

A ORALIDADE NA APRENDIZAGEM DO PORTUGUÊS LÍNGUA NÃO MATERNA: POTENCIALIDADES DAS TIC PARA O DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA COMUNICATIVA

Maria Antonietta Rossi

Università per Stranieri di Siena

1. O DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA COMUNICATIVA NA APRENDIZAGEM DE UMA LÍNGUA NÃO MATERNA (LNM)

A aprendizagem de uma Língua Estrangeira (LE) ou de uma Língua Não Materna (LNM), em contextos tanto institucionais como informais, é um processo cognitivo dinâmico, uma vez que cada aprendente participa de maneira ativa, empregando quer conhecimentos sócio-linguísticos prévios, armanezados na Memória Enciclopédica (ME), quer estratégias individuais de interiorização em relação à língua alvo. O aprendente, como sustenta o estudioso Holec³⁹, é protagonista absoluto em todas as atividades e as ações concernentes o processo de desenvolvimento da própria Competência Comunicativa (CC), conseguindo elaborar estratégias conversacionais e interacionais a utilizar de maneira conveniente em situações reais e autênticas de comunicação⁴⁰.

Sendo a aprendizagem duma LNM um processo racional e cognitivo, o

39 Cfr. Henri Holec, *Qu'est-ce qu'apprendre à apprendre?*, In "Melanges Pedagogiques", 1990, pp. 75-87.

40 O estudioso afirma no texto original: «Autonomie signifie "exercice actif de sa responsabilité d'apprenant: l'apprenant n'est plus considéré comme un sujet essentiellement passif, docile, qui "obéit" au programme d'enseignement, qui se contente, qui se contente donc de prendre ce qui lui est proposé, mais comme un être actif, qui prend des décisions concernant son apprentissage, seul ou en coopération avec d'autres (enseignants mais aussi co-apprenants), qui apporte autant qu'il prend en participant l'élaboration de son programme». Veja-se H. Holec, *Qu'est-ce qu'apprendre à apprendre?*, op. cit., pp. 76-77.

aluno não interioriza de maneira passiva as regras gramaticais e as estratégias conversacionais, mas elabora e armazena as novas noções (*inputs*) em definidos esquemas mentais que, no âmbito científico da Linguística e da Psicologia Cognitiva, são nomeados *schemata*, ou seja estruturas mentais em que o homem coloca todas as informações sócio-linguísticas aprendidas. O protagonismo do aluno, no processo de aprendizagem dum LNM, é uma atitude que foi cientificamente analisada, no âmbito da Pedagogia e do Ensino das Línguas Estrangeiras, a partir da segunda metade do século XX, período em que diferentes investigadores e estudiosos – tal como Hymes, Stern, Carroll, Ellis e Long – valorizaram o papel dinâmico do aprendente no processo de aprendizagem dum idioma diferente da própria língua mãe (L1).

Uma vez que a sociedade atual está a se tornar cada vez mais multicultural e multilinguística, por causa do processo de globalização tanto económico como sócio-cultural, é imprescindível aprender línguas diferentes da L1, circunstância que implica também uma inevitável abertura mental a novos paradigmas culturais, os quais estão fortemente relacionados com as respetivas estratégias tanto linguísticas como conversacionais: de facto, aprender uma LNM, nas palavras do linguista italiano Balboni⁴¹, significa desenvolver uma competência multicultural apropriada, de maneira a negociar significados e atingir fins comunicativos com interlocutores pertencentes a diferentes comunidades linguísticas⁴². Sendo, então, a sociedade de hoje linguisticamente heterogénea, os setores da Pedagogia e do ensino das Línguas Não Maternas propõem métodos e estratégias didáticas para promover o desenvolvimento da Competência Comunicativa no idioma alvo, empregando também os vários recursos digitais e softwares que o ciberespaço atualmente oferece. Uma vez que vivemos numa época em que a Internet domina e caracteriza a vida quotidiana contemporânea, diferentes setores de investigação analisaram como as Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) desempenham um papel fundamental em veicular notícias e conteúdos em tempos rápidos, tornando a nossa sociedade

41 No original: «Questo libro nasce dalla volontà di riplasmare l'armonico concerto delle quattro monografie del 1994 per adeguarlo al palcoscenico nuovo, dove si insegnano le lingue della scuola materna fino a ben oltre la pensione, dove si insegnano le lingue per scopi culturali mirati, per fini educativi globali, per ragioni strumentali immediate, per una politica di integrazione sia nei singoli stati, divenuti multiculturali, sia nell' "impero" cui apparteniamo; un palcoscenico che chiede agli attori la conoscenza linguistico-culturale di una o più lingue straniere oltre l'inglese». Cfr. Paolo Balboni, *Le sfide di Babele, Insegnare le lingue nelle società complesse*, Utet, Torino, 2002, p. 8.

42 A estreita conexão entre língua e cultura foi assunto de investigação já a partir do século XIX; de facto, o filósofo e linguista alemão Wilhem Von Humboldt (1767-1835) analisou a forte relação que existe entre a língua, a cultura e a respetiva sociedade, considerando cada idioma nacional como manifestação dos paradigmas mentais do País de referência.

atualizada ao minuto. Perante o fenómeno da Revolução Digital, os campos da educação e da pedagogia ativaram-se para propor metodologias de ensino das Línguas Não Maternas adequados aos novos contextos de aprendizagem, nos quais os hodiernos recursos digitais são amplamente usados para incentivar o desenvolvimento da Competência Comunicativa, tanto na escrita como na oralidade, propondo por conseguinte experiências de aprendizagem colaborativas e mais diversificadas.

A partir dos últimos anos do século XX, no âmbito das pesquisas sobre o ensino e o processo de interiorização das Línguas Estrangeiras, o processo de aprendizagem tornou-se no fulcro investigativo principal prestando uma maior atenção na modalidade em que os aprendentes assimilam diacronicamente as estratégias comunicativas na língua alvo. De facto, as investigações basearam-se na análise dos processos cognitivos envolvidos no desenvolvimento da Competência Comunicativa, a fim de examinar como o indivíduo constrói e aperfeiçoa as próprias estratégias conversacionais no âmbito da oralidade, sequência formativa fundamental uma vez que tal competência representa o principal meio de interação para veicular e negociar significados na língua alvo em contextos autênticos de intercâmbio verbal. Esta nova perspetiva de investigação levou a diferentes estudos no âmbito da oralidade, tendo em forte consideração os contributos provenientes de outras disciplinas, tal como a Linguística, a Pragmática, a Psicologia e a Sociologia. Hoje em dia, tais trabalhos investigativos resultam, de facto, inovadores, já que analisam também as modalidades de emprego dos recursos digitais da época contemporânea para fins pedagógicos, usados como auxílio para estruturar, por um lado, as atividades didáticas e para promover, por outro, as capacidades linguísticas orais no idioma alvo.

