

Célia Maria Cardoso de Abreu Vasconcelos Quintanilha de Menezes

**UTILIZAÇÃO DE DISPOSITIVOS MÓVEIS NA ESCOLA DO SÉC.
XXI: O IMPACTO DO *PODCAST* NO PROCESSO ENSINO-
-APRENDIZAGEM DA LÍNGUA INGLESA NO 7º ANO DO 3º CICLO
DO ENSINO BÁSICO**

Dissertação de Mestrado em Informática Educacional

Trabalho realizado sob a orientação do
Professor Doutor Fernando Joaquim Lopes Moreira



Universidade Portucalense Infante D. Henrique

Departamento de Inovação Ciência e Tecnologia

Junho de 2009

*Por todos os meus silêncios, ânsias e
ausências, dedico este trabalho aos meus
filhos Inês, Mariana e Gonçalo, âncoras da
minha vida, estímulo e esperança renascida
dia-a-dia.*

Agradecimentos

Nesta altura não poderia deixar de agradecer a todos aqueles que, pelo apoio e estímulo, me fizeram acreditar que seria possível concluir esta dissertação de mestrado.

Agradeço ao Professor Doutor Fernando Moreira, meu orientador, todo o apoio, o incentivo, a incondicional disponibilidade e o contínuo encorajamento para desenvolver este trabalho. Vejo nisso a consideração profissional e pessoal que espero continuar a merecer. Para ele o meu mais profundo reconhecimento.

À Professora Doutora Altina Ramos um agradecimento muito especial pela forma como sempre se mostrou incondicionalmente disponível para ouvir as minhas ansiedades pessoais e profissionais. Por todas as palavras de estímulo e todas as *palmadinhas nas costas* que me foi dando, um bem-haja.

Aos meus filhos, Inês, Mariana e Gonçalo, que estiveram sempre a meu lado, apoiando-me em todos os momentos, nos sorrisos e nos desânimos, perdoem a falta de disponibilidade e o tempo que deixei de vos dedicar.

Ao Eduardo, meu marido, pelo seu apoio para colmatar esforços em tarefas paralelas à minha investigação e me ter proporcionado as facilidades necessárias para tornar possível este trabalho.

Aos meus pais, por me terem dado o ser.

À Tia Lucinda que, há muitos anos, me fez acreditar que era possível este trabalho e, desde então, me tem vindo sempre a “provocar”.

À Sofia e à Paula, que para além da amizade e do seu companheirismo, me foram dando a mão nos momentos mais difíceis.

Ao Daniel, pela disponibilidade sempre demonstrada em me auxiliar nalgumas dúvidas técnicas que me foram surgindo.

Aos meus colegas de mestrado, em especial à Helena, ao João, à Dulce, à Paula pela partilha de experiências e por todas as suas palavras de estímulo ao longo deste trabalho.

À Lília, pelo tempo que dispôs para me dar preciosas dicas metodológicas e para trocarmos impressões.

A todos os meus alunos que participaram neste trabalho de forma entusiástica.

A todos quantos, directa ou indirectamente, com a sua ajuda e boa vontade, tornaram possível este trabalho.

Resumo

Numa sociedade cada vez mais dominada pela Tecnologia, onde se depende cada vez mais do resultado da interacção do Homem com as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), novas respostas têm de ser encontradas.

Desde muito cedo, o Homem se preocupou em aprender uma outra língua como forma de criar pontes para passar para outras margens. Também desde logo, com mais ou menos tecnologia, se processou a aprendizagem de uma segunda língua.

Em pleno séc. XXI, é essencial valorizar e modernizar a escola, criar as condições que promovam as aprendizagens dos alunos e favoreçam o seu sucesso escolar, consolidando o papel das TIC enquanto recurso essencial para aprender e ensinar nesta nova era. A integração das TIC, no processo de ensino-aprendizagem é condição necessária para a construção da escola do futuro e para o sucesso escolar das novas gerações de portugueses. Esta é a filosofia patente no Plano Tecnológico da Educação.

Este trabalho de investigação retrata um estudo que se realizou numa escola Portuguesa onde o referido Plano teima em chegar. Como forma de contornar os inconvenientes existentes na escola, que não difere de muitas outras escolas portuguesas, onde ainda existem obstáculos para a livre utilização das TIC, recorreu-se ao *podcast*, enquanto ferramenta *M-learning*. Tendo consciência do facto de o telemóvel e o leitor Mp3, hoje em dia, serem objectos que fazem parte da vida quotidiana dos alunos, integrou-se o *podcast* como ferramenta de apoio, complemento e motivação para a aprendizagem.

Com este estudo, propomo-nos reflectir acerca da temática específica das TIC, mais concretamente, do impacto da sua utilização enquanto complemento às aprendizagens em regime presencial, no desenvolvimento e aquisição de competências, transversais e específicas, em alunos do 7º ano do 3º ciclo do ensino básico, no domínio do processo ensino-aprendizagem na disciplina de Inglês, ressaltando o potencial do *podcast*, utilizado na modalidade *M-learning*, compreendendo de que forma este paradigma inovador de ensino-aprendizagem poderá ser uma mais-valia para os alunos na aquisição e aperfeiçoamento de competências.

Palavras-chave: Web 2.0, Podcast, E-learning, B-learning, M-learning, ensino-aprendizagem de Inglês, dispositivos móveis.

Abstract

In a society dominated by technology, which depends more and more on the result of the human interaction with the Information and Communication Technologies (ICT), new answers have to be found. Since early days Man has always concerned to learn another language as a way to raise bridges to cross to other banks. The process of learning a second language happened with more or less technology, more or less sophisticated, and more or less rudimentary learning tools.

At the beginning of the XXI century it is essential to enhance and update the school, creating conditions for the students' success, consolidating the role of ICT as a key resource for learning and teaching in this new era. The integration of ICT in the teaching and learning process is a condition of greatest priority for the construction of the school's future and to the success of new Portuguese generation. This philosophy is reflected in the Technological Plan of Education.

This research work describes a study that was held in a Portuguese school where there is still little evidence of that Plan. As a way to overcome the obstacles in a school, which does not differ from many other schools in Portugal, where the possibility of using ICT without restrictions is still dreamlike, the podcast was implemented as an M-learning tool. Being aware of the fact that nowadays the mobile phones and the Mp3 players are part of our students' daily routine, the Podcast was implemented as a tool to support, to enhance and to motivate students for learning.

With this study we will reflect on this specific theme of ICT, particularly, on the impact of the podcast used as a complement to traditional learning. We will also evaluate the impact on the acquisition of specific and cross skills on 7th Grade English language students, emphasizing the potential of the podcast used in an M-learning approach, realizing how this new paradigm of teaching-learning can be an advantage for students in the acquisition and improvement of skills.

Keywords: Web 2.0, Podcast, E-learning, B-learning, M-learning, teaching-learning English, mobile devices.

Conte-me, e eu vou esquecer.

Mostre-me, e eu vou lembrar.

Envolva-me, e eu vou aprender.

Confúcio

Índice

1	Introdução	1
1.1.1	Constrangimentos do Agrupamento de São Martinho.....	6
1.1.2	Valorização da Escola através das TIC.....	7
1.2	Descrição do Trabalho e da Investigação.....	10
1.3	Estrutura da Dissertação	10
2	Sinopse Histórica do Ensino das Línguas Estrangeiras.....	11
2.1	O Método de Gramática e Tradução	11
2.2	O Método Directo	12
2.3	A Abordagem Sistemática.....	13
2.4	O Formalismo e a Abordagem Estrutural.....	14
2.5	O Método Áudio-lingual.....	15
2.6	A Abordagem Comunicativa.....	16
2.7	CALL	18
2.7.1	Call – Fase Behaviorista ou Estrutural.....	19
2.7.2	Call – Fase Comunicativa.....	21
2.7.3	Call – Fase Integrativa.....	23
2.8	Conclusão	25
3	Da Web 1.0 à Web 2.0.....	27
3.1	Novos Paradigmas no Processo Ensino-aprendizagem	28
3.2	Mudanças no Papel do Professor e no Perfil do Aluno	33
3.3	E-Learning – um Potencial a ser explorado.....	34
3.4	M-Learning.....	36
3.5	Conclusão	38

4	Metodologia.....	41
4.1	Contextualização do Problema.....	42
4.2	Motivação e Objectivos.....	46
4.3	Formulação de Hipóteses.....	47
4.4	Caracterização da População – A Amostra	47
5	Estudo de Caso: M-Learning – a Utilização do <i>Podcast</i>	49
5.1	O <i>Podcast</i> “ <i>English Is Fun</i> ”	49
5.1.1	Aspectos Técnicos.....	50
5.1.2	Tipologia dos Episódios.....	51
5.2	O <i>Podcast</i> “ <i>K12 English Poetry</i> ”	58
5.3	Conclusão	60
6	Recolha de Dados e Análise de Resultados	63
6.1	Recolha de Dados	63
6.2	Análise dos Resultados	64
6.2.1	Atitude dos Alunos	64
6.2.2	Competências em TIC.....	70
6.2.3	O Valor Pedagógico do <i>Podcast</i>	76
6.3	Conclusão	80
7	Conclusão e Trabalho Futuro.....	81
7.1	Conclusões da Hipóteses Iniciais.....	82
7.1.1	Hipótese Geral.....	82
7.1.2	Hipóteses Específicas	83
7.2	Conclusão Final	83
7.3	Perspectivas para Trabalhos Futuros	84
	Bibliografia.....	87
	Anexos.....	95

Índice de Figuras

Fig. 1 - Fonte http://www.universia.com.br/materia/materia.jsp?id=9758 (obtido em 5 de Novembro de 2008).....	2
Fig. 2 – Alguns exemplos de “máquinas inteligentes”.....	37
Fig. 3 – Mensagem da <i>Podcaster</i>	49
Fig. 4 - Aspecto da aplicação Audacity.....	50
Fig. 5 – Primeiro episódio.....	52
Fig. 6 - Exemplos de alguns dos textos produzidos pelos alunos.....	53
Fig. 7 – Episódio gravado pelo aluno com surdez.....	53
Fig. 9 - Episódio com o texto que os alunos tiveram.....	54
Fig. 8 - Episódios com conteúdos morfossintáticos.....	54
Fig. 10 - Trabalho seleccionado.....	55
Fig. 11 – Aspecto do primeiro episódio.....	56
Fig. 12 – Episódio da rotina da Ana Lúcia.....	57
Fig. 13 – A “entrevista” a Kelis.....	57
Fig. 14 – Aspecto da página do <i>podcast</i> de poesia.....	58
Fig. 15 – Exemplo de episódios gravados por alunos.....	59
Fig. 16 – Episódio ilustrativo da cumplicidade com a professora.....	60

Índice de Gráficos

Gráfico 1 – Resultados do inquérito inicial à primeira questão da primeira parte.....	64
Gráfico 2 – Resultados do inquérito inicial à segunda questão da primeira parte.....	65
Gráfico 3 – Resultados do inquérito inicial à terceira questão da primeira parte.....	65
Gráfico 4 – Resultados do segundo inquérito à primeira questão da primeira parte.....	66
Gráfico 5 – Resultados da quarta questão da primeira parte do inquérito inicial.....	66
Gráfico 6 – Resultados do inquérito inicial à questão 5 da primeira parte.....	67
Gráfico 7 – Resultados da segunda questão da primeira parte do segundo inquérito.....	67
Gráfico 8 – Resultados do inquérito inicial à questão 6 da primeira parte.....	68
Gráfico 9 – Resultados do inquérito inicial à questão 7 da primeira parte.....	68
Gráfico 10 – Resultados da terceira questão da primeira parte do segundo inquérito.....	69

Gráfico 11 – Resultados da primeira questão do inquérito inicial (2ª parte).....	69
Gráfico 12 – Resultados da segunda questão da segunda parte do inquérito inicial.....	70
Gráfico 13 - Resultados da terceira questão da segunda parte do inquérito inicial.....	70
Gráfico 14 – Resultados da primeira questão da segunda parte do inquérito inicial.	71
Gráfico 15 – Resultados da segunda questão da segunda parte do segundo inquérito.	71
Gráfico 16 – Resultados da quinta questão da segunda parte do inquérito inicial.....	72
Gráfico 17 – Resultados da quarta questão da segunda parte do inquérito inicial.....	72
Gráfico 18 – Resultados da terceira questão da segunda parte do segundo inquérito.	73
Gráfico 19 – Resultados da questão 6 da segunda parte do inquérito inicial.....	73
Gráfico 20 – Resultados da questão 7 da segunda parte do inquérito inicial.....	74
Gráfico 21 – Resultados da questão 8 da segunda parte do inquérito inicial.....	74
Gráfico 22 – Resultados da questão 9 da segunda parte do inquérito inicial.....	75
Gráfico 23 – Resultados da quarta questão da segunda parte do segundo inquérito.	75
Gráfico 24 – Resultados da primeira questão da terceira parte do segundo inquérito.	76
Gráfico 25 – Resultados da segunda questão da terceira parte do segundo inquérito.	76
Gráfico 26 – Resultados da terceira questão da terceira parte do segundo inquérito.....	77
Gráfico 27 – Resultados da quarta questão da terceira parte do segundo inquérito.....	77
Gráfico 28 – Resultados da quinta questão da terceira parte do segundo inquérito.....	78
Gráfico 29 – Resultados da sexta questão da terceira parte do segundo inquérito.....	78
Gráfico 30 – Resultados da sétima questão da terceira parte do segundo inquérito.	79
Gráfico 31 – Resultados da oitava questão da terceira parte do segundo inquérito.	79
Gráfico 32 - Resultados da nona questão da terceira parte do segundo inquérito.....	80

Índice de Tabelas

Tabela 1 – <i>Três fases do CALL. Fonte: http://www.gse.uci.edu/person/markw/cyberspace.html tradução livre (obtido em 19 de Janeiro de 2009).</i>	19
Tabela 2 – Excerto da planificação da unidade 1 “ <i>People and Places</i> ” – competências específicas e conteúdos a desenvolver.....	52

Siglas e Acrónimos

AAC – Advanced Audio Coding

AAP – Ambientes de Aprendizagem Personalizada

ALV – Aprendizagem ao Longo da Vida

BASIC – Beginners All-purpose Symbolic Instruction Code

CALL – Computer Assisted Language Learning

CERN – European Organization for Nuclear Research (Laboratório Europeu de Física de Partículas)

EA – Estudo Acompanhado

ESL – English as a Second Language

HTML – Hypertext Markup Language

ICT – Information and Communication Technologies

MP3 – Abreviação de MPEG 1 camada 3

OGG - É um formato livre de compressão de som

PLATO – Programmed Logic for Automatic Teaching Operations

PLE – Personal Learning Environment

RAM – Random Access Memory

RSS – Real Simple Syndication

TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação

WWW – World Wide Web

VARK – Visual Aural Read Kinesthetic

1 Introdução

“Since Illich’s 1970 vision of learning webs, society has moved progressively closer to a networked world where content and conversations are continually at our finger tips and instruction and learning are not centered on the educator. The last decade of technological innovation—mobile phones, social media, software agents—has created new opportunities for learners. Learners are capable of forming global learning networks, creating permeable classroom walls. While networks have altered much of society, teaching, and learning, systemic change has been minimal.”
(Siemens, 2008, p. 7)

A era em que vivemos tem anunciado emergentes e profundas alterações na sociedade e na Educação. A massificação, a revolução tecnológica, a globalização da Economia num mundo onde as pessoas parecem tornar-se cada vez mais dispensáveis, começa a dar lugar a um novo paradigma. Neste contexto, a Educação ganha um valor acrescido, onde esta representa um longo caminho por desbravar e muito está por descobrir. É uma Educação virada para o diálogo dos saberes, para a convergência de competências e capacidades, onde cada indivíduo deve ser respeitado pela sua identidade. A Escola deve estar aberta para esta nova era. É necessário mobilizar vontades e energias que levem à compreensão das repercussões dos novos problemas sociais na Educação e ao lançamento de pontes para o futuro, pontes estas que contribuam para mudar as matrizes tradicionais do ensino, e que permitam ligar sabedoria e responsabilidade, liberdade e solidariedade pontes que, em vez de levarem a escola à fabricação de cidadãos submissos, contribuam antes para levar à participação activa do cidadão na vida da comunidade (Santos, 1999).

