



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE VIANA DO CASTELO

DESENVOLVIMENTO DA ORALIDADE NA APRENDIZAGEM DA LÍNGUA INGLESA SUPOORTADA EM TECNOLOGIAS DIGITAIS

Cristina Maria Rodrigues da Cunha



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE VIANA DO CASTELO

Cristina Maria Rodrigues da Cunha

Desenvolvimento da Oralidade na Aprendizagem da Língua Inglesa suportada em Tecnologias Digitais

Mestrado em Tecnologias da Informação e Comunicação em Educação

Trabalho efetuado sob a orientação de
Doutora Isabel Maria Torres Magalhães Vieira de Araújo
Doutor Pedro Miguel Teixeira Faria

julho de 2022

Agradecimentos

A elaboração desta investigação foi possível graças à conjugação de vários acasos, esforços, pessoas, que permitiram delinear a rota e chegar a bom porto. O primeiro passo foi fundamental e levou ao desafio do conhecimento. Para que o conhecimento tenha desabrochado, é necessário agradecer a todos os que contribuíram no caminho.

À família, especialmente os meus pais, que me incentivaram e me levaram a ser persistente, nunca desistir e procurar lutar por aquilo em que acredito e desejo.

Aos professores, desde o primeiro ano do mestrado, que me abriram as portas para atualizar os meus conhecimentos. Muito particularmente, aos meus orientadores, professora Isabel Araújo e professor Pedro Faria, por me ouvirem durante estes meses, tolerarem as minhas incertezas e receios, e darem o impulso necessário para desabrochar, sempre com conselhos sábios e diretos.

Aos meus colegas de mestrado, um grupo fenomenal, que me fez “correr maratonas”, e, muito especialmente à minha amiga Maria França, que desde o início me desafiou para começar este caminho, no qual foi sempre ouvindo os meus desabafos e ajudando nos momentos de dúvida e cansaço.

Sem todos não seria possível!

Resumo

No século XXI, as políticas adotadas e o rápido desenvolvimento das tecnologias digitais impulsionaram alterações nas práticas pedagógicas. Mais ainda, atendendo a que os alunos utilizam diariamente as TIC, estas tornaram-se um instrumento fundamental para a ligação da aprendizagem dos alunos e a sociedade que os rodeia, permitindo criar ambientes de aprendizagem interativos e motivadores. O período de pandemia Covid-19 impôs a inclusão das tecnologias digitais no ensino e na aprendizagem.

Por outro lado, dada a sociedade global em que se vive, é imprescindível saber comunicar na língua inglesa, quer escrita, quer oralmente. Embora as tecnologias sejam instrumentos importantes para a construção de conhecimentos significativos, a sua correta utilização pode ser continuamente explorada e incentivada, procurando colmatar algumas carências ao nível da aprendizagem, nomeadamente, no desenvolvimento da oralidade em língua inglesa.

Esta investigação pretendeu estudar o contributo das tecnologias digitais ao nível da motivação e do desenvolvimento da oralidade na língua inglesa, em alunos de uma turma do oitavo ano do 3º ciclo do ensino básico, quer autónoma, quer colaborativamente, tornando as aprendizagens mais ativas e significativas.

A metodologia utilizada neste estudo foi a de uma investigação qualitativa, tendo-se optado pelo estudo de caso, uma vez que este permite estudar de forma mais aprofundada determinado aspeto de um problema e contribuir para melhor compreender determinados fenómenos sociais. Os dados foram recolhidos através de técnicas baseadas na observação, registada em Diário de Bordo, inquéritos por questionário e análise documental dos trabalhos realizados pelos alunos.

O estudo leva a concluir que o uso das tecnologias digitais selecionadas (Flipgrid, ELSA Speak e Adobe Creative Cloud Express) tem potencialidade para facilitar o desenvolvimento da oralidade da língua inglesa, de modo autónomo e colaborativo, propiciando o contínuo desenvolvimento de metodologias ativas de aprendizagem.

Palavras-Chave: Tecnologias Digitais, Oralidade , Autonomia, Colaboração, Motivação.

Abstract

In the 21st century, the policies adopted, and the rapid development of digital technologies have driven changes in pedagogical practices. Moreover, given that students use ICT daily, it has become a key tool for connecting students' learning and the society around them, allowing the creation of interactive and motivating learning environments. The Covid-19 pandemic period imposed the inclusion of digital technologies in teaching and learning.

On the other hand, given the global society in which we live, it is essential to know how to communicate in English, both written and orally. Although technologies are important tools for the construction of meaningful knowledge, their correct use can be continuously explored and encouraged, trying to fill some learning gaps, namely in the development of English speaking.

This research aimed to study the contribution of digital technologies to the motivation and development of English-speaking skills among students of an eighth-grade class of the 3rd cycle of basic education, both autonomously and collaboratively, making learning more active and meaningful.

The methodology used in this study was qualitative research, having chosen the case study, since it allows a deeper study of a certain aspect of a problem and contributes to a better understanding of certain social phenomena. Data were collected through techniques based on observation, recorded in a Logbook, questionnaire surveys and document analysis of the students' work.

The study leads to the conclusion that the use of the selected digital technologies (Flipgrid, ELSA Speak and Adobe Creative Cloud Express) has the potentiality to facilitate the development of English speaking, in an autonomous and collaborative way, providing the continuous development of active learning methodologies.

Keywords: Digital Technologies, English-speaking, Autonomy, Collaboration, Motivation.

Índice

1	Contextualização da Investigação	1
1.1	Introdução	1
1.2	Pertinência do Estudo	2
1.3	Problema e Questões de Investigação	4
1.4	Organização da Dissertação	6
2	Enquadramento Teórico	9
2.1	Introdução	9
2.2	Teorias da Aprendizagem	9
2.3	Políticas Educativas e as TIC	11
2.4	Educação Centrada no Aluno	16
2.5	Tecnologias Promotoras da Mudança na Aprendizagem da Língua	18
2.6	Tecnologias Potencializadoras do Desenvolvimento da Oralidade	23
3	Metodologia	31
3.1	Introdução	31
3.2	Paradigmas da Investigação	31
3.3	Abordagem Qualitativa	33
3.4	Estudo de Caso	35
3.5	Caraterização dos Participantes e do Contexto de Estudo	37
3.6	Fases do Estudo e Instrumentos de Recolha de Dados	39
3.7	Ética do Estudo	48
4	Apresentação, Análise e Discussão dos Resultados	51
4.1	Introdução	51
4.2	Dados do Questionário sobre Motivação para a Oralidade em Inglês	51
4.3	Dados recolhidos através das Tecnologias Digitais, Questionários e Diário de Bordo	54
4.3.1	ELSA Speak	55
4.3.2	Flipgrid	61
4.3.3	Adobe Creative Cloud Express	67
4.4	Dados do Pré-teste e Pós-teste em comparação com os do Diário de Bordo	70
4.5	Discussão de Resultados	72
5	Reflexão Final	77
5.1	Principais Conclusões	77

5.1.1	Desenvolvimento da oralidade facilitado através das tecnologias digitais.....	78
5.1.2	Influência das tecnologias digitais na aprendizagem autónoma e colaborativa	79
5.1.3	Contributo das tecnologias na motivação dos alunos promotoras de aprendizagens mais ativas	81
5.2	Limitações e Constrangimentos do Estudo	82
5.3	Trabalho Futuro	84
6	Referências Bibliográficas.....	87
7	Anexos	95

Índice de Figuras

Figura 1: Áreas e âmbito da DigCompEdu – Fonte (Lucas & Moreira, 2018, p.15).	3
Figura 2: Mapa das competências do cidadão atual, adaptado de (Comissão Europeia, 2019a). ...	13
Figura 3: Esquema conceptual do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Martins et al., 2017, p.12).	14
Figura 4: Flipgrid – “Comunidade” de interação neste estudo.	25
Figura 5: ELSA Speak – Exemplo de resultado de um teste de avaliação.	27
Figura 6: Adobe Creative Cloud Express – Área de trabalho.....	29
Figura 7: Quatro características do Estudo de Caso.	36
Figura 8: Caraterização do nível de conhecimento e oralidade dos alunos.....	38
Figura 9: Fases do estudo de recolha de dados.....	40
Figura 10: Cronograma de aplicação das tecnologias digitais.	40
Figura 11: Preferências demonstradas pelos alunos.	52
Figura 12: Sensações causadas pelo desenvolvimento da oralidade dentro e fora da sala de aula.	53
Figura 13: ELSA Speak – Perceção do nível de pronúncia antes e após utilização da tecnologia. ...	58
Figura 14: ELSA Speak – Utilização da aplicação (tempo e frequência).....	60
Figura 15: Flipgrid – Preferência dos alunos nas tarefas.	62

Índice de Quadros

Quadro 1: Categorias identificadas nas respostas dos alunos - relação entre tecnologias e desenvolvimento da oralidade.	54
Quadro 2: ELSA Speak – Categorias identificadas nas respostas dos alunos sobre o feedback da aplicação.....	59
Quadro 3: Flipgrid – Razão para a preferência das tarefas.	63
Quadro 4: Flipgrid – Razão para menor preferência das tarefas.....	64
Quadro 5: Flipgrid – Categorias identificadas nas respostas dos alunos sobre a utilização da tecnologia.....	66
Quadro 6: Adobe Express – Opinião dos alunos.....	69

Índice de Tabelas

Tabela 1: ELSA Speak – Análise dos relatórios fornecidos pela aplicação.	57
Tabela 2: Flipgrid - Frequência de realização das tarefas.	61
Tabela 3: Flipgrid – Ocultação da própria imagem.	65
Tabela 4: Análise dos Pré-teste e Pós-teste.	71

Lista de Abreviaturas

CALL – Computer Assisted Language Learning

ELSA – English Language Speech Assistance

LE – Língua Estrangeira

QECRL – Quadro europeu comum de referência para as línguas: aprendizagem, ensino, avaliação

TIC – Tecnologias da Informação e Comunicação

1 Contextualização da Investigação

1.1 Introdução

Na escola do século XXI são vários os desafios que são colocados a todos os intervenientes no contexto escolar. Com o desenvolvimento da Internet e das tecnologias digitais, surgiu um novo paradigma social onde a informação circula rapidamente e sofre alterações e onde a Escola deixou de ser o local primordial para a construção do conhecimento (Coutinho & Lisbôa, 2011). É necessário que a escola seja capaz de preparar o aluno para se adaptar a esta constante atualização do conhecimento, munindo-o de competências que o capacitem para ser “flexível, criativo, capaz de encontrar soluções inovadoras para os problemas de amanhã” (Coutinho & Lisbôa, 2011, p. 5).

Ao longo da evolução da educação, foram várias as teorias da aprendizagem que foram surgindo como o Behaviorismo, o Cognitivismo, o Construtivismo, até, mais recentemente, o Conetivismo (Araújo, 2010).

Segundo Siemens (2005) o Conetivismo pressupõe a necessidade de estabelecer conexões numa sociedade em constante evolução e onde a informação chega rapidamente a todo o lado. O cidadão do século XXI necessita fazer uma aprendizagem em sociedade, através do convívio, que leva a alterações de comportamento. “O mundo precisa de pessoas que saibam adaptar-se, que saibam perceber as mudanças e principalmente evoluir junto com elas”(Martins, 2021, p. 3).

Nesta contexto, Abellán (2015) refere que é necessária uma mudança da prática escolar, com a adoção de metodologias interativas e motivadoras que facilitem a construção do conhecimento de forma colaborativa e autónoma.

O ser humano necessita de estímulos internos e externos que o levem no caminho do conhecimento. Consequentemente, de acordo com Lourenço e Paiva (2010), o professor deve utilizar meios diversificados para incentivar o aluno a adquirir novos conhecimentos, de forma ajustada às suas necessidades e ao currículo, não esquecendo a importância da motivação nesse processo.

A escola necessita de dar uma resposta aos alunos de hoje fazendo, também, uso das tecnologias para fomentar, entre eles, um interesse verdadeiro pela aprendizagem e

familiarizá-los com uma utilização construtiva das tecnologias no seu processo de aquisição de conhecimento. Essas tecnologias poderão auxiliá-los no desenvolvimento da autonomia na aquisição de competências para a aprendizagem da língua inglesa, mais especificamente para o desenvolvimento da oralidade (Paiva, 2018).

O estudo aqui apresentado enquadra-se no âmbito da utilização de tecnologias digitais na educação, aplicadas à aprendizagem de uma língua estrangeira. Nesse sentido, optou-se por estudar e analisar as tecnologias como promotoras de motivação nos alunos e criação de momentos de interação na aprendizagem do inglês e no desenvolvimento da oralidade.

1.2 Pertinência do Estudo

Conforme defendido por vários autores (Bidarra & Festas, 2005; Nóvoa, 2009; Mouzinho et al., 2015) , a atitude dos alunos do século XXI e aquilo que se espera dos cidadãos deste século evidenciam a necessidade de lhes ser proporcionado um papel mais ativo no seu processo de aprendizagem, de modo a procurar melhorar o seu empenho, interesse, desenvolvimento intelectual e cidadania. As tecnologias digitais, dependendo das suas características, podem proporcionar momentos que favoreçam esse papel ativo (Paiva, 2018). Contudo, se não forem bem utilizadas ou se não for efetuada uma seleção adequada aos conteúdos e momentos de aprendizagem, estas poderão produzir um efeito inverso. Daí, ser reconhecido pelo poder político “a necessidade de equiparar todos os cidadãos com as competências necessárias para usarem tecnologias digitais de forma crítica e criativa” (Lucas & Moreira, 2018, p. 12).

No sentido de proporcionar uma orientação do ensino suportada na utilização de tecnologias digitais, foram criados alguns referenciais que apoiam o professor na sua atividade letiva (Costa et al., 2010; Conselho da Europa, 2001; Comissão Europeia, 2019a, 2019b; Lucas & Moreira, 2018; Martins et al., 2017; Redecker, 2017; West & Vosloo, 2013).

Um desses referenciais, O Quadro Europeu de Competência Digital para Educadores – DigCompEdu (Redecker, 2017) pretende fomentar as competências digitais dos educadores e impulsionar a inovação na educação, dando resposta à perceção de que os professores necessitam “de um conjunto de competências digitais específicas para a sua profissão de

modo a serem capazes de aproveitar o potencial das tecnologias para melhorar e inovar a educação.” (Lucas & Moreira, 2018, p. 8).

Os professores e educadores necessitam ter consciência do seu nível de capacitação digital e como o avaliar e desenvolver. Assim, será possível orientar os alunos para o seu desenvolvimento pessoal e autonomia na aprendizagem (Lucas & Moreira, 2018). Conforme se pode verificar na Figura 1, a DigCompEdu, ao captar e descrever as competências digitais específicas, é a base da formação que impulsiona o professor/educador a ser detentor de um leque de competências profissionais e pedagógicas de modo a conduzir os aprendentes ao desenvolvimento das suas competências.

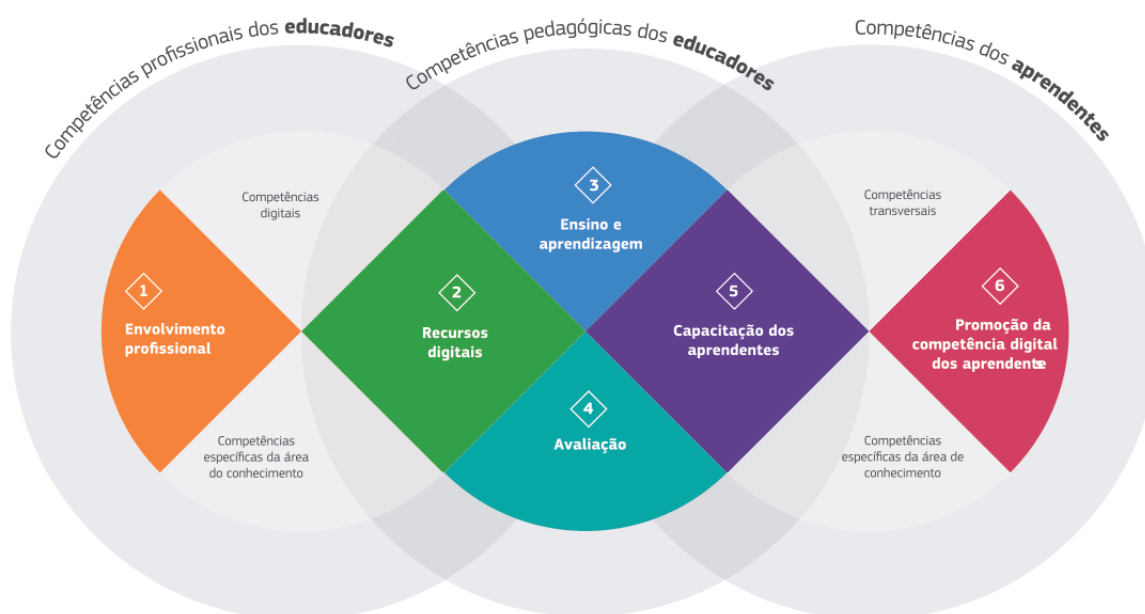


Figura 1: Áreas e âmbito da DigCompEdu – Fonte (Lucas & Moreira, 2018, p.15).

Em primeiro lugar, todo o professor/educador deve caracterizar-se pela demonstração de um envolvimento profissional que o impulsiona a desenvolver as suas competências, tanto digitais como específicas da área de conhecimento. Com a utilização das tecnologias, será possível haver uma comunicação e colaboração mais eficazes (Lucas & Moreira, 2018). Desta forma, o professor/educador poderá desenvolver as suas competências pedagógicas, expandindo a criação e utilização de recursos digitais, de modo criativo e crítico, que lhe permitam otimizar o seu ensino e aprendizagem e melhorar a avaliação. Assim, o professor/educador estará capacitado para ser um facilitador de aprendizagem,

melhorando a inclusão e promovendo nos seus aprendentes as competências digitais necessárias para serem capazes de desenvolver competências transversais e específicas de determinada área de conhecimento, usando as tecnologias digitais de modo crítico, responsável e autónomo. E, conseqüentemente, tornando os cidadãos do século XXI, autónomos na sua aprendizagem e inseridos na sociedade global do conhecimento, onde são capazes de “usar as tecnologias de forma criativa e responsável para informação, comunicação, criação de conteúdos, bem-estar e resolução de problemas”(Lucas & Moreira, 2018, p. 16).

Esta capacitação digital não pode ser isolada da área curricular em que o professor se enquadra. Daí que, no âmbito das línguas estrangeiras, se deva ter em consideração as orientações emanadas pelo QECRL - Quadro europeu comum de referência para as línguas: aprendizagem, ensino, avaliação (Conselho da Europa, 2001). O QECRL define linhas de orientação, a abordagem metodológica adotada e seis níveis comuns de referência para três níveis de utilizador da língua: o utilizador elementar, o independente e o proficiente. Desta forma deseja-se fomentar uma aprendizagem motivadora, mais próxima da realidade que circunda o aprendente.

O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Martins et al., 2017) é outro documento que orienta o ensino e a aprendizagem, no qual se pretende “criar um quadro de referência que pressuponha a liberdade, a responsabilidade, a valorização do trabalho, a consciência de si próprio, a inserção familiar e comunitária e a participação na sociedade que nos rodeia”(Martins et al., 2017, p. 5).

Com base nas reflexões suscitadas por estes referenciais, é premente verificar de que forma as tecnologias podem contribuir para a melhoria da aprendizagem e o desenvolvimento do conhecimento, assim como para a autonomia responsável dos alunos e a melhoria das suas competências colaborativas.

1.3 Problema e Questões de Investigação

Atualmente, os alunos são confrontados diariamente com a língua inglesa nos mais diversos locais, em meios de comunicação, redes sociais, internet, de inúmeras formas muito mais atrativas do que as que normalmente encontram numa típica sala de aula. Seria de supor que os alunos estariam predispostos para a aprendizagem desta língua. No

entanto, nos últimos anos, são diversas as formas como os alunos podem ultrapassar as limitações de não conhecer uma língua estrangeira, como, por exemplo, através de filmes dobrados noutra língua, cujo número tem vindo a aumentar, sendo esta uma alternativa apelativa para alguns, que frequentemente, optam por vê-los, não na versão inglesa original, mas na língua que mais se aproxima da sua, como, por exemplo, o português do Brasil. Assim se passa com textos que encontram em outras línguas e podem traduzi-los integralmente a partir de algumas aplicações e plataformas online, e com jogos online que os colocam em contacto com outros jogadores nacionais ou de outras nacionalidades.

Desta forma, uma vez que, de acordo com Coutinho (2020), a investigação envolve sempre um problema, surge a necessidade de saber como se poderá cativar e orientar os alunos para a aprendizagem da língua inglesa e, principalmente, para criar momentos de prática da oralidade realmente motivadores.

A aprendizagem de uma língua estrangeira, como o inglês, fica imensamente dificultada, e muito provavelmente incompleta, se não se enquadra a procura do conhecimento em ambientes mais atrativos do que aqueles que eram comuns na escola tradicional, onde o professor se limitava a debitar conhecimento.

O desenvolvimento de momentos de oralidade numa aula é algo que se torna muito difícil para a maioria dos alunos, por evidenciar as suas fragilidades perante os seus pares. Os exercícios de desenvolvimento da oralidade, amiudadas vezes, não se compadecem com os diferentes ritmos de aprendizagem, nem com a escassez de tempo letivo. Além desse fator, o desenvolvimento da oralidade vê-se confrontado com a criação de situações pouco naturais, ou pouco inovadoras, que não estimulam os alunos. Assim sendo, pretende-se criar ambientes mais atrativos, recorrendo ao uso das tecnologias digitais emergentes, no sentido de promover aprendizagens mais ativas.

Neste contexto, surgem as seguintes questões de investigação:

- De que modo o uso das tecnologias digitais emergentes pode facilitar o desenvolvimento da oralidade da língua inglesa?
- De que modo as tecnologias digitais emergentes podem ter influência na aprendizagem autónoma e colaborativa dos alunos?

- Como é que o uso das tecnologias digitais pode contribuir para motivar os alunos e facilitar aprendizagens mais ativas?

Para dar resposta às questões de investigação levantadas propôs-se conceber experiências, utilizando tecnologias emergentes em contexto real, que facilitassem momentos de prática da oralidade e, posteriormente, implementar e analisar essas experiências.

A investigação desenvolvida e aqui descrita perseguiu então, como principais objetivos:

- Perceber as potencialidades do uso das tecnologias emergentes no desenvolvimento da oralidade da língua inglesa;
- Analisar se tecnologias digitais emergentes podem ter influência na aprendizagem autónoma e colaborativa dos alunos;
- Compreender de que modo o uso das tecnologias pode contribuir para motivar os alunos e facilitar aprendizagens mais ativas.

1.4 Organização da Dissertação

Este projeto de investigação apresenta-se dividido em cinco capítulos.

No primeiro, no qual se integra este subcapítulo, faz-se uma introdução ao trabalho realizado. Inicialmente, aborda-se a pertinência do estudo, destacando a importância das tecnologias digitais na criação de ambientes motivadores para o desenvolvimento da oralidade na aprendizagem da língua inglesa e apresenta-se a motivação para o problema, assim como as questões e os objetivos de investigação.

O segundo capítulo visa o enquadramento teórico da proposta do estudo. Este capítulo encontra-se subdividido em vários pontos: introdução; abordagem às teorias da aprendizagem e a mudança ao longo dos tempos; enquadramento e decisões políticas que impulsionam essa mudança; o conceito de motivação do aluno, nomeadamente, motivação intrínseca e extrínseca; as tecnologias digitais como promotoras da mudança na aprendizagem; as tecnologias ligadas à aprendizagem da língua inglesa; a tecnologia e a sua importância ao longo do tempo para o desenvolvimento da oralidade no aluno. O terceiro capítulo tem como propósito dar a conhecer a metodologia utilizada nesta investigação apresentando-se os participantes, as técnicas e respetivos instrumentos de recolha de dados, assim como, os procedimentos de trabalho implementados. No quarto

capítulo faz-se a descrição, análise e discussão dos resultados obtidos. E, o último capítulo termina com uma reflexão acerca da proposta apresentada, procedendo-se a uma síntese dos aspetos mais relevantes do estudo realizado e das conclusões obtidas.

2 Enquadramento Teórico

2.1 Introdução

A sociedade do século XXI exige de todos um repensar das atitudes e dos valores nas mais variadas áreas, no sentido de proporcionar a melhor evolução da sociedade.

Segundo Meirinhos e Osório (2014) a sociedade terá uma realidade diferente, quer a nível intelectual, quer a nível social, se for considerado que, um indivíduo alfabetizado já não é aquele que sabe ler e escrever, mas sim aquele que domina as novas tecnologias e linguagens, através das quais pode ter acesso a uma vasta informação. Ainda de acordo com os mesmos autores, aqueles que não conseguem identificar a informação transmitida por esta cultura e tecnologia digital e utilizá-la, encontrar-se-ão em desvantagem na “sociedade globalizada”, onde o conhecimento está em constante transformação e evolução.

Para Couvaneiro (2020) as funcionalidades presentes nas tecnologias digitais, quer estejam ou não diretamente concebidas para a área da educação, podem ser enquadradas em contextos de aprendizagem escolar. É de realçar que a escola é um dos pilares da formação dos futuros cidadãos, pois, a educação é uma base fundamental da sociedade e permite o desenvolvimento de um mundo melhor para o futuro. A escola é o ambiente no qual se podem desenvolver as competências do futuro, para construir uma sociedade com profissionais que atuem em prol da evolução e do bem comum. Essas competências, para além de serem benéficas para a sociedade, são-no também para o próprio indivíduo, pois capacita-o para tomar decisões mais assertivas no seu dia-a-dia, abordando aspetos profissionais, pessoais, emocionais e sociais, que influenciam de um modo geral a sua vida.

Assim, a escola confronta-se com a necessidade de conseguir responder às exigências desta sociedade da informação e do conhecimento e de preparar os cidadãos para as necessidades deste novo século.

2.2 Teorias da Aprendizagem

Ao longo dos tempos, várias teorias de aprendizagem foram sendo desenvolvidas. O mundo escolar já caminhou muito desde a abordagem tradicional do ensino, em que se pretendia depositar no aluno todo o conhecimento, sem que ele se empenhasse em nada

mais do que na sua aquisição, sendo-lhe reservado, dessa forma, um papel passivo (Leão, 1999).

O Behaviorismo defendia que o comportamento deveria focar-se na resposta a estímulos específicos, sendo a aprendizagem uma simples mudança de comportamento (Siemens, 2005). Esse Behaviorismo poderia não ser suficiente para dar resposta às necessidades de então e muito menos dar às atuais. Na sua autobiografia “The Education of Henry Adams”, conforme referido por Tuerk (2021), Henry Brook Adams, que viveu entre 1838 e 1918, fez uma crítica à teoria e prática educacional do século XIX. Nesta publicação, Adams conclui que a sua educação tradicional falhou em ajudá-lo a lidar com as rápidas mudanças da vida, ao não lhe dar as competências e os conhecimentos necessários para acompanhar as rápidas alterações que surgiam. Daí, a sua necessidade de autoeducação, através das experiências, amizades e leituras. Assim, já então, a teoria behaviorista não daria resposta ao crescimento do indivíduo na sua sociedade. Essa teoria, de acordo com Araújo (2010), defendia a aprendizagem como um ato mecânico, composto por repetições a estímulos, que podem ser observados, excluindo as sensações, a consciência, levando a uma aprendizagem com vista à mudança de comportamento.

No Cognitivismo o aluno tem uma tarefa mais ativa e argumentativa, exercitando, e agindo com vista a resolver os problemas que encontra, conforme também referido por Araújo (2010). Apesar de implicar um melhor desenvolvimento do indivíduo, isso não será suficiente para o século XXI.

Já o Construtivismo vê o aluno como um ser com autonomia para aprender (Araújo, 2010) interagindo com a sociedade e no qual o conhecimento está em permanente construção. A aprendizagem está, então, centrada nos alunos e, segundo Becker, citado por Garcia (2015), o conhecimento constrói-se através da ação do indivíduo, da interação do mesmo com o meio circundante, interações sociais e com o meio físico. Assim sendo, o conhecimento constrói-se processando a informação, relacionando-a com informações prévias, analisando e construindo, valorizando a liberdade que o aluno tem para aprender. O aluno possui um papel fundamental ao procurar a solução para as suas dúvidas, visto que “o aluno deve ser activo e observador, deve experimentar, comparar, relacionar, analisar, justapor, encaixar, levantar dúvidas, argumentar, etc.” (Araújo, 2010, p. 108).

Contudo, com o rápido desenvolvimento da sociedade e da tecnologia, será necessária uma visão muito mais abrangente, a fim de lidar com todas as solicitações e exigências que o indivíduo encontra, o que talvez seja possível com o Conetivismo. Na perspectiva de Siemens (2005), a aprendizagem feita com a inclusão da tecnologia e da criação de conexões encaminha as teorias da aprendizagem para a era digital.

Como referiu Pereira (2016, p. 10) “existe demasiada informação num mundo demasiado complexo para que possamos continuar a ver a aprendizagem e o conhecimento da mesma forma.”

A sociedade exige que os alunos façam a sua aprendizagem ao longo da vida e tenham a capacidade de se adaptarem às mudanças, criando conexões que levem a inovações. Daí Araújo (2010) referir que “todos somos pró-criadores do conhecimento”, principalmente numa sociedade onde “Cada vez mais o que se faz hoje, no âmbito profissional, pode já não se fazer amanhã. Temos de estar preparados para a mudança.”(Araújo, 2010, p.114)

2.3 Políticas Educativas e as TIC

A evolução das tecnologias e o seu impacto na sociedade é uma realidade. “As transformações sociais estão diretamente ligadas às transformações tecnológicas, da qual a sociedade se apropria para se desenvolver e se manter.”(Kohn & Moraes, 2007, p. 1). Neste sentido, não é possível dissociar as tecnologias do processo educativo. As tecnologias digitais são reconhecidas na literatura científica pelo seu valor significativo para a aprendizagem (Couvaneiro, 2020; Fradão, 2020).

