



UNIVERSIDADE D
COIMBRA



Micael Antunes Martins

O USO DE FERRAMENTAS DIGITAIS NO ENSINO DE INGLÊS

Relatório de Estágio do Mestrado em Ensino de Inglês no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, orientado pelas Professoras Doutoradas Maria Teresa de Castro Mourinho Tavares e Anabela Santos Fernandes, apresentado ao Conselho de Formação de Professores da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra

Fevereiro de 2020

FACULDADE DE LETRAS

O USO DE FERRAMENTAS DIGITAIS NO ENSINO DE INGLÊS

Ficha Técnica

| | |
|---|---|
| Tipo de trabalho | Relatório de Estágio |
| Título | O uso de ferramentas digitais no ensino de Inglês |
| Autor/a | Micael Antunes Martins |
| Orientadoras | Doutora Maria Teresa de Castro Mourinho Tavares e Doutora Anabela Santos Fernandes |
| Júri | Presidente: Doutora Ana Isabel S. Sampaio Ribeiro Vogais: 1. Doutora Ana Alexandra Ribeiro Luís (Arguente) 2. Doutora Maria Teresa de Castro Mourinho Tavares (Orientadora) |
| Identificação do Curso | Mestrado em Ensino de Inglês no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário |
| Área científica | Formação de Professores |
| Especialidade/Ramo | Ensino de Inglês |
| Data da defesa | 13 de fevereiro de 2020 |
| Classificação do Relatório | 11 valores |
| Classificação do Estágio e Relatório | 14 valores |



UNIVERSIDADE D
COIMBRA



Agradecimentos

Gostaria de agradecer a toda a gente que esteve envolvida ou de alguma forma contribuiu para a realização deste relatório e para o meu sucesso no estágio curricular. Nomeadamente, desejo agradecer às minhas orientadoras da faculdade, a Doutora Anabela Fernandes e, de forma especial, à Doutora Teresa Tavares, que me acompanhou desde o primeiro ano de mestrado. Um especial obrigado pela sua ajuda e pela sua paciência. Para terminar, um agradecimento ao meu orientador da Escola Secundária Dr. Joaquim de Carvalho, o professor João Santos, pela ajuda essencial que me deu durante todo o ano do meu estágio curricular. Quero também transmitir um agradecimento à minha colega estagiária Ana Rodrigues, que me acompanhou nesta caminhada e me ajudou sempre que possível.

Devo também agradecer aos/às alunos/as das turmas da Escola Secundária Dr. Joaquim de Carvalho pela forma como me receberam e se relacionaram comigo.

Por fim, um agradecimento especial aos meus pais que estiveram sempre presentes e me ajudaram em todas as minhas conquistas.

RESUMO

O uso de ferramentas digitais no ensino de Inglês

Com a evolução e com a expansão da tecnologia, é, hoje em dia, possível encontrar dispositivos tecnológicos em quase todas as partes do mundo. Esses dispositivos são, de alguma forma, indispensáveis e fazem parte do nosso cotidiano. A tecnologia contribui e influencia a vida das pessoas de diferentes formas, quer no lazer, na saúde, em casa e principalmente no trabalho.

Neste relatório irei abordar, especificamente, a forma como as ferramentas digitais podem influenciar de forma positiva o nosso trabalho enquanto docentes de inglês, bem como apresentar diferentes perspectivas sobre o ensino de línguas estrangeiras com recurso às ferramentas digitais. Será dividido em 3 capítulos: o primeiro descreve o contexto socioeducativo em que realizei o estágio pedagógico e o perfil das turmas em que lecionei; o segundo apresenta a minha formação prévia e uma descrição das atividades letivas e extraletivas realizadas durante o estágio, bem como uma avaliação crítica do meu desempenho; e o terceiro incide no tema central deste relatório, abordando primeiramente o papel das tecnologias de informação e comunicação (TIC) no ensino em geral, e depois o seu uso no contexto específico do ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras. Na terceira parte deste capítulo, descrevo as diferentes competências linguísticas e as possíveis vantagens e desvantagens do uso das TIC para o seu desenvolvimento. Para terminar, apresento e comento as técnicas e ferramentas que utilizei nas minhas aulas, e que provaram ser bastante motivadoras para os/as alunos/as e ter efeitos positivos na sua aprendizagem.

Palavras-chave: Ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras; Inglês; Tecnologia; Tecnologias de informação e comunicação; Ferramentas digitais.

ABSTRACT

The Use of Digital Tools in English Language Teaching

With the evolution and expansion of technology around the world, it is possible to find, nowadays, technological devices almost everywhere. These devices have become essential and, in many ways, a part of our life and daily routine. Technology contributes to and influences people's lives in many different ways, as in leisure, health, at home and especially at work.

In this report I will focus on the way digital tools can have a positive influence on our work as English teachers, and present different perspectives on the use of digital tools in foreign language teaching. The report is divided into three chapters: the first describes the socio-educational context in which I carried out my teaching internship; the second presents my academic background and describes the classes that I taught and the extra-curricular activities in which I participated throughout the year, making a critical assessment of my performance; and the third focuses on the central topic of this report, addressing first the role of information and communication technologies (ICT) in teaching in general, and then their use in more specific context of the teaching and learning of foreign languages. In the third part of this chapter, I describe the different language skills and the advantages and disadvantages of using ICT for their development. Finally, I present and discuss the techniques and tools that I used in my classes, which proved to be a motivating factor for the students, and consequently had positive effects on their learning.

Keywords: Foreign language learning and teaching; English; Technology; Information and Communication Technologies; Digital tools.

ÍNDICE

| | |
|---|----|
| Introdução | 1 |
| Capítulo 1 | 2 |
| Contexto socioeducativo | 2 |
| 1.1. Caracterização da cidade e do meio | 2 |
| 1.2. Escola Secundária Dr. Joaquim de Carvalho | 3 |
| 1.2.1 Infraestruturas e equipamentos | 3 |
| 1.2.2. Comunidade escolar | 4 |
| 1.2.3. Oferta educativa | 4 |
| 1.3. Caracterização da turma de Inglês do 7º ano | 5 |
| 1.4. Caracterização da turma de Inglês do 10º ano | 6 |
| Capítulo 2 | 8 |
| Descrição e reflexão crítica sobre o estágio | 8 |
| 2.1. Apresentação do estagiário | 8 |
| 2.2. Integração na comunidade escolar | 8 |
| 2.3. Seminários de orientação pedagógica e aulas | 10 |
| 2.4. Outras atividades | 12 |
| Capítulo 3 | 14 |
| O uso de ferramentas digitais no ensino de Inglês | 14 |
| 3.1. O papel das tecnologias no mundo contemporâneo | 14 |
| 3.1.1. O uso das tecnologias de informação e comunicação (TIC) no ensino e na aprendizagem | 15 |
| 3.1.2. Vantagens e constrangimentos do uso das TIC no processo de ensino- aprendizagem | 17 |
| 3.2. Integração das TIC no ensino de línguas estrangeiras | 20 |
| 3.2.1. Introdução | 20 |
| 3.2.2. CALL (Computer assisted language learning): definição e contextualização | 21 |
| 3.3. O papel das TIC na aula de Inglês | 24 |
| 3.3.1 A relação entre as TIC e as diferentes competências linguísticas (<i>language skills</i>) | 25 |
| 3.3.1.1 <i>Listening</i> | 27 |
| 3.3.1.2 <i>Speaking</i> | 29 |
| 3.3.1.3 <i>Reading</i> | 30 |
| 3.3.1.4 <i>Writing</i> | 31 |

| | |
|---|----|
| 3.4. O uso de ferramentas digitais no ensino de Inglês: experiências no estágio curricular e propostas de didatização | 32 |
| 3.4.1. Disciplina de Inglês (7ºano) | 33 |
| 3.4.2. Disciplina de Inglês (10º ano) | 38 |
| 3.4.3. Reflexão geral sobre o uso de ferramentas digitais | 41 |
| Conclusão | 43 |
| FONTES | 44 |
| ANEXOS | 46 |

Introdução

Neste relatório de estágio, dividido em 3 capítulos, pretende-se analisar o uso de ferramentas digitais no ensino do inglês. Pretende-se também refletir sobre como podemos utilizar essas mesmas ferramentas para aumentar o rendimento e a aprendizagem dos/as alunos/as, bem como melhorar as técnicas de ensino. Com a ajuda de diferentes referências bibliográficas e com a experiência que obtive ao longo do estágio realizado na Escola Secundário Dr. Joaquim de Carvalho, apresento algumas abordagens nesse sentido.

O primeiro capítulo descreve o contexto socioeducativo em que realizei o estágio, nomeadamente a cidade da Figueira da Foz, as turmas onde lecionei e as condições proporcionadas pela escola.

No segundo capítulo, apresento-me enquanto professor estagiário, descrevo as atividades letivas e extraletivas que realizei e faço uma reflexão crítica sobre o meu desempenho ao longo do estágio.

No terceiro e último capítulo, desenvolvo, com base na leitura de várias fontes bibliográficas, o tema central deste relatório de estágio. Aqui, dou exemplos de ferramentas digitais e de como as se podem utilizar para o desenvolvimento das diferentes competências linguísticas. Dou também exemplos de como as apliquei nas aulas que lecionei, comentando e refletindo sobre os resultados do seu uso.

Por fim, na conclusão apresento uma síntese das diferentes secções do relatório e faço uma reflexão geral sobre o trabalho desenvolvido.

Capítulo 1

Contexto socioeducativo

1.1. Caracterização da cidade e do meio

O estágio foi realizado no ano de 2018/2019 na Escola Secundária c/3 CEB Dr. Joaquim de Carvalho, município da Figueira de Foz, cidade situada na zona litoral do distrito de Coimbra. A escola pertence à freguesia de Tavadrede, encontrando-se ao fundo da rua da fachada principal uma rotunda com uma estátua do patrono da escola e uma vasta zona de lazer, o Parque das Abadias. Outros benefícios da sua localização são a sua proximidade com o Foz Plaza, que é o grande estabelecimento comercial da região, o Centro de Artes e Espetáculos e o palácio Sotto Mayor, um ícone artístico e arquitetónico da cultura histórica da cidade.

Relativamente à caracterização económica, social e cultural do meio, o concelho da Figueira da Foz tinha em 2011 uma população residente de cerca de 62.125 habitantes (censo de 2011), distribuídos por 14 freguesias,¹ e distingue-se por ser constituído por mar, rio, serra e praia. Estes fatores contribuíram para o desenvolvimento da atividade turística, tornando-a uma das grandes atividades económicas presentes na região. Considerando os três setores da economia, temos a pesca que, apesar de ter registado um declínio nas últimas décadas, continua a ser uma das principais atividades do setor primário da região. Igualmente relevantes são a aquicultura, a salicultura, a agricultura e as atividades relacionadas com a floresta. Quanto ao setor secundário, e mais uma vez, notando-se algum declínio, estão implantadas na Figueira da Foz indústrias de plásticos, metalúrgicas, agroalimentares e de produção de pasta de papel, cerâmica, vidro e gesso. Relativamente ao setor terciário, para além dos serviços associados à administração pública, saúde e educação, há uma associação comercial e industrial que engloba desde o comércio e reparação de automóveis a atividades imobiliárias e turísticas. De referir ainda a gastronomia que, relacionando-se diretamente com a pesca, hotelaria e restauração, é um dos principais destaques do município. Não esquecer também o Casino da Figueira como ponto de atração turística da cidade, pois não só é conhecido devido ao jogo, como também promove diversos eventos culturais e espetáculos com alguma frequência.

¹ Dados retirados do site da Câmara Municipal da Figueira da Foz. Disponível em: <http://www.cm-figfoz.pt/index.php/demografia> (Consultado a 12/11/2018).

Em termos de oferta escolar, o concelho da Figueira da Foz, de acordo com a carta educativa (revista em 2016),² tem 65 estabelecimentos de ensino.³ Essa oferta é assegurada desde a educação pré-escolar ao ensino secundário e profissional. Representando 83,08% da oferta escolar total do município, os níveis iniciais de ensino incluem 25 jardins de infância, 17 escolas básicas de primeiro ciclo e 12 escolas básicas de primeiro ciclo com jardim de infância. Quanto aos restantes níveis, seguem-se as escolas básicas de segundo e terceiro ciclo (EB2,3) com quatro instituições, as escolas secundárias com terceiro CEB (ES/3), com três instituições, e as escolas profissionais (EP), com apenas duas. Existe ainda uma Escola Básica Integrada (EBI) e uma Escola de Ensino Artístico Especializado (conservatório).

1.2. Escola Secundária Dr. Joaquim de Carvalho

A Escola Secundária Dr. Joaquim de Carvalho foi designada como tal em 1987, homenageando, como o próprio nome indica, o Doutor Joaquim de Carvalho, natural do concelho da Figueira da Foz e professor de Filosofia Moderna na Universidade de Coimbra. Moderna e bem equipada, a escola possui seis cursos diferentes, estabelecendo parcerias com várias instituições nacionais e internacionais, destacando-se o Instituto Goethe, o Casino da Figueira e a Fundação Bissaya Barreto.⁴

1.2.1 Infraestruturas e equipamentos

O complexo escolar é constituído por 3 edifícios: o edifício principal e dois adjacentes. Com o surgimento do Programa de Modernização do parque escolar, em 2008/2009, a Escola Secundária Dr. Joaquim de Carvalho foi escolhida para ser melhorada na sua estrutura e equipamentos. Houve a construção de um novo edifício diretamente ligado ao edifício mais antigo, onde se inseriram laboratórios e salas de arte. No edifício principal, o piso de entrada é constituído pelas áreas de refeição e lazer (bar e cantina), papelaria, laboratórios, gabinetes administrativos e de psicologia e orientação escolar, bem como uma sala para a Associação de Pais e encarregados de educação. Nos pisos um e dois, o

² Dados retirados da Carta Educativa do Município da Figueira da Foz. Disponível em: <http://www.cm-figfoz.pt/index.php/educacao/carta-educativa> (Consultado a 14/11/2018).

³ Dados referentes ao ano letivo de 2014/2015. (Consultado a 18/01/2019). Disponível em: http://www.cm-figfoz.pt/images/servicos/por_temas/educacao/2016_carta_ed_parahom.pdf

⁴ Dados relativos à Escola Secundária Dr. Joaquim de Carvalho retirados de: <http://www.esjcff.pt/> (Consultado a 5/11/2018).

espaço é inteiramente ocupado por salas de aula, sala de professores e zonas de gestão escolar. Todas as salas de aula estão equipadas com um computador, um projetor e quadros brancos. De referir também que algumas das salas possuem quadros interativos. No complexo escolar, podemos encontrar várias zonas para atividades de educação física, entre elas, um pavilhão gimnodesportivo e um campo de jogos, bem como um anfiteatro e uma zona de cacifos para os/as educandos/as.

Em suma, a intervenção do Parque Escola dotou a escola de melhores condições funcionais e de equipamentos, contribuindo para que se continue a afirmar como uma instituição educativa a ter em conta no concelho da Figueira da Foz.

1.2.2. Comunidade escolar

Relativamente à caracterização da comunidade escolar, e de acordo com o projeto educativo da escola, note-se que o número de docentes tem vindo a diminuir desde 2010/11, ano em que o número apresentado era de 127, chegando ao ano letivo de 2018/2019 com 110 professores/as. Por contraste, o número de alunos/as aumentou ligeiramente, registando-se 1170 no início do ano letivo de 2018/19, sendo que cerca de 60 por cento são do ensino secundário.⁵ No que toca ao número de assistentes técnicos, houve uma redução de 4 no período de tempo acima mencionado, de 13 para 9, enquanto os assistentes operacionais foram reduzidos em 2 elementos, de 26 para 24. Quanto aos serviços de psicologia e ensino especial, o número de pessoal oscilou positivamente de 1 para 4 funcionários/as.

1.2.3. Oferta educativa

No que toca à oferta educativa, a Escola Secundária Dr. Joaquim de Carvalho apresentava, no ano letivo de 2018/2019, turmas do 7º ano ao 12º ano. Sendo que, durante o 3º ciclo do ensino básico, não existe nenhuma diferenciação de cursos, no ensino secundário a instituição escolar oferece 8 cursos diferentes, dividindo-se entre científico-humanísticos e profissionais:

Cursos científico-humanísticos:

- Ciências e tecnologias;
- Ciências socioeconómicas;

⁵ Dados fornecidos pela escola.