Estas premissas e reflexões iniciais demonstram como o objetivo principal da hodierna prática pedagógica deveria basear-se no desenvolvimento das competências comunicativas, necessárias para que o aprendente possa lidar com autênticas e práticas situações de uso da Língua Estrangeira estudada, sobretudo na vertente oral.

2. O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DA ORALIDADE: QUADRO TEÓRICO

A língua é o principal meio de interação e de comunicação que o homem disponibiliza para estabelecer relações tanto interpessoais como sociais, um produto histórico-cultural que vai para além de um sistema fixo de regras estruturais, uma vez que veicula significados culturalmente conotados, cuja produção e interpretação depende do uso de determinadas estratégias comunicativas e interacionais, principalmente no âmbito da oralidade⁴³.

De facto, podemos considerar o conhecimento dum Língua Não Materna como um potente instrumento sócio-cognitivo que permite entrar em contato com culturas diferentes, condição que implica um ativo processo de enriquecimento das competências comunicativas necessárias para interagir em qualquer contexto situacional e enunciativo com falantes de língua materna (L1). Por conseguinte, sendo a língua um instrumento de interação, o aprendiz dum LNM precisa interiorizar específicas estratégias comunicativas orais, ativando um complexo processo de aprendizagem: segundo Piaget tal mecanismo mental implica, por um lado, o desenvolvimento da capacidade sócio-cognitiva e, por outro, a assimilação na Memória Enciclopédica (ME) de noções quer sócio-linguísticas, quer pragmáticas, imprescindíveis para comunicar em contextos conversacionais orais.

Para atingir tais objetivos interacionais, o aprendiz dum LNM deverá conseguir uma proficiente Competência Comunicativa no idioma alvo, não apenas no âmbito da escrita, mas principalmente naquele da oralidade, de maneira a saber empregar a língua em situações autênticas de conversação, durante as quais ele seja capaz de desempenhar o papel quer de locutor eficaz,

43 Erving Goffman, um dos estudiosos mais representativos da Sociologia da Comunicação, afirma nas obras *The Presentation of Self in Everyday Life* (University of Edinburgh Social Science Research Centre, Edinburgh, 1956) e *Stategic Interaction* (University of Pennsylvania Press, Philadelphia, 1969) que a interação verbal humana não é uma atividade mecânica passiva que se baseia apenas na codificação de signos linguísticos: o circuito comunicativo deve ser analisado, por conseguinte, em termos pragmáticos e cognitivos, sendo uma atividade caracterizada pela transmissão intencional de mensagens por parte de um emissor/locutor destinadas a um determinado alocutário/destinatário, que ativa por sua vez mecanismos interpretativos e hermenêuticos para atribuir o correto significado aos conteúdos veiculados. O estudioso canadense investigou, de facto, o funcionamento da interação social no dia-a-dia, focalizando a atenção na modalidade em que os atos comunicativos são estruturados pelos falantes conforme os contextos orais conversacionais. Sendo o mundo, para o autor, um teatro onde cada interactante desempenha o papel de ator conforme as diferentes situações comunicativas, os interlocutores põem em prática rituais e estratégias de comunicação que são culturalmente conotadas e, portanto, partilhadas pelos indivíduos que fazem parte da mesma comunidade social.

quer de interlocutor apto a compreender e a interpretar apropriadamente os conteúdos negociados durante as trocas verbais.

As interações orais, por conseguinte, representam uma verdadeira ação social que se origina dentro dum determinado ambiente culturalmente institucionalizado, facto que influencia fortemente a atividade comunicativa, um processo colaborativo que implica inevitavelmente aspetos culturais e sociais que os interactantes partilham e utilizam a fim de negociar e transmitir informações⁴⁴. Por estas razões, é fundamental promover e incentivar o uso oral do idioma alvo, levando os alunos a construir a própria Competência Comunicativa de maneira que possam cumprir determinados fins conversacionais em situações reais de comunicação oral⁴⁵.

Os contributos teóricos dos anos 50 e 60 – e as respetivas metodologias de ensino propostas para a interiorização da LNM – enfatizaram e valorizaram a vertente da oralidade, considerando como fundamental o desenvolvimento da capacidade de emprego do idioma alvo em contextos situacionais de uso. Graças aos primeiros contributos da Pragmática, a língua começa a ser analisada sob o ponto de vista conversacional, circunstância que levou linguistas e estudiosos a examinar as modalidades e as estratégias da comunicação verbal dos falantes conforme os diferentes contextos situacionais. De facto, na década compreendida entre 1970 e 1980, a Linguística Educacional renovou os próprios princípios fundadores, incentivando o desenvolvimento da competência comunicativa do idioma alvo, a nível tanto oral como escrito. Alguns linguistas da época, tal como Candlin (1987) e Widdowson (1978), valorizaram os aspetos conversacionais e funcionais da LNM aprendida, indo para além da visão tradicional da língua como um sistema de elementos que, através de relações de equivalência ou de oposição, formavam determinadas estruturas. A partir da década de 60, os estudos linguísticos propõem uma nova visão de ensino e aprendizagem dos idiomas estrangeiros, baseada na valorização das competências linguísticas orais: a principal preocupação do processo formativo é a interação verbal, durante a qual as regras gramaticais estão ao serviço da atividade conversacional. Nasce, portanto, a assim chamada Abordagem Comunicativa, cujos princípios basilares assentam nas teorias do antropólogo estadunidense Dell Hymes, criador do conceito de Competência Comunicativa, *i.e.* a capacidade de utilizar a língua de acordo com o contexto situacional e enunciativo em que o falante

44 Cfr. John Gumperz, Jenny Cook Gumperz, *The politics of conversation: Conversational inference in discussion*, University of California at Berkeley, Berkeley, 1984.