Em 2010, o Ministério da Educação de Portugal promoveu o “Projeto Metas de Aprendizagem” que levou à possibilidade de associar sistemática e estruturalmente as aprendizagens às Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), no ensino básico, inserido no quadro de “Estratégia Global de Desenvolvimento do Currículo”. Este projeto pretendia ser uma orientação para a seleção de estratégias que conduzissem às competências que os alunos deveriam revelar no final de cada ciclo do ensino básico na área das TIC (Costa et al., 2010). O desenvolvimento das TIC foi, então, concebido numa perspectiva transversal, articulando com todas as restantes áreas científicas, almejando o desenvolvimento global do aluno, que o capacitasse para articular adequadamente as TIC com as matérias e fins ambicionados.

A utilização das tecnologias na aprendizagem em geral e na aprendizagem das línguas em particular é também reconhecido por instituições de relevo como a Comissão Europeia (Conselho da Europa, 2001; Comissão Europeia, 2019a, 2019b) e a Unesco (West & Vosloo, 2013).

Para a UNESCO as tecnologias móveis podem contribuir para expandir e enriquecer a aprendizagem, graças à ubiquidade de aparelhos como os telemóveis e os tablets que permitem e facilitam uma aprendizagem inovadora, em qualquer altura e lugar (West & Vosloo, 2013). Foi assim que a UNESCO criou um guia de orientação para a aprendizagem móvel. Neste guia, os aparelhos móveis, largamente mais económicos que outras tecnologias, são considerados como “usually owned and controlled by an individual rather than an institution, can access the internet, have multimedia capabilities, and can facilitate a large number of tasks, particularly those related to communication” (West & Vosloo, 2013, p. 6). No guia foi realçado o crescente número de estudos que documentam que as tecnologias móveis são um valioso meio para ampliar e democratizar a aprendizagem de qualidade, que desta forma fica acessível a todos os pontos do planeta e complementa a educação existente até ao momento.

É, assim, necessário que a escola responda às exigências de capacitar os indivíduos equitativamente para a utilização das tecnologias digitais. A Comissão Europeia realçou o valor da utilização das tecnologias em contexto escolar por proporcionarem um melhor e maior acesso à aprendizagem, assim como munirem os indivíduos das competências necessárias para impulsionarem o desenvolvimentos pessoal e se adaptarem à sociedade em constante mudança (Lucas & Moreira, 2018).

Do debate sobre educação que ocorreu entre os chefes de Estado e Governo na Comissão Europeia, em 2019, resultaram algumas recomendações que sistematizam as oito competências-chaves cruciais para uma melhor preparação dos indivíduos para a sociedade atual. Essas competências são a combinação de conhecimento, capacidades e atitudes necessárias para o desenvolvimento pessoal, empregabilidade, inclusão social e cidadania ativa (Comissão Europeia, 2019a) , conforme pode ser verificado na Figura 2.

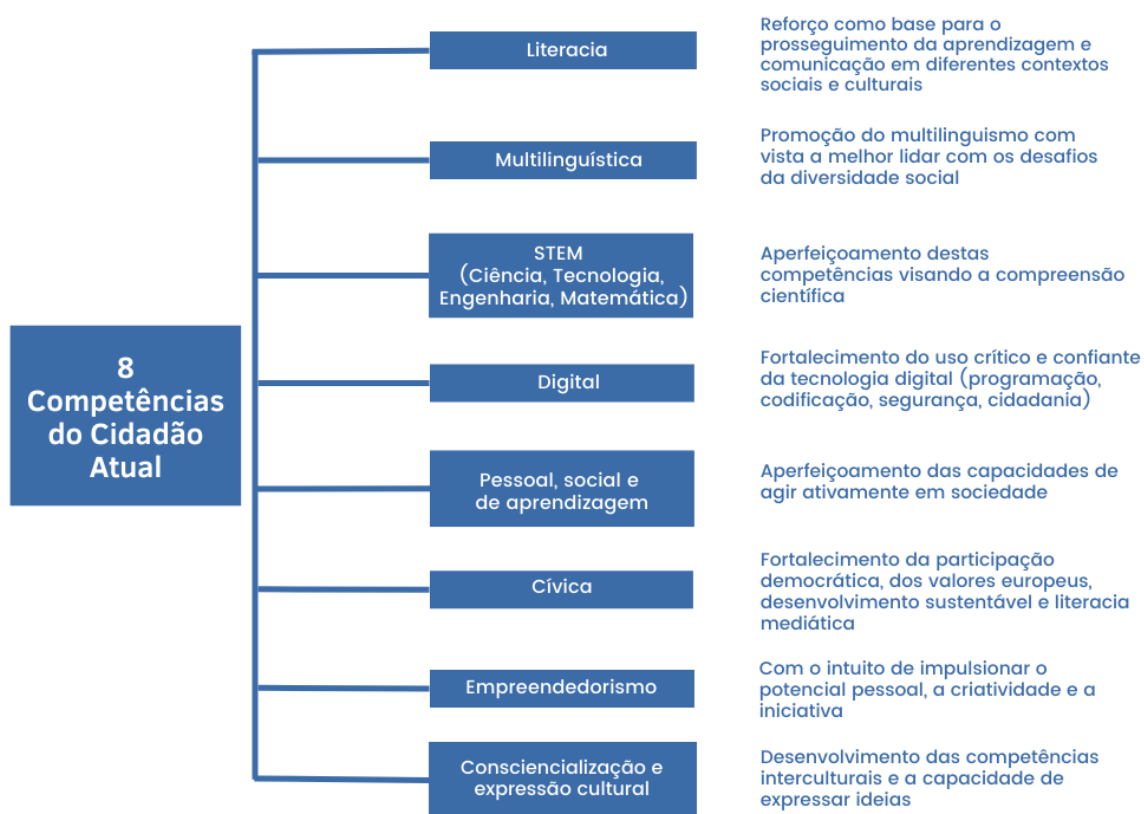


Figura 2: Mapa das competências do cidadão atual, adaptado de (Comissão Europeia, 2019a).

Ao analisar estas competências, Couvaneiro (2020) constatou que combinam conhecimento, competências e atitudes, sendo que

Reconhece-se o pensamento crítico, a literacia para os *media* e as competências de comunicação como requisitos para “navegar” na complexidade do mundo atual, colocando a competência digital juntamente com a literacia, matemática e ciência na base da aprendizagem ao longo da vida. (p. 12)

Nesse sentido, na Comissão das Comunidades Europeias, Tibor Navracsics alerta para a necessidade de se apoiar os agentes educativos a ultrapassar os limites das disciplinas, incentivar a interdisciplinaridade, a cooperação com os agentes económicos e todas as partes interessadas (Comissão Europeia, 2019b).

A fim de desenvolver estas competências, a nível nacional, está também delineado o Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória (Martins et al., 2017), onde se faz a caracterização das competências que o aluno deste século deverá ter no final dos seus estudos, pressupondo que a escola implementa inovações pedagógicas e metodológicas de

forma a prepará-lo para tal. A escola enfrenta, então o desafio de acompanhar o desenvolvimento científico e tecnológico, e ser capaz de impulsionar a evolução de valores e competências que permitam o aluno adaptar-se à evolução da sociedade. Essas referidas competências vão ao encontro do estabelecido para o cidadão do século XXI, anteriormente referido e constatável na Figura 3.

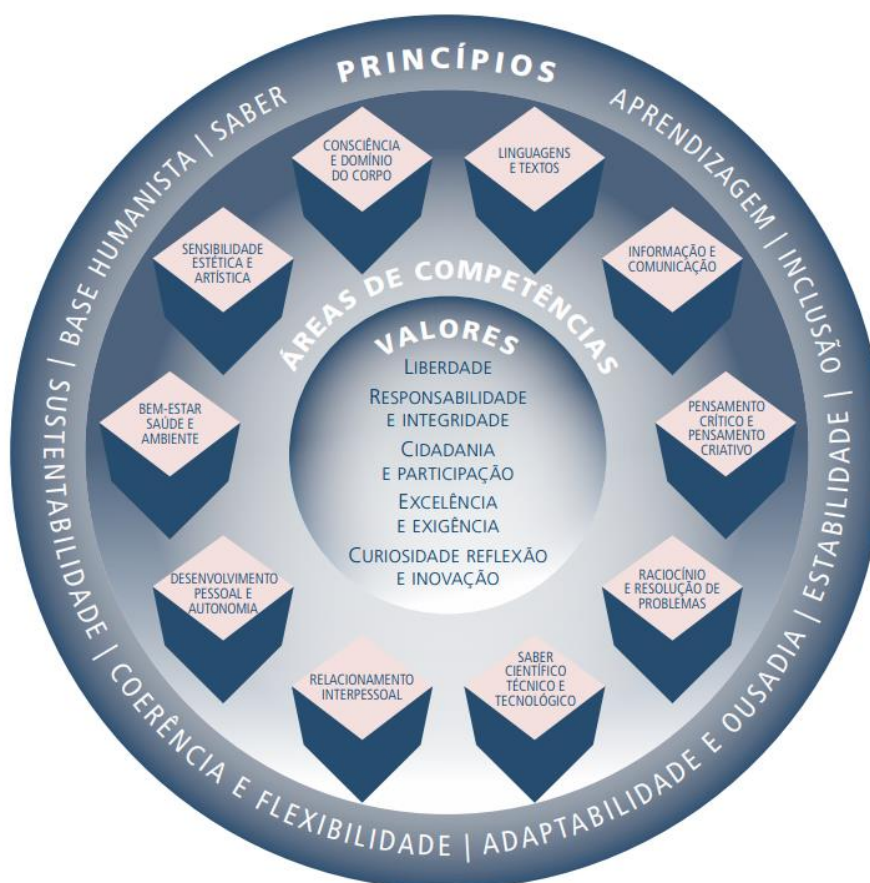


Figura 3: Esquema conceitual do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Martins et al., 2017, p.12).

Este documento apresenta-se como uma “referência para a organização de todo o sistema educativo, contribuindo para a convergência e a articulação das decisões inerentes às várias dimensões do desenvolvimento curricular” (Martins et al., 2017, p. 8). Tendo por base neste documento é possível definir estratégias, metodologias e procedimentos a utilizar no meio escolar. A Escola deve nortear-se pelos princípios que se espera encontrar no aluno à saída da escolaridade obrigatória (Martins et al., 2017):

- contribuir para a criação de uma sociedade mais justa (base humanista);

- permitir desenvolver a cultura científica com vista à compreensão, tomada de decisões e intervenção no mundo (saber);
- desenvolver a capacidade de aprender (aprendizagem)
- promover a equidade e democracia (inclusão);
- permitir a gestão flexível do currículo (coerência e flexibilidade)
- possibilitar a adaptação a todos os contextos, através da atualização do conhecimento e desempenho de novas funções (adaptabilidade e ousadia);
- contribuir para o equilíbrio entre a sociedade, economia, tecnologia e o planeta (sustentabilidade);
- permitir acompanhar a evolução de forma estável (estabilidade).

Com vista à melhoria das práticas pedagógicas das escolas e dos professores no domínio da avaliação, surgiu o Projeto Maia (Projeto de Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica), enquadrado num contexto de Autonomia e Flexibilidade Escolar. Os objetivos deste programa preconizam contribuir para a melhoria das práticas pedagógicas no domínio da avaliação das aprendizagens e a consequente melhoria das aprendizagens dos alunos (Fernandes et al., 2020). Neste projeto, a Educação é concebida como um meio para “Aprender a Pensar” , onde “os alunos deverão estar no centro dos processos pedagógicos” e “os professores se devem assumir, cada vez mais, como profissionais e recursos altamente qualificados capazes de apoiar os esforços de aprendizagem dos seus alunos” (Fernandes et al., 2020, p.11).

Desta forma, “se se considerar o pleno desenvolvimento das competências descritas para o cidadão da Sociedade do Conhecimento, certamente formar-se-ão cidadãos e instituições capazes de desenvolver ideias e atitudes inspiradas nos valores universais” (Melo, 2018, p.30) e, deste modo, poder-se-á contribuir para a formação de cidadãos capazes de responder às exigências da sociedade atual.

O Conselho da Europa também delineou o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECL), onde é referido que aprender línguas implica o domínio da comunicação, subdividida em compreensão, interação e produção, quer na vertente oral, quer na escrita, assim como abrange o contexto cultural da língua (Conselho da Europa, 2001). Também define os níveis de proficiência, apresentando, para tal, descritores de

níveis de desempenho em cada uma das competências linguísticas. Foram definidos seis níveis comuns de referência, de A1 a C2, para três tipos de utilizadores: o elementar, o independente e o proficiente.

O QECRL define linhas de orientação, a abordagem metodológica adotada e os referidos seis níveis comuns de referência para três níveis de utilizador da língua: o utilizador elementar (A1 iniciação e A2 elementar), o independente (B1 limiar e B2 vantagem) e o proficiente (C1 autonomia e C2 mestria). Com este referencial, pretende-se promover a harmonização do ensino e da aprendizagem da língua, ao partilhar a informação necessária para fomentar uma aprendizagem motivadora, esclarecida e mais próxima da realidade que circunda o aprendente.

O aprendente da língua deverá ser capaz de desenvolver competências gerais individuais, nas quais se incluem o saber, saber-fazer, saber-ser e saber-estar, e o saber-aprender. Esta última, também referida como competência de aprendizagem, pode combinar vários aspetos das restantes. Na aprendizagem da língua é imprescindível o desenvolvimento da competência comunicativa da mesma com base nas componentes linguística, sociolinguística e pragmática. A competência comunicativa comporta diversas atividades linguísticas, as quais são descritas como abrangendo a receção, produção, interação ou mediação, tanto escrita como oral, sendo que se realça a importância, tanto académica como profissional, das atividades de produção (Conselho da Europa, 2001).

2.4 Educação Centrada no Aluno

Se, como referido por Abellán (2015) é necessária a mudança da prática escolar, não podemos esquecer que, conforme Lourenço e Paiva (2010), é importante que seja considerado que o aluno aprende melhor se for motivado, visto que terá um comportamento mais ativo e empenhado.

Consequentemente, é necessário refletir sobre o tipo de motivação do indivíduo. Segundo o pensamento de Ribeiro et al. (2016), na generalidade, o estímulo da obtenção de bons resultados académicos e a conclusão do seu ano letivo é o que impulsiona o aluno na sua aprendizagem, ou seja, uma motivação extrínseca que está relacionada com algo externo ao indivíduo. Assim, na ordem de pensamento dos mesmos autores, isto é algo que leva aos maus resultados e às reprovações na escola atual. Já a motivação intrínseca,

como referido por Castro et al. (2016), existe dentro do próprio indivíduo, é procurada pelo próprio, com vista à obtenção de prazer. Portanto, ao dinamizar estratégias para facilitar a sua aquisição de conhecimento, o aluno poderá melhorar o seu desempenho, o que está interligado com o acréscimo da sua motivação intrínseca, aumentando a vontade de estudar e melhorar resultados (Castro et al., 2016).

Martins e Cardoso (2015) realçaram que, de forma a incrementar o interesse pelo estudo das línguas e culturas estrangeiras, na segunda metade do século XX, passou a ser dado maior relevo aos fatores afetivos e emocionais na aprendizagem, os quais levariam a maior motivação e sucesso na aprendizagem. Segundo os mesmos autores, distinguem-se vários métodos humanísticos:

- Método Silencioso – criado por Gatteno (conhecido pela introdução de novas abordagens ao ensino e aprendizagem da matemática, línguas estrangeiras e leitura), onde o aluno está no centro do processo de aprendizagem, havendo uma subordinação do ensino à aprendizagem, o que pressupõe que os professores entendam como se aprende.
- Suggestopedia – desenvolvida pelo educador Búlgaro Georgi Lozanov, assenta no poder da sugestão na aprendizagem, o que tornaria o aluno mais receptivo a aprender, através de um estado mais relaxado, mas focado. Esse estado seria alcançado através da música, um ambiente confortável e relaxado e uma boa relação entre professor e aluno.
- Community Language Learning – fundado por Charles Curran, neste método o aluno determina o que vai ser aprendido, e o professor é visto como um facilitador que proporciona apoio, dentro de uma abordagem em grupo. Desta forma, pretende-se que o aluno passe de um estado de total dependência do professor, para uma aprendizagem independente.
- Total Physical Response – concebido por James Asher, baseado na experiência dos humanos ao aprenderem a sua língua mãe, pretende-se criar uma ligação neural entre a fala e a ação, enfatizando a compreensão em vez da produção ao associar o movimento à língua.

Ainda segundo Martins e Cardoso (2015), até aos anos 90, começa a ser mais relevante a comunicação que resulta da interação social. O método comunicativo, primeiro agrupou a língua em funções comunicativas, e posteriormente distinguiu entre exatidão e fluência. O aluno sente que está a aplicar as competências comunicativas, dando um sentido mais prático e funcional à aprendizagem. Já no final do século XX, aplica-se o método por tarefas, que defende a execução de tarefas centradas no significado e que incentivam a aprendizagem. No início do século XXI, o método Integrado/eclético tem como objetivo a flexibilidade e variedade metodológicas centradas no aluno, dando ênfase ao desenvolvimento de todas as competências.

Estes métodos conduzem à aprendizagem da língua, progressivamente, através da motivação e do empenho do aluno, tornando-o mais autónomo. É, assim, necessário proporcionar ao aluno os meios para incrementar a motivação, pelo que “existem muitas ações que podem ser promovidas pelos docentes para motivar o aluno, dentre elas, mostrar que ele é capaz de construir seu próprio conhecimento, por meio de um processo de aprendizagem autónomo, eficiente e direcionado” (Castro et al., 2016, p. 93). Neste âmbito, as TIC poderão ter uma importância considerável, uma vez que podem aumentar a motivação dos alunos envolvendo-os nas atividades (Alvarães, 2017; Couvaneiro, 2020).

2.5 Tecnologias Promotoras da Mudança na Aprendizagem da Língua

Uma das razões da desmotivação dos alunos encontra-se diretamente ligada ao distanciamento entre o mundo que os rodeia e a escola, consequência da dificuldade que a última revela em acompanhar a evolução digital da sociedade (Gil et al., 2018).

As tecnologias utilizadas em contexto de sala de aula, segundo Lavin et al. (2010) podem ter impacto relevante nos alunos, em vários aspetos, tais como: preparação para a aula, atenção, qualidade das anotações, participação na aula, aprendizagem e desejo de frequentar mais aulas com aquele professor ou sobre determinado assunto. Contudo, ainda mais importante do que esse impacto na motivação estudantil, as tecnologias possuem a potencialidade de transformar, gradualmente, a escola tradicional, na escola do futuro (Gil et al., 2018), onde se aprende a aprender e se constrói o futuro.

A rápida expansão da internet, das tecnologias digitais e o acesso a tecnologias móveis, possível através de computadores portáteis, tablets e smartphones transformou a forma

como que se encara o trabalho, a comunicação, o acesso à informação e a forma como as pessoas podem aceder à aprendizagem. (Stoszkowski et al., 2020)

Como já se vive num século em que os alunos vivem rodeados de tecnologia, no qual “o acesso ao conhecimento democratizou-se e deslocizou-se” (Gil et al., 2018, p.433), a escola necessita caminhar para o digital no processo de aprendizagem, o que já se prevê em várias das zonas das salas do futuro, como referido por Gil et al. (2018) e faz com que os alunos necessitem possuir competências digitais.

Para Oliveira e Cardoso (2009) a Língua Inglesa é “o idioma global de comunicação e a Língua Universal da Internet”(p. 88). No entanto, segundo estes autores, as atividades que são promovidas para a sua aprendizagem estão, frequentemente, desfasadas dos seus contextos reais de utilização, pelo que são um contributo para a desmotivação dos alunos. Mais ainda, referem que:

Cabe ao computador e à Internet, enquanto meios pedagógicos e tecnológicos à disposição do professor, fazer a ponte entre o contexto educativo e as necessidades dos alunos na sala de aula de Língua Estrangeira (LE), dando a estes uma razão para aprenderem e uma forma de com ela criarem significados. O uso destas tecnologias na sala de aula de língua inglesa dá também a possibilidade de os alunos aprenderem sem ansiedades ou constrangimentos, encorajando uma atitude mais positiva face ao estudo da disciplina (p. 88).

Prosseguindo a análise da literatura acerca do tema das potencialidades das tecnologias digitais na aprendizagem das línguas estrangeiras, Fradão (2020), citou Jonassen (2000) ao identificar o papel das tecnologias no ensino e na aprendizagem, circunscrevendo-o a três etapas: “aprender a partir dos computadores, aprender sobre os computadores e aprender com os computadores” (p. 23). Para Fradão os diferentes papéis que a tecnologia teve ao longo da história encontram-se estreitamente ligados às teorias da aprendizagem e cada uma das etapas está intimamente ligada ao objetivo com que é feito o uso da tecnologia e aquilo que os alunos fazem com ela. Assim, ao longo do tempo surgiram os termos TIC (Tecnologias da Informação e Comunicação), CALL (Computer Assisted Language Learning) ou Tecnologias Digitais.

No que concerne à área das línguas, já alguns estudos (Fradão, 2020; Soares & Carvalho, 2020) relacionam o ensino-aprendizagem à procura do método ideal de ensino e dão como exemplo três métodos:

- o Método da Tradução e da Gramática, também designado como Método Tradicional, entre meados do século XIX e XX, caracterizado pela memorização de léxico e regras gramaticais, textos descontextualizados, tradução, leitura e escrita, sem dar muito ênfase à oralidade;
- o Método Direto, no final do século XIX e início do século XX, apesar de prosseguir com base no método anterior, pretendeu dar mais destaque à oralidade e pronúncia. Abordando a fonética, e dando importância à interação com o professor, falante nativo da língua, evitava-se a língua materna e a tradução, o que criou dificuldades na sala de aula.
- os Métodos Audiolingual e Audiovisual, surgiu com a intensificação da utilização das tecnologias no ensino da língua estrangeira que se deu na década de 50 do século XX. Através de laboratórios de línguas, fazendo uso de tecnologias de áudio e imagem, desejava-se desenvolver a compreensão de produção oral. O aluno reproduzia estruturas previamente fornecidas, de forma a posteriormente criar as suas. Contudo, este método revelou-se pouco eficaz ao não potenciar o desenvolvimento da língua em contexto real.

Para Fradão (2020) o Ensino Assistido por Computador (Computer Assisted Instruction ou Computer Assisted Language Learning) colocava os alunos a usarem a tecnologia de modo passivo, através da aprendizagem que lhes era fornecida pelo computador.

Segundo alguns estudos (Tafazoli & Golshan, 2014) CALL é um termo geral para designar um leque de processos e atividades onde são utilizados computadores no ensino e aprendizagem de uma nova língua, como adjuvante à apresentação, reforço e avaliação de material para ser aprendido, incluindo normalmente interatividade, sendo que CALL abrange uma vasta gama de aplicações e abordagens com tecnologias digitais, desde as mais tradicionais de treino e repetição, até aos ambientes virtuais de aprendizagem, passando pela comunicação por computador e quadros interativos.

Seguindo a linha de pensamento de alguns autores (Fradão, 2020; Soares & Carvalho, 2020; Tafazoli & Golshan, 2014) distinguem-se três tipos de CALL: Behaviorista, Comunicativo e Integrativo.

Na CALL Behaviorista, a qual surgiu nos anos 50 do século XX, e foi implementada nos anos 60 e 70, o computador era usado como instrumento de apoio à memorização, treino e prática, servindo para entregar materiais instrucionais ao aluno. Assim, o computador seria visto como pouco mais do que um tutor (Lee, 2000) que permitia que os alunos interiorizassem os conteúdos linguísticos ao seu próprio ritmo, repetidamente e de forma mais motivadora.

No início dos anos 80 surge a CALL Comunicativo, onde “o aluno passava a fazer as suas próprias escolhas e a ter mais interações com a máquina”(Fradão, 2020, p. 85). Procurava-se a construção de motivação intrínseca que fomentasse a interatividade, tanto entre aluno e computador, como entre alunos, envolvendo atividades de comunicação como conversações, tarefas escritas e pensamento crítico, entre outras (Tafazoli & Golshan, 2014). Aqui, a gramática deveria ser ensinada de forma implícita. A aprendizagem fazendo uso do computador estaria baseada nas teorias cognitivas que viam a aprendizagem como um processo criativo de descoberta, expressão e desenvolvimento (Lee, 2000). O computador seria, então, um estímulo para a aprendizagem que auxiliava os alunos a aprender e utilizar a língua mais facilmente.

A CALL Integrativo, que surge com a evolução da tecnologia, tem como objetivo procurar ultrapassar os obstáculos do ensino e aprendizagem da língua, integrando as várias competências da aprendizagem da língua (ouvir, falar, escrever e ler), com as novas tecnologias nas salas de aula (Lee, 2000; Tafazoli & Golshan, 2014). A evolução dos computadores multimídia e da World Wide Web proporcionaram a base para esta CALL, visto que permite que o aluno tenha a possibilidade de realizar a sua aprendizagem em ambientes diversificados que favorecem atividades significativas e colaborativas, graças aos recursos a que tem acesso e que permitem desenvolver as competências (Fradão, 2020; Tafazoli & Golshan, 2014).

Contudo, a introdução das tecnologias digitais no ensino e aprendizagem continua a levantar algumas dúvidas, no que concerne às suas potencialidades de utilização nesta área, o que necessita de alguma análise.

Assim, a importância das tecnologias varia conforme o que Stoszkowski et al (2020) referiram ser as quatro características que conferem a riqueza de um meio, nomeadamente o imediatismo do feedback, o número de sugestões e canais disponíveis, a variedade linguística e o grau em que a intenção se concentra no recetor, o que remete para a comunicação presencial como sendo o meio mais propício por ser onde mais rapidamente se transmitem as informações, verbal e não verbalmente.

Para vários autores (Lee, 2000; Tafazoli & Golshan, 2014) a aprendizagem suportada nas tecnologias apresenta aspetos positivos como:

- A aprendizagem experimental, ao permitir que os alunos sejam recetores e criadores de conhecimento e possam escolher o que explorar.
- Motivação ao associar a aprendizagem à diversão e à autonomia, visto que o ensino em rede pode contribuir para reforçar as competências linguísticas e melhorar a atitude e autoconfiança dos alunos.
- Possibilidade de desenvolver um trabalho autónomo com feedback automático.
- Maior interação com vários interlocutores à escala global e com acesso a vários recursos, a qualquer hora e em qualquer lugar, permitindo o crescimento multicultural.

Consequentemente, a aprendizagem fazendo uso das tecnologias vai ao encontro da teoria de Vygotsky segundo a qual a aprendizagem é um processo de construção social, onde o aluno interage com o meio circundante, sendo um participante ativo no seu processo, através do qual recebe conhecimento que lhe chega do exterior, mas que também transforma (Franco & Fernandes, 2014; Soares & Carvalho, 2020). Seguindo este princípio, e de acordo com Nunan e Lamb (2001), citados em Fradão (2020), “outro aspeto considerado determinante na aquisição de uma nova língua é o contacto com a língua alvo e a vivência da língua de forma autêntica”(p.87). Segundo este autor, as tecnologias, das quais se realçam as que fazem uso da Internet, terão uma ação determinante neste campo,

uma vez que facilitam o contacto com outros falantes da língua, contextos de uso da língua reais, em situações de utilização por nativos da língua estudada.

Adicionalmente a todos os fatores anteriormente apontados acerca da importância das tecnologias no processo de ensino e aprendizagem, nos últimos anos, a sociedade viu-se perante os condicionamentos surgidos com a pandemia por Covid-19 e a implementação generalizada do ensino a distância, tendo o sistema de ensino sido forçado a repensar alternativas e a acelerar o processo de literacia digital que já estava a decorrer (Moura & Lopes, 2021).

2.6 Tecnologias Potencializadoras do Desenvolvimento da Oralidade

A utilização de tecnologias digitais como adjuvantes do desenvolvimento da oralidade tem sido relatada desde o século passado.

Segundo Soares e Carvalho (2020), já se fez uso das tecnologias para o ensino rápido de línguas estrangeiras aos soldados da Segunda Guerra Mundial. Então, a oralidade era treinada, dando relevo à pronúncia e entoação, aumentando a relevância das tecnologias audiovisuais no ensino, através da utilização de laboratórios com vista à prática da compreensão e produção oral. Posteriormente, com a evolução da tecnologia, “o computador é concebido como tutor e ferramenta que estimula o ensino-aprendizagem, compondo um sistema de cursos multimídias, servidores de informação e mensagens eletrônicas síncronas e assíncronas.”(p. 160).

Recentemente, as tecnologias digitais e a Web permitiram a criação de ambientes que propiciaram a comunicação oral e a autoexpressão, o que favoreceu o desenvolvimento da oralidade, com o fim de transmitir as mensagens pretendidas, e permitiu que os alunos de línguas comunicassem sincronamente com falantes nativos (Concheiro et al., 2021).

Paiva (2018) afirma que “o uso das tecnologias é um apoio ao desenvolvimento das habilidades orais” (p.1347), mas é necessário criar situações onde se possa desenvolver a competência comunicativa oral, que é dinâmica. As características da língua falada, que pressupõem espontaneidade, interatividade, informalidade, contacto direto com o falante, que necessita de entoação e se encontra em constante renovação, podem encontrar algumas limitações no seu desenvolvimento, principalmente se este for efetuado através de tecnologias baseadas na Internet (Soares & Carvalho, 2020).

Em contrapartida, Concheiro et al. (2021) afirmam que a Web fomenta a oralidade permitindo a autoexpressão, expondo os alunos a material áudio e vídeo autêntico, permitindo o contacto com nativos da língua, a partilha de ideias, ajudando à autocorreção e a bons hábitos de oralidade.

De acordo com Berdugo-Torres (2011) a variedade de tecnologias digitais dá lugar a uma grande variedade de atividades de ensino e aprendizagem das línguas.

Soares e Carvalho (2020) referem que, nos diferentes estudos realizados nos últimos tempos, “a habilidade oral é vista como tão essencial no processo de comunicação em LE quanto as outras habilidades e a aprendizagem se dá através da interação e pelo descobrimento, desenvolvendo a autonomia dos estudantes”(p.169), dando relevo ao trabalho colaborativo realizado através de tecnologias digitais, que possibilitam a interação e são fontes de informação e de trabalhos emergentes.

Em suma, da literatura constata-se que existem estudos e publicações sobre a utilização de tecnologias digitais que potenciam o desenvolvimento autónomo e colaborativo da aprendizagem da língua inglesa (Couvaneiro, 2014, 2020; Fradão, 2020), incluindo o desenvolvimento da oralidade (Couvaneiro & Pedro, 2019; Moura & Lopes, 2021; Oliveira & Cardoso, 2009; Soares & Carvalho, 2020). No entanto, de acordo com Yoshida (2018) com vista a escolher as melhores ferramentas digitais devem ser tidas em conta algumas características: adequação aos objetivos de aprendizagem, qualidade e rigor, facilidade de utilização, e custos monetários.