- Línguas e humanidades;
- Artes visuais.⁶

Cursos profissionais:

- Curso profissional de técnico de informática – sistemas;
- Curso profissional de técnico de equipamentos informáticos;
- Curso profissional de técnico de informática – instalação e gestão de redes;
- Curso profissional de técnico de multimédia.

1.3. Caracterização da turma de Inglês do 7º ano

A turma de Inglês do 7º E era uma turma de nível de continuação do 3º ciclo do ensino básico, constituída por 28 alunos/as, 11 rapazes e 17 raparigas. As/os alunas/os da turma tinham idades compreendidas entre os 12 e os 13 anos e residiam, maioritariamente, na cidade da Figueira da Foz. De forma geral, as mães dos alunos/as eram as encarregadas de educação. De verificar também que a maioria dos/as encarregadas/os trabalhavam no setor terciário, tendo habilitações iguais ou superiores ao 12º ano.

Em relação ao desempenho das/os alunas/os em contexto de sala de aula, posso afirmar que, tendo em conta a sua idade e as competências linguísticas esperadas, na sua maioria demonstravam um bom domínio da língua inglesa. Apesar de haver miúdos mais calados, a turma era, em geral, bastante interventiva, quase sempre de forma positiva. Apesar de algumas vezes se descontrolarem durante o período da aula de Inglês, quando prontamente alertados e repreendidos pelo professor, reagiam sempre de forma muito positiva, focando-se na aula e deixando a conversa de parte. As aulas eram repartidas por um bloco de 90 minutos e um de 45 minutos, e os/as alunos/as sempre mostraram tentar tirar o máximo proveito de ambos os tempos semanais. Na sua maioria, a turma tinha classificações acima da média, havendo apenas três alunos/as que precisavam de apoio.

Nas aulas que lecionei a esta turma, aproveitei a sua relação com as tecnologias para meu favor. Com o uso dos vários recursos tecnológicos disponíveis e de ferramentas digitais, foi notória a motivação por parte da turma para a aprendizagem da língua inglesa.

⁶ Dados relativos aos cursos da Escola Secundária Joaquim de Carvalho retirados do Projeto Educativo, p. 10, disponível em http://www.esjcff.pt/admin/pe_2017-20.pdf (Consultado a 6/11/2018).

1.4. Caracterização da turma de Inglês do 10º ano

A turma de Inglês do 10ºA era uma turma muito acima da média, do curso científico-humanístico de ciências e tecnologias, com a escolha da disciplina de Biologia. A turma era constituída por 30 alunos/as, dividindo-se igualmente por 15 alunas e 15 alunos. Mais tarde, a turma ficou reduzida a 29 alunos/as, pois uma das estudantes decidiu trocar de turma, de forma a ter Geometria Descritiva em vez de Biologia. As aulas eram divididas por dois blocos de 90 minutos, à terça-feira e à quinta-feira.

No caso desta turma, apenas 5 pais eram encarregados de educação, existindo, portanto, uma maioria de encarregadas de educação. Quando às habilitações literárias, os/as encarregados/as possuíam maioritariamente o 12º ano ou licenciatura e trabalhavam no setor terciário, havendo apenas uma encarregada de educação que estava desempregada e outra era doméstica.

Relativamente ao comportamento da turma, foi de forma geral bastante positivo, mostrando-se sempre muito interessados e interventivos, respondendo sempre às questões que lhe eram propostas em contexto de sala de aula. De forma geral, a turma era portadora de um nível de inglês muito bom, existindo poucos casos com dificuldades na língua. A turma incluía um aluno e uma aluna que foram premiados com o quadro de honra, obtendo médias superiores a 19 valores. Por outro lado, havia também alguns casos com dificuldades, sendo que o professor da disciplina propôs algum trabalho suplementar e sessões de apoio. Desses três casos, apenas uma aluna aceitou o apoio, vindo depois a demonstrar uma grande evolução no seu nível de inglês. Quanto aos melhores alunos da turma, de mencionar também que muitos têm um apoio exterior à escola.

Aproveitando essa capacidade linguística e relacionando-a com o tema do meu relatório, pretendi demonstrar que as tecnologias podem trazer competitividade, inovação e motivação aos/às alunos/as, levando-os/as a perceber que a Internet e as suas ilimitadas ferramentas digitais proporcionam mais do que uma forma de lazer, e que podem usufruir dela para proveito profissional e de aprendizagem da língua inglesa.

Após esta descrição do contexto socioeducativo em que realizei o estágio, apresento no capítulo seguinte uma descrição e reflexão crítica sobre o meu percurso anterior, a minha integração na escola e as várias atividades letivas e não letivas que levei a cabo durante o ano de estágio. Levarei também a cabo uma reflexão sobre o meu perfil de estagiário e o local onde tive a minha primeira experiência de ensino. Farei considerações

sobre os meus bons e maus momentos nesse percurso, bem como sobre as turmas nas quais tive possibilidade lecionar.

Capítulo 2

Descrição e reflexão crítica sobre o estágio

2.1. Apresentação do estagiário

A minha vida académica sempre se baseou no gosto pela aprendizagem de línguas estrangeiras. Desde o ensino básico que senti que, se alguma vez prosseguisse com os meus estudos, seria numa licenciatura relacionada de alguma forma com a aprendizagem de línguas. Quando terminei o ensino secundário, entrei na Licenciatura em Línguas Modernas, no ramo de Inglês e Francês, complementando o meu conhecimento prévio da língua inglesa e aprendendo a língua francesa quase de raiz. Apesar de, no início, a adaptação ao curso ter sido difícil, talvez por ter esperado outro tipo de programa curricular, com o passar do tempo ganhei mais gosto, principalmente pela aprendizagem de novo léxico, culturas e obras literárias de diferentes autores/as. Contudo, no último ano da licenciatura, foi possível integrar um menor noutro curso da Faculdade de Letras. A escolha de jornalismo despertou em mim uma vontade grande de continuar com o mestrado na área do jornalismo e da comunicação, apesar de manter sempre a minha paixão pelas línguas. Foi então que decidi candidatar-me ao Mestrado em Ensino de Inglês, no qual acabei por entrar.

Apesar de inicialmente ter tido alguma incerteza na escolha do mestrado, sinto agora que o meu futuro passa mesmo pelo ensino da língua inglesa. No 1º ano do mestrado, as disciplinas da área da docência e da didática específica contribuíram muito para o meu crescimento enquanto utilizador e futuro professor da língua inglesa. Durante o 2º ano, os conhecimentos previamente adquiridos foram aplicados no estágio que realizei na Escola Secundária Dr. Joaquim de Carvalho. Para além de o estágio me ter proporcionado experiência prática, a enorme empatia criada com os/as alunos/as das duas turmas em que lecionei, sob a orientação do Dr. João Santos, deu-me motivação para crescer como profissional no mundo do ensino das línguas.

2.2. Integração na comunidade escolar

O que menos antecipei, no que toca a ser professor, foi a dificuldade e a coragem que é preciso ter para estar no lado da docência. Revi-me em muitos dos comportamentos dos/as alunos/as, e lembrei-me do que foi estar sentado numa das carteiras a ouvir os

meus professores de Inglês. Contudo, isso ajudou-me a ser uma pessoa melhor e a arranjar forma de cativar mais os/as alunos/as, enquanto professor. É importante também referir que, em comparação com os professores de Inglês que tive, os/as docentes de Inglês da Escola Secundária Dr. Joaquim de Carvalho, com quem tive a oportunidade de privar, eram, a meu ver, bastante inovadores/as nos métodos de ensino que utilizavam.

Definitivamente, ter sido aluno durante estes anos todos não tem absolutamente nada a ver com ser professor. Agora repenso muitas das palavras que disse e pensei ou nas ações que pratiquei e dou o braço a torcer quanto ao trabalho e à responsabilidade que esta profissão exige.

Sabendo apenas onde seria o meu local de estágio, descobri pouco antes das aulas começarem que teria a companhia de mais uma professora estagiária. Isso levou a que o estágio não tivesse sido tão cansativo. A constante partilha de informações e experiências por parte da minha colega, já portadora de um mestrado, foi bastante importante no meu crescimento como professor. Além disso, o facto de podermos partilhar o carro e o combustível foi também essencial para mim, visto estar a cerca de 50 quilómetros do local de estágio.

Quanto à escola e à comunidade escolar, fui bastante bem recebido. A escola era de excecional qualidade, sendo moderna e com excelentes condições. Nada na qual revisse o estabelecimento onde estudei. Todos/as os/as funcionários/as me trataram com uma simpatia e respeito muito grandes, cumprimentando-me todos os dias ao entrar e ao sair da escola. Quanto às/aos docentes, fui sempre tratado como um deles. Exemplo disso foi sentar-me numa secretária ao lado numa reunião e chamarem-me para me sentar com eles, pois, “aqui somos todos iguais”.

Entre toda a comunidade escolar, e mais uma vez, quero agradecer e realçar o trabalho desempenhado pelo meu orientador, o Dr. João Santos. Desde o primeiro dia que me ajudou com tudo o que precisei, esclarecendo as minhas dúvidas, sempre de forma inequívoca. Revi-me, sem dúvida, no seu estilo de ensino e na sua frontalidade, qualquer que fosse o assunto. Como alguém que não tinha nenhuma experiência de ensino, foi fulcral o apoio que recebi da sua parte do início ao fim do estágio. Também é de realçar a sua sugestão sobre a escolha de turmas. Com a sua ajuda, escolhi duas turmas que nunca mais vou conseguir esquecer. Tanto a turma do 7º ano como a do 10º ano tinham um nível de inglês notável e um comportamento excelente. Após a conclusão do estágio, recebi até algumas mensagens de boa sorte por parte de alunos/as. Em suma, penso que isto se deve

também ao facto de eu não estar numa faixa etária tão diferente deles, ao contrário do que acontece com a maioria dos/as docentes da escola.

As duas subsecções seguintes apresentam uma descrição e apreciação crítica do trabalho que realizei durante o estágio, que incluiu a participação nos seminários de orientação pedagógica, a lecionação de aulas e a colaboração em atividades extracurriculares.

2.3. Seminários de orientação pedagógica e aulas

De acordo com o plano anual da área de Inglês, os assuntos e questões abordadas nos seminários de orientação pedagógica incluem a discussão e análise de aspetos relativos à atividade docente em geral, o auxílio na preparação dos planos de aula e na recolha de materiais, e comentários às aulas observadas. Todos estes pontos foram abordados durante os seminários semanais e todas as minhas sugestões foram avaliadas e tratadas com o máximo respeito e frontalidade, o que me permitiu evoluir em todos os aspetos. Desde a planificação e organização das atividades que fiz em sala de aula, aos erros que cometi nos planos das aulas, na construção de exercícios ou até mesmo na sua execução, tudo foi avaliado, primeiramente num sentido formativo, deixando sempre as avaliações definitivas para o final. Apresentei sempre os meus planos de aula dentro do prazo fixado pelo orientador, excetuando quando não tinha indicações para tal, como foi o caso das aulas observadas pela minha orientadora da faculdade, a Doutora Teresa Tavares. Como só tive seminário de Inglês, devido ao facto de o meu percurso ser monodisciplinar, 1 das 2 horas de seminário que tinha por semana era partilhada com a minha colega de estágio. Durante o seminário, fiz pesquisa sobre eventuais materiais que poderia utilizar em contexto de sala de aula, ajudei o meu orientador com a execução de testes, tendo mesmo elaborado um teste para a turma do 7º ano em conjunto com a colega, e aprendi a trabalhar com o sistema de avaliação dos/as alunos/as, sempre com a ajuda e supervisão do meu orientador.

O que se revelou o maior desafio para mim foi a elaboração dos planos de aula e a sua execução, pois cada passo e cada transição deveria estar de acordo com o que tinha sido planeado. Todavia, com prática e ajuda, consegui melhorar neste ponto, apesar de ainda não ter atingido o nível ideal. De acordo com a avaliação do meu orientador de escola e da minha orientadora da faculdade, evolui também consideravelmente no domínio do inglês falado e escrito, bem como na transição entre os diferentes momentos da aula.

Quanto à escolha de materiais, penso ser esse o meu ponto forte, embora ainda que tenha muito a evoluir. Outros pontos positivos, nos quais se notou uma evolução, foram o controlo do tempo e das transições entre momentos de aula e exercícios, bem como uma boa gradação dos exercícios.

Lecionei 10 aulas na turma do 7º ano (4 de 45 minutos e 6 de 90 minutos) e 7 na turma do 10º (todas de 90 minutos). Para além destas, dei ainda uma aula numa turma diferente do 10º ano, o que foi uma experiência muito agradável. Quer na turma do 10º ano, quer na do 7º, tive a oportunidade de utilizar a tecnologia como recurso didático, devido ao facto de a escola ter condições excelentes e ser bastante moderna.

No caso da turma do 7º ano, os tópicos que lecionei, nalguns casos em sequências de 2 e 3 aulas, foram os seguintes:

- Australia;
- Family;
- House;
- Pollution;
- Natural Disasters.

Quanto à turma do 10º ano, os tópicos das aulas foram os seguintes:

- Language as a passport to the world;
- Erasmus and gap year;
- Media teens and social media;
- Technology.

Com o passar do tempo, fui-me desenvolvendo como docente e adquiri um maior à vontade com os/as alunos/as. Isso deveu-se maioritariamente à boa escolha de materiais, ao uso de tecnologia e ao trabalho que realizei nos seminários. Notou-se uma melhoria na transição dos momentos de aula, na escolha de materiais e na execução da aula em si. À medida que o ano decorria, e com esforço e dedicação da minha parte, saí satisfeito com o meu trabalho enquanto docente. Penso que consegui proporcionar boas experiências de aprendizagem e novos conhecimentos aos/às alunos/as em todas as temáticas que tratei, utilizando sempre um jogo ou ferramenta digital na aula, de forma a manter o interesse e a participação ativa das turmas na execução das tarefas. Isto permitiu-me integrar os/as alunos/as com menos competências nas atividades desenvolvidas e, ao mesmo tempo, ajudar os/as alunos/as mais fortes a progredir na sua aprendizagem da língua.

De referir também que, para além de as turmas terem, em geral, um nível de inglês muito bom, estavam habituadas a um ritmo de trabalho igualmente muito bom, o que facilitou o meu trabalho.

2.4. Outras atividades

Durante o ano letivo, participei em 3 visitas de estudo, duas delas a Lisboa, uma com o 7º e outra com o 10º ano, e uma na Figueira da Foz, novamente com o 7º. Foram ambas experiências muito enriquecedoras e permitiram que me aproximasse mais dos/as alunos/as.

No caso da turma do secundário, na última semana de fevereiro, assistimos a uma peça de teatro sobre Fernando Pessoa, no Mosteiro dos Jerónimos, e visitámos vários outros monumentos da cidade de Lisboa. Gostei bastante, pois não conheço muito bem Lisboa.

A visita da turma do 7º ano a Lisboa estava integrada num projeto chamado “Make Bridges Not Walls”, desenvolvido com a Escola Secundária Rainha Dona Amélia ao longo do ano letivo de 2018/2019, e que apelava à união e ao fim do preconceito. As primeiras interações entre as turmas das duas escolas foram feitas através de postais criados na aula de inglês e enviados por correio para que a outra turma tivesse uma ideia do que os esperava antes da visita. No dia da primeira visita de estudo com o 7º ano, na última semana de maio, a turma da escola de Lisboa deu a conhecer a sua realidade e as suas instalações. Mais tarde, no dia 12 de junho, foram os colegas de Lisboa e vir conhecer o ambiente em que nos inseríamos, bem como as nossas instalações, na Figueira da Foz. Foi a experiência mais enriquecedora que tive, pois também foi o último dia que partilhei com a turma do 7º ano.

Para além destas atividades extraletivas, participei ainda em duas reuniões de avaliação, uma de cada turma, e numa reunião de departamento. Esta experiência permitiu-me tomar conhecimento dos comentários e sugestões feitas para cada aluno/a individualmente, bem como entender como eram atribuídas as classificações. Foi bom perceber que todos/as os/as professores/as queriam o melhor para os/as alunos/as, independentemente da avaliação do seu desempenho escolar.

Depois desta descrição e reflexão crítica sobre a minha prática letiva supervisionada, será de seguida abordada a temática que eu apliquei no estágio, procedendo a uma breve reflexão sobre a relevância das tecnologias digitais na atualidade, focando em particular o uso das tecnologias de informação e comunicação (TIC) no ensino e aprendizagem de

línguas estrangeiras. São enumeradas e analisadas várias ferramentas digitais e discutidas as vantagens e desvantagens do uso das TIC no ensino do inglês.