45 J. Gumperz, *Discourse Strategies*, Cambridge University Press, Cambridge, 1982.

se encontra, adaptando a produção dos enunciados à tipologia de relação que existe entre o locutor e o alocutário, de maneira a atingir determinados fins comunicativo⁴⁶. O estudioso elaborou tal conceito em 1966 para confutar a dicotomia terminológica *competence/performance* apresentada por Chomsky no âmbito do Cognitivismo: contrariamente ao estudo das estruturas mentais e dos processos cognitivos do ser humano implicados no processo de aprendizagem da LNM⁴⁷, Hymes defende o estudo da comunicação em estrita relação com o respetivo contexto sócio-cultural. Desde esta perspectiva, o falante resulta “comunicativamente competente” aplicando de maneira correta quer as estruturas linguísticas, quer as estratégias conversacionais e interacionais partilhadas pelos membros da comunidade de referência. Dell Hymes, juntamente com o estudioso Gumperz, utilizou pela primeira vez a expressão Etnografia da Comunicação (*Ethnography of communication* – EOC), para apresentar uma nova metodologia de investigação no âmbito dos estudos sobre a comunicação humana⁴⁸. Hymes utilizou tal expressão já em 1960, para combinar a nível científico o sector da *etnografia* – baseado no estudo descritivo das instituições e dos factos da civilização dos diferentes povos e etnias – com aquele da *comunicação*, duas disciplinas que devem colaborar para dar origem a um quadro explicativo e referencial sobre o papel que a linguagem desempenha nas culturas e nas sociedades existentes. Durante a época dos anos 70, esta perspectiva de análise desenvolveu-se sobretudo nos Estados Unidos, onde foram publicados muitos estudos relativamente ao laço indissolúvel que existe entre a comunicação, a cultura e a sociedade⁴⁹. Segundo os teóricos da Etnografia da Comunicação, a atividade comunicativa entre seres humanos é uma ação social que se desenvolve dentro de um determinado ambiente ou de uma situação social e culturalmente institucionalizada: cada cultura, de facto, caracteriza-se por ambientes e situações fortemente ligadas aos paradigmas culturais e sociais do grupo de falantes de referência. Desde esta perspectiva,

46 Vejam-se Dell Hymes, *Sociolinguistics and the ethnography of speaking*, In Edwin Ardener (ed.), *Social anthropology and language*, Routledge, London, 1971, pp. 47-93; Michael Long, *Does Second Language Instruction Make a Difference? A Review of Research*, In “TESOL Quarterly”, 1983, n. 3, vol. 17, pp. 359-382.

47 Cfr. Noam Chomsky, *Syntactic Structures*, Mouton, Paris, 1957.

48 Os dois estudiosos colaboraram para a publicação do seguinte volume: *Directions in sociolinguistics: The ethnography of communication*, Holt, Rinehart and Winston, New York, 1972.

49 Hymes sustenta a este propósito: «Cultures communicate in different ways, but all forms of communication require a shared code, communicators who know and use the code, a channel, a setting, a message form, a topic, and an event created by transmission of the message». Cfr. Dell Hymes, *Foundations in Sociolinguistics: An Ethnographic Approach*, University of Pennsylvania Press, Philadelphia, 1974, p. 312.

tal disciplina considera a interação verbal como uma atividade colaborativa recíproca que envolve inevitavelmente aspetos culturais e sociais que partilhados pelos participantes da comunicação: se o locutor e o alocutário não tiverem em comum estes esquemas sociais e culturais, a negociação e a transmissão da mensagem não pode resultar. Nas palavras de Hymes⁵⁰, o uso das regras e das estratégias conversacionais fazem parte da competência comunicativa de cada falante, caracterizada pelo conhecimento de normas, princípios e procedimentos implícitos próprios de cada meio cultural⁵¹.

Sucessivamente, a definição de Competência Comunicativa (CC) foi revisitada e modificada pelos estudiosos Canale e Swain num artigo publicado em 1980, que se tornou no manifesto da Linguística Aplicada⁵². Os dois sustentam que a CC consta de quatro dimensões principais: a gramatical (o domínio das regras morfosintáticas e do respetivo sistema); a sociolinguística (a capacidade de utilizar a língua conforme o contexto situacional); a discursiva (a competência de combinar forma e conteúdo de maneira coerente e coesa); a estratégica (a capacidade de empregar a língua quer para atingir fins conversacionais, quer para resolver problemas de comunicação)⁵³. Esta nova

50 D. Hymes, *Foundations in Sociolinguistics: An Ethnographic Approach*, op. cit.

51 O contributo teórico de Hymes, em relação ao estudo da linguagem como manifestação da cultura dos falantes duma determinada comunidade linguística e como meio para atingir fins comunicativos, foi relevante para as novas investigações promovidas no âmbito do processo de aprendizagem duma LNM. De facto, o antropólogo analisou as modalidades em que os falantes adotam determinadas estratégias conversacionais na oralidade para negociar e interpretar informações durante os atos de fala. O estudioso teorizou, através do acrónimo SPEAKING, o modelo do evento comunicativo standard, estruturado por 8 elementos básicos: S→ Setting (o contexto situacional onde se origina a atividade comunicativa); P→ Participants (os interactantes que participam na atividade comunicativa); E→ Ends (os objectivos a atingir durante a prática conversacional); A→ Acts (Os diferentes tipos de atos de fala que caracterizam a cadeia interactiva verbal); K→ Key (instrumentos chave utilizados para atingir o fim comunicativo estabelecido, como determinadas escolhas de estilo); I→ Instruments (o registo linguístico a empregar conforme os interlocutores e o contexto situacional); N→ Norms (As normas sociais que subjazem ao evento comunicativo); G→ Genre (a tipologia de actos de fala empregados). Para aprofundamentos cf. Dell Hymes, *The Ethnography of Speaking*, In Thomas Gladwin, William Sturtevant (Eds.), *Anthropology and Human Behavior*, Anthropology Society of Washington, Washington, 1962, pp. 13-53.

52 A Linguística Aplicada é um setor interdisciplinar de investigação que analisa e identifica soluções para os problemas relacionados com a linguagem empregada em contextos comunicativos autênticos, sobretudo no âmbito do ensino e da aprendizagem duma LNM. Este sector de pesquisa baseia-se fundamentalmente em metodologias de análise contrastiva e no exame dos “erros” dados pelos aprendentes no processo de produção do *output* linguístico. Veja-se Michael Canale, Merrill Swain, *Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing*, In “Applied Linguistics”, 1980, n. 1, pp. 1-47.