A utilização de vídeos na aprendizagem das línguas estrangeiras tem sido investigada e já foram relatadas inúmeras vantagens com vista a facilitar a compreensão, ao combinar a audição e a visualização, ao aumentar a motivação, ao mostrar a língua num contexto, utilizando material mais realista na sala de aula (Concheiro et al., 2021). Ainda segundo Concheiro, a utilização assíncrona dos vídeos ainda não foi suficientemente estudada.

Ao considerar os métodos ideais de ensino-aprendizagem referidos por alguns autores (Fradão, 2020; Martins & Cardoso, 2015; Soares & Carvalho, 2020), tentou-se convergir para a escolha das tecnologias digitais que pudessem refletir alguns desses métodos, como os métodos humanistas – mais especificamente o Método Silencioso, Suggestopedia, Community Language Learning, procurando a maior motivação dos alunos.

Identificaram-se algumas tecnologias digitais usadas no ensino de uma segunda língua, que possibilitassem o desenvolvimento da oralidade, como é o caso de Flipgrid, ELSA Speak e Adobe Creative Cloud Express (ACCE)

Flipgrid

Flipgrid, que em julho de 2022 alterou a designação para Flip, é uma plataforma que permite a criação assíncrona de vídeos, estimulando a oralidade segundo temas propostos pelos professores. Para Concheiro et al. (2021), Flipgrid é útil, visto que ajuda a reduzir a ansiedade, proporciona um bom ambiente e fomenta a motivação para as tarefas de oralidade. O Flipgrid juntou-se à Microsoft em 2018 e atualmente é gratuita e de acesso ilimitado, permitindo a criação de vídeos de 15 segundos a 10 minutos. Esta plataforma permite um intercâmbio virtual, podendo ser útil para explorar as estratégias comunicativas e afetivas dos alunos, ao permitir que alunos de vários países e localidades entrem em contacto e partilhem experiências e conhecimentos, utilizando simultaneamente a língua estrangeira para comunicarem.

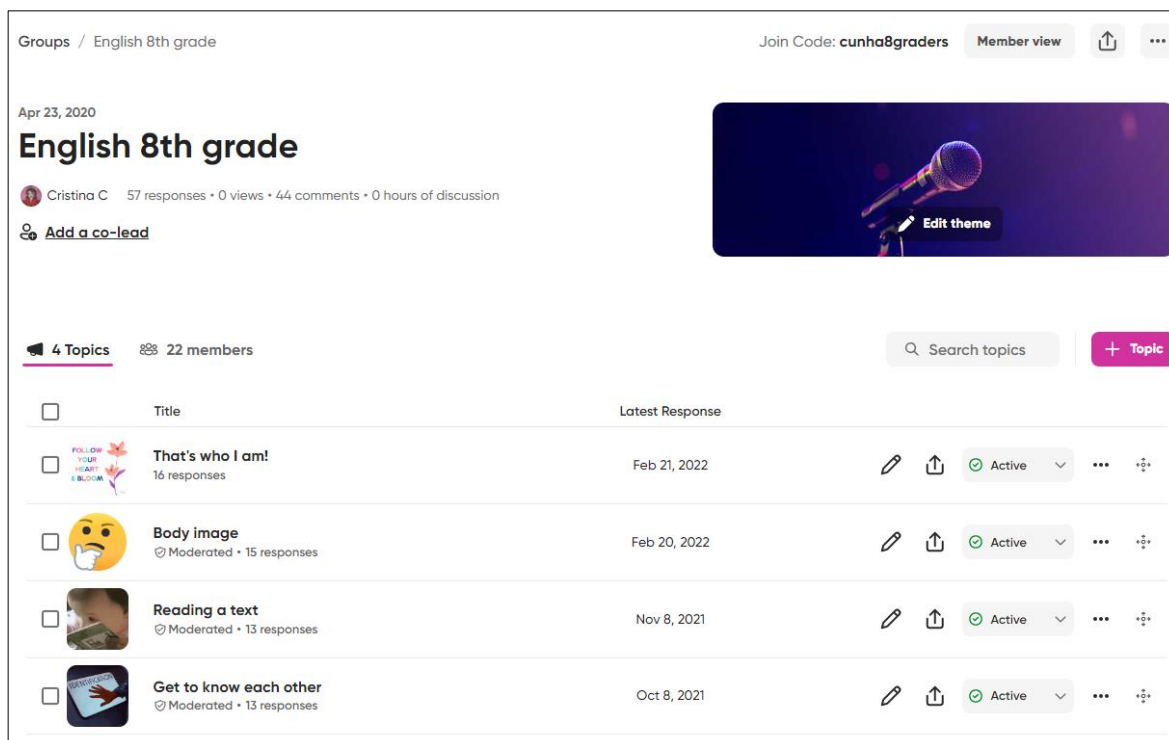


Figura 4: Flipgrid – “Comunidade” de interação neste estudo.

Para utilizar esta plataforma, os professores criam uma conta online, de seguida podem criar alguns grupos, que funcionam como comunidades (Figura 4), onde os alunos interagem

por meio de vídeos curtos. Estes vídeos têm como objetivo favorecer a expressão oral dos alunos em ambiente seguro, seguindo os tópicos de discussão criados pelo professor. Pode ser usada utilizando um navegador de Internet, ou uma aplicação iOS ou Android em aparelhos móveis (smartphone ou tablet).

Ao criar um grupo e um tópico de discussão o titular da conta pode personalizar vários elementos, incluindo a moderação das respostas, definições de privacidade e até que ponto os utilizadores podem adicionar autocolantes, filtros e desenhos aos seus vídeos.

Para partilhar o grupo de discussão com os alunos, o titular da conta pode partilhar um link de convite ou diretamente para com as plataformas Google Classroom (utilizado neste estudo), Microsoft Teams, Remind ou Twitter.

A interface do utilizador é intuitiva e semelhante a outras redes sociais populares. O utilizador tem de gravar diretamente no tópico de discussão, pode parar a gravação sempre que necessário e voltar a gravar. O utilizador ainda pode ter acesso à legendagem do seu vídeo, através da qual pode verificar se a sua pronúncia na língua inglesa está de acordo com o que pretendia. Caso a pronúncia esteja correta, o texto que surge é o mesmo que o utilizador pretendia transmitir oralmente.

Todas as respostas são apresentadas cronologicamente e podem ser visualizadas individualmente. Os utilizadores podem optar por seguir as publicações de um grupo e receber notificações sempre que um novo conteúdo é adicionado.

O Flipgrid regista automaticamente, diversas informações, como a data e o tempo dos vídeos, o número de respostas ao tema e aos vídeos, e o total de tempo de gravação, informações que podem ser descarregadas em formato de folha de cálculo, incluindo a transcrição dos áudios, a qual também pode ser descarregada como documentos de texto.

ELSA Speak

Disponível para Android e iOS, a aplicação ELSA Speak associa a Inteligência Artificial e a tecnologia de reconhecimento de voz, com vista a auxiliar os alunos a aperfeiçoar a pronúncia, acentuação e entoação de palavras e frases, numa vertente enquadrada com o Método Direto, referido por alguns autores previamente referenciados (Fradão, 2020; Soares & Carvalho, 2020). ELSA é a sigla de English Language Speech Assistant, identificando-se assim como sendo um assistente virtual de aprendizagem da oralidade da

língua inglesa. Um utilizador pode estudar em qualquer momento e lugar, sendo capaz de monitorizar o progresso e desempenho em tempo real.

O utilizador tem ainda a possibilidade de seguir um plano de estudos adaptado ao seu nível de proficiência na língua inglesa, após fazer, no início, um teste de nível (assessment test). O objetivo deste teste é a avaliação do nível de proficiência de pronúncia do utilizador. Para tal basta repetir várias frases. O resultado do teste inclui a percentagem alcançada e o nível de proficiência, assim como apresenta um relatório detalhado dos resultados em cada frase, onde o utilizador pode perceber, a partir das cores das palavras se estas foram bem pronunciadas (cor verde), maioritariamente bem pronunciadas (amarelo) ou mal pronunciadas (vermelho), conforme é visível na Figura 5.

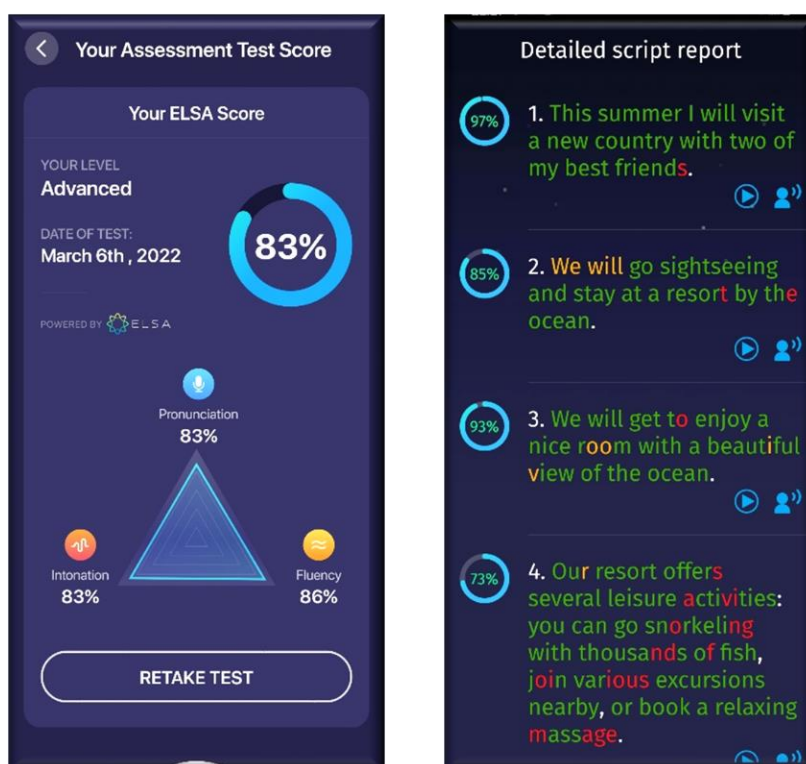


Figura 5: ELSA Speak – Exemplo de resultado de um teste de avaliação.

ELSA Speak dá uma grande ênfase à fonética, de acordo com o inglês americano. Apresenta um conjunto de exercícios com sons normalmente complexos para um nativo da língua e simula diálogos a fim de contextualizar os referidos sons. Para Becker e Edalatishams (2019), ELSA desenvolveu progressos na utilização da inteligência artificial para a prática da pronúncia de sons individuais.

O plano de aprendizagem elaborado pela aplicação é adaptado ao nível da proficiência do utilizador e encontra-se dividido em competências, as quais foram agrupadas em “planetas”. Cada planeta possui diferentes tipos de exercícios que têm como base a pronúncia, a audição, a acentuação das palavras e a conversação. Os exercícios têm a versão regular (com comentários apenas do fonema que está a ser testado) ou avançada (com comentários em relação a todos os fonemas da palavra).

Também está disponível um vasto número de tópicos com diferentes temas, que passam pela família, comida e bebida, transportes, entretenimento, entre muitos outros.

A aplicação também inclui um dicionário onde se pode aceder à pronúncia de qualquer palavra ou frase e consegue produzir feedbacks instantâneos, sugerindo correções para os erros. Ainda é possível aceder a vários vídeos que colocam o utilizador em situações de comunicação da vida real.

Atualmente, este plano está totalmente disponível para quem adquire os planos pagos. No plano grátis só estão disponíveis as duas primeiras aulas de cada planeta ou tópico, o que corresponde à introdução. No estudo realizado utilizou-se o plano gratuito.

Esta aplicação é detentora de vários prémios como o “The Best Digital Learning App” na Reimagine Educations 2016, foi reconhecida como Top 5 de Best Artificial Intelligence Apps, por Research Sniper, no Stevie Award Asia Pacific de 2019, foi-lhe atribuído o Gold Winner for Innovation in Education and Training Apps.

Adobe Creative Cloud Express

Anteriormente denominada de Adobe Spark, e mais recentemente simplificada para Adobe Express, esta plataforma encontra-se disponível numa versão Web, com planos gratuito e pago, ou como uma aplicação móvel gratuita. Este programa da Adobe, na versão Web, funciona em qualquer navegador no Windows, MacOS, Chrome OS, e nas aplicações para Android e iOS. Deste modo, esta tecnologia pode ser utilizada em qualquer local tendo também sido desenvolvido um programa gratuito para instituições de ensino.

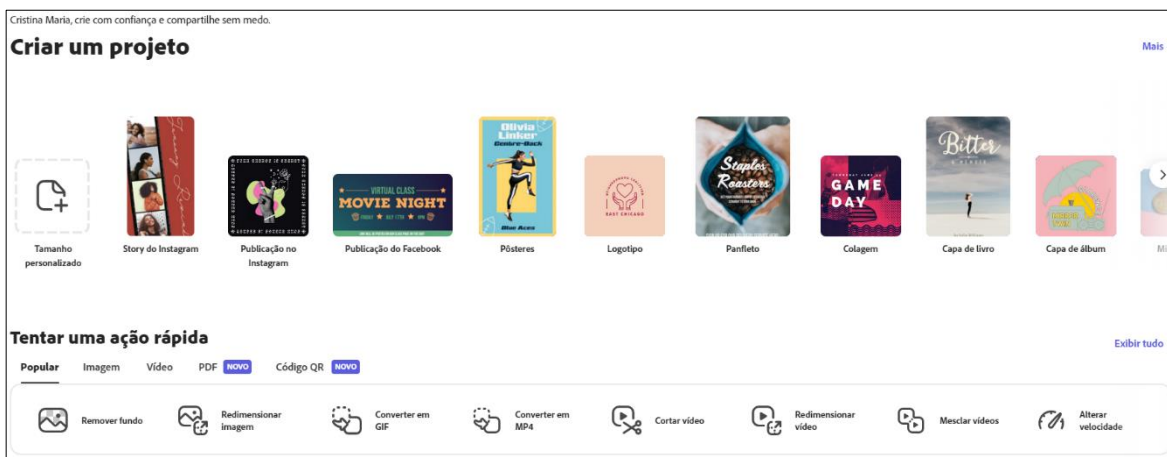


Figura 6: Adobe Creative Cloud Express – Área de trabalho.

Através de uma interface extremamente amigável do utilizador (Figura 6) esta plataforma permite que a sua utilização seja iniciada rapidamente. Fazendo uso da tecnologia drag-and-drop (arrastar e largar) esta plataforma permite aos utilizadores criar vários conteúdos multimédia, como, por exemplo, vídeos, páginas Web, cartões, panfletos, logotipos, entre outros. Estes conteúdos podem ser criados a partir de alguns modelos ou começar do zero. Dispõem de uma vasta biblioteca de fotografias, desenhos simples, música de fundo e permite que os utilizadores façam o carregamento das suas próprias imagens, música, vídeos para além de poderem fazer a gravação de som.

Utilizado com o objetivo de criação de vídeo, é possível ver o produto final na própria página Web ou fazer o download do vídeo.

3 Metodologia

3.1 Introdução

Tendo por objetivo descrever a metodologia seguida ao longo do estudo, inicia-se o enquadramento da investigação, refletindo-se acerca dos paradigmas da investigação, e a natureza da investigação qualitativa. São identificadas as opções metodológicas de investigação, centradas no estudo de caso, com as quais se pretende encontrar as melhores respostas às questões anteriormente levantadas, justificando essas opções, assim como todas as fases da pesquisa e a sua pertinência para o estudo. São descritos os procedimentos do trabalho, implementados no ano letivo de 2021/2022, da recolha de dados, do tratamento e análise dos mesmos.

Posteriormente, é realizada a descrição dos participantes e do contexto do estudo. São, ainda, abordadas as técnicas e instrumentos utilizados na recolha de dados: recolha documental, observação direta e inquérito por questionário. Efetua-se a descrição do processo de recolha de dados, aplicação de instrumentos de investigação e tecnologias, assim como os procedimentos seguidos para a sua análise. Finalmente, serão apresentadas algumas considerações acerca da ética do estudo.

3.2 Paradigmas da Investigação

Considerando a educação como uma ciência social e humana, no âmbito da qual a investigação deve ser científica, rigorosa e sistemática, e adequada ao objeto de estudo, deve ter-se em consideração a multiplicidade e dependência contextual. Será preciso identificar qual a metodologia a seguir na investigação: quantitativa, qualitativa ou mista. Relativamente à dependência contextual, é inegável a necessidade de considerar a realidade que circunda o investigador e que orienta o rumo da investigação (Coutinho, 2020).

Aquando do início da investigação, é necessário refletir sobre os diferentes paradigmas, de forma a tentar unificar os conceitos e pontos de vista. Assim, segundo Coutinho (2020), entre outros autores, podemos identificar três principais paradigmas: o positivista, o interpretativo e o sociocrítico.

O paradigma positivista, ao qual também se pode referir como quantitativo, está centrado na metodologia experimental, na qual “o investigador deve levantar hipóteses e submetê-las à confrontação empírica (falsificação) sob rigoroso controlo experimental” (Coutinho, 2020, pp. 11–12), devendo a investigação estar suportada numa teoria e o investigador tentar alcançar um conhecimento mais objetivo. Consequentemente, nesta metodologia, procuram-se informações tidas como “fiáveis e válidas” baseadas, num “pensamento hipotético-dedutivo e na generalização dos resultados” (Martins, 2021, p. 89). O positivismo baseia-se em “métodos quantitativos e prescreve uma orientação normativa da ciência” (Sarmiento, 2011, p. 6). Como referido por Coutinho (2020), vários são os que defendem que este tipo de investigação não poderá ter sucesso quando aplicado nas Ciências Sociais e Humanas, dado a “imprevisibilidade do comportamento humano: as diferenças individuais; o processo evolutivo da aprendizagem e desenvolvimento; a influência da consciência no comportamento humano; a mecânica quântica: o caos.” (p. 15). Daí, a evolução dos movimentos pós-positivistas, que tentam procurar respostas aos desafios surgidos, exigindo do investigador uma posição crítica, e dando lugar a que a investigação não seja realizada de forma neutra, mas procurando a objetividade através da “multiplicidade de fontes (dados, investigadores, teorias, métodos)” que possibilitam “o confronto crítico” (Coutinho, 2020, p. 16).

Já no paradigma interpretativo, denominado qualitativo, hermenêutico, construtivista, o investigador procura compreender o mundo que o rodeia, “o conhecimento científico dos factos sociais resulta de um trabalho de interpretação, o qual é possível através de uma interação entre o investigador e os actores sociais” (Sarmiento, 2011, p. 6), possibilitando assim a realização de abordagens mais interpretativas, como resposta às críticas ao positivismo, aquando das investigações no âmbito das Ciências Sociais e Humanas. De acordo com Creswell (2014), o objetivo do investigador será fundamentar-se na visão dos participantes na investigação, colocando as questões mais gerais e levando a que os significados sejam construídos subjetivamente, através das interações sociais, normas históricas e culturais, moldadas pelos contextos que rodeiam os indivíduos. Pelo conseguinte, o conhecimento científico é o resultado da interpretação resultante da interação entre o investigador e os participantes na investigação, inspirado numa

epistemologia subjetivista (Coutinho, 2020), na qual o investigador é um construtor de conhecimento, fazendo uma análise de natureza narrativa.

O paradigma sociocrítico surge como resposta às críticas ao reducionismo do paradigma positivista e ao conservadorismo do paradigma qualitativo. Na perspectiva de Coutinho (2020), este paradigma não está conforme a existência de um conhecimento objetivo, se forem consideradas as influências sociais que o investigador enfrenta, ao defender os interesses de um grupo social. É, então, “um paradigma de cariz reflexivo, configurado numa vertente política e orientado para a mudança social, tentando compreender as rápidas transformações sociais a partir das relações existentes entre valor, interesse e ação.” (Martins, 2021, p. 90). Torna-o, desta forma, num paradigma mais interventivo, graças à inclusão de uma vertente ideológica.

Após esta breve reflexão sobre os diferentes paradigmas da investigação, é possível enquadrar-se o trabalho realizado num paradigma interpretativo/qualitativo, por estar a tentar compreender e interpretar a experiência dos participantes no estudo, descobrir significados e hipóteses de trabalho, tendo como finalidade compreender a subjetividade da experiência humana, ao passo que se tenta manter a integridade do fenómeno em estudo (Creswell, 2014). Em concreto, pretende-se compreender de que modo o uso das tecnologias digitais pode contribuir para aprendizagens mais autónomas, ativas e colaborativas no desenvolvimento da oralidade da língua inglesa.

3.3 Abordagem Qualitativa

Dadas as questões de investigação a estudar, optou-se por uma abordagem qualitativa, uma vez que permite interpretar e compreender melhor os fenómenos em contexto real. De acordo com a citação de Coutinho (2020, p. 328), relativa a Denzin e Lincoln (1994):

A investigação qualitativa utiliza uma multiplicidade de métodos para abordar uma problemática de forma naturalista e interpretativa, ou seja, estuda-se o problema em ambiente natural, procurando interpretar os fenómenos em termos do que eles significam para os sujeitos (...) utiliza uma variedade de materiais empíricos – estudo de caso, experiência pessoal, entrevista, histórias de vida, introspeção – que descrevem rotinas e significados nas vidas dos sujeitos. (p. 105)

Na pesquisa qualitativa surge uma construção indutiva e sistemática da teoria com base na relação entre o investigador e a realidade, isto é, a partir da recolha de dados, feita com base na observação dos participantes, levantam-se questões, que vão levar à construção de uma teoria (Coutinho, 2020).

Acresce referir que, segundo Martins (2021), num estudo qualitativo podem ser identificados três modelos de investigação: o centrado no professor, o centrado no aluno e o modelo ecológico de análise de aula.

No modelo centrado no professor, ou paradigma de pensamento do professor, o foco está no ensino. Conforme referido por vários autores, citados por Januário et al. (2009) “Na sua centralidade, este paradigma tem como objecto os processos de raciocínio, as decisões, as concepções ou as crenças dos professores” (p. 2).

No modelo centrado no aluno, segundo a visão de Pacheco (1995), citado por Martins (2021) considera-se o aluno como um interveniente ativo “no desenvolvimento das suas capacidades e na construção dos seus próprios saberes” (p. 91). O aluno é um protagonista no seu processo de aprendizagem, através do qual constrói o seu conhecimento de forma mais ativa, não sendo um simples reproduzidor dos saberes que lhe são apresentados.

Já no modelo ecológico de análise de aula, procura-se analisar o intercâmbio sociocultural entre professores e alunos, que “são vistos como construtores de comportamento e processadores ativos de informação” (Moreira, 2018, p. 32). Este intercâmbio, segundo Morgado, citado por Martins (2021), dá origem a “padrões de comportamento individual, grupal e coletivo” (p. 92).

Neste trabalho de investigação segue-se a abordagem qualitativa, distinguindo-se o modelo centrado no aluno. Através da observação sistemática do trabalho realizado pelos alunos e das suas respostas aos questionários, procura-se interpretar o pensamento dos mesmos face à utilização das tecnologias digitais no processo de aprendizagem. O aluno não será um mero ator passivo no processo de ensino/aprendizagem, mas sim um interveniente ativo. Desta forma, será efetuada uma abordagem sistemática ao desenvolvimento das capacidades dos alunos participantes e das suas perceções ao longo da aplicação das diferentes tecnologias escolhidas. O investigador fará uso de diversas tecnologias, as quais serão utilizadas pelos participantes, em diversos momentos, e das

quais resultarão vários trabalhos posteriormente analisados. No final da aplicação de cada tecnologia, os participantes responderão a questionários cujas respostas contribuirão para averiguar das suas perceções, aquando da utilização das tecnologias digitais propostas.

3.4 Estudo de Caso

No sentido de dar resposta às questões de investigação anteriormente elencadas, optou-se por uma investigação qualitativa baseada em estudo de caso, atendendo a que Yin (2018) refere que poder-se-á escolher a metodologia de Estudo de Caso quando as principais questões de pesquisa questionam o “como” e o “porquê”, o investigador tem pouco ou nenhum controlo sobre os acontecimentos comportamentais, utilizando múltiplas fontes de dados e o foco de estudo é um fenómeno contemporâneo, situado no contexto da vida real.

Para Matos e Pedro (2011), a utilização do estudo de caso, como forma de organização da investigação, leva a uma reflexão sobre os argumentos que sustentam o seu uso. Daí que, baseados na literatura acerca de metodologias de investigação, da qual se destacam autores como Yin (2018), elencaram um conjunto de características, como a facilidade de compreensão dos resultados, a capacidade de captar características únicas do fenómeno, a potencialidade para retratar a realidade, a facilidade para compreender outros casos e a capacidade de se articular e construir sobre o imprevisto.

Martins (2021), baseado em Stake (1999) e Morgado (2012), identificou quatro características principais a ter em consideração, ao seguir-se uma investigação de estudo de caso: estudo holístico, estudo empírico, trabalho interpretativo e estudo empático (Figura 7).

O estudo holístico permite ter uma visão global do contexto em sala de aula, o que leva a compreender melhor o objeto de estudo em si, nomeadamente o comportamento dos alunos face às tecnologias usadas.

O estudo empírico possibilita a recolha de informações através de vários meios, como a observação direta, os questionários, as entrevistas, os focus groups e os testes. Através destes meios o investigador procura evitar o intervencionismo.



Figura 7: Quatro características do Estudo de Caso.

No trabalho interpretativo, o investigador já se baseia num trabalho intuitivo, tendo por base a interação entre o investigador e o sujeito de investigação, o que lhe permite compreender o problema em estudo.

Já no estudo empático, a investigação reestrutura-se conforme surgem as novas realidades, centrando-se na intencionalidade dos intervenientes, nos seus valores e nas suas referências.

Nesta investigação optou-se pela realização de um estudo empírico, pelo facto do investigador ter procurado evitar o intervencionismo, ao recorrer a vários meios de obtenção de dados, como os questionários, testes, diário de bordo e trabalho desenvolvido pelos participantes. Contudo, também se privilegiou o trabalho interpretativo, visto que o investigador esteve em interação com os participantes, tendo realizado a sua interpretação dos resultados obtidos também com base na intuição.

Segundo Ponte (2006), o trabalho do investigador pode ser enquadrado em diversas técnicas: exploratória, a fim de obter informações sobre o que se deseja estudar; descritiva, onde se relata como é o caso; analítica, quando se tenta questionar o objeto de estudo, “construir ou desenvolver uma nova teoria” (p. 6). O investigador poderá realizar um estudo interpretativo, que, de acordo com Vale (2004, p. 7), terá a tarefa de “descobrir como é que as escolhas e ações de todos os membros constituem um currículo realizado e

um ambiente de aprendizagem cuja construção é largamente, mas não exclusivamente, da responsabilidade do professor”; aqui, o professor será, acima de tudo, um “observador competente”. O investigador utiliza várias técnicas de recolha de dados, como por exemplo: questionários, entrevistas, observações, análise de documentos e notas de campo. Desta forma poderá “apropriar-se das intrincadas e complexas inter-relações que ocorrem num determinado contexto” (Martins, 2021, p. 93). Usualmente, na análise de documentos, recorre-se à metodologia da análise do conteúdo, na qual, os elementos fundamentais da comunicação são identificados, numerados e categorizados. A construção das categorias resultou da deteção de temas e temáticas mais frequentes, após a organização dos dados (Lüdke & André, 1986). Posteriormente, as categorias encontradas serão analisadas face a uma teoria específica.

Assim, o professor-investigador poderá, em contexto real, melhor compreender o fenómeno em estudo, neste caso as potencialidades das tecnologias digitais para facilitar e motivar o desenvolvimento da oralidade, autónoma e colaborativamente, facilitando aprendizagens mais ativas.

3.5 Caraterização dos Participantes e do Contexto de Estudo

No âmbito da investigação, foi realizado um estudo numa escola que reúne o segundo e terceiro ciclos do ensino básico português. Os participantes foram os alunos de uma turma do terceiro ciclo, mais concretamente, do oitavo ano, composta por dezanove alunos, 10 rapazes e 9 raparigas. A idade dos alunos situava-se numa faixa etária que oscilava entre os 12 e os 14 anos, sendo a média de idades de 12,8. Nenhum aluno estava a repetir a frequência nesse ano letivo. Para avaliar os conhecimentos da língua inglesa e as competências de oralidade considerou-se: 1) a informação constante nos processos dos alunos desta turma, a partir dos dados constantes na avaliação que o professor realizou no ano transato; 2) o teste diagnóstico, aplicado antes do início do estudo empírico, de modo a aferir as competências de oralidade dos alunos. Constatou-se que, apesar de alguns alunos apresentarem um bom nível geral de conhecimento da língua inglesa (onze alunos com nível 4 ou 5, numa escala entre 1 e 5), três alunos apresentavam nível 2 e cinco alunos apresentavam um nível intermédio de conhecimentos com o valor de 3. Já na oralidade,

um aluno apresentava nível 1, dois o nível 2, sete o nível 3, e nove o nível 4 ou 5, com preponderância do nível 4 (Figura 8).

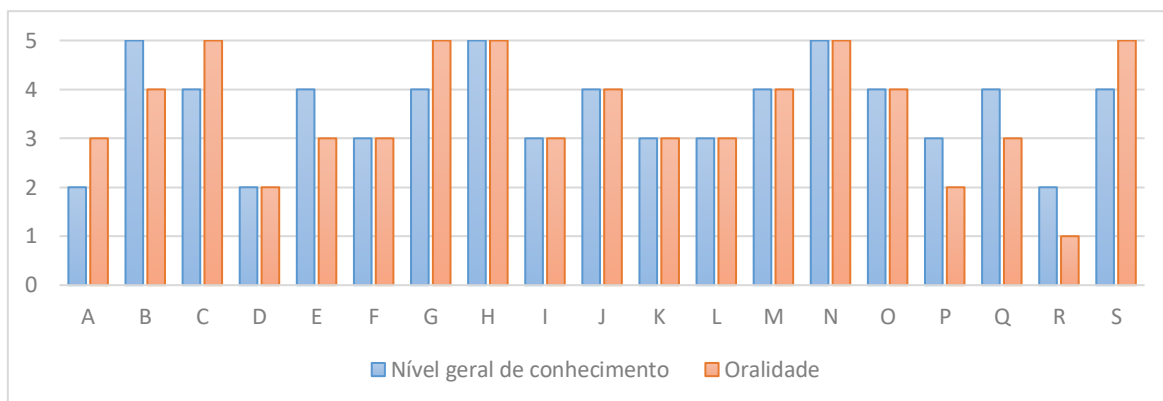


Figura 8: Caracterização do nível de conhecimento e oralidade dos alunos.