A resistência à mudança na Educação, como em tantos outros domínios da sociedade, é um obstáculo a ter que ser ultrapassado diariamente. As organizações e a sociedade em geral tendem a valorizar a aprendizagem que ocorre na sala de aula tradicional em detrimento das novas forma de aquisição de conhecimento (Siemens, 2008). Repensar as práticas de ensino, dentro e fora da sala de aula, assim como a adequação do currículo à comunidade escolar, bem como um Projecto Educativo que tem em conta a sua comunidade, numa perspectiva de gestão flexível, é algo fundamental no mundo de hoje. Neste contexto, as novas tecnologias podem marcar a diferença. A Internet rompeu com a noção tradicional de tempo e espaço. Vivemos numa sociedade onde o conhecimento e a sua partilha se processam a grande velocidade através de comunidades sociais geradas em ambiente Web 2.0. O nível de

conhecimento e a aplicação deste constitui uma mais-valia para a integração plena dos alunos na sociedade do futuro enquanto cidadãos activos e participantes na construção da sociedade moderna. A evolução tecnológica tem impulsionado e desenvolvido novas competências tão importantes na aprendizagem ao longo da vida. Nesta linha, o conhecimento é visto como algo não finito, um processo em permanente construção. Nesta perspectiva construtivista, o professor tem um novo papel – o de facilitador deste/s processo/s de aquisição de conhecimento – promovendo ambientes de aprendizagem flexíveis e propiciadores de relações interactivas com o meio, propondo aos alunos abordagens multidisciplinares que os capacitem para lidar com as realidades do mundo global. O professor não é mais o detentor do saber!

Construir o conhecimento é construir o seu próprio significado e não encontrar as respostas certas para determinada questão. A construção do significado supõe a compreensão da globalidade e das partes que a constituem, mas não deve centrar-se em factos isolados – a aprendizagem significativa.

“A essência do processo de aprendizagem significativa, (...) consiste no facto de que novas ideias expressas de forma simbólica (a tarefa da aprendizagem) se relacionam àquilo que o aprendiz já sabe (...) e que o produto desta interacção activa e integradora é o surgimento de um novo significado (...)” (Ausubel, 2003, p. 71)

De acordo com Ausubel, os novos conhecimentos que se adquirem relacionam-se com o conhecimento prévio que o aluno tem, ou seja, a informação relaciona-se de forma substantiva com um aspecto relevante do conhecimento do aluno. A aprendizagem significativa acontece quando a nova informação se ancora em conceitos relevantes pré-existent na estrutura cognitiva do aluno, potenciando as várias inteligências deste. Também para Gardner (Palmeirão, 2008), todos os indivíduos têm a capacidade de questionar e procurar respostas usando todas as inteligências, já o autor parte do princípio que todos os indivíduos têm capacidades básicas em todas as suas inteligências. A educação dos indivíduos deve ser

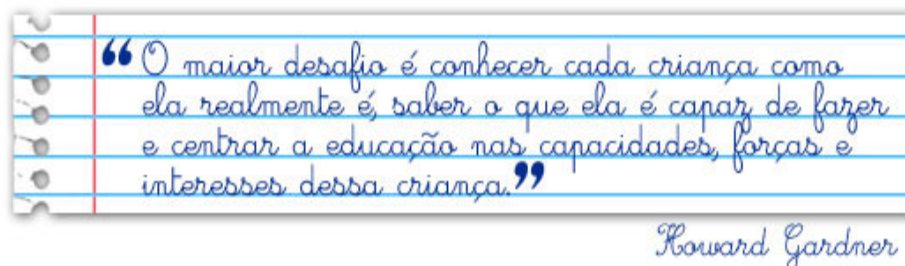


Fig. 1 - Fonte <http://www.universia.com.br/materia/materia.jsp?id=9758> (obtido em 5 de Novembro de 2008).

orientada precisamente para o desenvolvimento do potencial de cada inteligência (Fig.1, p.2).

O desenvolvimento de cada inteligência será determinado por vários factores, entre eles, o meio que valorizará mais ou menos determinada inteligência.

“Na sua teoria, Gardner propõe que todos os indivíduos, em princípio, têm a habilidade de questionar e procurar respostas usando todas as inteligências. Todos os indivíduos possuem, como parte de sua bagagem genética, certas habilidades básicas em todas as inteligências. A linha de desenvolvimento de cada inteligência, no entanto, será determinada tanto por fatores genéticos e neurobiológicos quanto por condições ambientais. Ele propõe, ainda, que cada uma destas inteligências tem sua forma própria de pensamento, ou de processamento de informações, além de seu sistema simbólico. Estes sistemas simbólicos estabelecem o contato entre os aspectos básicos da cognição e a variedade de papéis e funções culturais”. (Gama, 1998)

As escolas devem preparar os seus alunos para a vida. As escolas devem propiciar ambientes que favoreçam a construção do conhecimento e que encorajem os alunos a utilizar esse conhecimento para resolver problemas e realizar tarefas que estejam relacionadas com a vida da comunidade a que pertencem e que favoreçam o desenvolvimento de outras competências necessárias noutros contextos futuros. Estão os professores de hoje a trabalhar neste sentido? Os professores não se podem alhear do facto de os alunos terem nascido num mundo digital, onde passam muito tempo em frente a um ecrã de computador a jogar ou no *MSN messenger*¹, para não falar do tempo gasto ao telemóvel enviando mensagens. Deverão pensar – “se não podes com eles, junta-te a eles”! Como é que se pode envolver os alunos no processo de aprendizagem de forma eficaz? Tirar partido destes dispositivos que os alunos tanto gostam, pode ser uma boa aposta. Não podemos esquecer que, como diz Andreoli (Andreoli, 2007, p. 23), o telemóvel atingiu uma tal omnipresença, que as novas gerações o consideram um produto da natureza, como o leite ou o tomate. Colocar a tecnologia móvel ao serviço da educação de modo a envolver os alunos nas várias aprendizagens, promovendo o gosto por estas e no desenvolvimento das suas competências deve ser uma estratégia a considerar.

“Assim, a introdução das tecnologias para suportar ensino/aprendizagem dentro e fora das salas de aulas incluem, tradicionalmente, laboratórios com computadores, portáteis e computadores pessoais ligados, a partir da casa dos alunos e professores, aos recursos das escolas. A rápida emergência dos dispositivos móveis traz oportunidades para novos tipos de suporte ao processo ensino/aprendizagem, mas também coloca novos problemas e desafios. Estes dispositivos móveis são ubíquos, no sentido que são

¹ MSN messenger - programa de mensagens instantâneas criado pela Microsoft Corporation. O programa permite que um usuário da Internet se relacione com outro que tenha o mesmo programa em tempo real, podendo ter uma lista de amigos "virtuais" e acompanhar quando eles entram e saem da rede. (fonte: http://pt.wikipedia.org/wiki/MSN_Messenger, obtido a 20 de Maio de 2008).

cada vez mais parte do “material” de estudo e trabalho dos alunos. Este tipo de dispositivos pode ter um papel preponderante na relação ensino/aprendizagem no interior da sala de aula, bem como, no exterior. Estes dispositivos quando aplicados ao ensino permitem: (i) extensão da sala de aula para além da localização física, acesso a recursos electrónicos em situações que não está disponível um PC ou um portátil (...)” (Moreira & Paes, 2007)

Os alunos enviam milhares de mensagens e *e-mails* e passam muito tempo a conversar no *Messenger*. São acusados de não lerem o suficiente, mas no entanto, milhares de mensagens parecem muito texto lido e escrito e muita da sua oralidade ocorre neste ambiente – é uma nova literacia, a digital. Temos ao dispor várias ferramentas para utilizar, tais como *blogs*, *wikis*, *podcasts*, *webquests*, *e-portfólios*, viagens virtuais, etc. Os telemóveis ou leitores de mp3/mp4 fazem parte da tecnologia que anda no bolso dos nossos jovens. Estes dispositivos, enquanto fenómenos de comunicação, podem tornar-se muito mais do que isto. Já que os alunos sabem utilizar tão bem estas tecnologias, porque não usá-la para o desenvolvimento e enriquecimento do processo ensino-aprendizagem das várias disciplinas? Como afirma Moreira e Paes, “*se os dispositivos móveis forem usados como ferramentas instrutivas para construir a aprendizagem, podem ser tratados como ferramentas para ajudar os alunos a executar as suas tarefas e promover o seu desenvolvimento, funcionando como parceiros para o professor e para o aluno*”. Desta forma, provavelmente os alunos gostem mais das matérias a estudar, se envolvam mais activamente nas tarefas e façam gosto por adquirir novos saberes. Também para Prensky, a tecnologia na sociedade actual é condição básica para o desenvolvimento dos indivíduos nas mais diversas áreas. Defende ainda que o computador, o telemóvel e a Internet contribuem grandemente para o desenvolvimento cognitivo dos nativos digitais, termo este que utiliza para se referir a toda a geração que está a crescer no ambiente da Web e de toda a tecnologia em geral. Esta não deve ser descurada tanto pela Escola como pelas famílias, mas devem sim considerá-la uma mais-valia para o desenvolvimento dos jovens (Prensky, 2006).

Blogs, *wikis*, *podcasts*, *Del.icio.us*, *Google (Gmail, Youtube...)*, entre outros, são ferramentas e serviços que emergiram da segunda geração da Web e que se tornaram extraordinariamente populares no mundo digital. O que têm em comum é o facto de propiciarem a aprendizagem colaborativa através das comunidades de aprendizagem emergentes deste ambiente, formando a inteligência colectiva. A Web 2.0, ou melhor, as ferramentas e serviços que oferece, detém o potencial para suportar formas diferenciadas de interacção social, de comunicação e de colaboração nas funções de construção de conhecimento em que estão implicados todos os

membros da comunidade de aprendizagem (Apontamentos Tecnologias de Aprendizagem Colaborativa, 2008).

Neste ambiente, também o *podcast* se apresenta como uma das ferramentas com grande potencial a ser explorada, através da conjugação de alguns itens simples como um dispositivo móvel ou computador adicionando um *podcast* equivalerá decerto à filosofia de aprendizagem a qualquer hora, em qualquer lugar.

“A podcast is a digitally created audio recording that is shared with others. The most common way to share a podcast is to post it online, then place a link to that file on a Website, wiki or blog.

Distribution is the key element of podcasting. Because podcasts are recorded digitally, they can be edited, merged, duplicated, distributed, and shared with a few mouse clicks. Often there is little or no cost associated with distribution.(...) in an educational environment, a variety of distribution and listening scenarios are useful.”
(Fontichiaro, 2008, pp. 7, 8)

Um *podcast*, de acordo com Fontichiaro (2008), é um conjunto de ficheiros áudio que é partilhado *online* e que pode ser alojado em várias ferramentas da Web. Depois de estar publicado, os utilizadores podem fazer o seu *download* para os seus dispositivos móveis ou computador pessoal. Desta forma, existem milhares de *podcasts* áudio e vídeo actualmente a serem subscritos. De acordo com um relatório publicado em Julho de 2006, cerca de nove milhões de pessoas tinham feito *downloads* ou tinham ouvido *podcasts* (King & Gura, 2007, p. 19). Muitos são os *podcasts* educativos, isto é, didacticamente concebidos que existem na Web prontos a usar. São disto exemplos <http://astronomy.libsyn.com/>, *podcast* criado para as ciências que trata conceitos de astronomia assim como notícias e eventos relacionados com o tema; <http://www.shakespearebyanothername.com/audio.html>, criado para a aula de Inglês de alunos do secundário, onde se aborda Shakespeare de outra forma; ou ainda <http://ihistory.wordpress.com/category/medieval-history/>, criado no âmbito da disciplina de história. Muitos são os exemplos que se podem dar, pois já existem *podcasts* para todas as disciplinas dos vários níveis de ensino (Williams, 2007). É, de facto, algo em que se deve pensar – utilizar o *podcast* enquanto complemento à aprendizagem prolongando o espaço físico da sala de aula. Muito profícuo será criar os nossos próprios e colocar os alunos também a fazê-los, desenvolvendo, assim, as suas competências a vários níveis, nomeadamente, ao nível da digital.

No caso da aprendizagem de uma língua estrangeira é extremamente enriquecedor, pois para além de desenvolverem vocabulário durante a pesquisa para os vários projectos,

desenvolvem imenso a sua oralidade, adquirindo maior fluência e destreza linguística em grande parte devido às repetições, que têm obviamente de ser feitas aquando da gravação de cada episódio. A utilização do *podcast* na aprendizagem de línguas estrangeiras é um instrumento com grandes potencialidades, tanto pedagógicas, como motivacionais, já que é uma tecnologia que anda no bolso da maioria dos nossos alunos (Moura & Carvalho).

1.1.1 Constrangimentos do Agrupamento de São Martinho

O Agrupamento tem a sua sede na Escola Básica Integrada de S. Martinho do Campo, que se encontra situada na freguesia de S. Martinho do Campo, concelho de Santo Tirso, distrito do Porto. O Agrupamento integra estabelecimentos de educação e ensino de cinco freguesias (S. Mamede de Negrelas, S. Salvador do Campo, S. Martinho do Campo, Roriz e Vilarinho) e articula pedagogicamente o pré-escolar com os três ciclos do Ensino Básico. As freguesias que fazem parte deste Agrupamento pertencem ao extremo nascente do concelho de Santo Tirso e situam-se no limite do distrito do Porto, confrontando mesmo com o distrito de Braga. O meio local assenta economicamente na indústria têxtil e de confecção. Contudo, uma pequena percentagem da população ainda se dedica à agricultura. As dificuldades que o sector têxtil da região tem vindo a sentir com a globalização da economia e a concorrência de países de mão-de-obra barata têm dado origem a elevadas taxas de desemprego no sector². A Escola de São Martinho convive com este contexto socioeconómico, em muito semelhante a outras escolas tradicionais Portuguesas. Entenda-se aqui, “escola tradicional” como uma escola onde existem ainda dificuldades para a realização de determinadas actividades e alguns obstáculos à realização de actividades com TIC.

Um desses obstáculos começa pelo facto de as duas salas de computadores da escola estarem quase sempre indisponíveis, a rede *wireless* apenas abrange uma área restrita da escola ou ainda a grande maioria dos alunos ainda não ter ligação à Internet em casa, a título de exemplo. Ao nível de equipamento informático este está perto de estar obsoleto e os portáteis têm igualmente características condicentes com baixos desempenhos, o que torna uma simples tarefa de pesquisa desesperante. Apesar de todas as escolas do país estarem abrangidas pelo Plano Tecnológico, este ainda está longe de ser uma realidade na maioria dos estabelecimentos escolares. No caso concreto da Escola Básica Integrada de São Martinho, um dos primeiros

² Fonte: http://www.cm-stirso.pt/index.php?option=com_content&task=blogsection&cid=4&Itemid=162 e http://www.cm-stirso.pt/index.php?option=com_content&task=blogsection&cid=5&Itemid=165 (obtido a 10 de Outubro de 2008)

sinais para a implementação do Plano Tecnológico foi a visita à escola dos técnicos para fazerem a avaliação das infra-estruturas necessárias para a instalação de fibra óptica. Mais recentemente, a escola recebeu projectores multimédia para a maioria das salas e estiveram operacionais no mês de Maio de 2009. No âmbito ainda do referido Plano, a escola recebeu uma quantidade considerável de computadores, mais de cem, aguardando-se a decisão acerca das salas onde os colocar.

