de 2009, em: http://www.ruc.dk/isok/skriftserier/mobility/mobility2/Andre_Castillo/

Arasaratnam, Lily. (2006). "Variables that influence intercultural contact-seeking behavior: an explorative analysis". Paper presented at the annual meeting of the International Communication Association, Dresden International Congress Centre, Dresden, Germany. Acedido em 26 de agosto de 2009, em: http://www.allacademic.com/meta/p74663_index.html

Arasaratnam, Lily. (2009). "The development of a new instrument of intercultural communication competence". *Journal of Intercultural Communication* (20), Sp. Acedido em 26 de agosto de 2009, em: http://www.immi.se/intercultural/nr20/arasaratnam.htm

Arasaratnam, Lily & Doerfel, Marya. (2005). "Intercultural communication competence: Identifying key components from multicultural perspectives". *International Journal of Intercultural Relations, vol. 29 (2),* pp. 137-163.

Araújo e Sá, Maria Helena. (2008). "Percursos em Didáctica de Línguas: do triunfo do particularismo à transposição de fronteiras". *Actas doXIV ENDIPE (Encontro Nacional de Didáctica e Prática de de Didáctica e Prática de Ensino). Trajectórias e Processos de Ensinar e Aprender: lugares, memórias e culturas.* Porto Alegre: PUCRS. [Editado em CD-ROM]. Versão digital (Sp) acedida em 28 de maio de 2009, em: http://www.ua.pt/cidtff/lale/ReadObject.aspx?obj=12621

Araújo e Sá, Maria Helena & Melo-Pfeifer, Sílvia. (2009). "La dimension interculturelle de l'intercompréhesion: négociation des désaccords dans les clavardages plurilingues romanophones". In: M. Araújo e Sá, R. Downing, S. Melo-Pfeifer, A. Séré & C. Delfa (Orgs.). *A Intercompreensão em Línguas Românicas*. Aveiro: Centro de Investigação Didáctica e Tecnologia na Formação de Formadores - Laboratório Aberto para a Aprendizagem de Línguas Estrangeiras (LALE) da Universidade de Aveiro, pp. 117-149.

Araújo e Sá, Maria Helena & Melo-Pfeifer, Sílvia (Orgs). (2010). *Formação de Formadores para a Intercompreensão: Princípios, Práticas e Reptos*. Aveiro: Centro de Investigação Didáctica e Tecnologia na Formação de Formadores - Laboratório Aberto para a Aprendizagem de Línguas Estrangeiras (LALE) da Universidade de Aveiro.

Araújo e Sá, Maria Helena; de Carlo, Maddalena & Antoine, Marie-Noëlle (Orgs.). (2011). *Cadernos do LALE Série Propostas nº6: L'Intercompréhension: la Vivre, la Comprendre, l'Enseigner...* Aveiro: Centro de InvestigaçãoDidática e Tecnologia na Formação de Formadores-Universidade de Aveiro.

Araújo e Sá, Maria Helena; Dégache, Christian & Spita, Doina. (2010). "Viagens en intercompreensão … Quelques repères pour une 'Galasaga'". In: M. Araújo e Sá & S. Melo-Pfeifer (Orgs). *Formação de Formadores para a Intercompreensão: Princípios, Práticas e Reptos*. Aveiro: Centro de Investigação Didáctica e Tecnologia na Formação de Formadores - Laboratório Aberto para a Aprendizagem de Línguas Estrangeiras (LALE) da Universidade de Aveiro, pp. 17-40.

Araújo e Sá, Maria Helena; Downing, Raquel; Melo-Pfeifer, Sílvia; Séré, Arlette & Delfa, Cristina (Orgs.). (2009). *A Intercompreensão em Línguas Românicas*. Aveiro:

Centro de Investigação Didáctica e Tecnologia na Formação de Formadores - Laboratório Aberto para a Aprendizagem de Línguas Estrangeiras (LALE) da Universidade de Aveiro

Arends, Richard. (1995). *Aprender a Ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill.

Arnold, Matthew. (1882 [1869]). *Culture and Anarchy: An Essay in Political and Social Criticism*. New York: Macmillan and Co. Versão electrónica digitalizada por UTEL: University of Toronto English Library. Acedido em 25 de julho de 2008, em: http://www.library.utoronto.ca/utel/nonfiction_u/arnoldm_ca/ca_titlepage.html

Atkinson, John. (1964). *An introduction to motivation*. Princeton, NJ: Van Nostrand.

Audigier, François. (2000). "Basic concepts and core competencies for education for democratic citizenship". Acedido em 12 de agosto 2009, em: http://www.coe.int/t/dg4/education/edc/Source/Pdf/Documents/2000_23_BasicConceptsCoreCompetencies4EDC.pdf

Audras, Isabelle & Chanier, Thierry. (2008). "Observation de la construction d'une compétence interculturelle dans des groupes exolingues en ligne". *Revue Apprentissage des Langues et Système d'Information et de Communication (ALSIC), vol. 11* (1), pp. 175-204. Acedido em 12 de agosto 2009, em: http://alsic.revues.org/index865.html

Austin, John. (1962 [1955]). *How to do things with Words: The William James Lectures delivered at Harvard University in 1955*. Oxford: Clarendon. [Edição póstuma por James Urmson].

Azibeiro, Nadir. (2000). "Movimentos sociais, paradigma da complexidade e intercultura". *Congresso Virtual de Antropologia 2000, Buenos Aires. Ciudad Virtual de Antropologia y Arqueologia*. Acedido em 11 de janeiro de 2008, em: http://www.naya.org.ar/congreso2000/ponencias/Nadir_Esperanca_Azibeiro.htm.

Azibeiro, Nadir. (2003). "Educação intercultural e complexidade: desafios emergentes a partir das relações em comunidades populares". In: R. Fleuri (Org.). *Educação Intercultural: Mediações Necessárias.* Rio de Janeiro: DP&A Editora.

Bachman, Lyle. (1990). *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford: Oxford University Press.

Bachman, Lyle. (1991). "What does language testing have to offer?" *TESOL Quarterly, vol. 25 (4),* pp.671-704. Acedido em 20 de janeiro de 2009, em: http://www.eduems.com/Paper/ShowArticle.asp?ArticleID=1774

Bachman, Lyle. (2003). "A habilidade comunicativa de linguagem". *Linguagem & Ensino, vol. 6 (1)*, pp.77-128. Acedido em 22 de fevereiro de 2009, em: http:// rle.ucpel.tche.br/php/edicoes/v6n1/F_bachaman.pdf

Bakhtin, Mikhail. (1992[1929]). *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes [Tradução da versão inglesa de Maria Ermantina Galvão Gomes Pereira]. Acedido em 21 de junho de 2009, em: http://pt.scribd.com/doc/20786562/LIVRO-BAKHTIN-Estetica-Criacao-Verbal

Balanskat, Anja; Blamire, Roger & Kefala, Stella. (2006). *The ICT Impact Report: A Review of Studies of ICT Impact on Schools in Europe*. Edition of the European Schoolnet. Acedido em junho de 2008, em: http://insight.eun.org/shared/data/pdf/impact_study.pdf

Balboni, Paolo. (2002). *Le Sfide di Babele, Insegnare Lingue Nelle Società Complesse*. Torino: UTET Università Libreria.

Balboni, Paolo. (2006). *La Compétence Communicative Interculturelle: Un Modèle*. Perugia: Guerra Edizioni. [Tradução de Marie-Christine Jamet].

Balboni, Paolo. (2010). "Epistomologia dell'intercompreensione e della sua didattica". In: C. Tavares & C. Ollivier (Coords.). *Redinter-Intercompreensão: Revista da Rede Europeia sobre Intercompreensão- O Conceito de Intercompreensão: Origem, Evolução e Definições*. Chamusca: Edições Cosmos, pp. 71-84.

Bandura, Albert. (1986). *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory.* Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Bandura, Albert. (1993). "Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning". *Educational Psychologist, vol. 28(2),* pp. 117-148.

Bandura, Albert. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control.* New York: W. H. Freeman and Company.

Barbier, Renée. (2002). *A pesquisa-ação*. Brasília: Plano.

Bardin, Laurence. (2002). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70. [Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro].

Barros, Juliana & Souza, Patrícia. (2009). "O fórum de discussão em EAD e a promoção da Aprendizagem Colaborativa: as estratégias interacionais utilizadas pelo tutor". Artigo apresentado no *III Encontro Nacional sobre Hipertexto*. Belo Horizonte. Anais Hipertexto. Acedido em 11 de janeiro de 2010, em: http://www.ufpe.br/nehte/hipertexto2009/anais/m-o/o-forum-de-discussao-em-ead.pdf

Baskerville, Richard. (1999). "Investigating Information Systems with Action Research". *Communications of the Association for Information* Systems, *vol. 2*.

Batelaan, Pieter. (2003). *Intercultural Education: Managing Diversity, Strengthening Democracy. Standing Conference of European Ministers of Education, 21st session.* Strasbourg: Council of Europe.

Bauer, Beth; Benedette, Lynne; Furstenberg, Gilberte; Levet, Sabine & Waryn, Shoggy. (2006). "Internet-mediated intercultural foreign language education: the cultura project". In: J. Belz & S. Thorne (Eds.). *Internet-mediated Intercultural Foreign Language Education*, pp. 31-62. Acedido em 25 de novembro de 2009, em: http://www.personal.psu.edu/slt13/589_s2007/BauerEtAl_2ch_1st.PDF

Baumann, Gerd. (1999). *The Multicultural Riddle: Rethinking National, Ethnic, and Religious*. New York: Routledge.

Beacco, Jean-Claude. (2005). *Languages and Language Repertoires: Plurilingualism as a way of life in Europe*. Council of Europe. Strasbourg. Acedido em 16 de março de 2008, em: http://www.coe.int/T/DG4/Linguistic/Source/Beacco_EN.pdf

Beacco, Jean-Claude. (2008). "Qu'est-ce qu'une éducation plurilingue?". Entrevista publicada em *Le Français Dans le Monde*, *vol.* 335, pp 40-41.

Beacco, Jean-Claude & Byram, Michael (2003). *Guide for the Development of Language Education Policies in Europe: From Linguistic Diversity to Plurilingual Education. Reference Study.* Strasbourg: Council of Europe: Language Policy Division. Acedido em 13 de fevereiro de 2008, em: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/FullGuide_EN.pdf

Beaud, Jean-Pierre. (2003). "Capítulo 8: A amostragem". In: B. Gauthier, (Dir.). *Investigação Social: Da Problemática à Colheita dos Dados*. Loures: Lusociência: Edições Técnicas e Científicas, Lda. [3ª edição].

Beauvois, Margaret. (1992). Computer assisted classroom discussions in the foreign language classroom: Conversation in slow motion. *Foreign Language Annals*, *vol.* 25, 455-464.

BECTA (British Educational Communications and Technology Agency). (2004). *A Review of The Research Literature on Barriers to the Uptake of ICT by Teachers*. Acedido em 28 de maio de 2009, em: http://dera.ioe.ac.uk/1603/1/becta_2004_barrierstouptake_litrev.pdf

Belloni, Maria Luiza. (2006). *Educação a Distância.* Campinas, São Paulo: Editores Associados.

Beltz, Julie. (2002). "Social dimensions of telecollaborative foreign language study". *Language Learning & Technology, vol. 6 (1),* pp. 60-81. Acedido em 25 de março de 2008, em:
http://llt.msu.edu/vol6num1/belz/default.html

Beltz, Julie. (2003). "Linguistic perspectives on the development of intercultural competence in telecollaboration". *Language, Learning & Technology, vol. 7.* Acedido em 21 de novembro de 2008, em:
http://www.lara25.com/mywebdisk/CI-EP/ICCinLT/DevelopICC.pdf

Belz, Julie & Thorne, Steven. (2006). "Introduction: internet-mediated intercultural foreign language education and the intercultural speaker". In: J. Belz & S. Thorne (Eds.). *Internet-Mediated Intercultural Foreign Language Education.* Boston, MA: Heinle e Heinle, pp. iix-xxv. Acedido em 28 de junho de 2008, em:
http://language.la.psu.edu/~thorne/belz_thorne_AAUSC2005.pdf

Bennett, Janet & Bennett, Milton. (2004). "Developing intercultural sensitivity: An integrative approachto global and domestic diversity". In: J. Bennett, M. Bennett & D. Landis (Eds.). *Handbook of Intercultural Training.* Thousand Oaks, CA: Sage, pp. 147-165. [3ª edição]. Acedido em 28 de junho de 2009, em:
http://itu.dk/courses/projectcluster/GITU/F2008/reading/Developing_intercultural_sensitivity.pdf

Bennett, Milton. (1986). "A developmental approach for intercultural sensitivity". *International Journal of Intercultural Relations 10 (2),* pp. 179-95.

Bennett, Milton. (1993). "Towards ethnorelativism: A developmental model of intercultural sensitivity". In: M. Paige (Ed.). *Education for the Intercultural Experience*. Yarmouth, ME: Intercultural Press, pp. 21-71.

Bennett, Milton. (1994). "A developmental model of intercultural sensitivity". Acedido em 28 de junho de 2009, em:
http://www.library.wisc.edu/edvrc/docs/public/pdfs/SEEDReadings/intCulSens.pdf

Bennett, Milton. (1998). *The Developmental Model of Intercultural Sensitivity*. Acedido em 28 de maio de 2007, em:
http://www.tickle-project.eu/documents/bennettdmodel.pdf

Bennett, Milton. (2004). "Becoming interculturally competent". In: J. Wurzel (Ed.). *Toward Multiculturalism: A reader in Multicultural Education*. Newton, MA:

Intercultural Resource Corporation, pp. 62-77. [2ª edição]. Acedido em 28 de maio de 2007, em:
http://www.newonline.org/resource/resmgr/mcw_ppt/becominginterculturallycompe.pdf

Benson, Malcolm. (1991). "Attitudes and motivation towards English: A survey of Japanese freshmen". *RELC Journal: A Journal of Language Teaching and Research in Southeast Asia, vol. 22 (1),* pp. 34-48.

Benvéniste, Émile. (1966). *Problème de Linguistique Générale, vol. I.* Paris: Gallimard.

Bernstein, Richard. (1994). *Dictatorship of Virtue: How the Battle over Multiculturalism Is Reshaping Our Schools, Our Country, and Our Lives.* New York: Alfred A. Knopf.

Bhabha, Homi. (1992). "Post-colonial authority and post-modern guilt". In: L. Grossberg, C. Nelson & P. Treichle (Eds.). *Cultural studies*. London: Routledge, pp. 56-66.

Bhabha, Homi. (1994). *The Location of Culture*. New York: Routledge.

Bhabha, Homi & Parekh, Bhikhu. (1989). "Identities on parade". In: H. Bhabha. *Conversation with Bhikhu Parekh: Marxism Today,* pp. 24-29.

Biddle, Stuart; Chatzisarantis, Nikos & Hagger, Martin. (2001). "Self-determination theory in sports and exercise". In: F. Cury, P. Sarrazin & J. Famose (Eds.). *Theories de La Motivation et Sport: Etats de la Recherche*. Paris: Presses Universitaires de France, pp.19-55.

Biesenbach-Lucas, Sigrun. (2005). "Communication topics and strategies in e-mail consultation: comparison between American and international university students". *Language Learning & Technology, vol. 9 (2),* pp. 24-46.

Biesenbach-Lucas, Sigrun. (2007). "Students writing emails to faculty: an examination of e-politeness among native and non-native speakers of English". *Language Learning & Technology, vol. 11 (2),* pp. 59-81. Acedido em 11 de dezembro de 2009, em:
http://llt.msu.edu/vol11num2/pdf/biesenbachlucas.pdf

Biesenbach-Lucas, Sigrun & Weasenforth, Donald. (2001). "E-mail and Word Processing in the ESL Classroom: How the medium affects the message". *Language Learning & Technology, vol. 5 (1),* pp. 135-165.

Bizarro, Rosa & Braga, Fátima. (2004). "Educação intercultural, competência plurilingue e competência pluricultural: novos desafios para a formação de professores de Línguas Estrangeiras". *Estudos em Homenagem ao Prof. Doutor António Ferreira de*

Brito. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto, pp. 57-69. Acedido em 19 de fevereiro de 2008, em:
http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/4373.pdf

Black, Paul & William, Dylan. (1999). *Assessment for Learning: Beyond the Black Box, Assessment Reform Group*. University of Cambridge, School of Education.

Blake, Robert. (2000). "Computer mediated communication: A window on L2 Spanish interlanguage". *Language Learning & Technology, vol. 4*, pp. 120-136. Acedido em 26 de maio 2006, em:
http://llt.msu.edu/vol4num1/blake/default.html

Blaut, Jim. (1993). *The Colonizer's Model of the World: Geographical Diffusionism and Eurocentric History*. New York: Guilford.

Boas, Franz. (1982 [1974]). *A Franz Boas Reader: The Shaping ofAmerican Anthropology 1883-1911*. Chicago: University of Chicago Press. [Edição de G. Stocking, Jr].

Bohm, David & Peat, David. (1987). *Science, Order, and Creativity*. New York: Bantan.

Bonwell, Charles & Eison, James. (1991). "Active Learning: creating excitement in the classroom". *ERIC Digest*. Acedido em 11 de janeiro de 2010, em:
http://boron.srri.umass.edu/courses/unc-s05/readings/Bonwell-Eison_1991.pdf

Bortoni-Ricardo, Stella. (2004). *Educação em Língua Materna: a Sociolingüística em sala de aula*. São Paulo: Parábola.

Boruchovitch, Evely. (1999). "Estratégias de aprendizagem e desempenho escolar: considerações para a prática educacional". *Psicologia: Reflexão e Crítica, vol. 12*, pp. 361-376. Acedido em 12 de maio de 2009, em:
http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79721999000200008

Boulima, Jamila. (1999). *Negotiated Interaction in Target Language Classroom Discourse*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Co.

Boyer, Henry. (1982). "A propos du statut des langues en France. De la dénomination comme pratique linguistique". *Lengas, vol. 12*, pp. 89-93.

Boyer, Henry. (1997). "Conflit d'usages, conflits d'images". In: H. Boyer (Ed.). *Plurilinguisme: "Contact" ou "Conflit" de Langues?*. Paris/ Montréal: L'Harmattan, pp. 9-36.

Brass, Ewald. (1996). "Les échanges internationaux de jeunes sont ceux de leurs adultes. De la formation aux ignorances attentives". In: L. Colin & B. Müller. *La Pédagogie des Rencontres Interculturelles*. Paris: Anthropos, pp. 229-292.

Brassard, Caroline & Daele, Amaury. (2003). "Un outil réflexif pour concevoir un scénario pédagogique intégrant les TIC". *Colloque EIAH: Environnements Informatiques pour L'Apprentissage Humain*. Strasbourg, pp. 437-444. Acedido em 18 de janeiro de 2010, em: http://www.cegep-ste-foy.qc.ca/csf/fileadmin/educenligne/pdf/Outils__reflexif.pdf

Braudel, Fernand. (1987[1963]). *Grammaire des Civilisations.* Paris: Arthaud-Flammarion.

Breidbach, Stephan. (2003). *Plurilingualism, Democratic Citizenship in Europe and the Role of English*. Strasbourg: Council of Europe: Language Policy Division. Acedido em 20 de março de 2008, em: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/BreidbachEN.pdf

Brito, Conceição; Duarte, José & Baía, Mário. (2004). "Estudo: a formação contínua de professores em TIC (2000 a 2003)". Acedido em 21 de janeiro de 2008, em: http://www.ese.ips.pt/nonio/ticmemorias/ppoint/15.ppt

Brophy, Jere. (1999). "Research on motivation in education: past, present and future". In: T. Urdan, M. Maehr & P. Pintrich (Eds.). *Advances in Motivation and Achievement.* Greenwich: Jai Press, pp. 1-44.

Brown, Douglas. (2000). *Principles of Language Learning and Teaching*. Englewood Cliffs NJ: Prentice-Hall. [4ª edição].

Brown, Gillian & Yule, George. (1983). *Discourse Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.

Brown, Penélope & Levinson, Stephen. (1987). *Politeness. Some Universals in Language Use*. Cambridge: Cambridge University Press.

Brown, Rupert & Hewstone, Miles. (2005). "An integrative theory of intergroup contact". *Advances in Experimental Social Psychology, vol. 37*, pp.255-343.

Bruner, Jerome. (1977 [1960]). *The Process of Education*. Cambridge, Mass: Harvard University Press. [2ª edição].

Bruner, Jerome. (2001). *A cultura da educação*. Porto Alegre: Artmed.

Brunet, Étienne. (2010). *Hyperbase, Logiciel Hypertexte pour le Traitement Documentaire et Statistique des Corpus Textuels: Manuel de Référence, Version 8.0 pour Windows.*

Bruno, Adriana & Hessel, Ana. (2007). "Os fóruns de discussão como espaços de aprendizagem em ambientes on-line: formando comunidades de gestores". Acedido em 5 de março de 2009, em: http://www.abed.org.br/congresso2007/tc/420200712027PM.pdf

Bryman, Alan & Cramer, Duncan. (1992). *Análise de Dados em Ciências Sociais: Introdução às Técnicas Utilizando o SPSS*. Oeiras: Celta Editora.

Burbules, Nicholas. (1993). *Dialogue in Teaching: Theories and Practice*. New York: Teachers College Press.

Burden, Paul. (2009). *Classroom Management: Creating a Successful K-12 Learning Community*. Somerset, NJ.: John Wiley & Sons.

Byington, Carlos. (2004). *Construção amorosa do saber*. S. Paulo: W11 editores.

Byram, Michael. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competen*ce. Clevedon: Multilingual Matters.

Byram, Michael. (2003). *Intercultural Competence.* Strasbourg: Council of Europe: Language Policy Division. Acedido em 13 de fevereiro de 2008, em: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/SourcePublications/InterculturalCompetence_EN.doc

Byram, Michael. (2004). "The INCA Theory: an overview". Acedido em 27 de julho de 2008, em: http://www.incaproject.org/en_downloads/24_INCA_THE_THEORY_eng_final.pdf

Byram, Michael. (2008). *From Foreign Language Education to Education for Intercultural Citizenship: Essays and Reflections.* Clevedon Hall: Multilingual Matters.

Byram, Michael. (2009). "Competence in foreign language: the intercultural speaker and the pedagogy of foreign language education". In: D. Deardorff. *The Sage Handbook of Intercultural Communication*. Thousand Oaks: Sage Publications Inc, pp. 321-332.

Byram, Michael & Fleming, Michael (Eds.). (1998). *Language Learning in Intercultural Perspective*. Cambridge: Cambridge University Press.