Capítulo 3

O uso de ferramentas digitais no ensino de Inglês

3.1. O papel das tecnologias no mundo contemporâneo

De acordo com *The Free Dictionary*, o termo “technology” tem três sentidos:

- 1.a. The application of science, especially to industrial or commercial objectives.
- 1.b. The scientific method and material used to achieve a commercial or industrial objective.
2. Electronic or digital products and systems considered as a group [...]
3. *Anthropology* The body of knowledge available to a society that is of use in fashioning implements, practicing manual arts and skills, and extracting or collecting materials.

Ainda sobre tecnologia, o *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa* apresenta a seguinte definição:

Etim. Gr. *Tekhnología*, as ‘tratado ou dissertação sobre uma arte, exposição das regras de uma arte’, formado a partir do radical grego *tekhno-* (de *tékhné* ‘arte, artesanato, indústria, ciência’) e do radical grego *logía* (de *logos* ou ‘linguagem, proposição’).⁷

Considerando o último sentido do termo, John Humphrey (2006: xiv) afirma que “Technologies are, in the first instance, simply extensions of the human body, allowing us to overcome the physical limitations with which we are born, and to adapt the natural environment to our own needs”. Assim, numa perspectiva histórica, podemos afirmar que todos os objetos e ferramentas em cobre, pedra e ferro construídas e utilizadas há mais de 100.000 anos nas variadas áreas da atividade humana constituem tecnologias. O estudo deste autor (2006: xiii) aborda as principais áreas em que estas se desenvolveram no mundo antigo, nomeadamente nas atividades de “agriculture and food processing; hydraulic engineering, mining, metallurgy, and metal-working; ceramics and textiles; transporting by sea and land; coinage; writing; timekeeping; construction engineering and military technology.”

Embora continuemos a utilizar instrumentos criados há milhares de anos, como a roda ou a enxada, os grandes avanços científicos, especialmente a partir da revolução industrial e, já no século XX, da revolução digital, fizeram com que as tecnologias adquirissem um papel de enorme importância no mundo atual, sendo muito difícil identificar um contexto

⁷ “Tecnologia”, *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa* (2003). Lisboa: Círculo de Leitores.

ou lugar onde não sejam utilizadas. É de referir, em particular, a relevância atual das tecnologias digitais no quotidiano das pessoas, bem como a forma como são usadas para fins de comunicação e de informação.

Segundo a definição dada pelo Victoria State Government (2018), na sua página eletrónica “Teach with Digital Technologies”, as tecnologias digitais são “electronic tools, systems, devices and resources that generate, store or process data.”⁸ A mesma fonte refere como exemplos dessas tecnologias as redes sociais, os telemóveis e outros equipamentos multimédia. Embora não estejam disponíveis de forma igual em todo o mundo,⁹ em geral estes meios permitem, com um maior conforto, rapidez e facilidade, comunicar e obter informação que outrora seria dificilmente acessível. A verdadeira questão é, no entanto, saber como é que podemos utilizar a tecnologia como um fator produtivo e relevante no nosso quotidiano, tendo em conta as diferentes profissões e ocupações.

3.1.1. O uso das tecnologias de informação e comunicação (TIC) no ensino e na aprendizagem

No que respeita à área do ensino e da aprendizagem, as tecnologias de informação e comunicação (TIC) apresentam “múltiplas potencialidades, criam inúmeros novos cenários e promovem ambientes (reais ou virtuais) extremamente ricos e promotores de uma multiplicidade de experiências pedagógicas” (Coutinho, 2009: 75). Embora possamos continuar a usar tecnologias tradicionais como o quadro e o giz, recorrer às TIC traz claras vantagens. Segundo Guilhermina Miranda (2007: 43),

o termo *Tecnologias da Informação e da Comunicação* refere-se à conjugação da tecnologia computacional ou informática com a tecnologia das telecomunicações e tem na Internet e mais particularmente na *World Wide Web* a sua mais forte expressão. Quando estas tecnologias são usadas para fins educativos, nomeadamente, para apoiar e melhorar a aprendizagem dos alunos e desenvolver ambientes de aprendizagem, podemos considerar as TIC como um subdomínio da Tecnologia Educativa.

⁸ Disponível em

<https://www.education.vic.gov.au/school/teachers/teachingresources/digital/Pages/teach.aspx>

⁹ Ver, por exemplo, uma síntese de um estudo conduzido por John Heidemann, da Universidade do Sul da Califórnia, sobre o acesso à Internet em todo o mundo. Miguel Angel Criado, “Internet no duerme ... pero solo en los países ricos”. *El País*, (2014), disponível em https://elpais.com/elpais/2014/10/22/ciencia/1413987541_759546.html (Consultado a 13/03/2019).

Hoje em dia, temos ao dispor *tablets*, *smartphones* ou computadores, que, devidamente utilizados, enriquecem o ensino e a aprendizagem com uma maior variedade de métodos e técnicas, que anteriormente eram considerados estranhos e até mesmo impensáveis de se aplicar em contexto de sala de aula. Para além disso, estes meios podem ser usados fora da sala de aula, reforçando a ideia de que, tal como Clara Pereira Coutinho (2009: 75) afirma, “a aprendizagem é um processo que se desenvolve ao longo de toda a vida, sem fronteiras de tempo e espaço.” Sendo que a aprendizagem é algo que se desenvolve pouco a pouco, todos os dias, há que ter em consideração que os/as estudantes de hoje em dia usam as tecnologias como algo fundamental no seu quotidiano.

Embora os dispositivos que referi anteriormente se possam também considerar ferramentas, no sentido em que são meios que se empregam para realizar determinadas atividades ou tarefas,¹⁰ neste relatório concentro-me essencialmente nas ferramentas digitais, ou seja, aquelas que recorrem a “digital signals and computer technology” (*Cambridge Dictionary*). Os dispositivos físicos que usamos, como *tablets*, *smartphones* ou computadores, constituem, portanto, meios que nos permitem o acesso a variados conteúdos e ferramentas digitais disponibilizados na *World Wide Web*. Esses conteúdos e ferramentas podem ser usados produtivamente no ensino e na aprendizagem de todas as disciplinas, tal como referido no website do Victoria State Government (2018): “Digital learning is any type of learning that uses technology. It can happen across all curriculum learning areas.”¹¹

No contexto da educação, existem atualmente inúmeras ferramentas digitais, nomeadamente plataformas como a TED-ED, o Voki ou o Kahoot, que foram criadas “with the purpose of giving autonomy to the student, improving the administration of academic processes, encouraging collaboration, and facilitating communication between teachers and learners.”¹² Através dessas ferramentas é possível descobrir, por exemplo, como se escrevem palavras, encontrar significados, ver filmes na língua que pretendemos aprender, criar legendas ou jogar jogos, entre outros. Todos estes fatores podem ajudar tanto o/a professor/a como as/os alunas/os no processo de ensino-aprendizagem. Principalmente no caso dos/as estudantes, podemos perceber que a relevância das

¹⁰ Ver definição do termo no Dicionário da Porto Editora online (Infopédia) e de “tool” no *Cambridge Dictionary* online.

¹¹ Disponível em

<https://www.education.vic.gov.au/school/teachers/teachingresources/digital/Pages/teach.aspx>.

¹² Ver página da *e-Learning Industry*, onde se encontra uma lista das 11 ferramentas mais populares (<https://elearningindustry.com/digital-education-tools-teachers-students>).

tecnologias nas suas vidas é cada vez maior, tendo vindo a tornar-se imprescindível no seu quotidiano. Segundo Coelho *et al.* (2016: 12); *apud* Rosa, 2017: 4),

[...] no século XXI, a sociedade é composta principalmente por nativos digitais. São jovens e crianças imersos no mundo tecnológico, pois eles têm à disposição um mundo perante a tela de um computador e/ou outros acessórios tecnológicos, desde que tenham acesso à internet.

O uso e a aplicação de ferramentas e materiais digitais não trazem, contudo, só facilidades ao processo de ensino e aprendizagem. O uso das mesmas requer que os/as professores/as tenham que repensar alguns dos seus métodos de ensino, de acordo com os avanços tecnológicos a que estão sujeitos. Com a tecnologia, os/as docentes podem, por exemplo, partilhar materiais online, para que os/as alunos/as tenham acesso a eles em casa e possam trabalhar de forma ativa e a sós, no conforto do seu lar. Entre outras vantagens, isto pode permitir uma gestão mais produtiva do trabalho a realizar nas aulas.

Na subsecção seguinte, descrevo, por um lado, as principais vantagens da utilização das TIC no ensino e na aprendizagem e, por outro, alguns dos fatores que podem limitar ou impedir o seu uso.

3.1.2. Vantagens e constrangimentos do uso das TIC no processo de ensino-aprendizagem

No que toca ao uso de tecnologias no processo de ensino-aprendizagem, é tão comum falar em vantagens como em constrangimentos. Em relação às vantagens, é perceptível que todas elas se relacionam de alguma forma com a relação que os/as estudantes têm com a tecnologia no seu quotidiano. Essa relação pode e deve ser usada pelos/as docentes para potenciar a aprendizagem, pois, como refere Amy Christen (2009: 29), “If these connected students are to excel in education, their learning environment should mirror the ways in which they engage the world.”

Dito isto, devemos utilizar as tecnologias como uma ajuda importante no processo de ensino-aprendizagem, mas devemos manter em mente que, por vezes, os/as alunos/as podem deixar-se levar pelo fácil acesso às ferramentas de lazer que a tecnologia proporciona. Embora não se possa controlar o tipo de acesso que os/as alunos/as têm fora da sala de aula, dentro desta é importante que o/a docente mantenha a turma focada nas atividades e tarefas que deve realizar para atingir os objetivos de aprendizagem definidos.

Não existe nada mais enriquecedor do que utilizarmos ferramentas digitais com as quais estamos familiarizados, para que o ensino e a aprendizagem se façam de forma eficaz. Entre vários exemplos de atividades realizadas com recurso às TIC, podemos referir a pesquisa em tempo real em sala de aula e a partilha de materiais, bem como o uso de ferramentas digitais como o PowerPoint, Prezi ou mesmo o Padlet para fazer apresentações ou redigir trabalhos de forma mais dinâmica do que usando papel e caneta. O uso dessas ferramentas permite aumentar a motivação de todos/as os/as alunos/as devido à confiança e facilidade com que se relacionam com as tecnologias digitais, trazendo-lhes mais motivação para a resolução de exercícios e até mesmo para participação na aula. Para além disso, as tarefas realizadas em aula com recurso a ferramentas digitais podem estimular os/as alunos/as a procurar autonomamente informação adicional online sobre os temas abordados, tornando-se de alguma forma autodidatas. Segundo Lai e Kritsonis (2006: 3), “they become the creators not just the receivers of knowledge.”

Tendo mencionado algumas das vantagens do uso das TIC no processo de ensino e aprendizagem, abordo de seguida vários dos constrangimentos que podem existir à sua aplicação em contexto de sala de aula.

Tendo em mente que a tecnologia está em constante evolução, é necessário que todas as partes envolvidas no processo educativo, ou seja, ministérios da educação, escolas, docentes e estudantes, se adaptem continuamente a essa evolução. Segundo Warschauer (2002: 456-7), em todos os níveis,

from the individual to the institutional, active mastery of ICT, rather than just passive use, is essential for confronting the imperatives of an information society and economy. [...] To achieve these expanded goals, whether at the individual or societal level, it requires a reconsideration of the process of adopting technology.

Assim, considerando em primeiro lugar o nível institucional, é necessário que as escolas tenham infraestruturas e equipamentos adequados para que se atinjam os objetivos referidos por Warschauer. No entanto, em Portugal, muitas escolas ainda não têm acesso às mais diversas formas de tecnologia, como, por exemplo, quadros interativos e projetores, ou mesmo uma rede informática adequada. Essas escolas não conseguem, portanto, acompanhar o desenvolvimento tecnológico, principalmente pelo facto de que os preços para adquirir equipamentos tecnológicos não estão ao seu alcance.

Por outro lado, considerando o nível individual, um dos principais obstáculos ao uso das TIC deve-se ao facto de os/as docentes se manterem agarrados/as a métodos de ensino

que não veem benefícios no uso de tecnologia, priorizando metodologias mais tradicionais. Seguindo Phillip Hubbard (2008: 177), podemos designar este obstáculo por “inércia”: “It is always easiest to maintain the status quo, and, if institutions – and individual teacher educators – believe they have been successful in the past, they will aim to continue along that path.” Há igualmente professores/as que não possuem a formação e o contacto necessários com a tecnologia para a utilizar no ensino. Segundo Riasati, Allahyar e Tan (2012: 27), muitos/as docentes não têm competências suficientes para utilizar as tecnologias de forma eficaz em contexto de sala de aula. Sintetizando estudos anteriores, estes autores referem também que “some teachers thought that technology was a disruptive tool and resisted any changes” (*idem*). Por outras palavras, se por um lado existe ignorância relativamente aos benefícios da aprendizagem através das TIC por parte dos/as docentes, há por outro lado resistência à aquisição dos conhecimentos e das competências necessárias ao seu uso.

A falta de tempo pode ser considerada outra barreira à integração das TIC no ensino, tanto no que respeita à formação dos/as docentes (cf. Hubbard, 2008: 177), como à sua aplicação nas aulas. O tempo necessário para a preparação e implementação de materiais digitais para uso em sala de aula é um fator que muitas vezes influencia a frequência com que se escolhe materiais e tarefas mais tradicionais em detrimento de materiais e atividades digitais (cf. Riasati, Allahyar e Tan, 2012: 27). Há sempre uma maior facilidade em fazer uma simples ficha de trabalho do que criar um jogo ou usar uma aplicação numa plataforma online. Apesar de este tipo de atividade ser mais motivadora, acaba por dar mais trabalho.

Por outro lado, os/as docentes têm de enfrentar o problema de que os conteúdos e a informação que proporcionam nas aulas possam ser preteridos por aqueles que são oferecidos pela Internet. Com a quantidade e diversidade de informação disponível online, muitos/as estudantes podem acabar por preferir ser autodidatas. Apesar de não ser propriamente um problema ou um erro ser autodidata, a questão que aqui se coloca é a da fiabilidade da informação, pelo que cabe ao/a docente encontrar meios de os/as alunos/as desenvolverem competências de leitura crítica dessa mesma informação. Uma avaliação crítica da informação é muito importante, e a consulta de diferentes fontes pode ser determinante na escolha de informação de qualidade.

Tendo referido o que considero serem as principais vantagens e constrangimentos no uso das TIC no processo de ensino-aprendizagem em geral, abordo de seguida a

integração das tecnologias de informação e comunicação num domínio mais restrito, nomeadamente, no ensino de línguas estrangeiras.

3.2. Integração das TIC no ensino de línguas estrangeiras

3.2.1. Introdução

Estando os/as alunos/as de hoje em dia completamente rodeados por um ambiente tecnológico, muito caracterizado por dispositivos móveis, é fácil reconhecer a integração das tecnologias digitais nas suas práticas diárias regulares. A aprendizagem de uma língua estrangeira não será, por isso, uma exceção. Consequentemente, é importante tentar compreender, numa perspetiva histórica, a integração das TIC no ensino das línguas estrangeiras, bem como a sua utilização didática, ou seja, na criação de atividades que apoiam o desenvolvimento da aprendizagem.

Atualmente, e como já mencionei acima, o uso de ferramentas de processamento de texto e imagem permite criar exercícios e atividades mais dinâmicas e motivadoras. Entre outros recursos digitais relevantes para o ensino e aprendizagem de línguas encontram-se, por exemplo, os dicionários online. O uso desta ferramenta permite aos/às alunos/as procurar significados, sinónimos ou antónimos de palavras, contribuindo assim para expandir o seu vocabulário e perceber também como escrever ou dizer diferentes palavras ou expressões.

Existem ainda diversas aplicações que podem ser utilizadas no telemóvel, Tablet ou computador, que servem para a aquisição de línguas estrangeiras. Exemplos dessas aplicações são o *Duolingo* ou o *Memrise*, que existem em várias línguas, com diferentes exercícios elaborados consoante o nível do utilizador e para que, neste caso, o/a aluno/a consiga melhorar ou adquirir a língua que pretende.