1.1.2 Valorização da Escola através das TIC

Tendo em conta os constrangimentos anteriormente mencionados e as características do meio socio-económico, torna-se indispensável recorrer a metodologias e estratégias que visem a valorização da escola, atribuindo-lhe o papel de socialização e meio facilitador de aprendizagens que facultem competências gerais e específicas essenciais para a integração dos alunos no século XXI.

Hoje em dia, com o uso cada vez mais quotidiano dos computadores, o crescimento e desenvolvimento da Internet e a disseminação de dispositivos móveis de comunicação e entretenimento, cada vez mais reduzidos em tamanho e cada vez com mais capacidade e características, fazem com que o ensino, no caso concreto da língua Inglesa, com recurso a estes dispositivos deva ser considerado um meio privilegiado de transmissão de informação e conteúdos. As vantagens são evidentes no que se refere à flexibilidade no tempo e no espaço. Actualmente o ensino mediado pelas TIC é mais do que uma realidade é um imperativo que decorre das exigências da era digital. Aqui, o Ministério pode congratular-se com algumas iniciativas que tomou neste âmbito, especialmente com as acções de formação que promoveu. Nestas acções, os docentes participantes foram gradualmente aprendendo as vantagens do uso de determinadas aplicações e das TIC. A implementação do uso da plataforma *Moodle*³ foi um desses exemplos e um passo importante para a disseminação do uso das TIC, bem como do trabalho colaborativo a vários níveis, tanto institucional como professor/aluno.

Com esta investigação é proposta uma reflexão acerca da temática específica das TIC, mais concretamente, o uso de dispositivos móveis, como complemento às aprendizagens em regime presencial, no desenvolvimento e aquisição de competências, transversais e específicas,

³ Martin Dougiamas (Austrália, 1970) é o responsável pela criação da plataforma Moodle (acrónimo de "Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment"), uma experiência iniciada em 1999 sob a forma de comunidade virtual (Moodle.org) que envolve administradores de sistema, professores, pesquisadores, programadores entre outros. A filosofia do projecto assenta no modelo pedagógico construtivista. Fonte: http://pt.wikipedia.org/wiki/Martin_Dougiamas (obtido em 1 de Dezembro de 2008).

em alunos do 7º ano do 3º ciclo do ensino básico, no domínio do processo ensino-aprendizagem na disciplina de Inglês do 7º ano, ressaltando o potencial de uma ferramenta de ensino a distância – o *Podcast*, percebendo de que forma este paradigma de ensino-aprendizagem poderá ser uma mais-valia para os alunos na aquisição e aperfeiçoamento de competências.

As escolas e os professores ainda estão fortemente ancorados nos modelos de ensino presencial, ainda que cada vez mais se consciencializem de que os métodos tradicionais de ensino não são suficientes para o desenvolvimento das competências que a sociedade em que nos inserimos nos exige.

Este paradigma enquanto promotor do desenvolvimento de competências no âmbito da literacia digital, em contexto de presencial e em contexto não presencial, terá sempre presente que a utilização destas ferramentas não serão a solução milagrosa para resolver os problemas relacionados com o insucesso, neste caso, na língua estrangeira, mas como ferramentas potenciadoras da aprendizagem da mesma, bem como bastante apelativas e motivadoras para o envolvimento dos alunos na sua aprendizagem e nas actividades propostas, assim como serão sempre um apoio eficaz para a aprendizagem e desenvolvimento de competências essenciais e transversais, desde que o professor faça uma planificação coerente de acordo com as práticas pedagógicas centradas no aprendente.

“Cabe à escola ser promotora da educação dos cidadãos criando oportunidades reais para que os alunos construam aprendizagens que englobem as dimensões cognitiva, afectiva, pessoal e social e que lhes permitam a ligação ao mundo do trabalho e à formação ao longo da vida. (...) O acesso básico à informação e ao conhecimento constituem hoje a principal chave para a inclusão social.” (Pinto, Félix, & Cunha, 2001, p. 16)

Ensinar uma língua estrangeira é fazer com que o aluno desenvolva determinadas competências permitindo-lhe usar essa língua correctamente e saber usá-la adequadamente em determinados contextos. Se pensarmos na crescente mobilidade de pessoas e bens no espaço comunitário, acrescida do facto de o Inglês ter assumido o estatuto de língua de comunicação universal, o desenvolvimento de uma gama de saberes e competências essenciais transversais é fundamental.

“A aprendizagem de línguas estrangeiras é um pré-requisito essencial para o acesso ao conhecimento e um factor favorável à mobilidade pessoal e profissional. A par do domínio da língua materna, a capacidade de comunicar em outras línguas é, no mundo interdependente em que vivemos, uma mais-valia para o exercício da cidadania de

forma activa e participada, pois que tal não se confina, hoje, às fronteiras nacionais. Além disso, o domínio de competências de comunicação em várias línguas potencia o alargamento das nossas mundividências, pois permite o acesso a outras culturas, outros valores, modos de viver e pensar.” (Ministério da Educação, Portal da Educação)

Também o acesso ao conhecimento pode acompanhar essa mobilidade. Neste domínio reconhece-se que a distinção entre ensino *presencial* e ensino *a distância* será cada vez menos pertinente visto que a utilização de redes de comunicação e suportes multimédia interactivos tem-se vindo a integrar progressivamente nas formas tradicionais de ensino, se bem que ainda de uma forma tímida. Assim, pode-se afirmar que, com esta planificação de actividades em *podcast* estaríamos na presença de um paradigma de aprendizagem híbrido, denominado *blended learning* (*b-Learning*), que parece ser, como referem Lima e Capitão (Lima & Capitão, 2003, p. 76), uma tendência actual *a aprendizagem híbrida (Blended Learning), ou seja, e-Learning complementado com sessões presenciais*. O termo, neste contexto, *E-learning*, ou aprendizagem electrónica, é entendido como aprendizagem suportada por tecnologia digital, mais particularmente, as TIC. Nos Estados Unidos, este conceito é definido como uma actividade de ensino-aprendizagem planificada que utiliza uma panóplia de tecnologia, principalmente a Internet ou o computador como forma de chegar aos alunos⁴. Algum tempo depois, surge o conceito *B-learning*, ou aprendizagem combinada, como sendo um processo que combina métodos e práticas de ensino presencial e E-learning. O sentido atribuído é o de combinação das alternativas: a aprendizagem (totalmente) presencial, em sala – dita tradicional - e a aprendizagem (totalmente) em formato e-learning, suportado por tecnologia e, logo, a distância, procurando maximizar as vantagens de cada um dos modos de formação (Pimenta, 2003, p. 12).

Igualmente relacionado com os termos E-learning e B-learning, surge o conceito M-learning, cuja definição básica assenta no facto de a aprendizagem poder acontecer através de tecnologia portátil, tirando partido desta mesma característica, não se confinando a um espaço físico, ou seja, a aprendizagem está virtualmente acessível em qualquer lado, a qualquer hora. A portabilidade proporcionada pelo M-learning é potenciada quando conteúdos, livros e outros tipos de documentos podem ser “simplesmente” guardados nas pequenas RAMs⁵ dos

⁴ <http://en.wikipedia.org/wiki/E-learning> (obtido em 20 de Fevereiro de 2009).

⁵ Random Access Memory – Memória de acesso aleatório que permite a leitura e a escrita, utilizada como memória primária em sistemas electrónicos digitais (http://pt.wikipedia.org/wiki/Mem%C3%B3ria_RAM obtido em 20 de Fevereiro de 2009).

dispositivos móveis⁶. A portabilidade apresenta-se, assim, como uma mais-valia a considerar no contexto da Educação do séc. XXI.

1.2 Descrição do Trabalho e da Investigação

Adoptou-se uma metodologia que englobou as fases de concepção, desenvolvimento, avaliação e relato do estudo de caso. O universo deste estudo foi uma população constituída por 97 alunos de Inglês do 7º ano de escolaridade do Agrupamento de Escolas de São Martinho no ano lectivo de 2008/2009.

A questão que se endereça com este trabalho de investigação é: a aprendizagem com dispositivos móveis com recurso ao *podcast* melhora de facto a aprendizagem, desempenho e envolvimento da língua Inglesa?

1.3 Estrutura da Dissertação

Esta dissertação está estruturada em sete capítulos: 1 – Introdução; 2 – Sinopse Histórica do Ensino das Línguas Estrangeiras; 3 – Da Web 1.0 à Web 2.0; 4 – Metodologia; 5 – Estudo de Caso: M-learning – a utilização do *podcast*; 6 – Recolha de dados e análise de resultados; 7 – Conclusões.

No primeiro capítulo apresentam-se os objectivos e motivações do estudo do problema, fazendo-se a contextualização do trabalho, das questões da investigação e da estrutura da dissertação. No segundo capítulo faz-se uma breve viagem desde os primórdios da história do ensino das línguas até ao século XXI. No terceiro capítulo, faz-se uma revisão de literatura, onde se abordam as vantagens e desvantagens do uso de tecnologia na aula de língua estrangeira, assim como o potencial de ferramentas E-learning/M-learning como complemento à aprendizagem. Apresenta-se igualmente a ferramenta criada para o efeito no âmbito desta investigação. A metodologia da investigação é apresentada no quarto capítulo, onde se descreve a amostra e quais as opções metodológicas. No quinto capítulo apresenta-se o estudo de caso com recurso à ferramenta criada no âmbito desta investigação. No sexto capítulo apresentam-se os dados recolhidos, fazendo-se a sua análise. Por último, o capítulo dedicado à conclusão apresenta os resultados principais da investigação, identificando elementos que, neste âmbito, perspectivam trabalhos futuros.

⁶ <http://www.grayharriman.com/mllearning.htm> (obtido em 20 de Fevereiro de 2009).

2 Sinopse Histórica do Ensino das Línguas Estrangeiras

“A língua... é uma ponte que te permite atravessar com segurança de um lugar para outro.”

Arnold Wesker

Sejam quais forem os motivos, a necessidade de contactar com pessoas que falam outra língua é bastante antiga. Pensa-se que as primeiras formas de aprendizagens de uma língua estrangeira aconteceram pelo contacto directo com outros povos em meio natural. Desta forma, alguns estudiosos começaram a preocupar-se no ensino sistematizado da língua estrangeira. Os primeiros vestígios da existência de uma segunda língua remontam à conquista dos sumérios pelos acadianos cerca do ano 3000 a.C. até cerca de 2350 a.C.. Este povo adoptou o sistema de escrita suméria e foram aprendendo a língua dos povos que iam conquistando. O conhecimento do sumério enquanto língua constituía um instrumento de promoção social e acesso à cultura. A aprendizagem ocorria essencialmente através da escrita em sumério e não correspondia à língua utilizada na vida quotidiana (Germain, 1993). Este exemplo remoto no tempo, ilustra bem a necessidade que o Homem desde cedo sentiu em comunicar com outros povos para atingir os seus mais variados objectivos, estando consciente que, saber uma língua que não a sua, seria certamente uma *ponte* que lhe permitiria atingir os seus fins fossem eles de que natureza fossem.

Para atingir com eficiência e eficácia os objectivos inerentes à aprendizagem de uma língua estrangeira, várias têm sido as metodologias adoptadas ao longo da história. A adopção de várias metodologias na aprendizagem de línguas estrangeiras contribuiu para que uma grande parte da população mundial fale mais do que uma língua e seja assim portadora de pontes para outras margens e a introdução de várias tecnologias, incluindo as TIC em muito têm contribuído para a evolução das práticas pedagógicas no ensino das línguas.

2.1 O Método de Gramática e Tradução

Desde muito cedo que a metodologia predominante foi a da tradução e da gramática, prática esta que se insere na denominada Abordagem Tradicional. Esta metodologia vigorou desde o séc. XVIII até meados do séc. XX. Este método assenta na ideia global de que uma língua assenta essencialmente na escrita e de que esta se rege por regras gramaticais. Este método defende a existência de uma gramática universal com princípios que regem todas as línguas e que estão relacionadas com as línguas clássicas (Latim e Grego), e de uma gramática

particular, em que se aplicam esses princípios gerais às várias línguas específicas. Facilmente se compreende porque é que este método caiu em desuso, pois privilegiava a competência escrita em detrimento da competência oral, sendo esta elemento estratégico no processo de comunicação em qualquer língua.

“(...) o pensamento científico da época (...) [dizia] que as línguas são organismos vivos em evolução: existem línguas ‘mães’ e línguas ‘filhas’. A noção de uma Gramática Universal, explicando os princípios que regem todas as línguas, estava ligada às línguas ‘mães’ (línguas clássicas: Latim e Grego), e a noção de uma Gramática Particular, aplicando esses princípios gerais a uma língua específica, estava ligada às línguas ‘filhas’. O código escrito constituía a norma, a forma mais ‘pura’ de expressão. A fala era secundária e não ‘confiável’, por ser efêmera e por apresentar ‘degenerações’ do código. Deste modo, o ensino de línguas propunha o desenvolvimento da língua escrita, “... concentrando-se na classificação de regras e exceções, enfatizando o aspecto prescritivo e mecânico da gramática – notadamente em relação a palavras isoladamente - em detrimento de seu aspecto sistemático. ... Os aprendizes não eram estimulados a exercer suas capacidades de observação e análise”

O ensino de línguas acabou por rejeitar a Abordagem Tradicional e seu Método de Tradução-Gramática, alegando que cada língua oferece um sistema único, e que a tradução poderia confundir o aluno.

2.2 O Método Directo

No final do século XIX e o início do século XX surge o Método Directo, que teve particular popularidade na Europa. Este método foi proposto por Sauveur (1826-1907) e posteriormente difundido pelo Movimento da escola Berlitz, fundado por Maximilian Berlitz.

De acordo com Sauveur, a língua é um sistema, e este sistema desenvolve-se através da fala; sendo assim, uma língua estrangeira deve ser aprendida da mesma maneira que a língua materna foi aprendida. Defendia a interação como sendo fulcral no processo de aquisição de uma língua; sendo assim, para a aprendizagem de uma língua estrangeira, toda a comunicação em aula deveria ser feita na língua-alvo e utilizando textos relacionados com tópicos atraentes e relevantes para os aprendizes. Para que a fala fosse desenvolvida, três situações deveriam estar reunidas: 1 - ter alguém com quem falar; 2 – alguma coisa sobre a qual se falar; 3 – a vontade de entender o outro e de se fazer entender (Howatt & Widdowson, 2004). Essa abordagem pressupunha uma certa tradução da língua materna para a língua-alvo, ainda que realizada

⁷ Fonte: <http://www.filologia.org.br/anais/anais%20III%20CNLF%2006.html> (obtido em 18 de Janeiro de 2009).

oralmente e, principalmente, através de processos mentais. Mas os papéis de língua *mãe* e de língua *filha* foram abandonados, entrando em cena os papéis de língua materna (nativa do falante) e de língua-alvo (língua estrangeira) (Ribeiro, 1999).

Esta abordagem, ousada para a época, propunha que a língua escrita, foi colocada em segundo plano, elevando a língua falada, até então classificada como *efêmera* e *degenerativa*, ao primeiro plano.