Byram, Michael; Gribkova, Bella & Starkey, Hugh. (2002*). Developing the Intercultural Dimension in Language Teaching*. Strasbourg: Council of Europe.

Byram, Michael & Silva, Duarte. (2007). "Preface". In: E. Glaser, M. Guilherme, M. García & T. Mughan. *ICOPROMO - Intercultural Competence for Professional Mobility*. Graz: European Centre for Modern Languages Council of Europe Publishing, pp. 7-8. Acedido em 18 de junho de 2010, em: http://archive.ecml.at/mtp2/publications/B3_Icopromo_E_internet.pdf

Byram, Michael & Zarate, Geneviève. (1994). *Definitions, objectives, and evaluation of cultural competence*. Strasbourg: Council of Europe.

Bzuneck, José. (2001). "O esforço nas aprendizagens escolares: mais do que um problema motivacional do aluno". *Revista Educação e Ensino – USF, vol. 6*, pp. 7-18.

Campos, Fernanda; Santoro, Flávia; Borges, Marcos & Santos, Neide. (2003). *Cooperação e Aprendizagem On-line*. Rio de Janeiro: DP&A Editora.

Canale, Michael, (1983). "From communicative competence to communicative language pedagogy". In: J. Richards & R. Schmidt (Eds.). *Language and Communication*. London: Longman, pp. 2-27.

Canale, Michael & Swain, Merril. (1980). "Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics, vol 1 (1).* Oxford: Oxford University Press, pp. 1-47.

Candau, Vera (Org.). (2002). *Sociedade, Educação e Cultura(s): Questões e Propostas.* Rio de Janeiro: Vozes.

Candau, Vera. (2003). "Educação intercultural no contexto brasileiro: questões e desafios". PUC-Rio de Janeiro: Novamerica. Acedido em 6 de agosto de 2008, em: http://www.rizoma.ufsc.br/html/vera.htm

Candau, Vera. (2005). "Sociedade multicultural e educação: tensões e desafios. In: V. Candau (Org.). *Cultura(s)* e Educação: Entre o Crítico e o Pós-Crítico. Rio de Janeiro: DP&A Editora.

Capucha, Luís. (2008). *Planeamento e Avaliação de Projectos: Guião prático*. Lisboa: DGIDC.

Capucho, Filomena. (2002). "The role of intercomprehension in the construction of European citizenship". *Foreign Languages Teaching Journal, vol XVII (4).* Sofia: University of Sofia, pp. 12-22.

Capucho, Filomena. (2006). "Sobre línguas e culturas". *Veredas online Portugal, vol 10* (1 e 2), pp. 1-12. Acedido em 12 de janeiro de 2008, em:

www.ufjf.br/revistaveredas/files/2009/12/artigo094.pdf

Capucho, Filomena. (2007). "Eu e o Outro - línguas e identidades culturais em tempo de globalização". In: R. Bizarro (Org.). *Eu e o Outro: Estudos Multidisciplinares sobre Identidade(s), Diversidade(s) e Práticas Interculturais*. Porto: Areal, pp. 312-322.

Capucho, Filomena. (2008a). "L'intercompréhension est-elle une mode? Du linguiste citoyen au citoyen plurilingue". *Revue Pratiques-Linguistique populaire*?. Cresef, pp. 238-250. Acedido em 13 de janeiro de 2010, em:
http://www.pratiques-cresef.com/p139_ca1.pdf

Capucho, Filomena. (2008b). "Chain Stories - the contribute of Intercomprehension to the development of multilingual competences at primary school". In: O. Medvedeva (Org.). *International Conference: Language as a Pathway to a Multilingual Europe, 20-21 June 2008, Vilnius (Selected papers*), pp. 54-64.

Capucho, Filomena. (2010a). "The role of the English language in a plurilingual society". In: D. Köksal, I Erten, E. Topkaya & A. Yavuz (Eds.). *Conference proceedings the 6Th ELT Research Conference: 'Current Trends in SLA Research and Language Teaching'*. Çanakkale: Tübitak & NobelYayin Dagitim, pp. 300-308.

Capucho, Filomena. (2010b). "Ciência, ideologia, intervenção: a intercompreensão para além das utopias". In: E. Perea (Coord.). *Synergies Europe. Intercompréhension(s): Repères, Interrogations et Perspectives*. Sylvains les Moulins: Revue du Gerflint, Gerflint, Université de Franche Comté, pp. 101-113.

Capucho, Filomena; Martins, Adriana; Degache, Christian & Tost, Manuel (Orgs.). (2007). *Diálogos em Intercompreen*são. Lisboa: Universidade Católica Editora.

Capucho, Filomena & Oliveira, Ana. (2005). "Eu & I: On the notion of the intercomprehension". In: A. Martins (Ed.). *Building Bridges: Eu+I (European Awareness and Intercomprehension)*. Viseu: Centro Regional das Beiras- Universidade Católica Portuguesa, pp. 11-18.

Carmona, Joaquim; Araújo, Ana; Amaro, Gertrudes; Oliveira, *Maria* & Matos, Manuel. (1985). *Projecto para a Introdução das Novas Tecnologias no Sistema Educativo.* Lisboa: Gabinete de Estratégia e Planeamento (GEP).

Carneiro, Roberto. (2003). *Fundamentos da Educação e da Aprendizagem: 21 Ensaios para o século 21*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Carr, Wilfred & Kemmis, Stephen. (1986 [1983]). *Becoming Critical: Knowing through Action Research.* Victoria (Australia): Deakin University Press.

Castellotti, Véronique & Moore, Danièle. (2002). S*ocial Representations of Languages and Teaching: Guide for the Development of Language Education Policies in Europe. From Linguistic Diversity to Plurilingual Education (Reference Study)*. Strasbourg: Strasbourg: Language Policy Division of the Council of Europe. Acedido em 12 de janeiro de 2008, em:
http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/CastellottiMooreEN.pdf

Castells, Manuel. (1997). *The Power of Identity*. Malden, MA: Blackwell.

Castells, Manuel. (2004). *A Galáxia Internet: Reflexões sobre Internet, Negócios e Sociedade.* Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian". Acedido em 18 de janeiro de 2008, em:
http://edrev.asu.edu/reviews/revp49.pdf

Castro, Catarina & Melo-Pfeifer, Sílvia. (2010). "Aprender português depois de (muitas) outras línguas estrangeiras: implicações pedagógico-didácticas no ensino do ple junto de um público adulto". In: M. Marçalo, M. Lima-Hernandes, H. Esteves, M. Fonseca, O. Gonçalves, A. Vilela & A. Silva (Eds.). *Língua Portuguesa: Ultrapassar Fronteiras, Juntar Culturas*, pp. 1-21. Acedido em 23 de maio de 2011, em:
http://www.simelp2009.uevora.pt/pdf/slg18/01.pdf

Caune, Jean. (1995). *Culture et Communication- Convergences théoriques et lieux de médiation*. Grenoble: Presse Universitaire de Grenoble.

Cavenaghi, Ana. (2009). "Uma perspectiva autodeterminada da motivação para aprender língua estrangeira no contexto escolar". Ciência & Cognição, *vol. 14 (2)*, pp. 248-261. Acedido em 30 de dezembro de 2009, em:
http://www.cienciasecognicao.org/pdf/v14_2/m101_09.pdf

Caws, Peter. (1996 [1994]). "Identity: cultural, transcultural, and multicultural". In: D. Goldberg (Ed.). *Multiculturalism: A Critical Reader.* Oxford and Cambridge: Blackwell, pp. 371-38.

Celce-Murcia, Marianne. (2007). "Rethinking the role of communicative competence in language teaching". In: E. Soler & M. Jordà (Eds.). *Intercultural Language Use and Language Learning*, pp. 41-57.

Celce-Murcia, Marianne; Dörnyei, Zoltán & Thurrell, Sarah. (1995). "Communicative competence: A pedagogically motivated model with content specifications". *Issues in Applied Linguistics, vol. 6 (2)*, pp. 5-35.

Celce-Murcia, Marianne & Olshtain, Elite. (2000). *Discourse and Context in Language Teaching: a Guide for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.

Charaudeau, Patrick. (1990). "L'interculturel entre mythe et réalité". *Le Français dans le Monde: recherches et applications, vol. 230*. Paris: Hachette-Edicef, pp. 49-53. [Edição também disponível no site do autor, Sp]. Consultado em 12 de março de 2009, em:
http://www.patrick-charaudeau.com/L-interculturel-entre-mythe-et.html

Chaudhuri, Maitrayee. (2003). "The concept of culture in globalised times and in my classroom". *The Practice of Sociology*. New Delhi: Orient Longman. Acedido em 22 de maio de 2008, em:
http://members.tripod.com/~csssjnu/culture.html

Chen, Emily. (2006). "The development of e-mail literacy: from writing to peers to writing to authority figures". *Language Learning & Technology, vol. 10 (2),* pp. 35-55.

Chen, Guo-Ming. (1989). "Relationships of the dimensions of intercultural communication competence". *Communication Quarterly, vol. 37*, pp. 118-133.

Chen, Guo-Ming. (1991). "A test of intercultural communication competence". Artigo apresentado no *Annual Meeting of the Speech Communication Association de Porto Rico*. Acedido em 28 de maio de 2007, em:
http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/23/cd/b9.pdf

Chomsky, Noam. (1965). "Aspects of the theory of syntax". Cambridge, MA: MIT Press.

Chun, Dorothy. (1994). "Using computer networking to facilitate the acquisition of interactive competence". *System, vol. 22 (1),* pp. 17-31.

Chun, Dorothy. (1998). "Using computer assisted class discussion to facilitate the acquisition interactive competence". In: J. Swaffar, S. Romano, P. Markley & K. Arens (Eds.). *Language Learning Online: Theory and Practice* 2. Austin: Labyrinth Publications, pp. 57-80.

Cichon, Peter. (1997). "Contact vs conflict: quelques remarques sur la valeur explicative des deux concepts dans l'analyse sociolinguistique". In: H. Boyer, P. Cichon, J-F. Pietro, C. Lagarde, P. Martínez, M. Matthey & X-P. Rodríguez. *Plurilinguisme "Contact" ou "Conflit" de Langues?*. Paris: L'Harmattan, pp. 37-50.

Clément, Richard. (1986). "Second language proficiency and acculturation: An investigation of the effects of language status and individual characteristics". *Journal of Language and Social Psychology, vol. 5*, pp. 271–290.

Clément, Richard & Kruidenier, Bastian. (1985). "Aptitude, attitude and motivation in second language proficiency: a test of Clément's model". *Journal of Language and Social Psychology, vol. 4*, pp.21-37.

Clément, Richard; Dörnyei, Zoltán & Noels, Kimberly. (1994). "Motivation, self-confidence, and group cohesion in the foreign language classroom". *Language Learning, vol. 44(3*), pp. 417-448.

Clifford, James. (1986). "Introduction: partial truths". In: J. Clifford & G. Marcus, (Eds.). *Writing Culture. The Poetics and Politics of Ethnography.* Berkeley: University of California Press, pp. 1-29.

Cochito, Maria. (2004). *Cooperação e Aprendizagem: Educação Intercultural.* Lisboa: ACIME. Acedido em 19 de agosto de 2007, em: http://www.acidi.gov.pt/docs/Publicacoes/Entreculturas/Coop_Apredizagem_N3.pdf

Cohen, Elizabeth. (1994). *Designing Groupwork: Strategies for the Heterogeneous Classroom.* New York: Teachers College Press.

Cohen, Lawrence & Manion, Louis. (1985). *Research Methods in Education*. London: Helm.

Cohen, Lawrence & Manion, Louis. (2000). *Research Methods in Education*. Beckenham: Croom Helm.

Coll, César. (2004). "Las comunidades de aprendizaje: Nuevos horizontes para la investigación y la intervención en psicología de la educación". Artigo apresentado no *IV Congreso Internacional de Psicología y Educación*, Sp.

Comes, Elena. (2008). *Plurilinguisme et Intercompréhension en Langues Romanes*. Constanta: Ovidius University Press.

Comissão Europeia. (1995). *Livro Branco sobre a Educação e Formação: Ensinar Aprender, Rumo à sociedade cognitiva.* Luxemburgo: Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias. Acedido em 13 de fevereiro de 2008, em: http://www.projecto-ene.com/ene/empreendorismo/Livro%20Branco%20sobre%20a%20educa%C3%A7%C3%A3o%20e%20a%20forma%C3%A7%C3%A3o.pdf

Comissão Europeia. (1997). *Por uma Europa do Conhecimento [COM(97) 563 final]*. Acedido em 12 de janeiro de 2010, em: http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:1997:0563:FIN:PT:PDF

Comissão Europeia. (2000a). *Comunicação da Comissão: eLearning – Pensar o Futuro da Educação [COM(2000) 318 final]*. Acedido em 22 de abril de 2008, em: http://ec.europa.eu/education/archive/elearning/compt.pdf

Comissão Europeia. (2000b). *eEuropa 2002: Uma Sociedade da Informação para Todos Plano de Acção preparado pelo Conselho e pela Comissão Europeia para o Conselho Europeu da Feira 19-20 de Junho de 2000.* Acedido em 22 de abril de 2008, em: http://ec.europa.eu/information_society/eeurope/2002/action_plan/pdf/actionplan_pt.pdf

Comissão Europeia. (2001). *Programa de Acção eLearning: Pensar o Futuro da Educação. [SEC(2001) 526]*. Acedido em 22 de abril de 2008, em: http://ec.europa.eu/education/archive/elearning/annex_pt.pdf

Comissão Europeia. (2002a). *Relatório da Comissão ao Conselho, ao Parlamento Europeu, ao Comité Económico e Social e ao Comité das Regiões sobre a implementação e os resultados do Ano Europeu das Línguas 2001* [Bruxelas, 4.11.2002 COM(2002) 597 final]. Acedido em 15 de março de 2008, em: http://ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/rap_pt.pdf

Comissão Europeia. (2002b*). Comunicação da Comissão, de 28 de Maio de 2002, ao Conselho, ao Parlamento Europeu, ao Comité Económico e Social Europeu e ao Comité das Regiões – Plano de acção **e**Europe 2005: Uma sociedade da informação para todos [COM(2002) 263 final]*. Acedido em 22 de abril de 2008, em:

Comissão Europeia. (2002c). *Relatório da Comissão ao Conselho sobre a Utilização da Internet para o Desenvolvimento de Geminações entre Estabelecimentos do Ensino Secundário Europeus [COM(2002) 283 final]*. Acedido em 22 de abril de 2008, em:

Comissão Europeia. (2002d). *eEurope* 2005: *Uma sociedade da Informação para Todos: Plano de Acção a Apresentar com Vista ao Conselho Europeu de Sevilha, 21-22 de junho de 2002 [COM(2002) 263 final*]. Acedido em 22 de abril de 2008, em: http://ec.europa.eu/information_society/eeurope/2002/news_library/documents/europe2005/eeurope2005_pt.pdf

Comissão Europeia. (2003). *Plano de acção sobre a aprendizagem das línguas e a diversidade linguística.* Acedido em 13 de fevereiro de 2008, em: http://ec.europa.eu/education/doc/official/keydoc/actlang/act_lang_pt.pdf

Comissão Europeia. (2004). *Muitas línguas, uma só família: as línguas na União Europeia. Série: A Europa em Movimento*. Luxemburgo: Serviço de Publicações Oficiais das Comunidades Europeias. Acedido em 23 de novembro de 2008, em: http://ec.europa.eu/publications/booklets/move/45/pt.pdf

Comissão Europeia. (2005a). *Comunicação da Comissão ao Conselho, ao Parlamento Europeu, ao Conselho Económico e Social Europeu ao Comité das Regiões - Um novo quadro estratégico para o multilinguismo [COM/2005/0596 final*]. Acedido em 23 dezembro de 2010, em:
http://eur-lex.europa.eu/smartapi/cgi/sga_doc?smartapi!celexplus!prod!DocNumber&lg=pt&type_doc=COMfinal&an_doc=2005&nu_doc=596

Comissão Europeia. (2005b). *Os Desafios da Sociedade da Informação Europeia Pós-2005*. Acedido em 18 de janeiro de 2007, em:
http://europa.eu/scadplus/leg/pt/lvb/l24262.htm.

Comissão Europeia. (2005c). *Proposta de Recomendação do Parlamento Europeu e do Conselho sobre as Competências-Chave para a Aprendizagem ao Longo da Vida* (apresentada pela Comissão). Acedido em 22 de abril de 2008, em:
http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/keyrec_pt.pdf

Comissão Europeia. (2005d). *Comunicação da Comissão ao Parlamento Europeu e ao Conselho: Indicador Europeu de Competência Linguística*. Acedido em 23 dezembro de 2010, em:
http://ec.europa.eu/education/languages/archive/doc/com356_pt.pdf

Comissão Europeia. (2006a). *Livro Branco sobre uma Política de Comunicação Europeia [COM(2006) 35 final]*. Acedido em 12 de abril de 2008, em:
http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2006:0035:FIN:PT:PDF

Comissão Europeia. (2006b). *Eurobarómetro especial 243: Os Europeus e as suas Línguas*. Acedido em 12 de abril de 2008, em:
http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_243_sum_pt.pdf

Comissão Europeia. (2007). *Relatório sobre a Aplicação do Plano de Acção: Promover a Aprendizagem das línguas e a diversidade linguístic*a. [COM(2007) 554]. Acedido em 12 de abril de 2008, em:
http://ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/com554_pt.pdf

Conselho da Europa. (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas*. Lisboa: Asa Editores.

Corbett, John. (2003). *An Intercultural Approach to English Language Teaching*. Clevedon: Multilingual Matters.

Corder, Pitt. (1984 [1967]). "The significance of learner's errors". *IRAL, vol. 4*. In: J. Richards (Ed.). *Error Analysis: Perspectives on Second Language Acquisition*. London: Longman, pp. 19-30.

Costa, Fernando (Coord.); Rodrigues, Ângela; Peralta, Maria Helena; Cruz, Elisabete; Reis, Olga; Ramos, José; Sebastião, Luís; Maio, Vicêncio; Dias, Paulo; Osório, António; Ramos, Altina & Valente, Luís. (2008). *Competências TIC, Estudo de Implementação, vol. 1*. Lisboa: Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (GEPE).

Costa, Fernando. (2010). "tic EDUCA- apresentação". In: F. Costa, E. Cruz & J. Viana (Orgs.). *ticEDUCA 2010: I Encontro Internacional TIC e Educação. Inovação Curricular com TIC.* Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, p.iii.

Costa, Fernando; Cruz, Elisabete & Viana, Joana (Orgs.). (2010). *ticEDUCA 2010: I Encontro Internacional TIC e Educação. Inovação Curricular com TIC.* Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

Costa, Fernando; Peralta, Helena & Viseu, Sofia (Org.). (2008). *As TIC na Educação em Portugal. Concepções e Práticas*. Porto Editora, Colecção Mundo de Saberes.

Coste, Daniel. (2001). "De plus d'une langue à d'autres encore. Penser les compétences plurilingues". In: V. Castellotti (Ed.). *D'une langue à d'Autres, Pratiques et Représentations*. Rouen: Presses Universitaires de Rouen. Dyalang, pp. 191-202.

Coutinho, Clara. (2005). *Percursos da Investigação em Tecnologia Educativa em Portugal: Uma Abordagem Temática Metodológica a Publicações Científicas (1985 - 2000). Monografias em Educação*. Braga: Centro de Investigação em Educação da Universidade do Minho.

Coutinho, Clara. (2008). "Tecnologias Web 2.0 na escola portuguesa: estudos e investigações". *Revista Paidéi@, UNIMES VIRTUAL, vol. 1 (2)*. Acedido em 28 de setembro de 2008, em:
http://revistapaideia.unimesvirtual.com.br.

Coutinho, Clara; Sousa, Adão; Dias, Anabela; Bessa, Fátima; Ferreira, Maria José & Vieira, Sandra. (2009). Investigação-acção: Metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia, Educação e Cultura, vol. 13* (2), pp.455-479.

Cox, Betty & Cox, Becky. (2008). "Developing interpersonal and group Dynamics through asynchronous threaded discussions: The use of discussion board in collaborative learning". *Education, vol. 128 (4)*, pp. 553-565.

Coyle, Do. (2000). "Matching the Challenge: Developing 3Cs curriculum". In: S. Green. *New Perspectives on Teaching and Learning Modern Languages: Modern Languages in Practice, vol. 13.* Philadelphia: Multilingual Matters Ltd, pp. 158-182.

Crawley, Christina; Gerhard, Paul; Gilleran, Anne & Joyce, Alexa. (2010). *eTwinning 2.0: Construindo a Comunidade para as Escolas da Europa*. Bruxelas: CSS e European Schoolnet, Comissão Europeia.

Crawley, Christina; Gilleran, Anne; Scimeca, Santi; Vuorikari, Riina & Wastiau, Patrícia. (2009). *Beyond School Projects: a Report on eEtwinning 2008-2009*. Brussels: CSS e European Schoolnet, European Commission. Acedido em 28 de julho de 2010, em:
http://resources.eun.org/etwinning/25/EN_eTwinning_165x230_Report.pdf

CRIE (Equipa de Missão Computadores, Redes e *Internet* na Escola). (2006). *Quadro de Referência da Formação Contínua de Professores na Área das TIC-2006*. Acedido em 26 de julho de 2008, em:
http://www.crie.minedu.pt/files/@crie/1155727253_QuadrodereferenciaFormTIC2006.pdf

CRIE. (2007). *Acerca do projecto moodle-edu-pt.* Acedido em 26 de julho de 2008, em:
http://www.crie.min-edu.pt/index.php?section=171

Cruz, Mário. (2005). *O Cibercomunicador Intercultural: Imagens das Línguas em Chat Plurilingue*. Tese de Mestrado apresentada no Departamento de Didática e Tecnologia Educativa da Universidade de Aveiro. Acedido em 14 de janeiro de 2008, em:
http://ria.ua.pt/bitstream/10773/1277/1/2005001752.pdf

Cruz, Mário; Araújo e Sá, Maria Helena & Moreira, António. (2008). "The development of critical cultural conscience in virtual learning communities". *The International Journal of the Humanities, vol.6* (6), pp.59-72.

Csizér, Kata & Dörnyei, Zoltán. (2005). "The internal structure of language learning motivation and its relationship with language choice and learning effort". *Modern Language Journal, vol. 89 (1),* pp. 19-36.