Para terminar esta breve introdução, e tendo em conta que é impossível mencionar ou descrever todas as ferramentas digitais possíveis de utilizar em contexto de sala de aula, é de ter em conta que as TIC trazem também a possibilidade de descarregar materiais autênticos, como textos literários, músicas e vários tipos de imagens, entre outros. Isto dá a possibilidade aos/às professores/as de adaptar materiais autênticos, dando mais diversidade e relevância às suas aulas.

Na subsecção seguinte faço uma breve descrição da utilização das tecnologias associadas ao computador no ensino das línguas estrangeiras, a partir da década de 1960,

abordando, nomeadamente, o que em inglês se designa por CALL, ou “computer assisted language learning.” Por “computador” entende-se, nas palavras de Philip Hubbard (2009: 1-2), não apenas “the canonical desktop and laptop devices we label computers,” mas também

the networks connecting them, peripheral devices associated with them and a number of other technological innovations such as PDAs (personal digital assistants), mp3 players, mobile phones, electronic whiteboards and even DVD players, which have a computer of sorts embedded in them.

3.2.2. CALL (Computer assisted language learning): definição e contextualização

De uma forma geral, podemos definir *Computer assisted language learning* (CALL) como uma abordagem que “encompasses any use of computer technology in the domain of language learning” (Hubbard, 2009: 2). Na definição de Michael Levy (1997: 1), a ênfase é colocada no contributo das tecnologias para a criação de atividades didáticas – “the search for and study of applications of the computer in language teaching and learning” –, enquanto, por outro lado, Egbert e Petrie (2005: 4) salientam o facto de a aprendizagem da língua estrangeira mediada pelo acesso à tecnologia poder ocorrer em qualquer contexto espacial e temporal – “CALL means learners learning language in any context with, through, and around computer technologies”.

De acordo com um artigo conjunto publicado por Mark Warschauer e Deborah Healy (1998: 57), o uso das tecnologias associadas ao computador no ensino das línguas estrangeiras, com início na década de 1960, teve uma grande evolução com o passar dos anos. As três principais fases dessa evolução, que designam por “behavioristic CALL, communicative CALL, and integrative CALL,” correspondem a diferentes níveis de desenvolvimento tecnológico e a diferentes abordagens pedagógicas (*idem*). Na 1ª fase, nas décadas de 1960 e 1970, sob influência do behaviorismo, o foco da aprendizagem centrava-se em exercícios repetitivos de *drill-and-practice*, sendo assim a tecnologia considerada como um “tutor mecânico,” que dava aos/às estudantes apenas a oportunidade de trabalharem autonomamente, ao seu próprio ritmo, com exercícios pré-fabricados (*idem*). A elaboração do *software* PLATO, ainda na década de 1960, permitiu o desenvolvimento de um sistema de tutorial com uma extensa variedade de exercícios,

bem como explicações gramaticais, exercícios e testes de tradução (cf. Hubbard, 2009: 3-4; Warschauer e Healey, 1998: 57).

A 2ª fase da evolução do CALL teve início entre o final da década de 1970 e princípio da década de 1980 (Warschauer e Healey, 1998: 57). Na linha da abordagem comunicativa no ensino das línguas, cujo objetivo era “to develop procedures for the teaching of the four language skills that acknowledge the interdependence of language and communication” (Richards e Rodgers, 1986: 66), assistiu-se a uma produção profícua de materiais e de programas de língua para computadores. Entre outros exemplos, encontramos o *Storyboard*, desenhado por John Higgins, que permitia a reconstrução de um texto a partir de pistas textuais como o título, classes de palavras e/ou excertos de texto (cf. Levy, 1997: 24-25). Uma vez que, segundo a abordagem comunicativa, a aprendizagem da língua decorre através do processo de descoberta, expressão e desenvolvimento de competências, foram criados programas de *software* “which allowed students working alone or in groups to rearrange words and texts to discover patterns of language and meaning) and simulations (which stimulated discussion and discovery among students working in pairs or groups)” (Warschauer e Healey, 1998: 57).

A fase designada por *integrative CALL*, a partir do início da década de 1990, surge na sequência, por um lado, da ênfase na dimensão sociocultural da comunicação e, por outro, da emergência da Internet como um meio de informação e comunicação global. No que toca ao primeiro aspeto, o reconhecimento de que os atos de comunicação ocorrem em contextos sociais e culturais concretos levou a que se desse papel central ao uso da língua em “authentic social contexts” (Warschauer e Healey, 1998: 58). Por outro lado, a mudança tecnológica que ocorre na mesma década com a emergência da Internet veio possibilitar um maior acesso a materiais, ferramentas e cenários de aprendizagem, bem como uma interação entre pessoas mais rápida e frequente. Assim, como Warschauer e Healey notam (1998: 58), desenvolveram-se meios de integrar os/as estudantes em ambientes reais através de uma aprendizagem baseada na realização de tarefas e projetos sobre conteúdos concretos. Nesta fase, surge uma nova perspetiva sobre o uso da tecnologia para a aprendizagem de língua, “which seeks both to integrate various skills (e.g., listening, speaking, reading, and writing) and also integrate technology more fully into the language learning process” (*idem*). Com o grande desenvolvimento das redes informáticas e o aumento exponencial dos conteúdos e ferramentas digitais disponíveis, passou a haver uma diversidade de recursos que podem e devem, segundo Warschauer e Healey (1998: 58), ser usados na aprendizagem de línguas:

The multimedia networked computer – with a range of informational, communicative, and publishing tools [...] – provides not only the possibilities for much more integrated uses of technology, but also the imperative for such use, as learning to read, write, and communicate via computer has become an essential feature of modern life in the developed world.

Podemos então afirmar que é nesta última fase que o CALL passa de *tutor* a *tool*, uma vez que as aplicações dinâmicas disponíveis proporcionam o acesso a “simulations, electronic communication, and multimedia production rather than simple drill-and-practice tutorials” (Warschauer, 2002: 453).

No entanto, segundo Stephen Bax (2003: 23-24; apud Stockwell, 2012: 171), ainda não se atingiu a integração plena das tecnologias de informação e comunicação e do CALL no ensino e aprendizagem. Esse estágio só se concretizará quando o uso da tecnologia se difundir e “normalizar” nas nossas práticas letivas e se tornar “invisible, hardly even recognised as a technology, taken for granted in everyday life.” No cenário futuro que Bax (*idem*) descreve, essa normalização ocorrerá

when computers [...] are used every day by language students and teachers as an integral part of every lesson, like a pen or a book [...] without fear or inhibition, and equally without an exaggerated respect for what they can do. They will not be the centre of any lesson, but they will play a part in almost all. They will be completely integrated into all other aspects of classroom life, alongside coursebooks, teachers and notepads. They will go almost unnoticed.

Na perspectiva do autor, contudo, a tecnologia deve assumir sempre o papel de auxiliar da aprendizagem, devendo as necessidades dos/as alunos/as ser colocadas em primeiro lugar. Essas necessidades têm de ser avaliadas pelos/as docentes e contempladas na planificação das aulas, onde se definem os objetivos da aprendizagem, as atividades a realizar para os atingir, bem como os conteúdos, meios e materiais adequados a esses objetivos. Por outras palavras, a tecnologia por si só não substitui o/a professor/a, nem garante a eficácia da aprendizagem, embora proporcione “the potential to impact positively students’ learning and teachers’ instruction” (Flanagan & Shoffner, 2013: 242). Para que se alcancem os resultados desejados, é, portanto, necessário que os/as docentes avaliem também que tecnologias usar, como e quando as devem usar, tendo sempre em mente que o propósito último é “to promote active learning and engagement rather than as an alternate means to deliver information” (Flanagan & Shoffner, 2013: 244). Estas questões serão abordadas na secção seguinte, que se concentra no domínio específico do ensino de inglês como língua estrangeira.

3.3. O papel das TIC na aula de Inglês

O artigo de Sara Flanagan e Melanie Shoffner (2013), citado acima, aborda os benefícios e desafios que o uso das TIC comporta no ensino da língua inglesa, bem como o papel essencial desempenhado pelos/as professores/as na escolha dos recursos adequados para promover a aprendizagem dos/as alunos/as. Para além de fazerem uma síntese de estudos anteriores sobre a integração das TIC nas aulas, apresentam os resultados de um estudo qualitativo sobre a prática letiva de duas professoras, uma com experiência de ensino e outra a iniciar-se na profissão. Embora ambas considerassem as TIC como uma “valuable component of instruction” (Flanagan & Shoffner, 2013: 250), a professora mais experiente atribuía-lhes um papel secundário e usava a tecnologia disponível “only if she believed it provided additional advantages” (*idem*). A professora menos experiente, por outro lado, dava-lhes um papel primordial e usava-as em todas as aulas, porque “[s]he believed student engagement was an important aspect of how and why she implemented technology into her instruction” (251).

A análise mais detalhada destes dois casos permite confirmar o que outros estudos dizem sobre o uso das TIC no ensino e aprendizagem de línguas, ou seja, a tecnologia só é importante no ensino e na aprendizagem se for utilizada de forma apropriada, com propósitos concretos. Segundo os estudos de Culp, Honey e Mandinach (2003), Darling-Hammond *et al.* (2005) e Pope e Golub (2000) (referidos por Flanagan & Shoffner, 2013: 243), “Meaningful technology use can support positive teaching and learning outcomes that include effective instruction, support for authentic learning, increased student learning, and alterations in teacher pedagogy.” Para que se alcancem resultados significativos, os/as docentes devem considerar as vantagens e desvantagens dos recursos tecnológicos que têm ao dispor, tendo em mente que “the use of technology in the English classroom should not replace strong instruction, negatively influence the quality of instruction, or decrease student opportunity for creativity or replace key instructional materials” (Flanagan & Shoffner, 2013: 244). Não esquecendo os materiais mais tradicionais, como fichas de trabalho impressas com exercícios e textos, é importante que se varie ou complemente esses mesmos materiais com a implementação das TIC na sala de aula, avaliando em que situação é que podemos tirar o maior proveito dos mesmos. O que há que ter sempre em mente é que o papel das TIC é o de “both a facilitator and a medium of literacy teaching and learning” (Sternberg, Kaplan, & Borck, 2007: 420; *apud* Flanagan & Shoffner, 2013: 244).

Ainda segundo Flanagan & Shoffner (2013: 243), as aulas enriquecidas com o uso de tecnologias podem incentivar o desenvolvimento das capacidades de raciocínio dos/as alunos/as, através por exemplo, do contacto com diferentes fontes de informação. A exploração adequada dessas fontes pode aumentar positivamente a capacidade do/a aluno/a de fazer pesquisas ou trabalhos por conta própria. Isso dá lugar a um reforço e motivação muito positivos, levando a que as “thinking skills” dos/as alunos/as sejam ativadas. Posto isto, é também de considerar que, como vários estudos citados por Flanagan & Shoffner alertam (2013: 243), “To support an active learning environment, teachers must engage students with technology, rather than simply using it as a reward (e.g., watching a movie, playing a game) or to project information (e.g., display a presentation).” Por outro lado, é importante que as tecnologias não sejam utilizadas apenas para “drill and practice”, mas também para levar os/as alunos/as a desenvolver capacidades de pensamento crítico e de aprendizagem autónoma da língua estrangeira. O uso de plataformas e aplicações como o Voki ou o Kahoot, por exemplo, leva a um aumento muito positivo da aprendizagem do inglês, como se pode verificar mais abaixo.

Em suma, o uso das TIC e da tecnologia em geral “offers a means to differentiate instruction, motivate students, improve instruction, provide visual cues, and improve learning, especially in the area of literacy” (O’Neil & Perez, 2003; Shoffner, de Oliveira & Angus, 2010; Sternberg *et al.*, 2007; *apud* Flanagan & Shoffner, 2013: 254).

Na subsecção seguinte, estabelecerei uma relação entre o uso as TIC e o desenvolvimento das diferentes competências linguísticas. Para começar, farei uma descrição individualizada de cada uma das competências, abordando depois a maneira como as TIC podem influenciar a aprendizagem de cada uma delas.

3.3.1 A relação entre as TIC e as diferentes competências linguísticas (*language skills*)

As quatro competências linguísticas podem ou não ser utilizadas em separado. Apesar de existirem momentos em que nos focamos apenas em ler ou falar, isso não traz nenhum impedimento à sua utilização conjunta, até porque, como refere Hinkel (2006: 113; *apud* Harmer, 2009: 265), “in meaningful communication, people employ incremental language skills not in isolation, but in tandem”. Do mesmo modo, segundo o site “Foreign Language Teaching Methods”, do Center for Open Educational Resources and Language

Learning (COERLL), da Universidade do Texas - Austin,¹³ “most teachers recognize that the four language skills support each other and are found together in real-life language use.” Considero então que, sob o mesmo ponto de vista, as competências podem ser treinadas em separado, mas que, por outro lado, nunca devem deixar de ser utilizadas em conjunto.

Por exemplo, quando estabelecemos uma conversa com outra pessoa, é expectável que essa pessoa nos esteja a ouvir, o que significa que ambas as competências, de *listening* e de *speaking*, estão profundamente conectadas nesse preciso momento. Um outro exemplo é o uso de apontamentos feitos numa aula para leitura posterior, ou o envio de mensagens ou emails através de ferramentas digitais para que outras pessoas consigam ler mais tarde. Neste caso, é notória a relação que se estabelece entre as competências de *writing* e de *reading*.

Apesar de as competências serem utilizadas em conjunto nos atos comunicativos, elas são definidas e apresentadas como competências singulares. Procurarei abaixo, distinguir e descrever cada uma delas.

As quatro competências linguísticas podem ser divididas em dois tipos distintos: as recetivas e as produtivas. Segundo Harmer (2009: 265), “receptive skills is a term used for reading and listening, skills where meaning is extracted from the discourse. Productive skills is the term for speaking and writing, skills where students actually have to produce language themselves”.

Posto isto, é notória a influência do que nós ouvimos e lemos ou vemos na forma como falamos ou escrevemos. É então necessário perceber como é que as TIC podem influenciar o processo de aquisição de todas estas competências ou até melhorá-lo.

Começando pelo *listening*, é compreensível que os/as alunos/as, ao ouvirem diferentes pessoas a falar inglês correto, acabem por melhorar o seu discurso, seja através da repetição de diferentes frases ou palavras específicas. Apesar do facto de o professor ser considerado uma fonte de informação que eles realmente consideram de confiança no seu processo de aprendizagem, o uso de diferentes ferramentas de criação de áudio ou até mesmo o uso de ficheiros previamente criados e encontrados na Internet, como podcasts, podem ajudar bastante na aquisição da língua inglesa. Há, no entanto, que existir alguma autonomia por parte do/a aluno/a para avaliar a fiabilidade e autenticidade desses ficheiros.

¹³ Disponível em <https://coerll.utexas.edu/methods/modules/teacher/03/integration.php>

Quanto ao *reading*, o facto de ser possível recorrer a diferentes tipos de textos através do uso da Internet e das TIC facilita também o trabalho de docência e permite aos/as alunos/as, quer a leitura de diferentes tipos de linguagem, quer a perceção de que podem aceder a essas mesmas obras dentro e fora da sala de aula. Apesar da facilidade de acesso a diferentes obras, convém sempre verificar a sua fidedignidade.

No caso do *speaking*, os/as alunos/as podem usar ferramentas como o telemóvel ou o computador para verificar se disseram a palavra corretamente ou até mesmo interagir com falantes de inglês como língua materna. Tudo isso à distância de um clique. O uso de ferramentas como o Skype ou o Facebook são exemplos de plataformas que podemos utilizar para falar com outras pessoas em tempo real, sem precisarmos de estar ao pé das mesmas. Mais abaixo, darei um exemplo de como melhorar esta competência em contexto de sala de aula, utilizando uma ferramenta digital.

Por último, quando se fala na competência de *writing*, é possível que a mesma seja influenciada de diferentes maneiras pelo uso das TIC. Com a evolução constante da tecnologia, e com a comunicação escrita a ter lugar de forma tão intensiva nos telemóveis e nas redes sociais, devemos encorajar os/as alunos/as a fazer o mesmo na sala de aula. Sendo os emails e as mensagens as formas de comunicação mais utilizadas no mundo contemporâneo, cabe-nos a nós, professores, utilizar essa proficiência na tecnologia por parte dos/as alunos/as para a realização de composições, textos ou resolução de exercícios através de diferentes ferramentas digitais.