Decorrente da análise realizada, pôde concluir-se que, 58% dos alunos possuía um bom nível de conhecimentos e 47% apresentava um bom desenvolvimento da oralidade. Adicionalmente, pôde constatar-se que cerca de 53% do grupo apresentava o mesmo nível nos dois parâmetros, sendo que quatro alunos apresentavam melhores resultados na oralidade e cinco demonstravam piores resultados, apenas diferindo de um nível.

Através de um questionário aplicado aos participantes, verificou-se que estes tinham capacidade de acesso a meios digitais, visto que todos tinham acesso a um smartphone pessoal na sala de aula e a computador em casa.

Na turma havia três alunos com necessidades educativas especiais, designadamente, alunos com medidas seletivas, nomeadamente: adaptações curriculares não significativas, apoio psicopedagógico, antecipação e reforço de aprendizagens e apoio tutorial. Estes alunos beneficiavam dessas medidas pelo facto de revelarem: problemas a nível emocional e dificuldades de concentração/atenção ou algum atraso no desenvolvimento intelectual para a faixa etária.

A direção do agrupamento autorizou a realização do estudo e as autorizações respeitantes ao envolvimento dos alunos no mesmo foram solicitadas aos encarregados de educação, tendo o cuidado de respeitar o seu anonimato e o direito à privacidade.

A escola participante encontra-se no segundo ano de implementação do Projeto Maia – Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica, o qual se norteia pela ideia de que a melhoria das aprendizagens se encontra ligada às práticas

pedagógicas das escolas e dos professores, mais concretamente, às práticas de ensino e de avaliação. Nesse sentido, este estudo pretendeu aportar uma visão acerca das valências das tecnologias digitais enquadradas no referido projeto. A escola encontra-se equipada com sinal de Internet sem fios, um computador para uso do professor, um projetor e possibilidade de requisição pontual de oito computadores portáteis para eventual uso em sala de aula.

3.6 Fases do Estudo e Instrumentos de Recolha de Dados

Conforme diversos autores referem (André, 2013; Yin, 2018), na investigação qualitativa, o investigador, apesar de apoiar-se em vários estudos teóricos, deve ficar atento a aspetos novos que podem decorrer da investigação. Daí ser necessário recolher várias evidências.

Os instrumentos de recolha de dados são fundamentais para determinar a qualidade da investigação. Estes devem ser escolhidos e elaborados de modo a conseguir-se recolher eficazmente todas as informações necessárias para o estudo e o contexto em que o mesmo foi dinamizado. Martins (2021) refere que é importante e primordial a forma de analisar e interpretar os dados recolhidos, dela dependendo a pertinência da investigação.

Conforme está patente na Figura 9, o plano metodológico seguido para a recolha de dados neste estudo teve como objetivo compreender, de início, o historial de investigação acerca da aplicação de algumas tecnologias digitais na aprendizagem de uma língua estrangeira. Assim, começou-se pela recolha de estudos sobre as circunstâncias nas quais as tecnologias digitais em geral foram e são usadas no ensino de uma segunda língua e passou-se também pela recolha de estudos acerca da utilização de ferramentas digitais com as quais fosse permitido o desenvolvimento da oralidade, como é o caso das plataformas: Flipgrid, ELSA Speak e Adobe Creative Cloud Express. De seguida, passou-se ao estudo empírico propriamente dito, o qual decorreu entre outubro de 2021 e março de 2022. Inicialmente, em contexto de sala de aula, foi elaborado um questionário e pré-teste para analisar a motivação para a oralidade e o desenvolvimento da mesma nos alunos. No pré-teste realizado, os alunos tiveram de apresentar uma exposição oral curta perante todo o grupo de colegas, sobre a temática proposta: apresentação pessoal. Posteriormente,

através de um questionário (Anexo 1), foram também recolhidos dados sobre o estado da motivação dos alunos face ao desenvolvimento da oralidade em inglês e a sua familiaridade com as tecnologias digitais.



Figura 9: Fases do estudo de recolha de dados.

Ao longo do estudo foram recolhidos e analisados dados referentes aos trabalhos produzidos pelos alunos participantes, através da utilização das diferentes tecnologias, e que são representativos da competência comunicativa na produção oral em língua inglesa. Em concreto, foram desenvolvidas quatro tarefas com a plataforma Flipgrid, uma com a Adobe Creative Cloud Express e utilizou-se a tecnologia proporcionada pela ELSA Speak. As tecnologias foram utilizadas ao longo de cinco meses, conforme apresentado na Figura 10.

	outubro	novembro	dezembro	fevereiro	março
	"Get to know each other" Trabalho individual	"Leitura de um texto" Trabalho individual		"Body image" "That's who I am" Trabalho individual e colaborativo	
		Introdução à App Trabalho de grupo	Utilização da App Trabalho individual		
					Elaboração de um vídeo Trabalho colaborativo

Figura 10: Cronograma de aplicação das tecnologias digitais.

Após a aplicação das tecnologias, procedeu-se à aplicação de questionários (Anexo 2 e Anexo 3) acerca da perceção de cada aluno relativamente à utilização das mesmas.

E, no final, aplicou-se um pós-teste, do mesmo âmbito que o pré-teste, mas com o tema adaptado ao conteúdo que estava a ser lecionado, hábitos alimentares, a fim de encontrar-se um ponto comparativo com o início da investigação. Todo este trabalho foi acompanhado pela anotação de reflexões num Diário de Bordo (Anexo 5).

Tendo em vista os princípios dos métodos humanistas de ensino-aprendizagem, os quais promovem a motivação, procurou-se que o aluno estivesse no centro da aprendizagem (Método Silencioso), num ambiente confortável e relaxado (Suggestopedia), facilitando-lhe a determinação do que vai ser aprendido e orientando-o para a aprendizagem independente (Community Language Learning) (Martins & Cardoso, 2015). Assim, durante a realização do estudo, foi fundamental a utilização do Google Classroom (Anexo 4), um sistema de coordenação de conteúdo para escolas, que tem como objetivo simplificar a criação, distribuição e avaliação do trabalho realizado. Este sistema utiliza o serviço de armazenamento em nuvem, denominado Google Drive, o que facilita o contacto entre alunos e professores, permitindo o arquivo e a partilha de documentos, possuindo a vantagem de funcionar como uma aplicação em dispositivos móveis.

3.6.1 Utilização de Diferentes Ferramentas Digitais

Considerando os métodos humanísticos, que surgiram nos anos 70 e 80, nos quais se defendiam os benefícios de fatores afetivos, lúdicos e personalizados na sala de aula (Martins & Cardoso, 2015), e baseando-se, mais especificamente, no Método Silencioso, procurou-se que o aluno estivesse no centro do processo. Como referido por estes autores, pretendeu-se “colocar uma maior ênfase na comunicação que resulta da interação social e envolve a imprevisibilidade e a criatividade, os contextos discursivos e socioculturais e as atividades significativas, entre outros” (p. 144).

Seguidamente, descrevem-se as tarefas desenvolvidas com os participantes, que tiveram como objetivo promover o desenvolvimento da sua oralidade e verificar a potencialidade das tecnologias digitais para a motivação, de forma autónoma e colaborativa. É de salientar que estas tarefas estiveram enquadradas no desenvolvimento de outras competências, ao longo do percurso normal das atividades letivas, como a compreensão, produção e interação escrita, sobre as quais não foi realizada qualquer reflexão, por não serem objeto de estudo nesta investigação.

As tarefas basearam-se nos conteúdos lecionados no oitavo ano de escolaridade, na disciplina de inglês, de acordo com as orientações metodológicas do Programa de Inglês do 3º ciclo de Língua Estrangeira I. Salienta-se que o desenvolvimento do aluno deve focar-se não só no campo cognitivo, mas ser mais abrangente, fomentando também o desenvolvimento dos domínios afetivo, social e moral, através da centralização das metodologias no aluno, de modo a fomentar “a motivação e o empenho do aluno, ao mesmo tempo que ele se torna mais responsável ao ser chamado a intervir, a negociar, a tomar decisões e a assumi-las.” (Ministério da Educação, 1997, p. 61).

Ao longo de dois períodos letivos foram recolhidos trabalhos elaborados pelos participantes e respostas a alguns questionários. A sua análise teve como objetivo focar a utilização que os participantes fizeram da língua inglesa, com recurso a tecnologias digitais e verificar a potencialidade para levá-los à produção oral, uma das vertentes da competência comunicativa do 8º ano, autónoma e colaborativamente.

Com a finalidade de proceder a essa recolha foi fundamental criar alguns momentos em aula que permitissem familiarizar os participantes com as tecnologias a utilizar e recolher o produto desse trabalho nas plataformas escolhidas.

As plataformas digitais utilizadas neste estudo tiveram em conta as características a considerar, de modo a escolher as melhores, de acordo com Yoshida (2018). Assim, foram selecionadas as seguintes: Flipgrid, ELSA Speak e Adobe Creative Cloud Express. Segue-se uma descrição de como cada uma das ferramentas digitais foi utilizada.

Flipgrid

Os alunos utilizaram o Flipgrid quatro vezes ao longo de dois períodos letivos. As tarefas foram executadas, maioritariamente, de forma autónoma.

A primeira tarefa foi atribuída aos alunos, através do ambiente virtual de aprendizagem Google Classroom da turma, duas semanas após o início do ano letivo, na qual gravaram um vídeo, no qual fizeram a sua apresentação pessoal, referindo a idade, a data de nascimento, os passatempos ou desportos favoritos, alguma curiosidade que considerassem relevante sobre si próprios, devendo concluir o vídeo indicando o seu objetivo para a disciplina de inglês, nesse ano letivo. Foi-lhes referido que podiam utilizar

todas as funcionalidades de gravação que a ferramenta facultava e que o vídeo só seria visualizado pela professora.

Na segunda tarefa, apresentada um mês após a anterior, em novembro de 2021, os alunos gravaram a leitura de um texto que se encontrava no seu manual. Deviam preparar a leitura e apenas gravá-la quando considerassem que estavam prontos para demonstrar a sua melhor performance. Foi indicado que, uma vez mais, o vídeo só seria visualizado pela professora. Assim, pretendeu-se apresentar aos alunos um modo diferente de praticar a leitura e verificar a sua prestação através da gravação em vídeo, sem constrangimentos por se encontrarem em frente aos colegas e permitindo a repetição da tarefa até estarem satisfeitos com o resultado.

A terceira tarefa, na qual o vídeo já podia ser visualizado por todos os alunos, foi apresentada no segundo período letivo, em fevereiro de 2022. Foi colocada uma questão à qual os alunos tiveram de dar uma resposta e uma opinião acerca do tema da imagem corporal:

- What would you say to a friend who asked for help because he/she was having trouble with his/her body image?

Os participantes deviam verificar simultaneamente as respostas de cada um, de modo a poderem acrescentar ideias e não repetir algo já mencionado por outro aluno. Foi assim possível dinamizar uma atividade na qual os alunos já não estariam somente a realizar um trabalho individual, mas teriam de partilhar ideias com os demais colegas.

A quarta tarefa foi apresentada passados dez dias. O tema da atividade englobava a necessidade de os alunos falarem de si próprios e de efetuarem uma ligação à autoestima, através da resposta a quatro perguntas:

1. How long does it take you to get ready in the morning?
2. What kind of clothes do you like to wear?
3. Who worries the most about this/her appearance in your family?
4. What can a person do to have good self-esteem?

Foi também solicitado a cada aluno a colocação de uma pergunta aos seus colegas de turma, acerca do tema, devendo responder a pelo menos três perguntas dos seus colegas.

Foi referido aos alunos que a avaliação desta tarefa contabilizaria na avaliação oral dos alunos nesse período.

As diferentes tarefas realizadas ao longo dos meses com esta plataforma foram implementadas com o fim de, gradualmente, poder verificar-se o desenvolvimento da oralidade, desde a autonomia até à colaboração e a sua potencialidade motivadora. Assim, pretendeu-se seguir os princípios de alguns métodos tradicionais anteriormente referidos e com os quais se deseja proporcionar os meios para incrementar a motivação. Adicionalmente, tendo por base os princípios dos Métodos Audiolingual e Audiovisual, pretendeu-se, com esta tecnologia desenvolver a oralidade, através de tecnologias de áudio e imagem, mas tentando potenciar o desenvolvimento em contexto real, algo de que careciam os referidos métodos.

ELSA Speak

Com esta tecnologia digital procurou dar-se um maior destaque à oralidade e à pronúncia, segundo os princípios do Método Direto, referidos anteriormente neste estudo, não precisamente através da interação com o professor, mas sim, através da interação com a tecnologia, focada na fonética e onde era possível interagir com o inglês falado por nativos da língua.

Inicialmente, realizou-se uma aula de introdução à utilização da ferramenta ELSA Speak e proporcionou-se, através de ligações no Google Classroom, o acesso a tutoriais em formato de vídeos do Youtube. Posteriormente, foi solicitado aos alunos que a utilizassem autonomamente durante duas semanas, tendo durante esse período sido lembrada a importância da sua utilização uma vez por semana. Durante os quinze dias seguintes nada foi referido acerca da sua utilização.

No final deste tempo, que coincidiu com o final do ano civil, a maioria dos alunos partilhou com a professora um relatório que a própria organização da ELSA Speak enviou para o email dos utilizadores, contendo o sumário das atividades realizadas por cada um, durante o tempo de utilização nesse ano civil, constando a pontuação geral do nível de utilização, a pronúncia, a entoação, a audição, a acentuação silábica, a fluência, as lições concluídas, os minutos de estudo, as estrelas de sucesso ganhas e as palavras dominadas. No caso dos alunos que não receberam esses registos, foi-lhes solicitado o envio de

relatórios que podiam ser encontrados na App do seu dispositivo móvel, referindo algumas informações como, a pontuação geral do nível de utilização, o número de palavras difíceis estudadas, o número de palavras dominadas, as lições concluídas e os minutos de estudo.

Promoveu-se a utilização desta tecnologia com o intuito de verificar-se a sua potencialidade motivadora e de que modo esta poderia facilitar o desenvolvimento autónomo da oralidade.

Adobe Creative Cloud Express

A plataforma Adobe Creative Cloud Express foi utilizada com o objetivo de permitir aos alunos a criação de um vídeo colaborativamente. Refletindo no Método Audiolingual e Audiovisual anteriormente referido (Fradão, 2020; Soares & Carvalho, 2020), no qual o aluno reproduzia estruturas previamente definidas, com vista a criar as suas, indicou-se que o vídeo fosse elaborado tendo por base um guião de diálogo, o qual incluía-se no manual utilizado em sala de aula. Nesse guião, os alunos tinham de reproduzir um diálogo numa loja de vestuário, entre um assistente da loja e um cliente.

A tarefa foi atribuída aos alunos utilizando o Google Classroom. Inicialmente, a professora apresentou a interface em sala de aula. Nesse momento, toda a turma teve acesso a uma sala de aula de informática com computadores para todos os alunos. Foram partilhados alguns tutoriais em formato de vídeos do Youtube, para os alunos poderem realizar uma exploração individualizada. Os alunos foram agrupados aos pares e foi-lhes indicado que um dos elementos de cada par teria de abrir o documento na interface e partilhá-lo com o seu parceiro de grupo. Deste modo, cada aluno poderia trabalhar a sua parte do diálogo, e assim ambos contribuiriam para um trabalho final, criado de modo colaborativo. Após essa aula introdutória, o trabalho foi desenvolvido em formato de trabalho de casa, sem supervisão do professor.

Esta plataforma foi aplicada com o intuito de verificar a potencialidade para facilitar aprendizagens mais ativas, de modo essencialmente colaborativo.

3.6.2 Inquérito por Questionário

No início desta investigação foi aplicado um pré-questionário aos alunos, que teve como objetivo efetuar uma análise da sua perspetiva, face ao desenvolvimento da

oralidade na aprendizagem da língua inglesa. Esse pré-questionário e todos os posteriores foram concebidos fazendo uso da ferramenta Google Forms, realizados digitalmente e fornecidos aos alunos através do Google Classroom, já usado pela turma desde o início do ano letivo anterior. O Google Forms permitiu uma recolha de dados imediata ao gerar uma folha de Google Sheets com as respostas organizadas e os alunos responderam individualmente aos referidos questionários.

O pré-questionário foi estruturado em três partes:

- (i) Introdução – os alunos foram informados acerca do âmbito e enquadramento da investigação.
- (ii) Dados pessoais – identificação do aluno, conjunto de questões com vista à recolha da sua opinião e motivação para aprender inglês e para desenvolver a sua oralidade na língua estrangeira.
- (iii) Recolha de opinião – questões destinadas a recolher opiniões sobre as tecnologias digitais e seu contributo para o desenvolvimento da oralidade.

O questionário era composto por questões de escolha múltipla e resposta aberta. Foi aplicado durante uma aula da disciplina de inglês, salvaguardando que a observadora não se envolveu no momento de resposta ao mesmo.

Posteriormente, após o término da utilização das diferentes tecnologias aplicadas no estudo, os alunos responderam a outros questionários.

Após a utilização da plataforma ELSA Speak foi aplicado um questionário que iniciou por verificar qual a familiaridade dos alunos com a utilização de aplicações em dispositivos móveis e qual a sua opinião acerca da utilização desta aplicação.

Foi também aplicado um questionário após a utilização das ferramentas Flipgrid e Adobe Creative Cloud Express através do qual se pretendeu verificar a opinião dos alunos sobre a utilização das mesmas.

Aplicou-se um pré e um pós-teste ao nível de desenvolvimento oral dos alunos, com o qual se pretendia verificar o desenvolvimento do pré e do pós-estudo. No pré-teste, os alunos realizaram a sua apresentação oralmente, em sala de aula, tendo-lhes sido solicitado que referissem dados como a sua idade, a data de nascimento, passatempos e desportos favoritos, alguma curiosidade sobre o próprio que gostassem de partilhar e qual

o seu objetivo para a disciplina de inglês. No pós-teste foi-lhes indicado que realizassem uma apresentação oral em sala de aula acerca das suas preferências alimentares e quais seriam os seus melhores e piores hábitos alimentares. Ambos os testes estavam enquadrados nos conteúdos temáticos a serem desenvolvidos no decorrer da atividade letiva. Em ambos os momentos, os alunos tiveram algum tempo para se prepararem para a sua apresentação.

3.6.3 Diário de Bordo / Observação Direta

Na ótica de Creswell (2014), na abordagem qualitativa, com uma visão construtivista, de design etnográfico, um dos principais elementos para a recolha de dados é a observação do comportamento dos participantes durante a realização das atividades, na qual é identificado um grupo que é estudado com o objetivo de verificar como são desenvolvidos padrões de comportamento partilhados ao longo do tempo. Um dos elementos na recolha de dados deste modo, passa por observar os comportamentos dos participantes durante o envolvimento em atividades, pelo que se fez uso de um Diário de Bordo. Do mesmo modo Coutinho et al. (2009) referiram que uma das técnicas de recolha de dados é a técnica baseada na observação, efetuada através de Diário de Bordo, a fim de registar reflexões, reações/comportamentos dos intervenientes, situações inesperadas e acontecimentos importantes para a avaliação do trabalho. O observador tem que, contudo, manter o distanciamento necessário em relação ao objeto do estudo, de modo a não influenciar o resultado, o que se torna mais essencial quando se fala de um observador participante, como o investigador deste estudo. De acordo com Coutinho (2020), como participante, o observador é capaz de manter o contacto direto com os participantes do estudo, sendo assim, possível “documentar as atividades, comportamentos e características físicas sem depender de terceiras pessoas” (p. 136). Esta foi uma observação não estruturada, uma vez que o observador registou tudo o que observava, e que segundo Bogdam e Biklen, citados ainda por Coutinho (2020) “são as chamadas notas de campo extensivas, traduzidas em narrativas e registos detalhados, como é o caso dos diários de bordo”(pp. 137, 138)

Nesta perspetiva foram também observados os trabalhos resultantes da utilização que os alunos deram às diferentes tecnologias aplicadas.

3.6.4 Análise de Dados

A análise de dados foi realizada a partir dos dados de caracterização dos alunos arquivados na plataforma INOVAR, utilizada pela escola, e nos processos individuais dos alunos.

Também foram analisados os pré e pós-testes de nível de desenvolvimento da oralidade, os trabalhos realizados pelos mesmos que, como são trabalhos de oralidade, foram apresentados em gravações áudio ou vídeo, as quais foram arquivadas em Ambientes Virtuais de Aprendizagem, utilizados pela escola e pelo professor, o Classroom da Google, o Flipgrid e também através da ferramenta Adobe Creative Cloud Express.

Creswell (2014) referiu que uma forma de recolher evidências será a recolha de materiais áudio e vídeo. Aqui, entra a recolha do resultado da tecnologia digital usada pelos alunos, aplicada com vista a analisar o seu potencial para o desenvolvimento da oralidade, quer individualmente, quer em trabalho colaborativo, com vista a uma aprendizagem ativa.

Assim, a pesquisa baseou-se num conjunto de evidências recolhidas através da observação, dos trabalhos realizados e das respostas a questionários, dadas pelos participantes, na sua própria linguagem e no contexto em que todo o trabalho decorreu. De modo a garantir a imparcialidade e a tirar conclusões procedeu-se à análise da documentação recolhida nos questionários e testes, assim como das evidências presentes nos trabalhos audiovisuais elaborados pelos alunos e nas gravações em vídeo, adicionando a análise das reflexões anotadas no Diário de Bordo. Mais ainda, procedeu-se a uma descrição exaustiva dos resultados encontrados, de modo a poder partilhar os dados a que se chegou e a experiência, tornando os resultados mais realistas e ricos. E, para uma melhor interpretação das respostas abertas dos questionários procedeu-se à análise de conteúdo indutiva, criando-se as categorias a partir das respostas dos alunos. Atendendo à diversidade dos dados recolhidos, efetuou-se uma análise final dos resultados, procedendo-se à triangulação de dados constantes das diferentes fontes de informação.

3.7 Ética do Estudo

Após a descrição da metodologia adotada neste estudo, considera-se importante refletir acerca da ética pela qual um estudo de natureza científica deve pautar-se.

Na opinião de Coutinho (2020), um trabalho de investigação implica a recolha de dados originais, sem descurar “os aspetos éticos em todas as fases do seu desenvolvimento”(Martins, 2021, p. 118).

No que diz respeito à ética, deve salvaguardar-se o consentimento informado (anexo 6) e a proteção dos participantes no estudo.

Em toda esta investigação foram respeitados os princípios éticos: objetividade, imparcialidade e confidencialidade. Quer os participantes na investigação, quer a instituição escolar onde esta decorreu tiveram a sua identidade protegida. Os objetivos do estudo foram comunicados por escrito aos encarregados de educação dos alunos participantes, os quais autorizaram a participação dos seus educandos. A todos os alunos participantes foi comunicado oralmente os objetivos do estudo e garantido que os seus dados pessoais e opiniões não seriam acedidos por alguém externo à investigação.

4 Apresentação, Análise e Discussão dos Resultados

4.1 Introdução

Martins (2021) referiu que “a relevância de qualquer investigação depende, essencialmente, da forma como o investigador analisa e interpreta os dados que recolheu” (p. 121). Já Araújo (2014) acrescentou que “o processo de análise e interpretação de dados é uma tarefa árdua e exigente que permite a produção de conhecimento”, onde o investigador necessita criar o seu próprio caminho, com rigor, de forma a apresentar resultados que sejam passíveis de verificação pelos seus pares e defendidos publicamente (p. 133).

Assim sendo, neste capítulo são apresentados os resultados empíricos deste estudo, de acordo com o procedimento relatado anteriormente. Deve recapitular-se que o estudo se situa no âmbito de uma investigação qualitativa, realizada metodicamente, que se pauta por uma pesquisa que seguiu um conjunto ordenado de procedimentos, se bem que baseada numa rotina de campo mais informal, mas rigorosa. Lembra-se que nesta pesquisa pretende-se entender a ligação entre as tecnologias digitais emergentes e a possibilidade de facilitar e motivar o desenvolvimento da oralidade, autónoma e colaborativamente.

4.2 Dados do Questionário sobre Motivação para a Oralidade em Inglês

Numa primeira fase considerou-se pertinente compreender a motivação deste grupo de alunos, face à aprendizagem da língua inglesa, como língua estrangeira. Assim, são referidos os resultados recolhidos através de questionário, aplicado no início do estudo.

Quase a totalidade dos alunos indicou gostar da disciplina (95%). No entanto, apesar de 84% ter indicado gostar de falar inglês, uma menor percentagem, 73%, indicou gostar de falar esta língua dentro da sala de aula (Figura 11). Esta menor percentagem poderá estar relacionada com o facto de também uma menor percentagem de alunos possuir um bom desenvolvimento da oralidade (47%), assim como fatores pessoais, por exemplo, autoconfiança, vergonha de falar em frente aos colegas, receio de se enganar, entre outros.

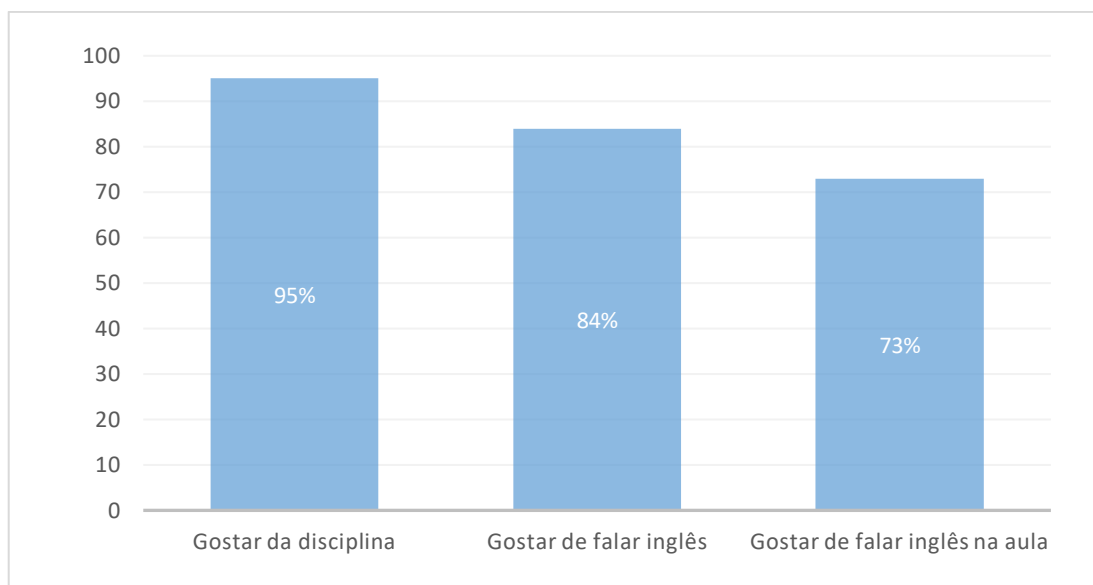


Figura 11: Preferências demonstradas pelos alunos.

Quando questionados os alunos acerca das sensações com que se identificam ao desenvolver atividades de oralidade dentro e fora da sala de aula, as mais equivalentes são “Entusiasmo” e “Calma”, “Medo de errar” e “Entrar em pânico”, sendo que a maioria indicou “Sempre” ou “Às vezes”, à exceção da última que indicaram “Às vezes” ou “Nunca” (Figura 12). Nenhum inquirido indicou “Nunca” na sensação “Medo de errar” e “Sempre” na sensação “Entrar em pânico”, no desenvolvimento de oralidade dentro da sala de aula. O nervosismo e o medo de cometer erros são menos frequentes se a atividade for realizada fora da sala de aula, o que de certa forma está em concordância com a resposta dada à questão acerca de gostar de falar a língua inglesa em sala de aula.

É residual a frequência com que têm uma sensação de pânico a realizar atividades de oralidade fora da sala de aula, já tendo alguma relevância se a atividade for na sala. No entanto, o facto de serem corrigidos pela professora aparenta não ser um fator muito relevante para a maioria.

Um número relevante de alunos (11) refere não sentir dificuldade em realizar exercícios de oralidade, porém outros afirmam ter dificuldade, por diversas razões, relatando não gostar de falar perante os demais, ficar nervoso ou ter problemas de pronúncia. Todos preferem desenvolver este tipo de atividades em pares ou grupo, havendo, no entanto, dois que referem que, para além das duas alternativas anteriores, também optariam por realizar trabalhos individuais.