Cummins, Jim. (1999). "BICS and CALP: Clarifying the Distinction". *ERIC- Education Resources Information Center*. Acedido em 12 de junho de 2008, em:
http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED438551.pdf

Cummings, Martha. (2004). "Because We Are Shy and Fear Mistaking: Computer Mediated Communication with EFL Writers". *Journal of Basic Writing, vol. 23 (2),* pp. 23-48. Acedido em 19 de dezembro de 2005, em:
http://www.eric.ed.gov/PDFS/EJ684124.pdf.

Cunha, Carlos; Gerard, Eloise & Gras-Velázquez, Águeda. (2009). "SPICE: rumo à implementação de um centro de inovação pedagógica no centro da Europa". *Boletim das Ciências*, pp.129-132. Acedido em 23 de abril de 2011, em:

http://www.enciga.org/files/boletins/71/Cunha_Spice_rumo_a_implementacao.pdf.

Cunningsworth, Alan. (1995). *Choosing Your Coursebook*. Oxford. The Bath Press: Heinnemann Publishers Ltd.

Curnow, Timothy & Liddicoat, Anthony. (2008). "Assessment as learning: Engaging students in academic literacy in their first semester". In: A. Duff, D. Quinn, M. Green, K. Andre, T. Ferris & S. Copeland (Eds.). *Proceedings of the at the Assessment Conference 2008: Engaging Students in Assessment.* Acedido em 18 de outubro de 2009, em:
http://www.ojs.unisa.edu.au/index.php/atna/issue/view/ISBN%20978-0-646-504421

Dagenais, Diane; Toohey, Kelleen & Norton, Bonny. (2011). "Language identity. learners, parents and teachers' discourses". In: G. Zarate, D. Lévy & C. Kramsch (Eds.). *Handbook of Multilingualism and Multiculturalism*. Paris: Éditions des Archives Contemporaine, pp. 289-304.

Dahl, Stephen. (2004). *Intercultural research: The Current State of Knowledge*. Middlesex University Business School Working Paper.

Deardorff, Darla. (2004). "The pyramid model of intercultural competence". IN: D. Deardorff. *The Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internationalization at Institutions of Higher Education in the United States.* Tese de Doutoramento não publicada, apresentada na Kent State University. Acedido em 18 de março de 2009, em:
http://www.unr.edu/oiss/TOOLBOX/2009Update/INTERCULTURAL%20COMPETENCE%20MODELS%20deardorff%2006.pdf

Deardorff, Darla. (2006). "The identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization at institutions of higher education in the United States". *Journal of Studies in International Education, vol. 10 (3),* pp. 241–266.

Deardorff, Darla. (2009). "Implementing intercultural competence". In: D. Deardorff (Ed.). *The Sage Handbook of Intercultural Communication*. Thousand Oaks: Sage Publications Inc, pp. 477-491.

Deci, Edward & Ryan, Richard. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-determination in Human Behavior.* New York: Plenum Press.

Deci, Edward & Ryan, Richard. (1991). "A motivational approach to the self: integration in personality". In: R. Dienstbier (Ed.). *Perspectives on Motivation, vol. 38.* Nebraska Symposium on Motivation of 1990. Lincoln: University of Nebraska Press, pp. 237-88.

Deci, Edward & Ryan, Richard. (1996). "Need satisfaction and the self-regulation of learning". *Learning & Individual Differences, vol. 18 (3),* pp.165-184.

Deci, Edward & Ryan, Richard. (2000). "The 'what' and 'why' of goal pursuits: human needs and the self-determination of behavior". *Psychological Inquiry, vol. 4*, pp. 227-268. Acedido em 14 de maio de 2009, em:
http://www.updatenet.eu/images/7/75/Selbstbestimmung_Deci_Ryan_2000.pdf

Delors, Jacques. (1996). *Educação: Um Tesouro a Descobrir*. Porto: Edições Asa.

Demo, Pedro. (2004). *Professor do Futuro e Reconstrução do Conhecimento*. Petrópolis: Vozes. [2ª edição].

Denzin, Norman & Lincoln, Yvonna. (2000). "Introduction: The discipline and practice of qualitative research". In: N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.). *Handbook of Qualitative Research*. London: Sage Publications, pp. 1-32. [2ª edição].

De Swaan, Abram. (2001). *Words of the World*. Cambridge: Polity.

De Swaan, Abram. (2002). *Words of the world. The global language system*. Cambridge, MA: Polity Press.

De Swaan, Abram. (2004). "*Endangered languages, sociolinguistics and linguistic sentimentalism". European Review, vol.12,* pp. 567-580. Acedido em 11 de junho de 2010, em:
http://www.deswaan.com/engels/from_our_archives/Endlan.htm
Deutsch, Morton. (1949). "A theory of cooperation and competition". *Human Relations, vol. 2,* pp. 129-152.

Deutsch, Morton. (1962). "Cooperation and trust: Some theoretical notes". M. Jones (Ed.). *Nebraska symposium on motivation*. Lincoln: University of Nebraska Press, pp. 275-319.

Dewey, John. (1899). "The school and society". In: J. Boydston (1976). M*iddle works of John Dewey 1899-1924, vol. 1*. Carbondale, Il: Southern Illinois University Press, pp. 1-109.

Dewey, John. (1916). *Democracy and Education. An introduction to the philosophy of education.* [Versão digital editada em 2008 por David Reed, and David Widger]. Acedido em 12 de maio de 2009, em
http://www.gutenberg.org/files/852/852-h/852-h.htm

Díaz-Aguado, Maria José. (1996). *Programas de educación para la tolerancia y prevención de la violencia en los jóvenes. Volumen I: Fundamentación psicopedagógica* . Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.

Dick, Bob. (1992). "You want to do an action research thesis? How to conduct and report action research". Acedido em 23 de julho de 2008, em: http://www.imc.org.uk/imc/coursewa/doctoral/bobda.htm

Dick, Bob. (1997). "Rigour and relevance in action research". Acedido em 23 de julho de 2008, em: http://www.scu.edu.au/schools/gcm/ar/arp/rigour.html.

Dick, Bob. (1999a). "Qualitative action research: improving rigour and economy". Acedido em 23 de julho de 2008, em: http://www.scu.edu.au/schools/gcm/ar/arp/rigour2.html.

Dick, Bob. (1999b). "Sources of rigour in action research: addressing the issues of trustworthiness and credibility". Acedido em 23 de julho de 2008, em: http://www.scu.edu.au/schools/gcm/ar/arp/rigour3.html.

Dick, Bob. (2000). "A beginner's guide to action research". Acedido em 23 de julho de 2008, em: http://www.scu.edu.au/schools/gcm/ar/arp/guide.html.

Disa-Brandstaetter, Giorgia. (2004). "Cooperative learning in value education". Acedido em 23 de junho de 2009, em: http://www.esec.pt/veem/materials/pdf/3.5.pdf.

Ditchev, Ivaylo. (2004). "Monoculturalism as prevailing culture". *Eurozine*. Acedido em 23 de julho de 2008, em: http://www.eurozine.com/articles/2004-02-05-ditchev-en.html

Dodgson, Mark. (1993). "Organizational learning: a review of some literatures". *Organizational Studies, vol. 14 (3)*, pp. 375-94.

Domenici, Kathy & Littlejohn, Stephen. (2006). *Facework: Bridging Theory and Practice*. Thousand Oaks, California: Sage Publications, Inc.

Dooly, Melinda (Ed.). (2008). *Telecollaborative Language Learning. A guidebook to Moderating Intercultural Collaboration Online*. Bern: Peter Lang.

Dooly, Melinda. (2009). *Doing Diversity: Teachers' Construction Of Their Classroom Reality: Linguistic Insights*. Bern: Peter Lang.

Dörnyei, Zoltán. (1990). "Conceptualizing motivation in foreign-language learning". *Language Learning, vol. 40 (1),* pp. 45-78.

Dörnyei, Zoltán. (1994). "Motivation and motivating in the foreign language classroom". *Modern Language Journal, vol. 78 (3),* pp. 273-284.

Dörnyei, Zoltán. (1997). "Psychological processes in cooperative language learning: group dynamics and motivation". *The Modern Language Journal, vol. 81 (4),* pp. 482-493.

Dörnyei, Zoltán. (1998). "Survey Article: Motivation in second and foreign language learning". *Language Teaching, vol. 31*, pp. 117-135.

Dörnyei, Zoltán. (2001). *Teaching and Researching Motivation*. Essex: Pearson Education Limited.

Dörnyei, Zoltán. (2003). *Attitudes, Orientations and Motivations in Language Learning*. Blackwell Publishina.

Dörnyei, Zoltán. (2007 [2001]). *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.

Dörnyei, Zoltán; Csizér, Kata & Németh, Nóra. (2006). *Motivation, Language, Attitudes and Globalisation.* Clevedon: Multilingual Matters.

Dörnyei, Zoltán & Ottó, István. (1998). "Motivation in action: A process model of L2 motivation". *Working Papers in Applied Linguistics, vol. 4.* Thames Valley University, pp. 43-69. Acedido em 22 de maio de 2009, em: http://eprints.nottingham.ac.uk/39/0/Motivation_in_action.pdf

Doyé, Peter. (1999). *The intercultural Dimension: Foreign language Education in the Primary School.* Berlin: Cornelson.

Doyé, Peter. (2005a). "Towards a methodology for the promotion of intercomprehension". In: A. Martins (Ed.). *Building Bridges: European Awareness & Intercomprehension*. Viseu: Universidade Católica, pp. 23-36.

Doyé, Peter. (2005b). *Intercomprehension. Guide for the Development of Language Education Policies in Europe from Linguistic diversity to plurilingual education.* Strasbourg: Council of Europe: Language Policy Division. Acedido em 20 de julho de 2008, em: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Doye%20EN.pdf.

Drent, Marjolein & Meelissen, Martina. (2008). "Which factors obstruct or stimulate teacher educators to use ICT innovatively?". *Computers & Education, vol. 51 (1)*, pp. 187-199.

Duffy, Thomas. (1993). *Designing Environments for Constructive Learning: Proceedings of the NATO Advanced Research Workshop*. Berlin: Springer.

Dulay, Heidi & Burt, Marina. (1984[1974]). "You can't learn without goofing: An analysis of children's second language 'Errors'". In: J. Richards (Ed.). *Error Analysis. Perspectives on Second Language Acquisition.* London: Longman, pp. 95-123. Acedido em 23 de maio de 2009, em:
http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED066981.pdf

Dulay, Heidi; Burt, Marina & Krashen, Stephen. (1982). *Language Two*. Oxford: Oxford University Press.

Duzzy, Rachel. (2002). "Cooperative Learning". *English Teaching Professional, vol. 23*, p.3.

Eça, Teresa. (1998). *NetAprendizagem: A Internet na Educação*. Porto: Porto Editora.

Eça, Teresa. (2004). "Online communication tools that promote language learning and foster professional development". *Polifonia, vol. 7.*

ECP (European Cultural Parliament). (2007). *Sibiu Declaration on Intercultural Dialogue and Communicating the European idea*. Acedido em 29 de dezembro de 2008, em:
http://www.eurocult.org/uploads/docs/816.pdf

Edwards, John. (1994). *Multilingualism*. London: Routledge.

Eklund, John & Kwan, Vicki. (2000). "Enhancing collaborative learning in primary education through the australian schools web challenge". Artigo apresentado no AUSWEB2K: the Sixth Australian World Wide Web Conference, Lismore. Sp.

Ellis, Rod. (1995 [1985]). *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

Ellis, Rod. (2003). *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Esch, Kees & John, Oliver (Eds.). (2004). *New Insights into Foreign Language Learning and Teaching*. Frankfurt: Peter Lang.

European Commission. (2006a). "Netd@ys Europe", Europa: Summaries of EU legislation. Acedido em 22 de abril de 2008, em: http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/general_framework/c11045_en.htm

European Commission. (2006b). *eLearning Programme: a Programme for the Effective Integration of Information and Communication Technologies (ICT) in Education and Training Systems in Europe (2004 - 2006).* Acedido em 24 de julho de 2008, em: http://ec.europa.eu/education/archive/elearning/programme_en.html.

European Commission. (2006c). *Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key Competences for Lifelong Learning*. Acedido em 23 de julho de 2008, em: http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/en/oj/2006/l_394/l_39420061230en00100018.pdf

Faerch, Claus & Kasper, Gabriele (Eds.). (1983). *Strategies in Interlanguage Communication.* London: Longman.

Fairclough, Norman. (1992). *Discourse and Social Change*. Cambridge: Polity Press.

Fandiño, Yamith. (2010). "Research as a means of empowering teachers in the 21st century". *Educación y Educadores, vol. 13 (1),* pp. 109-124. Acedido em dezembro de 2010, em: http://dikaion.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/viewArticle/1624/2134

Fantini, Alvino. (1995). *New Ways in Teaching Culture*. Alexandria, VA: Teachers of English to Speakers of Other Languages.

Fantini, Alvino. (2000). "A central concern: Developing intercultural communicative competence". *School for International Training Occasional Papers Series, Inaugural Issue*. Brattleboro, VT: School for International Training, pp. 25-42.

Fantini, Alvino. (2005). "About intercultural communicative competence: A construct". [revisão do modelo de 1995]. Acedido em 23 de setembro de 2007, em: http://www.experiment.org/documents/AppendixE.pdf

Fantini, Alvino. (2007). "Exploring and assessing IC: Research report 07/01". Center for Social Development George Warren Brown School of Social Work Washington University. Acedido em 18 de março de 2009, em: http://csd.wustl.edu/Publications/Documents/RP07-01.pdf

Fantini, Alvino. (2009). "Assessing intercultural competence: issues and tools". In: D. Deardorkk (Ed.). *The SAGE Handbook of Intercultural Competence*. Thousand Oaks, Califórnia: Sage Publications Inc, pp. 456-476. [2ª edição].

Faria, Luísa. (1999). "Contextos sociais de desenvolvimento das atribuições causais: O papel do nível socio-económico e da raça". *Análise Psicológica, vol. 2*, pp. 265-273. Acedido em 28 de dezembro de 2009, em: http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/aps/v17n2/v17n2a03.pdf

Felder, Richard. (1992). "How About a Quick One?". *Chemical Engineering Education, vol. 26 (1)*, pp.18-19. Acedido em 2 de janeiro de 2010, em: http://www4.ncsu.edu/unity/lockers/users/f/felder/public/Columns/Quickone.html

Felder, Richard & Brent, Rebecca. (2007). "Cooperative learning". In: P. Mabrouk (Ed.). *Active Learning: Models from the Analytical Sciences, ACS Symposium Series 970*. Washington, DC: American Chemical Society, pp. 34-53.

Felder, Richard & Brent, Rebecca. (2009). "Active learning: an introduction". *ASQ Higher Education Brief, vol. 2(4)*, pp. 1-5. Acedido em 21 de janeiro de 2010, em: http://www4.ncsu.edu/unity/lockers/users/f/felder/public/Papers/ALpaper(ASQ).pdf

Fernandes, Arménio. (2006). *Projecto Ser Mais: Educação para a sexualidade online*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Ciências da Universidade do Porto.

Ferreira, Luciana. (2007). "O que aprendemos com a Web 2.0: novos rumos para a aprendizagem". In: M. Santana, M. Ramos & A. Alves. (Orgs.). *Actas do Encontro Internacional Discurso Metodologia e Tecnologia.* Miranda do Douro: Centro de Estudos António Maria Mourinho, pp. 237-247. Acedido em 24 de maio de 2009, em: http://www.slideshare.net/eprofe/o-que-aprendemos-com-a-web20

Fincher, Cameron. (1994). "Learning Theory and Research". In: K. Feldman & M. Paulson (Eds.). *Teaching and Learning in the College Classroom*, edited by Kenneth A. Feldman and Michael Paulson. Needham, MA: Ginn Press, pp. 57-.

Fitze, Michael. (2006). "Discourse and participation in ESL face-to-face and written electronic conferences". *Language Learning & Technology, vol. 10 (1)*, pp. 67-86. Acedido em 27 de junho de 2009, em: http://llt.msu.edu/vol10num1/pdf/fitze.pdf

Fleuri, Reinaldo. (2003). "Educação intercultural, gênero e movimentos sociais no Brasil". *Educar, vol. 128*. Curitiba: Editora UFPR, pp. 121-136. Acedido em 13 de fevereiro de 2008, em: http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/educar/article/viewPDFInterstitial/2144/1796

Foroni, Yvone. (2005). "Em busca do saber e do sentir intercultural: Um estudo Interdisciplinar". *VII Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste: Educação: Direito ou serviço?* Belo Horizonte. Poster. Acedido em 12 de abril de 2008, em:
http://www.ced.pucsp.br/encontro_2004/textos/pdf/pdf031.pdf.

Franco, Maria Amélia. (2005). "Pedagogia da pesquisa-ação". *Educação e Pesquisa, vol. 31 (3),* pp. 483-502. Acedido em 26 de junho de 2009, em:
http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a11v31n3.pdf

Frath, Pierre. (2010). "Should the world rely on English as a lingua franca?". In: D. Köksal, I. Erten, E. Topkaya & A. Yavuz (Eds.). *Conference Proceedings of the 6th International ELT Research Conference: Current Trends in SLA and Language Teaching*. Ankara: Nobel Yayin Dagitim, pp. 290-295.

Freire, Paulo. (1979). *Concientização: Teoria e Prática da Libertação: Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. São Paulo: Cortez & Morae [Tradução de Kátia de Melo e Silva]. Acedido em 28 de dezembro de 2009, em:
http://www.slideshare.net/nfraga/paulo-freire-conscientizao

Freire, Paulo. (1997). *Pedagogia da Esperança: um Reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. Rio de janeiro: Paz e Terra.

Freire, Paulo. (2000 [1970]). *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Continuum International Publishing Group Inc.

Freitag, Bárbara. (2005). "Piaget e Habermas: uma nova teoria do 'Eu'". *Dialogando com Jurgen Habermas*. Rio de janeiro: Tempo Brasileiro.

Freitas, João. (1999). "De onde vimos e para onde vamos: o futuro da *Internet* na escola". In: J. Alves, P. Campos & P. Brito (Eds.). *O Futuro da Internet: Estado da Arte e Tendências de Evolução*. Lisboa: Edições Centro Atlântico, pp. 183-196.

Friedrich, Paul. (1989). "Language, ideology, and political economy". *American Anthropologist, vol. 91 (2),* pp. 295-312.

Fróis, Josette. (2002). "Brinco (com CD-ROMs), logo aprendo". *Revista Educação e Comunicação, n.º 7.* Leiria: Escola Superior de Educação de Leiria, pp. 102-111.

Furstenberg, Gilberte; Levet, Sabine; English, Kathryn & Maillet, Kathrine. (2001). "Giving a virtual voice to the silent language of culture: the cultura Project". *Language Learning & Technology, vol. 5 (1),* pp. 55-110. Acedido em 28 de novembro de 2007, em:
http://llt.msu.edu/vol5num1/furstenberg/default.pdf

Furstenberg, Gilberte; Levet, Sabine & Waryn, Shoggy. (2011). Cultura Community Site. Acedido em 11 de novembro de 2011, em: http://cultura.mit.edu/community/index/cid/1

Gagné, Robert. (1962). "Military training and principles of learning". *American Psychologist, vol. 17*, pp. 263-276.

Gagné, Robert. (1985). *The Conditions of Learning*. New York: Holt, Rinehart e Winston. [4ª edição].

Gagné, Robert & Deci, Edward. (2005). "Self-determination theory and work motivation". *Journal of Organizational Behavior, vol. 26*, pp. 331-362.

Gagné, Robert & Driscoll, Marcy. (1988). *Essentials of Learning for Instruction*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall. [2ª edição].

Galisson, Robert. (1986). "Éloge de la 'Didactologie/Didactique des Langues et des Cultures (maternelles et étrangères) – D/DLC'". *Études de Linguistique Appliquée nº 64*, pp. 38-54.

Galisson, Robert & Puren, Christian. (1999). *La formation en questions*. Paris: CLE International.

Galvin, Conor; Gilleran, Anne; Hogenbirk, Pieter; Hunya, Martha; Selinger, Michelle & Zeidler, Bettina. (2006). *Collaboration and eTwinning – Enrichment and Added Value of eTwinning Projects.* Brussels: eTwinning Central Support Service. Acedido em 26 de junho de 2008, em: http://www.etwinning.net/shared/data/etwinning/general/pag_i.pdf

Gardner, Howard. (1995). *Inteligências Múltiplas: a Teoria na Prática*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Gardner, Robert. (1968). "Attitudes and motivation: The role in second language acquisition". *Tesol Quarterly, vol.2 (3*), pp. 141-150.

Gardner, Robert. (1985). *Social Psychology and Second Language Learning: The Role Of Attitudes and Motivation*. London: Edward Arnold.

Gardner, Robert. (1988). "The socio-educational model of second language learning: Assumptions, findings, and issues". *Language Learning, vol. 38*, pp. 101-126.

Gardner, Robert. (1996). "Motivation and second language acquisition: Perspectives". *Revue de l'ACLA/Journal of the CAAL, vol. 18*, pp. 19-42.

Gardner, Robert. (2001). "Language learning motivation: the student, the teacher, and the researcher". *Texas Papers in Foreign Language Education, vol. 6*, pp. 1-18.

Gardner, Robert. (2002). "Social psychological perspectives in second language acquisition". In: R. Kaplan (Ed.). *Oxford Handbook of Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press, pp. 160-169.

Gardner, Robert. (2004). "Attitude/ motivation test battery: international AMTB research project". Acedido em 18 de maio de 2009, em: http://publish.uwo.ca/~gardner/docs/englishamtb.pdf

Gardner, Robert & Lambert, Wallace. (1972). *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*. Rowley, Mass.: Newbury House.

Gardner, Robert & MacIntyre, Peter. (1991). "An instrumental motivation in language study: Who says it isn't effective?". *Studies in Second Language Acquisition, vol. 13*, pp. 266-272.

Gardner, Robert & McIntyre, Peter. (1993). "On the measurement of affective variables in second language learning". *Language Learning, vol. 43 (2)*, pp.157-194.

Gardner, Robert & Smythe, Padric. (1975). *Second Language Acquisition: A Social Psychological Approach: Research Bulletin Number 332*. London, Ontario: University of Western Ontario, Department of Psychology. Acedido em 14 de maio de 2009, em: http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED163754.pdf

Gardner, Robert & Tremblay, Paul. (1995). "On motivation: Measurement and conceptual considerations". *The Modern Language Journal, vol. 78*, pp. 524-527.

Gauthier, Benôit (Dir.). (2003). *Investigação Social: da Problemática à Colheita dos Dados*. Loures: Lusociência: Edições Técnicas e Científicas, Lda. [3ª edição].