3.3.1.1 *Listening*

Segundo o site “Foreign Language Teaching Methods” do Center for Open Educational Resources and Language Learning (COERLL), da Universidade do Texas - Austin,¹⁴ a competência de *listening* é importante, porque:

- occupies a big chunk of the time we spend communicating in the language. Think about the times you spend listening to others speak or listening to songs, news, lectures, YouTube, etc. Recent advances in technology have served to raise the profile of the listening skill in language teaching.
- provides input that can be very significant for second language acquisition in general and for the development of the speaking skill in particular.

¹⁴ Sobre a importância da competência de *listening* ver: <https://coerll.utexas.edu/methods/modules/listening/01/>

- promotes non-linear processing of language and encourages learners to develop "holistic" strategies to texts.

A competência acima mencionada é uma das mais fáceis de trabalhar em contexto de sala de aula e também das mais fáceis para criação de exercícios. No entanto, considera-se, segundo o site “Foreign Language Teaching Methods”, acima referido, que a competência de *listening* foi muitas vezes subvalorizada no que toca ao seu contributo para a aquisição de uma língua estrangeira e enumeram-se alguns desafios presentes no ensino dessa competência. Contudo, com o uso da tecnologia, plataformas digitais como a Voki,¹⁵ por exemplo, dão-nos a liberdade para elaborar diferentes exercícios, escrevendo o texto que pretendemos que seja transmitido oralmente. Podemos ainda procurar diretamente clipes de áudio pré-fabricados, sendo que a tecnologia, mais especificamente, neste caso, a Internet, fornece inúmeros clipes áudio que podem ser utilizados. Mesmo com a motivação e entretenimento que as ferramentas tecnológicas podem trazer à sala de aula, os exercícios de compreensão oral acarretam, por norma, grandes níveis de ansiedade e stresse. Apesar do seu uso estar presente em qualquer tipo de interação oral que ocorra entre alunos/as ou com o/a professor/a, ou até mesmo quando há uma leitura em voz alta para a turma, é importante que os/as docentes “... think of how you might plan to approach listening activities and what goals and expectations to set for your students”.¹⁶

Segundo Mahmoud al-Batal (2010),¹⁷ “unlike a reading text that is at the learner's control, a listening text is constantly moving and at variable speeds that often cannot be controlled by the listener.” Devido a desafios como este, é normal que estes tipos de exercícios possam interferir com os níveis de stresse dos/as alunos/as e influenciar a sua compreensão.

No entanto, justifica-se que os/as docentes usem frequentemente exercícios com excertos áudio para que os/as alunos/as se familiarizem com diferentes tipos de vocabulário e estruturas linguísticas. Para além disto, esse uso permite que os/as alunos/as tenham contacto com diversas variantes do inglês, bem como abreviações e coloquialismos usados em contextos reais de comunicação (por exemplo, *I wanna go*;

¹⁵ Plataforma digital disponível em: <https://www.voki.com/>

¹⁶ Ver exemplos de desafios no ensino da competência de *listening* em: <https://coerll.utexas.edu/methods/modules/listening/01/challenges.php>

¹⁷ Ver <https://coerll.utexas.edu/methods/modules/listening/01/challenges.php>

Just a sec, etc), expandindo o seu próprio vocabulário e melhorando a sua compreensão oral.

A competência que mais se relaciona com a que acabamos de falar é a competência de *speaking*, que será abordada na subsecção seguinte.

3.3.1.2 *Speaking*

Segundo Canale and Swain (1980: 2-3), a competência comunicativa requer 4 subcompetências:

- grammatical (ability to create grammatically correct utterances);
- sociolinguistic (ability to produce sociolinguistically appropriate utterances);
- discourse (ability to produce coherent and cohesive utterances);
- strategic (ability to solve communication problems as they arise).

A competência de *speaking* é a mais utilizada dentro da sala de aula. Usada principalmente nos momentos de comunicação entre alunos/as ou entre alunos/as e o/a professor/a, esta competência requer o domínio destas subcompetências, de forma a estabelecerem um discurso correto e com sentido. Evidentemente que, para haver comunicação oral, terá que existir também compreensão oral, cruzando-se, portanto, a competência de *listening* com a de *speaking*. Segundo o site de “Foreign Language Teaching Methods” (COERLL¹⁸), “communicative tasks are characterized as synthetic or holistic because they synthesize the many parts of a lesson (vocabulary, grammar, rhetorical structure, pronunciation, etc.) into a whole”. No caso do inglês, é extremamente importante que saibamos comunicar de forma correta, pois é uma língua utilizada pelo mundo inteiro nos mais variados contextos e situações.

Deste modo, é importante que os/as alunos/as tenham bastantes momentos de comunicação dentro da sala de aula, para que depois sejam proficientes fora dela. Da parte do docente, uma boa escolha de materiais, tal como uma igualmente boa didatização dos mesmos, é essencial para que os/as alunos/as interajam com o professor e entre si. De acordo com Carl Blyth, no site da Universidade do Texas,¹⁹ “the goal of communicative language teaching is ‘communicative competence,’ which is achieved through the use of the foreign language for actual communicative purposes”. Em suma, o objetivo principal da comunicação é fazê-lo com competência, ou seja, de forma gramaticalmente correta e

¹⁸ Sobre a competência de *speaking*, ver: <https://www.coerll.utexas.edu/coerll/>

¹⁹ Ver: <http://coerll.utexas.edu/methods/modules/speaking/>

adequada ao contexto e à situação, usando um discurso coerente. Cabe-nos a nós, enquanto professores, certificar-nos de que existem momentos de comunicação com qualidade, dentro da sala de aula, para que os/as alunos/as possam ser cidadãos/ãos com ‘communicative competence’.

3.3.1.3 Reading

Apesar de existirem diferentes definições para o conceito de *reading*, segundo Janet Swaffar (2010),²⁰ existem 3 ideias importantes para compreender o que significa “learning to read”:

- Reading is a process undertaken to reduce uncertainty about meanings a text conveys.
- The process results from a negotiation of meaning between the text and its reader.
- The knowledge, expectations, and strategies a reader uses to uncover textual meaning all play decisive roles [in the] way the reader negotiates with the text's meaning.

Quanto à sua prática em contexto de sala de aula, há que perceber que existem e devem, em certos casos, existir diferentes tipos de compreensão textual. O que pretendo dizer com isto é que, em certos tipos de texto, podem existir diferentes interpretações, como é o caso de textos literários, por exemplo. Existem também algumas técnicas de leitura que podem ter impacto na compreensão dos/as alunos/as. O simples facto de lerem o texto e tentarem entre eles comunicar e adivinhar o seu sentido pode ter uma influência positiva aquando da leitura integral do texto. Por outro lado, os/as alunos/as podem também recorrer à técnica de *skimming*. Neste caso, é importante que retirem algumas das ideias principais após fazerem uma leitura muito superficial do texto. Ambas as técnicas podem dar bons resultados, independentemente do tipo de texto ou do tema.

Apesar de a escolha do tema ser relevante (por exemplo, em termos de motivação para a leitura), os/as docentes têm de seguir o programa curricular e de fazer essa escolha consoante a unidade a lecionar. No entanto, dada a amplitude de alguns dos temas do programa, há algum espaço para a seleção de textos autênticos, podendo estes ser adaptados consoante o nível de competência e faixa etária das turmas. Exemplos disso vão desde a modificação de palavras de forma a que seja inserido vocabulário que os/as alunos/as possam aprender, ou até mesmo reescrever parágrafos ou reduzir o texto.

²⁰ Sobre a competência de reading, ver: <https://coerll.utexas.edu/methods/modules/reading/01/>

Para se treinar e desenvolver esta competência com recurso às TIC, pode usar-se o computador, *tablet* ou telemóvel para ler mensagens, publicações ou textos na de sala de aula. Especificamente durante as aulas, o uso de ferramentas digitais e da Internet, quer por parte do/a professor/a, quer por parte dos/as alunos/as, permite uma escolha mais rica e variada de materiais, o que, por sua vez, aumenta a motivação da turma. Neste último caso, já é essencial que todos tenham acesso à Internet ou a algum tipo de ferramenta tecnológica.

3.3.1.4 *Writing*

Por fim, a competência de *writing*, e citando o site “Foreign Language Teaching Methods” (COERLL),²¹ “is a visual form of communication, either printed in hard-copy or in electronic form”.

O processo de *writing* é um processo muito complexo e requer que se tenha em mente e combine diferentes componentes da linguagem corretamente, como por exemplo a gramática, a ortografia, o léxico, entre outros. Apesar de, segundo Zsuzsanna Abrams²², o ato físico da escrita ser “fairly automatic for adult writers, in the L2 it becomes a conscious process once more, especially if the L2 orthography is different from the learners' L1.” Para além disso, tem de se ter em conta as convenções da escrita, que podem ser diferentes na L1 e na L2. Desenvolver a competência escrita de forma a comunicar eficazmente implica, portanto, aprender a usar corretamente as componentes da linguagem referidas.

No que se refere ao uso das TIC para a aprendizagem desta competência, devemos ter em conta que as ferramentas digitais e mais em concreto o computador e o telemóvel vieram trazer a todos nós uma maior facilidade de comunicação, não só entre habitantes do mesmo país, com a mesma língua, mas com todos as outras pessoas espalhadas pelo mundo. Citando Zsuzsanna Abrams²³, do site da Universidade do Texas, “the computer, and specifically the Internet, has made it possible for students to interact not just with their classmates but also with a wide range of native speakers or other non-native speakers of the language”. Segundo os estudos realizados, a comunicação mediada por computador tem as seguintes vantagens:

- can help increase students' motivation to learn the foreign language,

²¹ Sobre a competência de *writing* ver: <https://coerll.utexas.edu/methods/modules/writing/01/>

²² *Idem*.

²³ Ver: <https://coerll.utexas.edu/methods/modules/writing/01/cmc.php>

- lower their anxiety,
- increase their fluency in the target language,
- lead to improved intercultural competence and democratize classroom communication.

É então de considerar que o uso das TIC para trabalhar a competência da *writing* é uma vantagem real e inegável. Enquanto na linguagem oral as pessoas utilizam tendencialmente frases mais curtas e um discurso menos cuidado, na escrita espera-se que haja um discurso mais elaborado e gramaticalmente correto, embora, no caso do Inglês, as frases sejam mais curtas do que nas línguas românicas. No entanto, muitas exceções permanecem, como é o caso da escrita de mensagens para amigos ou emails com um assunto que requeira menos cuidado no discurso. É aqui que entra mais uma das vantagens das TIC no desenvolvimento da competência de *writing*. O facto de podermos corrigir tudo o que escrevemos num computador ou telemóvel antes de enviarmos e, em alguns casos, depois de enviarmos traz-nos uma real vantagem para que o nosso discurso escrito possa evoluir. Um grande exemplo disso é a quantidade de vezes que me foi possível fazer alterações neste relatório.

Após esta breve caracterização de cada competência linguística, passarei a demonstrar de que forma é possível didatizar diferentes ferramentas digitais, tendo sempre em conta a sua eficácia e vantagens para o desenvolvimento dessas competências.

3.4. O uso de ferramentas digitais no ensino de Inglês: experiências no estágio curricular e propostas de didatização

Ao longo do ano, e tal como já referi neste relatório, o meu foco foi procurar utilizar e didatizar ferramentas digitais para um ensino eficaz do inglês. Por um lado, tentei integrar sempre que possível as TIC nas minhas aulas, enquanto por outro lado evitei fazê-lo quando não via nenhuma vantagem na sua utilização. Isso trouxe-me uma capacidade de análise crítica do meu próprio trabalho e permitiu-me utilizar as TIC e a tecnologia em geral a meu favor e a favor de todos os/as alunos/as que encontrei no meu percurso enquanto professor estagiário.

A combinação da educação com a tecnologia traz, quando utilizada de forma correta, apenas vantagens e motivação aos/as alunos/as, como afirma Shah (2013: 613): “the combination of education and technology has created ‘more stimulating learning environment’ and new possibilities to make the process of education more innovative and enjoyable”.

Nesta secção irei apresentar, segundo a minha experiência, em diferentes aulas e em diferentes turmas, técnicas e ferramentas digitais que podem ser utilizadas para benefício dos/as docentes e dos/as alunos/as. De mencionar, mais uma vez, que as características da escola e das turmas influenciaram bastante a qualidade das minhas aulas. Optei inclusivamente por repetir a utilização de ferramentas digitais em aulas diferentes, devido à reação extremamente positiva por parte das turmas. Um dos meus objetivos era também utilizar a tecnologia, em geral, para que os/as alunos/as conseguissem entender que a mesma pode ser utilizada para a aprendizagem da língua inglesa e não apenas para lazer e recreação.

Irei, de seguida, descrever diferentes aulas em que procedi ao uso de ferramentas digitais ou de alguma TIC.

3.4.1. Disciplina de Inglês (7º ano)

No caso da turma do 7º ano, tendo ela um nível de inglês superior ao de outras turmas com as quais tive contacto anteriormente e durante o ano letivo, era de prever que o uso da tecnologia traria apenas vantagens para a sua aprendizagem. Apesar de por vezes levar a algum nervosismo e criar algum barulho pela espera da atividade em que iriam estar em contacto com o telemóvel, poucas vezes isso alterou o seu comportamento. Apresento seguidamente alguns exemplos de aulas, das unidades “Our Blue Planet” e “Believe it or not”, em que se usaram ferramentas digitais. A primeira unidade incidiu sobre a poluição e ainda sobre os monumentos em degradação e os animais em via de extinção. A segunda unidade abordou as catástrofes naturais. Dividirei as unidades por tópicos, utilizando o exato nome que coloquei no plano de aula.

Tópico: “Pollution” – “Our Blue Planet”

Neste tópico, procurei falar da poluição e dos seus principais tipos, mostrando e ensinando formas para combater, prevenir e remediar os danos causados pela poluição (desastres naturais, extinção de espécies animais, degradação de monumentos), bem como levar a que os/as alunos/as adquirissem o vocabulário associado à temática. Um dos objetivos da unidade em que este tópico estava incluído era que os/as alunos/as fossem capazes de perceber o perigo da poluição, bem como leva-los a perceber que, de alguma forma, os seus comportamentos e atos constituem agressões ao ambiente.

Ferramentas digitais utilizadas e estratégias aplicadas

Para começar, e tendo em conta que se tratou de uma série de duas aulas, pedi aos/as alunos/as para me falarem do seu dia a dia. A maioria mencionou que vem para a escola de carro. Utilizando essas afirmações, perguntei se seria bom para o ambiente todos nós irmos de carro, inclusive eu. A partir daqui, introduzi o tema da poluição atmosférica. Como era uma aula de 45 minutos e o tempo passava relativamente rápido, com a ajuda de um *warm up* inicial consegui que os/as alunos/as mencionassem os diferentes tipos de poluição oralmente. Após este debate oral, decidi passar um excerto áudio. O mesmo foi um texto escrito por mim, que converti num excerto áudio, utilizando a ferramenta digital Voki. Este exercício de compreensão oral serviu para que os/as alunos/as fortalecessem algum do vocabulário já usado oralmente, bem como para repetir os principais tipos de poluição referidos durante o *warm up*. Este exercício serviu também de ponte para um exercício de compreensão textual na segunda parte da aula.

Tópico: “Endangered monuments and animals” – “Our Blue Planet”

Após ter abordado a poluição durante a aula de quarenta e cinco minutos anteriormente referida, decidi levar a turma a pensar no que pode acontecer se não fizermos nada para prevenir ou remediar a poluição. Tendo em conta que os/as alunos/as já conheciam os diferentes tipos de poluição e tinham mencionado algumas maneiras de evitar poluir, facilmente nomearam a extinção de espécies e a degradação de monumentos. Mais uma vez, o objetivo desta aula era alertar os/as alunos/as para os resultados da poluição, levando a que percebessem que ainda há coisas que podemos fazer para a atenuar.

Ferramentas digitais utilizadas e estratégias aplicadas

Na primeira parte desta segunda aula sobre a poluição e seus efeitos, com a ajuda do computador, mostrei um vídeo (Ver anexo 1, figura 1) aos/as alunos/as. Durante este vídeo, deveriam tirar apontamentos para depois responder a 3 perguntas de escolha múltipla (Ver anexo 1, figura 2). Este vídeo motivou quase todos/as os/as alunos/as a intervir na discussão subsequente sobre o seu conteúdo, pois era sobre a forma como nós, humanos, estávamos a destruir o meio ambiente e tudo o que habita nele. O facto de ser um vídeo em cartoon ajudou também. Na segunda parte da aula, mais uma vez, entreguei um texto para compreensão oral, desta vez, incidindo mais sobre a degradação de monumentos e símbolos nacionais. Para terminar a aula, utilizei a ferramenta digital Kahoot, para que os/as alunos/as consolidassem o que aprenderam nas aulas anteriores.