Pode afirmar-se que a visão de gramática, apesar de não claramente definida por esta abordagem e respectiva metodologia, era equilibrada pois atribuía relevância à sintaxe, à morfologia e à fonologia, pois considerava estes três componentes estruturantes da fala. Esta abordagem certamente influenciou a Abordagem Sistemática do início do século XX.

Tanto o método Tradução-Gramática como o método Directo, podem ser denominados como tentativas pouco profissionais de ensino de línguas, por não terem a preocupação com os aspectos sistemáticos de uma língua e por trabalharem a gramática de uma maneira não alicerçada em princípios científicos. Esses dois métodos representavam também duas realidades diferentes: o primeiro, dando ênfase ao código escrito, e o segundo, a ao código oral. Surge então uma nova abordagem – a Sistemática.

2.3 A Abordagem Sistemática

O aspecto sistemático da língua e seu uso em contextos sociais tornaram-se fundamentais. Para o linguista suíço Saussure (1978), o fundador desta abordagem, cada elemento da língua só tinha valor se analisado em relação aos outros elementos. Daí sua distinção entre *langue* (o sistema propriamente dito) e *parole* (os usos desse sistema em contextos sociais). Saussure também acreditava que os contextos sociais determinavam o uso homogêneo da língua por uma nação também homogênea.

“A língua (langue) (...) é um produto que o indivíduo regista passivamente; (...) a fala (parole) é, pelo contrário um acto individual da vontade e da inteligência,(...)”
(Saussure, 1978, p. 41)

Foram então reconhecidos e descritos diversos estilos e o estudo do Registo levou ao desenvolvimento da Sociolinguística. Acreditava-se que os aprendizes deveriam, nesta ordem (Ribeiro, 1999):

1. ser capazes de reconhecer e produzir os sons e a entonação da língua-alvo, tanto isoladamente quanto em combinações;

2. memorizar, sem analisar, um grande número de frases completas, que seriam seleccionadas pelos professores / escritores de materiais didácticos através de um critério de ordem de facilidade e utilidade;
3. e finalmente começar a construir frases e um discurso mais longo.

Verifica-se que na Abordagem Sistemática e na sua metodologia uma preocupação em ser científica. Presente também a preocupação social e política da época com um certo equilíbrio entre as camadas sociais, representadas pelos usuários da língua, atendo-se à confirmação de identidades nacionais – preocupação esta decorrente da I Guerra Mundial.

No entanto, os aprendizes ainda recebiam oportunidades de análise e reflexão sobre a língua e sobre sua gramática. Esta tarefa era reservada aos linguistas, escritores de materiais didácticos e professores, considerados capazes de realizar tal análise.

2.4 O Formalismo e a Abordagem Estrutural

O Estruturalismo corrobora a visão de Saussure defendendo que uma língua é um sistema que se manifesta sobretudo na fala. As gravações dos sons da língua e as suas transcrições constituíam o material básico para a aprendizagem da língua. Estas seriam então segmentadas progressivamente em unidades cada vez menores. *O paralelo [com a ciência física da época] pode ser claramente estabelecido: um 'objecto' sendo 'cortado' em 'partes' cada vez menores até chegar ao último deles - o átomo* (Bell, 1981 apud Ribeiro, 1999).

Os linguistas da época, Bloomfield, Fries e Lado, trabalhavam a partir da forma para chegar ao significado.

Os estruturalistas apoiavam-se na psicologia da escola Behaviourista de Pavlov e Skinner defendendo que:

1. a linguagem é uma actividade humana; a aquisição da língua dá-se ao longo dos anos através da formação de hábitos a partir de estímulos e respostas;
2. a aprendizagem - e conseqüente aquisição – de uma língua estrangeira ocorre através de um processo mecânico de formação de hábitos: a prática contínua, controlada e em ordem progressiva, até que a língua-alvo esteja automatizada tal qual a língua materna;

3. para a aprendizagem de uma língua estrangeira, a apresentação de material autêntico deve ser seguida de repetição e de exercícios mecânicos, visando eliminar a possibilidade de erro;
4. somente a língua-alvo deve ser usada nas aulas de língua estrangeira. Podemos notar uma certa influência do Método Directo, no que se refere a toda a comunicação ser feita na língua-alvo.

Esta visão de aprendizagem, que postulava ‘resultados rápidos’ e ‘aplicação imediata’, foi prontamente aceite dadas as características históricas, sociais e políticas da época: durante a II Guerra Mundial, a necessidade de comunicação entre as nações fez com esta metodologia fosse facilmente abraçada pelas forças armadas, unidades diplomáticas e empresas comercialmente activas dos países envolvidos no conflito. Os métodos Áudio-lingual e Audiovisual reflectiam esta abordagem (Ribeiro, 1999).

2.5 O Método Áudio-lingual

Cerca dos anos 50, quando o behaviorismo de Skinner e o estruturalismo de Saussure estavam na moda, o método Áudio-lingual foi a primeira grande corrente de oposição ao método Tradicional da Gramática e Tradução. A língua na sua vertente oral passou a ser valorizada pelos linguistas que defendiam que a aprendizagem das línguas estaria relacionada com reflexos condicionados e que a memorização, a repetição e a imitação de palavras e frases seria fundamental para se alcançar a capacidade comunicativa (Schütz, 2007).

O método Áudio-lingual foi principalmente caracterizado pelo uso de tecnologia como o gravador e de gravações de falantes nativos – os professores eram considerados como um segundo recurso na questão *fala modelo*. Os laboratórios Áudio-linguais eram o grande sucesso da época, pois proporcionavam horas intermináveis de prática (repetição) dos modelos. Exercícios de substituição de partes das frases-modelo constituíam a prática controlada mais frequente (Ribeiro, 1999).

O método Áudio-visual, variante do método Áudio-lingual, desenvolvido por Crédif em França e muito adoptado nos anos 60, representou de certa forma o desenvolvimento sobre o Método Áudio-lingual. Apresentava diálogos contextualizados e não frases isoladas e soltas, empregava uma certa variedade de técnicas transformacionais com o uso combinado do gravador e do projector de diapositivos, de cartões ilustrados e de objectos reais.

A preocupação com o carácter científico e ‘profissional’ do ensino permanece. Notamos entretanto, uma visão de gramática que atribui um maior valor à fonologia; apesar de não ignorar a sintaxe e a morfologia, ainda não era dada aos alunos a oportunidade de analisar e reflectir sobre os sistemas da língua. Acrescentando-se a isso o facto de dar aos alunos modelos a serem seguidos, e não questionados, e automatizados através de prática controlada.

Porém, os resultados não se revelaram satisfatórios apesar de se ter mostrado muito positivo em termos de fluência por parte dos alunos. As razões apontadas residem no facto de os exemplos dados serem artificiais e ao carácter repetitivo e pouco natural das interacções estabelecidas. Os críticos afirmam que este método transformava os alunos em papagaios, que criavam hábitos automáticos e simplesmente conseguiam repetir frases anteriormente construídas (Paiva, 2005).

Os alunos que aprenderam por este método pareciam apresentar as mesmas dificuldades dos alunos que aprenderam pelos outros métodos. Quando precisavam de comunicar com falantes nativos em situações reais de comunicação, pareciam ter esquecido tudo o que tinham aprendido. Dadas estas conclusões, este método começou a ser alvo de críticas nos anos 60 por linguistas ligados à investigação de novos paradigmas de aprendizagem de línguas (Maciel, 2004).

Aqui, destacam-se o trabalho de Chomsky e de Dell Hymes, cujo contributo para a Abordagem Comunicativa no ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras foi determinante. Chomsky contribuiu para uma perspectiva cognitiva e Hymes para uma perspectiva sociocognitiva (Kern & Warschauer, 2000).

2.6 A Abordagem Comunicativa

A Abordagem Comunicativa coloca grande ênfase em conseguir que os alunos usem a língua-alvo numa variedade de contextos e coloca grande ênfase na aprendizagem das funções linguísticas. Ao contrário do método Áudio-lingual, o seu principal ênfase está em levar os alunos a criar significado em vez de os levar a desenvolver estruturas gramaticais ou a adquirir pronúncia o mais semelhante possível à nativa. Isto significa que o sucesso da aprendizagem de uma língua estrangeira é avaliada em termos de como os alunos desenvolveram a sua competência comunicativa, que pode ser definida como a sua capacidade de aplicar o conhecimento de ambos os aspectos formais e sociolinguísticos de uma língua com proficiência suficiente para comunicar (Alves, 2006).

A Abordagem Comunicativa é normalmente caracterizada como uma abordagem ampla para o ensino, e não como um método de ensino com um conjunto bem definido de aulas práticas. Como tal, é mais frequentemente definido como uma lista de princípios gerais ou características. Uma das mais conhecidas destas listas é de David Nunan⁸:

1. Ênfase na aprendizagem para comunicar através de interacção na língua-alvo.
2. Introdução de textos autênticos em situação de aprendizagem.
3. Proporcionar oportunidades para os alunos se concentrarem, não só sobre a língua, mas também sobre o processo de aprendizagem, colocando assim o aluno centrado na aprendizagem.
4. A própria experiência pessoal do aluno como elemento contributivo importante na aprendizagem.
5. Relação da língua aprendida na sala de aula com actividades fora da sala de aula.

Estas cinco características são sustentadas pelos defensores da Abordagem Comunicativa mostra que estão interessados nas necessidades e desejos dos alunos, bem como na relação da língua ensinada na sua aula e como ela é utilizada fora da sala de aula. Sob esta perspectiva, qualquer prática docente que leva os alunos a desenvolverem a sua competência comunicativa num contexto autêntico é considerado aceitável e benéfico no processo de ensino-aprendizagem. Assim, a Abordagem Comunicativa, na sala de aula muitas vezes toma a forma de trabalho de pares e de trabalho de grupo, práticas estas que exigem negociação e cooperação entre os alunos, actividades baseadas na fluência, que incentivam alunos a desenvolver a sua confiança, actividades de *role-play* nas quais os alunos praticam e desenvolvem as funções da linguagem, bem como são levados ao uso criterioso da gramática e da pronúncia durante as actividades propostas (Ribeiro, 1999).

As características desta abordagem reflectem nitidamente a maturidade atingida nas práticas adoptadas no ensino das línguas e são óbvias as razões do seu sucesso. De acordo com os princípios desta abordagem, o aluno deve aprender a comunicar na língua-alvo através da interacção com os outros alunos e com o professor. Apesar de muito do processo de ensino-aprendizagem ocorrer em situação de sala de aula, as actividades devem estar desenhadas de acordo com situações comunicativas da vida real. Outro aspecto importante a salientar neste

⁸ In http://en.wikipedia.org/wiki/Communicative_approach (obtido em 15 de Janeiro de 2009).

método é o facto de o aluno ser levado a consciencializar-se do seu processo de aprendizagem, criando assim estratégias de autonomia e optimização da sua aprendizagem de acordo com o seu perfil e ritmo de aprendizagem. Desta forma, valoriza-se a própria experiência do aluno, sendo este o centro do processo de ensino-aprendizagem. A Abordagem Comunicativa salienta a necessidade de ir mais longe do que a mera transmissão e aquisição de conhecimentos gramaticais, já que o grande objectivo será levar a que o aluno consiga comunicar na língua-alvo nos mais diversos contextos comunicativos reais. Para este efeito, utilizam-se como recursos jornais, revistas, canções, filmes e recursos da Web, entre outros.

Como podemos constatar, a evolução de abordagens e metodologias no ensino das línguas estrangeiras não implica necessariamente a rejeição total das abordagens ou métodos anteriores. As mudanças são progressivas e acontecem de forma variável. Esta evolução foi desde sempre acompanhada com diferentes tecnologias. Com a disseminação dos computadores e da Internet, a integração destes nas práticas lectivas de professores e alunos tem-se revelado de extrema importância enquanto instrumentos facilitadores do processo ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. O recurso ao computador neste contexto é conhecido internacionalmente como CALL⁹ (Alves, 2006, p. 44).

2.7 CALL

O ensino de línguas mediado pelo computador, CALL, é uma área cuja história nos revela transformações ligadas tanto ao desenvolvimento de teorias sobre a linguagem e sobre o ensino de línguas estrangeiras como ao advento das TIC, que amplificam cada vez mais a variedade de funções desempenhadas pelos computadores (Souza, 2004, p. 74).

CALL é uma forma de promover a aprendizagem baseada no computador. Não é um método. Os materiais CALL são antes ferramentas espoletadoras de situações aprendizagem. O ênfase é dado à aprendizagem do aluno e não à actividade do professor, o ensinar. Os materiais são utilizados para facilitar o processo de aprendizagem.

“The philosophy CALL emphasizes more on student-centered lessons allowing the learners to learn on their own using structured and/or unstructured interactive lessons. These lessons carry 2 important features: bidirectional (interactive) learning and individualized learning. CALL is not a method. It is a tool that helps teachers to facilitate language learning process. CALL can be used to reinforce what

⁹ CALL – Computer-assisted Language Learning

*has been learned in the classrooms. It can also be used as remedial to help learners with limited language proficiency.*¹⁰

De acordo com Warschauer e Healey (1998, pp. 57-71), a evolução do uso dos computadores no ensino das línguas é consequência de dois factores que se interligam: as diferentes abordagens no ensino das línguas e a evolução em termos técnicos e a acessibilidade aos computadores. Warschauer (2000, pp. 61-67) divide o CALL em três fases distintas: CALL Behaviorista ou Estrutural, CALL Comunicativo e CALL Integrativo. A tabela 1 mostra de uma forma sintetizada a evolução da presença do computador na aprendizagem da língua Inglesa (Tabela 1).

Fase	1970-1980 CALL Estrutural	1980-1990 CALL Comunicativo	Século XXI CALL Integrativo
Tecnologia	Computadores de grande porte	PCs	Multimédia e Internet
Paradigma de aprendizagem do Inglês	Métodos de Gramática e Tradução e Áudio-lingual	Aprendizagem Comunicativa da língua	Baseado no conteúdo ESP ¹¹ /EAP ¹²
Visão da língua	Estrutural (sistema estrutural formal)	Cognitiva (sistema mentalmente construído)	Sócio-cognitiva (desenvolvida na interacção social)
Uso principal dos computadores	<i>Drill and practice</i>	Exercícios comunicativos	Discurso autêntico
Objectivo principal	Exactidão	e Fluência	e <i>Agency</i>

Tabela 1 – Três fases do CALL. Fonte: <http://www.gse.uci.edu/person/markw/cyberspace.html> tradução livre (obtido em 19 de Janeiro de 2009).

2.7.1 Call – Fase Behaviorista ou Estrutural

CALL Behaviorista é a designação que Warschauer (1996) deu à primeira fase de aprendizagem de línguas mediada por computador. O suporte tecnológico desta fase era os computadores de grande porte. A atenção que era dada ao computador em termos pedagógicos era a de tutor com transmissor de conteúdos do género *drill and practice*¹³. Para

¹⁰ Fonte: http://en.wikipedia.org/wiki/Computer-assisted_language_learning (obtido em 19 de Janeiro de 2009)

¹¹ English for Special Purposes

¹² English for Academic Purposes

¹³ *Repetir e praticar* – Estratégia que promove a aquisição de conhecimentos ou de competências através da prática repetitiva e da memorização: fonte: <http://olc.spsd.sk.ca/DE/PD/instr/strats/drill/index.html> (obtido em 24 de Janeiro de 2009).

além deste papel, o computador tinha também a função de dar *feedback* positivo ou negativo consoante a resposta do aluno. Desta forma, o computador era uma mais-valia, pois *funcionava como um tutor mecânico que nunca se cansava nem se aborrecia na sua tarefa de repetir a mesma prática, até o aluno acertar na resposta* (Alves, 2006, p. 45). O computador era a máquina de ensinar de Skinner que, em parte, substituiu o professor. Por outro lado, neste contexto o computador permitia que o aluno não se sentisse constrangido perante os erros, respeitando os diferentes ritmos de aprendizagem. Sobre este assunto e a propósito dos processadores de texto, Ramos (2005) defende que a relação do aluno com o erro deixa de ser de angústia e de stress. Ao utilizar o processador de texto, o erro deixa de possuir um carácter ameaçador e frustrante. O aluno integra-o antes no seu percurso de aprendizagem como mais uma etapa ultrapassada, sentindo-se mais liberto para dar asas à sua imaginação e passando a preocupar-se mais com o que vai escrever, privilegiando as vertentes de maior exigência cognitiva em detrimento dos aspectos formais.