Geeraerts, Dirk. (2003). "Cultural models of linguistic standardization". In: R. Dirven, R. Frank & M. Pütz. *Cognitive Models in Language and thought: Ideology, Metaphors and Meaning*. Berlin: Mouton de Gruyter, pp. 25-68. Acedido em 23 de maio de 2009, em: http://wwwling.arts.kuleuven.be/qlvl/PDFPublications/03Culturalmodels.pdf

Geertz, Clifford. (1983). "*Local Knowledge: Further Essays in Interpretive Anthropology*. New York: Basic Books.

GEPE (Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação). (2007). *Estudo de diagnóstico: a modernização tecnológica do sistema de ensino em Portugal: Principais resultados*. Acedido em 18 de janeiro de 2007, em: http://www.portugal.gov.pt/pt/Documentos/Governo/MEd/PTec_Educacao_Diagnostico_TIC_Escolas.pdf

Geremek, Bronislaw. (1996). "Coesão, solidariedade e exclusão." In: J. Delors (Coord.). *Educação- Um Tesouro a Descobrir. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional para a Educação para o Século XXI*. Porto: Edições Asa, pp. 201-204.

Ghedin, Evandro. (2002). "Professor reflexivo: Da alienação da técnica à autonomia da crítica". In: S. Pimenta & E. Ghedin (Eds.). *Professor Reflexivo no Brasil: Gênese e Crítica de um Conceito*. São Paulo: Cortez, pp. 129-149.

Giroux, Henry. (1996 [1994]). "Insurgent Multiculturalism and the Promise of Pedagogy". In: D. Goldberg (Ed.). *Multiculturalism: A Critical Reader*. Oxford and Cambridge: Blackwell, pp. 325-343.

Giroux, Henry. (1997). *Pedagogy and the Politics of Hope: Theory, Culture, and Schooling*. Boulder, CO: Westview Press.

Glaser, Evelyne; Guilherme, Manuela; García, María del Carmen & Mughan, Terry. (2007). *Intercultural Competence for Professional Mobility: A training kit*. Graz: ECML Council of Europe Publishing. Acedido em 18 de junho de 2010, em: http://archive.ecml.at/mtp2/publications/B3_Icopromo_E_internet.pdf

Goble, Frank. (2004). .

Goffman, Erving. (1974). *Les Rites d'Interaction.* Paris: Minuit Paris [Tradução de Alain Kihm].

Goffman, Erving & Best, Joel. (2005). *Interaction Ritual: Essays in Face-to-Face Behavior*. Garden City, NY: Doubleday & Co.

Goldberg, David. (1996 [1994]). "Introduction: multicultural conditions". In: D. Goldberg (Ed.). *Multiculturalism: A Critical Reader*. Oxford and Cambridge: Blackwell, pp. 1-41.

Goldstein, Tara. (2004). "Performed ethnography for critical languge teacher education". In: B. Norton & K. Toohey. *Critical Pedagogies and Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 311-326. Acedido em 23 de maio de 2011, em: http://assets.cambridge.org/97805218/28024/sample/9780521828024ws.pdf

Goleman, Daniel. (2001[1995]). *Inteligência Emocional*. Temas e Debates.

Gomes, Maria João. (2006). "e-learning: Reflexões em torno do conceito." Acedido em 1 de fevereiro de 2007, em: http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/2896/1/06MariaGomes.pdf

Gondim, Sónia & Silva, Narbal. (2004). "Motivação no trabalho". In: J. Zanelli, J. Borges & V. Bastos (Orgs.). *Psicologia, organizações e trabalho no Brasil*. Porto Alegre: Artmed, pp.45-175.

Gonglewski, Margaret; Meloni, Christine & Brant, Jocelyne. (2001). "Using E-mail in foreign language teaching: rationale and suggestions". *The Internet TESL Journal, vol. 7 (3)*. Acedido em 28 de maio de 2009, em: http://iteslj.org/Techniques/Meloni-Email.html

González, Dafne. (2003). "Teaching and learning through chat: A taxonomy of educational chat for EFL/ESL". *IATEFL Poland Computer SIG Journal, vol. 3 (4)*, Sp. Acedido em 25 de agosto de 2007, em: http://www.tewtjournal.org/VOL%203/ISSUE%204/ON%20THE%20WEB.pdf

González-Bueno, Manuela. (1998). "The effects of electronic mail on Spanish L2 discourse". *Language Learning & Technology, vol. 1 (2)*, pp.55-70. Acedido em 18 de maio de 2009, em: http://llt.msu.edu/vol1num2/article3/ default.html

González-Bueno, Manuela & Perez, Luisa. (2000). "Electronic mail in foreign language writing: A study of grammatical and lexical accuracy and quantity of language". *Foreign Language Annals, vol. 33*, pp. 189-197.

Goullier, Francis. (2005). *Les outils du Conseil de l'Europe en classe de langue. Cadre européen commun et Portfolios*. Paris: Didier.

Gouveia, Carlos. (1996). "Pragmática". In: I. Faria, E. Pedro, I. Duarte & C. Gouveia. *Introdução à Linguística Geral e Portuguesa*. Lisboa: Editorial Caminho, pp. 383-419.

Green, Judith & Dixon, Carol. (1996). "The social construction of classroom life". *International Encyclopaedia of English and the Language Arts, vol.2,* pp. 1075-1078.

Grenfell, Michael. (2000). "Learning and teaching strategies". In: S. Green. *New Perspectives on Teaching and Learning Modern Languages. Modern Languages in Practice, vol. 13.* Philadelphia: Multilingual Matters Ltd.

Grice, Herbert. (1975). "Logic and Conversation". In: A. Cruse. (2000). *Meaning in Language: An Introduction to Semantics and Pragmatics*. Oxford: Oxford University Press, pp. 156-167.

Grimes, Barbara (Ed.). (1996). *Ethnologue: Languages of the World*. Dallas: International Academic Bookstore.

Gudykunst, William. (1994). *Bridging Differences: Effective Intergroup Communication.* California: Sage Publication.

Gudykunst, William & Kim, Young. (2003). *Communicating with Strangers*. New York, NY: McGraw Hill.

Guilherme, Manuela. (2002). *Critical Citizens for an Intercultural world. Foreign Language education as Cultural Politics*. Clevedon: Multilingual Matters.

Guimarães, Sueli & Boruchovitch, Evely. (2004). "O estilo motivacional do professor e a motivação intrínseca dos estudantes: uma perspectiva da teoria da autodeterminação". *Psicologia: Reflexão e Crítica. vol.17 (2),* pp. 143-150.

Guimarães, Sueli & Bzuneck, José. (2008). "Propriedades psicométricas de um instrumento para avaliação da motivação de universitários". *Ciências & Cognição, vol. 13*, pp. 101-113. Acedido em 12 de maio de 2009, em: http://www.cienciasecognicao.org/pdf/v13/m318210.pdf

Gumperz, John. (1982). "The linguistic bases of communicative competence". In: D. Tannen (Org.). *Analyzing discourse: text and talk*. Washington: Georgetown University Press, pp. 323-334.

Gupta, Amita. (2003). "Changing the focus: a discussion of the Dynamics of intercultural experience". In: G. Alred, M. Byram & M. Fleming (Eds.). *Intercultural Experience and Education*. Church Point: Footprint Books, pp. 157-178.

Habermas, Jürgen. (1972). "Notizen zum Begriff der *Rollenkompetenz*". *Kultur und Kritic*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, pp. 208-210.

Habermas, Jürgen. (1980*). "*O conceito de poder em Hannah Arendt*".* In: B. Freitag & J. Rouanet (Orgs.). *Habermas.* São Paulo: Ática.

Hagège, Claude. (2000). *Halte à La Mort des Langues*. Paris: Éditions Odile Jacob.

Hall, David & Hall, Irene. (1996). *Practical Social Research: Project Work in The Community*. London: Macmillan Press Limited.

Hall, Edward. (1989 [1976]). *Beyond Culture*. New York: Anchor Press Doubleday.

Hall, Edward. (1990 [1959]). *Silent Language*. New York: Anchor Press Doubleday.

Halliday, Michael. (1968). "The users and uses of language". In: J. Fishman (Ed.). *Readings in the Sociology of Language*, pp.139-169.

Halliday, Michael. (1973). *Explorations in the Functions of Language.* London: Edward Arnold.

Hammer, Mitchell & Bennett, Milton. (1998). "The Developmental model of intercultural sensitivity". Acedido em 28 de junho de 2009, em: http://www.gee-geip.org/pdf/idi_theory.pdf

Hammer, Mitchell; Bennett, Milton & Wiseman, Richard. (2003). "Measuring intercultural sensitivity: The intercultural development inventory". In: R. Paige (Ed.). *International Journal of Intercultural Relations, vol. 27(4)*, pp. 421-443.

Hanna, Barbara & Nooy, Juliana. (2003). "A funny thing happened on the way to the forum: Electronic discussion and foreign language learning". *Language Learning and Technology, vol.7* (1), pp. 71-85. Acedido em 22 de dezembro de 2005, em: http://llt.msu.edu/vol7num1/hanna/default.html

Hanna, Barbara & Nooy, Juliana. (2009). *Learning Language and Culture via Public Internet Discussion Forums*. New York: Palgrave Macmillan.

Heider, Fritz. (1944). "Social perception and phenomenal causality". *Psychological Review, vol. 51,* pp. 358-374.

Heider, Fritz. (1958). *The Psychology of Interpersonal Relations*. New York: John Wiley & Sons.

Heller, Agnes. (2002). "As várias faces do multiculturalismo". *Boletim Científico da Escola Superior do Ministério Público da União, vol. 14,* pp. 13-38. [Tradução de Marco Aydos 2005]. Acedido em 8 de março de 2008, em: http://www3.esmpu.gov.br/linha-editorial/boletim-cientifico/BOLETIM%2014.pdf

Hemming, Erik. (2007). "The book project". In: F. Capucho, A. Martins, C. Degache & M. Toste (Eds.). *Diálogos em Intercompreensão.* Lisboa: Universidade Católica Editora, pp. 49-58.

Hernández, Fernando. (2000). *Cultura Visual, Mudança Educativa e Projeto de Trabalho*. Porto Alegre: Artmed.

Herring, Susan (Eds.). (1996). *Computer Mediated Communication: Linguistic, social and Cross Cultural Perspective*s. Amsterdam: Benjamins.

Hewstone, Miles. (1989). *Causal Attribution: From Cognitive Processes to Collective Beliefs*. Oxford: Blackwell.

Hewstone, Miles & Fincham, Frank . (1996). "Attribution theory and research". In: M. Hewstone, W. Stroebe & G. Stephenson (Eds.): *Introduction to Social Psychology*. Oxford: Blackwell, pp. 167-204.

Hickey, Leo & Stewart, Miranda (Eds.). (2005). *Politeness in Europe*. Multilingual Matters.

High Level Group on Multilingualism: Cassin, Barbara; De Swaan, Abram; Franceschini, Rita; Hochey, Braňo; Komorowska, Hanna; Mackiewicz, Wolfgang; Moore, Isabella; Moser-Mercer, Barbara; Almela, Josep; Savickienė, Ineta & Sormunen, Jaana. (2007). *Commission of the European Communities Final Report*. Acedido em 21 de junho de 2009, em: http://ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/multireport_en.pdf

Ho, Yau-Fai. (1976). "On the concept of face". *American Journal of Sociology, vol. 81(4),* pp. 867-884. Chicago, IL.: Chicago University Press.

Hofstede, Geert. (1984 [1980]. *Culture's Consequences: International Differences in Work-Related Value*. Newbury Park, California: Sage Publications.

Hofstede, Geert. (1991). *Cultures and Organization: Software of the Mind*. London: New York, McGraw-Hill.

Holme, Randal. (2003). "Carrying a baby in the back: Teaching with an awareness of the cultural construction of language". In: M. Byram & P. Grundy. *Context and Culture in Language Teaching and Learning*, pp. 18-31.

Horwitz, Elaine; Horwitz, Michael & Cope, Joann. (1991). "Foreign language classroom anxiety". In: E. Horwitz & D. Young, (Eds.). *Language Anxiety: From Theory and Research to Classroom Implications.* Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall, pp.27-36.

Hu, Hsien. (1944). "The Chinese concept of 'face' ". *American Anthropology, vol. 46 (1)*, pp. 45-64.

Huitt, William. (2007). "Maslow's hierarchy of needs". *Educational Psychology Interactive, vol. 84(3)*. Valdosta, GA: Valdosta State University, pp. 261-271. Acedido em 27 de dezembro de 2009, em: http://www.edpsycinteractive.org/topics/regsys/maslow.html

Huitt, William. (2011). "Motivation to learn: An overview". *Educational Psychology Interactive*. Valdosta, GA: Valdosta State University, Sp. Acedido em 29 de novembro de 2011, em: http://www.edpsycinteractive.org/col/motivation/motivate.html

Hutchby, Ian & Woofit, Robin. (1998*). Conversation Analysis: Principles, Practices and Applications*. Cambridge: Polity Press.

Hymes, Dell. (1972). "On communicative competence". In: J. Pride & J. Holmes (Eds.). *Sociolinguistics*. Harmondswortth: Penguin, pp. 269-293.

Iwasaki, Shimako. (2008). *Collaborative Construction of Talk in Japanese Conversation*. Tese de Doutoramento em Filosofia e Linguística Aplicada. California, LA: University of California.

Jacob, Lilian. (2002). *Diferenças Motivacionais e suas Implicações no Processo De Ensino/Aprendizagem de Espanhol como Língua Estrangeira*. Dissertação de Mestrado. São José do Rio Preto: UNESP.

Jacques, Francis. (1985). *Dialogiques: L'espace logique de l'interlocution*. Paris: Presses universitaires de France.

Jacques, Francis. (2000). "Dialogue, Dialogisme, Interlocution". *L'Orientation Scolaire et Professionnelle 2000, vol. 29 (3),* pp. 547-565.

Jakobson, Roman. (1960). "Linguistics and poetics". In: T. Sebeok (Ed.). *Style in Language*. Cambridge, MA: M.I.T. Press, pp. 350-377.

Jandt, Fred. (2007). *An Introduction to Intercultural Communication; Identities in a Global Community.* Thousand Oaks, California: SAGE Publication.

Janks, Hilary & Ivanic, Roz. (1992). "Critical awareness and emancipatory discourse". In: N. Fairclough. (Ed.). *Critical Awareness. London: Longman,* pp. 305-331.

Janzen, Henrique. (2005). *O Ateneu e Jakob von Gunten: Um diálogo Intercultural Possível*. Tese de Doutoramento em Língua e Literatura Alemã, apresentada na Universidade de São Paulo. Acedida em 25 de maio de 2009, em: http://pandora.cisc.usp.br/teses/disponiveis/8/8144/tde-17092005-105133/publico/tesecompletahenrique1.pdf

Jeanneau, Catherine & Batardière, Marie-Thérèse. (2009). "It motivated me to work harder and read further: Insights into students' learning and behaviour in an online discussion forum". *Proceedings International Conference ICT for Language Learning 2nd edition*, Sp. Acedido em 23 de maio de 2010, em: http://www.pixel-online.net/ICT4LL2009/common/download/Proceedings_pdf/Marie-Therese_Batardiere,Catherine_Jeanneau.pdf

Jessner, Ulrike. (2008). "Teaching third languages: Findings, trends and challenges". *Language Teaching, vol. 41* (1). Cambridge: Cambridge University Press, pp. 15-56.

John, Peter & Sutherland, Rosamund. (2004). "Teaching and Learning with ICT: new technology, new pedagogy?". *Education, Communication & Information, vol. 4 (1).* Routledge Taylor & Francis Group, pp. 101-107.

Johnson, Fern. (2000). *Speaking Culturally: language Diversity in the United States*. Thousand Oaks: Sage Publications, Inc.

Johnson, David & Johnson, Roger. (1974). "Instructional goal structure: Cooperative, competitive, or individualistic". *Review of Educational Research, vol.44,* pp.213-240.

Johnson, David & Johnson, Roger. (1984). *Circles of Learning: cooperation in the classroom*. Alexandria, VA: Publication of the Association of Supervision and Curriculum Development.

Johnson David & Johnson, Roger. (1989). *Cooperation and competition: Theory and research.* Edina, MN: interaction Book Company.

Johnson, David & Johnson, Roger. (1990). "Social skills for successful group work". *Educational Leadership, vol. 47 (4*). Alexandria, VA: Publication of the Association of Supervision and Curriculum Development, pp. 29-33.

Johnson, David & Johnson, Roger. (1991). *Learning together and alone: Cooperation, competition, and individualization*. Engkwood Cliffs, NJ: Prentice Hall. [3ª edição].

Johnson, Roger & Johnson, David. (1994a [1984]). *Learning together and alone: Cooperative, Competitive and Individualistic Learning*. Boston, MA: Allyn and Bacon.

Johnson, Roger & Johnson, David. (1994b). "An overview of cooperative learning". In: J. Thousand, A. Villa & A. Nevin (Eds.). *Creativity and Collaborative Learning.* Baltimore: Brookes Press, pp. 31-44. Acedido em 23 de maio de 2009, em: http://www.co-operation.org/pages/overviewpaper.html

Johnson, Roger & Johnson, David. (1998). "Cooperative learning and social interdependence theory". *Social Psychology Applications to Social Issues, vol. 4,* pp. 9-35. Acedido em 23 de maio de 2009, em: http://www.360doc.com/content/11/0413/22/100946_109449773.shtml

Johnson, David; Johnson, Roger & Smith, Karl. (1998). *Active Learning: Cooperation in the College Classroom*. Edina, MN: Interaction Book Company. Acedido em 10 de janeiro de 2008, em: http://clte.asu.edu/active/baselemcooptms.pdf

Jonassen, David. (2006). "On the role of concepts in learning and instructional design". *Educational Technology: Research & Development, vol. 54 (2),* pp. 177-196.

Jonassen, David; Tessmer, Martin & Hannum, Wallace. (1999). *Task analysis methods for instructional design*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Keller, John. (1983). "Motivational design of instruction". In: C. Reigeluth (Ed.). *Instructional-Design Theories and Models: An Overview of Their Current Status*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 383-433.

Keller, John. (1987a). "Development and use of the ARCS model of instructional design". *Journal of Instructional Development, vol. 10 (3),* pp. 2-10.

Keller, John. (1987b). "Strategies for stimulating the motivation to learn". *Performance & Instruction, vol. 26 (8),* pp. 1-7.

Keller, John. (2009). *Motivational Design for Learning and Performance: The ARCS Model Approach.* New York: Springer.

Kelm, Ortega. (1992). "The use of synchronous computer networks in second language instruction. A preliminary report". *Foreign Language Annals, vol. 25 (5),* pp. 441-454.

Kelm, Ortega. (1996). "The application of computer networking in foreign language education: Focusing on principles of second language acquisition". In: M. Warschauer (Ed.). *Telecollaboration in Foreign Language Learning*. Manoa: The University of Hawaii.

Kemmis, Stephen & McTaggart, Robin. (1988). *The Action Research Planner*. Geelong, Victoria: Deakin University Press.

Kemmis, Stephen & McTaggart, Robin. (2000). "Participatory action research". In: N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.). *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks, CA: Sage, pp. 567-605. [2ª edição].

Kemmis, Stephen & McTaggart, Robin. (2005). "Participatory action research: Communicative action and the public sphere". In: N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.) *Handbook of Qualitative Research*. Beverley Hills CA: Sage, pp. 559-603. [3ª edição].

Kerbrat-Orecchioni, Catherine. (1986). "'Nouvelle communication' et 'analyses conversationnelles'". *Langue Française, vol. 70,* pp.7-25.

Kerényi, Karl. (1996 [1976]). *Dionysos: Archetypal Image of Indestructible Life*. Princeton, N.J: Princeton University Press. [Tradução do alemão por Ralph Manheim].

Kern, Richard. (1995). "Restructuring classroom interaction with networked computers: Effect on quantity and characteristics of language production". *The Modern Language Journal, vol. 79* (4), pp. 457-476.

Kern, Richard. (1998). "Technology, social interaction, and FL literacy". In: J. Muyskens (Ed.). *New ways of Learning and Teaching: Focus on Technology and Foreign Language Education*. Boston: Heinle & Heinle Publishers, pp. 57-92.

Kern, Richard. (2000). *Literacy and Language Teaching.* Oxford: Oxford University Press.

Kern, Richard & Warschauer, Mark. (2000). "Theory and practice of networked-language teaching". In: M. Warschauer & R. Kern (Eds.). *Network-based Language Teaching: Concepts and Practice*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, pp. 1-17. Acedido em 25 de maio de 2011, em:
http://journals.tc-library.org/templates/about/editable/pdf/Cheon%20Forum.pdf

Kern, Richard; Ware, Paige & Warschauer, Mark. (2008). "Network-based language teaching". In: N. Van Deusen-Scholl & N. Hornberger (Eds.). *Encyclopedia of Language and Education, vol. 4: Second and Foreign Language Education.* Springer Science and Business Media LLC, pp. 281-292. [2ª edição]. Acedido em 25 de maio de 2011, em:
http://www.gse.uci.edu/person/warschauer_m/docs/network-based.pdf

Kern, Richard & Liddicoat, Anthony. (2011). "From the learner to the speaker/ social actor". In: G. Zarate, D. Lévy & C. Kramsch (Eds.). *Handbook of Multilingualism and Multiculturalism*. Paris: Éditions des Archives Contemporaine, pp. 17-24.

Ketele, Jean-Marie & Roegiers, Xavier. (1993). *Metodologia da Recolha de Dados. Fundamentos dos Métodos de Observações, de Questionários, de Entrevistas e Estudo de Documentos*. Lisboa: Instituto Piaget.

Kim, Yong. (1998). *The Effect of a Networked Computer-Mediated Discussion on Subsequent Oral Discussion in the ESL*. Dissertação publicada. Austin: The University of Texas.

Kindon, Sara; Pain, Rachel & Kesby, Mike (Eds.). (2007). *Participatory action research approaches and methods: connecting people, participation and place*. New York: Routledge-Taylor & Francis Group.

Kinginger, Celeste. (2011). "Repertoires: decentering and the expression of identity". In: G. Zarate, D. Lévy & C. Kramsch (Eds.). *Handbook of Multilingualism and Multiculturalism*. Paris: éditions des archives contemporaines, pp. 37-40.