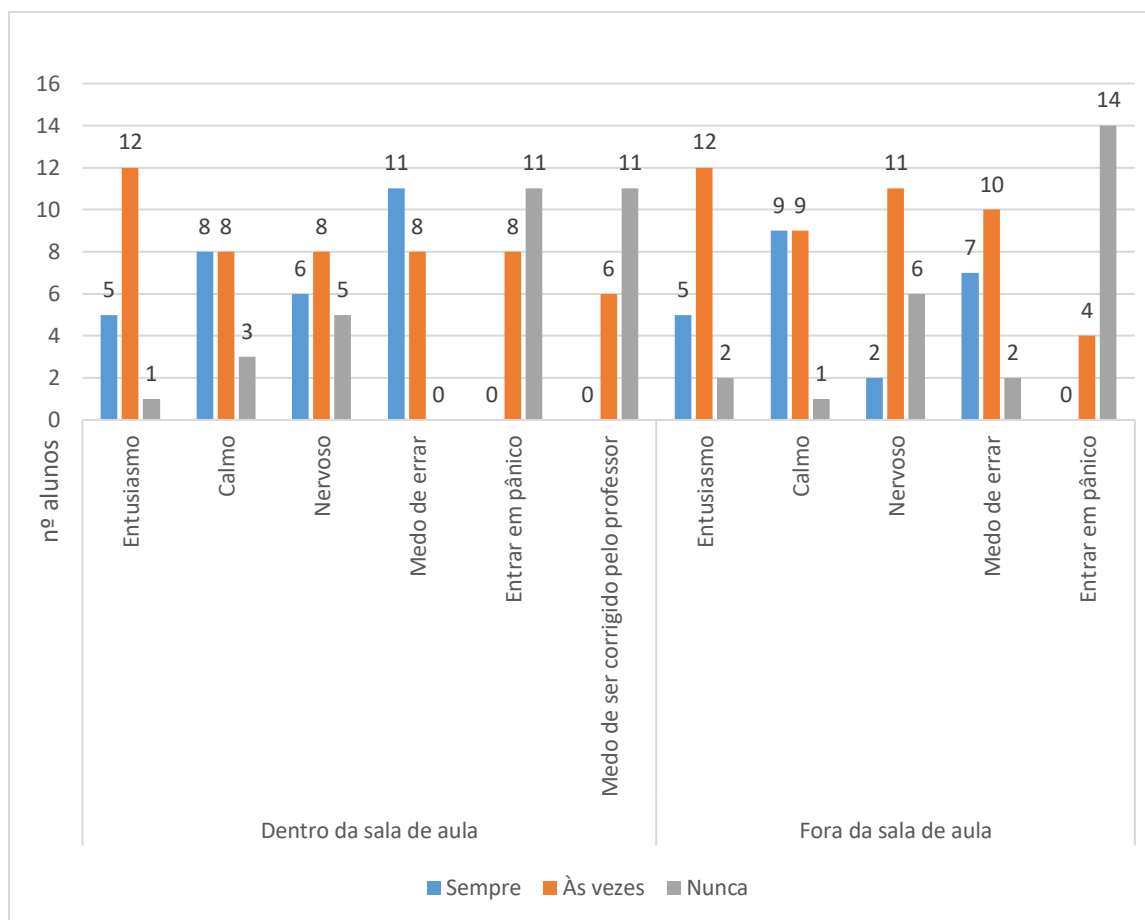


Figura 12: Sensações causadas pelo desenvolvimento da oralidade dentro e fora da sala de aula.

Na questão acerca do uso da plataforma de apoio ao desenvolvimento da oralidade, somente cinco alunos referem que gostariam de desenvolver a oralidade através da utilização de plataformas de aprendizagem online e, destes, quatro também referem as aplicações para dispositivos móveis. Em contraste com esses dados, a maioria considera que as tecnologias podem ajudar no seu desenvolvimento da língua estrangeira. Para uma melhor percepção das justificações apresentadas, foram consideradas três categorias: 1) Promove a oralidade – permite o contato com falantes nativos, promove a repetição e contribui para uma melhor compreensão da língua, 2) Facilita a escrita – possibilita o acesso a dicionários/tradutores, facilita a correção de erros ortográficos, e a elaboração de trabalhos, e 3) Aumenta a motivação – incentiva o gosto pela língua inglesa e potencia a aprendizagem de forma lúdica, também através de aplicações e possibilidade de pesquisar (Quadro 1).

Quadro 1: Categorias identificadas nas respostas dos alunos - relação entre tecnologias e desenvolvimento da oralidade.

ATIVIDADES	EXPRESSÕES	CONTAGEM	TOTAL
PROMOVE A ORALIDADE	Promove a repetição	2	6
	Permite o contacto com falantes nativos	2	
	Contribui para uma melhor expressão da língua	2	
FACILITA A ESCRITA	Facilita a elaboração de trabalhos	1	6
	Facilita a correção de erros ortográficos	1	
	Possibilita o acesso a dicionário/tradutor/vocabulário	4	
AUMENTA A MOTIVAÇÃO	Incentiva a gostar de inglês	1	4
	Possibilita aprender através de aplicações/pesquisa	2	
	Potencia aprender de forma lúdica	1	

As categorias relativas à oralidade e escrita foram as mais indicadas pelos alunos. Entre as justificações destacam-se aqui as mais expressivas “Ouvir as pessoas ajuda a compreender melhor.”, “Acho que sim devido às inúmeras apps e sites que nos incentivam a gostar mais de falar inglês” e “Sim, com aplicações para melhorar o inglês e aplicações para falar com falantes nativos”. No entanto, quando questionados se conheciam tecnologias de apoio à oralidade, a maioria (onze) afirmou não conhecer qualquer tecnologia para ajudar a desenvolver a oralidade e quatro não responderam. Só um inquirido referiu a interface Flipgrid como uma tecnologia auxiliar.

A totalidade dos inquiridos referiu que gostava de melhorar a capacidade de falar nessa língua. Em suma, pode-se constatar que este grupo de alunos está maioritariamente motivado para o desenvolvimento da oralidade na língua inglesa, se bem que alguns se sentiam condicionados devido a limitações pessoais, relativas à sua personalidade ou ao meio em que se encontram inseridos.

4.3 Dados recolhidos através das Tecnologias Digitais, Questionários e Diário de Bordo

No contexto da aprendizagem de uma língua estrangeira deve ser tida em consideração a preocupação que os alunos podem sentir ao exporem-se perante os outros, devido à sua falta de domínio da língua, o que provoca insegurança e condiciona todo o processo de aprendizagem. Tendo tal em consideração, é pertinente refletir acerca dos dados recolhidos pela utilização das três tecnologias durante o estudo empírico realizado.

4.3.1 ELSA Speak

Os resultados obtidos com a utilização da aplicação ELSA Speak e os resultados do questionário aplicado aos alunos procuraram entender de que modo esta ferramenta pode auxiliar num trabalho autónomo e motivar na aprendizagem da língua inglesa.

Para investigar o impacto desta aplicação na autonomia e motivação dos alunos, foram consideradas algumas fontes de informação, tais como:

- adesão do aluno à aplicação;
- resultados patentes nos relatórios e dados facultados pela aplicação;
- respostas ao questionário de opinião sobre a aplicação “ELSA Speak”;
- dados registados no Diário de Bordo.

A aprendizagem da pronúncia levanta algumas dificuldades em contexto de sala de aula, pelo que, durante duas semanas, os participantes utilizaram a aplicação de modo autónomo, fora do ambiente escolar. Passado um mês, foi-lhes solicitado que partilhassem o relatório de utilização que a aplicação facultou.

Visto ser um trabalho autónomo, cada aluno desenvolveu a atividade dentro do seu tempo pessoal, fora da sala de aula, e dentro dos seus parâmetros de interesse. Nem todos partilharam o relatório completo solicitado, pelo que não há informação de quatro alunos, o que é parcialmente coincidente com as respostas ao questionário acerca da utilização desta tecnologia, aplicado após a sua utilização. Contudo, um dos alunos que respondeu que não tinha utilizado a tecnologia, proporcionou um relatório onde se constatou a sua utilização, possivelmente realizada apenas no dia inicial em que a aplicação foi testada pelo grupo. Outro aluno, que respondeu afirmativamente acerca da dita utilização, não contém qualquer dado no seu relatório. Pôde, assim, verificar-se que, a grande maioria dos alunos, dezasseis, mostrou interesse em, pelo menos, conhecer como funcionava a aplicação, sendo que vários exploraram as potencialidades da mesma.

Como comprovado através da Tabela 1, alguns alunos não partilharam o relatório com todas as informações, sendo apenas possível constatar parcialmente alguns dados como, o número de aulas concluídas, o número de minutos estudados, o número de estrelas de sucesso conquistadas e o número de palavras dominadas.

Consequentemente, através dos dados disponibilizados, foi possível verificar o nível em que foram colocados doze alunos, que varia entre o beginner, intermediate e advanced.

Após o teste inicial realizado pela aplicação, três alunos ficaram colocados no nível beginner, três no “lower intermediate”, dois no “intermediate” e quatro no “advanced”. De entre todos os dados, onze compartilharam a percentagem da sua pontuação ELSA Speak, que variou entre os 50% e os 86%, tendo em consideração os diferentes níveis de desempenho.

De acordo com o nível etário, era expectável que, no mínimo, experimentassem uma lição por semana, o que totalizaria duas lições, se apenas fossem tidas em consideração as primeiras duas semanas, e quatro, contabilizando os restantes quinze dias em que não foi lembrado aos alunos a utilização da aplicação. Nesse sentido, as aulas concluídas ultrapassaram as expectativas em 60% dos alunos (nove) que facultaram as informações (quinze).

Para ser possível a realização de uma análise mais profícua aos resultados obtidos, consideraram-se, a partir de agora, os quinze alunos que facultaram as informações relativas às aulas concluídas. Dois alunos ficaram abaixo das expectativas, ao terem concluído apenas uma aula, apesar de um deles ter referido no questionário que não a utilizou por se ter esquecido. Pelo contrário, foi surpreendente o número de aulas de outros alunos, destacando o aluno N com 196 aulas concluídas, o que se concretizou em 487 minutos de estudo, 510 estrelas de sucesso e 391 palavras dominadas. Apesar de alguns alunos não apresentarem uns resultados tão destacáveis, também conseguiram apresentar um bom desempenho.

Note-se ainda que, na Tabela 1, também é possível verificar que oito alunos ainda forneceram informações relativas a outros aspetos desenvolvidos com esta aplicação, como a audição, a entoação, a pronúncia, a acentuação silábica e a fluência. Constatou-se, assim, que quinze alunos conseguiram utilizar a aplicação autonomamente, tendo dez utilizado mais de duas aulas, o que não era inicialmente expectável.

Ao ser analisado o questionário acerca da utilização desta aplicação, 78,9% dos alunos responderam que a conseguiram usar, tendo a totalidade dos utilizadores concluído ser de fácil utilização.

Tabela 1: ELSA Speak – Análise dos relatórios fornecidos pela aplicação.

ALUNO	ELSA SPEAK SCORE	NÍVEL (ADVANCED/ INTERMEDIATE/ BEGINNER)	AUDIÇÃO	ENTOÇÃO	PRONÚNCIA	ACENTUAÇÃO SILÁBICA	FLUÊNCIA	AULAS CONCLUÍDAS	MINUTOS ESTUDADOS	ESTRELAS DE SUCESSO CONQUISTADAS	PALAVRAS DOMINADAS
A	73%	Intermediate	100%		71%			2	2	6	3
B								66	74	180	148
C	69%	Intermediate						9	27		18
D											
E	50%				50%			1	4	3	2
F								6	16	16	10
G	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
H	84%	Advanced	98%	72%	91%	90%	83%	35	46	99	110
I	58%	Lower Intermediate						78	87		101
J		Beginner						3	7	8	5
K											
L	86%	Advanced	100%		85%			2	3	6	4
M	66%	Lower Intermediate	100%	55%	67%	70%	72%	17	21	47	27
N	82%	Advanced	99%	68%	90%	96%	77%	196	487	510	391
O	54%	Beginner	99%	48%	55%	87%	39%	33	66	70	46
P		Beginner						1	2	1	2
Q	86%	Advanced	100%		85%			2	8	6	8
R											
S	58%	Lower Intermediate						11	17	30	21

Dos utilizadores que responderam negativamente acerca da sua utilização, o aluno D respondeu que não a utilizou por ter verificado que era uma aplicação que cobrava dinheiro pela sua utilização, apesar de lhe ter sido informado, na apresentação da tecnologia, que iriam utilizar as funcionalidades gratuitas da mesma. Os alunos E e K referiram que se esqueceram, e o aluno R disse que não sabia usar.

Através dos registos no Diário de Bordo foi possível verificar que, na aula de apresentação desta tecnologia, os alunos G e R referiram que não tinham espaço no smartphone para poder fazer a instalação da aplicação. O aluno G referiu que iria tentar usar o smartphone da mãe. O aluno D não mostrou interesse nesta ferramenta. Os restantes alunos mostraram interesse e iniciaram de imediato a sua utilização. Após a resposta ao questionário e o interesse demonstrado pelos outros utilizadores, o aluno D demonstrou interesse em conhecer a aplicação. O aluno R deu a entender que não usou a aplicação por não estar interessado, ao contrário do que tinha respondido quando questionado. O aluno G conseguiu usá-la no smartphone de um familiar, mas este apagou a aplicação antes que o aluno pudesse retirar os dados de utilização. Por essa razão o aluno voltou a tentar usar a tecnologia noutro dispositivo, contudo não conseguiu partilhar dados concretos.

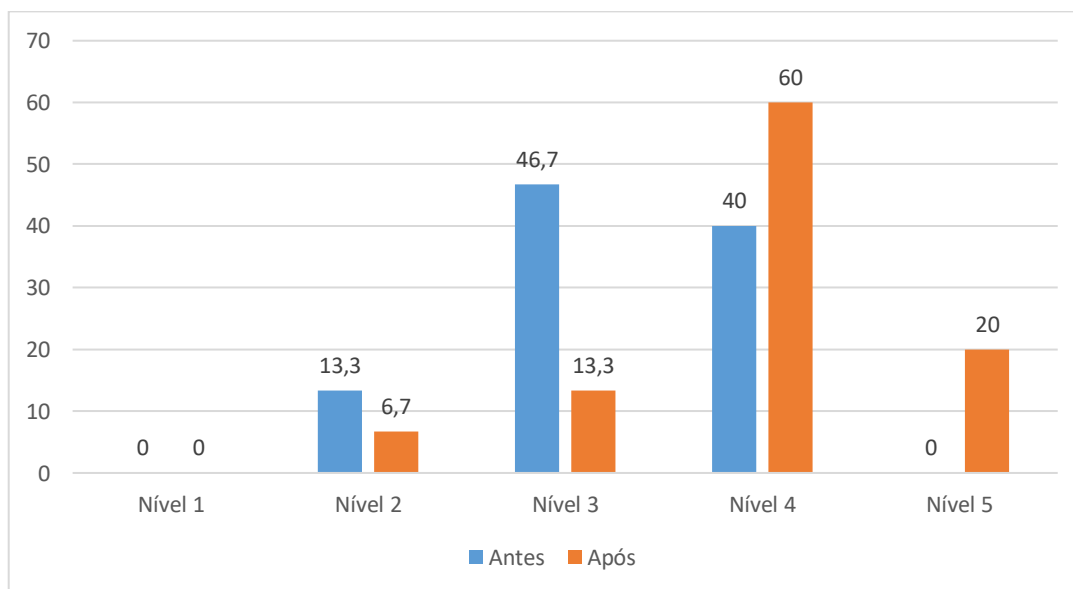


Figura 13: ELSA Speak – Percepção do nível de pronúncia antes e após utilização da tecnologia.

Através da análise do questionário constatou-se que cerca de 53 % dos inquiridos que usaram a aplicação (dez alunos) tem a percepção de que a ELSA Speak os ajudou a melhorar

a pronúncia. É de realçar que foi o mesmo número de alunos que fez uso da aplicação com alguma frequência. A Figura 13 valida que a percepção de melhoria na pronúncia por parte dos utilizadores aumentou com a utilização da aplicação.

Adicionalmente, quando questionados acerca do feedback fornecido pela aplicação ELSA Speak, mais de 93% dos utilizadores (catorze) indica ser relevante, considerando que o feedback da aplicação tem potencial para auxiliar a melhoria da pronúncia e que este tipo de aplicações podem melhorar a pronúncia de modo mais autónomo, o que pode evidenciar a capacidade de motivação que a mesma proporcione.

Das justificações apresentadas, nove alunos citam a palavra “pronúncia”, um a palavra “sotaque” e os restantes alunos três referem que “Com o feedback consigo perceber o que errei melhor”, “Ajuda a entender bem como se diz realmente as palavras” e “É um bom auxílio”. Depreende-se desta análise que a quase globalidade dos alunos reconheceu a relevância desta aplicação, relativamente à pronúncia. No entanto, para uma melhor compreensão das respostas, procedeu-se a uma análise de conteúdo, considerando 3 categorias acerca do feedback da app ELSA: 1) permite treinar a pronúncia; 2) facilita a compreensão da pronúncia e 3) auxilia a pronúncia (Quadro 2).

Quadro 2: ELSA Speak – Categorias identificadas nas respostas dos alunos sobre o feedback da aplicação.

ATIVIDADES	EXPRESSÕES	CONTAGEM
PERMITE TREINAR A PRONÚNCIA	Permite treinar a nossa pronúncia; com os exercícios de repetir.... desenvolver... a pronúncia; permite que repitamos a pronúncia	3
FACILITA A COMPREENSÃO DA PRONÚNCIA	Eficaz e esclarecedora; aprender melhor o sotaque; entender as palavras e para as pronúncias melhor; auxiliar a melhoria da pronúncia	7
AUXILIA A PRONÚNCIA	É um bom auxílio; foca-se na pronúncia; mostra que estamos a melhorar a pronúncia	3

Na última categoria apresentada, na qual se poderiam ter contabilizado todas as respostas anteriores, atendendo a que as outras categorias também auxiliam na pronúncia, apenas se contabilizaram as respostas que não tiveram enquadramento nas categorias anteriores. Assim, a categoria “facilita a compreensão da pronúncia” foi a mais indicada pelos alunos. A título exemplificativo, evidenciam-se algumas respostas apresentadas pelos alunos: “Esta app ajuda muito na pronúncia pois além de ser muito simples também é

muito eficaz e esclarecedora”, “O feedback dado pela aplicação tem potencial para auxiliar a melhoria da pronúncia, uma vez que a aplicação explica como uma letra deve ser pronunciada (ex: se os lábios devem ser arredondados”, se as cordas vocais devem vibrar durante a realização, etc.)” e “Para pessoas que não sabem inglês é uma boa ajuda para começar a entender as palavras e para as pronunciar melhor”.

Contudo, apesar de a maioria dos alunos reconhecer a relevância desta app relativamente à oralidade da língua inglesa, uma minoria (26,7%) indicou utilizá-la entre 10 e 20 minutos, os restantes indicaram ter utilizado menos de 10 minutos (Figura 14). Mais ainda, durante os 15 dias de utilização da app a maioria dos alunos indicou ter usado apenas 4 dias, sendo que somente 6,7% indicou diariamente.

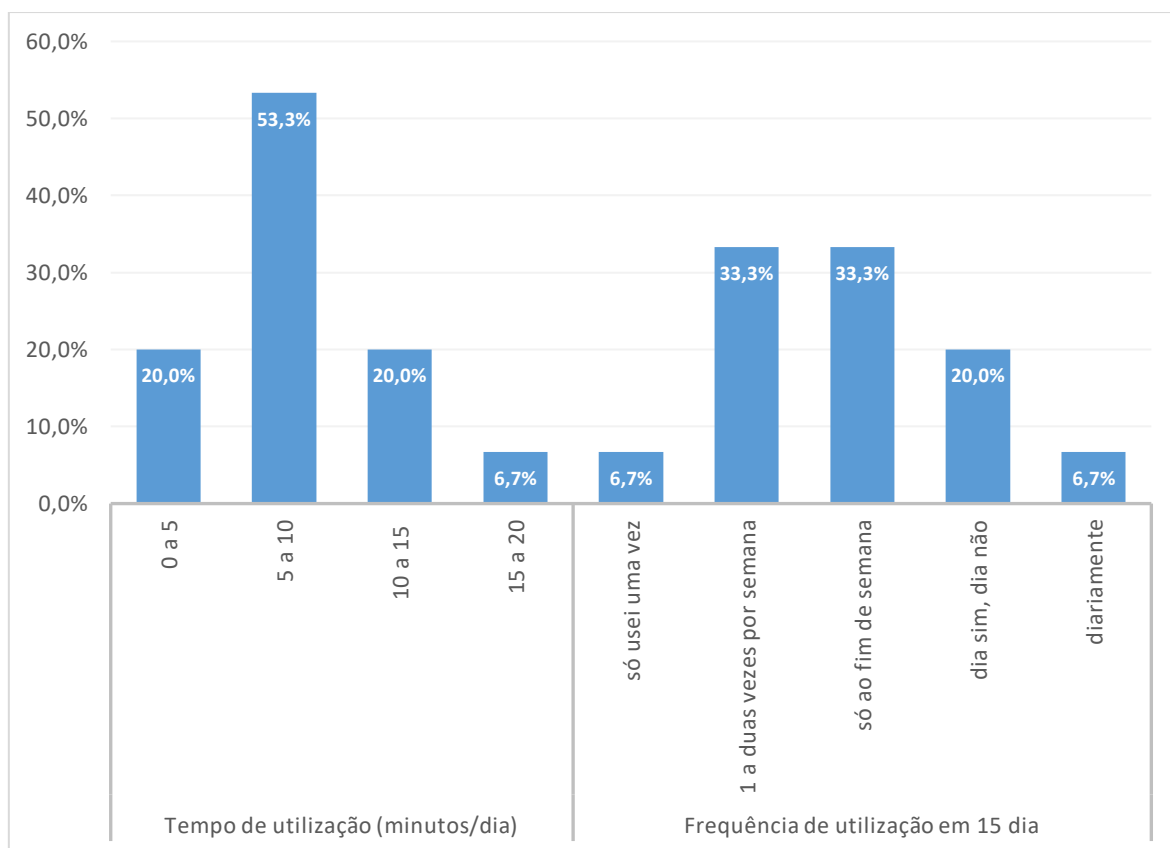


Figura 14: ELSA Speak – Utilização da aplicação (tempo e frequência).

No computo geral, pode considerar-se que esta tecnologia deva ser considerada como influente na aprendizagem autónoma dos alunos, sendo, para uma maioria, facilitadora e motivadora na aprendizagem e desenvolvimento da oralidade da língua inglesa.

4.3.2 Flipgrid

Com a aplicação da plataforma Flipgrid, procurou-se estudar a sua potencialidade de utilização neste nível de ensino, analisando de que modo pode facilitar e motivar o desenvolvimento ativo da oralidade, de modo autónomo e colaborativo.

Para investigar o seu impacto foram consideradas algumas fontes de informação, tais como:

- adesão do aluno às tarefas;
- análise dos produtos dos alunos resultantes das tarefas atribuídas na plataforma;
- respostas ao questionário de opinião acerca da plataforma “Flipgrid”;
- dados registados no Diário de Bordo.

Ao analisar o arquivo dos produtos resultantes das tarefas atribuídas a este grupo de alunos, foi possível verificar a frequência com que realizaram as tarefas, patente na Tabela 2.

Tabela 2: Flipgrid - Frequência de realização das tarefas.

ALUNO	TAREFA 1	TAREFA 2	TAREFA 3	TAREFA 4A	TAREFA 4B	TOTAL DE VEZES COM IMAGEM OCULTA
A	x					1
B	x	x	x	x	x	5
C	x	x	x	x	x	5
D				x		1
E	x	x		x	x	4
F		x		x	x	2
G		x	x	x		3
H	x	x	x	x	x	5
I	x	x	x	x		4
J		x				1
K	x		x	x		3
L	x		x			2
M	x	x	x	x	x	5
N	x	x	x	x	x	5
O	x	x	x	x	x	5
P			x	x	x	3
Q	x	x	x	x		4
R			x	x		2
S	x	x	x	x	x	5
TOTAL	13	13	14	16	10	

Assim, nas duas primeiras tarefas atribuídas recolheu-se a gravação de treze alunos, na terceira tarefa recolheu-se a gravação de catorze alunos e na quarta tarefa recolheu-se a gravação de dezasseis alunos, se bem que destes, apenas dez realizaram a segunda metade atribuída. É de realçar que, na quarta tarefa incluiu-se a informação de que a mesma seria contabilizada para a avaliação da produção oral naquele período letivo, o que pode ter influenciado na maior participação que se verificou.

Em suma, somente 37% dos alunos (sete) participaram em todas as tarefas, o que pode levar a acreditar que esta tecnologia não foi suficientemente motivadora para a maioria dos alunos.



Figura 15: Flipgrid – Preferência dos alunos nas tarefas.

Contudo, da análise ao conteúdo das respostas ao questionário relativo à utilização desta plataforma verifica-se que 94,7% dos alunos (dezoito) considerou ser de fácil utilização.

Analisando as preferências das tarefas propostas (Figura 15) verifica-se que se repartiram pelas três últimas (entre 36,8%, 31,6% e 26,3%), o que contrasta com o facto de a maioria não ter gostado de realizar a segunda tarefa. É de realçar que, a tarefa “Reading a text” foi a mais indicada como preferida, apesar de também ter sido a mais indicada como a menos preferida.

Para analisar as razões apontadas pelos alunos acerca das suas preferências, entre as tarefas propostas, consideraram-se, para cada uma, as expressões que mais sobressaíram (Quadro 3).

Pode-se, então, constatar que as razões para preferirem as diferentes tarefas estão relacionadas, predominantemente, com dois fatores, facilidade da execução da tarefa (seis) e interação com os outros (seis). A análise efetuada revela a importância dada a tarefas que potenciem trabalhos de grupo, para além da facilidade de execução da tarefa a realizar.

Quadro 3: Flipgrid – Razão para a preferência das tarefas.

ATIVIDADES	EXPRESSÕES	CONTAGEM	TOTAL
1	Bom por conhecer os outros melhor	1	2
	Atividade divertida para conhecer os outros	1	
2	Facilidade da tarefa	3	4
	Preferir ler a falar	1	
3	Tema	3	5
	Atividade mais divertida em conjunto	1	
	Facilidade da tarefa	1	
4	Maior interação com os colegas	2	5
	Facilidade da tarefa	2	
	Poder responder às perguntas dos colegas	1	

Já no que concerne às razões que foram apontadas para ter menos preferência por determinada tarefa, a mais apontada foi o carácter da mesma, que se prendia com a leitura de um texto (Quadro 4).

O segundo fator mais indicado prende-se com a dificuldade de realização da tarefa. Efetivamente os alunos ainda aparentam revelar algumas dificuldades na construção dos textos, na leitura e na expressão oral.

Em suma, pode concluir-se que o tema desenvolvido, a dificuldade e o tipo de tarefa (leitura, trabalho individual) podem ser fatores que diminuem a motivação e o interesse dos alunos relativamente à utilização desta tecnologia. Contudo, é de destacar que três alunos referiram ter gostado de todas as atividades e dois não referiram qualquer razão.

Quadro 4: Flipgrid – Razão para menor preferência das tarefas.

ATIVIDADES	EXPRESSÕES	CONTAGEM	TOTAL
1	Dificuldade / demorar a fazer	2	3
	Assunto pouco interessante	1	
2	Caráter da atividade (leitura)	3	5
	Necessidade de repetir várias vezes	1	
	Não ser uma atividade em conjunto	1	
3	Dificuldade	2	3
	Tema	1	
4	Menos interessante	1	1

Quando questionados acerca das razões pelas quais realizaram as tarefas, estes responderam, maioritariamente, com razões de motivação extrínseca, como é o caso de ser obrigatório (cinco) e para ter uma avaliação (cinco), mas também para aprender mais e melhorar a pronúncia (um) o que já denota uma determinada motivação intrínseca. Cinco alunos não deram qualquer tipo de justificação.

Um dos fatores a ter em consideração aquando da utilização deste tipo de plataformas, onde é solicitado que o aluno grave vídeos com a própria imagem, é analisar até que ponto este procedimento pode condicionar a motivação e interesse dos alunos pela atividade. Neste sentido, convém, então, não descurar esta questão ao analisar os dados recolhidos. Assim, nas duas primeiras tarefas os alunos tinham a informação de que o vídeo somente seria visualizado pelo investigador, ao passo que, nas restantes, este estaria visível para todos. Consequentemente, é notório na Tabela 3, quando comparado com a Tabela 2, como todo o grupo que cumpriu as tarefas ocultou a própria imagem, quando os vídeos eram visíveis para todos, e mesmo quase metade dos intervenientes nas primeiras tarefas

também o fizeram. Maioritariamente, os vídeos apresentados foram com recurso a filtros de imagem e emoticons.

Tabela 3: Flipgrid – Ocultação da própria imagem.

ALUNO	TAREFA 1	TAREFA 2	TAREFA 3	TAREFA 4A	TAREFA 4B	TOTAL DE VEZES COM IMAGEM OCULTA
A	X					1
B			X	X	X	3
C			X	X	X	3
D				X		1
E	X	X		X	X	4
F		X		X	X	3
G		X	X	X		3
H	X		X	X	X	4
I	X	X	X	X		4
J						
K			X	X		2
L			X			1
M			X	X	X	3
N			X	X	X	3
O	X	X	X	X	X	5
P			X	X	X	3
Q			X	X		2
R			X	X		2
S			X	X	X	3
TOTAL	5	5	14	16	10	

Quando questionados acerca dos fatores que levaram à ocultação da própria imagem, a quase totalidade das respostas focaram o pouco à vontade para expor a sua imagem. Isto contrasta com as respostas à questão acerca dos aspetos negativos que foram encontrados por estes para o uso de vídeos no desenvolvimento da oralidade, quando apenas um aluno referiu que o facto de todos poderem ver o vídeo trazia um pouco de desconforto. Provavelmente, tal se deva ao facto de terem podido ocultar a sua imagem de alguma forma, com os emoticons e os filtros de imagem.

É de notar que, ao passo que a maioria não encontrou aspetos negativos, os aspetos positivos para a utilização deste tipo de gravações de vídeo foram vários. Para uma melhor perceção das respostas, foram consideradas três categorias: 1) contributo para a oralidade – permite a melhoria da oralidade, identifica as dificuldades, possibilita o treino da

oralidade e possibilita a correção e repetição da atividade, 2) aspeto emocional – permite a diminuição do nervosismo por não estar em frente aos pares, tem um aspeto lúdico, e 3) Perspetiva do professor – facilita o trabalho do professor ao permitir que este repita a visualização e avaliar aspetos mais pormenorizadamente (Quadro 5). A categoria relativa ao contributo para a oralidade foi a mais indicada pelos alunos, tendo este um impacto de 60%. Destacam-se algumas respostas a título elucidativo: “Eu acho que foi bom termos feito estes vídeos porque é uma forma divertida de o fazer e tornasse mais fácil de aprender”; “Acho que a utilização deste método para treinarmos a nossa oralidade é muito bom.”; “Assim não ficamos nervosos ao apresentar para a turma” e “Aprender a pronunciar melhor pois nós não temos tanta prática”.

Quadro 5: Flipgrid – Categorias identificadas nas respostas dos alunos sobre a utilização da tecnologia.