53 Para maior precisão terminológica cito o original: «(...) Communicative competence was minimally composed of grammatical competence, sociolinguistic competence and communication strategies or what we will refer to as strategic competence; (...) Grammatical competence.

perspetiva de investigação, por conseguinte, revolucionou o setor da Educação Linguística, que devia propor não apenas o ensino das regras morfossintáticas do idioma alvo, mas também a interiorização de estratégias conversacionais a aplicar durante a produção dos atos de fala. A revisão teórica da Linguística Educacional deve-se, porém, aos contributos oriundos de novas disciplinas e teorias que surgiram na década de 70, tal como a Análise da Conversação (cujos representantes são Goffman, Sacks, Shegloff e Jefferson), A Teoria dos Atos de Fala (Austin, Darrida e Searle), a Sociolinguística, a Linguística quer Textual, quer Antropológica. Graças ao desenvolvimento dos estudos sobre a comunicação a nível científico, a interação verbal humana já não é considerada uma atividade mecânica passiva que se baseia apenas na codificação de signos linguísticos: o circuito comunicativo é analisado em termos tanto pragmáticos como cognitivos, sendo a conversação, quer oral, quer escrita, uma atividade que se baseia na transmissão intencional de mensagens por parte de um emissor/locutor destinadas a um determinado alocutário, que ativa por sua vez complexos mecanismos interpretativos e hermenêuticos para atribuir o significado correto à mensagem produzida.

A comunicação em língua estrangeira, portanto, é analisada como um fenómeno interativo intencional, durante o qual o locutor e o alocutário desenvolvem um papel fortemente ativo: como afirma o semiólogo e linguista italiano Umberto Eco, o papel do alocutário durante uma interação comunicativa é essencialmente dinâmico, uma vez que elabora uma resposta interpretativa ao discurso realizado pelo emissor, aplicando complexos processos cognitivos⁵⁴. A abordagem comunicativa revelou-se essencial para promover uma aprendizagem significativa⁵⁵ da língua alvo, facilitando a efetiva

This type of competence will be understood to include the knowledge of the lexical items and the rules of morphology, syntax, sentence grammar semantics, and phonology; (...) Sociolinguistic competence. This component is made up of two different sets of rules: sociocultural rules of use rules of discourse. Knowledge of these rules will be crucial in interpreting utterances for social meaning, particularly when there is a low level of transparency between the literal meaning of utterance and speaker's intention; (...) Strategic competence. This component will be made up of verbal and no-verbal communication strategies that may be called into action to compensate for breakdowns in communication due to performance variables or to insufficient competence». Cfr. M. Canale, M. Swain, *Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing*, op. cit., pp. 27-31.

54 Cfr. Umberto Eco, *Trattato di semiotica generale*, Bompiani, Milano, 1975.

55 O conceito de “aprendizagem significativa” foi elaborado pelo psicólogo estadunidense David Paul Ausubel, que se interessou sobretudo pelo estudo da psicologia da educação. Esta tipologia de aprendizagem indica o processo segundo o qual as novas informações adquiridas pelo aprendiz tornam-se parte integral dos conhecimentos enciclopédicos dos seres humanos, relacionando-se assim com as noções prévias conservadas na memória a longo prazo. Cf. D. Ausubel,

interiorização do uso quer linguístico quer pragmático do idioma, levando o aluno a abandonar uma atitude de recepção passiva perante os *inputs* que lhe são apresentados, adotando por conseguinte uma posição mais crítica e dinâmica durante o próprio processo formativo⁵⁶.

3. AS TICS PARA PROMOVER AS COMPETÊNCIAS ORAIS EM PORTUGUÊS COMO L2: O VÍDEO CHAT

Sendo a oralidade a competência mais difícil de desenvolver na língua alvo em contextos formais de aprendizagem, devido a uma insuficiente exposição durante as aulas presenciais a atos de fala autênticos e espontâneos da vida quotidiana: de acordo com o que foi estabelecido pelo Conselho de Europa no Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas⁵⁷, o aprendente deve desenvolver uma adequada competência comunicativa⁵⁸ na língua alvo não só a nível de escrita, mas sobretudo na oralidade, de maneira a usar o idioma em situações autênticas de comunicação, desempenhando quer o papel de locutor eficaz – atingindo os próprios fins conversacionais – quer o papel de interlocutor, capaz de compreender e interpretar de maneira exata as mensagens negociadas durante as trocas verbais⁵⁹. O conhecimento de uma língua não materna representa, por conseguinte, um potente instrumento sócio-cognitivo que permite ao aprendente entrar em contato com uma cultura diferente da sua e enriquecer as próprias capacidades comunicativas, circunstância que implica o desenvolvimento de uma educação intercultural. De acordo com Jean Piaget (1979), aprender um idioma diferente da língua materna significa, de facto, desenvolver uma capacidade sócio-cognitiva, ativando um processo educativo extremamente complexo que implica a interiorização na memória enciclopédica (ME) de noções tanto linguísticas (gramaticais, lexicais, semânticas, ortográficas

The Psychology of Meaningful Verbal Learning, Grune & Stratton, New York, 1963.

56 Veja-se o interessante contributo de James Lantholf, Steven Thorne, *Sociocultural Theory and He Genesis of Second Language Development*, Oxford University Press, Oxford, 2006.

57 Cfr. *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas. Aprendizagem, ensino, avaliação*, Edições Asa, 2001, p.19 disponível em: http://sitio.dgicd.min-edu.pt/recursos/Lists/Repository%20Recursos2/Attachments/724/Quadro_Europeu_total.pdf

58

59 Para aprofundamentos cfr. Erving Goffman, *Strategic Interaction*, University of Pennsylvania Press, Philadelphia, 1969 e Michael Long, *Native speaker/non-native speaker conversation and the negotiation of comprehensible input*, In "Applied Linguistics", 1983, n. 4, pp. 126-141.

e fonéticas) como sociolinguísticas e pragmáticas, necessárias para interagir em qualquer contexto situacional com falantes de língua mãe.

Esta premissa prova que a abordagem comunicativa é sem dúvida essencial para promover uma aprendizagem significativa da língua alvo: para atingir este objetivo formativo, seria fundamental adequar o processo de ensino à realidade tecnológica que nos rodeia, utilizando como auxílio pedagógico as TICs e a grande variedade de materiais autênticos disponíveis no ciberespaço para incentivar o desenvolvimento da compreensão e da expressão oral em português, facto que implica um contacto direto com situações linguísticas reais e situações orais espontâneas, levando o aluno a abandonar uma atitude de receção passiva perante os *inputs* que lhe são apresentados, adoptando por conseguinte uma posição mais ativa, crítica e dinâmica⁶⁰.