Baseados nestes conceitos, diferentes sistemas tutoriais CALL foram desenvolvidos nesta altura. Um dos mais sofisticados foi o sistema PLATO. Este sistema incluía *drills* estruturais e de vocabulário, breves explicações gramaticais, testes de tradução (Ahmad, Corbet, Rogers, & Sussex, 1985). Esta fase baseia-se nos seguintes princípios de acordo com Levy (Moreira F. H., 2003):

- Aprendizagem dividida em passos distintos de forma altamente directiva;
- Desenvolvimento de aplicações para áreas mais *programáveis* da língua (morfologia, sintaxe e vocabulário);
- Treino de aspectos da língua de forma isolada;
- *Feedback* imediato;
- Aprendizagem que respeita o ritmo de cada aluno.

Esta visão extremamente estruturada do ensino e da aprendizagem de línguas levou ao desenvolvimento de materiais para o computador. Facilmente se compreende que esta fase de CALL representou um despertar pelo interesse no ensino de línguas mediado por computador enquanto área de investigação científica. Porém, os custos elevados associados a uma tecnologia ainda bastante cara na época e inacessível até em termos de tamanho impediram que esta área de interesse aliciasse um maior número de professores de línguas interessados, panorama este que se alterou na década de 80 (Souza, 2004).

2.7.2 Call – Fase Comunicativa

A segunda fase de ensino e aprendizagem de línguas mediada por computador foi designada por CALL Comunicativo:

“The next stage, communicative CALL, emerged in the late 1970s and early 1980s, at the same time that behavioristic approaches to language teaching were being rejected at both the theoretical and pedagogical level, and when new personal computers were creating greater possibilities for individual work. Proponents of communicative CALL stressed that computer-based activities should focus more on using forms than on the forms themselves, teach grammar implicitly rather than explicitly, allow and encourage students to generate original utterances rather than just manipulate prefabricated language, and use the target language predominantly or even exclusively (Jones & Fortescue, 1987; Phillips, 1987; Underwood, 1984). Communicative CALL corresponded to cognitive theories which stressed that learning was a process of discovery, expression, and development. Popular CALL software developed in this period included text reconstruction programs (which allowed students working alone or in groups to rearrange words and texts to discover patterns of language and meaning) and simulations (which stimulated discussion and discovery among students working in pairs or groups). For many proponents of communicative CALL, the focus was not so much on what students did with the machine, but rather what they did with each other while working at the computer.” (Warschauer & Healey, 1998)

Esta nova abordagem no ensino das línguas emergiu do declínio do Behaviorismo, cujas ideias foram conducentes à Abordagem Comunicativa. Outro dos grandes factores foi a introdução do computador pessoal nos Estados Unidos e no Japão já a preços e tamanhos bastante acessíveis, permitindo um maior acesso à tecnologia. Sistemas como o PLATO requeriam computadores de grande porte, custos elevados e conhecimento técnico especializado, os microcomputadores tornaram possível a utilização de programas mais simples a baixo custo. Também as linguagens simples de programação, como o BASIC, permitiram que o próprio professor pudesse fazer os seus programas de acordo com as suas necessidades pedagógicas. Esta liberdade de criação de materiais didácticos não se limitou às linguagens de programação. Nesta fase, surgem os programas ou ferramentas de autor que permitem construir e editar diversos tipos de materiais. Um dos exemplos mais representativos foi os programas de reconstrução de texto. Estes permitiam apagar palavras específicas ou partes de texto assemelhando-se a exercícios de preenchimento lacunar. O aluno pode trabalhar sozinho ou em grupo na reconstrução desse texto, colocando hipóteses, testando essas hipóteses, descobrindo desta forma modelos gramaticais e lexicais através de deduções por ensaio e erro e pelo estímulo à especulação e questionamento (Souza, 2004).

Surgiram também propostas de utilização do computador, cuja função era estimular o aluno a produzir um texto/discurso original e não apenas manipular exemplos pré-fabricados da língua estrangeira. Um destes exemplos foi a introdução de jogos e simulações:

“Most drills now include games, as well, using the power of the computer and competition for or a collaboration toward a goal--the fun factor--to motivate language learning. Notable among the drill-as-game are Blackbelt Japanese from Educorp; English, French, Spanish, and German versions of Hangman (Hangman, La Guillotine, La Corrida de Toros, and Apfelschuss) from Gessler; Matchmaster from Wida; and Word Attack! from Davidson. These programs provide a varying amount of instruction along with the games, but all expect the teacher to do most of the work in introducing the concepts that students will practice.” (Warschauer & Healey, 1998)

Neste cenário de aprendizagem presume-se que o professor não esteja necessariamente presente. O computador é encarado como um dispositivo de apoio para completar tarefas de forma mais produtiva. Como diz Moreira (2003), o computador *não comporta uma metodologia em si: cabe aos professores e aprendizes usá-lo eficientemente para atingir os objetivos de aprendizagem de seu contexto específico. Não se espera que o computador ensine a língua, mas que actue como instrumento enriquecedor ou facilitador da aprendizagem.* Esta perspectiva implica a visão do computador como um material didático adicional na sala de aula. Assim, Warschauer (1996) citando Underwood afirma que esta fase do CALL:

- Foca-se mais no uso da forma do que na própria forma;
- Ensina a gramática de forma implícita e não explícita;
- Permite e encoraja os alunos a produzir textos originais;
- Não julga e avalia as respostas dos alunos com luzes a piscar ou mensagens de parabéns;
- Evita dizer ao aluno que está errado, aceitando respostas diferentes;
- Usa exclusivamente a língua-alvo e cria condições para que esta seja usada de forma natural e
- Nunca tenta fazer alguma coisa que o livro também faz.

O computador continua a dar as respostas correctas. Contudo, a forma de o aluno chegar à resposta certa mudou. O aluno reflecte, faz as suas opções e exerce controlo sobre a interacção com o computador. A função de tutor continua presente, mas funciona mais como um incentivo ao debate, à escrita e ao pensamento crítico. Para além disto, o computador tem também a função de ferramenta de apoio para o uso e compreensão da língua através de

processadores de texto, correctores ortográficos e gramaticais. O *Microsoft Word*¹⁴ enquanto processador de texto apresenta um potencial considerável enquanto ferramenta auxiliar tanto no desenvolvimento e aperfeiçoamento de processos como a escrita, a leitura, ou melhor, a aprendizagem global de uma língua. O computador desempenha a função do amigo que, sem grandes críticas, vai ajudando a promover o trabalho colaborativo e vai deixando que o seu utilizador vá tomando as suas próprias decisões em relação ao texto que está a criar. A capacidade de tratar a informação electrónica e digitalmente permite desenvolver capacidades cognitivas interactivamente.

“Generally, studies seem to conclude that students who use word processing software in context of writing instruction programs tend to write more, revise more (at least on a surface level), make fewer errors, and have better attitudes toward their writing than students who do not use word processing software.(...) the potential value of word processing has been established, making it one of the most validated uses of technology education.” (Roblyer, 2004)

Apesar desta fase do CALL ter sido relevante e tenha representado um avanço significativo no ensino e aprendizagem das línguas estrangeiras, o computador ainda dava um contributo relativamente tímido neste domínio. Esta fase predominou até finais dos anos 80 quando surge um novo paradigma advindo das mudanças trazidas pela Internet e pelos computadores com características multimédia, dando origem à terceira fase – o CALL Integrativo.

2.7.3 Call – Fase Integrativa

A fase do CALL Integrativo é a que se vive agora, caracterizada por abordagens baseadas no uso dos computadores e da Internet.

Para Warschauer e Healey (1998), o aparecimento de práticas de CALL baseadas na tecnologia de multimédia e da Internet está ligado à chegada do conceito de economia baseada na informação, onde tanto a memorização como o método são menos importantes do que o desenvolvimento de estratégias conducentes à manipulação e descodificação da informação disponível. A tecnologia multimédia levou ao desenvolvimento de novos materiais onde o texto escrito, a linguagem oral, ilustrações e vídeos são integrados num todo. Os mesmos autores argumentam que, neste âmbito, os programas para aprendizagem de Inglês representam um grande avanço mesmo quando estes têm por base exercícios de gramática e

¹⁴ Aplicação do Microsoft Office

vocabulário do tipo *drill and practice*. Para os autores, a própria base tecnológica multimídia, por incorporar gráficos, som e vídeo, permite um elevado nível de contextualização de exemplos de uso da língua alvo. Também o hipertexto favorece a autenticidade ao integrar diversos tipos de recursos multimídia. Isto leva a que o aluno articule e desenvolva diversas competências na realização das várias actividades, como a escrita, a leitura, a audição ou a oralidade:

“What makes multimedia even more powerful is that it also entails hypermedia. That means that the multimedia resources are all linked together and that learners can navigate their own path simply by pointing and clicking a mouse. Hypermedia provides a number of advantages for language learning. First of all, a more authentic learning environment is created, since listening is combined with seeing, just like in the real world. Secondly, skills are easily integrated, since the variety of media make it natural to combine reading, writing, speaking and listening in a single activity. Third, students have great control over their learning, since they can not only go at their own pace but even on their own individual path, going forward and backwards to different parts of the program, honing in on particular aspects and skipping other aspects altogether. Finally, a major advantage of hypermedia is that it facilitates a principle focus on the content, without sacrificing a secondary focus on language form or learning strategies. For example, while the main lesson is in the foreground, students can have access to a variety of background links which will allow them rapid access to grammatical explanations or exercises, vocabulary glosses, pronunciation information, or questions or prompts which encourage them to adopt an appropriate learning strategy.” (Warschauer M. , 1996)

Com o advento da Internet, o computador passa de ferramenta produtiva a ferramenta de processamento e comunicação de informação. O aparecimento da Internet e da comunicação mediada por computador permite que os alunos comuniquem, assíncrona e sincronamente, com outros falantes. É a Internet que potencia o objectivo principal desta fase do CALL, designado por Warschauer (2000) de *agency* (Tabela 1, p. 19). Ultrapassa a exactidão, defendida na fase behaviorista e a simples fluência da fase comunicativa (Tabela 1, p. 19). O aluno de línguas do século XXI tem agora a possibilidade de expor a sua identidade, dando o seu contributo e ter um impacto no mundo, devido ao seu trabalho publicado na Web e acessível a todos em qualquer lugar do mundo a qualquer hora.

Neste novo contexto, o papel do computador é propiciar o ambiente no qual o aluno aprende a dominar as variadas e diferentes ferramentas tecnológicas como um processo contínuo de aprendizagem e utilização da língua alvo em vez de se submeter a práticas de um laboratório de cunho behaviorista (Buzato, 2001). Este ambiente passa a proporcionar ao aluno contextos diversos de interacção, facilitando o seu acesso a comunidades diversas e criando a possibilidade de gerar igualmente novas comunidades (Kern & Warschauer, 2000).

Também de acordo com Warschauer (1996) o ambiente multimédia e hipermédia favorece a autenticidade, apesar de ser um ambiente digital. A combinação de diferentes recursos, como a possibilidade de ler, observar imagens e ouvir em simultâneo, posicionaram o aluno do CALL muito mais próximo da realidade, levando a que desenvolvesse competências essenciais para a concretização de actividades como a escrita, a leitura e a audição (Buzato, 2001). O conteúdo adquire um estatuto de primeiro plano em detrimento da forma e das estratégias de aprendizagem que passam para segundo plano. Warschauer e Healey (1998) argumentam que uma das características principais do CALL Integrativo é o facto de a autonomia do aluno sair reforçada, detendo este o poder de controlar a sua própria experiência de aprendizagem ao determinar o seu próprio ritmo, progredindo e recuando de acordo com os seus interesses e dificuldades ao aceder a uma panóplia enorme de conteúdos disponíveis online.

Esta divisão em três fases (Tabela 1) sugerida por Warschauer (2000), mostra de uma forma abrangente, a evolução do trajecto da presença do computador na aprendizagem de Inglês. Todavia, tal como o autor defende, estas fases não são estanques e os recursos de cada uma delas conjugam-se, seguramente ainda hoje em muitas escolas e demais instituições de ensino, sendo utilizados pelos professores e pelos alunos com objectivos diversos. Esta divisão também tem a intenção de mostrar que as potencialidades do computador na aprendizagem de línguas estrangeiras implicam considerar não apenas as possibilidades da máquina em termos técnicos, mas fundamentalmente, a sua relação com a perspectiva metodológica adoptada e com o quadro sócio-económico mais vasto em que o computador se insere (Buzato, 2001).

2.8 Conclusão

Vários estudos acerca das vantagens e desvantagens do computador na sala de aula de línguas têm sido feitos, com as mais variadas conclusões. Um destes estudos foi feito por Thomas Russell num livro intitulado *No Significant Difference Phenomenon*, e no site com o título *No Significant Difference*¹⁵. O nome indicia desde logo a conclusão do autor, que conclui que o computador na sala de aula não faz a diferença.

“(...)Russell’s collection highlights the fact that great majority of MCS have found no significant difference in student outcomes when the independent variable was the method of course delivery. With two opposing camps having access to the same data, it is no surprise that a shift in emphasis allows this finding to be interpreted in two

¹⁵ <http://www.nosignificantdifference.org/> (obtido a 16 de Março de 2009). Este site integra uma selecção de bibliografia relativa a estudos que comparam a aprendizagem baseada nas novas tecnologias, em regime presencial e/ou a distância.

different ways. One interpretation holds that the use of technology to deliver courses does no harm – that is, face to face learning has no inherent(...)” (Conger, 2005)

Independentemente das conclusões dos estudos que existem, importa salientar que a tecnologia deve ser encarada como um recurso e não um método e que a tecnologia por si só não promove a aprendizagem (Attwell, 2008). Em situações de aprendizagem a mesma tecnologia pode ser utilizada com objectivos variados, segundo diferentes visões da língua e diferentes paradigmas de aprendizagem, podendo fazer com que se apresentem resultados bastante diversos. Algumas investigações no âmbito da educação têm apontado que a existência de computadores nas escolas não conduz a efectivas mudanças, visto que a tendência é serem usados de acordo com práticas já existentes (OCDE, 2001), podendo mesmo ser contra-produtivo e fonte de desmotivação (Warschauer & Meskill, 2000). Como qualquer tecnologia, o computador é também um recurso possível, e os resultados dependerão sempre da interacção que com ele se estabelece. Apesar das suas enormes potencialidades, o computador e os recursos da Internet devem ser encarados como complemento e suporte à aprendizagem e não como panaceia para o processo de ensino-aprendizagem em geral e das línguas em particular.

3 Da Web 1.0 à Web 2.0

“Diversos estudos mostram que a utilização de computadores de forma interactiva não apenas aumenta a motivação para o estudo, como também facilita a integração do conhecimento, quando o material é apresentado de forma adequada aos utilizadores aos quais se destina.”
Willis (1995)¹⁶

O uso da Web como complemento à aprendizagem da língua estrangeira é relativamente recente, tendo em conta que os primeiros materiais apareceram no início da década de 90. Contudo, o impacto tem sido considerável, principalmente porque as novas tecnologias têm vantagens relativamente à anterior geração de CALL. Estas vantagens estão relacionadas com o baixo custo e a facilidade de uso e criação de aplicações e/ou ferramentas e com a possibilidade de interacção real e autêntica (The History of Computer Assisted Language Learning Web Exhibition, 2000).