CATEGORIA	EXPRESSÕES	CONTAGEM	TOTAL
CONTRIBUTO PARA A ORALIDADE	Melhoria da oralidade	3	6
	Identificação de dificuldades	1	
	Treino de oralidade	1	
	Possibilidade de correção/repetição	1	
ASPE TO EMOCIONAL	Diminuição do nervosismo frente aos pares	1	2
	Aspeto lúdico	1	
PERSPETIVA DO PROFESSOR	Permite repetir a visualização e avaliar aspetos mais pormenorizadamente	2	2

Um outro aspeto a referir, da análise às respostas apresentadas, refere-se ao fator de avaliação da própria atividade, referido por dois alunos, os quais elencam aspetos positivos, relativamente ao professor, aquando da correção da mesma, pois referem que “A professora pode avaliar melhor alguns aspetos mais difíceis de se perceber de primeira e com o vídeo pode ouvir por várias vezes até dar uma avaliação.” e “Acho que foi positivo para se poder avaliar aspetos que não são avaliados ao se ouvir uma só vez”.

Assim, pode concluir-se que, desde a atratividade do formato, à facilidade de utilização da plataforma e auxílio no desenvolvimento da oralidade, os alunos também conseguiram encontrar potencialidades da plataforma para a atividade do professor.

No registo indicado no Diário de Bordo, também é evidente a reação menos positiva dos alunos à gravação de vídeos com a própria imagem, mas ressalva-se a curiosidade demonstrada pela possibilidade de usar emoticons e filtros de imagem, o que parece tê-los

motivado, de algum modo, para a concretização das tarefas. A utilização destes vídeos, em substituição da necessidade de realização da tarefa em sala de aula, parece também ter agradado a alguns alunos.

Deve, contudo, ser realçado que alguns dos alunos que demonstraram dificuldades de aprendizagem, necessitaram de ajuda para executar a tarefa. No início, por sentirem dificuldade na utilização da plataforma, posteriormente por não conseguirem ter a autonomia suficiente para desenvolver as tarefas indicadas. Mais ainda, cinco alunos usufruíram de uma aula de apoio para ultrapassar as suas dificuldades de aprendizagem na disciplina de inglês. Nesta aula, todos solicitaram a ajuda da professora para concretizar a tarefa. A ajuda solicitada não esteve relacionada com a forma de utilizar a plataforma, mas sim com as dificuldades sentidas para apresentar as suas ideias/respostas.

Este facto pode reforçar a ideia de que, por si só, as tecnologias não podem ser o único fator de motivação para os alunos. Contudo, a partilha com os seus pares, pode motivar o aluno a tentar melhorar.

4.3.3 Adobe Creative Cloud Express

A necessidade de criar vários momentos diferentes com vista ao desenvolvimento da oralidade pode não se compadecer com as dificuldades latentes nos alunos e, também, as decorrentes das próprias condições físicas dos estabelecimentos escolares e do horário escolar destinado à disciplina. Daí, ser premente testar a possibilidade de dinamizar a aprendizagem através da introdução de tecnologias digitais, com as quais os alunos podem produzir artefactos e desenvolver a oralidade de diversos modos.

Com a utilização desta tecnologia, procurou-se entender o potencial de contribuição da mesma para a motivação no desenvolvimento da oralidade, através de trabalho colaborativo, conducente à criação de momentos de aprendizagem mais ativos e atrativos, em ambiente escolar ou decorrente de tarefas escolares.

Para esse efeito, refletiu-se acerca de algumas fontes de informação, tais como:

- adesão do aluno à tarefa;
- análise dos produtos dos alunos resultantes das tarefas atribuídas na plataforma;
- respostas ao questionário de opinião sobre esta plataforma;
- dados registados no Diário de Bordo.

Dezassete alunos terminaram a tarefa e foram capazes de construir um vídeo em conjunto, utilizando esta tecnologia, sendo que 89,5% considerou que é uma ferramenta de fácil utilização. Contudo, um aluno não conseguiu terminar a tarefa, pelo facto do seu colega de grupo não ter colaborado, o que deve ser tido em consideração no momento deste tipo de tecnologias de trabalho colaborativo ser utilizado.

Interessa, ainda, considerar a opinião dos alunos acerca do trabalho colaborativo proposto, expressa no questionário sobre a ferramenta Adobe Creative Cloud Express. Considerando as opiniões expostas pelos alunos, identificaram-se, numa primeira análise, duas categorias: 1) aspetos positivos – ajuda a melhorar o trabalho em equipa, fácil utilização, intuitiva, divertido, diferente, interessante, engraçado diálogo a distância, aprendizagem, bom/fixe; 2) aspetos negativos – confuso, inconvenientes dos trabalhos em equipa, impossibilidade de trabalho simultâneo. De seguida, de modo a efetuar-se uma análise mais detalhada, consideraram-se várias subcategorias. Na categoria dos aspetos positivos identificaram-se as seguintes subcategorias: trabalho colaborativo, facilidade de utilização, atividade divertida, ferramenta boa, facilidade de aprendizagem. Na categoria dos aspetos negativos consideraram-se as seguintes subcategorias: confuso, trabalho colaborativo e trabalho simultâneo (Quadro 6). A subcategoria relativa aos aspetos positivos com maior representatividade foi a relativa à atividade ser divertida (sete), seguida do trabalho colaborativo (seis), sendo que a subcategoria do trabalho colaborativo foi a que teve maior contagem na categoria dos aspetos negativos (dois). No entanto, os fatores negativos identificados não estão apenas relacionados com a utilização da ferramenta, incapacidade de usar a ferramenta simultaneamente, mas também com o desempenho do colega ou possível colega de trabalho. Foi referido por um aluno a impossibilidade de editar simultaneamente o trabalho com o colega e de somente um dos utilizadores ser o proprietário do ficheiro.

Importa destacar que, nos registos existentes no Diário de Bordo, se ressalva que foi necessário encontrar um espaço escolar com os recursos informáticos suficientes para conseguir apresentar a plataforma ao grupo de forma adequada. Contudo, apenas os alunos com algumas necessidades educativas e que se encontravam a frequentar aulas de apoio necessitaram de orientação por não possuírem a autonomia suficiente para iniciarem

de imediato o desenvolvimento da atividade. Acrescente-se que alguns alunos solicitaram a intervenção da professora junto do seu par, com a finalidade de procurar cumprir atempadamente a sua parte da tarefa. É de realçar que estes alunos não tinham por hábito, anteriormente, preocupar-se com a resolução de tarefas, nem solicitavam a intervenção da professora para resolver esses assuntos.

Quadro 6: Adobe Express – Opinião dos alunos.

CATEGORIA	SUBCATEGORIAS	EXPRESSÕES	CONTAGEM
PONTOS FORTES	Trabalho Colaborativo	“ajuda a melhorar o trabalho em equipa”; “fácil de utilizar em colaboração com um colega”; “gostei de trabalhar com o meu par”	6
	Facilidade de Utilização	“fácil de utilizar em colaboração com um colega”; “intuitiva”	3
	Atividade Divertida	“bastante divertido”; “bastante engraçado”; “fixe”; “gostei muito”	7
	Ferramenta Boa	“Acho que é uma boa ferramenta”; “a ferramenta utilizada é bastante intuitiva”	2
	Facilidade de Aprendizagem	“Acho que é uma atividade de aprendizagem muito boa”; “aprendi algumas coisas”	2
PONTOS FRACOS	Confuso	“foi confuso”	1
	Trabalho Colaborativo	“mas se não houver trabalho em equipa, não funciona bem”; “prefiro um colega com que tenha mais contacto”	2
	Trabalho Simultâneo	“achei que os dois não poderem trabalhar ao mesmo tempo é um ponto negativo”	1

Alguns dos alunos não cumpridores da tarefa proposta referiram ter-se esquecido de a realizar, contudo, pelo menos um aluno pareceu não possuir a motivação suficiente para acabar a tarefa com o seu par, por algum motivo não especificado. Ressalva-se que é o aluno A, que tem registado um baixo número de tarefas realizadas ao longo de toda a investigação.

No computo geral pode, então, concluir-se que esta é uma ferramenta a considerar quando o objetivo for o de motivar os alunos e desenvolver uma atividade de oralidade em ambiente colaborativo, com possibilidade de ser elaborado a distância. Contudo, este tipo de tarefa colaborativa pode sempre ser limitada pela falta de motivação de alguns alunos.

4.4 Dados do Pré-teste e Pós-teste em comparação com os do Diário de Bordo

No início da investigação considerou-se pertinente aplicar um teste ao grupo a fim de averiguar o nível em que os alunos se encontravam e, acima de tudo, qual a postura apresentada face à necessidade de desenvolver um tema, oralmente, perante todo o grupo, sem recurso a tecnologias digitais. Após a aplicação das tecnologias, foi novamente efetuado outro teste que colocou todo o grupo na mesma situação, com outra temática, condicente com o desenrolar das temáticas do currículo. Neste segundo momento, dois alunos não se encontravam presentes, facto pelo qual não realizaram o teste.

Nestes testes foram avaliados os parâmetros contidos no referencial de avaliação do agrupamento, no que concerne a produção oral, tais como o desenvolvimento temático, a correção linguística, a fluência e a interação. O parâmetro do desenvolvimento oral engloba a avaliação da informação relevante, respeitando a temática proposta, o discurso claro e coerente, o recurso a mecanismos de correção, e a não leitura do texto. O parâmetro da correção linguística engloba o bom domínio de estruturas gramaticais e o bom controlo e adequação gramatical. O parâmetro da fluência avalia a comunicação com espontaneidade e facilidade de expressão, a transmissão da mensagem de forma clara, a boa pronúncia, a boa entoação e ritmos adequados. Finalmente, a interação engloba a demonstração de expressividade, a apresentação de expressão facial e corporal apropriadas e a interação eficaz em todos os momentos.

Considerando o registo no Diário de Bordo, foram visíveis as diferenças entre o pré e o pós-testes (Tabela 4).

No pré-teste, durante o momento de preparação para a apresentação oral, detetou-se uma dependência de alguns alunos no recurso a tradutores online para tentar encontrar algum vocabulário necessário para a apresentação. O grupo manteve-se agitado ao longo da aula, demonstrando ter dificuldade em desenvolver a tarefa. Durante a apresentação oral, apenas sete alunos conseguiram realizá-la durante o tempo estipulado, uma aula de quarenta e cinco minutos. Tal prende-se com diversos fatores como a agitação por receio de exposição aos seus pares e interrupções por parte dos demais. A maioria dos alunos revelou falta de vontade de realizar a produção oral.

Tabela 4: Análise dos Pré-teste e Pós-teste.

ALUNO	PRÉ-TESTE	PÓS-TESTE	ANÁLISE ENTRE TESTES		
	1-5	1-5	>	<	=
A	3,7	0,0		Faltou	
B	4,8	4,9	X		
C	5,0	5,0			X
D	2,6	3,0	X		
E	3,9	4,2	X		
F	3,8	3,5		X	
G	5,0	5,0			X
H	5,0	5,0			X
I	3,1	4,5	X		
J	4,4	4,5	X		
K	3,0	0,0		Faltou	
L	3,9	4,5	X		
M	4,8	4,9	X		
N	5,0	5,0	X		
O	4,5	4,6	X		
P	2,5	0,0		Não Apresentou	
Q	3,6	4,3	X		
R	1,2	2,1	X		
S	5,0	5,0			X
		TOTAL	10	1	5

No pós-teste, o grupo esteve muito mais organizado e motivado. Dezasseis alunos conseguiram cumprir a tarefa dentro do tempo estipulado, a aula de quarenta e cinco minutos, sem interrupções por parte dos seus pares. O grupo mostrou estar interessado por ouvir a prestação de todos, revelou esforço e vontade de cumprir a tarefa. Somente um aluno que esteve presente não pretendeu realizar a apresentação e mostrou-se desconfortável por não saber cumprir a tarefa. Deve salientar-se que é um dos alunos que apresenta maiores dificuldades na aprendizagem da língua e que no pré-teste não alcançou um nível satisfatório. Contudo, foi surpreendente o esforço demonstrado por alguns alunos no sentido de tentarem cumprir a tarefa na íntegra, com a melhor prestação possível, principalmente ao constatar serem aqueles que apresentavam um histórico de falta de cumprimento de tarefas e com pouca propensão para se exporem perante os seus pares.

Relativamente aos resultados académicos alcançados com os testes, apesar deste estudo não pretender investigar o efeito de tecnologias digitais no sucesso académico, não

se pode dissociar a correlação que existe entre a motivação e o progresso na aprendizagem. Deste modo, considerou-se relevante registar que dez alunos apresentaram um ligeiro progresso entre o pré e o pós-teste, tendo seis subido de nível, registando-se, no entanto, um retrocesso num aluno e cinco que não registaram alterações, como está patente na Tabela 4.

Por conseguinte, pode inferir-se que estas tecnologias poderão ter contribuído para um ligeiro progresso no desenvolvimento da oralidade de um conjunto considerável de alunos, através da sua motivação, colaboração entre os pares e maior autonomia.

4.5 Discussão de Resultados

Após concluída a apresentação e análise dos resultados recolhidos, com base em cada uma das fontes, termina-se este capítulo com a discussão dos resultados, destacando os objetivos e as questões de investigação que sustentaram este estudo.

Considerando o problema que inicialmente impulsionou a investigação, procurando saber como se poderá envolver e orientar os alunos para a aprendizagem da língua inglesa e como criar momentos de prática da oralidade realmente motivadores, concretizaram-se os três objetivos de investigação.

Assim, conseguiu-se alcançar a resposta à segunda questão, de que modo as tecnologias digitais emergentes podem ter influência na aprendizagem autónoma e colaborativa dos alunos, e também à terceira questão, de que modo o uso das tecnologias pode contribuir para motivar os alunos e facilitar aprendizagens mais ativas. A resposta a estas duas questões, contribuiu para responder à primeira questão, de que modo o uso das tecnologias digitais emergentes pode facilitar o desenvolvimento da oralidade na língua inglesa.

Com a utilização da plataforma Flipgrid foi possível constatar o seu impacto na criação de momentos que influenciaram os alunos, com vista ao desenvolvimento da oralidade. Este grupo de alunos demonstrou ter ficado motivado com a utilização desta tecnologia, tendo identificado esta ferramenta como um meio para treinar e melhorar a oralidade, permitindo a identificação de dificuldades e possibilitando a correção através da repetição, o que do ponto de vista emocional, diminuiu o nervosismo e atribuiu-lhe um aspeto mais

lúdico. O caráter das atividades influencia a motivação através dos temas desenvolvidos, da sua facilidade e possibilidade de interação com os demais intervenientes.

Concheiro et al. (2021) referiram que a proximidade pode expressar-se e é perceptível de formas diferentes, conforme os canais utilizados, sendo que nos canais audiovisuais são utilizados de diversas formas de tornar as conversas mais próximas, como a imagem, os gestos, os avatares e os emojis. Contudo, o facto de alguns alunos não terem realizado algumas das atividades ou terem ocultado a sua imagem, pode confirmar o que Stoszkowski et al. (2020) referiram relativamente ao impacto da ansiedade social que, com os vídeos realizados no Flipgrid, colocam os alunos em frente aos colegas, o que pode tê-los assoberbado, limitando, dessa forma, a sua participação.

Considerando o local onde são gravados, os vídeos permitem identificar o indivíduo, a sua forma de vestir, os espaços pessoais como a casa, a cidade e o ambiente educativo; é possível interagir comentando, por escrito ou oralmente, atribuindo “likes”, como se faz em muitas redes sociais (Concheiro et al., 2021). Isto pode ser um fator de inibição para alguns participantes deste nível etário. Relativamente aos vídeos apresentados no Flipgrid, enquanto estes possuíam como regra estarem ocultos e serem simplesmente visualizados pelo professor, alguns participantes fizeram as gravações sem filtros de imagem que impedissem a visualização da sua cara. A partir do momento em que as tarefas tinham a indicação de que os vídeos estavam ativos e abertos a todos, nenhum participante fez gravações sem inicialmente ocultar a sua imagem pessoal. Este pode ser um problema resultante, também, da média de idades deste grupo, e das atividades desenvolvidas, uma vez que, como constatou Concheiro et al. (2021), com participantes mais velhos, os resultados da utilização desta plataforma revelaram que esta ajudou a reduzir a ansiedade, promoveu um bom ambiente de trabalho e motivou para a realização de tarefas posteriores.

Apesar de existirem algumas vantagens e desvantagens, a partir da dinamização das atividades na plataforma Flipgrid, constatou-se que foi possível facilitar o desenvolvimento da oralidade em inglês.

Já com a tecnologia que foi proporcionada através de ELSA Speak, foi notória a motivação genuína dos alunos para a aprendizagem autónoma, se bem que, por vezes, e

em determinados alunos, dever ser acompanhada por algum tipo de indicação ou impulso por parte de outrem, nomeadamente, o professor. Ficou evidente a aceitação generalizada por parte deste grupo, em relação às potencialidades nela existentes, com vista à aprendizagem da língua inglesa, reconhecendo a sua utilidade nesta área. Também foi comprovada a sua potencialidade para facilitar o desenvolvimento da oralidade individualmente. Os alunos apresentaram um incremento na motivação, como Berdugo-Torres afirmou (2011), graças à aprendizagem devido à atração exercida pelas tecnologias.

Assim, comprova-se o que Kholis (2021) referiu, ao afirmar que a Inteligência Artificial é de especial interesse para o ensino das línguas ao ajudar e melhorar a aprendizagem das mesmas em todos os níveis de ensino. A utilidade do feedback proporcionado e o modo como os exercícios são apresentados, motiva os alunos para a aprendizagem da pronúncia das palavras. Portanto, confirma-se a capacidade que determinadas tecnologias podem ter para influenciar o trabalho autónomo de forma motivadora, como se confirma nas palavras de Kholis (2021) quando refere “it was clear that ELSA Speak application can support and improve the students’ pronunciation skills and motivation” (p.11) e quando, posteriormente, refere que as características desta aplicação permitem a independência do estudante na procura de vocabulário e expressões no inglês nativo.

O curto espaço de tempo em que esta tecnologia foi utilizada e a amostra reduzida, sem a assistência e orientação do professor, antevê que o impacto desta tecnologia pode vir a ser muito maior numa investigação mais aprofundada. Já Moura e Lopes (2021) referiram,

“Inegável o fato de que existem grandes vantagens desses tipos de aplicativo de aprendizagem. Além da praticidade, agilidade, rápida interação e forte apelo afetivo (em especial para os jovens aprendizes), ainda se nos parece bastante evidente e revelador a indispensável presença de um professor durante o projeto todo e qualquer projeto de ensino.”(p. 95)

Para além desta tecnologia que promove um trabalho mais independente, ao utilizar outro tipo de tecnologia que proporcione a criação de artefactos por parte dos alunos, a aprendizagem torna-se mais ativa e motivadora e tal foi possível constatar com a plataforma Adobe Creative Cloud Express. Esta motivou os alunos a, mais uma vez,

ultrapassarem as suas limitações e apresentarem mais um momento de oralidade de modo diferente ao que poderiam realizar num contexto normal de sala de aula. Os seus aspetos positivos, como o carácter intuitivo de utilização, as potencialidades associadas de vídeo, imagem, som e gravação de voz, o carácter colaborativo da atividade e a possibilidade de ser realizado a distância, permitindo a oralidade sem os constrangimentos emocionais do presencial, devem ser considerados fatores que potenciam a motivação nos alunos.

Tanto a plataforma Adobe Creative Cloud Express como a Flipgrid demonstraram potencial de possibilitar o trabalho colaborativo. Apesar da segunda plataforma não ter motivado tanto os alunos, ambas revelaram potencialidades para contribuírem para a motivação e oferecerem novas formas de possibilitar interações orais. Tal como Stoszkowski et al. (2020) confirmaram, talvez a resposta de natureza mais assíncrona que estas tecnologias potenciam, permita aos alunos mais tempo para acesso a informação, o que contribui para uma melhor organização da sua prestação.

A postura dos alunos face à oralidade aparenta ter sido facilitada pela introdução das tecnologias na aprendizagem, como ficou demonstrado através da comparação entre os resultados existentes entre os dois testes aplicados ao grupo, no início e no final desta investigação. Contudo, este resultado pode variar conforme o grupo no qual a investigação seja realizada e a duração da sua implementação, visto a oralidade ser uma capacidade de difícil exploração e desenvolvimento.

5 Reflexão Final

No culminar desta análise de dados e síntese reflexiva, apresentam-se as conclusões deste estudo empírico, que refletem o vínculo entre o trabalho de campo com as atividades desenvolvidas pelos alunos, através da utilização das diferentes tecnologias e os resultados encontrados.

Inicia-se, assim, por recordar o problema de partida e as principais questões pelas quais se norteou o estudo. Esta investigação procurou integrar o objetivo e as questões de investigação, com a calendarização de trabalho própria da escola e dos alunos. Tentou-se acompanhar o seu trabalho, sempre procurando compreender as implicações, vantagens e limitações da integração de tecnologias digitais na aprendizagem e ensino do Inglês como língua estrangeira. Apresentam-se as limitações e constrangimentos do estudo e as sugestões de futuras investigações.

5.1 Principais Conclusões

No sentido de orientar a compreensão das conclusões alcançadas, relembra-se que esta investigação foi direcionada pelo problema de partida: procurar saber como se poderá cativar e orientar os alunos para a aprendizagem da língua inglesa e, principalmente, para criar momentos de prática da oralidade realmente motivadores.

A fim de se estudar este problema, delinearam-se algumas questões de investigação com o intuito de a orientar:

1. De que modo o uso das tecnologias digitais emergentes pode facilitar o desenvolvimento da oralidade da língua inglesa?
2. De que modo as tecnologias digitais emergentes podem ter influência na aprendizagem autónoma e colaborativa dos alunos?
3. Como é que o uso das tecnologias digitais pode contribuir para motivar os alunos e facilitar aprendizagens mais ativas?

Requer, então, sintetizar os resultados alcançados e analisá-los à luz do enquadramento teórico, pelo qual se orientou esta investigação, focada nas orientações provindas de vários referenciais sustentados em diretivas emanadas pela Comissão Europeia, as quais visam o

enquadramento das tecnologias digitais no processo de aprendizagem e nas características que se esperam do cidadão do século XXI.

5.1.1 Desenvolvimento da oralidade facilitado através das tecnologias digitais

Uma das maiores dificuldades que um professor de língua inglesa enfrenta é o desenvolvimento da oralidade dos alunos, de forma atrativa e de modo que não lhes proporcione momentos de constrangimento. Vários alunos desenvolvem a sua oralidade fora das escolas, através da interação com outros, nas suas atividades lúdicas decorrentes em ambientes digitais. No entanto, também subsistem aqueles que não privam com essa realidade, e até evitam veementemente a utilização da língua inglesa oralmente frente aos demais.

Cabe aos professores tentar encontrar modos de facilitar o desenvolvimento da oralidade, sendo as tecnologias digitais um meio para o fazer, integrando-as de forma ativa, visto que a utilização dos livros sem apoio tecnológico situa-se numa realidade um pouco afastada daquela que rodeia as últimas gerações (Abellán, 2015). A introdução das tecnologias digitais na escola vem ao encontro das solicitações do mundo virtual que circunda o aluno e a escola, visto que, como Martins (2021) afirmou, estas têm um valor considerável no ensino, tendo em consideração a sua acessibilidade.

Com a utilização de tecnologias digitais, como Flipgrid e Adobe Express, constatou-se ser possível aquilo que se procura atualmente, designadamente, centrar mais o ensino nas aprendizagens dos alunos, criando um maior envolvimento dos mesmos e respeitando o seu ritmo de aprendizagem (Nóvoa, 2009). Estas plataformas facultaram aos alunos a resolução das tarefas indicadas dentro do seu espaço pessoal, permitindo-lhes diminuir o nervosismo que as prestações presenciais impõem, como referido por Paiva (2018), ao possibilitar apresentar só aquela que consideraram ser a sua melhor prestação, o que vem ao encontro das conclusões a que chegaram Concheiro et al. (2021).

Já em relação à utilização da aplicação ELSA Speak constatou-se a sua potencialidade para contribuir na melhoria da prestação oral dos alunos, como referenciado no estudo de Kholis (2021), através do seu feedback instantâneo, o que agradou o grupo envolvido neste estudo. Esta aplicação facilita a aprendizagem dos alunos, como foi por eles confirmado ao referirem a sua eficácia, contributo para a compreensão da língua e oportunidade de treino.

Vários alunos referiram alguns aspetos positivos de algumas tecnologias como serem divertidas, diferentes, interessantes, de fácil utilização, permitirem a possibilidade de trabalhar a distância, de repetir com a finalidade de corrigir erros e apresentar a melhor prestação, e o seu aspeto lúdico.

Assim, confirma-se a conclusão de Soares e Carvalho (2020) ao indicarem que as tecnologias digitais podem contribuir para o desenvolvimento da oralidade e proporcionarem flexibilidade espacial e temporal para a execução das tarefas propostas aos alunos.

5.1.2 Influência das tecnologias digitais na aprendizagem autónoma e colaborativa

A legislação e os referenciais emanados pela Comissão Europeia e pelo poder central dos países, que têm orientado o ensino e a aprendizagem nas últimas décadas, têm tido resultados nas escolas, ao impulsionarem práticas mais centradas no aluno, conducentes ao seu desenvolvimento mais autónomo e que resultam em cidadãos mais ativos, que podem responder às necessidades da sociedade atual, sempre em construção dentro da sua globalidade (Araújo, 2014).

Nas incursões que se realizam no mundo digital, encontram-se uma infinidade de tecnologias que permitem o desenvolvimento de um cidadão, das suas diferentes capacidades, e, no que concerne a esta investigação, da sua oralidade. Algumas permitem a realização de um trabalho mais autónomo, outras mais colaborativo. Várias permitem uma imersão na qual os indivíduos podem ouvir e/dialogar com nativos da língua em atividades da rotina diária, outras permitem aperfeiçoar algumas vertentes da oralidade. Escolheram-se três tecnologias onde seria possível analisar a sua potencialidade para o desenvolvimento da oralidade autónoma, no caso da ELSA Speak, e um misto de autonomia e colaboração nas outras duas, Flipgrid e Adobe Express.

A implementação do uso da aplicação ELSA Speak de forma autónoma permitiu aos alunos explorar as suas necessidades de correção da pronúncia de um modo que não seria possível em sala de aula, sem constrangimentos e com feedback instantâneo. Os alunos tiveram a possibilidade de treinar ao seu ritmo e no seu espaço pessoal. A frequência de utilização de alguns alunos confirma a conclusão a que chegou Kholis (2021) ao referir que esta aplicação pode cativá-los. Contudo, também se verificou que a totalidade não teve o mesmo nível de envolvimento, pelo que a presença e orientação do professor, neste nível

etário, são de extrema importância, para além de ser necessário um trabalho mais exaustivo e contínuo, de forma a alcançar resultados mais produtivos. Também não pode esquecer-se que nem todas as capacidades da aplicação foram utilizadas, pelo facto de apenas fazer-se uso das potencialidades gratuitas da mesma. As tecnologias que parecem ser mais inovadoras e atrativas dificilmente podem ser utilizadas nas escolas públicas, uma vez que obrigam a um incremento dos custos, o que normalmente não é possível neste tipo de estabelecimentos de ensino. Neste estudo coube ao investigador tentar encontrar um termo de equilíbrio na utilização da tecnologia, de modo a permitir a melhor exploração possível.

A dinamização de uma atividade fazendo uso da tecnologia proporcionada pela Adobe Creative Cloud Express proporcionou uma atividade de cariz colaborativo e que permitiu aos alunos apresentar um artefacto produzido por si, ao seu ritmo, no seu espaço pessoal, e ao possibilitar a construção do mesmo a distância. O grupo considerou, na sua maioria, uma mais-valia para o trabalho em equipa e apontou características positivas como o interesse, a diversão, a facilidade de utilização e a possibilidade de aprendizagem. No entanto, mais uma vez, alguns também apresentaram algumas opiniões que levam a concluir a necessidade de haver orientação e/ou intervenção por parte do professor.

Já com o Flipgrid foi possível dinamizar tanto o trabalho individual/autónomo como o trabalho colaborativo, sendo este último o mais apreciado pelo grupo. Apesar do trabalho colaborativo possuir alguns constrangimentos, como a exposição da imagem do aluno e das suas capacidades orais, estes puderam ser contornados através das potencialidades da tecnologia, ao permitir a utilização de filtros de imagem ou emoticons e permitir a repetição da tarefa até conseguir apresentar o seu melhor resultado.

Assim, como Garcia (2015) conclui, através da intervenção do professor, foram proporcionados momentos de aprendizagem que nasceram da interação entre os indivíduos, ou seja, da aprendizagem colaborativa.

Deste modo, pode concluir-se que todas as tecnologias utilizadas permitiram o desenvolvimento da oralidade, tanto autónoma como colaborativamente, e influenciaram os alunos a desenvolver a sua oralidade de forma mais atrativa e regular.

5.1.3 Contributo das tecnologias na motivação dos alunos promotoras de aprendizagens mais ativas

No que concerne à relação entre o uso de tecnologias e a sua contribuição para motivar os alunos e facilitar aprendizagens mais ativas, pode inferir-se que, dependendo das tecnologias adotadas e do tema e dinâmica escolhidos, este grupo aparenta ter-se sentido motivado. As tecnologias permitiram gerir emoções negativas, como o nervosismo, a ansiedade, a timidez, o medo em se expor perante os outros através da fala, como constaram Concheiro et al. (2021), e contribuíram para o desenvolvimento de competências digitais nos alunos, o que foi necessário, também, para a construção do artefacto produzido através da utilização do Adobe Express.

Comprovou-se o que alguns estudos constataram, referindo o aumento da motivação dos alunos e o impacto nas perceções dos alunos acerca da disciplina, com a introdução das tecnologias digitais no trabalho quotidiano na sala de aula e na sua aprendizagem (Abellán, 2015; Concheiro et al., 2021; Lavin et al., 2010).

Com a finalidade de motivar os alunos, tentou-se que as tecnologias não fossem utilizadas como uma ferramenta essencialmente do professor, como referido no estudo de Fradão (2020), uma vez que não foram usadas para monitorizar e dirigir a aprendizagem dos alunos, mas sim pretendeu-se que os alunos apresentassem artefactos por si produzidos, fazendo uso dessas tecnologias com um propósito criativo.

As características lúdicas, criativas e inovadoras encontradas em tecnologias desenvolvidas com suporte de inteligência artificial, como a aplicação ELSA Speak, potenciaram o envolvimento dos alunos e contribuíram para a sua motivação ao facilitar aprendizagens mais ativas. Deve-se, ainda, destacar que, na sociedade do “aqui e agora”, esta aplicação, ao proporcionar um feedback instantâneo, favorece a motivação para a aprendizagem, especificamente da pronúncia, de forma eficaz, como constatado no estudo de Kholis (2021).