Klein, Horst. (2002). "Current state of development of Eurocomprehension research". *Akten des Hagener EuroComKongresses, vol. 8.* Hagen: Editiones Eurocom. Acedido em 23 de maio de 2009, em:
http://www.hgklein.de/eurocom/lit/Klein%20EN.htm

Kluckhohn, Clyde. (1944). *Mirror for Man*. New York, NY: McGraw- Hill.

Koester, Jolene & Olebe, Margaret. (1988). "The behavioral assessment scale for intercultural communication effectiveness". *International Journal of Intercultural Relations, vol. 12*, pp. 233-246.

Koffka, Kurt. (1935). *Principles of Gestalt Psychology*. London: Lund Humphries.

Kolb, David. (1984). *Experiential Learning. Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ.: Prentice-Hall.

Korte, Werner & Hüsing, Tobias. (2006). *Benchmarking Access and Use of ICT in European Schools 2006: Results from Head Teacher and a Classroom Teacher Surveys in 27 European Countries.* Acedido em 21 de março de 2010, em:
http://www.empirica.com/publikationen/documents/2006/Learnind_paper_Korte_Huesing_Code_427_final.pdf

Kramsch, Claire. (1986). *Language and Culture*. Oxford: Oxford University Press.

Kramsch, Claire. (1993). *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Kramsch, Claire. (1996). "The Cultural component of Language Teaching". *ZIF: Zeitschrift für Interkulturellen Fremsoarchenunterricht [ONLINE*], *vol. I (2)*, pp. 13-28. Acedido em 25 de julho de 2008, em:
http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/jg-01-2/beitrag/kramsch2/htm

Kramsch, Claire. (1998). "Teaching along the cultural faultline". In: R. Paige, D. Lange & Y. Yershova. (Eds.). *Culture as the Core: Interdisciplinary Perspectives on Culture Teaching and Learning in the Second Language Curriculum*. Minneapolis: CARLA, University of Minnesota, pp. 15-32.

Kramsch, Claire. (1999). "The privilege of the intercultural speaker". In: M. Byram & M. Fleming (Eds.). *Language Learning in Intercultural Perspective: Approaches through Drama and Ethnography.* Cambridge: Cambridge University Press, pp. 16-31.

Kramsch, Claire. (2008). "Ecological perspectives on foreign language education". *Language Teaching, vol. 41 (3)*, pp. 389-408. Acedido em 22 de maio de 2011, em: http://www.lrc.cornell.edu/events/past/2008-2009/papers08/kramsch08.pdf

Kramsch, Claire. (2009a). "Cultural perspectives on foreign language learning and teaching". In: K. Knapp & B. Seidlhofer (Eds.). *Handbook of Foreign Language Communication and Learning*. Berlin: Walter de Gruyter, pp. 219-245.

Kramsch, Claire. (2009b). "Third culture and language education". In: V. Cook & L. Wei (Eds.). *Contemporary Applied Linguistics: Language Teaching and Learning, vol. 1*. London: Continuum, pp. 233-254. Acedido em 22 de maio de 2011, em: http://www.lrc.cornell.edu/events/past/2008-2009/papers08/third.pdf

Kramsch, Claire. (2011). "Voices in L2 acquisition: speaking the self through the language of the other". In: G. Zarate, D. Lévy & C. Kramsch (Eds.). *Handbook of Multilingualism and Multiculturalism*. Paris: éditions des archives contemporaines, pp. 25-32.

Kramsch, Claire & Thorne, Steven. (2002). "Foreign language learning as global communicative practice". In: D. Block & D. Cameron (Eds.). *Globalization and Language Teaching*, pp. 83-100. Aceddido em 28 de junho de 2008, em: http://language.la.psu.edu/~thorne/KramschThorne.html

Kramsch, Claire & Whiteside, Anne. (2008). "Language ecology in multilingual settings: Towards a theory of symbolic competence". *Applied Linguistics, vol. 29 (4)*, pp. 645-671.

Krashen, Stephen. (1995[1982]). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Hertfordshire: Phoenix ELT.

Kredens, Élodie & Fontar, Barbara. (2010). *Comprendre le comportement des enfants et adolescents sur Internet pour les protéger des dangers: Une enquête sociologique menée par Fréquence écoles, association d'éducation aux médias, et financée par la Fondation pour l'Enfance.* Acedido em 25 de maio de 2011, em: http://www.fondation-enfance.org/IMG/pdf/Rapport_Frequences_Ecoles.pdf

Kroeber, Alfred. (1917). *California Kinship Systems*. Berkeley, CA: University of California Press. Acedido em 12 de maio de 2008, em: http://www.archive.org/stream/californiakinshi00kroerich#page/n1/mode/2up

Kroeber, Alfred & Kluckhohn, Clyde. (1956). *Culture: A Critical Review of Concepts and Definitions.* New York: Random House.

Kugemann, Walter. (2009). "Learnovation Vision Paper 1: Inspiring young people to become lifelong learners in 2025". Acedido em 11 de junho de 2010, em: http://pt.scribd.com/doc/33445446/Inspiring-Young-People-to-become-Lifelong-Learners-in-2025

Kuper, Adam. (2000). *Culture: The Anthropologists' Account*. Harvard: Harvard University Press.

Kureishi, Hanif. (2005). "The Carnival of Cultures". *The Guardian August 4th*. Acedido em 8 de março de 2008, em: http://www.guardian.co.uk/world/2005/aug/04/religion.uk

Lacerda, Teresa & Gomes, Maria. (2011). "Cinco anos de etwinning: o estado da arte da investigação". Artigo apresentado na VII Conferência Internacional de TIC na Educação. Acedido em 28 de agosto de 2011, em: http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/12542/1/Challenges-2011-TL-MJG.pdf

Lakoff, George. (1987). *Women, Fire, and Dangerous Things: What Categories Reveal About the Mind*. Chicago: University of Chicago Press.

Lakoff, George & Johnson, Mark. (1999). *Philosophy in the Flesh: The Embodied Mind and its Challenge to Western Thought*. Basic Books.

Lam, Wanseva. (2009). "Literacy and learning across transnational online spaces". *E-learning and Digital Media, vol.6 (4),* pp. 303-324.

Lambert, Wallace. (1974). "Culture and language as factors in learning and education". In: F. Aboud & R. Meade (Eds.). *Cultural Factors in Learning and Education*. Bellingham, Washington: Fifth Western Washington Symposium on Learning.

Lamy, Marie-Noelle & Goodfellow, Robin. (1999). "Reflective Conversation in the Virtual Language Classroom". *Language Learning & Technology, vol. 2 (2),* pp. 43-61. Acedido em 24 de maio de 2009, em: http://llt.msu.edu/vol2num2/pdf/article2.pdf

Lantolf, James & Thorne, Steven. (2006). *Sociocultural Theory and the Genesis of Second Language Development.* Oxford: Oxford University Press.

Latorre, Antonio. (2003). *La Investigación-Acción:Conocer y Cambiar la Práctica Educativa*. Barcelona: Editorial Graó.

Lebrun, Marcel. (2007). *Des Technologies pour Enseigner et Apprendre*. Bruxelles: De Boeck. [3ª edição].

Leclercq, Jean-Michel. (2002). "The lessons of Thirty Years of of European Co-operation for Intercultural Education". Strasbourg: Steering Committee for Education. Acedido em 7 de agosto de 2008, em:
http://www.coe.int/T/E/Cultural_Cooperation/education/Intercultural_education/DGIV%20EDU%20DIAL%20_2002_%208%20Leclerqc%20ENG.pdf

Lee, Lina. (2003). "Perspectives of non-native speakers of Spanish on two types of online collaborative exchanges: Promises and challenges". In: L. Lomicka & J. Cooke-Plagwitz (Eds.). *Teaching with Technology*. Boston: Thomson & Heinle, pp. 221-248.

Lee, Lina. (2004). "Learners' perspectives on networked collaborative interaction with native speakers of Spanish in the US". *Language Learning & Technology, vol. 8*, pp. 83-100. Acedido em 25 de junho de 2009, em:
http://llt.msu.edu/vol8num1/lee/default.html

Lee, Lina. (2008). "Focus-on-form through collaborative scaffolding in expert-to-novice online interaction". *Language Learning & Technology, vol. 12 (3)*, pp.53-72. Acedido em 25 de junho de 2009, em:
http://llt.msu.edu/vol12num3/lee.pdf

Lee, Su. (2003). "Exploring the relationship between language, culture and identity". *GEMA Online Journal of Language Studies*, *vol 3* (2), pp. 1-13. Acedido em 8 de março de 2008, em:
http://myais.fsktm.um.edu.my/515/1/GemaVol3.2.2003No4.pdf

Leech, Geoffrey. (1999 [1983]). *Principles of Pragmatics*. London: Longman.

Leffa, Vilson. (1988). "Metodologia do ensino de línguas". In: H. Bohn & P. Vandresen. *Tópicos em Lingüística Aplicada: O Ensino de Línguas Estrangeiras*. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, pp. 211-236. Acedido em 26 de fevereiro de 2009, em:
http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/Metodologia_ensino_linguas.pdf

Lens, Willy; Matos, Lennia & Vansteenkiste, Maarten. (2008). "Professores como fontes de motivação dos alunos: O quê e o porquê da aprendizagem do aluno". *Educação, Porto Alegre, vol. 31 (1),* pp. 17-20.

Levine, Glenn. (2004). "Global simulation: a student-centered, task-based format for intermediate foreign language courses". *Foreign Language Annals, vol. 37 (1),* pp. 26-36.

Levy, Mike. (2007). "Culture, culture learning and new technologies: towards a pedagogical framework". *Language and Learning & Technology, vol. 11, (2),* pp. 104-127. Acedido em 23 de junho de 2010, em:
http://llt.msu.edu/vol11num2/pdf/levy.pdf

Lévy, Pierre. (1996). *O que é o Virtual?* São Paulo: Editora 34.

Lewin, Kurt. (1946). "Action research and minority problems". *Journal of Social Issues, vol 2 (4),* pp.34-46.

Lewis, Tim; Chanier, Thierry & Young, Bonnie. (2011). "Multilateral online exchanges for language and culture learning". *Language, Learning & Technology, vol. 15 (1),* pp. 3-9. Acedido em 15 de maio de 2011, em:
http://llt.msu.edu/issues/february2011/v15n1.pdf

Liang, Mei-Ya. (2010). "Using synchronous online peer response groups in EFL writing: Revision-related discourse". *Language Learning & Technology, vol. 14 (1),* pp. 45-64. Acedido em 15 de maio de 2011, em:
http://llt.msu.edu/vol14num1/liang.pdf

Liaw, Meei-Ling. (2006). "e-learning and the development of intercultural competence". *Language Learning & Technology, vol. 10 (3),* pp. 49-64. Acedido em 25 de novembro de 2008, em:
http://llt.msu.edu/vol10num3/pdf/liaw.pdf

Liaw, Meei-Ling & Master, Susan. (2010). "Understanding telecollaboration through an analysis of intercultural discourse". In: *Computer Assisted Language Learning, vol 23 (1).* Acedido em 15 de maio de 2011, em:
http://www.informaworld.com/smpp/titlecontent=t716100697

Liddicoat, Anthony. (2009). "Communication as a culturally contexted practice: A view from intercultural communication". *Australian Journal of Linguistics, vol. 29 (1),* pp. 115-133.

Liddicoat, Anthony; Papademetre, Leo; Scarino, Angela & Kohler, Michelle. (2003). *Report on Intercultural Language Learning*. Canberra: Commonwealth Department of Education, Science and Technology. Acedido em 18 de setembro de 2009, em: http://www1.curriculum.edu.au/nalsas/pdf/intercultural.pdf

Lima, José. (2001). "Três questões sobre língua e identidade". *Polifonia Nº4*. Lisboa: Edições Colibri, pp. 223-227. Acedido em 8 de março de 2008, em: http://www.fl.ul.pt/unil/pol4/mesa_txt6.pdf

Linnenbrink, Elizabeth & Pintrich, Paul. (2002). "Achievement goal theory and affect: An asymmetrical bidirectional model". *Educational Psychologist, vol. 37*, pp. 69-78.

Linnenbrink, Elizabeth & Pintrich, Paul. (2003). "The role of self-efficacy beliefs in student engagement and learning in the classroom". *Reading and Writing Quarterly, vol. 19*, pp. 119-137.

Lisbôa, Eliana; Teixeira, Gláucia; Jesus, Anabela; Varela, António & Coutinho, Clara. (2009). "O computador e a internet como instrumentos pedagógicos: Estudo exploratório com professores de duas escolas do norte de Portugal". *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. Braga: Universidade do Minho, pp. 5842- 5857. Acedido em 12 de fevereiro de 2010, em: http://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/congreso/Xcongreso/pdfs/t12/t12c440.pdf

Little, David. (1991). *Learner Autonomy 1: Definitions, Issues and Problems*. Dublin: Authentik.

Littlewood, William. (1981). *Communicative Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

Long, Michael (1985). "Input and second language acquisition theory". In: S. Gass & C. Madden (Eds.). *Input in Second Language Acquisition*. Rowley, Mass: Newbury House, pp. 377-393.

Lopes, Luiz & Freire, Alice. (1998). "Looking back into an action-research project: Teaching/Learning to reflect on the language classroom". *The ESPecialist, vol. 19 (2)*, pp. 145-167.

Lukmani, Yasmeen. (1972). "Motivation to learn and language proficiency". *Language Learning, vol. 22* (2), pp. 261-273.

Ma, Ada. (2009). "A Longitudinal Study of the Use of Computer Supported Collaborative Learning in Promoting Lifelong Learning Skills". *Growing Information, Part I: Issues in Informing Science and Information Technology - Informing Science, vol 6*, pp. 65-86. Acedido em 15 de março de 2010, em: http://iisit.org/Vol6/IISITv6p065-086MA565.pdf

Maalouf, Amin; Limbach, Jutta; Pralong, Sandra; Hornby, Simonetta; Lourenço, Eduardo; Decker, Jacques; Green, David; Sokol, Jan; GrØdahl, Jens & Jelloun, Tahar/ GIDI (Grupo de Intelectuais para o Diálogo Intercultural-Comissão Europeia). (2008). *Um Desafio Salutar: Como a Multiplicidade de Línguas Poderia Consolidar a Europa*. Bruxelas. Acedido em 12 de abril de 2008, em: http://ec.europa.eu/education/languages/archive/doc/maalouf/report_pt.pdf

Manstead, Antony & Hewstone, Miles (Eds.). *The Blackwell Encyclopedia of Social Psychology*. Malden, MA: Blackwell Publishing.

Marcondes, Danilo. (2000). "Filosofia da linguagem e teoria crítica". *Filosofia, Linguagem e Comunicação.* São Paulo: Cortez. [3ª edição].

Marcotte, Jean-François. (2003). "Communautés virtuelles et sociabilité en réseaux: pour une redéfinition du lien social dans les environnements virtuels". *Esprit Critique, vol. 5 (4)*. Acedido em 3 de junho de 2009, em: http://194.214.232.113/0504/esp0504article04.html

Mariani, Luciano. (1994). "Developing strategic competence: towards autonomy in oral interaction". *Perspectives, vol. 20 (1)*. Acedido em 20 de março de 2008, em: http://www.learningpaths.cjb.net

Marmaridou, Sophia. (2000). *Pragmatic Meaning and Cognition*. Amsterdam: John Benjamins Publishing.

Marques, Rui. (1998). "Os Desafios da Sociedade de Informação". In: R. Marques, M. Skilbeck, J. Alves, H. Steedman, M. Rangel & F. Pedró. *Na Sociedade de Informação: O que Aprender na Escola?*. Lisboa: Edições Asa, pp. 11-32.

Marques, Rui. (2007). "Diversidade e identidade nacional na união europeia: desafios multiculturais". Artigo apresentado na Conferência de Encerramento do Seminário "Diversidade e Identidade Nacional na União Europeia: desafios multiculturais ", Lisboa, 22/23 de março, Instituto Português de Relações Internacionais. Presidência do Conselho de Ministros. Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas. Acedido em 25 de julho de 2008, em: http://www.acime.gov.pt/docs/Diversidade_e_Identidade_Nacional-desafiosmulticulturais.pdf

Marshall, Simon & Baker, Judith. (2000). "Community language learning". *English Teaching Professional*, pp. 37-39. Acedido em 22 de maio de 2009, em: http://www.ilkogretimkalbi.com/dokuman/ingilizce/English_Teaching_Professional-/commulang.pdf

Martins, Adriana (Ed.). (2005). *Building Bridges: Eu+I (European Awareness and Intercomprehension)*. Viseu: Centro Regional das Beiras- Universidade Católica Portuguesa.

Martins, Adriana. (2007). "A intercompreensão aplicada na construção de uma Europa mais justa: a proposta do projecto IAMI (Intercultural Awareness in Medical Interactions)". In: F. Capucho, A. Martins; C. Degache & M. Tost (Org.). *Diálogos em Intercompreensão*. Lisboa: Universidade Católica Editora, pp. 15-20.

Maslow, Abraham. (1943). "A theory of human motivation". *Psychological Review, vol. 50*, pp. 370-396. [Edição digitalizada por C. Green em Classics in the History of Psychology.]. Acedido em 12 de maio de 2009, em:
http://psychclassics.yorku.ca/Maslow/motivation.htm

Maslow, Abraham. (1954). *Motivation and Personality*. New York: Harper & Row.

Maslow, Abraham. (1970). *Motivation and Personality*. New York: Harper & Row.

Maslow, Abraham. (1975). *The Farther Reaches of Human Nature*. New York: Viking Press. Acedido em 12 de maio de 2009, em:
http://www.archive.org/details/fartherreachesof00masl

Maslow, Abraham. (1998[1962]). *Toward a Psychology of Being*. New York: John Wiley and Sons. [3ª edição póstuma].

Matsuura, Koïchiro. (2008). *"*Languages matter*"*. Discurso de abertura da comemoração do Ano Internacional das Línguas. Acedido em 28 de dezembro de 2008, em:
http://www.unesco.org/images/0015/00154400e.pdf

Maurice, Micheline. (2008). "Apectos interculturais nos projectos *eTwinning*". In: C. Crawley, A. Gilleran & A. Joyce (Eds.). *eTwinning- Aventuras com Línguas e Culturas*. European Schoolnet e Serviço de apoio Central para *eTwinning*, pp. 9-12. Acedido em 20 de julho de 2008, em:
http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/publ/pdf/e-twinning/handbook_pt.pdf

Maynor, Natalie. (1994). "The language of electronic mail: Written speech?" In: G. Little & M. Montgomery (Eds.). *Centennial Usage Studies*. Tuscaloosa, AL: University of Alabama Press, pp. 48-54.

McBride, Rod & Schostak, John. (2002). "Chapter 4: Action Research". In: J. Schostak (Ed.). *An Introduction to Qualitative Research*, Sp. Acedido em 13 de março de 2008, em:
http://www.uea.ac.uk/care

McClintock, Anne. (1997). "No longer in a Future Heaven: Gender, Race, and Nationalism". In: A. McClintock, A. Mufti & E. Shohat (Orgs.). *Dangerous Liaisons: Gender, Nation, and Postcolonial Perspectives*. Minneapolis: University of Minnesota Press, pp. 89-112.

McDermot, Richard. (2000). "Why information technology inspired but cannot deliver knowledge management". In: E. Fontaine & J. Slusher. *Knowledge and Communities.* Boston: Butterworth Heinemann, pp. 21-35.

McDonough, Jo & Shaw, Christopher. (1993). *Materials and Methods in ELT: A Teacher's Guide*. Oxford: Blackwell.

McIntyre, Alice. (2008). *Participatory Action Research*. Thousand Oaks, CA.: Sage Publications.

McIntyre, Peter. (1999). "Language anxiety: a review of the research for language teachers". In: D. Young (Ed.). *Affect in Foreign Language and Second Language Learning: A Practical Guide to Creating a Low-Anxiety Classroom Atmosphere*. The Boston: University of Tenessee, McGraw-Hill College, pp. 13-23.

McIntyre, Peter; Clément, Richard; Dörnyei, Zoltán & Noels, Kimberly. (1998). "Conceptualizing willingness to communicate in a L2: A situational model of L2 confidence and affiliation". *The Modern Language Journal, vol. 82*, pp. 545-562.

McIntyre, Peter; Baker, Susan; Clément, Richard & Donovan, Leslie. (2003). "Talking in order to learn: Willingness to communicate and intensive language programs". *The Canadian Modern Language Review, vol. 59 (4),* pp. 589-607. Acedido em 25 de maio de 2009, em:
http://faculty.uccb.ns.ca/pmacintyre/research_pages/journals/talking_to_learn_2003.pdf

McKeachie, Wilbert. (1986[1951]). *Teaching Tips: A Guidebook for the Beginning College Teacher*. Lexington, Mass.: Heath. [8ª edição].

McLaren, Peter. (1997a). *A Vida nas Escolas: Uma Introdução à Pedagogia Crítica nos Fundamentos da Educação*. Porto Alegre: Artes Médicas.

McLaren, Peter. (1997b). "O legado de luta e de esperança". *Pátio Revista Pedagógica, vol. 1 (2).* Porto Alegre: ARTMED . Acedido em 23 de março de 2011, em:
http://www.bibvirt.futuro.usp.br/textos/humanas/educacao/patio/patio2.html

McLaren, Peter. (1997c). *Revolutionary Multiculturalism: Pedagogies of Dissent for the New Millennium*. Boulder, Co: Westview Press.

McNiff, Jean. (1988). *Action Research: Principles and Practice*. London: Macmillan.

McNiff, Jean. (2002). "Action research for professional development: concise advice for new action researchers". Acedido em 22 de janeiro de 2009, em: http://www.plkpoly.ac.th/plkpoly/research_PLK/Research_web/Article/Classroom/booklet%20for%20web%20site.pdf

McNiff, Jean & Whitehead, Jack. (2009). *Doing and Writing Action Research*. London: SAGE Publications.

McTaggart, Robin. (1989). "16 tenets of participatory action research". Acedido em 22 janeiro de 2009, em: http://www.caledonia.org.uk/par.htm

McTaggart, Robin. (1991). "Principles for participatory action research". *Adult Education Quarterly, vol. 41 (3),* pp. 168-187.

Mead, Margaret. (1963). "Socialization and enculturation: Papers in honor of Melville J. Herskovits". *Current Anthropology, vol. 4 (2).* Chicago, IL: University of Chicago Press, pp. 184-188.