Este exercício era sem dúvida o favorito entre os/as alunos/as. Para além de terem que utilizar os telemóveis, o que os motivava bastante, este exercício era também uma forma de verificar se todos tinham percebido a matéria, sendo também uma forma de integração dos/as alunos/as com um menor nível de competências linguísticas. O Kahoot era um jogo que, por norma, era jogado individualmente. Apesar da possibilidade de utilizar essa mesma ferramenta em grupos, nas minhas aulas optei pelo uso individual para que os/as alunos/as tivessem todos a oportunidade de utilizar o seu próprio telemóvel.

Tópico: “Natural phenomena” – “Believe it or not”

Neste tópico, abordei os diferentes tipos de desastres naturais. Senti um pouco mais de dificuldade, pois, neste caso, era uma série de 3 aulas e considerava que o conteúdo a utilizar não chegaria para 2 tempos de noventa minutos e 1 de quarenta e cinco. Contudo, lecionei também o *past continuous*, o que me ajudou a completar os materiais necessários para as 3 aulas. Neste caso, utilizei o furacão Leslie para levar os/as alunos/as a falar sobre os desastres naturais. A razão pela qual utilizei este caso específico foi porque, num passado recente, a cidade da Figueira da Foz foi particularmente afetada por essa catástrofe natural. Na minha opinião, isto poderia incentivar os/as alunos/as a participar mais, pois tratava-se de um assunto que lhes era familiar. Muitos falaram sobre a situação em que se encontravam durante a tempestade, o que levou a uma utilização positiva da língua inglesa e do *past continuous*, que era a matéria gramatical em questão.

Ferramentas digitais utilizadas e estratégias aplicadas

Após uma breve discussão sobre o furacão Leslie, direcionei os/as alunos/as para que descrevessem outros tipos de desastres naturais. Com a sua ajuda, escrevi no quadro os nomes dos tipos principais de desastres naturais e fiz uma breve descrição de cada um. Com a intenção de complementar esta atividade e esclarecer algumas dúvidas que ainda restassem, utilizei o computador para criar vários cartões (Ver anexo 2, figura 3) e entreguei-os aos/as alunos/as para que jogassem aos pares e fizessem um *matching exercise* da foto de cada desastre natural com a descrição desse mesmo desastre natural. O exercício correu bastante bem e serviu para que os/as alunos/as compreendessem claramente os principais tipos de desastres naturais que existem, bem como que ficassem com uma definição de cada um deles. No final da primeira parte da aula, foi-lhes entregue uma ficha e foi projetado em PowerPoint no quadro todas as respostas corretas, para que não levassem erros para casa.

Na segunda parte da aula, mais uma vez, utilizei o Voki para criar um excerto de áudio, de forma a que os/as alunos/as treinassem a compreensão oral e ao mesmo tempo voltassem a escrever os nomes de alguns dos desastres naturais mencionados na primeira parte da aula. Para terminar, resolvi entregar um texto, seguido de várias questões de interpretação sobre o furacão Leslie. Visto já termos abordado o assunto no início da aula, pareceu-me, durante o planeamento da aula, propício fazê-lo. No final da aula, pedi aos/as alunos/as que escrevessem, em casa, “what they were doing” quando o furacão começou, pedindo que tivessem cuidado e que respondessem à questão de acordo com o tempo verbal em que estava. O meu objetivo era que os/as alunos/as, de forma indutiva, com alguma ajuda da minha parte, aprendessem o *past continuous*.

Tópico “Natural phenomena and the *past continuous*”

Na segunda aula da unidade, o meu intuito era que a turma aprendesse o *past continuous* quase de forma independente. Mais importante que isso, era perceber quando o deveriam usar e a diferença que existe entre este tempo verbal e o *past simple* (lecionado pela minha colega de estágio). A aula anterior serviu de ligação para esta e foi uma aula bastante dependente da participação da turma. Como já mencionei anteriormente a turma é muito boa e correspondeu às expectativas. Prontamente passarei à descrição da aula e às ferramentas digitais que utilizei.

Ferramentas digitais utilizadas e estratégias aplicadas

Na segunda aula da unidade, ainda sem mencionar as regras de forma do *past continuous*, escrevi um texto no quadro, utilizando algumas das frases que os/as alunos/as escreveram no trabalho de casa. Escrevi o texto todo no *past continuous*, com a ajuda dos/as alunos/as e pedi-lhes para o copiarem. Seguidamente, pedi-lhes para falarem das semelhanças que encontravam no texto. Como são uma turma muito boa, apontaram logo para o tempo verbal que se repetia. Ainda sem mostrar a regra, pedi-lhes que me tentassem mostrar como era a sua formação. Com a ajuda dos/as melhores alunos/as da turma, conseguiram chegar à formação correta do verbo e, apenas aí, projetei as regras no quadro. Após terem copiado para o caderno as regras, bem como alguns exemplos de frases, entreguei uma ficha (Ver anexo 3, figura 4) aos/as alunos/as, para que completassem espaços em branco utilizando o tempo verbal em questão. Para terminar a aula, utilizei, mais uma vez, o Kahoot. Esta ferramenta funcionou muito bem sempre que quis que os/as alunos/as trabalhassem, de forma rápida e eficiente, conteúdos lecionados

durante a aula. Neste caso, as perguntas eram sobre as duas aulas anteriores e a utilização do Kahoot era para ser feita de forma individual. Apesar de a mesma ferramenta digital permitir trabalhar em grupo, eu preferi, neste caso, e em todo o meu processo de ensino, que os/as alunos/as utilizassem os seus aparelhos de forma individual. A única exceção era quando algum/a não tinha telemóvel, sendo assim necessário juntar-se a um/a colega. Nesse caso ou trabalhavam em grupos de 2 ou utilizavam o meu telemóvel, no caso de ser apenas um/a aluno/a.

Tópico: “Natural phenomena and the past continuous” (revisão)

Nesta última aula, e tendo em conta que era uma aula de quarenta e cinco minutos, foquei-me na revisão do *past continuous* e na sua distinção relativamente ao *past simple*. Para terminar a aula, entreguei um pequeno texto sobre a poluição, ligando-a aos desastres naturais.

Ferramentas digitais utilizadas e estratégias aplicadas

Na terceira e última aula desta unidade limitei-me a rever conteúdos, focando-me mais no *past continuous*. No início da aula, entreguei uma ficha de trabalho com exercícios de revisão. Nessa mesma ficha de trabalho (ver anexo 4, figura 5), havia ainda um pequeno texto que os/as alunos/as deviam completar depois de ouvir um pequeno excerto áudio). Mais uma vez, esse excerto foi criado com o Voki, o que me permitiu escolher todas as palavras que eram ditas pelo locutor, bem como exagerar no uso do tempo verbal do *past continuous*. Na segunda parte da aula, entreguei um texto mais reduzido e com menos exercícios de interpretação para que os/as alunos/as pudessem voltar a rever todos os conteúdos que foram lecionados utilizando a ferramenta digital Kahoot. Neste caso, como reduzi nos exercícios escritos, complementei a aula com a plataforma, revendo conteúdos gramaticais lecionados em aulas anteriores (*past simple* e *past continuous*). A minha insistência em utilizar esta ferramenta digital, volto a dizer, tem a ver com o facto de que todos/as os/as alunos/as davam o seu melhor para responder de forma correta às questões, o que gerava uma competição saudável. Visto que colocavam o nome na plataforma e que esta apresentava um resultado final, era fácil perceber quem realmente tinha entendido.

3.4.2. Disciplina de Inglês (10º ano)

A turma do secundário foi realmente o meu maior desafio. Com cerca de oitenta por cento dos/as alunos/as com classificações de quatorze para cima, cabia-me a mim arranjar materiais suficientemente bons para os desafiar e levar a participar nas aulas de forma ativa. Com a motivação do uso de ferramentas digitais na sala de aula e com uma relação muito positiva que criei com a turma, consegui explorar da melhor forma o tema que escolhi para o estágio e respetivo relatório. Apresento de seguida alguns exemplos de sequências de aulas, nas unidades de “Technology” e “Languages”.

Tópico: “Languages – Erasmus and Gap year”

No âmbito deste tópico específico, lecionei apenas uma aula. Considero que esta aula foi uma das mais bem conseguidas no meu ano de estágio, pois utilizei ferramentas e plataformas digitais em quase todos os momentos da aula. Ainda de sublinhar que fiz algo completamente inovador para esta turma, que foi fazer uma chamada via Skype em direto para uma colega minha que estava na Alemanha. O objetivo desta aula era abordar as vantagens e desvantagens de tirar um *gap year* ou de fazer um intercâmbio Erasmus, bem como levar a que os/as alunos/as entendessem quando, como e porquê o fazer. Segue-se então uma descrição das técnicas e ferramentas digitais utilizadas.

Ferramentas digitais utilizadas e estratégias aplicadas

Durante esta aula, dividi o tempo em duas partes, concentrando-se a primeira parte no *gap year* e a segunda no programa de intercâmbio estudantil Erasmus.

Na primeira parte da aula, e por motivo de alguma inexperiência, comecei logo por dizer à turma qual seria o tópico. Apercebendo-me do meu erro, perguntei aos/às alunos/as se tinham alguma experiência passada relacionada com o programa Erasmus ou com o *gap year*. Após uma breve discussão, decidi mostrar-lhes um vídeo (Ver anexo 5, figura 6) sobre o *gap year*, pedindo-lhes que tirassem notas. Nesse vídeo, havia uma série de questões, tais como: “why take a *gap year*?”; “when to take a *gap year*?”, etc. A seguir a todas estas questões, o vídeo mostrava as diferentes respostas possíveis. Após os/as alunos/as terem visualizado o vídeo e terem tirado notas, pedi-lhes que enumerassem algumas das frases que tinham escrito no caderno. Visto que a maioria delas respondia às perguntas que tinham aparecido no vídeo, fui escrevendo as mesmas no quadro de forma a orientar a turma para o próximo exercício.

O exercício seguinte teve por base uma chamada, em direto, utilizando o Skype, para uma pessoa que já teve uma experiência no Egipto, num *gap year*. Utilizando as notas que os/as alunos/as tinham anteriormente feito sobre o vídeo, eles/as puderam ouvir, em tempo real, aspetos positivos e negativos que se tinham passado com essa mesma pessoa, o porquê de ter tirado um *gap year*, ou a razão de ter escolhido aquele país. Basicamente, utilizei o conteúdo do vídeo para direcionar as questões que a turma iria colocar à pessoa convidada a participar na aula. Assim evitei questões menos pertinentes ou desajustadas e controlei o tempo de forma mais eficiente.

Na segunda parte da aula, utilizei o Voki para um exercício de compreensão oral e também para introduzir o tópico do intercâmbio Erasmus. Para terminar a aula, entreguei um texto (Ver anexo 6, figura 7) seguido de perguntas de interpretação.

Tópico: “Technology – The first car in space and the different types of technology”

A unidade “Technology” foi uma das unidades que mais prazer me deu lecionar, não só porque estava relacionada com o tópico do meu relatório de estágio e me permitia utilizar, novamente, algumas ferramentas digitais, mas também porque era algo que me interessava pessoalmente. De referir ainda que, como já tinha trabalhado o tópico “*media teens*”, os/as alunos/as já tinham alguma informação sobre a tecnologia. Como já referi acima, a turma do 10º ano era uma turma que gostava de discutir diferentes tópicos e este não foi exceção. O objetivo desta aula era definir o que é a tecnologia, bem como os seus diferentes tipos. Outro objetivo era aprender novo vocabulário relacionado com a unidade.

Ferramentas digitais utilizadas e estratégias aplicadas

Nesta aula, como introdução, comecei porque perguntar aos/às alunos/as se se lembravam do que tinham aprendido em aulas anteriores sobre a tecnologia. Com base em algumas das ideias que formularam, desenhei um esquema no quadro com o título “types of technology”. Com a ajuda da turma, escrevi os diferentes tipos de tecnologia, bem como, em formato de nota, formas de os descrever. Posto isto, e para que a turma adquirisse mais algum vocabulário, entreguei uma ficha de trabalho. Nessa mesma ficha, os/as alunos/as tinham que completar um texto depois de ouvir um excerto áudio criado por mim, mais uma vez, no Voki. A razão pela qual continuei a utilizar o Voki é porque me permitia escolher exatamente todas as palavras, o que tem a vantagem de fazer com que os/as alunos/as adquiram vocabulário através da compreensão oral e não só da

compreensão escrita. Ainda nessa ficha de trabalho, e com a ajuda de uma plataforma online, criei um jogo de palavras cruzadas (Ver anexo 7, figura 8). Pelo simples motivo de ser um jogo e, também, uma atividade diferente, os/as alunos/as motivaram-se a encontrar a palavra certa para cada conceito, ajudando-se mutuamente.

No final da correção, entreguei um texto (Ver anexo 8, figura 9) seguido de exercícios de compreensão. Esse mesmo texto era sobre o lançamento de um carro para o espaço, o que levou a que os/as alunos/as questionassem o porquê de gastar tanto dinheiro em algo que não trará nenhum retorno. Depois de responderem a todas as questões que se seguiam, pedi-lhes que imaginassem em que tecnologia inovadora poderiam investir com o dinheiro gasto para enviar o carro para o espaço e que trouxessem esse pequeno parágrafo escrito para a próxima aula.

Tópico: “Technology – ‘The fun they had’ and technological countries”

Para terminar a minha análise às aulas, considero que esta foi a mais bem conseguida da minha parte. Não só porque voltei a utilizar diversas ferramentas e plataformas digitais, mas também pela escolha de materiais que fiz. Ainda quanto à escolha de materiais, acredito que o texto escolhido – “The fun they had”, de Isaac Asimov – tenha sido muito bem enquadrado, bem como a decisão de arriscar e alterar certas atividades para diferentes momentos de aula. O objetivo desta aula era mostrar as diferentes realidades tecnológicas nos países mais desenvolvidos, fazendo uma breve comparação com Portugal. De seguida, passarei então a uma descrição mais pormenorizada da aula.

Ferramentas digitais utilizadas e estratégias aplicadas

Sendo esta aula parte de um conjunto de duas dedicadas ao tema da tecnologia, começou com a correção dos trabalhos de casa da aula anterior. O objetivo era que os/as alunos/as mencionassem novas tecnologias nas quais poderiam investir para tornar o mundo de alguma forma melhor. Com várias ideias apresentadas pelos/as alunos/as, escrevi um texto no quadro e pedi-lhes para que o copiassem. Seguidamente, perguntei à turma qual era a sua opinião em relação ao desenvolvimento tecnológico. Como é uma turma acima da média, houve uma grande discussão em que vários/as alunos/as mencionaram as vantagens e desvantagens que existem, fazendo comparações entre Portugal e outros países. Dito isto, perguntei-lhes quais seriam os países mais evoluídos tecnologicamente, e fui apontando algumas das respostas no quadro. Após uma breve discussão, passei um vídeo do YouTube (Ver anexo 9, figura 10) sobre os países mais

tecnologicamente desenvolvidos do mundo. Pedi aos/às alunos/as que tirassem notas, pois iríamos construir um esquema juntos, e repeti o vídeo. Mais uma vez, ao utilizar um vídeo que retirei da Internet, conseguir estimular mais a atenção dos/as alunos/as e complementar informação que tinha sido mencionada oralmente. Considero que aqui o uso da tecnologia influenciou mais uma vez, de forma positiva, a aprendizagem.

Após terem tirado notas e o vídeo ter sido repetido duas vezes, decidi jogar um Kahoot (Ver anexo 9, figura 11) com os/as alunos/as. O objetivo deste jogo foi que testassem o que tinha acabado de discutir na aula, bem como o que viram no vídeo do Youtube. Esta foi a primeira vez que utilizei a plataforma digital Kahoot sem ser no final da aula. O meu maior receio era o tempo que por vezes demorava para que a turma se acalmasse e entrasse no jogo. Contudo, correu tudo como esperado e sem qualquer tipo de problema. Para terminar esta primeira parte da aula, entreguei uma ficha de trabalho e partilhei com a turma um excerto áudio criado, mais uma vez, no Voki. O objetivo desta atividade foi expandir o vocabulário dos/as alunos/as, bem como cimentar o que já havia sido anteriormente aprendido. Nessa ficha de trabalho havia um exercício de *fill in the blanks* para verificação da compreensão oral, bem como um exercício de ligação simples, em que se pedia aos/às alunos/as para ligarem duas frases/palavras, utilizando duas colunas de texto pré-elaboradas por mim.