Com fundamento nas ideias apresentadas por Lourenço e Paiva (2010), em que defenderam que a motivação, tanto intrínseca como extrínseca, é essencial no processo de aprendizagem, dinamizaram-se atividades utilizando estas três tecnologias digitais. Através deste estudo os alunos envolveram-se mais, procurando realizar as tarefas de produção oral, melhorando o seu empenho e implicando-se mais nas suas aprendizagens,

umentando a sua autoestima e confiança na produção oral, em concordância com os estudos realizados por Couvaneiro (2014, 2020). No entanto, deve ser notado que, mesmo com este tipo de dinâmica, há sempre alguns alunos que não realizam alguma tarefa, pelas mais diversas razões, incluindo questões externas à escola. Contudo, dos resultados obtidos pela comparação entre os dois testes aplicados, um antes e outro depois do uso das tecnologias, verificou-se uma melhoria na postura dos alunos face à oralidade.

5.2 Limitações e Constrangimentos do Estudo

Esta secção apresenta as limitações que se identificaram e que dizem respeito aos diferentes momentos de investigação, desde a escolha das tecnologias a utilizar, a metodologia e os resultados. Descrevem-se os procedimentos implementados com vista a minimizar as limitações.

À partida, a limitação encontrada destacou-se na escolha de tecnologias digitais passíveis de dinamizar com os alunos, sem encargos financeiros para o investigador ou os alunos e sem riscos de sofrer descontinuidade durante o processo de investigação. É de realçar a afirmação feita por Paiva (2018) na qual refere um dos inconvenientes das tecnologias digitais: a sua imprevisibilidade. Esta está presente nas flutuações e alterações das suas características, com as constantes atualizações que sofrem, a sua parcial gratuidade e a sua descontinuidade. Todos estes fatores implicam uma constante atualização dos conhecimentos sobre as tecnologias, o que pode ser necessário a muito curto prazo. Justifica-se afirmar que a tutela do sistema educativo deveria considerar explorar de forma mais exaustiva este tipo de tecnologias e encontrar formas de possibilitar o acesso às mesmas, quando estas, apesar do seu comprovado potencial para a aprendizagem, não são gratuitas.

Destaca-se que se encontraram no terreno algumas limitações inerentes às infraestruturas de rede na escola, de modo que as tecnologias possam funcionar na íntegra, assim como a não existência de acessibilidade a computadores em número adequado para todos os alunos dentro da sala de aula e, até mesmo, do edifício escolar. Contribui o facto de não existirem condições dentro da escola, com laboratórios próprios, onde se possa criar o ambiente correto para o desenvolvimento da oralidade e gravação de áudios sem a interferência de ruídos. Para além desses fatores, outra limitação prática prende-se com as

características dos smartphones dos alunos, visto que, ao não permitirem o download de algumas Apps, por falta de memória no dispositivo, inviabiliza a utilização das aplicações.

O desenvolvimento da oralidade em contexto de sala de aula enfrenta algumas dificuldades, visto que o número de alunos por turma dificulta a utilização da tecnologia, ou por falta de meios digitais e técnicos (falta de computadores, smartphones, tablets, rede de internet suficiente) ou por elevado ruído em sala de aula, o que pode não permitir a correta utilização da tecnologia.

Na escola do futuro, tão falada por Nóvoa (2009), carece providenciar todas as infraestruturas necessárias, a fim de criar o ambiente necessário à utilização de tudo o que está ao alcance do ensino e da aprendizagem, através das tecnologias digitais. Somente assim será possível caminhar para o futuro.

A afirmação de Soares e Carvalho (2020) acerca de uma maior preferência de utilização das tecnologias digitais no ensino a distância, já não se enquadra na atual dinâmica das escolas, se bem que será necessária uma mudança da realidade dos edifícios escolares e das capacidades tecnológicas das escolas. Apesar de nos últimos anos se estar a caminhar no sentido de uma grande atualização dos edifícios escolares, falta ainda caminhar muito para atingir o desenvolvimento necessário de que as gerações atuais e futuras necessitam.

Como Alvarães (2017) referiu, um dos constrangimentos encontrados no desenvolvimento das atividades foi a necessidade de explorar as características das diferentes tecnologias com os alunos, a fim de facilitar o desenvolvimento dos trabalhos, tirando o melhor proveito das mesmas. Esta realidade é transversal a todas as áreas curriculares, como é realçado no DigCompEdu, ao referir a necessidade de um maior envolvimento profissional na utilização dos recursos digitais, contribuindo para um ensino e aprendizagem mais atualizados, e conduzindo à capacitação dos aprendentes e à promoção da sua competência digital (Lucas & Moreira, 2018).

Este facto choca com o tempo limitado de aulas que a disciplina de inglês tem no oitavo ano de escolaridade: duas aulas de quarenta e cinco minutos por semana. Apesar de as tecnologias selecionadas terem sido de fácil utilização, e terem permitido a dinamização de atividades fora do espaço escolar, o que é mais benéfico tendo em consideração o escasso tempo letivo, também é de salientar a necessidade de tempos letivos para colocar

os alunos em contacto com as tecnologias, as suas características e valências. Assim, seria possível ultrapassar algumas dificuldades sentidas por alguns alunos, neste estudo, e que foram parcialmente colmatadas, com a aula extra proporcionada a alguns alunos, que demonstraram ter limitações na aprendizagem.

Outra limitação prendeu-se com as várias recolhas de dados, em vários momentos e diferentes tipologias de dados. A adequada gestão de tempo foi dificultada pelo facto de alguns alunos não cumprirem com as tarefas propostas ou não as realizarem dentro do prazo estipulado. Como forma de ultrapassar essas dificuldades, que poderiam comprometer o sucesso do estudo, foi necessário o investigador ser um pouco mais interventivo, de modo a conseguir recolher o máximo de dados possível, nomeadamente nas respostas aos questionários. Este facto poderia colidir com a necessidade de o investigador manter o distanciamento necessário de modo a não influenciar os resultados, procurando intervir apenas quando necessário, de modo a não interferir com as respostas e as atividades desenvolvidas na utilização das tecnologias.

É ainda de referir não ser possível generalizar as conclusões obtidas a partir dos resultados alcançados, tendo em consideração a metodologia qualitativa/ interpretativa adotada, centrada no aluno. As conclusões obtidas a partir da observação deste grupo de alunos, não podem ser consideradas representativas de uma realidade mais vasta, mas sim deste grupo em questão, reforçando o interesse numa visão interpretativa do objeto de estudo.

5.3 Trabalho Futuro

A investigação é sempre um ponto de partida para levantar mais interrogações, dadas as limitações de qualquer estudo, e novos caminhos se abrem para expandir o conhecimento numa dada área. Por conseguinte, considera-se importante sugerir algumas orientações a desenvolver em investigações futuras, no âmbito do trabalho realizado e aqui descrito. Considera-se que seria importante estudar os seguintes aspetos:

- Analisar a influência da inteligência artificial, nomeadamente das aplicações de reconhecimento de voz, realidade virtual e realidade aumentada na motivação, confiança e desenvolvimento da proficiência oral dos alunos;

- Aprofundar as potencialidades das tecnologias digitais para, de forma motivadora e eficaz, compensar o pouco tempo letivo atribuído à disciplina de inglês;
- Explorar o potencial motivador de algumas plataformas de gamificação no âmbito do desenvolvimento da oralidade e escrita de uma língua estrangeira;
- Analisar comparativamente as potencialidades das tecnologias no desempenho dos alunos, quando da realização de atividades individuais e colaborativas;
- Aprofundar a predisposição dos professores e o seu nível de proficiência para a integração das tecnologias digitais no ensino da língua inglesa;
- Estudar o uso que os professores fazem das tecnologias digitais no ensino, em que momentos e com que finalidades;
- Compreender que tipo de tecnologias mais potenciam o interesse dos alunos, no âmbito da aprendizagem de uma língua estrangeira e qual a sua eficácia na aprendizagem autónoma;
- Relacionar as tecnologias com o desenvolvimento dos dois tipos de motivação: intrínseca e extrínseca;
- Estudar e avaliar a competência digital dos alunos;
- Avaliar a diferença contributiva das tecnologias na aprendizagem de alunos com e sem necessidades educativas;
- Analisar a mais-valia de criação de uma nova estrutura escolar que permita diferentes tipos de trabalhos simultâneos numa sala de aula, no âmbito das salas de aula de futuro e que englobe a utilização de tecnologias digitais;
- Recomenda-se, ainda, estudar o impacto da desmaterialização dos manuais escolares e a utilização regular dos computadores pessoais dos alunos nas salas de aula.

Independentemente da escolha de estudos futuros, é essencial continuar a investigar a utilização das tecnologias digitais na educação em todos os aspetos e, particularmente, no ensino e na aprendizagem do inglês.

6 Referências Bibliográficas

- Abellán, C. M. A. (2015). *Integración pedagógica de wix en educación primaria*. *Píxel-Bit, Revista de Medios y Educación*, 47, 163–177. Consultado em 5 de setembro de 2021 em <https://doi.org/10.12795/pixelbit.2015.i47.11>
- Alvarães, M. (2017). *Google Drive : um estímulo ao trabalho colaborativo e cooperativo no Ensino Profissional . Um estudo de caso .* Faculdade de Filosofia e Ciências Sociais, Universidade Católica Portuguesa. Repositório Institucional da Universidade Católica Portuguesa Consultado em 10 de setembro de 2021 em <http://hdl.handle.net/10400.14/27408>
- André, M. (2013). O que é um estudo de caso qualitativo em educação? *Revista Da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade*, 22(40), 95–103.
- Araújo, I. (2010). Será possível dissociar o conetivismo do contexto do ensino superior actualmente? *Indagatio Didactica*, 2(2), 104–118.
- Araújo, I. (2014). *Aprendizagem matemática no ensino superior : a influência da plataforma M @ T - educar com sucesso*. Universidade de Aveiro. Repositório Institucional da Universidade de Aveiro. Consultado em 20 fevereiro de 2022 em <http://hdl.handle.net/10773/12826>
- Becker, K., & Edalatishams, I. (2019). ELSA Speak – accent reduction. *Proceedings of the 10th Pronunciation in Second Language Learning and Teaching Conference, October*, 434–438. Consultado em 5 de setembro de 2021 em https://www.researchgate.net/profile/Kimberly_Becker3/publication/334001515_ELSA_Speak_-_Accent_Reduction_Review/links/5da29854299bf116fea2196d/ELSA-Speak-Accent-Reduction-Review.pdf
- Berdugo-Torres, M. (2011). Integración de tecnologías multimedia en la enseñanza de lenguas. *Lenguaje*, 28, 84–107. Consultado em 14 de setembro de 2021 em <http://bibliotecadigital.univalle.edu.co/handle/10893/2706>
- Bidarra, G., & Festas, M. I. (2005). Construtivismo(s): implicações e interpretações educativas. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 39(2), 177–195.
- Castro, J. X., Miranda, G., & Leal, E. (2016). Estratégias de aprendizagem dos estudantes

- motivados. *Advances in Scientific and Applied Accounting*, 9(1), 080–097.
Consultado em 6 de setembro de 2021 em
<https://doi.org/10.14392/asaa.2016090105>
- Concheiro, P., Espejel, O., & Pujolà, J.-T. (2021). Flipgrid : una vídeo app para el intercambio virtual, la propinuidad y el aprendizaje de lenguas. *Perspetiva*, 39(1), 1–17. Consultado em 20 de outubro de 2021 em <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2021.e70066>
- Costa, F. A., Cruz, E., Fradão, S., Soares, F., Belchior, M., & Trigo, V. (2010). *Metas de aprendizagem na área das TIC*. Ministério da Educação/DGIDC. Consultado em 8 de setembro de 2021 em <http://hdl.handle.net/10451/6567>
- Coutinho, C. (2020). *Metodologia de investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Edições Almedina.
- Coutinho, C., & Lisboa, E. (2011). Sociedade da informação, do conhecimento e da aprendizagem: desafios para educação no século XXI. *Revista de Educação*, 18(1), 5–22. Repositório da Universidade do Minho. Consultado em 10 de setembro de 2021 em <https://hdl.handle.net/1822/14854>
- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2009). Investigação-acção: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia, Educação e Cultura*, XIII(2), 355–380. Repositório da Universidade do Minho. Consultado em 10 de setembro de 2021 em <https://hdl.handle.net/1822/10148>
- Couvaneiro, S. (2014). *iPad na aula de Língua Inglesa: tecnologias móveis para desenvolver a comunicação oral*. Universidade de Lisboa. Repositório da Universidade de Lisboa. Consultado em 5 de setembro de 2021 em <http://hdl.handle.net/10451/15973>
- Couvaneiro, S. (2020). *Aprendizagem da língua inglesa com tecnologias móveis: motivação, produção oral e competência digital*. Universidade de Lisboa. Repositório da Universidade de Lisboa. Consultado em 8 de setembro de 2021 em <http://hdl.handle.net/10451/48497>
- Couvaneiro, S., & Pedro, N. (2019). Aprendizagem da língua inglesa com tablets: um estudo com alunos com necessidades educativas especiais. *Sisyphus - Journal of*

- Education*, 7(1), 83-102. Consultado em 15 janeiro de 2022 em <https://doi.org/10.25749/sis.15859>
- Creswell, J. W. (2014). *Research design - qualitative, quantitative, and mixed methods Approaches* (4ª ed.). Sage Publications , Inc.
- Conselho da Europa (2001). *Quadro europeu comum de referência para as línguas: aprendizagem, ensino, avaliação*. Edições ASA.
- Comissão Europeia (2019a). *Developing 8 Key Competences for all throughout life*.
- Comissão Europeia (2019b). Key competences for lifelong learning. Publications Office of the European Union. Consultado em 20 de julho de 2021 em <https://data.europa.eu/doi/10.2766/569540>
- Fernandes, D., Machado, E., & Candeias, F. (2020). *Para uma avaliação pedagógica: dinâmicas e processos de formação no Projeto Maia (2019-2020)*. Lisboa. Ministério da Educação/Direção Geral da Educação.
- Fradão, S. (2020). *Inovar o ensino de inglês com tecnologias: desafios emergentes das conceções e práticas relatadas por professores*. Universidade de Lisboa. Repositório da Universidade de Lisboa. Consultado em 6 de setembro de 2021 em <http://hdl.handle.net/10451/45611>
- Franco, W. E. J., & Fernandes, S. E. (2014). *O Processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa à luz da teoria socioculturalista*. *Revista Científica Da FAI*, 14(1), 44–51.
- Garcia, L. M. M. (2015). *Facebook/Google como ferramentas de suporte ao ensino colaborativo/cooperativo : proposta de um modelo*. 270. Repositório da Universidade Portucalense. Consultado em 20 de setembro de 2021 em <http://hdl.handle.net/11328/1300>
- Gil, H., Gaspar, C., Cunha, J., Faustino, J., & Ambrósio, L. (2018). *A utilização de recursos educativos digitais na escola do século XXI: novos paradigmas? novos desafios... ou uma nova ética?* Congresso Internacional TIC e Educação, 5, Lisboa, 6-8 de Setembro –Technology Enhanced Learning: Livro de Atas, 431–443. Repositório Científico do Instituto de Castelo Branco. Consultado em 10 de dezembro de 2021 em <http://hdl.handle.net/10400.11/6271>
- Januário, C., Anacleto, F., & Henrique, J. (2009). *Investigação educacional: o paradigma*

- “*pensamento do professor.*” Efdeportes Revista Digital Buenos Aires, 14(June). Consultado em 20 de julho de 2021 em <https://www.researchgate.net/publication/304053597>
- Kholis, A. (2021). *Elsa Speak App: automatic speech recognition (ASR) for supplementing english pronunciation skills. Pedagogy : Journal of English Language Teaching, 9(1), 01–14.* Consultado em 24 de janeiro de 2022 em <https://doi.org/10.32332/joelt.v9i1.2723>
- Kohn, K., & Moraes, C. (2007). O impacto das novas tecnologias na sociedade: conceitos e características da Sociedade da informação e da Sociedade Digital. *Intercom-Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares Da Comunicação XXX Congresso Brasileiro de Ciências Da Comunicação-Santos, 1–13.*
- Lavin, A. M., Korte, L., & Davies, T. L. (2010). The impact of classroom technology on student behavior. *Journal of Technology Research, 13.*
- Leão, D. M. M. (1999). Paradigmas contemporâneos de educação: Escola Tradicional e Escola Construtivista. *Cadernos de Pesquisa, 107, 187–206.* Consultado em 10 de setembro de 2021 em <https://doi.org/10.25749/sis.15859>
- Lee, K. (2000). English teachers’ barriers to the use of computer-assisted language learning. *The Internet TESL Journal, VI(12), 8.*
- Lourenço, A. A., & Paiva, M. O. A. de. (2010). A motivação escolar e o processo de aprendizagem. *Ciências & Cognição, 15(2), 132–141.* Consultado em 6 de setembro de 2021 em <http://www.cienciasecognicao.org/revista/index.php/cec/article/view/313>
- Lucas, M., & Moreira, A. (2018). DigCompEdu: quadro europeu de competência digital para educadores. In U. E.-U. de Aveiro (Ed.), *Centro de Investigação em Didática e Tecnologia na Formação de Formadores.* Consultado em 22 de julho de 2021 em http://area.dge.mec.pt/download/DigCompEdu_2018.pdf
- Lüdke, M., & André, M. (1986). Pesquisa em educação e abordagens qualitativas. In *Pesquisa em Educação: Abordagens qualitativa.* Editora Pedagógica e Universitária.
- Martins, C. S., & Cardoso, M. N. (2015). Let’s talk, shall we? – a oralidade no ensino do inglês em Portugal. *Saber & Educar, 20, 138–159.* Biblioteca Digital do IPB.

- Consultado em 10 de outubro de 2021 em <http://hdl.handle.net/10198/17495>
- Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Carillo, J., Silva, L., Encarnação, M., Horta, M., Calçaca, M., Nery, R., & Rodrigues, S. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. In J. Ministério da Educação/Direção-Geral de Educação; Diretor-Geral da Educação; Pedroso (Ed.), Ministério da Educação/Direção-Geral da Ed. Consultado em 5 de junho de 2022 em <https://hdl.handle.net/10216/111313>
- Martins, M. (2021). *Transferibilidade do conhecimento pelas tic na prática diária em sala de aula*. IPVC. Repositório Científico do Instituto Politécnico de Viana do Castelo. Consultado em 6 de setembro de 2021 em <http://hdl.handle.net/20.500.11960/2549>
- Matos, J. F., & Pedro, A. (2011). O estudo de caso na investigação em educação em direção a uma reconceptualização. *XI Congresso Da Sociedade Portuguesa de Ciências Da Educação*, 583–587. Repositório da Universidade de Lisboa. Consultado em 5 de setembro de 2021 em <http://hdl.handle.net/10451/9678>
- Meirinhos, M., & Osório, A. J. (2014). *A colaboração em ambientes virtuais: Aprender e formar no século XXI*. Biblioteca Digital do IPB. Consultado em 20 de outubro de 2021 em <http://hdl.handle.net/10198/13055>
- Melo, R. G. de. (2018). *Sala de aula do futuro - Reflexões sobre ambientes educativos inovadores em Portugal* [Universidade de Évora]. Repositório da Universidade de Évora. Consultado em 20 de julho de 2021 em <http://www.rdp.uevora.pt/handle/10174/24363>
- Ministério da Educação (1997). *Programa de Inglês - Ensino Básico 3.º Ciclo LE I* (p. 165). Consultado em 20 de julho de 2021 em https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/eb_ing_programa_3c.pdf
- Moreira, J. V. (2018). *Materiais não estruturados na Geometria e Medida em EPE e no 1º CEB* (Issue 1). Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti. Repositório ESEPF. Consultado em 10 de novembro de 2021 em <http://hdl.handle.net/20.500.11796/2653>
- Morgado, J. C. (2012). *O estudo de caso na investigação em educação*. Santo Tirso: De Facto
- Moura, F. J. A., & Lopes, D. V. (2021). O Reconhecimento de voz como alternativa para o

- ensino da pronúncia da língua inglesa em aulas remotas: estudo de caso com o aplicativo Elsa Speak. *Hipertextus Revista Digital*, 23, 76–97. Consultado em 20 de novembro de 2021 em <https://periodicos.ufpe.br/revistas/hipertextus/article/view/250370>
- Mouzinho, A., Caena, F., & Valle, J. M. (2015). *Formação de professores: tendências e desafios* (1.ª). Fundação Francisco Manuel dos Santos. Consultado em 20 de janeiro de 2022 em <https://www.ffms.pt/FileDownload/9c72c302-c081-4c68-a26f-b02de95f745e/livro-a-formacao-de-professores>
- Nóvoa, A. (2009). *Professores: Imagens do Futuro presente*. Educa. Instituto de Educação/Universidade de Lisboa.
- Oliveira, S., & Cardoso, E. (2009). Novas perspectivas no ensino da língua inglesa: blogues e podcasts. *Educação, Formação & Tecnologias*, 2(1), 87–101. Consultado em 22 de setembro de 2021 em : <http://eft.educom.pt>
- Paiva, V. (2018). Tecnologias digitais para o desenvolvimento de habilidades orais em inglês. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, 18(1), 1319–1351. Consultado em 10 de outubro de 2021 em <https://doi.org/10.1590/0102-445008554706004546>
- Pereira, M. C. M. C. (2016). *O conetivismo e as suas implicações nas noções de aprendizagem e conhecimento*. Repositório aberto da Universidade Aberta. Consultado em 10 de novembro de 2021 em <http://hdl.handle.net/10400.2/5573>
- Ponte, J. P. (2006). *Estudos de caso em educação matemática*. 3, 1-22. Repositório da Universidade de Lisboa. Consultado em 25 de julho de 2021 em <http://hdl.handle.net/10451/3007>
- Redecker, C. (2017). *European framework for the digital competence of educators: DigCompEdu*. Punie, Y. ed. Publications Office of the European Union. Consultado em 15 de julho de 2021 em <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC107466>
- Ribeiro, M., Prasniski, M., Gallon, M., & Santos, B. (2016). Ocorrência de motivação intrínseca e extrínseca na escola. *Revista Thema*, 13(2), 54–67. Consultado em 10 de julho de 2021 em https://www.researchgate.net/publication/308647141_Ocorrencia_de_motivacao_i

ntrinseca_e_extrinseca_na_escola_Occurrence_of_motivation_intrinsic_and_extrinsic_at_school

- Sarmiento, M. J. (2011). O Estudo de Caso Etnográfico em Educação. *Itinerários de Pesquisa - Perspectivas Qualitativas Em Sociologia Da Educação*, 137–179. Repositório da Universidade do Minho. Consultado em 4 de setembro de 2021 em <http://hdl.handle.net/1822/36757>
- Siemens, G. (2005). Connectivism : a new learning theory ? *Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, 2(1), 1–5. Consultado em 5 de julho de 2021 em http://www.itdl.org/Journal/Jan_05/article01.htm
- Soares, M. M., & Carvalho, S. A. (2020). O desenvolvimento da habilidade oral através do uso de tecnologias digitais: uma revisão sistemática. *Ilha Do Desterro A Journal of English Language, Literatures in English and Cultural Studies*, 73(1), 153–182. Consultado em 3 de setembro de 2021 em <https://doi.org/10.5007/2175-8026.2020v73n1p153>
- Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de casos*. In Ediciones Morata (Ed.), (2ª ed).
- Stoszkowski, J., Hodgkinson, A., & Collins, D. (2020). Using Flipgrid to improve reflection: a collaborative online approach to coach development. In *Physical Education and Sport Pedagogy* (pp. 1–12). Consultado em 5 de setembro de 2021 em <https://doi.org/10.1080/17408989.2020.1789575>
- Tafazoli, D., & Golshan, N. (2014). Review of computer-assisted language learning :History, merits & barriers. *International Journal of Language and Linguistics*. Special issue: Teaching English as a Foreign Language. 2(5–1), 32–38. Consultado em 26 de julho de 2021 em https://www.researchgate.net/publication/312028018_Review_of_computer-assisted_language_learning_History_merits_barriers
- Tuerk, R. (2021). The Education of Henry Adams by Henry Adams. In *Salem Press Encyclopedia of Literature* (pp. 1–8). Consultado em 20 de julho de 2021 em <https://widgets.ebscohost.com/prod/customerspecific/ns000290/authentication/index.php?%0Aurl=https%3A%2F%2Fsearch.ebscohost.com%2Flogin.aspx%3Fdirect%3Dtrue%26db%3Ders%26AN%3D87575339%26lang%3Dptpt%26site%3Deds->

live%26scope%3Dsite%0A%0A

Vale, I. (2004). Algumas notas sobre a investigação qualitativa em educação matemática:

O Estudo de caso. *Revista Da ESE*, 5(1994), 171–202.

West, M., & Vosloo, S. (2013). *UNESCO Policy Guidelines for Mobile Learning* (pp. 1–42).

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. Consultado em 30 de outubro de 2021 em <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000219641>

Yin, R. K. (2018). Case study research and applications: Design and methods. In *Case Study*

Research and Applications, Design and Methods (sixth edition). SAGE Publications, Inc.

Yoshida, M. T. (2018). Choosing Technology Tools to Meet Pronunciation Teaching and

Learning Goals. *The Catesol Journal*, 30(1), 195–212.

7 Anexos

Anexo 1 – Questionário sobre a Oralidade na Disciplina de Inglês

Oralidade na disciplina de inglês

Este questionário vem no seguimento de um trabalho de Mestrado subordinado ao tema Desenvolvimento da Oralidade na aprendizagem da Língua inglesa suportado em tecnologias digitais.

Com o questionário pretende-se conhecer a posição de cada aluno face à oralidade e o seu desenvolvimento na disciplina de inglês.

Por favor, responde às questões que te são colocadas da forma mais sincera possível.

*Obrigatório

1. Email *

2. Nome do aluno / da aluna *

3. Gostas da disciplina de Inglês? *

Marcar apenas uma oval.

sim

não

4. Gostas de falar inglês? *

Marcar apenas uma oval.

sim

não

5. Gostas de falar inglês na aula? *

Marcar apenas uma oval.

sim

não

6. Como te sentes em relação a atividades de oralidade realizadas em sala de aula?

Marcar apenas uma oval por linha.

	sempre	nunca	às vezes
Entusiasmado(a)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Calmo(a)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
nervoso(a)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
com medo de dar erros	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
entras em pânico	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
com medo de ser corrigido(a) pela professora	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

7. Como te sentes em relação a atividades de oralidade realizadas fora da sala de aula?

Marcar apenas uma oval por linha.

	sempre	nunca	às vezes
Entusiasmado(a)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Calmo(a)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
nervoso(a)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
com medo de dar erros	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
entras em pânico	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

8. Sentes dificuldade em realizar exercícios de oralidade em inglês? Porquê? *

9. Que tipos de atividades de oralidade gostarias de desenvolver para a disciplina de inglês? *

Marcar tudo o que for aplicável.

- canções/karaoke
- diálogos
- jogos
- apresentações orais
- utilização de apps
- utilização de plataformas de aprendizagem online

10. Como preferes desenvolver os trabalhos de oralidade? *

Marcar tudo o que for aplicável.

- individualmente
- em pares
- em grupo

11. Que exercícios de oralidade já fizeste em sala de aula? *

12. Que exercícios de oralidade já fizeste fora da sala de aula? *

13. Achas que as tecnologias podem ajudar-te a desenvolver a oralidade? De que forma? *

14. Já conheces alguma tecnologia para te ajudar a desenvolver a oralidade? Se respondeste afirmativamente, diz qual/quais.

15. Gostavas de melhorar a tua capacidade de falar em inglês? *

Marcar apenas uma oval.

sim

não

Google Formulários

Anexo 2 – Questionário sobre a utilização da tecnologia ELSA Speak

Elsa Speak

Este questionário vem no seguimento de um trabalho de Mestrado subordinado ao tema Desenvolvimento da Oralidade na aprendizagem da Língua inglesa suportado em tecnologias digitais.

Com o questionário pretende-se verificar o grau de satisfação de cada aluno face ao desenvolvimento da oralidade utilizando a aplicação Elsa Speak.

Por favor, responde às questões que te são colocadas da forma mais sincera possível. O teu feedback é muito importante.

*Obrigatório

1. Email *

2. Nome *

Utilização de apps e dispositivos móveis

3. Como utilizas os dispositivos móveis enquanto instrumentos de aprendizagem da língua inglesa? *

Marcar tudo o que for aplicável.

- Pesquisar na internet
- Falar com os amigos ou nativos da língua utilizando o inglês
- Procurar significado e tradução de palavras
- Procurar a pronúncia de palavras
- Ouvir/aprender canções
- Ler livros/revistas/notícias em inglês
- Ver filmes em inglês
- jogar utilizando a língua inglesa
- produzir conteúdos
- partilhar conteúdos
- fazer exercícios de gramática e vocabulário

4. Que tipo de apps tens no teu telemóvel/tablet? *

Marcar tudo o que for aplicável.

- jogos
- utilitárias (calculadora, leitor Qr Code, calendário...)
- redes sociais
- entretenimento (estação de rádio, trailers de filmes...)
- clima (previsões meteorológicas, fases lunares...)
- notícias
- desporto
- aprendizagem (classroom, Elsa Speak...)

Outra: _____

5. Num dia típico, que tipo de apps utilizas? *

Marcar tudo o que for aplicável.

- jogos
- utilitárias (calculadora, leitor Qr Code, calendário...)
- redes sociais
- entretenimento (estação de rádio, trailers de filmes...)
- clima (previsões meteorológicas, fases lunares...)
- notícias
- desporto
- aprendizagem (classroom, Elsa Speak...)

Outra: _____

6. Que tipo de apps são mais úteis, segundo a tua opinião? *

Utilização da app
Elsa Speak

Nesta secção vais responder a algumas questões onde deves ter em conta a forma como utilizaste a app.

7. Conseguiste usar a app? *

Marcar apenas uma oval.

sim *Avançar para a pergunta 9*

não *Avançar para a pergunta 8*

Resposta negativa

8. Porque razão não conseguiste usar a app? *

Obrigada pela tua participação neste inquérito!