Melo, Sílvia. (2006). *Emergência e Negociação de Imagens das línguas em Encontros Interculturais Plurilingues em Chat.* Tese de Doutoramento apresentada na Universidade de Aveiro, realizada sob orientação da Professora Doutora Maria Helena de Araújo e Sá. Acedido em 10 de fevereiro de 2009, em: http://ria.ua.pt/bitstream/10773/1460/1/2007001006.pdf

Melo, Sílvia & Santos, Leonor. (2007). "Intercompréhension(s): les multiples déclinaisons d'un concept". In: F. Capucho, A. Martins, C. Degache & M. Toste (Eds.). *Diálogos em Intercompreensão*. Lisboa: Universidade Católica Editora, pp. 597-628. [2ª edição em CD-ROM]

Mendes, Luís. (2005). *A Dimensão Política da Educação em Línguas*. Dissertação de Mestrado em Didáctica das Línguas, apresentada à Universidade de Aveiro, realizada sob a orientação de Gillian Moreira.

Mendes, Renata & Costa, Cristina. (Sd.). "Releitura de fotos: prática educativa para a inclusão digital". Acedido em 22 de junho de 2009, em: http://www.conexaeventos.com.br/.../3Renata_dos_Santos_Mendes_pratica_educativa_para_a_inclusao_digital.pdf

Merron, Jeff. (1998). "Managing a web-based literature course for undergraduates". *Online Journal of Distance Learning Administration, vol. 1 (4).* Acedido em 18 de maio de 2010, em: http://www.westga.edu/~distance/merron14.html

Merry, Sally. (2003). "Hegemony and culture in historical anthropology: a review essay on Jean and John L. Comaroff's of Revelation and Revolution". *The American Historical Review, vol. 108 (2)*, pp. 460-470. Acedido em 23 de julho de 2008, em: http://www.historycooperative.org/journals/ahr/108.2/merry.html

Meyer, Meinert. (1995). "Erziehungswissenschaft". In: K-R. Bausch, H. Christ & H-J. Krumm (Eds.) *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen/Basel, pp. 45-52.

Michelon, Dorildes. (2004). "A motivação na aprendizagem da língua inglesa". In: L. Rottava & M. Santos (Orgs.). *Lingüística Aplicada: Relacionando Teoria e Prática no Ensino de Línguas*. Ijuí: Unijuí, pp. 225-246. Acedido em 19 de janeiro de 2009, em: http://www.fw.uri.br/publicacoes/linguaeliteratura/artigos/n8_6.pdf

Miller, Norman. (2002). "Personalization and the promise of contact theory". *Journal of Social Issues, vol. 58 (2)*, pp. 387-410.

Ministério da Educação. (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.

Ministério da Educação. (2007). *Plano Tecnológico da Educação.* Acedido em 12 de dezembro de 2008, em: http://www.escola.gov.pt/docs/pte_RCM_n137_2007_DRn180_200709 18.pdf

Miranda, Sandra. (2001). *Educação Multicultural e Formação de Professores.* Dissertação de Mestrado em Relações Interculturais. Porto: Universidade Aberta.

Misha, Freda. (2005). *Designing authenticity into language learning materials*. Bristol: Intellect Books.

Moore, Danièle & Castellotti, Véronique. (2001). "Comment le plurilinguisme vient aux enfants". In: V. Castellotti (Ed.). *D'une langue à d'Autres, Pratiques et Représentations*. Rouen: Presses Universitaires de Rouen. Dyalang, pp. 191-202.

Moran, Patrick. (2001). *Teaching Culture: Perspectives in Practice*. Boston: Heinle & Heinle.

Moreira, António; Moreira, Gillian; Roberto, Maria; Howcroft, Susana & Almeida, Teresa. (2003). *Programa de Inglês Ensino Secundário 10º e 11º Ano (Nível de Continuação)*. Acedido em 2 de setembro de 2008, em: http://www.netprof.pt/Ingles/PDF/ingles_10_11_nc_homol.pdf

Moreira, Gillian. (2003). "A dimensão cultural, intercultural e pluricultural da aula de língua estrangeira: relação com a intercompreensão". In: A. Andrade & C. Sá (Orgs.). *A Intercompreensão em Contextos de Formação de Professores de Línguas: Algumas Reflexões Didácticas.* Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 65-74.

Moreira, Maria Alfredo. (2001). *A Investigação-Acção-Colaborativa na Formação Reflexiva do Professor-Estagiário de Inglês*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

MSI (Missão para a Sociedade da Informação) / Ministério da Ciência e da Tecnologia. (1997). *Livro Verde para a Sociedade da Informação em Portugal.* Lisboa: MSI.

Müller-Hartmann, Andreas. (2000). "The role of tasks in promoting intercultural learning in electronic learning networks". *Language Learning & Technology, vol. 4 (2),* pp. 129-147 Acedido em 19 de agosto de 2007, em: http://llt.msu.edu/vol4num2/muller/

Müller-Hartmann, Andreas. (2006). "Learning how to teach intercultural communicative competence via telecollaboration: A model for language teacher education". In: J. Belz & S. Thorne (Eds.). *Internet mediated Intercultural Foreign Language Education.* Boston: Heinle & Heinle, pp. 63-84.

Nattinger, James & Decarrico, Jeanette. (1992). *Lexical Phrases and Language Teaching.* Oxford: Oxford University Press.

NCCA (Nacional Council for Curriculum and Assessment). (2005). *Intercultural Education in the Primary School: Guidelines for Schools*. Dublin: NCCA. Acedido em 7 de agosto de 2008, em: http://www.ncca.ie/uploadedfiles/Publications/Intercultural.pdf

NCL (National Centre for Languages). (2004a). *INCA Framework (assessor version*). Acedido no dia 28 de setembro de 2008, em: http://www.incaproject.org/en_downloads/2_INCA_Framework_Assessor_version_eng.pdf

NCL. (2004b). *INCA Project*. Acedido no dia 28 de setembro de 2008, em: http://www.incaproject.org

Nettle, Daniel. (2002[1999]). *Linguistic Diversity*. Oxford: Oxford University Press.

Nettle, Daniel & Romaine, Suzanne. (2000). *Vanishing Voices: The Extinction of the World's Languages*. Oxford: Oxford University Press.

Neuliep, James & McCroskey, James. (1997). "The development of a U.S. and generalized ethnocentrism scale". *Communication Research Reports, vol. 14 (4),* pp. 385-398. Acedido em 28 de setembro de 2009, em: http://www.jamescmccroskey.com/publications/172.pdf

Neuliep, James; Chaudoir, Michelle & McCroskey, James. (2001). "A cross-cultural comparison of ethnocentrism among Japanese and United States college students". *Communication Research Reports, vol. 8*, pp. 137-146.

Neuner, Gerhard. (2002). *Policy Approaches to English*. Strasbourg: Council of Europe: Language Policy Division. Acedido em 26 de julho de 2008, em: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/NeunerEN.pdf

Neuner, Gerhard & Byram, Michael. (2003). *Intercultural Competence*. Strasbourg: Council of Europe.

Neves, Sílvia & Faria, Luísa. (2007). "Auto-eficácia académica e atribuições causais em Português e Matemática". *Análise Psicológica, vol. 25 (4),* pp. 635-652. Acedido em 28 de dezembro de 2009, em: http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/aps/v25n4/v25n4a09.pdf

Nicholls, Susan. (2001). *Aspectos Pedagógicos e Metodológicos do Ensino de Língua Estrangeira.* Maceió, Alagoas: Editora da Universidade Federal de Alagoas.

Niemiec, Christopher; Ryan, Richard & Deci, Edward. (2009). "The path taken: Consequences of attaining intrinsic and extrinsic aspirations in post-college life". *Journal of Research in Personality, vol. 43*. Elsevier, pp. 291- 306. Acedido em 28 de dezembro de 2009, em: http://www.psych.rochester.edu/SDT/documents/2009_Niemiec%20RyanDeci_JRP.pdf

Norris-Holt, Jacqueline. (2001). "Motivation as a contributing factor in second language acquisition". *The Internet TESL Journal, vol. 7 (6),* Sp. Acedido em 12 de fevereiro de 2008, em: http://iteslj.org/Articles/Norris-Motivation.html

Northover, Mark. (2002). "Online discussion boards - friend or foe?". *Proceedings of ASCILITE 2002 19th conference: Winds of Change in the sea of learning- Charting the course of digital education.* Auckland: UNITEC Institute of Technology, pp. 477-484. Acedido em 26 de julho de 2008, em: http://www.ascilite.org.au/conferences/auckland02/proceedings/papers/193.pdf

Norton, Bonny & Toohey, Kelleen. (2004). *Critical Pedagogies and Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 311-326. Acedido em 23 de maio de 2011, em: http://assets.cambridge.org/97805218/28024/sample/9780521828024ws.pdf

Ntoumanis, Nikos; Edmunds, Jemma & Duda, Joan. (2009). "Understanding the coping process from a self-determination theory perspective". *British Journal of Health Psychology, vol. 14*, pp.249-260. Acedido em 13 março de 2010, em : http://www.psych.rochester.edu/SDT/documents/2009_NtoumanisEdumundsDuda_BJHP.pdf

Nunan, David. (1989). *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.

O'Dowd, Robert. (2002). "Intercultural learning and the networked classroom". In: S. Cormeraie, D. Killick & M. Parry (Eds.). *Revolutions in Consciousness: Local Identities, Global Concerns in Languages and Intercultural Communication.* Leeds: IALIC and Leeds Metropolitan University, pp. 219-228.

O'Dowd, Robert. (2003). "Understanding the 'other side': Intercultural learning in a Spanish- English e-mail exchange". *Language Learning & Technology, vol. 7 (2)*, pp. 118-144. Acedido em 18 de junho de 2009: http://llt.msu.edu/vol7num2/odowd/default.html

O'Dowd, Robert. (2004). "Intercultural e-mail exchanges in the foreign language classroom" In: A. Chambers, J. Conacher & J. Littlemore (Eds.). *ICT and Language Learning: Integrating Pedagogy and Practice*. Birmingham: University of Birmingham Press, 181-201. Acedido em 18 de junho de 2009, em: http://www3.unileon.es/personal/wwdfmrod/Tallent.doc

O'Dowd, Robert. (2007). "Evaluating the outcomes of online intercultural exchange". *ELT Journal 2007, vol. 61 (2)*, pp. 144-152.

O'Dowd, Robert. (2009). "Critical issues in telecollaborative task design". *Computer Assisted Language Learning, vol. 2*. Taylor & Francis Group , pp. 173-188. Acedido em 17 de dezembro de 2010, em: http://www3.unileon.es/personal/wwdfmrod/TBL.pdf

O'Dowd, Robert. (2010). "Online Foreign Language Interaction: Moving from the Periphery to the Core of Foreign Language Education?". *Language Teaching Journal Language*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 1-13. Acedido em 17 de dezembro de 2010, em: http://www3.unileon.es/personal/wwdfmrod/LTJ.pdf

O'Dowd, Robert & Eberbach, Katrin. (2004). "Guides on the side? Tasks and challenges for teachers in telecollaborative projects". *ReCALL, vol. 16 (1)*, pp. 129-144.

OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development). (2005). *Formative Assessment: Improving Learning in Secondary Classrooms*. Paris: OECD publishing. Acedido em 2 de setembro de 2009, em: http://www.oecd.org/dataoecd/19/31/35661078.pdf

OECD. (2010a). *Are the New Millennium Learners Making the Grade? Technology Use and Educational Performance in PISA 2006.* Paris: OCDE publishing. Acedido em 12 de fevereiro de 2011, em: http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/are-the-new-millennium-learners-making-the-grade_9789264076044-en

OECD. (2010b). *Assessing the Effects of ICT in Education: Indicators, Criteria and Benchmarks for International Comparisons*. Paris: OCDE publishing. Acedido em Acedido em 12 de fevereiro de 2011, em: http://browse.oecdbookshop.org/oecd/pdfs/free/9609111e.pdf

OECD. (2010c). *The OECD Innovation Strategy: Getting a Head Start on Tomorrow*. Paris: OCDE publishing. Acedido em 12 de fevereiro de 2011, em: http://www.oecd.org/dataoecd/51/28/45326349.pdf

OEP (Observatório Europeu do Plurilinguismo). (2005). *Carta Europeia do Plurilinguismo: Jornadas Europeias de Plurilinguismo, 2005-2009*. Acedido em 23 de junho de 2009, em: http://51959387.fr.strato-hosting.eu/plurilinguisme/images/Fondamentaux/charteplurilinguisme_ptv2.doc

Ollivier, Christian & Puren, Laurent. (2011). *Le Web 2.0 en Classe de Langue: Une Réflexion Théorique et des Activités Pratiques pour Faire le Point*. Paris: Editions Maison des Langues.

Oliveira, Lúcia. (1997). *Variação Intercultural na Escrita: Contrastes Multidimensionais em Inglês e Português*. Tese de Doutoramento apresentada na Pontifícia- Universidade Católica de São Paulo.

Oliveira, Ana. (2007). "Language processing and multilingual development". In: F. Capucho, A. Martins, C. Degache & M. Toste (Eds.). *Diálogos em Intercompreensão*. Viseu: Universidade Católica, pp. 185-198.

Oliveras, Angels. (2000). *Hacia la Competencia Intercultural en el Aprendizaje de una Lengua Extranjera: Estudio del Choque Cultural y los Malentendidos*. Madrid: Edinumen.

Orban, Leonard. (2006). *Audições no Parlamento Europeu*: *Respostas ao Questionário dirigido ao Comissário Indigitado Leonard Orban.* Acedido em 15 de maio de 2008 em:
http://www.europarl.europa.eu/hearings/commission/2006_enlarg/questionnaires/specific_reply_orban_pt.pdf

Orban, Leonard. (2008). *Respostas ao questionário dirigido ao Comissário indigitado: Parte b-questionário específico*. Acedido em 21 março de 2008, em:
http://www.europarl.europa.eu/hearings/commission/2006_enlarg/questionnaires/specific_reply_orban_pt.pdf

Ortega, Lourdes.(1997). "Processes and outcomes in networked classroom interaction: defining the research agenda for L2 computer assisted classroom discussion". *Language Learning & Technology, vol.1 (1),* pp. 82-93. Acedido em 22 de dezembro de 2005, em:
http://llt.msu.edu/vol1num1/ortega/default.html

Oxford, Rebecca. (1990). *Language Learning Strategies: What every Teacher Should Know*. Boston: Heinle & Heinle Publishers.

Oxford, Rebecca. (2001). "Language learning styles and strategies". In: M. Celce-Murcia (Ed.). *Teaching English as a Second or Foreign Language*. Boston: Heinle & Heinle/International Thomson. [2ª edição].

Oxford, Rebecca & Shearin, Jill. (1994). "Language learning motivation: expanding the theoretical framework". *Modern Language Journal, vol. 78,* pp. 12-28.

Pachler, Norbert. (2005[1999]). "Theories of learning and ICT". In: M. Leask & N. Pachler. *Learning to Teach Using ICT in the Secondary School: A Companion to School Experience*. London: Routledge, pp. 189-206. [2ª edição].

Paige, Michael. (2003). "Assessing intercultural sensitivity: an empirical analysis of the Hammer and Bennett Intercultural Development Inventory". *International Journal of Intercultural Relations, vol. 27 (4),* pp. 467-486. Acedido em 28 de junho de 2009, em:
http://linkinghub.elsevier.com/retrieve/pii/S0147176703000348

Paiva, Vera. (1999). "Diários online na aprendizagem de língua inglesa mediada por computador". In: H. Mari (Org.). *Fundamentos e Dimensões da Análise do Discurso.* Belo Horizonte: Carol Borges: Belo Horizonte, pp. 359-378.

Paiva, Roberta. (2008). "O agir comunicativo e o ensino de língua portuguesa: Contribuição de Jürgen Habermas". *Revista Discente,* pp. 1-10. Acedido em fevereiro de 2009, em:
http://www.revistaprolingua.com.br/wp-content/uploads/2008/10/n01-o-agir-comunicativo-e-o-ensino-de-lingua-portuguesa.pdf

Parmenter, Lynne. (2003). "Describing and defining intercultural communicative competence: International perspectives". In: M. Byram (Ed.). *Intercultural competence*. Strasbourg: Council of Europe, pp.119-147.

Passi, Anu & Vahtivuori, Sanna. (1998). "From cooperative learning towards communalism". In: S. Tella (Ed.). *Aspects of Media Education: Strategic Imperatives in the Information Age*. Media Education Education 8. Helsinki: Department of Teacher Education of University of Helsinki, pp. 259-272. Acedido em 25 de outubro de 2007, em:
http://www.edu.helsinki.fi/media/mep8/passi_vahtivuori.pdf

Pawley Andrew. (1992). "Formulaic speech". In: W. Bright (Ed.). *International Encyclopedia of Linguistics, vol 2*. Oxford: Oxford University Press, pp. 22-25.

Pawley, Andrew & Syder, Frances. (1983). "Two puzzles for linguistic theory: Native-like Selection and Native-like Fluency". In: J. Richards & R. Schmidt (Eds.). *Language and Communication*. London: Longman, pp 191–227. Acedido em 23 maio de 2009, em:
http://www.uni-mainz.de/FB/Philologie-II/fb1414/lampert/download/so2008/PawleySyder.pdf

Peterwagner, Reinhold. (2005). *What is the Matter with Communicative Competence? An Analysis to encourage teachers of English to assess the very basis of their teaching*. Berlin-Hamburg-Münster: LIT Verlag.

Pelletier, Luc; Fortier, Michelle; Vallerand, Rober; Tuson, Kim; Briere, Nathalie & Blais, Marc. (1995). "Toward a new measure of intrinsic motivation, extrinsic motivation, and amotivation in sports: The Sport Motivation Scale". *Journal of Sport & Exercise Psychology, vol. 17*, pp. 35-53.

Pellettieri, Jill. (2000). "Negotiation in cyberspace: The role of chatting in the development of grammatical competence". In: M. Warschauer & R. Kern (Eds.). *Network-based Language Teaching: Concepts and Practice*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 59-86.

Peralta, Helena & Costa, Fernando. (2007). "Competência e confiança dos professores no uso das TIC. Síntese de um estudo internacional". *Revista Sísifo: Revista de Ciências da Educação,* pp. 77-86. Acedido em 11 de dezembro de 2008, em:
http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/sisifo03PT06.pdf

Pereira, Renilda & Backes, José. (2007). "Educação intercultural: uma construção possível". *II Seminário: Povos Indígenas e Sustentabilidade*. Campo Grande: UCDB, pp. 1-12. Acedido 28 de julho de 2008, em:
http://www.rededesaberes.org

Perrenoud, Philippe. (1992). "Não mexam na minha avaliação!". In: A. Nóvoa & A. Estrela (Orgs.). *Avaliações em Educação: Novas Perspectivas*. Lisboa: Educa.

Perrenoud, Philippe. (1994). *La Formation des Enseignants entre Théorie et Pratique*. Paris: L'Harmattan.

Pettigrew, Thomas. (1998). "Intergroupcontact theory". *Annual Review of Psychology, vol. 49,* pp. 65-85.

Pettigrew, Thomas & Tropp, Linda. (2000). "Does intergroup contact reduce prejudice? Recent meta-analytic findings". In: S. Oskamp (Ed.). *Reducing Prejudice and Discrimination: Social Psychological Perspectives*. Mahwah, NJ: Erlbaum, pp. 93-114.

Pettigrew, Thomas & Tropp, Linda. (2005). "Relationships between intergroup contact and prejudice among minority and majority status groups". *American Psychological Society, vol. 16 (12),* pp. 951-957. Acedido em 26 de junho de 2009, em: http://www.psych.umn.edu/courses/spring06/borgidae/psy5202/readings/tropp%20et%20al%20(2005).pdf

Pettigrew, Thomas & Tropp, Linda. (2006). "A meta-analytic test of intergroupcontact theory". *Journal of Personality and Social Psychology, vol. 90 (5),* pp. 751-783.

Phillipson, Robert. (1992). *Linguistic Imperialism*. Oxford: Oxford University Press.

Phillipson, Robert. (1996). "ELT: The native speaker's burden". In: T. Hedge & N. Whitney (Eds.). *Power, Pedagogy, & Practice*. Oxford: Oxford University Press, pp. 23-30.

Phipps, Alison & Guilherme, Manuela (Eds.). (2004). *Critical Pedagogy: Political Approaches to Language and Intercultural Communication*. Clevedon: Multilingual Matters.

Pica, Teresa. (1994). "Research on Negotiation: What does it reveal about second language learning conditions, Processes and outcomes?". *Language Learning, vol. 44,* pp. 493-527.

Pica, Teresa; Young, Richard & Doughty, Catherine. (1987). "Teachers of English to speakers of other languages". *Tesol Quarterly, vol. 21 (4),* pp. 737-758

Piller, Ingrid. (2002). "Passing for a native speaker identity and success in second language learning". *Journal of Sociolinguistics, vol. 6(2),* pp. 179-206. Acedido em 22 de maio de 2009, em: http://languageonthemove.com/downloads/PDF/piller_2002_passing%20for%20a%20native%20speaker.pdf

Pinker, Steven. (1994). *The Language Instinct: The New Science of Language and Mind*. London: Penguin.

Piron, Claude. (1994). *Le défi des Langues: du Gâchis au Bon Sens*. Paris: L'Harmattan.

Porter, Lyman & Lawler, Edward. (1968). *Managerial Attitudes and Performance*. Homewood, IL: Richard D. Irwin, Inc.

Quintás, Alfonso. (1996). *Como Lograr una Formacion Integral*. Madrid: San Pablo.

Quintas, Fátima. (2007). "Cultura, patrimônio e civilização". In: F. Quintas (Org.). *A Civilização do Açúcar*. Recife: SEBRAE: Fundação Gilberto Freyre, pp.21-48. Acedido em 29 de agosto de 2008, em: http://www.pe.sebrae.com.br:8080/notitia/dowload/civilizacao_acucar.pdf

Raasch, Albert. (2001). "Didactique 'langue-culture-impact': Une didactologie nouvelle ?". *Ela- Études de Linguistique Appliquée, vol. 3 (123)*, pp. 349-356. Acedido em 23 de janeiro de 2009, em: http://www.cairn.info/revue-ela-2001-3-page-349.htm

Raasch, Albert. (2002). *Europe, Frontiers and Languages*. Strasbourg: Council of Europe: Language Policy Division. Acedido em 23 de julho de 2008, em: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/RaaschEN.pdf

Rajagopalan, Kanavillil. (1997). "A ideologia de homogeneização: reflexões concernentes à questão da heterogeneidade na lingüística." *LETRAS - Revista do Mestrado emLetras da UFSM*. Santa Maria: UFSM, pp. 21-37.

Rajagopalan, Kanavillil. (2003). *Por uma Lingüística Crítica: Linguagem, Identidade e a Questão Ética*. São Paulo: Parábola Editorial.