Para além destes aspectos, Buzato (2001) citando Padron (1993) refere que a tecnologia na sala de aula é motivadora, não emite juízos de valor, permite tornar o ensino mais individualizado, adequado às potencialidades e necessidades do aluno, permite uma autonomia maior, proporciona *feedback* imediato, faz com que o aluno se sinta mais responsável, é menos intimidador, proporciona ambientes de aprendizagem linguisticamente ricos, o papel do professor é alterado, pois não é mais detentor do saber, diminui o constrangimento do aluno que não sabe uma resposta. Também Warschauer (1996) dá ênfase à motivação que advém da utilização do computador, relevando o factor novidade. Salienta também a natureza individualizada do apoio, a oportunidade que o aluno tem de ter um maior controlo sobre a sua aprendizagem, obtendo um *feedback* rápido e sem juízos de valor.

Pennington (1996, apud Buzato, 2001) apresenta uma reflexão acerca das vantagens do uso do computador no ensino de línguas e divide-as em três grupos: as vantagens físicas, as psicológicas e as cognitivas. No que concerne às vantagens físicas, apelida de *lingertips effect*, ou seja, efeito da informação na ponta dos dedos. Basicamente, este conceito significa o facto a informação poder ser acedida com pouco esforço físico tanto ao nível de tempo gasto como ao nível do espaço percorrido. São exemplos disto o poder consultar-se um documento ou ler o jornal sem a respectiva deslocação à biblioteca ou ao quiosque ou, ainda, o simples

¹⁶ Fonte: <http://www.uiweb.uidaho.edu/eo/dist6.html#advantages>

“copiar/colar” que se costuma fazer aquando da elaboração de qualquer documento num vulgar processador de texto. No que se refere às vantagens psicológicas, o computador é por excelência um elemento de motivação, porque é apelativo e lúdico e tem a capacidade de motivar os alunos para a execução de tarefas, apelando aos sentidos, ao permitir que se manipulem cores, sons e formas nas interfaces mais actuais. Para além destas, também estimula a privacidade ao permitir a aprendizagem *online*. Esta característica de anonimato pode revelar-se de especial importância em alunos tímidos, que desta forma se sentem mais desinibidos.

No que diz respeito às vantagens em termos cognitivos, o mesmo autor, afirma que o computador aumenta a eficácia do processo de aprendizagem de línguas facilitada pela integração dos diferentes recursos, criando grande variedade e diversidade de oportunidades para aprender. Por outro lado, a abundância de diferentes recursos tende a favorecer a activação dos processos cognitivos do aluno de uma forma mais intensa do que em ambientes tradicionais de aprendizagem.

3.1 Novos Paradigmas no Processo Ensino-aprendizagem

“The latest powerful online tools can be harnessed to transform and expand the learning experience.”

David Warlick¹⁷

A Internet surgiu, em 1969, como uma rede de computadores para proteger a informação do ministério da defesa dos Estados Unidos, denominada de ARPANet, concebida pela *Advanced Research Project Agency*. No início dos anos 80, generaliza-se a sua utilização nas universidades e nas grandes empresas, na maioria dos casos para consulta de informação, envio e recepção de correio electrónico. No início dos anos 90, nasceu a *World Wide Web* (abreviadamente WWW ou *Web*) no CERN¹⁸ sob a orientação de Tim Berners-Lee. A partir dos anos 90, a utilização da Internet generaliza-se nas universidades e nos anos seguintes, a sua utilização popularizou-se.

O termo Web 2.0 é usado para descrever a geração actual da Internet, que é baseada em serviços e ferramentas de comunicação pessoal, sendo que estas assentam na colaboração e partilha entre os seus utilizadores. Nos primórdios da Internet, a denominada primeira geração

¹⁷ Fonte: http://www.teachmygeneration.com/joomla/files/Course%20Documents/A_Day_in_the_Life_of_Web_2_0.pdf (obtido em 8 de Fevereiro de 2009).

¹⁸ CERN - Laboratório Europeu de Física de Partículas.

ou Web 1.0, foi caracterizada por um ambiente estático constituído por páginas em HTML¹⁹, onde não havia a possibilidade de interacção.

“By the early 2000s, the notion of interactivity went from linking and clicking to creating and sharing. Now individuals not only find and read information but also create and share their own in real time. It is a new Web, Known as Web 2.0. Web 2.0 (...) encompasses the growing collection of new and emerging Web-based tools. (...) Many tools are free and available to all. [They] are social in nature and promote self-expression, such as the community networks, blogs, wikis, and photo and video sharing sites.” (Solomom & Schrum, 2007, p. 13)

Em poucos anos a Web tem evoluído a um ritmo alucinante. A concepção da Web mudou de simples páginas criadas em HTML, onde os utilizadores podiam encontrar e copiar informação, sendo meros consumidores, para um espaço que fornece serviços interactivos, onde se cria e partilha informação, passando a produtores de conteúdos. Esta transição também significa que os utilizadores trabalham de forma diferente.

“... we no longer just find and use information; the Web is now a participatory, interactive place where we create information collaboratively and share the results. Everyone can participate thanks to social networking and collaborative tools and the abundance of Web sites that allow us to post journals, photos, movies, and more. The Web is no longer a one-way street where someone controls the content. Anyone can control content in a Web 2.0 world.” (Solomom & Schrum, 2007, p. 8)

A segunda geração da Web tem actualmente o seu máximo desenvolvimento e marca uma verdadeira revolução social caracterizada pela grande importância que se atribui à interacção. Anteriormente, as páginas estáticas, basicamente páginas de consulta de informação, dão lugar aos blogues, locais virtuais de partilha de reflexões pessoais, abertos a comentários dos participantes. Surgem também realidades virtuais, que simulam contextos sociais da realidade, sendo o *Second Life* um dos mais conhecidos. Têm surgido verdadeiras comunidades de aprendizagem, nas quais cada participante se assume como um verdadeiro agente activo na construção conjunta do conhecimento, materializando o conceito de inteligência colectiva. Esta colaboração e a sua forma de desenvolvimento nas comunidades de aprendizagem representam um meio fundamental para a aprendizagem dos alunos, pois desta forma podem compreender questões, desenvolver argumentos e partilhar significados e conclusões (Bender, 2003).

¹⁹ *HyperText Markup Language*, que significa Linguagem de Marcação de Hipertexto.

Este novo paradigma pode ter um efeito profundo nas escolas e nos modos de aprendizagem. Estas ferramentas promovem a criatividade, a colaboração e a comunicação e podem conjugar-se com métodos de aprendizagem nos quais estas competências desempenham um papel importante (Solomom & Schrum, 2007, p. 21).

Ao proporcionar aos alunos um ambiente de aprendizagem conducente à aquisição de competências fundamentais para o séc. XXI, o professor é frequentemente confrontado com um deficiente acesso às novas tecnologias. Contudo, este panorama não pode ser obstáculo para se dotar os alunos destas competências. Jackie Halaw, professora e consultora da Rutgers²⁰ em New Jersey nos Estados Unidos, criou um pequeno filme intitulado *Three Steps for 21st Century Learning*²¹, onde nos descreve três passos essenciais para a aprendizagem do séc. XXI. De acordo com esta autora, deve-se proporcionar aos alunos ambientes de aprendizagem ricos de forma a desenvolverem as competências da competição, cooperação e colaboração. É frequente ouvir dizer-se que os alunos valorizam mais a competição desportiva do que a competição escolar e a grande maioria não sabe se irão ser profissionais nesta área. Também muitos deles passam muito tempo a jogar no computador. Porém, isto por si só não irá desenvolver competências. Estes jovens de acordo, com Halaw, ao invés de estarem simplesmente a jogar, deveriam estar a conceber os seus próprios jogos.

Enquanto facilitadores do processo de ensino-aprendizagem, os professores devem integrar actividades na sala de aula, tais como jogos didácticos, que estimulem e promovam o pensamento crítico, assim como a resolução de problemas. Será uma forma de envolver os alunos na aprendizagem de uma forma lúdica, estimulando a competição de uma forma saudável. Promover a cooperação e igualmente importante. Através de estruturas de aprendizagem cooperativa, será relativamente simples incluir actividades na sala de aula ou fora dela. A aprendizagem colaborativa é muito semelhante à aprendizagem cooperativa, mas não é sempre tão estruturada. Com a aprendizagem cooperativa os alunos têm de seguir estruturas ou protocolos para cumprir uma tarefa. Aqui os alunos são livres de trabalhar juntos de uma forma mais espontânea e têm a possibilidade de serem mais criativos e inovadores à medida que vão negociando e chegando a consensos²².

²⁰ Centro para a Matemática, Ciências e Educação Informática

²¹ <http://www.youtube.com/watch?v=2yCB4i7GJuM&feature=related> (obtido em 14 de Abril de 2008)

²² <http://www.thetech.org/education/teachers/curriculum.php#lessons>
<http://www2.gsu.edu/~wwwltc/howto/enablestudentcollab.htm>

Neste cenário, a Internet representa uma enorme plataforma de aprendizagem, onde a aprendizagem pode acontecer a qualquer hora e em qualquer lugar.

“In Web 2.0, the network is the platform, and “any place” means any place in the network. The student decides where to work -in the web. In this context, the PLE is a personal space organized by the student where he/she organizes his/her own resources, and these resources are located at any place in the web.

Therefore, in this “new paradigm”, the eLearning course does not offer so much a “virtual space” (virtual campus, virtual classroom), but a space for communication between students, peers and tutors. And also, it offers students and professors resources to help them to improve their own PLEs²³.” (Bartolomé, 2008)

Neste contexto, surge o termo *Learning 2.0* que surge como uma abordagem que faz com que nos centremos nas modalidades e ferramentas de aprendizagem. A *Aprendizagem 2.0* visa maximizar o envolvimento do aluno através da associação da aprendizagem com as ferramentas da Web 2.0 (Harriman, 2004).

Blogs, Hi5, MySpace, Delicio.us, YouTube, Flickr, Wikis e Podcasts são algumas das ferramentas e serviços da Web 2.0 que permitem esta aprendizagem, promovendo a partilha de conteúdos gerados pelos utilizadores, a saber (Patarakin, 2006):

O termo *Blog*, em português *blogue*, deriva da palavra Inglesa *Weblogging*. Consiste na publicação (*post*) de tudo o que o utilizador decidir, permitindo comentários a estas publicações. Estas publicações vão desde pensamentos pessoais, como num diário, a críticas da sociedade actual ou a conteúdos escolares, entre outros. Nos *blogues* surgem frequentemente referências a outros recursos também publicados na Internet. A transparência e a facilidade de utilização do *blogue* conquistaram o interesse de muitos pesquisadores, que o consideraram como uma espécie de espaço educativo pessoal.

Hi5 e *MySpace* são serviços de redes sociais que utilizam a Web para comunicação *online* através de uma rede interactiva de fotos e perfis de utilizadores. No *Hi5* os utilizadores criam uma página pessoal para mostrar os seus interesses, idade e local de habitação, bem como carregar imagens onde outros utilizadores podem comentá-las. O *site* também disponibiliza a possibilidade de criar álbuns de fotografia, bem como instalar um leitor multimédia para reproduzir as suas músicas favoritas. Os utilizadores podem enviar entre si pedidos de amizade, podendo aceitar e rejeitar os que receberem, bem como bloquear directamente os utilizadores²⁴.

²³ Personal Learning Environments

²⁴ <http://pt.wikipedia.org/wiki/Hi5> (obtido em 1 de Março de 2009)

O *Delicio.us* permite que os utilizadores armazenem um conjunto de marcadores de livros e referências. Qualquer utilizador pode aqui encontrar referências acerca dos temas pelos quais se interessa usando apenas palavras-chave para pesquisar. O utilizador registado pode igualmente deixar uma referência sobre um tema de seu interesse.

O *YouTube* permite que os seus utilizadores carreguem e compartilhem vídeos em formato digital. Foi fundado em Fevereiro de 2005 por três pioneiros do *PayPal*, um famoso *site* da Internet ligado à gestão de transferência de fundos. Antes do lançamento do *YouTube*, existiam poucos métodos simples disponíveis para os utilizadores comuns de computadores que queriam colocar os seus vídeos na Internet. Com a sua interface de fácil uso, *YouTube* tornou possível a qualquer utilizador publicar um vídeo que milhões de pessoas podem ver. A grande variedade de tópicos abrangidos pelo *YouTube* tornou a partilha de vídeos uma das características mais importantes da cultura da Internet²⁵.

O *Flickr* é um serviço para guardar e partilhar fotografias que são categorizadas por meio de etiquetas. As etiquetas fazem com que a busca seja muito mais fácil, pois através da introdução destas palavras, facilmente se encontra o que se pretende.

WikiWiki é a palavra que significa em Havaiano *depressa* e, neste contexto, designa um conjunto de itens interligados. O fundador desta tecnologia foi Ward Cunningham que lhe deu este nome precisamente por causa da rápida interacção hipertextual. Wikipedia é a *wiki* mais conhecida no mundo dos cibernautas. As *wikis* são enciclopédias digitais que se vão alimentando e vão crescendo com a colaboração e o contributo de todos os seus utilizadores e os objectivos para que são criadas são imensos. Porém, a validade e a credibilidade da informação disponibilizada nas *wikis* é uma questão muitas vezes abordada e que não deve ser descurada, uma vez que qualquer utilizador pode editar conteúdos nesta ferramenta. Cabe aos utilizadores ter consciência desta realidade e não confiar nas páginas que não citam as suas fontes. O conteúdo de origem pouco fiável é normalmente precedido da informação “Esta página ou secção foi marcada para revisão, devido a inconsistências e/ou dados de fiabilidade duvidosa. Se tem algum conhecimento sobre o tema, por favor verifique e melhore a consistência e o rigor deste artigo” ou ainda “Este artigo ou secção contém uma lista de fontes, mas estas não são citadas no corpo do texto. Você pode melhorar este artigo introduzindo notas de rodapé citando as fontes, inserindo-as no corpo do texto quando necessário”. Para além do alerta, apela-se à colaboração séria e rigorosa dos utilizadores desta ferramenta.

²⁵ <http://pt.wikipedia.org/wiki/Youtube> (obtido a 1 de Março de 2009).

O *podcast*, ou *podcasting*, é uma forma de publicação de ficheiros média digital (áudio, vídeo, foto, pps, etc...) pela Internet e que permite aos utilizadores acompanhar a sua actualização. Com isso, é possível o acompanhamento e/ou *download* automático do conteúdo de um *podcast*. A palavra *podcast* é uma junção de *iPod* - marca do dispositivo digital da *Apple* de onde saíram os primeiros episódios de *podcasting* - e *broadcasting*, que significa difusão. A série de ficheiros publicados por *podcasting* é chamada de *podcast*. O autor de um *podcast* é chamado *podcaster*. Os conteúdos gravados em qualquer formato digital (MP3, AAC e OGG são os mais utilizados nos *podcasts* de áudio), ficam armazenados num servidor na Internet. Por meio de *feed* RSS²⁶, que funciona como um índice actualizável dos arquivos disponíveis, novos episódios são automaticamente enviados para o leitor através de um agregador, um programa ou página da Internet que verifica os diversos *feeds* adicionados, reconhece os novos ficheiros e os envia de forma automática para o computador. Os episódios podem, ainda, ser transferidos para leitores portáteis²⁷.