Graças à minha experiência de prática letiva para cursos de licenciatura e de mestrado, julguei fundamental atuar a abordagem comunicativa durante as atividades por mim organizadas, utilizando como suporte *softwares* didáticos inovadores hoje em dia disponibilizados pelo setor das novas tecnologias, de maneira a promover a evolução gradual das competências linguísticas de compreensão e de produção oral em português língua não materna.

De facto, na atual época da *Digital Age Literacy*, o sistema educativo deve adaptar-se inevitavelmente a esta realidade digital, uma vez que adolescentes e jovens (que constituem os grupos alvo do processo formativo) são utilizadores habituais das novas ferramentas tecnológicas que surgiram graças ao desenvolvimento da Web 2.0. De facto, o ciberespaço disponibiliza instrumentos tecnológicos – ou *softwares didáticos* – que podem ser um válido auxílio promotor da aprendizagem significativa da língua alvo, como já foi bem argumentado em trabalhos respeitantes o processo de aprendizagem através do emprego das TICs⁶¹. Estes contributos demonstraram amplamente como as

60 Para aprofundamentos cfr. J. P. Lantholf, L. Thorne, *Sociocultural Theory and the Genesis of Second Language Development*, Oxford University Press, Oxford, 2006.

61 A este respeito, mencionamos alguns trabalhos sobre este setor de pesquisa: Ana Maria Silva, *Para uma metodologia de avaliação de projectos em TIC: configurações e desafios*, In Paulo Dias, Varela de Freitas, *Actas da III Conferência Internacional de Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação*, Centro de Competência Nónio Século XII da Universidade do Minho, Braga, 2003, pp. 435-444; Carlos Mateus, *Um contributo das TIC para a emergência de um novo paradigma educacional*, In *Conferência Internacional Challenges '99*, Universidade Aberta, Lisboa, 1999; Luísa Miranda, Paulo Dias, *Ambientes de Comunicação Síncrona na Web como recurso de apoio à aprendizagem de alunos a do ensino superior*, In *Actas da III Conferência Internacional de Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação*, Centro de Competência Nónio Século XXI da Universidade do Minho, Braga, 2003, pp. 239-250; Maria João Gomes, *Gerações de inovação tecnológica no ensino a distância*, In "Revista Portuguesa de Educação", 2003, n. 16, pp. 137-156.

Novas Tecnologias de Informação e Comunicação oferecem aos formandos uma grande variedade de recursos digitais e de materiais extraídos de contextos situacionais autênticos, que facilitam e estimulam o processo de aprendizagem de estratégias tanto linguísticas como pragmáticas na língua alvo.

Para comprovar a eficácia das TICs, seguirá a apresentação dum projeto por mim coordenado no ano letivo 2013-2014 na Università degli Studi della Tuscia de Viterbo (Itália), em colaboração com a Universidade do Minho de Braga (Portugal), para o desenvolvimento das competências orais através do emprego do software didático do Vídeo Chat com alunos de nível A2, que permitiu basear a prática letiva na abordagem comunicativa e promover uma aprendizagem através da experiência⁶², recriando situações interativas análogas àquelas que se originam em contextos autênticos de comunicação.

O *Vídeo Chat* é uma ferramenta utilizada hoje em dia para conversas síncronas a distancia, que se pode empregar durante as aulas presenciais – graças a software gratuitos como *MSN live Messenger* e *Skype* – para promover o desenvolvimento progressivo da competência conversacional em língua estrangeira através de sessões síncronas de conversação com falantes nativos, iniciativa que pode ser realizada graças a prévios acordos entre os institutos académicos interessados.

Esta atividade inovadora, baseada na *Conversation for learning*⁶³, ajuda o aprendente a utilizar o próprio nível de interlíngua em interações verbais autênticas e próximas da vida real, que envolvem ativamente o aluno na seleção de temas a abordar e na gestão colaborativa da conversação com o próprio parceiro. O vídeo chat permite portanto privilegiar o aspeto da oralidade, graças ao qual o aluno aprende a utilizar a nível socio-pragmático o idioma alvo para comunicar informações, expressar ideias, negociar conteúdos e para colocar e responder a determinadas questões.

Estas sessões síncronas de conversão – mediadas por computadores, tablets ou telemóveis – consentem recriar trocas conversacionais reais com falantes de língua-mãe, estruturadas em mecanismos dialogais (sobretudo em atos enunciativos constituídos pelo par adjacente pergunta/resposta) e em turnos de fala acompanhados por elementos para-linguísticos (traços prosódicos como a entoação, o sotaque, o tom da voz e marcadores para sinalizar presença ou atenção à fala do parceiro como “pois é”, “ahn ahn”) e

62 Para aprofundamentos cfr. Ikujiro Nonaka, Hirotaka Takeuchi, *The knowledge creating company*, Guerini & Ass., Milano, 1997.

63 Veja-se Gabriel Kasper, *Participant orientations in German conversation-for-learning*, In “The Modern Language Journal”, 2004, vol. 88, pp. 551-567.

extralinguísticos (elementos cinésicos como os gestos e a linguagem corporal) tal como na interação face a face do quotidiano.

Esta tipologia de atividade incentiva o aluno não só a reforçar os próprios conhecimentos estritamente linguísticos fortalecendo o emprego de estruturas gramaticais e ampliando a própria bagagem lexical, mas a desenvolver também a competência conversacional e pragmática na língua alvo que permite aos aprendentes estruturar as mensagens e os discursos de maneira apropriada conforme o contexto enunciativo e a gerir as interações verbais com falantes de língua-mãe. Trata-se portanto de uma tipologia de comunicação quer contextual (uma vez que os participantes se encontram no mesmo sítio, embora virtual), quer diádica (uma vez que se estabelece uma relação sócio-cultural entre dois interlocutores). Visto que as competências comunicativas não se ensinam, mas se aprendem só através da experiência e do uso concreto da língua alvo, experimentei o uso do vídeo chat durante as aulas presenciais para que os alunos reforçassem as próprias estratégias comunicativas em português interagindo com interlocutores de língua-mãe que tivessem aproximadamente a mesma idade, facto que facilita o desenvolvimento discursivo da interação.