Ramos, José. (1999). "A escola que aprende: um estudo múltiplo de casos no domínio da integração das TIC na escola". *Actas da I Conferência Internacional Challenges 99*, pp. 275-286. Acedido em novembro de 2007, em: http://www.nonio.uminho.pt/actchal99/Challenges'99.pdf

Ramos, José; Espadeiro, Rui; Carvalho, José; Maio, Vicêncio & Matos, Jorge. (2009). *Iniciativa Escolas, Professores e Computadores Portáteis: Estudo de Avaliação*. Lisboa: DGIDC.

Récanati, François. (1993). *Direct Reference: From Language to Though.* Oxford: Blackwell.

Remmers, Hermann; Gage, Nathaniel & Rummel, Francis. (1960*). A Practical Introduction to Measurement and Evaluation*. New York: Harper.

Risager, Karen. (2000). "Cultural awareness". In: M. Byram (Ed.). *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning.* London: Routledge, pp. 159-162.

Risager, Karen. (2005). "Languaculture as a key concept in language and culture teaching". In: B. Preisler, A. Fabricius, H. Haberland, S. Kjærbeck & K. Risager (Eds.). *The Consequences of Mobility: Linguistic and Sociocultural Contact Zones*. Roskilde, DK: Roskilde Universitet.

Risager, Karen. (2006). *Language and culture: global flows and local complexity*. Clevedon: Multilingual Matters

Robinson, Ken & Aronica, Lou. (2009). *The Element: How Finding Your Passion Changes Everything*. New York: Penguin.

Rogers, Carl. (1951). *Client-Centered Therapy: Its Current Practice, Implications, and Theory*. Boston: Houghton Mifflin Harcourt.

Rogers, Carl. (1969). *Freedom to Learn: A View of What Education Might Become*. C. E. Merrill Pub. Co.

Rogers, Carl. (1989[1957]). "Personal Thoughts on Teaching and Learning". In: C. Rogers, H. Kirschenbaum & V. Henderson. *The Carl Rogers Reader*. Boston: Houghton Mifflin Harcourt, pp. 301-322.

Rogers, Carl. (1995[1980]. *A Way of Being*. Boston: Boston: Houghton Mifflin. [Edição de Irvin Yalom].

Rogers, Carl; Kirschenbaum, Howard & Henderson, Valerie. (1989). *The Carl Rogers Reader*. Boston: Houghton Mifflin Harcourt.

Roulet, Eddy. (1999). *La Description de l'Organisation du Discours.* Paris: Crédif-Didier, Collection LAL.

Ruben, Brent. (1976). "Assessing Communication Competency for Intercultural Adaptation". *Brent D. Ruben Group & Organization Management, vol. 1 (3),* pp. 334-354.

Ruben, Brent. (1989). "The study of cross-cultural competence: Traditions and contemporary issues". *International Journal of Intercultural Relations, vol. 13*, pp. 229-240.

Rushdie, Salman. (2005). "Meandros do multiculturalismo". *Diário de Notícias de 25 de dezembro/ The New York Times Syndicate*. Acedido em 25 de maio de 2008, em: http://dn.sapo.pt/2005/12/25/opiniao/meandros_multiculturalismo.html

Ryan, Richard & Deci, Edward. (2000). "Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being". *American Psychologist, vol. 55 (1)*, pp. 68-78. Acedido em 22 de dezembro de 2009, em: http://www.psych.rochester.edu/SDT/publications/documents/2000RyanDeciSDT.pdf

Sabieh, Christine. (2002). "The influence of email on language learning: A positive impact". Artigo apresentado na *Annual Center for Developing English Language Teaching Symposium* no Cairo. Acedido em 27 de abril de 2009, em: http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED465289.pdf

Sacks, Harvey; Schegloff, Emanuel & Jefferson, Gail. (1974). "A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation". *Language, vol. 50*, pp. 696-735.

Salmon, Gilly. (2000). *E-Moderating. The Key to Teaching and Learning Online*. London: Kogan Page.

Salmon, Gilly. (2004). *E-actividades. El Factor Clave para una Formación en Línea Activa.* Barcelona: Editorial UOC.

Sampaio, Jáder. (2009). "O Maslow desconhecido: uma revisão de seus principais trabalhos sobre motivação". *Revista de Administração, vol. 44 (1)*, pp. 5-16. Acedido em 27 de dezembro de 2009, em: http://www.rausp.usp.br/download.asp?file=v4401005.pdf

Sanches, Isabel. (2005). " Compreender, agir, mudar, incluir: Da investigação-acção à educação inclusiva". *Revista Lusófona de Educação, vol. 5*, pp. 127-142. Acedido em 23 de maio de 2009, em: http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rle/n5/n5a07.pdf

Santomé, Jurjo. (2008). *Multiculturalismo Anti-Racista*. Porto: Profedições.

Santos, Boaventura. (1994). *Pela Mão de Alice: o Social e o Político na Pós-Modernidade*. Porto: Afrontamento.

Santos, Eli; Morais, Carlos & Paiva, João. (2004). "Formação de professores para a integração das TIC no ensino da matemática: um estudo na Região Autónoma da Madeira". *6º Simpósio Internacional de Informática Educativa*. Cáceres, Espanha.

Sapir, Edward. (1951). In: E. Sapir & D. Mandelbaum. *Selected Writings of Edward Sapir in Language, Culture and Personality*. Berkeley: University of California Press.

Savignon, Sandra. (1972). *Communicative Competence: An Experiment in Foreign Language Teaching*. Philadelphia: Center for Curriculum Development.

Savignon, Sandra. (1983). *Communicative Competence: Theory and Classroom Practice*. Reading, Mass.: Addison Wesley.

Savignon, Sandra. (1991). "Communicative language teaching: state of the art". *TESOL Quarterly, vol. 25 (2),* pp. 261-277. Acedido em 15 de fevereiro de 2009, em: http://course1.winona.edu/hshi/documents/Savignon_communicativelg.teaching_stateofart.pdf

Scanu, Ada. (2004). "Hyperbase un logiciel pour analyse textuelle". *Séminaire d'Analyse du Texte Fantastique: Littérature et Informatique*. Acedido em 25 de março de 2010, em: http://www.rilune.org/dese/tesinepdf/Scanu/Scanu_Litt%E9ratureetinformatique.pdf

Scarino, Angela. (2009[2007]). "Assessing intercultural capability in learning languages: Some issues and considerations". *Language Teaching, vol.42 (1).* Cambridge: Cambridge University Press, pp. 67-80. Acedido em 11 de dezembro de 2009, em: http://journals.cambridge.org

Schlesinger Jr., Arthur. (1991). *The disuniting of America: Reflections on a Multicultural Society*. New York: W. W. Norton & Company.

Schmelkes, Sylvia. (2006). "Interculturality in basic education". Artigo apresentado no contexto do *Second Meeting of the Intergovernmental Committee of the Regional Education Project for Latin America and the Caribbean (PRELAC) em* Santiago de Chile. Acedido em 1 de setembro de 2008, em: http://www.unesco.cl/medios/biblioteca/documentos/interculturality_basic_education_schmelkes.pdf

Schmidt, Robert. (1990). "The role of consciousness in second language learning". *Applied Linguistics, vol. 11 (1),* pp. 129-158.

Schön, Donald. (1983). *The Reflective Practitioner*. New York: Basic Books.

Schultz, Duane & Schultz, Ellen. (2002). *Teorias da Personalidade*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning. [Tradução de Eliane Kanner].

Searle, John. (1965). "What is a speech act?". In: M. Black (Ed.). *Philosophy in America.* London: Allen & Unwin, pp. 221-239.

Searle, John. (1969). *Speech Acts: An Essay in the Philosophy of Language*. Cambridge: Cambridge University Press.

Seidlhofer, Barbara. (2003). *A Concept of International English and Related Issues: from 'Real English' to 'Realistic English'*. Strasbourg: Council of Europe: Language Policy Division. Acedido 24 de julho de 2008, em: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/SeidlhoferEN.pdf

Sen, Amartya. (2006). "Multiculturalism: unfolding tragedy of two confusions". *Financial Times 22nd August*, p. 13. Acedido em 3 de julho de 2008, em: http://www.ft.com/cms/s/c90fd530-313b-11db-b953-0000779e2340.html

Sercu, Lies. (1998). "In-service teacher training and the acquisition of intercultural competence". In: M. Byram & M. Fleming (Eds.). *Language Learning in Intercultural Perspective: Approaches through drama and ethnography.* Cambridge: Cambridge University Press, pp. 255-289.

Sercu, Lies. (2000). *Acquiring intercultural communicative competence from textbooks. The case of Flemish adolescent pupils learning German*. Leuven: Leuven University Press.

Sercu, Lies. (2002). "Autonomous learning and the acquisition of intercultural communicative competence: Some Implications for course development". *Language, Culture and Curriculum, vol. 15 (1),* pp. 61-74. Acedido em 2 de junho de 2009, em: http://www.hum.uu.nl/medewerkers/bergh102/Language%20Education/Artikelen/Sercu_2002_Autonomuous%20learning%20and%20the%20acquisition%20of%20the%20intercultural%20communicative%20competence_some%20implications%20for%20course%20development.pdf

Sercu, Lies. (2005). *Foreign Language Teachers and Intercultural Communication: An International Investigation.* Clevedon: Multilingual Matters.

Séré, Arlette. (2009). "Une approche pragmatique du concept d'intercompréhension". *A Intercompreensão em Línguas Românicas*. Aveiro: Centro de Investigação Didáctica e Tecnologia na Formação de Formadores-LALE da Universidade de Aveiro, pp. 33-44.

Sharan, Yael & Sharan, Shlomo. (1992). *Expanding Cooperative Learning Through Group Investigation*. New York: Teachers College Press.

Shell, Duane; Colvin, Carolyn & Bruning, Roger. (1995). "Self-efficacy, attributions, and outcome expectancy mechanisms in reading and writing achievement: Grade-level and achievement-level differences". *Journal of Educational Psychology, vol. 87*, pp. 386-398.

Shi-xu & Wilson, James. (2001). "Will and power**:** Towards radical intercultural communication research and pedagogy". *Language and Intercultural Communication, vol.1 (1)*, pp. 76-93.

Shor, Ira & Freire, Paulo. (1986). *Medo e Ousadia: O Cotidiano do Professor*. São Paulo: Paz e Terra.

Sidekum, António. (2002). "Multiculturalismo: desafios para a educação na América Latina". In: E. Lampert (Org.). *Educação na América Latina: encontros e desencontros*. Pelotas: FURG/UFPel, pp. 77-95. Acedido em 7 de junho, em: http://www.uca.edu.sv/facultad/chn/c1170/sidekum.pdf

Silva, Augusto. (2004). "Linguagem, cultura e cognição, ou a Linguística Cognitiva". In: A. Silva, A. Torres & M. Gonçalves (Orgs.). *Linguagem, Cultura e Cognição: Estudos de Linguística Cognitiva*. Coimbra: Almedina, *vol. I*, pp. 1-18.

Silva, Bento. (2002). "A inserção das tecnologias de informação e comunicação no currículo: repercussões e exigências na profissionalidade docente". In: A. Moreira & E. Macedo (Orgs.). *Currículo, Práticas Pedagógicas e Identidades*. Porto: Porto Editora, pp. 65-91.

Silva, Dirceu & Filho, Jomar. (2001). "Desenvolvimento e teste de um instrumento de medida para obtenção das conceções de tecnologia e suas relações sociais de alunos do curso de pedagogia". *Revista Educação e Ensino, vol. 6 (2)*. Bragança Paulista, pp. 55-65.

Silva, Maria Isabel. (1996). *Práticas Educativas e Construção de Saberes: Metodologias da Investigação-Acção*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Silva, Maria Piedade. (2003). *Contributo para uma Pedagogia Dialógica da Oralidade na Aula de Inglês.* Dissertação em Linguística e Ensino de Línguas, apresentada na Universidade Católica Portuguesa - Centro Regional das Beiras (Viseu), realizada sob a orientação da Professora Doutora Filomena Capucho. [Texto policopiado].

Simões, Alcino. (2005). "SACAUSEF promove software educativo com qualidade: notícia". Acedido em 23 de janeiro de 2010, em: http://www.prof2000.pt/users/folhalcino/ideias/ensinacao/sacausef.htm

Sinclair, John & Coulthard, Malcolm. (1975). *Towards an Analysis of Discourse*. Oxford: Oxford University Press.

Sinicrope, Castle; Norris, John & Watanabe, Yukiko. (2007). "Understanding and assessing intercultural competence: a summary of theory, research, and practice technical report for the foreign language program evaluation project". Acedido em 22 de maio de 2008, em: http://nflrc.hawaii.edu/evaluation/files/ICC%20Final%20Report%20for%20publication.doc

Skehan, Peter. (1996). "A framework for the implementation of task-based instruction". *Applied Lingustics, vol. 17*, pp. 38-62.

Slavin, Robert. (1983). "When does cooperative learning increase achievement?". *Psychological Bulletin, vol. 94*, pp. 429-445.

Slavin, Robert. (1990). *Cooperative learning: Theory, research, and practice*. New Jersey: Prentice Hall.

Smit, Ute & Dalton, Christiane. (2000). "Motivational patterns in advanced EFL pronunciation learners". *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching (IRAL), vol. 38 (3-4)*, pp. 229-246. Acedido em 2 de junho de 2009, em: http://www.deepdyve.com/lp/de-gruyter/motivational-patterns-in-advanced-efl-pronunciation-learners-Tk1OXQ2btt

Smith, Bryan. (2003). "Computer-mediated negotiated interaction: An expanded model". *Modern Language Journal, vol. 86 (1)*, pp. 3-57.

Smyth, John. (1989). "Developing and sustaining critical reflection in teacher education". *Journal of Teacher Education, vol. 40 (2)*, pp.2-9.

Souza, Maria Elena. (2005). "Pluralismo cultural e multiculturalismo na formação de professores: espaços para discussões étnicas de alteridade". *Revista Histedbr On-line, vol. 1*, pp. 89-100. Acedido em 6 de agosto de 2008, em: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/art06_19.pdf

Sotillo, Susan. (2000). "Discourse functions and syntactic complexity in synchronous and asynchronous communication". *Language Learning & Technology, vol. 4 (1)*, pp. 82-119. Acedido em 15 de outubro de 2007, em: http://llt.msu.edu/vol4num1/sotillo/#table3

Sotillo, Susan. (2006). "Using instant messaging for collaborative learning: A case study". *Journal of Online Education, vol. 2 (3)*, Sp. Acedido em 22 de maio de 2011, em: http://innovateonline.info/pdf/vol2_issue3/Using_Instant_Messaging_for_Collaborative_Learning-__A_Case_Study.pdf

Spencer-Oatey, Helen. (2000). "Rapport management: A framework for analysis". In: H. Spencer-Oatey (Ed.). *Culturally Speaking: Managing Rapport through Talk Across Cultures*. London and New York: Continuum, pp. 11-46.

Stam, Robert. (1997). "Multiculturalism and the neoconservatives". In: A. McClintock, A. Mufti & E. Shoat (Orgs.). *Dangerous Liaisons: Gender, Nation, and Postcolonial Perspectives*. Minneapolis: University of Minnesota Press, pp. 188-203.

Stam, Robert & Shoat, Ella. (1996[1994]). "Contested histories: Eurocentrism, multicultaralism and the media". In: D. Goldberg (Ed.). *Multiculturalism: A Critical Reader*. Oxford and Cambridge: Blackwell, pp. 296-323.

Starkey, Hugh. (2002). *Democratic Citizenship, Languages, Diversity and Human Rights*. Strasbourg: Council of Europe: Language Policy Division. Acedido em 12 de fevereiro 2008, em:
http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/StarkeyEN.pdf

Starkey, Hugh. (2003). "Intercultural competence and education for democratic citizenship: implications for language teaching methodoloy". In: M. Byram (Ed.). *Intercultural Competence.* Strasbourg: Council of Europe: Language Policy Division, pp. 63-83. Acedido em 13 de fevereiro de 2008, em:
http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/SourcePublications/InterculturalCompetence_EN.doc

Stipek, Deborah. (2002). *Motivation to Learn: From Theory to Pratice.* Boston: Allyn and Bacon. [4ª edição].

Stone, Dan; Deci, Edward & Ryan, Richard. (2009). "Beyond talk: Creating autonomous motivation through self-determination theory". *Journal of General Management*, vol. *34*, pp. 75-91.

Stubbs, Michael. (1983). *Discourse Analysis: The Sociolinguistic Analysis of Natural language*. Oxford: Basil Blackwell.

Swain, Merril. (1985). "Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development". In: S. Gass & C. Madden (Eds.). *Input in Second Language Acquisition*. Rowley, Mass.: Newbury House, pp. 235-256.

Tavares, Clara. (2001). "Aprender é viajar". *Educação & Comunicação, vol. 7*, pp. 220-229 Acedido em 18 de fevereiro de 2009, em:
http://www.esecs.ipleiria.pt/files/f1430.1.pdf

Tavares, Clara & Ollivier, Christian (Coords). (2010). *Redinter-Intercompreensão: Revista da Rede Europeia sobre Intercompreensão- O Conceito de Intercompreensão: Origem, Evolução e Definições*. Chamusca: Edições Cosmos.

Taylor, Charles. (1996 [1994]). "The Politics of Recognition". In: D. Goldberg (Ed.). *Multiculturalism: A Critical Reader.* Oxford and Cambridge: Blackwell, pp.75-105.

Tella, Seppo (Ed.). (1991). *Aspects of Media Education: Strategic Imperatives in the Information Age*. Media Education Centre: Department of Teacher Education. University of Helsinki, pp. 159-272. Acedido em 25 de outubro de 2007, em: http://www.edu.helsinki.fi/media/mep8/passi_vahtivuori.pdf

Thorne, Steven. (2008). "New media language use and 'bridging activities': implications for plurilingual life in a (partially) digital world". *Multi-Media Assisted Language Learning, vol.11 (1),* pp.35-60.

Tomatis, Alfred. (1991). *Todos Nascemos Poliglotas*. Lisboa: Instituto Piaget.

Toyoda, Etsuko & Harrison, Richard. (2002). "Categorization of text chat between learners and native speakers of Japanese." *Language Learning & Technology, vol. 6 (1),* pp. 82-99. Acedido em agosto de 2009, em: http://llt.msu.edu/vol6num1/TOYODA/_default.html

Trask, Robert. (1999). *Key Concepts in Language and Linguistics.* London: Routledge.

Trim, John. (1998). *Language learning for European citizenship: Final report (1989-96).* Council of Europe.

Tripp, David. (2005). "Pesquisa-ação: uma introdução metodológica". *Educação e Pesquisa, vol. 31 (3).* Universidade de São Paulo, pp. 443-466. Acedido em dezembro de 2007, em: http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a09v31n3.pdf

Truchot, Claude. (2002). *Key Aspects of the Use of English in Europe*. Strasbourg: Council of Europe: Language Policy Division. Acedido em 13 de junho de 2008, em: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/TruchotEN.pdf

Trudgill, Peter. (1975). *Accent, dialect and the school.* London: Edward Arnold.

Tudini, Vincenza. (2002). "The role of on-line chatting in the development of competence in oral interaction". *Proceedings of Innovations in Italian teaching workshop*. Griffith University, pp. 40-54. Acedido em 1 de maio de 2005, em: http://www.gu.edu.au/centre/italian/

Tudini, Vincenza. (2003). "Using native speakers in chat". *Language Learning & Technology, vol. 7*, pp. 141-159. Acedido em 1 de maio de 2005, em: http://llt.msu.edu/vol7num3/tudini/_default.html

Tudini, Vincenza. (2010). *Online Second Language Acquisition: a Conversation Analysis of Online Chat*. London: Continuum. Acedido em 25 de julho de 2010, em: http://www.continuumbooks.com/books/detail.aspx?BookId=132981&SearchTy

Tzanavari, Myrsini. (2008). "Nouvelles pratiques pédagogiques dans l'étude des textes littéraires à l'aide de l'outil informatique", pp. 565-573. Acedido em 25 de março de 2010, em: http://www.frl.auth.gr/sites/congres/Interventions/FR/tzanavari.pdf

UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization). (2001). *Universal Declaration on Cultural Diversity*. Paris. Acedido em 6 de janeiro de 2008, em: http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127160m.pdf

UNESCO. (2006a). *Expert Meeting on Intercultural Education*. Paris: UNESCO Headquarters.

UNESCO. (2006b). *Guidelines on International Education*. Paris: UNESCOP Headquarters.

UNESCO. (2008). *ICT Competency Standards For Teachers: Competency Standards Modules*. Paris: UNESCO. Acedido em 23 de março de 2009, em: http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001562/156207e.pdf

Valenti, Nora. (2004). "¿Visión intercultural, multicultural, etnocéntrica? Algunas reflexiones sobre la formación del mediador en el aula de ELE". *AISPI. Actas XXII*. Centro Virtual Cervantes, pp. 319-333. Acedido em 12 de junho de 2008, em: http://cvc.cervantes.es/literatura/aispi/pdf/20/II_21.pdf

Vandergriff, Ilona. (2006). "Negotiating common ground in computer-mediated versus face-to-face discussions". *Language Learning & Technology, vol. 10 (1)*, pp. 110-138. Acedido em 10 de novembro de 2007, em: http://llt.msu.edu/vol10num1/vandergriff/

Van der Zee, Karen; Zaal, Jac & Piekstra, Jantien. (2003). "Validation of the multicultural personality questionnaire in the context of personnel selection". *European Journal of Personality, vol. 17*, pp. 77-100.

Van Ek, Jan. (1976). *The Threshold Level for Modern Language Learning in Schools.* Strasbourg: Council of Europe.

Van Ek, Jan. (1986). *Objectives for Foreign Language Learning, vol.1: Scope*. Strasbourg: Council of Europe.

Van Lier, Leo. (1988). *The Classroom and the Language Learner*. London: Longman.

Van Parijs, Philippe. (2000). *The Ground Floor of the World: On the Socio-Economic Consequences of Linguistic Globalization*. Louvain: Université Catholique de Louvain.

Van Parijs, Philippe. (2004). "L'anglais lingua franca de l'Union européenne : impératif de solidarité, source d'injustice, facteur de déclin ?". *Economie publique, vol. 15*, pp. 13-32. Acedido em 10 de novembro de 2010, em: http://economiepublique.revues.org/1670

Van Parijs, Philippe. (2007). "Europe's linguistic challenge". In: D. Castiglione & C. Longman (Eds.). *The language question in Europe and diverse societies*. Oxford: Hart, pp. 217-253.