Na segunda parte da aula decidi entregar um excerto do conto “The fun they had”, de Isaac Asimov (ver anexo 10, figura 12). Este é um texto literário que adaptei selecionando apenas um excerto, de forma a que houvesse tempo suficiente para o analisar e para resolver os exercícios de compreensão da leitura durante os quarenta e cinco minutos que me restavam. Considero que esta foi a melhor escolha de materiais que tive durante o meu ano inteiro, pois os/as alunos/as adoraram o texto e perguntaram ao professor responsável pela disciplina se poderiam analisar a versão completa no futuro. Este texto levou a uma discussão muito grande devido ao seu conteúdo, pelo que tive que deixar o último exercício que tinha planeado para trabalho de casa.

3.4.3. Reflexão geral sobre o uso de ferramentas digitais

Numa reflexão muito geral, considero que a utilização de ferramentas digitais e da tecnologia em geral me ajudou bastante a motivar os/as alunos/as nas minhas aulas. Após um período de adaptação, os/as alunos/as começaram a perceber que iria haver sempre algum tipo de tecnologia presente nas minhas aulas. Isso, juntamente com uma relação

muito boa com ambas as turmas, permitiu-me utilizar o computador e o telemóvel na sala de aula sem criar um ambiente caótico.

Quanto às ferramentas digitais utilizadas, não esquecendo o Word, PowerPoint, Skype, entre outras ferramentas utilizadas em sala de aula, considero que o Voki e o Kahoot (Ver anexo 11, figura 13) foram essenciais no meu trabalho enquanto professor estagiário. Apesar de ter utilizado outras plataformas online para cativar os/as alunos/as e ajudar no seu processo de aprendizagem, acho que as duas anteriormente mencionadas são as mais úteis para o processo de ensino-aprendizagem de uma segunda língua.

Por outro lado, considero também que não devemos usar ferramentas digitais só pelo simples facto de ser algo inovador ou motivador. Por vezes, existem aulas onde simplesmente não faz sentido tentar inserir tecnologia, e fazer o contrário pode prejudicar-nos enquanto docentes.

Conclusão

Em conclusão, e fazendo um balanço geral sobre o meu estágio, considero que melhorei bastante desde o primeiro dia, enquanto professor de Inglês. Descobri realmente o amor pela profissão e algumas das competências necessárias para a desempenhar. Admito ainda não ter todos os conhecimentos e competências para isso, mas trabalharei muito no futuro para um dia ser um excelente professor de inglês. Evolui bastante, desde o planeamento das aulas à sua execução, bem como no meu inglês escrito e falado. Apesar de ter todos os dias, pelo menos, 1 hora e trinta minutos de viagem pela frente, fiquei muito satisfeito por ter tido a possibilidade de trabalhar na Escola Secundária Dr. Joaquim de Carvalho. Desde o excelente nível de inglês e de comportamento que as turmas demonstravam, às condições excelentes que a escola tem, só me posso sentir agradecido. Mais uma vez, não posso deixar de agradecer ao meu orientador da escola por toda a ajuda e pelas oportunidades de aprendizagem que me proporcionou. O seu apoio constante, juntamente com o da minha colega estagiária, foi fundamental para o meu sucesso. Para além disso, tive a possibilidade de conhecer sítios novos, através de algumas visitas de estudo em que participei. Quanto às turmas, criei uma relação muito forte com ambas, pelo que nunca mais as esquecerei.

Em relação ao relatório de estágio, tive muita dificuldade na sua redação. Apesar de o uso das tecnologias e das ferramentas digitais ser algo que me é familiar, fazer uma pesquisa bibliográfica profunda sobre o tema é toda uma outra história. Para além de demonstrar alguma dificuldade na escrita, mais difícil se torna quando tenho que defender a minha opinião, partilhando opiniões de outros autores. No entanto, apesar das dificuldades pelas quais passei e o trabalho excessivo que certamente dei às minhas orientadoras da faculdade, penso que tudo o que escrevi reflete de forma coerente as práticas didáticas e pedagógicas que desenvolvi durante o estágio. Na minha opinião, o uso de ferramentas digitais e da tecnologia em geral pode acrescentar muito ao ensino e à aprendizagem do inglês, pelo que as devemos ver como um aliado e não como um inimigo.

FONTES

Allayar, Negah, Tan, Kok-Eng e Riasati, Moahammad Javad (2012). “Technology in Language Education: Benefits and Barriers”. *Journal of Education and Practice*, 3(5): 1-7.

Canale, Michael e Swain, Mark (1980). “Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing”. *Applied Linguistics* 1(1), 1-47.

“Carta Educativa” (2016). Câmara Municipal da Figueira da Foz. Disponível em: http://www.cm-figfoz.pt/images/servicos/por_temas/educacao/2016_carta_ed_parahom.pdf

Christen, Amy (2009). “Transforming the Classroom for Collaborative Learning in the 21st Century.” *Techniques: Connecting Education and Careers (JI)*, 84(1): 28-31.

Coutinho, Clara. P. (2009). “Tecnologias Web 2.0 na sala de aula: três propostas de futuros professores de Português”. *Educação, Formação & Tecnologias*, vol.2 (1); pp. 75-86.

Davies, Norman (1976). “Receptive versus Productive Skills in Foreign Language Learning”. *The Modern Language Journal*, 60(8), 440-443. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/228006182_Receptive_Versus_Productive_Skills_in_Foreign_Language_Learning, doi: 10.1111/j.1540-4781.1976.tb03667.x

Egbert, Joy e Gina, Mikel Petrie (2005). *CALL Research Perspectives*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Flanagan, S. & Shoffner, M. (2013). “Teaching With(out) Technology: Secondary English Teachers and Classroom Technology Use”. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 13(3), 242-261. Waynesville, NC USA: Society for Information Technology & Teacher Education.

Franco, Cláudio. de Paiva (2009). “O uso de um ambiente virtual de aprendizagem no ensino do Inglês: além dos limites da sala de aula presencial”. Dissertação de mestrado, Programa Interdisciplinar de Pós-Graduação em Linguística Aplicada. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Franco, Claudio de Paiva (2010).”Teaching Using Google.” *The Internet TESL Journal*, vol. XVI (2).

Harmer, Jeremy (2007). *The Practice of English Language Teaching*. 4th ed. Harlow, Essex: Pearson Longman.

Hubbard, Philip (2009). “General Introduction.” *Computer Assisted Language Learning*. Vol. 1 (Critical Concepts in Linguistics). London: Routledge. 1-20. Disponível em <http://web.stanford.edu/~efs/callcc/callcc-intro.pdf>

Hubbard, Phillippe (2008). “CALL and the Future of Language Teacher Education”. *CALICO Journal*, 25 (2), 175-185.

Humphrey, John. W. (2006). *Ancient Technology*. London: Greenwood Press.

Lai, Cheng-Chieh, Kritsonis, William Allan (2006). “The advantages and disadvantages of computer technology in second language acquisition”. *National Journal for Publishing and Mentoring Doctoral Student Research*, 3(1), 1-6.

Levy, Michael. (1997). *Computer-assisted Language Learning*. Oxford: Oxford University Press.

Miranda, Guilhermina Lobato (2007). “Limites e possibilidades das TIC na educação”. *Sísifo: Revista de Ciências da Educação*, 3: 41-50.

“Projeto Educativo (2017-20)” (2017). Escola Secundária Dr. Joaquim de Carvalho, Figueira da Foz. Disponível em: http://www.esjcff.pt/admin/pe_2017-20.pdf

Richards, Jack e Theodore, Rodgers (1986). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge UP.

Rivoltella, Pier e Fantin, Monica (Junho de 2010). “Crianças na era digital: desafios da comunicação e da educação”. *REU – Revista de Estudos Universitários*, 36(1), 89-104.

Rosa, Ivete da, e Prado, Marcella do (2017). “Utilização das tecnologias de informação e comunicação por docentes do ensino superior”.

Shah, Safdar Ali (2013). “Making the Teacher Relevant and Effective in a Technology-Led Teaching and Learning Environment”. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 103: 612-620.

Stockwell, G. (2012). *Computer-assisted Language Learning: Diversity in research and practice*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Warschauer, Mark (2002). “A developmental perspective on technology in language education”. *TESOL Quarterly*, 36(3), 453-475.

Warschauer, Mark e Healy, Deborah (1998). “Computers and language learning: An overview”. *Language Teaching*, 31(2): 57-7. doi:10.1017/S0261444800012970

ANEXOS

Anexo 1

Figura 1 – Aula de 17/05/2019 (turma do 7º ano)

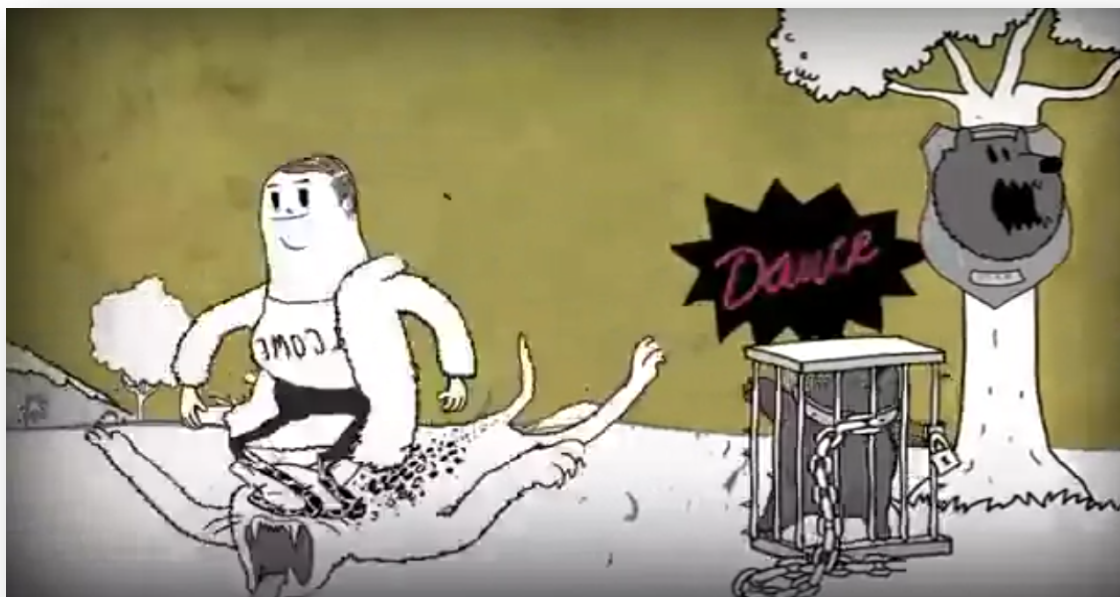


Figura 2 – Aula de 17/05/2019 (turma do 7º ano)



Escola Secundária Dr. Joaquim de Carvalho

7th D - English worksheet 1 - 17/05/2019

1. Choose A, B or C according to the video.

We are killing animals for reasons such as...

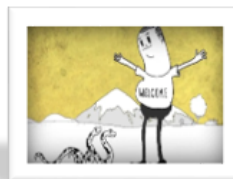
- a) Clothing, food and leisure/entertainment;
- b) Only for our own survival;
- c) Supremacy;

We damage the soil by performing actions such as cutting off trees or throwing garbage away...

- a) True;
- b) False;
- c) Doesn't say.

The video showed us...

- a) How to prevent pollution and animal extinction;
- b) How to cook KFC for lunch;
- c) Ways in which we affect animals and the environment;





YouTube video activity.

Anexo 2

Figura 3 – Aula de 01/02/2019
(turma do 7º ano)

| | | |
|---|--|--|
| _____ is an electric discharge between the atmosphere and an Earth-bound object. People often use lightning rods to them. | _____ is a train of gigantic waves that occur after an earthquake or volcanic eruption. It always comes from the oceans and usually destroys entire islands. | _____ are caused by the movement of the earth's plates. The strongest of them can destroy entire cities. Portugal was a victim in 1755. |
| _____ is a like a mudslide except it is made up of snow and ice. They occur in the mountains after fresh snowfalls. | _____ occurs when there has not been enough rain/water. It doesn't allow crops and plants to grow. | _____ are fires that burn in forest areas. lightning can start them but usually careless people do. Drought and hot weather are also responsible for many fires. |
| _____ is a severe snowstorm with very high winds, extremely low temperatures, and poor or no visibility. | _____ are one of the worst natural disasters. They occur when storms cause rivers to overflow or by high tides. | _____ are explosions that happen from openings in the earth's surface. When volcanoes erupt, they spew magma, lava, and ash. |
| _____ is a spinning tube of air that touches the ground and a cloud above. They usually travel only a few miles but can destroy everything in their wake. | _____ is a strong tropical storm with high winds and heavy rain. Each hurricane has a boy's or girl's name. They cause tremendous damage when they hit land. | Other DISASTERS • • • • |

| | | |
|---|--|---|
| LIGHTNING STRIKE  | TSUNAMI  | EARTHQUAKE  |
| AVALANCHE  | DROUGHT  | FOREST FIRES  |
| BLIZZARD  | FLOOD  | VOLCANIC ERUPTION  |
| TORNADO  | HURRICANE  | Other DISASTERS • • • • |

Anexo 3

Figura 4 – Aula de dia 08/02/2019
(turma do 7º ano)

1. Complete the following exercises, using the past continuous.

- 1.1. Were you taking notes when teacher Micael _____ (to talk) about natural disasters?
- 1.2. I _____ (to watch) the news about a strong blizzard in the USA when you called.
- 1.3. John _____ (to do) his homework when the hurricane started.
- 1.4. The couple were inside a caravan while the hurricane _____ (to destroy) the entire city.
- 1.5. At 5am, last night, it _____ (rain) a lot!
- 1.6. Last class, while we were matching the pictures with its concepts we _____ (to learn) about natural phenomena.
- 1.7. Lucy and Tom _____ (to have) dinner when the earthquake occurred.
- 1.8. The lightning storm _____ (to hit) Coimbra and Figueira while a forest fire was taking place in Pedrogão.
- 1.9. When the avalanche destroyed everything on its way, I _____ (to play) football in a nearby village.
- 1.10. While Mexico was suffering from a tornado, things _____ (to fly) everywhere.

Subject + TO BE (PAST SIMPLE) + - ING

- ✓ Two actions that were both continuing at the same time in the past.

Examples: “While the hurricane was hitting Figueira I was going to the supermarket”; “I were building a snowman while it was snowing”.

- ✓ An action that had already started and was still continuing at a particular time.

Example: “At 5 o’clock, earth was trembling because of an earthquake. It lasted until 6 am”.

- ✓ When one action began before another, and finished after it.

Examples: “I was sleeping inside my caravan when the hurricane started”; “When the forest fire was getting weaker, it burned already 1000 hectares”

Anexo 4

Figura 5 – Aula de 14/05/2019 (turma do 7º ano)

1. Complete the exercise using the past continuous.

- 1.1. While they were running away, glass _____ (to fly) everywhere.
- 1.2. We _____ (to walk) near to the beach when we saw the tsunami.
- 1.3. On Wednesday, 4th of February we _____ (to learn) the past continuous when the bell rang.
- 1.4. I _____ (to enjoy) the sun when the volcano erupted and covered the sky with ashes.
- 1.5. He _____ (to practice) surf while the tsunami was coming.

2. Complete the exercise using the past simple or the past continuous.

- 2.1. When I _____ (to be) in Japan, I ate sushi.
- 2.2. While they _____ (to talk) to me a thief was stealing my wallet.
- 2.3. Last Wednesday Benfica _____ (to win) against Sporting.
- 2.4. Yesterday, you _____ (to watch) TV when I arrived.
- 2.5. Were you playing football while Leslie hurricane _____ (to hit) Figueira da Foz?
- 2.6. Last night I _____ (to hear) a strange noise. I believe it was a lightning strike!
- 2.7. When the hurricane _____ (to arrive) we were playing computer games.
- 2.8. A huge tsunami _____ (to hit) Japan last year.
- 2.9. While we _____ (to write) a short text, we were talking about where we were during the hurricane.
- 2.10. The forest fires that happened in Pedrogão _____ (to kill) a lot of people.