4. O PROJETO *TELETANDEM*: O DESENVOLVIMENTO DE ESTRATÉGIAS CONVERSACIONAIS EM PLE

Para comprovar a real eficácia do *Vídeo Chat* como auxílio pedagógico para o desenvolvimento das capacidades linguísticas orais em PLE, será apresentada a experiência letiva do projeto Teletandem Braga-Viterbo, promovido pela cátedra de Língua Portuguesa da Università degli Studi della Tuscia, em colaboração com o Centro Babelium da Universidade do Minho⁶⁴, realizado durante o ano letivo 2013-2014. Esta iniciativa académica nasceu com o firme propósito de aperfeiçoar e de consolidar a competência oral de expressão e de interação em língua portuguesa, cujo nível de proficiência é difícil de atingir em contextos comunicativos não autênticos. O trabalho mostrará, portanto, a modalidade de emprego desta ferramenta digital para fins pedagógicos que, hoje em dia, os jovens utilizam sobretudo para comunicar nas redes sociais.

Este projeto consiste em sessões síncronas de vídeo chat, através do

64 <http://www3.ilch.uminho.pt/babelium/index.php>.

software gratuito Skype, que se realizaram uma vez por semana nos laboratórios linguísticos da nossa faculdade, orientadas em Itália por mim, docente de língua portuguesa para os níveis A2 e B2, e em Braga pela equipa didática coordenada pela Professora Maria Micaela Ramon Moreira, diretora do curso de Mestrado em Português Língua Não Materna e Português Língua Estrangeira junto da Universidade do Minho.

O projeto consiste em sessões síncronas de vídeo chat através do programa *Skype*, realizadas uma vez por semana nos laboratórios do Centro Linguístico de Ateneu de Viterbo, com uma duração de trinta minutos em português e trinta minutos em italiano. Tal iniciativa gera portanto um espaço de aprendizagem que põe em contato alunos universitários de língua materna portuguesa (que estudam o italiano como língua estrangeira) com alunos italianos (que estudam o português como língua não materna), permitindo basear a prática letiva na abordagem comunicativa, incentivadora de uma aprendizagem através da experiência⁶⁵. A iniciativa envolveu 12 participantes, 6 italianos e 6 portugueses, de faixa etária entre os 20 e os 24 anos, que atingiram o nível A2 no idioma alvo estudado.

As sessões, baseadas em conversações interativas sobre vários assuntos, concernentes, sobretudo, as aspetos sócio-culturais dos dois idiomas de referência, geram uma aprendizagem colaborativa entre parceiros, durante a qual cada participante desempenha quer o papel de aprendente, quer o papel de tutor da própria língua mãe, aplicando estratégias pré-definidas de comunicação que visam coordenar os turnos conversacionais durante a interação autêntica e real.

As sessões foram organizadas por tópicos, estratagema que permitiu evitar situações de vazio conversacional, ou seja momentos em que os interlocutores não sabem sobre quais tópicos conversar: os mesmos participantes recolhiam informações sobre os temas a desenvolver durante a sessão uma semana antes do encontro virtual marcado (baseados sobretudo em aspetos socio-culturais dos dois idiomas de referência), de maneira a trocar reciprocamente ideias e informações garantindo um rumo discursivo espontâneo baseado na *Conversation for learning*⁶⁶, que ajuda o aprendente a utilizar o próprio nível de interlíngua em interações verbais autênticas e próximas da vida real.

Mostramos a seguir a calendarização das 8 sessões virtuais combinadas

65 Para aprofundamentos cfr. I. Nonaka, H. Takeuchi, *The knowledge creating company*, Guerini & Ass., Milano, 1997.

66 Veja-se a este propósito Gabriel Kasper, *Participant orientations in German conversation-for-learning*, In "The Modern Language Journal", 2004, vol. 88, pp. 551-567.

com os respetivos parceiros portugueses, desenvolvidas entre os meses de Outubro e Novembro do ano letivo 2013-2014:

SESSÃO	TEMA
1	Apresentação (descrição física e caraterial, interesses)
2	Família/Amigos
3	Tempo livre/Diversões/Desportos
4	Gastronomia e Tradições culinárias
5	Turismo (Viagens/Lugares visitados e conhecidos)
6	Cultura (Festas e Tradições Culturais)
7	Atualidade (Notícias do momento)
8	Projetos para o futuro e reflexão final sobre esta experiência

Esta tipologia de planeamento permitiu aos alunos (I) empregar termos lexicais pertencentes a diferentes esferas semânticas analisadas durante as aulas presencias e (II) pôr em prática as estruturas verbais da esfera temporal do presente, do passado e do futuro previamente interiorizadas.

Além disso, é preciso referir neste trabalho que os coordenadores das sessões permitiram também o emprego do chat escrito em caso de problemas técnicos de ligação que podiam inevitavelmente surgir ou de circunstâncias de *non-understanding*, estratégia que consentia, por um lado, não perder a progressão do discurso e, por outro, explicar com detalhes o significado de uma palavra que o respetivo parceiro não conhecia (recorrendo também ao uso de imagens para perceber o significado da nova terminologia adquirida).

Durante o desenvolvimento do projeto, as conversas virtuais foram gravadas em formato áudio mp3, sob consentimento dos participantes, de maneira a verificar a evolução gradual dos alunos em termos comunicativos. Os dados empíricos recolhidos comprovaram a potencialidade do Vídeo chat

para promover o desenvolvimento das capacidades orais em língua estrangeira a nível socio-pragmático, permitindo (I) estruturar determinados segmentos frásicos e dialogais para negociar conteúdos (sobretudo através de pares enunciativos de tipologia pergunta/resposta), (II) memorizar expressões e frases mais frequentes da oralidade, empregando conscientemente elementos (a) linguísticos, (b) paralinguísticos (traços prosódicos) e (c) extralinguísticos (elementos cinésicos e linguagem corporal).

Para atestar a eficácia desta ferramenta em termos comunicativos, selecionei partes de gravações que demonstram o real progresso das capacidades orais em português de uma aluna italiana, cujo nível de proficiência de partida mostrava evidentes lacunas linguísticas em termos lexicais, gramaticais e conversacionais.