Resposta afirmativa

9. Consideras que foi fácil usar esta app? *

Marcar apenas uma oval.

sim

não

10. Se a resposta foi não, explica porquê?

11. Já tinhas treinado a tua pronúncia de inglês com recurso a uma app semelhante ao Elsa Speak? *

Marcar apenas uma oval.

sim

não

12. Antes de começares a usar a app Elsa Speak em que nível de pronúncia achavas que estavas? (sendo 1 o menos desenvolvido e 5 o mais desenvolvido) *

Marcar apenas uma oval.

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

13. Depois de começares a usar a app Elsa Speak em que nível de pronúncia achas que estás? (sendo 1 o menos desenvolvido e 5 o mais desenvolvido) *

Marcar apenas uma oval.

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

14. Com que frequência usaste a app nos últimos 15 dias? *

Marcar apenas uma oval.

- diariamente
- dia sim, dia não
- 1 a 2 vezes por semana
- só ao fim de semana
- só usei uma vez

15. Quando usaste a app, durante quanto tempo o fizeste? *

Marcar apenas uma oval.

- 0 a 5 minutos
- 5 a 10 minutos
- 10 a 15 minutos
- 15 a 20 minutos
- mais de 20 minutos

16. Concordas que a app Elsa Speak ajudou a melhorar a tua pronúncia na língua inglesa? *

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

17. Justifica a resposta anterior *

18. Segundo a tua opinião o feedback dado pela aplicação tem potencial para auxiliar a melhoria da pronúncia? *

Marcar apenas uma oval.

sim

não

19. Justifica a tua resposta anterior *

20. Acreditas que este tipo de apps podem ajudar-te a melhorar a tua pronúncia do inglês de forma mais autónoma? *

Marcar apenas uma oval.

sim

não

Muito obrigada pela tua participação neste inquérito.

Google Formulários

Anexo 3 – Questionário sobre a utilização das tecnologias Flipgrid e Adobe Creative Cloud Express

Flipgrid + Adobe Creative Cloud Express

Este questionário destina-se a avaliar o grau de satisfação dos alunos face ao desenvolvimento da oralidade, como resultado da utilização das ferramentas digitais Flipgrid e Adobe Creative Cloud Express.

Este questionário é parte integrante de um trabalho de investigação, subordinado ao tema "Desenvolvimento da Oralidade na Aprendizagem da Língua Inglesa suportado em Tecnologias Digitais", no âmbito do Mestrado em Tecnologia de Informação e Comunicação em Educação, da Escola Superior de Educação de Viana do Castelo.

Este questionário é confidencial e as respostas serão utilizadas exclusivamente para fins científicos. A tua resposta, pessoal e sincera, é muito importante!

Agradeço, desde já, a tua disponibilidade e colaboração neste estudo.

*Obrigatório

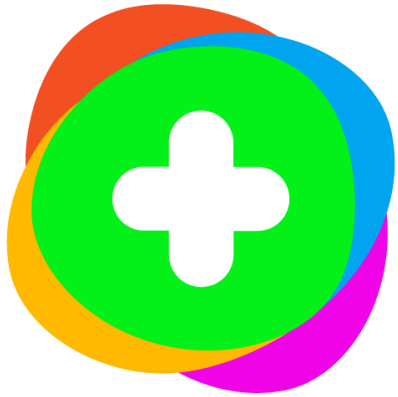
1. Email *

Sem título

2. Nome *

Flipgrid

Nesta secção vais responder a algumas questões onde debes ter em conta o trabalho realizado com a ferramenta Flipgrid.



Flipgrid

3. Consideras que foi fácil usar o Flipgrid? *

Marcar apenas uma oval.

sim

não

Outra: _____

4. Com esta ferramenta era possível ocultar a identidade de diferentes formas. *
Explica porque razão ocultaste ou não a tua cara.

5. No Flipgrid foram dinamizadas quatro atividades. Refere quantas fizeste e qual a razão para as teres feito. *

6. Das quatro atividades dinamizadas, qual gostaste mais de realizar? *

Marcar apenas uma oval.

- 1ª Get to know each other
- 2ª Reading a text
- 3ª Body image
- 4ª That's who I am!

7. Explica a razão que te levou a escolher essa atividade. *

8. Das quatro atividades dinamizadas, qual gostaste menos de realizar? *

Marcar apenas uma oval.

- 1ª Get to know each other
- 2ª Reading a text
- 3ª Body image
- 4ª That's who I am!

9. Explica o motivo pelo qual essa atividade te agradou menos. *

10. Refere quais os aspetos positivos que encontraste na gravação de vídeos para o desenvolvimento da oralidade. *

11. Refere quais os aspetos negativos que encontraste na gravação de vídeos para o desenvolvimento da oralidade. *

Adobe
Creative
Cloud
Express

Nesta secção vais responder a algumas questões onde deves ter em conta o trabalho realizado com esta ferramenta



12. Consideras que foi fácil usar esta ferramenta? *

Marcar apenas uma oval.

sim

não

Outra: _____

13. Qual é a tua opinião sobre fazer um vídeo em colaboração com outro colega, utilizando esta ferramenta? *

14. Qual foi o aspeto mais interessante ao usar esta ferramenta? *

15. Encontraste alguma dificuldade ao usar a ferramenta? Se respondeste afirmativamente, explica qual. *

Muito obrigada pela tua participação neste inquérito.

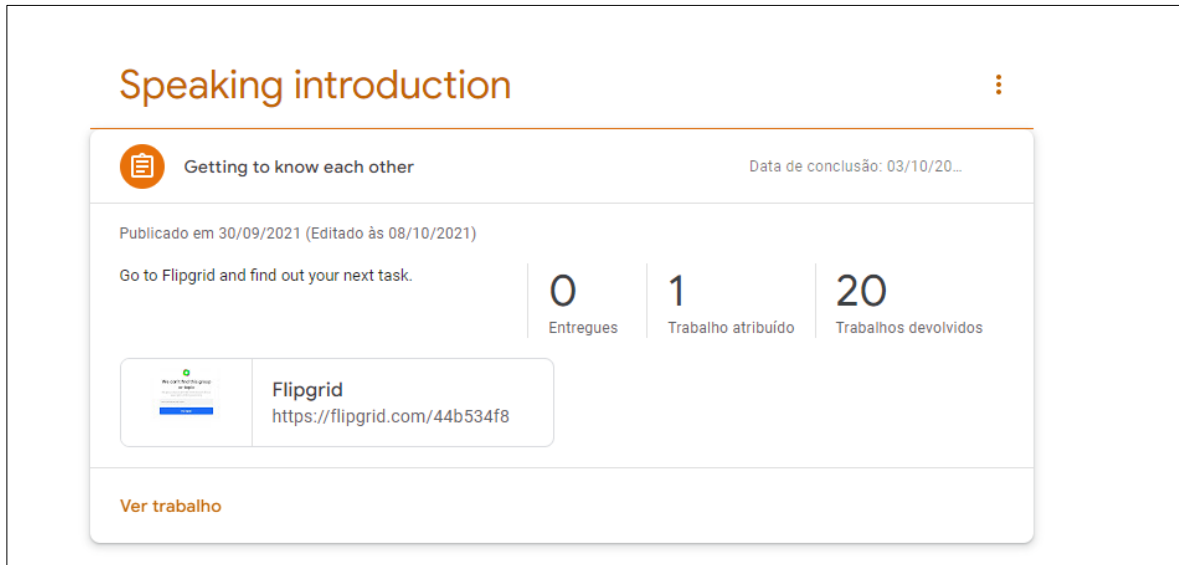
Este conteúdo não foi criado nem aprovado pela Google.

Google Formulários

Anexo 4 – Plataforma Google Classroom

Imagens exemplificativas de como as tarefas foram apresentadas na plataforma Google Classroom

1. Flipgrid – Tarefa 1




The screenshot shows a Google Classroom assignment interface. At the top, the title "Speaking introduction" is displayed in orange, with a three-dot menu icon to its right. Below the title is a card for the assignment. The card has a header with a document icon, the title "Getting to know each other", and the due date "Data de conclusão: 03/10/20...". The main content of the card includes the text "Publicado em 30/09/2021 (Editado às 08/10/2021)", the instruction "Go to Flipgrid and find out your next task.", and a progress summary table. The table shows 0 "Entregues", 1 "Trabalho atribuído", and 20 "Trabalhos devolvidos". Below the table is a Flipgrid logo and a link to the assignment: "https://flipgrid.com/44b534f8". At the bottom of the card is a button labeled "Ver trabalho".

Entregues	Trabalho atribuído	Trabalhos devolvidos
0	1	20


2. ELSA Speak

Elsa Speak app ⋮


 **Cristina Maria Rodrigues da Cunha publicou um novo trabalho: A...** Data de conclusão: 17/12/2021 ⋮


Publicado em 16/12/2021 (Editado às 24/02)

Agora que já passaste algum tempo a usar a app Elsa Speak, responde a este questionário, sempre com o máximo de honestidade.

	Elsa Speak Google Forms
---	-----------------------------------



17 Entregues | **4** Trabalhos atribuídos

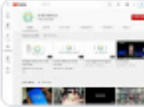
 Adicionar comentário de turma... ▶


 **Cristina Maria Rodrigues da Cunha publicou um novo material: ELSA Speak** ⋮


Publicado em 15/11/2021 (Editado às 19:10)

ELSA Speak tutorial

	ELSA SPEAK - COMO FU... Vídeo do YouTube 6 minutos		Pratique seu speaking se... Vídeo do YouTube 9 minutos
---	--	---	--


	ELSA SPEAK - YouTube https://www.youtube.com/char
---	--


 Adicionar comentário de turma... ▶

 **Cristina Maria Rodrigues da Cunha publicou um novo material: Elsa speak** ⋮

Publicado em 14/11/2021 (Editado às 19:11)


Link to ELSA Speak app. We will only use the free version

	ELSA - Speak English flu... https://elsaspeak.com/pt/
---	---

 Adicionar comentário de turma... ▶


3. Adobe Creative Cloud Express


Adobe Creative Cloud Express


 **Cristina Maria Rodrigues da Cunha publicou um novo trabalho: Quest...** Data de conclusão: 28/03

Publicado em 27/03 (Editado às 28/05)
Este inquérito deve ser preenchido com bastante seriedade

19 Entregues	2 Trabalhos atribuídos
------------------------	----------------------------------


 **Flipgrid + Adobe Creativ...**
Google Forms


 Adicionar comentário de turma...

 **Cristina Maria Rodrigues da Cunha publicou um novo trabalho: Adobe ...**Data de conclusão: 17/03




Publicado em 10/03 (Editado às 28/05)
You are going to try to create an animation where you are going to role-play a dialogue between a shop assistant and a customer.
That's the role-playing structure you have in your textbook (page 53).
Go to Adobe platform, create the video, download it and upload it to classroom


17 Entregues	4 Trabalhos atribuídos
------------------------	----------------------------------

 Adicionar comentário de turma...

 **Cristina Maria Rodrigues da Cunha publicou um novo material: Como fazer vídeos com o Ad...**

Publicado em 18/02 (Editado às 19:15)
Here you can create videos using Adobe Creative Cloud Express.
Is is useful for videos, presentations for school and much more.
Explore this technology. Get into the platform and watch the videos on youtube.

 Boas-vindas à Adobe Ex... https://www.adobe.com/br/exp	 How to create a video wi... Vídeo do YouTube 1 minuto
 How to Create Videos Wi... Vídeo do YouTube 10 minutos	

 Adicionar comentário de turma...

Anexo 5 – Diário de Bordo

Diário de Bordo	DATA: 23 e 27/29 setembro 2021 LOCAL: sala de aula	
Atividades: Pré-teste - Cada aluno teve de preparar um texto de apresentação pessoal sem recurso a tecnologias digitais, durante 20 minutos, como preparação para a apresentação oral que terão de fazer em aula posterior.	Anexos:-----	
Recursos utilizados: Papel e caneta		
Obstáculos/Dificuldades: - Vários alunos mostraram vontade de fazer o trabalho com a ajuda de tecnologia (telemóvel/google tradutor ou similares); - Os alunos mantiveram-se agitados ao longo da aula, demonstrando ter dificuldade em fazer a tarefa indicada. - No dia da apresentação oral, sete alunos não conseguiram fazer a apresentação por falta de tempo letivo suficiente, tendo sido prolongado na seguinte aula; houve alguma agitação durante a aula, com alunos a hesitar e com receio em se expor perante os outros; alguns alunos interromperam os seus colegas com comentários.		
Reflexão crítica/comentários: - Constatou-se que alguns alunos estão muito dependentes de tradutores online. - Poucos alunos conseguiram acabar a tarefa dentro do tempo estipulado. Somente dois alunos acabaram dentro do tempo, com um texto desenvolvido segundo as indicações. Um aluno com várias dificuldades de aprendizagem acabou o trabalho, mas não seguindo todas as indicações (fez tópicos e não um texto).		
Reações de alunos: - A maioria revelou falta de vontade de fazer a apresentação oral.		

Diário de Bordo	DATA: 3 outubro 2021 LOCAL: sala de aula/Google Classroom
Atividades: - Introdução à interface Flipgrid feita pela professora na sala de aula. Os alunos receberam a ligação para a interface através do ambiente virtual de aprendizagem Google Classroom, que a turma já utilizava previamente. - A professora exemplificou como funcionava. - Os alunos tinham de fazer a gravação do vídeo como trabalho de casa. - A professora referiu que o vídeo só seria visualizado pela professora e nenhum outro aluno o poderia ver.	Anexos: Tarefa atribuída: Get to know each other Welcome to Flipgrid! We are going to use FlipGrid to interact in English. It will help you to record videos. It's easy. Tap the Add Response button below to open the Flipgrid Camera. Then, record a short video and... - Say Hello - Introduce yourself : How old are you? When is your birthday? What's your favourite hobby/sport?... - 😊 Share a fun fact about yourself - What's your goal for English class this year? - Have fun while doing this!
Recursos utilizados: Smartphone (alunos) Computador (alguns alunos que não tinham telemóvel no momento e a professora) Projetor (professora)	
Obstáculos/Dificuldades: - A tarefa não pode ser realizada em tempo de aula por falta de possibilidade de cada aluno ter um local para poder gravar a sua participação na tarefa. - Alunos que não fizeram a tarefa.	
Reflexão crítica/comentários: - Este tipo de atividade não pode ser feito em sala de aula por não existir um local onde cada aluno possa estar sem ser interrompido pelos sons circundantes. - Foram necessários oito dias para 13 alunos realizarem a tarefa.	
Reações de alunos: - Os alunos não se mostraram muito animados por terem de gravar a sua imagem num vídeo, mas, ao verificarem que podiam ocultá-la de alguma forma ficaram curiosos. Contudo, perguntaram se só a professora iria ver a gravação.	

<p style="text-align: center;">Diário de Bordo</p>	<p>DATA: 11 novembro 2021</p> <p>LOCAL: Google Classroom/Flipgrid</p>	
<p>Atividades:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Leitura de um texto. (atividade atribuída através de uma ligação no Google Classroom) - A professora referiu que o vídeo só seria visualizado pela professora e nenhum outro aluno o poderia ver. 	<p>Anexos:</p> <p>Tarefa atribuída</p> <p>Reading a text</p>	
<p>Recursos utilizados:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Smartphone / computador 	<p>In this activity you will have to record yourself reading the text that you can find on your textbook, page 14. Study the text first, read it several times till you are ready to record. Send your best reading performance.</p>	
<p>Obstáculos/Dificuldades:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Conseguir que alguns alunos cumpram a tarefa autonomamente, em casa. 		
<p>Reflexão crítica/comentários:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Apesar desta tarefa não exigir nenhuma capacidade de desenvolvimento de oralidade, a não ser a leitura, alguns alunos (7) não fizeram a tarefa. Quando questionados pela razão pela qual não tinham cumprido a tarefa, referiram que se tinham esquecido. (o Google Classroom alerta para o dia em que a tarefa termina) - Em dois dias 13 alunos já tinham cumprido a tarefa. 		
<p>Reações de alunos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - A maioria dos alunos mostrou-se recetivo a não ter de ler em frente aos seus colegas, em sala de aula. 		

<p style="text-align: center;">Diário de Bordo</p>	<p>DATA: 15 novembro 2021 a 15 dezembro</p> <p>LOCAL: dentro e fora da sala de aula + Google Classroom</p>
<p>Atividades:</p> <p>No dia anterior a professora enviou uma mensagem para todos os alunos através da plataforma Classroom a informar que iriam necessitar de smartphome e auriculares na sala de aula para trabalharem com uma aplicação nova. Foi enviado o link da aplicação ELSA Speak para poderem fazer o download, se assim o desejassem.</p> <p>Esta aula tinha por objetivo colocar os alunos a tentar usar a aplicação e perceber como funcionava, para depois poderem usar autonomamente.</p>	<p>Anexos:</p> <p>Tarefa atribuída</p> <p>A professora informou que os alunos devem tentar usar a app durante um mês, durante algum tempo/ minutos e explorar todos os exercícios disponíveis gratuitamente.</p> <p>No final do mês iria querer saber quais foram os resultados, sem nenhum intuito de avaliação, mas simplesmente para aferir qual teria sido o grau de satisfação e de envolvimento dos alunos.</p> <p>A professora irá relembrar os alunos do uso desta aplicação através do Google Classroom.</p>
<p>Recursos utilizados:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Smartphones dos alunos - Google Classroom e vídeos tutoriais do Youtube 	
<p>Obstáculos/Dificuldades:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Alunos (G e R) que colocaram entraves referindo que não tinham espaço na memória do smartphome para colocar a aplicação. A escola tinha tablets que poderia emprestar pontualmente, mas já não se encontravam em bom estado para serem utilizados. 	
<p>Reflexão crítica/comentários:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Este tipo de trabalho gera bastante animação, que leva a ruído e confusão na sala de aula; - Os alunos podem não ter a autonomia suficiente para cumprir a tarefa autonomamente (Durante as primeiras duas semanas, uma vez por semana, a professora lembrou aos alunos a utilização da aplicação. Nas últimas duas semanas, não foi feita nenhuma alusão.) 	
<p>Reações de alunos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - O aluno D não mostrou interesse. - A maioria dos alunos começou, de imediato, a fazer o download (quem ainda não tinha feito em casa) e a usá-la. - Esta aplicação gerou bastante interesse por parte dos alunos, que se mostraram muito animados enquanto a testavam, chegando mesmo a mostrarem-se zangados/desapontados por não conseguirem a pontuação máxima com as tentativas de repetição e gravação das palavras. 	

<p style="text-align: center;">Diário de Bordo</p>	<p>DATA: 16 dezembro 2021</p> <p>LOCAL: sala de aula/ Google Classroom</p>	
<p>Atividades:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Resposta a um questionário sobre a utilização da aplicação ELSA Speak em formato Google Forms, durante a aula. 	<p>Anexos:</p>	
<p>Recursos utilizados:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Smartphone - Google Classroom 		
<p>Obstáculos/Dificuldades:</p> <p>- Um aluno referiu que não tinha usado porque tinha de pagar, ao que os outros responderam logo que isso não era necessário. Depois de verificar que estava enganado, o aluno levantou-se e veio questionar a professora sobre como podia fazer isso, mostrando a primeira imagem que lhe aparecia quando abria a aplicação.</p>		
<p>Reflexão crítica/comentários:</p> <ul style="list-style-type: none"> - De uma forma geral os alunos demonstraram interesse na utilização da aplicação. - Alguns referiram que só usaram a aplicação enquanto a professora os lembrou de a usar, o que demonstra alguma falta de autonomia por parte dos alunos. 		
<p>Reações de alunos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - O aluno que não tinha conseguido usar a pareceu ter ficado interessado, depois de verificar o interesse revelado pelos outros alunos. - Um dos alunos que tinha dito que não podia usar a app por falta de espaço no telemóvel deu a entender que não a tinha usado por não querer. - O outro que disse que não tinha espaço, acabou por usar um smartphone de um familiar. 		

<p style="text-align: center;">Diário de Bordo</p>	<p>DATA: 4 janeiro 2022</p> <p>LOCAL: sala de aula</p>	
<p>Atividades:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Envio do relatório de utilização da aplicação ELSA speak - Quando iniciou o segundo período a professora solicitou que cada um dos alunos enviasse para a professora o email com o relatório/resumo da utilização da aplicação, que tinha sido enviado pela Elsa Speak para cada aluno. 	<p>Anexos:</p>	
<p>Recursos utilizados:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Smartphone - Google Classroom 		
<p>Obstáculos/Dificuldades:</p> <ul style="list-style-type: none"> - 11 alunos fizeram o solicitado. - 9 não enviaram. Quando questionados porque não enviavam, alguns disseram que não conseguiam encontrar o email. A professora inferiu que poderiam não querer dar a conhecer os resultados. - 4 referiram no questionário de utilização da Elsa Speak que não a usaram, mas, apesar disso, um enviou o relatório de utilização. 		
<p>Reflexão crítica/comentários:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Alguma falta de autonomia por parte dos alunos e possível falta de vontade de partilhar os dados de utilização 		
<p>Reações de alunos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - A maioria dos alunos (11) colaborou de imediato. - Os restantes alunos demoraram algum tempo a colaborar (foi preciso insistir durante um mês para um dos alunos enviar; ao fim de 3 meses todos acabaram por enviar) 		

<p style="text-align: center;">Diário</p> <p style="text-align: center;">de</p> <p style="text-align: center;">Bordo</p>	<p>DATA: 10 fevereiro 2022</p> <p>LOCAL: dentro e fora da sala de aula/ Google Classroom</p>
<p>Atividades:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Gravação de um vídeo com um comentário sobre Imagem Corporal na interface Flipgrid - A professora referiu que o vídeo seria visualizado por todos os intervenientes. 	<p>Anexos:</p> <p>Tarefa atribuída</p>
<p>Recursos utilizados:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Smartphone - Google Classroom 	<p>Body Image</p>
<p>Obstáculos/Dificuldades:</p> <ul style="list-style-type: none"> - 4 alunos têm frequentado uma aula de apoio por revelarem dificuldades de aprendizagem. Nesse apoio foram acompanhados na realização das tarefas de preparação das atividades a desenvolver no Flipgrid por não terem suficiente autonomia para desenvolverem individualmente. - Os alunos solicitaram ajuda aquando da preparação da produção oral e da gravação dos vídeos. - Um dos alunos que se encontra no apoio, consegue ter um pouco mais de autonomia, mas necessita ser lembrado para terminar a tarefa e entregá-la. - Dois alunos do apoio revelam falta de concentração e autonomia para desenvolverem a atividade. - Um dos alunos do apoio não tem autonomia para desenvolver a oralidade por falta de vocabulário suficiente para o fazer e por ter um desenvolvimento abaixo da média para a sua idade. Contudo, revela interesse em gravar os vídeos. 	<p>What would you say to a friend who asked you for help because he/she was having trouble with his/her body image?</p> <p>(if you are not the first one to answer to this question, try to look at what your classmates have said and add something new to the topic)</p>
<p>Reflexão crítica/comentários:</p> <ul style="list-style-type: none"> - A utilização de vídeos para a partilha de opiniões, para além de desenvolver a oralidade pode ajudar a criar a necessidade nos alunos de serem mais exigentes consigo próprios. - 14 alunos realizaram a tarefa (demoraram 8 dias a cumprir a tarefa) 	
<p>Reações de alunos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Alguns alunos referiram que não queriam que o seu vídeo fosse visto pelos outros. - Todos os alunos ocultaram a sua cara. - O aluno com dificuldades de aprendizagem revelou interesse em ser ajudado para “não passar vergonhas”, como referiu, aquando da partilha do vídeo no Flipgrid (algo que não tinha sido sua preocupação quando esses vídeos eram somente vistos pela professora) 	

<p style="text-align: center;">Diário de Bordo</p>	<p>DATA: 13 fevereiro 2022</p> <p>LOCAL: dentro e fora da sala de aula/ Google Classroom</p>
<p>Atividades:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Gravação de um vídeo com um comentário sobre Imagem Corporal na interface Flipgrid. - Cada aluno teria de gravar um vídeo respondendo a uma pergunta de pelo menos três outros alunos. - A professora referiu que os vídeos seriam visualizados por todos os intervenientes. - A tarefa seria tida em conta para a avaliação da oralidade desse período. 	<p>Anexos:</p> <p>Tarefa atribuída</p> <p><u>That's who I am.</u></p> <p>Talk about yourself:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. How long does it take you to get ready in the morning? 2. What kind of clothes do you like to wear? 3. Who worries the most about his/her appearance in your family? 4. What can a person do to have good self-esteem? <p>After talking about yourself, leave a question for a classmate.</p> <p>You will have to answer to at least 3 different classmates.</p> <p>NOTE: THIS EXERCISE WILL COUNT TO YOUR SPEAKING ASSESSMENT THIS TERM</p>
<p>Recursos utilizados:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Smartphone - Google Classroom 	
<p>Obstáculos/Dificuldades:</p> <ul style="list-style-type: none"> - 16 alunos cumpriram a tarefa em nove dias, mas alguns não responderam à questão de nenhum outro aluno - Os alunos que frequentaram o apoio, continuaram a solicitar ajuda. 	
<p>Reflexão crítica/comentários:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mesmo com a referência de que a tarefa contribuiria para a avaliação da oralidade desse período, 3 alunos não realizaram a tarefa. 	
<p>Reações de alunos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - todos os alunos ocultaram a sua face 	

Diário de Bordo	DATA: 10 março 2022 LOCAL: sala de informática / Google Classroom
Atividades: - Apresentação da interface Adobe Creative Cloud Express - Criação de um vídeo em colaboração de pares utilizando esta interface	Anexos:
Recursos utilizados: - Computadores (alunos) - Computador e projetor (professora) - Google Classroom	
Obstáculos/Dificuldades: - Foi necessário encontrar um tempo livre da sala de informática para poder levar a turma e todos poderem explorar a interface simultaneamente.	
Reflexão crítica/comentários: - Numa sala de informática, foi apresentada à turma a ferramenta Adobe Creative, Cloud Express. - O link e vídeos tutoriais foram colocados na Classroom da turma, mas a professora fez uma demonstração utilizando um projetor da sala de informática. - Os alunos começaram a experimentar aos pares a utilização de todas as possibilidades da ferramenta para a criação de um vídeo/animação.	
Reações de alunos: - Alguns alunos não necessitaram de qualquer tipo de ajuda por parte da professora. - Só um aluno com necessidades educativas especiais, e com falta de autonomia, solicitou ajuda por diversas vezes. - Os alunos que frequentavam as aulas de apoio, pediram alguma orientação momentânea, por não terem explorado os tutoriais. Revelaram uma momentânea falta de autonomia, mas após um pequeno apoio, conseguiram começar a elaborar a tarefa. No entanto, não a terminaram dentro do tempo estabelecido. - Dois alunos que não tinham conseguido terminar o trabalho porque o seu par não tinha feito pediram a intervenção da professora para ajudar a convencer os colegas a fazerem a sua parte dentro do prazo. - Um dos alunos que não tinha terminado o trabalho, finalmente finalizou e permitiu que o seu par entregasse o trabalho. - Outro aluno não terminou e o seu par que estava interessado em terminar a tarefa não o conseguiu fazer por falta de autonomia.	

<p style="text-align: center;">Diário de Bordo</p>	<p>DATA: 24 março 2022</p> <p>LOCAL: sala de aula</p>	
<p>Atividades:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Pós-teste – apresentação da opinião de cada aluno sobre o tema da Alimentação Saudável (gravação em vídeo) 	<p>Anexos:</p>	
<p>Recursos utilizados:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Computador 		
<p>Obstáculos/Dificuldades:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Dois alunos faltaram à aula e não fizeram a tarefa - Um aluno não quis realizar a tarefa porque referiu que não sabia o que dizer 		
<p>Reflexão crítica/comentários:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Os alunos estiveram muito mais organizados do que no pré-teste - Todos os alunos (16) conseguiram cumprir a tarefa dentro do tempo da aula (45 minutos) sem interrupções significativas por parte dos colegas. - Mesmos os alunos com mais dificuldades empenharam-se para tentar dar o seu melhor. 		
<p>Reações de alunos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Os alunos estavam muito curiosos para ver e ouvir a prestação dos seus pares. - Os 16 alunos revelaram esforço e vontade de cumprir a tarefa. - O aluno que estava presente e não quis fazer a apresentação oral mostrou-se um pouco desconfortável por não conseguir apresentar a sua opinião. 		

<p style="text-align: center;">Diário de Bordo</p>	<p>DATA: 27 março 20212</p> <p>LOCAL: sala de aula</p>	
<p>Atividades:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Questionário sobre a utilização da interface Flipgrid e Adobe Creative Cloud Express 	<p>Anexos:</p>	
<p>Recursos utilizados:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Smartphone - Google Classroom 		
<p>Obstáculos/Dificuldades:</p> <p>- ----</p>		
<p>Reflexão crítica/comentários:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Todos os alunos responderam ao questionário 		
<p>Reações de alunos:</p> <p>---</p>		

Anexo 6 – Consentimento informado / Autorização dos Encarregados de Educação

Estimado(a) Encarregado(a) de Educação,

No âmbito do curso de Mestrado em Tecnologias da Informação e Comunicação em Educação, da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo, pretendo realizar uma investigação centrada na área da Oralidade suportada em tecnologias digitais, na turma em que o seu educando se encontra.

Para a concretização desta investigação será necessário proceder à recolha de dados através de diferentes meios, entre eles, registos fotográficos e vídeos das atividades referentes ao estudo. Os registos serão confidenciais e utilizados exclusivamente para a realização desta investigação. Todos os dados serão devidamente codificados garantindo, assim, o anonimato das fontes quando a dissertação for publicada.

Venho por este meio solicitar a sua autorização para que o seu educando participe nesta investigação, permitindo a recolha dos dados acima mencionados. É de salientar que estarei ao seu dispor para prestar qualquer esclarecimento.

Agradeço desde já a sua disponibilidade e colaboração, solicito que assine a declaração abaixo, devendo posteriormente destacá-la e devolvê-la.

O professor

(Cristina Maria Rodrigues da Cunha)

.....
Eu, _____,

Encarregado(a) de Educação do aluno _____,

n.º _____ da turma _____, do _____ .º ano, declaro que autorizo/não autorizo (riscar o que não interessa) a participação do meu educando no estudo acima referido e a recolha de dados necessária.