Van Son, Luwina & Pelsmaekers, Katja. (2007). "Enhancing multilingual comprehension in the non-language curriculum". In: F. Capucho, A. Martins, C. Degache & M. Toste (Eds.). *Diálogos em Intercompreensão*. Viseu: Universidade Católica, pp. 199-212.

Varonis, Evangeline & Gass, Susan. (1985). "Non-native/non-native conversation: a model for negotiation of meaning". *Applied Linguistics, vol. 6 (1),* pp. 71-90.

Veiga-Neto, Alfredo. (2002). "De geometrias, currículo e diferenças". *Educação e Sociedade, vol. 79*, pp. 163-186. Acedido em 21 de maio de 2008, em: http://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10853.pdf

Veiga-Neto, Alfredo. (2003). "Cultura, culturas e educação". *Revista Brasileira de Educação, vol. 13*, pp. 5-15. Acedido em 21 de maio de 2008, em: http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE23/RBDE23_03_ALFREDO_VEIGA-NETO.pdf

Vernant, Denis. (1997). "Dialectique, forme dialogale, et dialogique.". In: D. Luzzati, J. Beacco, R. Mir-Samii, M. Murat & M. Vivet. (Eds). *Le Dialogue*. Bern: Peter Lang.

Vi, Vu. (2005). "Advantages and disadvantages of using computer network technology in language teaching". *T¹p chÝ Khoa häc §HQGHN, Ngo¹i ng÷, T.XXI, Sè 2*, pp. 61-66. Acedido em 25 de janeiro de 2010, em: http://js.vnu.edu.vn/Ngoaingu_2/Bai7.pdf

Voloshinov, Valentin. (1973[1929]). *Marxism and the Philosophy of Language*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press. [Tradução do Russo por Matejka & Titunik].

Voogt, Joke & Pelgrum, Hans. (2005). "ICT and curriculum change". *Human Technology: an Interdisciplinary Journal on Humans in ICT Environments, vol. 1 (2),* pp. 157-175.

Vroom, Victor. (1964). *Work and Motivation*. New York: Wiley. [Edição de 1995 de Jossey-Bass].

Vuorikari, Riina; Gilleran; Anne &Scimeca, Santi. (2011). "Growing beyond innovators: ICT-based school collaboration in eTwinning". Acedido em 12 de setembro de 2011, em: http://tellnet.eun.org/c/document_library/get_file?p_l_id=10704&folderId=18137&name=DLFE-515.pdf

Vygotsky, Lev. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press. [14ª edição de M. Cole, V. Steiner, S. Scribner & E. Souberman (Eds.)].

Wadsworth, Yoland. (1998). "What is Participatory Action Research? Action Research International". Acedido em 22 de janeiro de 2009, em: http://www.scu.edu.au/schools/gcm/ar/ari/p-ywadsworth98.html

Walker, John; Cotner, Sehoya; Baepler, Paul & Decker, Mark. (2008). "A delicate balance: integrating active learning into a large lecture course*". CBE: Life Science Education, vol.7 (4),* pp. 361-367. Acedido em 23 de maio de 2009, em: http://www.lifescied.org/content/7/4/361.full

Walton, Ronald. (1992*). Expanding the Vision of Foreign Language Education: Enter the Less Commonly Taught Languages*. Maryland: National Foreign Language Center Papers at the University of Maryland.

Wang, Liang & Coleman, James. (2009). "A survey of *Internet*-mediated intercultural foreign language education in China". *ReCALL*, *vol. 21 (1).* Cambridge: Cambridge University Press, pp.113-129. Acedido em 27 de julho de 2010, em: http://dx.doi.org/10.1017/S0958344009000056

Ware, Paige. (2003). *From Involvement to Engagement in Online Communication: Promoting Intercultural Competence in Foreign Language Education.* Unpublished dissertation, University of California, Berkeley.

Ware, Page & O'Dowd, Robert. (2008). "Peer feedback on language form in telecollaboration". *Language Learning & Technology, vol. 12 (1),* pp.43-63. Acedido em 18 de junho de 2009, em: http://llt.msu.edu/vol12num1/pdf/wareodowd.pdf

Warschauer, Mark. (1995). "Comparing face-to-face electronic discussions in the second language classroom". *Calico Journal , vol. 13 (2),* pp. 7-26.

Warschauer, Mark (Ed.). (1996). *Telecollaboration in foreign language learning.* Honolulu, HI: University of Hawai- Second Language Teaching and Curriculum Center.

Warschauer, Mark. (1997). "Computer mediated collaborative learning: theory and practice". *The Modern Language Journal, vol. 81(4),* pp. 470-481.

Warschauer, Mark. (1998). "Interaction, Negotiation and Computer-mediated Learning". In: V. Darleguy, A. Ding & M. Svensson (Eds.). *Educational Technology in Language Learning: Theoretical Considerations and Practical Applications.* Acedido em 25 de maio de 2009, em: http://www.insa-lyon.fr/Departements/CDRL/interaction.html

Warschauer, Mark. (2000). "On-line learning in second language classroom: An ethnographic study". In: M. Warschauer & R. Kern (Eds.). *Network-based language teaching: Concepts and practice*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, pp. 41-58.

Warschauer, Mark. (2002). "A developmental perspective on technology in language education". *TESOL Quarterly, vol. 36 (3),* pp.453-475.

Warschauer, Mark. (2004). "Of digital divides and social multipliers: Combining language and technology for human development". *Information and Communication Technologies in the Teaching and Learning of Foreign Languages: State of the Art, Needs and Perspectives.* Moscow: UNESCO Institute for Information Technologies in Education, pp.46-52.

Warschauer, Mark. (2010). "Digital Divide". *Encyclopedia of Library and Information Sciences, vol. 1 (1).* Taylor & Francis Group, pp. 1551-1556. [3ª edição]. Acedido em 25 de maio de 2011, em: http://www.gse.uci.edu/person/warschauer_m/docs/digitaldivide.pdf#digitaldivide

Warschauer, Mark & Florio-Hansen, Inez. (2003). "Multilingualism, identity, and the Internet". In: A. Hu & I. Florio-Hansen (Eds.). *Multiple Identity and Multilingualism*. Tübingen: Stauffenburg, pp. 155-179. Acedido em 22 de outubro de 2006, em: http://www.gse.uci.edu/person/warschauer_m/docs/multilingualism.pdf

Warschauer, Mark & Matuchniak, Tina. (2010). "New technology and digital worlds: analyzing evidence of equity in access, use, and outcomes". *Review of Research in* Education, *vol. 34 (1)*, pp. 179-225. Acedido em 25 de maio de 2011 em: http://www.gse.uci.edu/person/warschauer_m/docs/equity.pdf#warschauer_equity

Warschauer, Mark & Meskill, Carla. (2000). Technology and second language learning. In: J. Rosenthal (Ed.). *Handbook of Undergraduate Second Language Education*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, pp. 303-318. Acedido em 25 de maio de 2009, em: http://www.gse.uci.edu/person/warschauer_m/tslt.html

Warschauer, Mark; Turbee, Lonnie & Roberts, Bruce. (1996). "Computer learning networks and student empowerment". *System, vol. 24 (1)*, pp. 1-14. Acedido em 25 de maio de 2009, em: http://www.gse.uci.edu/person/warschauer_m/docs/warschauer_cv_710.pdf#warschauer_cv_710

Weiner, Bernard. (1972). *Theories of Motivation*. Chicago: Rand Mc Nally.

Weiner, Bernard. (1974). *Achievement Motivation and AttributionTheory*. Morristown, NJ: General Learning Press.

Weiner, Bernard. (1975). *Success and Failure in Education: Motivators of Performance*. Stuttgart: Klett Verlag.

Weiner, Bernard. (1983). "Speculations regarding the role of affect in achievement-related change programs guided by attributional principles". In: J. Levine & M. Wang (Eds.). *Teacher and Student Perceptions: Implications for Learning*. Hillsdale, N. J.: Erlbaum, pp. 57-74.

Weiner, Bernard. (1986). *An Attributional Theory of Motivation and Emotion*. New York: Springer-Verlag.

Weiner, Bernard. (1992). *Human Motivation: Metaphors, Theories and Research*. Newbury Park, Ca: Sage.

Weiner, Bernard. (1995). *Judgments of Responsibility: a Foundation for a Theory of Social Conduct*. New York: Guilford Press.

Weiner, Bernard. (2000). "Motivation". In: A. Kazdin (Ed.). *Encylopedia of Psychology, vol. 5*. Oxford: American Psychological Association, pp. 134-137.

Weiner, Bernard. (2005). "Motivation from an attribution perspective and the social psychology of perceived competence". In: A. Elliot & C. Dweck (Eds.). *Handbook of Competence and Motivation*. New York: Guilford, pp.73-84.

Weiner, Bernard. (2006). *Social Motivation, Justice, and the Moral Emotions: an Attributional Approach*. Mahwah, New Jersey: Laurance Erlbaum Associates, Inc.

Weiner, Bernard. (2010). "The development of an attribution-based theory of motivation: A history of ideas". *Educational Psychologist, vol. 45 (1)*, pp. 28-36.

Weiner, Bernard; Frieze, Irene; Kukla, Andy; Reed, Linda; Rest, Stanley & Rosenbaum, Robert. (1972 [1971]). "Perceiving the cause of success and failure". In: E. Jones, D. Kanouse, H. H. Kelley, R. E. Nisbett, S. Valins & B. Weiner (Eds.). *Attribution: Perceiving the causes of behavior*. New York: General Learning Press, pp. 95-120.

Wen, Xiaohong. (1997). "Motivation and language learning with students of chinese". *Foreign Language Annals, vol. 30*, pp. 235-250.

Wenden, Anita. (1998). *Learner Strategies for Learner Autonomy*. Great Britain: Prentice Hall.

Wenger, Étienne. (2001). *Comunidades de Práctica. Aprendizaje, Significado e Identidad*. Barcelona: Paidós.

Wersh, James. (1997). *Vygotsky and the Social Formation of Mind*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.

White, Leslie. (1949). *The Science of Culture: A Study of Man & Civilization.* New York: Grove Press. Acedido em 12 de maio de 2008, em: http://www.archive.org/stream/scienceofculture00whit/scienceofculture00whit_djvu.txt

Whorf, Benjamin. (1956). "Science and linguistics". In: J. Carroll (Ed.). *Language, Thought and Reality*. Cambridge, MA: MIT Press, pp. 247-8.

Widdowson, Henry. (1990). *Aspects of Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Wierzbicka, Anna. (1992). *Semantics, Culture, and Cognition: Universal Human Concepts in Culture-Specific Configurations*. Oxford: Oxford University Press.

Wiseman, Richard; Hammer, Mitchell & Nishida, Hiroko. (1989). Predictors of intercultural communication competence. *International Journal of Intercultural Relations, vol. 13 (3)*, pp. 349-370.

Woodward, Tessa. (2001). *Planning Lessons and Courses: Designing Sequences of Work for the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.

Wright, Sue. (2004). *Language Policy and Language Planning*. New York: Palgrave Macmillan.

Wright, Susan. (1998). "The politicization of culture". *Anthropology Today, vol. 14 (1),* pp. 7-15. Acedido em 18 de maio de 2008, em: http://lucy.ukc.ac.uk/rai/AnthToday/wright.html

XVII Governo Constitucional da República Portuguesa. (2005). *Plano Tecnológico Uma estratégia de crescimento com base no Conhecimento, Tecnologia e Inovação: Documento de apresentação*. Acedido em 27 de dezembro de 2007 em http://www.portugal.gov.pt/pt/Documentos/Governo/MEI/Plano_Tecnologico.pdf

Yang, Diana. (2011). "Learner interpretations of shared space in multilateral English blogging". *Language, Learning & Technology, vol. 15 (1),* pp. 122-146. Acedido em 22 de maio, em: http://llt.msu.edu/issues/february2011/yang.pdf

Yao, Xinzhong. (2000). *An introduction to Confucianism*. Cambridge: Cambridge University Press.

Zarate, Geneviève. (2001). *Langues, Xénophobie, Xénophilie dans une Europe Multiculturelle*. Basse Normandie: Centre Régional de Documentation Pédagogique de Basse Normandie.

Zarate, Geneviève. (2003). "Identité et plurilinguisme: conditions préalables à la reconnaissance des compétences interculturelles". In: M. Byram (Org.). *Politiques Linguistiques. La Compétence Interculturelle*. Strasbourg: Éditions du Conseil de l'Europe, pp. 89-123.

Zarate, Geneviève; Lévy, Danielle & Kramsch, Claire (Eds.). (2011). *Handbook of Multilingualism and Multiculturalism*. Paris: éditions des archives contemporaines.

Zeidler, Bettina; Galvin, Conor; Gilleran, Anne; Hogenbirk, Pieter; Hunya, Marta & Selinger, Michelle. (2007). *Pedagogical Advisory Group Reflections on Etwinning Cultural Understanding and Integration Professional Development*. Acedido em 26 de julho de 2009, em: http://www.etwinning.net/shared/data/etwinning/general/pag_iii.pdf

Ziegler, Grudun. (2011). "From the learner to the actor: categorizations as Loci of language acquisition". In: G. Zarate, D. Lévy & C. Kramsch (Eds.). *Handbook of Multilingualism and Multiculturalism*. Paris: Éditions des Archives Contemporaines, pp. 29-32.

Zuber-Skerritt, Ortrun (Ed.). (1996). *New Directions in Action Research*. London: Falmer.

LEGISLAÇÃO

Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro, do Ministério da Educação. Princípios orientadores da organização e da gestão curricular do ensino básico. *Diário da República I SÉRIE-A N.º15*, pp. 258-265. Acedido em 2 de janeiro de 2011, em: http://dre.pt/pdf1sdip/2001/01/015A00/02580265.PDF

Decreto-Lei n.º 140/2001, de 24 de abril, do Ministério da Ciência e Tecnologia. Criação de um sistema de validação de competências básicas em tecnologias da informação. *Diário da República I SÉRIE-A N.º 96*, pp. 2355-2356. Acedido em 2 de janeiro de 2011, em: http://www.umic.pt/images/stories/publicacoes/DL%20140%202001.pdf

Decreto-Lei n.º 74/2004, de 26 de março, do Ministério da Educação. Princípios orientadores da organização, da gestão curricular e da avaliação das aprendizagens no ensino secundário. *Diário da República I SÉRIE-A N.º 73*, pp. 1931-1942. Acedido em 2 de janeiro de 2011, em: http://aeiou.guiadoestudante.pt/leis/DL74-2004.pdf

Decreto-Lei n.º 24/2006, de 6 de fevereiro, do Ministério da Educação. Princípios orientadores da organização, da gestão curricular e da avaliação das aprendizagens no ensino secundário: Alterações ao Decreto-Lei n.º 74/2004. *Diário da República I SÉRIE-A N.º 26*, pp. 860-861. Acedido em 2 de janeiro de 2011, em: http://aeiou.guiadoestudante.pt/leis/DL24-2006.pdf

Decreto-Lei n.º 272/2007, de 26 de julho, do Ministério da Educação. Princípios orientadores da organização, da gestão curricular e da avaliação das aprendizagens no ensino secundário: Alterações ao Decreto-Lei n.º 74/2004. *Diário da República I SÉRIE-A N.º 143*, pp. 4785- 4789.

Resolução do Conselho de Ministros n.º 137/2007 de 8 de setembro. Aprova o Plano Tecnológico da Educação. *Diário da República I SÉRIE-A N.º 180*, pp. 6563-6577. Acedido em 2 de janeiro de 2011, em: http://www.umic.pt/images/stories/publicacoes200801/RCM_137_2007.pdf

Nota: Adotámos o estilo de referenciação bibliográfica da *American Psychological Association* (APA), tendo introduzido algumas adaptações:

1- Colocámos o primeiro nome dos autores principais a seguir ao sobrenome em vez da inicial;

2- Colocámos o número das páginas no final da referência, *i.e.* após a identificação da editora ou título da revista, jornal ou obra, quando não há editora identificada;

3- Os títulos dos artigos ou dos capítulos estão identificados por aspas ("----").

ÍNDICE DOS ANEXOS (CD-ROM EM APÊNCICE)

Anexo 1	Cronograma da investigação 2008/2011	7
Anexo 2	Questionário QP1 sobre a utilização das TIC em contexto de aula	11
Anexo 3	Questionário QA1 " Questionário sobre a utilização das TIC em contexto de aula"	15
Anexo 4	Ficha "Biografia Linguística do Aluno de Línguas Estrangeiras"	18
Anexo 5	Questionário QA2: Questionário sobre a motivação dos alunos para aprendizagem de línguas	20
Anexo 6	Questionário QA3: Questionário sobre a sensibilidade intercultural dos alunos	23
Anexo 7	Teste de avaliação diagnóstica e grelhas da oralidade (aplicado antes da implementação da estratégia de ação)	26
Anexo 8	Teste final de Inglês e grelhas da oralidade (aplicado após a implementação da estratégia de ação)	34
Anexo 9	Ficha e grelha para a autoavaliação Tradução oficial portuguesa (Quadro Europeu Comum de Referência – Conselho da Europa) (aplicados antes e depois da implementação da estratégia de ação)	42
Anexo10	Questionário QA4: "Relatório de avaliação do impacto do projeto LOA" (aplicado no ciclo II)	46
Anexo 11	Questionário QA5: "Relatório final de avaliação do impacto do projeto LOA" (aplicado no final do ciclo III)	49
Anexo 12	Questionário QAp1: "Students' assessment of the impact of LOA *eTwinning* project (I)" (aplicado aos alunos participantes das escolas parceiras no final do ciclo I)	52
Anexo 13	Questionário QAp2: "Final evaluation of the impact of LOA *eTwinning* project" (aplicado aos alunos participantes das escolas parceiras no projeto no final do ciclo III)	54
Anexo 14	Questionário QPp1: "Teachers' assessment of the impact of the LOA *eTwinning* project (I)" (aplicado aos professores participantes das escolas parceiras no final do ciclo I)	56
Anexo 15	Questionário QPp2: "Teachers' assessment of the impact of LOA *eTwinning* project (final)" (aplicado aos professores participantes das escolas parceiras no final do ciclo III)	58
Anexo 16	Respostas dos alunos sujeitos da investigação ao QA4 (Avaliação do impacto da estratégia de ação ciclo II)	60
Anexo 17	Respostas dos alunos sujeitos da investigação ao QA5 (Avaliação do impacto da estratégia de ação ciclo III)	132
Anexo 18	Respostas dos alunos participantes das escolas parceiras do projeto ao QAp1 (Avaliação coletiva do impacto da estratégia de ação ciclo	205

	I)	
Anexo 19	Respostas dos alunos participantes das escolas parceiras do projeto ao QAp2 (Avaliação coletiva do impacto da estratégia de ação ciclo III)	205
Anexo 20	Respostas dos professores participantes das escolas parceiras do projeto ao QPp1 (Avaliação do impacto da estratégia de ação ciclo I)	220
Anexo 21	Respostas dos professores participantes das escolas parceiras do projeto ao QPp2 (Avaliação do impacto da estratégia de ação ciclo III)	227
Anexo 22	Atividades de colaboração registadas ao longo do ano no *Twinspace* do projeto *eTwinning* LOA	234
Anexo 23	Tópicos debatidos no fórum eletrónico do *Twinspace* do projeto *eTwinning* LOA	241
Anexo 24	Quadros resumo dos tópicos de discussão iniciados e das contribuições dos grupos *eTwinning* portugueses publicadas no fórum de discussão do *Twinspace* do projeto LOA	249
Anexo 25	Quadro de frequências das mensagens publicadas pelos grupos *eTwinning* portugueses nos fóruns de discussão do *Twinspace* do projeto LOA por mês e por ciclo de investigação	256
Anexo 26	Quadros das listas dos *emails* enviados pelos grupos *eTwinning* portugueses aos parceiros do projeto LOA	258
Anexo 27	Quadro de frequências dos *emails* enviados pelos grupos *eTwinning* portugueses aos parceiros do projeto LOA por mês e por ciclo de investigação	268
Anexo 28	Quadros resumo das sessões de *chat*	270
Anexo 29	Quadro de frequências das sessões de *chat* por mês e por ciclo de investigação	276
Anexo 30	Quadros de frequências de todos contactos interculturais estabelecidos pelos grupos *eTwinning* portugueses por mês e por ciclo de investigação	278
Anexo 31	Análise dos atos comunicativos das componentes da CCI nos *corpora* constituídos pelos *emails* selecionados de cada grupo	280
Anexo 32	Quadros dos resultados da análise dos atos comunicativos das componentes da CCI por grupo e por *email*	328
Anexo 33	Quadros dos resultados das frequências absolutas e percentagens das dimensões da CCI nas mensagens de *email* analisadas	337
Anexo 34	Análise dos atos comunicativos das componentes da CCI nos corpora constituídos pelas mensagens publicadas nos fóruns no ciclo III distribuídos por grupo	339
Anexo 35	Quadros dos resultados da análise dos atos comunicativos das componentes da CCI distribuídos por grupo e por mensagem publicada nos fóruns	355

Anexo 36	Quadros dos resultados das frequências absolutas e percentagens das dimensões da CCI nas mensagens de fórum analisadas	359
Anexo 37	Quadros de resultados da análise das dimensões da CCI nos *emails e* fóruns distribuídos por grupos e por ciclo de investigação	361
Anexo 38	Quadros de resultados do tratamento estatístico dos atos comunicativos da CCI	364
Anexo 39	Quadros de resultados do tratamento estatístico dos *emails* e fóruns obtidos com o programa Hyperbase	368
Anexo 40	Quadros de resultados da análise lexical dos *emails* e fóruns obtidos com o programa Hyperbase	371
Anexo 41	Textos voluntários de reflexão de alunos sobre o impacto do projeto apresentados no portefólio do projeto do grupo e comunicações em seminários e conferências	376
Anexo 42	Reprodução de páginas do jornal escolar "Sacola" com artigos de alunos sobre o projeto	388
Anexo 43	Programa da disciplina de Inglês para o Ensino Secundário-nível de continuação	393
Anexo 44	Projeto Educativo da Escola onde se realizou o estudo (2008/2011)	446
Anexo 45	Dossiê pedagógico (apresentação do projeto LOA, planificações, materiais didáticos, produtos)	460

[i]

NOTA

Foram aplicadas as regras estipuladas no Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa (1990) na redação dos separadores dos Anexos. Os documentos que os constituem foram organizados no seu formato original sem adaptação ao referido Acordo.