As partes extraídas das sessões virtuais seguem os seguintes critérios de transcrição, escolhidos a partir das normas teorizadas por Marcuschi, estudioso que realizou diferentes trabalhos no âmbito da Teoria e da Análise Linguística⁶⁷:

CATEGORIA	SINAL
1) Pausas e silêncios	(+)
2) Dúvidas ou expressão incompreensível	()
3) Ênfase ou acento forte	MAIÚSCULA
4) Alongamento de vogal	::
5) Acento tónico incorreto	Letra em itálico
6) Repetições	Letra ou sílaba reduplicada
8) Hesitação, Pausa preenchida	<i>Mhm</i>

Esta parte da conversa, extraída da primeira sessão, mostra claramente como a estudante de língua mãe italiana, que no diálogo representa o segundo interlocutor identificado com a letra B, tem dificuldades em articular sons nasais e em pronunciar corretamente alguns segmentos frásicos, uma vez que aparecem muitas interferências do próprio idioma e do espanhol, língua por ela estudada

⁶⁷ Para um quadro geral cfr. Luiz Antônio Marcuschi, *Análise da Conversação*, Ed. Ática, São Paulo, 1986.

anteriormente no liceu. Durante o rumo conversacional a estudante manifesta uma atitude de embaraço e de ansiedade que se concretiza nas contínuas hesitações e pausas prolongadas ao responder às perguntas do respetivo parceiro e em encontrar os termos adequados para negociar conteúdos durante a conversa. A estudante mostra um evidente estado emotivo de inquietação, originado pelo receio de não saber empregar estratégias conversacionais na língua alvo, como demonstram os erros de conjugação (“estudiava”) e os constantes alongamentos das vogais finais das palavras de cada ato de fala.

A) - Quantas línguas sabes falar?

B) - Eu (+) au liceu (+) *mhm*

A) - No liceu.

B) - No liceu estudiava três línguas (+)

A) - Como é que é a tua personalidade?

B) - Como é::?

A) - Como é a tua personalidade?

B) - Ah:: Eu sou:: tímida e sou:: simpática. Sou *mhm* (+) extrovertida?

A) - Extrovertida.

B) - Extrovertida, mas também tímida. E soy:: so (+) sou *mhm* (+) social (riso)

A) (Riso)

B) - Estudiei port() espanhol.

O segundo diálogo, pelo contrário, apesar de algumas interferências fonéticas e lexicais com o espanhol e o italiano, evidencia uma evidente mudança conversacional: a aluna italiana, identificada com a letra A, mostra mais segurança em estruturar os atos de fala para pedir informações ao respetivo parceiro, empregando perguntas diretas também para (i) pronunciar corretamente os termos lexicais (“tranquilo”, “tatuagens”) e (ii) estruturar de maneira adequada as orações a nível sintático e morfológico (“A minha família é composta”; “cabelo preto”). A aluna utiliza quer o português, quer a própria língua para negociar conteúdos quanto à descrição da família dela, solicitando

o próprio parceiro, tutor do idioma estudado, a corrigi-la com pedidos diretos sem patentear sinais de embaraço ou de nervosismo como na primeira sessão ou empregando até expressões coloquiais interiorizadas na sessão interior (“boa!”): de facto, as hesitações e as pausas são empregadas com menor intensidade.

A) - Bom dia!

B) - Bom Dia!

A) - Não estás com sono?

B) - Tran(qu)ilo (+), tranquilo.

A) - Qual é o tema de hoje?

B) - La família e os amigos.

A) - Empezamos (+) Vamos a empez() (+) boa!

B) - A minha família está composta por (+)

A) - é composta

B) - é composta por a minha mãe e:: o meu irmão. A minha mãe chama-se Assunta e ela tem quarenta e sete anos (+) e:: ela é alta e magra (riso).

A) - (riso)

B) - Tem os cabelos preto.

A) - O cabelo preto.

B) - Preto (), é simpática e:: é trabalhadora. O meu irmão chama-se Giuseppe e:: tem vinte e sete anos (+) ele (), ele é alto e magro (+) e ele tem muitos (+) *mhm* tatuaggio (+) (riso), tatuaggio come si chiama?

A) - Tatuagens.

B) - Tatuagens (riso).

O diálogo a seguir mostra como a aluna interiorizou determinadas estratégias conversacionais, tal como a formulação de perguntas diretas, de interjeições ou o uso da própria língua materna apenas em casos de desconhecimento total de unidades lexicais no idioma alvo. Este excerto demonstra como os participantes do evento comunicativo por vídeo chat podem recorrer ao emprego do chat escrito durante a fala para pedir esclarecimentos quanto ao uso pragmático de (i) sintagmas frásicos ou de (ii) lexemas específicos

(focar), estratégia que permite evitar vazios conversacionais e circunstâncias de *non-understanding*, garantindo a progressão do discurso.

A) - Quais são os teus passatempos preferidos?

B) - O que gosto de fazer?

A) - Sim, sim.

B) - Quais são os teus passatempos preferidos, aqueles que gostas mais.

A) - *Mhm* (+) eu gosto muito de falaR cum as meas (+) minhas amigas (+) () não?

B) - Sim, sim.

A) - *Mhm* gosto de:: estudar (riso), de comer, e e:: de:: bisbilhotar (+) *mhm* spettegolare

B) - Ah

A) - Come si scrive?

O parceiro manda uma mensagem por chat escrito.

A) Ah fococar! Boa! E:: gosto de:: dedede apanhar o sul

B) - O sol.

A) - Si. E:: gosto de ver televisão (riso).

B) - (riso).

A) - *Mhm* (+) () de que gosto?

B) - Não sei, gostas de pintar?

A) - Ah, boa sim! Gosto de pintar, de::

B) - Música clássica?

A) - Tudo. Clássica, italiana:: inglês, espanhol (+), tudo!

B) - Tudo.

A) - *Mhm* (+) gosto de de vistar museU.

B) - Museus, sim.

A) - Museus.

O diálogo seguinte mostra claramente como os dois parceiros conseguiram estabelecer, depois de 4 sessões, uma sintonia conversacional baseada na troca recíproca de informações, respeitando os turnos de fala, simulando, por conseguinte, experiências reais de comunicação tal como na vida diária. A aluna italiana desempenha o papel de participante ativa, dinâmica e colaborativa, uma vez que deixa transparecer uma atitude interativa mais sólida – como demonstram as poucas hesitações e pausas – e estimula também momentos de reflexão sobre a língua, através de perguntas diretas, quanto a regras morfo-sintáticas (“Não existe o plural?”; “Quindi:: eu não costumo beber bebidas alcoólicas”);, vocabulário (“de vez em quando”; “bebidas alcoólicas”; “álcool”), pronúncia e correção de erros por parte dela (“Acidez”, “boa!”), processo que se concretizou também graças à mediação produtiva e eficiente do respetivo parceiro.

A) - No almoço eu como solitamente massa.

B) - Episodicamente?

A) - Não, solitamente. Não existe?