3.2 Mudanças no Papel do Professor e no Perfil do Aluno

“Há assim, necessidade de procurar novos modelos de prática pedagógica dentro e fora da sala de aula que permitam à escola um melhor acompanhamento da evolução sentida na sociedade. Deste modo, a escola pode preparar melhor os seus alunos para o desafio de uma vida incerta e em constante mutação. Importa proporcionar condições que promovam quer a formação do professor, através de actividades de formação contínua, quer a integração das TIC no contexto educativo.” (Osório & Puga, 2007, pp. 61,62)

A importância de formar os professores, para a utilização das TIC não pode ser subestimada e o trabalho colaborativo, com outros profissionais da educação, deve ser considerado. Roschelle, referido por Ainley & Searle (2005), argumenta que o uso das TIC, enquanto ferramenta eficaz de aprendizagem, é mais provável de acontecer num contexto de reforma educativa, onde se incluem melhorias em termos de formação de professores, currículo, avaliação e a capacidade da escola para a mudança (Ainley & Searle, 2005).

O professor não se pode alhear da actual realidade, pois as tecnologias proporcionam de facto recursos que podem ser usados para melhorar a prática lectiva. O professor tem um papel fundamental em qualquer mudança no paradigma da Educação. A utilização de tecnologia não significa a substituição do professor. Os professores serão sempre importantes

²⁶ RSS – Real Simple Syndication - Esta tecnologia permite aos utilizadores receber actualizações de conteúdos de diversos sites sem ser necessário visitá-los um a um (<http://pt.wikipedia.org/wiki/RSS.obtido> a 1 de Março de 2009).

²⁷ <http://pt.wikipedia.org/wiki/Podcast> (obtido a 1 de Março de 2009).

e mais essenciais que nunca no actual contexto, sendo o seu contributo necessário para compreender o papel que a tecnologia desempenha quer na sociedade quer na Educação. O professor deve estar preparado para tirar partido do potencial das TIC, assim como reconhecer os seus perigos e limitações, bem como ter uma mente aberta e a capacidade de aceitar o papel de intermediário, isto é, de facilitador entre o aluno e o conhecimento (Roblyer, 2004). Ao contrário da Web 1.0, na filosofia de *Aprendizagem 2.0* o aluno é colocado no centro do processo de ensino-aprendizagem e no contexto de ambientes sociais interactivos (Harriman, 2004). Actualmente, a utilização de ferramentas digitais no processo ensino-aprendizagem é, mais do que uma necessidade, um imperativo que decorre das exigências da Sociedade da Informação.

3.3 E-Learning – um Potencial a ser explorado

“By using multimedia, faculty and students can demonstrate an enriched teaching and learning enterprise that goes well beyond more traditional “cubicle-based” computer use.”
(Clayton-Pedersen & O’Neill, 2005, p. 9.8)

Integrar as TIC no processo ensino-aprendizagem *per si* não promove directamente a aprendizagem. A sua integração não representa a solução milagrosa para resolver os problemas relacionados com o insucesso na aprendizagem. Deve antes ser encarada como ferramenta potenciadora da aprendizagem, bem como bastante apelativa e motivadora para o envolvimento dos alunos no processo da sua aprendizagem e nas actividades propostas pelo professor.

A integração das TIC na Escola não tem sido um processo fácil. Para além de questões de ordem económico-financeira, a relutância que alguns professores têm à máquina e à mudança das suas práticas e metodologias, têm contribuído para um desfasamento entre a célere evolução das tecnologias e o sistema de ensino. Contudo, é inegável que as novas tecnologias vieram para ficar e o professor não deve ignorar esta realidade. As TIC serão sempre um apoio eficaz para a aprendizagem, desde que o professor faça uma planificação coerente de acordo com as novas práticas pedagógicas centradas no aluno (Rosa, 2006) e optar por utilizar as TIC ou incluir ferramentas de e-Learning no processo ensino-aprendizagem não será decerto a apologia do abandono de práticas tradicionais no ensino. Será antes uma forma de enriquecimento do processo. Da disseminação das redes de comunicação surge a possibilidade de aprender a distância emergindo desta forma novos cenários de aprendizagem, questionando as concepções tradicionais do processo ensino-aprendizagem. Desta forma, o e-

Learning pode representar algo mais do que uma mera forma de distribuição de conteúdos *online*.

Também a este propósito, Lima e Capitão (2003, p. 21) afirmam que o desenvolvimento de e-cursos apenas apoiados em tecnologia, ignorando orientações pedagógicas e metodológicas adequadas à aprendizagem, dificilmente conseguirá resultados satisfatórios no processo de ensino-aprendizagem. Por este motivo, concluem os mesmos autores que “*é importante edificar relações normativas entre a ciência, a tecnologia e a pedagogia para maximizar o potencial do e-Learning*”.

Relacionado com o termo *e-Learning* e muitas vezes confundido, está o conceito *b-Learning* (*blended learning*), aprendizagem mista ou híbrida, que surge como um processo de aprendizagem mista onde se procura potenciar o que o ensino dito tradicional e o ensino a distância, e-Learning, têm de melhor.

“(...) Blended learning combines e-Learning tools (everything from video streaming over the web to e-mail) with traditional classroom training to ensure maximum effectiveness. Students can prepare for, consolidate and recall classroom experiences online, while gaining the benefits of interaction with teachers and students via an actual or virtual classroom.” (Marsh, 2001)

Pimenta (2003, p. 13) após identificar algumas características do ensino presencial tradicional e do e-Learning, refere precisamente que a combinação do que de melhor há nos *dois mundos* optando pela designação de *formação combinada*:

“Identificadas estas características, não será difícil compreender a aceitação que o conceito de formação combinada conseguiu; integrando ensino presencial e e-Learning, existe a possibilidade de conseguir “o melhor dos dois mundos”; intercalando (...) períodos de formação presencial com períodos de formação em e-Learning, seria possível (em princípio) minimizar os inconvenientes de cada um dos modos de formação, maximizando as suas vantagens.” (Pimenta, 2003, p. 13)

Do equilíbrio entre a tradição e a inovação, o ensino tradicional suportado por ferramentas de e-Learning tem gradualmente vindo a tomar uma posição de relevo por meio da junção de aspectos tradicionais com aspectos mais inovadores que assentam na *combinação criteriosa de formas não-tecnológicas com formas tecnológicas de promover a aprendizagem* (Pimenta, 2003, p. 8). Este equilíbrio parece ser uma forma inteligente de responder a ritmos de aprendizagem diferenciados. Contrastando com o e-Learning, leva-nos a reflexões que nos permitem facilmente compreender os constrangimentos e vantagens de um modelo b-Learning. Um dos elementos estratégicos deste modelo é a possibilidade de escolha, sendo fundamental optar

pelos métodos e dispositivos mais convenientes e eficazes de acordo com as necessidades. O cerne da questão é precisamente ter a noção de que se dispõe de uma forma de aprendizagem alternativa que permita a aquisição das competências necessárias.

A ideia principal subjacente aos conceitos tanto de b-Learning como de e-Learning é a criação de ambientes de aprendizagem personalizada (AAP). Segundo este autor, neste ambiente, a aprendizagem reconhece-se como contínua procurando fornecer ferramentas de apoio a essa aprendizagem. O *software* social da Web 2.0 oferece alternativas de criação de AAP. O *software* social possibilita a diminuição do hiato entre produtores e consumidores de conteúdos. Hoje em dia os consumidores tornam-se produtores, pois criam e partilham. *Uma das implicações é o potencial oferecido pela nova ecologia de conteúdo “aberto”, de acesso a livros, a materiais de aprendizagem e multimédia, fazendo dos alunos eles próprios produtores de materiais de aprendizagem* (Attwell, 2007).

“In the introduction I said that a Personal Learning environment was not an application. A PLE is comprised of all the different tools we use in our everyday life for learning. Many of these tools will be based on social software. Social software is used here in the meaning of software that lets people rendezvous, connect or collaborate by use of a computer network. It supports networks of people, content and services that are more adaptable and responsive to changing needs and goals. Social Software adapts to its environment, instead of requiring its environment to adapt to software. Social software underpins what is loosely referred to as Web 2.0.” (Attwell, 2007, p. 4)

3.4 M-Learning

A era em que se vive é a Era da Conexão, como sustenta Moura (2009) citando Weinberger (2003). Na realidade, o acesso à informação deixou de estar confinado a um computador pessoal e estendeu-se também às tecnologias móveis, favorecendo a emergência de um novo paradigma educacional, o M-learning. Vive-se na era das máquinas inteligentes (Fig. 2, p. 37) que estão em permanente comunicação, criando novas redes de informação e de aprendizagem (Moura, 2009). Sadie Plant (2001), patrocinada pela *Motorola*, viajou por nove cidades à volta do mundo, para fazer um estudo acerca da forma como a tecnologia móvel influencia o comportamento humano. Nesse estudo, intitulado “*On the Mobile*”, identificou uma diversidade de comportamentos que demonstram o impacto dos telemóveis na vida em geral e, também, no amor e no trabalho.



Fig. 2 – Alguns exemplos de “máquinas inteligentes”.

É inegável que a tecnologia móvel, em particular o telemóvel, se tornou parte integrante da vida quotidiana moderna. Cada vez mais poderoso pelas funcionalidades e serviços que permite, é um facilitador potente de acesso a conteúdos a qualquer hora, em qualquer lugar. Neste contexto, a tecnologia móvel já pertence às boas práticas inovadoras de alguns docentes e têm demonstrado promover a aprendizagem e algumas das competências que os jovens de hoje necessitarão para competir e cooperar no séc. XXI. Adelina Moura é uma das pioneiras em Portugal com diversos projectos no âmbito da aprendizagem móvel. Alguns desses exemplos são *Correspondance Scolaire*²⁸ e *Discurso Directo I*²⁹ e *II*³⁰ com recurso à ferramenta *podcast* e, mais recentemente, um projecto intitulado *Geração Móvel*³¹.

Os alunos sentem uma grande atracção, para não falar em dependência, pelos seus dispositivos móveis, em particular os telemóveis. Usam-nos no seu dia-a-dia com uma destreza fantástica, principalmente para enviar mensagens e ouvir música. Howard Rheingold³² em “*Smart Mobs*” apelida esta geração de “*thumb generation*”, ou seja, “geração polegar” devido à sua destreza em escrever e enviar mensagens usando apenas os polegares. Com o aparecimento dos telemóveis de terceira geração, estes tornaram-se verdadeiros mini-computadores, com possibilidade de comunicação multimédia de alta qualidade. A disseminação destes dispositivos

²⁸ <http://echanges.podomatic.com> (acedido a 16 de Abril de 2008)

²⁹ <http://linade.podomatic.com> (acedido a 16 de Abril de 2008)

³⁰ <http://discursodirecto.podomatic.com> (acedido a 16 de Abril de 2008)

³¹ <http://geramovel.com.sapo.pt/> (acedido a 16 de Maio de 2009)

³² Howard Rheingold, autor de “*Smart Mobs*”, faz uma reflexão neste livro acerca das implicações culturais, sociais e políticas dos novos meios de comunicação, como o telemóvel, a Internet e as comunidades virtuais. http://www.smartmobs.com/book/book_summ.html (obtido a 2 de Maio de 2009).

móveis leva a que o seu potencial educativo não deva ser ignorado. As implicações da tecnologia móvel na Educação podem repercutir-se positivamente no processo de ensino-aprendizagem dos alunos ao facilitar a aprendizagem individual e colaborativa, criando desta forma ambientes personalizados de aprendizagem (Moura 2009).

Prensky (2001) defende que os jovens mudaram radicalmente os seus hábitos e comportamentos. A Escola deve, de acordo com este autor, deixar de perpetuar um modelo educativo do século passado e, assim, adaptar-se à nova realidade. Os “nativos digitais”, como Prensky (2001) os apelida, nasceram numa realidade impregnada de tecnologia e para eles o quotidiano sem a tecnologia não faz sentido. Ainda de acordo com este autor, esta geração passa menos de cinco mil horas das suas vidas a ler, mas mais de dez mil horas no computador. Por outro lado, como Moura (2009) defende, para esta geração não possuir telemóvel é quase factor de exclusão social, pois a primeira coisa que é pedida quando conhecem alguém é o número de telemóvel e o endereço do Messenger ou do Hi5. Neste contexto, a tecnologia móvel não deve de todo ser ignorada, pois permite novos cenários educativos abertos à interacção e ao trabalho colaborativo.

Para além destes aspectos, a Escola deve pensar que, ao incluir os dispositivos móveis no processo de ensino-aprendizagem, acaba por usufruir das vantagens do seu uso das TIC de uma forma gratuita. Os pais e encarregados de educação compram telemóveis aos seus filhos desde muito cedo e deve-se, desta forma, apostar no seu uso responsável. É necessário inculcar nos alunos que o telemóvel é muito mais de que um brinquedo, é, antes de mais, um dispositivo de comunicação e de construção de conhecimento.

3.5 Conclusão

A introdução das novas tecnologias e das ferramentas e serviços da Web têm imposto grandes alterações no processo ensino-aprendizagem. É necessário que todos os indivíduos sejam formados para a Sociedade da Informação e do Conhecimento e tomem consciência da necessidade de adquirirem uma aprendizagem ao longo da vida (ALV). É à Escola que cabe esta tarefa, bem como fomentar a aprendizagem dos pilares do conhecimento em que assentará a sua ALV. O novo modelo educativo para a Era do Conhecimento tem como objectivo uma pedagogia construtivista, segundo a qual o conhecimento é construído pelo aluno. O professor deixa de ter o papel tradicional de centro do saber para passar a ensinar os alunos a pesquisar, a seleccionar, a relacionar, a analisar e a aplicar a informação, motivando-os

e despertando-lhes o gosto pela aprendizagem. As potencialidades das novas tecnologias e da Web permitem que o professor construa e personalize os ambientes de aprendizagem, dando aos alunos acesso à instrução em qualquer lado e a qualquer hora. As TIC e os serviços associados à Web 2.0 oferecem oportunidades de se construírem ambientes personalizados de aprendizagem (Lima & Capitão, 2003).

“O e-learning pode ser definido como um método de ensino a distância (...) O e-learning é entendido como uma forma de ensino a distância, baseada nas tecnologias de informação e comunicação, i.e., um método de difusão de conhecimento e desenvolvimento de competências, realizado via Internet. Desta forma, a formação deixa de estar dependente de locais, horários e formadores, entre outros factores, disponibilizando, a cada formando, um processo de aprendizagem adaptado ao seu próprio ritmo e às suas necessidades especiais.” (SPI, 2003, p. 3)

Por outro lado, o conceito de e-learning pode abranger situações de apoio ao ensino presencial em que o professor disponibiliza recursos e interage com os alunos síncrona e assincronamente, adquirindo contornos de tutoria electrónica no apoio a estudantes num cenário de ensino presencial (Gomes, 2005). Em pleno séc. XXI, a Escola deve mostrar-se aberta às novas tecnologias e, mais em particular, à tecnologia móvel e ao seu espaço de influência. A Escola deve olhar o telemóvel como uma ferramenta com potencial educativo. Moura (2009) designa o telemóvel actual por “canivete suíço”, devido às suas enormes potencialidades, não devendo, por isso, ser ignorado.