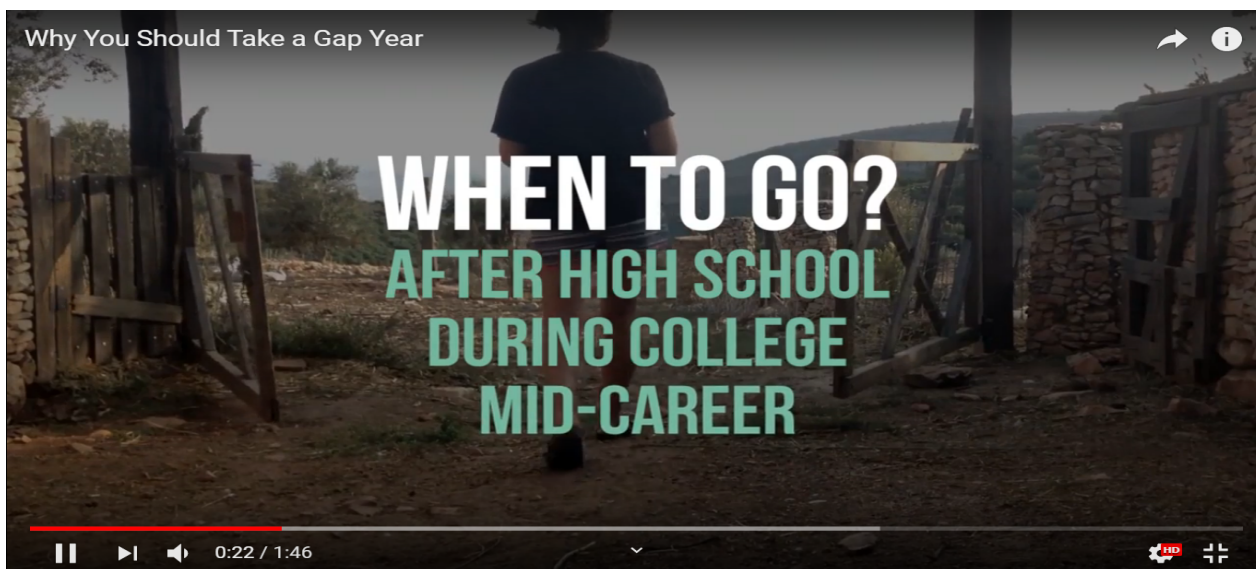
3. Fill-in the gaps by listening to a short sound clip.

One of the major problems that the world is facing is the environmental _____. It can be related to natural _____ as well! For example, _____ or earthquakes leave a huge trace of destruction. It can become pollution if not cleaned properly. However, a _____ can be a consequence of pollution because of the destruction of the _____ layer.

So, maybe, pollution can be either a cause or a result of natural phenomena.

Anexo 5

Figura 6 – Aula de 04/12/2019 (turma do 10º ano)



Anexo 6

Figura 7 – Aula de 04/12/2019 (turma do 10ºano)

Erasmus Stereotypes: What Is Actually True?

Most of us have probably heard stereotypes throughout our lives and it can be quite easy to get lost in them and believe everything can only be black or white. The Erasmus experience has also been affected by it. Meaning, if you're a student that is thinking about participating in the programme and living abroad for a while, then it can be a bit complicated to distinguish between stereotypes and the truth. That is why we will now **debunk** some of the most common misconceptions about Erasmus, which will give us an opportunity to see what living abroad actually feels like.

Most of the time the language of your Erasmus country is not your mother tongue and sometimes there is a huge fear of being misunderstood while communicating with **locals**. Language barrier becomes a real obstacle for communication. Moving to another country can be a little bit stressful for some people if they have never lived abroad, but it is reassuring to remember that it is difficult to find a student who doesn't speak English at all. It means that you can always ask for directions, explanations or assistance wherever you are.

On the other hand, a lot of universities offer language courses, so not only will you be able to learn the language of your Erasmus country and practice it with local students but also have a possibility to choose from many other languages. Your studies abroad are the perfect time to gain new skills, so make sure to use those valuable opportunities! Don't forget how much joy it can bring saying even the simplest phrase to another person in their native language.

“Erasmus” and “partying” are often put together in one sentence and there is nothing wrong with that. Studying abroad gives us a chance to meet so many new people! Spending time with them after lectures in local bars and clubs or simply hanging out with friends at someone's place, where friendly laughter never stops, can be a dream come true, but Erasmus is not just about that. Every Erasmus destination can provide you with extraordinary opportunities to see new places, learn about various cultures, and even contribute to society.

Is Erasmus the right choice? Will an introvert like me enjoy Erasmus? These and other similar questions can run through one's mind, but it is important to remember that the experience of studying abroad is different for everybody.

The beauty of Erasmus is that it brings together so many different people, who might even think that they have nothing in common. However, they will have a special connection and share thousands of memories at the end of their studies, and leaving their Erasmus city might be harder than anyone could have anticipated.

This is just one of the reasons why we should ditch the stereotypes: none of them can properly explain what studying abroad truly feels like.

Adapted from: <https://esn.org/blog/erasmus-stereotypes-what-actually-true>

Anexo 7

Figura 8 – Aula de 09/05/2019 (turma do 10ºano)

2. Complete the following crossword puzzle.

1. is a new thing or a new method of doing something.

2. In computer systems, it refers to the machines. The opposite of software.

3. computer programs and products which involve sound, pictures, and film, as well as text.

4. is a secret word or phrase you use to protect accounts.

5. When you can't leave. "enslaved".


6. a computer program that is written and designed for a specific purpose.

7. is a computer network which allows computer users to connect themselves with others.

8. is someone who tries to break into computer systems.

Anexo 8

Figura 9 – Aula de 07/05/2019 (turma do 10º ano)



Escola Secundária Dr. Joaquim de Carvalho

The first car in space

In the first week of February, 2018, a car went into space. What a huge progress! It is still there and will probably go round and round in space for thousands of years. The 'space car' was the idea of Elon Musk, a businessman, engineer and inventor who lives in the United States. Musk has always loved technological advancements and that's one of the reasons why he always wanted to explore space and other planets. In 2003, Musk was one of the people who started Tesla Inc., a company that makes electric vehicles. Tesla Inc. also makes solar panels, which are used to produce electricity. Musk wants to reduce global warming and to stop the burning of coal, oil and other fuels that produce greenhouse gases. These gases make the Earth warmer and cause climate change. He believes that people are damaging our planet and wants to start the first human colony on Mars. On 6 February, Musk's company sent a rocket called Falcon Heavy into space from the Kennedy Space Center in Florida, USA. The rocket was carrying a red Tesla sports car and a 'driver' called Starman. Of course, Starman is not a real person but a plastic model wearing a spacesuit. The car will travel 400 million kilometers in an orbit around the Sun and will reach Mars. It is carrying a camera, which will send pictures back to Earth of its flight. It is also playing David Bowie's song 'Starman'. Elon Musk is a very rich man. The cost of sending the red sports car into space was around 90 million dollars. No one is sure where Falcon Heavy is now but scientists believe it is somewhere between Mars and Jupiter. Soon, it will be completely disconnected from earth and lose itself in space.

1. Find out synonyms for the following words.

Evolution -
 Creator -
 Founded -
 Diminish -

2. Find out opposites for the following words.

Fake -
 Receive -
 Protect -
 Unplugged -

3. Match the following sentences according to the text.

| | | |
|--|---|---|
| The red tesla sports car... | • | to start the first human colony on Mars. |
| Elon Musk was 17 years old when... | • | to send the red sports car into space. |
| Tesla Inc. makes electric vehicles and ... | • | will probably go round and round in space for thousands of years. |
| Elon Musk wants... | • | send pictures back to Earth of its flight. |
| It cost around 90 million dollars... | • | be moved to North America. |
| Falcon Heavy will... | • | solar panels that are used to make electricity. |

4. Choose true or false. Correct the false ones using information from the text.

| | T/F | Quote |
|---|-----|-------|
| a) Tesla Inc. only produces electric devices. | | |
| b) Musk wants to colonize Mars because we are destroying Earth. | | |
| c) Elon Musk is the driver of the car. | | |
| d) Scientists claim that the tesla is between Mars and Jupiter. | | |

5. In your opinion, how does technology affect human condition?

6. Imagine you had 90 million dollars and that you wanted to create or to invest in some life changing technology.

Write down a short paragraph using the following information:

- Describe your technology.
- List the benefits and drawbacks of your new technology.
- How it would fit in society.

Anexo 9

Figura 10 - Aula de dia 09/05/2019 (turma do 10º ano)



Figura 11 – Aula de 09/05/2019 (turma do 10º ano)

In 2017, Singapore had the highest internet _____ in the world. Go Full Screen

15 **Kahoot!** Skip

0 Answers

| | |
|----------------------------|------------------------------|
| <input type="radio"/> peak | <input type="radio"/> peek |
| <input type="radio"/> pick | <input type="radio"/> router |

kahoot.it Game PIN: **764254**

Anexo 10

Figura 12 – Aula de 09/05/2019 (turma do 10º ano)

On her diary on May 17, 2157, she wrote, "Today, Tommy found a real book!" It was a very old book. Margie's grandfather once said that when he was a little boy his grandfather told him that there was a time when all stories were printed on paper.

They turned the pages, which were yellow and crinkly, and it was awfully funny to read words that stood still instead of moving the way they were supposed to, on a screen. And then, when they turned back to the page before, it had the same words in the same way.

"Jesus," said Tommy, her brother "what a waste. When you're through with the book, you just throw it away, I guess. Our television screen must have had a million books". "Where did you find it?" – She asked. "In my house, in the attic." "What's it about?" "School." - Tommy answered. Margie was scornful. "School? What's there to write about school? I hate school." - Margie always hated school, but now she hated it more than ever. The mechanical teacher had been giving her test after test in English and she had been doing worse and worse. She wasn't doing any good, so her mother sent the robot to get fixed. What she hated the most was the slot where she had to put homework and test papers. The mechanical teacher would correct it in no time. So she said to Tommy, "Why would anyone write about school?" - "Because it's not our kind of school, stupid. This is the old kind of school that they had hundreds and hundreds of years ago." - "Well, I don't know what kind of school they had all that time ago." She read the book over his shoulder for a while, then said, "Anyway, they had a teacher." "Sure they had a teacher, but it wasn't a regular teacher. It was a man." "A man? How could a man be a teacher?" "Well, he just told the boys and girls things and gave them homework and asked them questions." "A man isn't smart enough." "Sure he is. My father knows as much as my teacher." "He can't. A man can't know as much as a teacher." "I wouldn't want a strange man in my house to teach me." Tommy screamed with laughter - "You don't know much, Margie. The teachers didn't live in the house. They had a special building and all the kids went there." "And all the kids learned the same thing?" "Sure, if they were the same age."

...

They weren't even half-finished reading the book or talking about the old school when Margie's mother called, "Margie! School!" Margie went into the schoolroom. It was right next to her bedroom, and the mechanical teacher was on and waiting for her. The screen was lit up, and it said: "Today's arithmetic lesson is on the addition of proper fractions. Please insert yesterday's homework in the proper slot."

Margie did so. She was thinking about the old schools they had when her grandfather's grandfather was a little boy. All the kids from the whole neighborhood came, laughing and shouting in the schoolyard, sitting together in the schoolroom, going home together at the end of the day. They learned the same things, so they could help one another on the homework and talk about it.

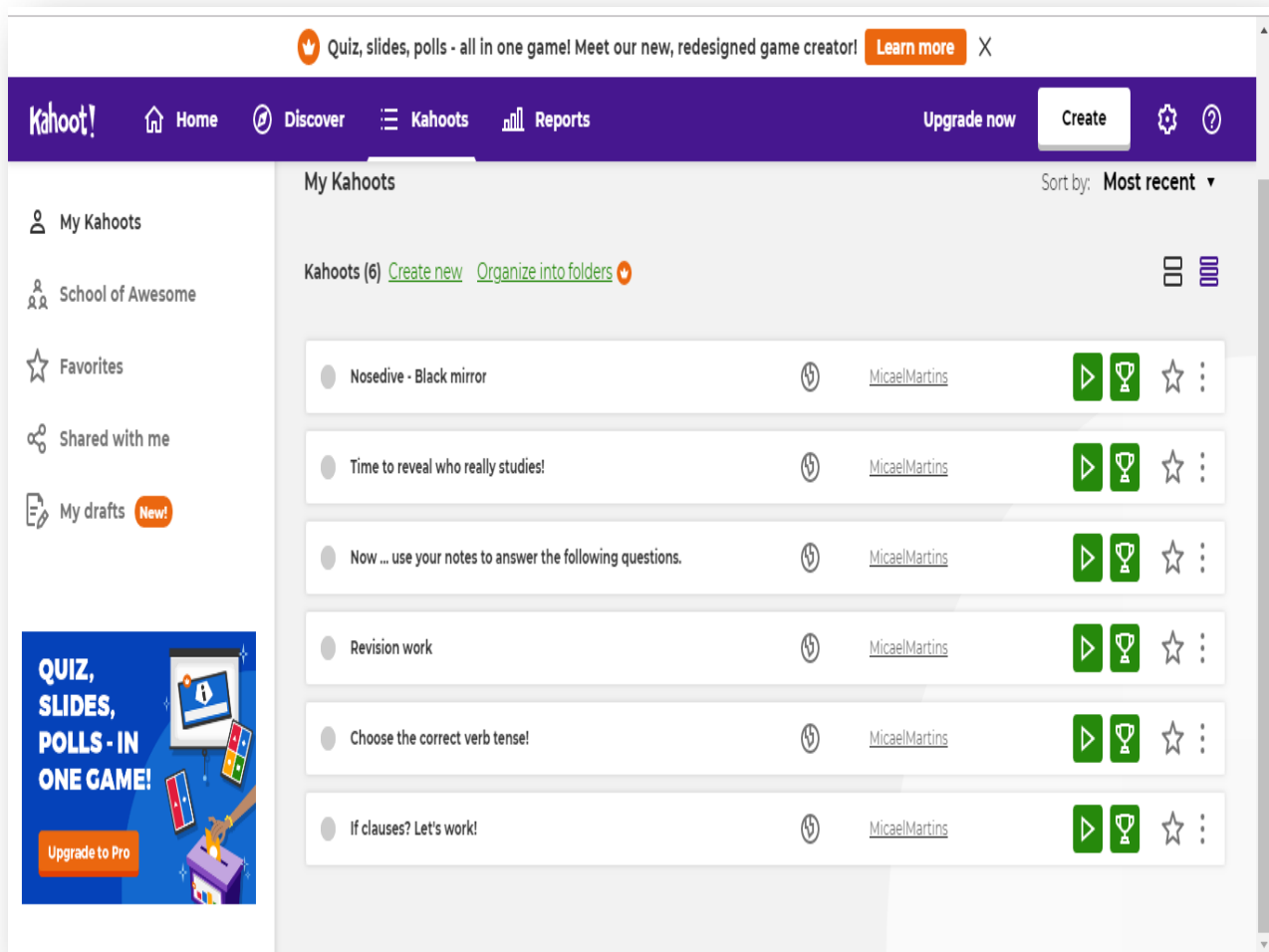
And the teachers were people...

Margie was thinking about how the kids must have loved it in the old days, the fun they had.

Abridged and adapted from: <http://visual-memory.co.uk/daniel/funtheyhad.html> by Isaac Asimov.

Anexo 11

Figura 13 – Exercícios criados na plataforma Kahoot



The screenshot displays the Kahoot! user interface. At the top, a navigation bar includes the Kahoot! logo, Home, Discover, Kahoots, and Reports. A 'Create' button is visible in the top right. Below the navigation bar, the 'My Kahoots' section is shown, sorted by 'Most recent'. A list of six quizzes is displayed, each with a title, the creator's name 'MicaelMartins', and icons for play, trophy, and star. The quizzes are:

- Nosedive - Black mirror
- Time to reveal who really studies!
- Now ... use your notes to answer the following questions.
- Revision work
- Choose the correct verb tense!
- If clauses? Let's work!

On the left side, there is a sidebar with navigation options: My Kahoots, School of Awesome, Favorites, Shared with me, and My drafts (marked as 'New!'). A promotional banner for 'QUIZ, SLIDES, POLLS - IN ONE GAME!' is also visible in the bottom left corner.