B) - Cosa vuoi dire?

A) - Di solito.

B) - De vez em quando.

A) - De vez em quando eu como *mhm* massa, eu costumo comer massa, *mhm* (+) e:: (+) e:: como::

B) - Arroz?

A) - Arroz, sim. E:: frango. Depois *mhm* no jantar eu costumo comeR e:: verduras e peixe. No sábado *mhm* eu costumo jantar fora e como sempre a pizza.

B) - Uma pizza?

A) - Uma pizza, sim. E:: não costumo beber alcoólicos.

B) - Álcool.

A) - Álcool. Não existe o plural?

B) - *Mhm*, não. A não ser bebidas alcoólicas.

A) - Bebidas alcoólicas. Quindi:: eu não costumo beber bebidas alcoólicas. Boa (+) e não gosto da:: cerveja?

B) - Cerveja.

- A) - Boa. Eu acho que tu gostas.
B) - Gosto (risos).
A) - (Risos) Eu não gosto.
B) - Margaridas?
A) - Não, não. E:: gosto de beber água.
B) - Água.
A) - Sim gás, já sabes (risos) e coca cola. Não gosto muito do sumo da laranja porque dá-me aci acidi acidida no:, acidità.
B) - Ah, acidez.
A) - Acidez, boa!
B) - Estás a dizer no estômago?
A) - Sim.
B) - Não se diz acidez, talvez seja azia.
A) - Porque eu tenho uma hérnia, já sabes.

Os últimos dois diálogos confirmam a tese sustentada no princípio deste trabalho: as sessões de teletandem por vídeo chat representam um válido auxílio para incentivar a competência comunicativa na língua alvo, uma vez que a aluna participa no evento comunicativo com um comportamento linguístico autónomo, negociando conteúdos com o parceiros em termos socio-construtivistas, porque desempenha o papel de ator social, agindo num determinado contexto interativo através do emprego da língua alvo⁶⁸. O rumo discursivo das últimas conversas tornou-se mais fluente e correto sob o ponto de vista morfo-sintático, competência comunicativa que a aluna desenvolveu progressivamente favorecendo o processo de mediação intercultural até ao final da parceria. De facto, a construção das orações, quer coordenadas, quer subordinadas, resulta mais eficiente em termos comunicativos, sobretudo para negociar conteúdos culturais:

68 Cfr. João Antonio Telles, *Projeto Teletandem Brasil: línguas estrangeiras para todos – Ensinando e aprendendo línguas estrangeiras in-tandem via MSN Messenger*, Faculdade de Ciências e Letras de Assis, UNESP, 2006 e Idem, *Teletandem: Um contexto virtual, autónomo e colaborativo para aprendizagem de línguas estrangeiras no século XXI*, Pontes Editores, Campinas, 2009.

A) - Temos que falar de viagens.

B) - Sim.

A) - *Mhm*, eu visitei ParI, Paris, PariS e:: é uma cidade muito bonita, no, muito linda e:: eu visitei a Tour Eiffel.

B) - Sim.

A) - Gosto muito dela.

B) - Gostei muito.

A) - Sim, gostei muito dela e visitei o museu do Louvre.

B) - É bello!

A) - Meraviglioso. Porque eu gosto muito:: da arte e por eso *mhm* foi (+) fui no museum sete horas (risos).

B) - (Risos) Sete horas?

A) - Sim! Porque é muito grande!

B) - Gostaste muito?

A) - Sim, gostei, sete horas e não visitei tudo! *É muito grande!*

B) - Non ho mai stato.

A) - Ah tu não visitaste. Depois eu:: fui *mhm* (+) ah o Moulin Rouge, eu visitei o Moulin Rouge da fora, da fora, porque era *mhm* no (+) era bastante caro.

B) - Ah, e quanto é? É muito caro?

A) - Para comer, cem euros, cem euros.

B) - Sete?

A) - Não, cem! (Risos)

B) - (Risos) Cem! É muito caro.

A) - Hoje temos que falar das tradições.

B) - Ok.

A) - Ok? Natal! (Risos)

B) - (Risos) O que tu fazes no Natal?

A) - Eu:: costume:: ir por Assisi, para, para Assisi porque a minha mãe é umbra.

B) - ().

- A) - Não, umbra. Ela *mhm* nasceu na Assisi.
- B) - Assisi?
- A) - Assisi.
- B) - Ah ok.
- A) - Por eso tenho os tios que vivem ali.
- B) - Ah ok.
- A) - Ok. E para Natal nós costumamos ir a casa da irmã da minha mãe.
- B) - Ok.
- A) - *Mhm* para Natal vamos comer muito, vamos comer muitas coisas e:: por exemplo no Natal costumamos comer carne.
- B) - Carne?
- A) - Sim. O contrário *mhm* no dia, no, na noite de Natal, no, vigilia.
- B) - Véspera de Natal.
- A) - O vinte e quatro comemos peixe e o vinte e cinco a carne. No Natal comemos por exemplo pasta no forno, em Itália chama-se lasagna.
- B) - Lasagna?
- A) - Lasagna. Mmm, muito bom! Depois vamos comer o:: cordeiro? Agnello?
- B) - Cabrito ou cordeiro.
- A) - Não cabrito, cordeiro. E depois comemos frango assado no forno, com batatas e depois vamos comer um tipo de massa em caldo, em brodo?
- B) - Sim, em calda.
- A) Ok! Massa em calda, muito bom!

5. CONCLUSÕES

O trabalho de transcrição e de análise dos diálogos extraídos comprova a eficácia pedagógica das novas tecnologias (TICs) para incentivar o desenvolvimento das competências orais em língua estrangeira: de facto, os alunos que participaram no projeto Teletandem conseguiram ótimos resultados graças a esta experiência pedagógica inovadora, uma vez que aprenderam a aplicar definidas estratégias de comunicação e a coordenar os turnos de fala

conversacionais durante a interação, tal como acontece durante uma atividade verbal interativa autêntica do cotidiano.

Depois da realização deste projeto piloto, os alunos demonstraram visíveis melhoramentos quanto à pronúncia, à entoação e à própria competência linguística, utilizando com maior destreza aspetos específicos da língua alvo como regras gramaticais, expressões idiomáticas e um vocabulário mais específico adquirido durante as interações virtuais.

A jeito de conclusão, podemos afirmar que as Novas Tecnologias representam sem dúvida um válido auxílio para uma profícua aprendizagem de uma língua estrangeira.