“[mas] se o usarmos só para abrir cápsulas, estamos a desperdiçar as suas potencialidades. Se entregarmos a um professor um kit composto por uma câmara fotográfica, uma câmara de vídeo, um gravador de som, um reproduzidor de áudio e um dispositivo que possibilita a navegação na Internet para cada aluno e garantirmos ao professor que não terá de ensinar os seus alunos a manuseá-lo, será isto realidade ou ficção? É, sem dúvida, realidade, porque os telemóveis que os alunos possuem são tudo isto num único dispositivo.” (Moura, 2009)

4 Metodologia

“É necessário que todos os indivíduos sejam educados para a sociedade da informação e do conhecimento e se tornem adeptos de uma aprendizagem ao longo da vida (...). Por outro lado, é às instituições de ensino ou formação que cabe a tarefa de preparar os seus educandos para as novas competências da era digital (...).” (Lima & Capitão, 2003, p. 54)

A necessidade e a pressão que os professores sentem em desenvolver boas práticas no contexto educativo recorrendo às TIC, levam a que cada vez mais profissionais da Educação utilizem a tecnologia como ferramenta de apoio no desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem. Ao passarmos nos corredores das nossas escolas, rapidamente verificamos que os alunos estão frequentemente a utilizar os seus telemóveis ou leitores de Mp3/4 ou não tivessem eles nascido na era digital. Na realidade, estes dispositivos estão por toda a parte e a Educação pode tirar partido da ubiquidade destes dispositivos colocando esta tecnologia móvel ao seu serviço envolvendo, deste modo, os alunos na aprendizagem através de uma abordagem descontraída e diferente.

O *podcast* pode oferecer uma riqueza de informação que permite expandir e potenciar o curriculum. Quer seja usado enquanto complemento de informação a um determinado tópico ou quer seja usado enquanto extensão da sala de aula, serão sempre opções que com certeza proporcionarão ambientes ricos de aprendizagem (Williams, 2007). As potencialidades que um instrumento como o *podcast* oferece em contexto de sala de aula são inúmeras, desde que o professor esteja motivado a enfrentar os desafios que esta tecnologia possibilita. Desde a planificação dos dispositivos a utilizar, até à escolha da aplicação para editar o som, passando pela reflexão acerca dos objectivos a atingir, são alguns dos passos a dar quando se constrói um *podcast* (Moura & Carvalho, 2006).

Com estas assumpções, integrou-se o *podcast* como ferramenta de complemento às aprendizagens em língua Inglesa na modalidade M-learning. Com este estudo, pretendeu-se verificar o impacto da sua utilização, acreditando que este novo paradigma pode ser um elemento estratégico na aquisição e melhoramento das competências essenciais para o domínio da língua Inglesa, assim como contribuirá para melhorar o envolvimento e motivação dos alunos.

A opção metodológica utilizada neste trabalho foi o estudo de caso. Como afirma Coutinho & Chaves (2002), o estudo de caso tem vindo a ganhar popularidade na investigação

educativa nos últimos anos. *O estudo de caso permite uma investigação para compreender de forma global as características significantes de contextos da vida real*³³. Para a investigação de novos paradigmas educacionais, como é o caso das TIC na Educação, as metodologias qualitativas podem dar contributos importantes complementadas com as abordagens quantitativas. Ainda de acordo com Coutinho & Chaves (2002), o estudo de caso é um dos referenciais metodológicos *com grandes potencialidades para o estudo de muitas situações de investigação em Tecnologia Educativa* (2002, p. 222). No estudo de caso, a própria experiência do autor do trabalho é fundamental, no sentido de representarem experiências de um mundo profissional específico e que devem ser mobilizados para a identificação de problemas e definição de estratégias (Afonso, 2005).

4.1 Contextualização do Problema

Na sociedade actual, é inquestionável a importância do domínio da língua Inglesa e das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC). Pode mesmo afirmar-se que estas duas competências andam de mãos dadas. A formação dos alunos desde tenra idade revela-se fundamental e urgente. O seu desempenho no futuro, enquanto cidadãos pertencentes à Sociedade da Informação, será determinado pela sua destreza no âmbito destas duas áreas. Ser capaz de ler não define a literacia no mundo de hoje. Este conceito inclui hoje outras literacias como sejam a do consumidor, a visual ou a da informação. O cidadão do séc. XXI tem de ser dotado das competências que lhe permitam ser capaz de obter e perceber a informação em diferentes suportes e de a utilizar quando for necessário – é o saber-fazer. As competências no âmbito da literacia da informação são elementos estratégicos de aprendizagem ao longo da vida. Estas devem, desde muito cedo, ser promovidas no seio da educação por meio da sua integração transversal nos currícula, fazendo com que as aprendizagens se tornem significativas ligando-as às necessidades e problemas do mundo real. Os alunos deverão aprender a manipular a informação de forma a transformá-la em conhecimento – sendo esta a grande riqueza da World Wide Web (WWW). A todos nós que estamos inseridos na Sociedade de Informação, nos é exigido que tenhamos a capacidade de localizar, seleccionar e organizar a informação disseminada num espaço cada vez mais global e mais acessível, transformando essa informação em saberes pertinentes (Peña & Garcia, 2007). A sociedade de hoje privilegia a

³³Fonte:<http://claracoutinho.wikispaces.com/1++O+Estudo+de+Caso+como+uma+Estrat%C3%A9gia+de++Pesquisa.....+2> (obtido a 2 de Abril de 2009).

transformação da informação em conhecimento e este em competências, ou seja, o saber-ser e o saber-fazer.

A utilização das TIC ainda é muitas vezes feita de uma forma redutora, isto é, tem-se frequentemente utilizado as TIC como um meio para produzir algum produto final, sendo o seu potencial reduzido a uma ferramenta produtiva, ao invés de ser utilizada como uma ferramenta cognitiva propiciando assim situações de verdadeira aprendizagem promotoras de pensamento crítico (Jonassen, 1996).

“(...)we argue that technologies should be used as knowledge construction tools that amplify learners’ abilities to construct knowledge for themselves, rather than be ‘taught’ by preprogrammed lessons. Through these tools, students will learn with the technology, not from it.” (Jonassen, Peck, & Wilson, 1999, p. 152)

Vivemos num mundo ligado e globalizado, no qual a comunicação e o trabalho colaborativo são uma realidade. A banda larga e o *software* ligam pessoas, empresas, instituições e escolas em qualquer lugar e a qualquer hora, ultrapassando assim as barreiras do tempo e do espaço. O conhecimento é algo construído e participado, resultado da interação de comunidades imensas sendo transmitido de uma forma mais rápida e eficaz. Até cerca do ano 2000, a noção de interactividade foi alterada de um simples clicar de rato para a noção de criar e partilhar.

“Think back to when you were in school; consider how different everything was then. There was a simpler, clearly defined path to the future, or so it seems in retrospect. While that may or may not have been true for all of us back then, no one today would view the world or the path to the future as being simple.” (Solomom & Schrum, 2007, p. 7)

Estas autoras reflectem acerca da importância do mundo da Web 2.0 no processo ensino-aprendizagem. Os professores, enquanto veiculadores deste novo paradigma, devem compreender esta nova realidade e reflectir este mundo novo que os rodeia. Devem, ainda, dotar os alunos desta nova literacia, para que desenvolvam as competências necessárias essenciais para os desafios deste novo século. Visto que as tecnologias motivam e envolvem os alunos, devemos usá-las no processo ensino-aprendizagem. Para além destas razões, a propósito da utilização das TIC em contexto lectivo, Ramos (2005) afirma,

“[que estas ferramentas] desencadeiam, normalmente, um conjunto de efeitos sócio-afectivos positivos, como a motivação para a aprendizagem, que se traduz em entusiasmo durante as actividades realizadas e em interesse pelo estudo. A motivação emerge da tendência do ser humano, e em particular da criança, para a curiosidade e

consequente exploração de objectos e situações ao seu redor. Ao alimentar e reforçar a motivação, a escola contribui para que o aluno seja um agente activo na construção do seu conhecimento, como defende a perspectiva construtivista que valoriza de igual modo os aspectos emocionais e intelectuais da aprendizagem” (Ramos, 2005, p. 178).

Falar é tomar parte num processo condicionado por regras sociais. É a fala que permite a socialização da experiência individual. Dado que qualquer prática pedagógica assenta no oral, cabe ao professor desencadear, através de estratégias variadas, a tomada de consciência pelos alunos de modos de agir pela fala, adequados às situações de comunicação (Ramos, 2005, p. 73).

Competirá à escola adoptar pedagogias que desenvolvam no aluno as competências do saber-fazer, sob o ponto de vista linguístico, proporcionando ambientes de aprendizagem que levem os alunos a desenvolverem uma expressão oral fluente e adequada caracterizada por vocabulário adequado e diversificado.

Hoje vive-se na era da tecnologia onde o tempo é um bem precioso. Nos últimos anos, temos vindo a assistir a fenómenos inovadores de comunicação, sendo o *podcast* um destes fenómenos. O *podcast* surge como uma tecnologia alternativa extremamente potente para ser utilizada a serviço do processo de ensino-aprendizagem tanto na modalidade a distância (*e-learning*) ou como no complemento ao ensino presencial (*b-learning*), revelando-se um elemento estratégico no processo ensino-aprendizagem.

“Podcasting has potential value for teaching and learning across the curriculum. Because podcasting is a recorded word product, it has obvious connections to language instruction.(...) Programs for English as a Second Language (ESL) have been some of the earliest and most successful adopters of podcasting. ESL students have a natural need to consume content that is rich in listening to spoken language(...).” (King & Gura, 2007, p. 147)

A utilização do *podcast* em contexto educativo traz bastantes vantagens para o processo ensino-aprendizagem. O factor novidade desperta logo à partida maior interesse na aprendizagem de conteúdos por parte dos alunos. Com este recursos, podem respeitar-se diferentes ritmos de aprendizagem, já que os alunos podem ouvir tantas vezes quantas as necessárias, até compreenderem o conteúdo em questão. O *podcast* enquanto ferramenta da Web 2.0 permite o prolongamento do espaço físico da sala de aula para fora desta. Se o professor for um bom facilitador no uso desta ferramenta, os alunos são estimulados a gravar episódios aprendendo muito mais, pois terão maior preocupação em preparar um bom texto e

disponibilizar um material correcto e coerente para os colegas. Por último, falar e ouvir constituem actividades de aprendizagem muito mais significativa do que o acto isolado de ler. Por outro lado, já que os trabalhos em *podcast* são geralmente realizados em grupo, são oportunidades excelentes para a promoção da aprendizagem colaborativa (Moura & Carvalho).

As ferramentas digitais, sejam elas de que natureza forem, só serão propiciadoras de ambientes de aprendizagem quando cuidadosamente integradas no processo ensino-aprendizagem – dentro e fora da sala de aula.

“In this paper I have suggested that it is not educational technology per se that will shape the future of education but wider usage of technology in different spheres of society including in production and work processes and in changing processes of knowledge creation and development that will challenge traditional models of schooling and of teaching and learning. Thus it is the way we use technology which will shape the social interaction of learning and may lead to profound changes in educational processes and institutions. The use of social software and the implementation of Personal Learning Environments may be seen as disruptive technologies to traditional patterns of schooling.” (Attwell, 2008)

A Tecnologia e a Educação andam juntas, em grande parte devido aos alunos, que estão sempre ansiosos por usar novas ferramentas de pesquisa e tratamento de informação. O *podcast*, sendo uma das ferramentas do ambiente Web 2.0, apresenta um enorme potencial em termos educativos. Para uma integração cuidada e planeada desta ferramenta em contexto de ensino-aprendizagem, Fontichiaro propõe alguns passos básicos para a concepção de um *podcast*. O *podcast* tem, de facto, potencial educativo no processo ensino-aprendizagem, devido à sua versatilidade e portabilidade, já que é um produto onde a palavra é gravada, o que significa uma grande mais-valia em termos de aprendizagem das várias disciplinas que compõem o currículo (King & Gura, 2007, p. 147) e que pode ser “transportada” para qualquer parte.

Como tantas outras coisas associadas com o acto ler/escrever na Web, também o *podcast* nasceu do desejo de tornar a vida *online* mais fácil. Esta ferramenta é uma forma simples de distribuir conteúdos gratuitamente, que podem ser descarregados em dispositivos móveis, tais como mp3/mp4 ou telemóveis, entre outros, mas são estes os mais comuns entre os alunos.

Sempre que um *podcast* é criado e publicado, designa-se por episódio. Sempre que um novo episódio é disponibilizado, o aluno é automaticamente avisado o que fará com que este o consulte e faça o *download* do novo episódio.

Apesar do aspecto profissional e sofisticado dos *podcasts*, para a sua produção não são necessários grandes conhecimentos técnicos, nem ser um *expert* das tecnologias. De facto, tudo o que é necessário é apenas um computador com ligação à Internet, um microfone e o respectivo *software* para a digitalização do som (se se optar apenas por som). Na digitalização do som, um dos programas mais utilizados é o *Audacity*³⁴, pois é de utilização livre e gratuita.

Muitas são assim as potencialidades do *podcast*. Após uma cuidada planificação para a integração desta ferramenta, esta pode ser usada para o desenvolvimento do currículo, para promover actividades, para pesquisa, para partilhar notícias escolares, para formação contínua, no caso dos professores, para registo de aulas de campo, para apoio ao estudo, pela repetição é muito relevante no estudo de uma língua estrangeira, para projectos, como uma entrevista a alguém conhecido e, também, para arquivar a matéria dada nas aulas (Williams, 2007, pp. 30, 31).

O *podcast* avança a grande velocidade na era da educação do século XXI. Muito há por descobrir e por fazer. É só necessário dar asas à imaginação e ter um espírito aberto à inovação.

4.2 Motivação e Objectivos

“As coisas, por si sós, não são interessantes, mas tornam-se interessantes apenas se nos interessamos por elas.” Ceccato

Estando já há largos anos ligada ao ensino da língua Inglesa, a autora tem verificado vários tipos de dificuldades e atitudes por parte de uma grande percentagem de alunos no que concerne a aprendizagem da língua Inglesa. Estas dificuldades situam-se ao nível da apreensão dos conteúdos e ao nível da sua atitude face à disciplina.

O objectivo será o de observar e avaliar o impacto da utilização do *Podcast* na aprendizagem da língua Inglesa, utilizando os dispositivos móveis, como complemento de aprendizagem, verificando as vantagens e obstáculos da utilização deste recurso numa escola tradicional Portuguesa – o Agrupamento de Escolas de São Martinho, em particular a escola sede. A utilização deste recurso pretenderá também melhorar o rendimento, aproveitamento e envolvimento/motivação dos alunos na disciplina de Inglês.

³⁴ *Audacity* é um programa livre e gratuito para edição de áudio digital, cujo *download* pode ser feito a partir do endereço <http://audacity.sourceforge.net/?lang=pt>.

4.3 Formulação de Hipóteses

A hipótese geral que se levanta com este trabalho de investigação é: a aprendizagem com dispositivos móveis com recurso ao *podcast* melhora de facto a aprendizagem, o desempenho e o envolvimento dos alunos na língua Inglesa?

Hipóteses específicas:

- A utilização do *podcast*, implementada nas aulas, leva ao aumento das competências em TIC?

- A qualidade e valor pedagógico do *podcast* são reconhecidos pelos alunos em resultados práticos de aprendizagem da língua Inglesa?

4.4 Caracterização da População – A Amostra

A população do estudo é constituída pelos alunos de Inglês do 3º Ciclo do Ensino Básico da Escola Básica Integrada de São Martinho do Campo.

Definiu-se a população-alvo com base no método de amostragem por grupos (*clusters*), sendo este constituído pelos 97 alunos de quatro turmas do 7º ano de escolaridade do 3º ciclo da escola atrás mencionada. Aos 97 alunos que esta amostra integrou correspondem 52% ao género feminino e 48% ao género masculino.

5 Estudo de Caso: M-Learning – a Utilização do *Podcast*

“The potential uses are limited only by the imagination, time and resources that are available and the relevance of the activity. Podcasting is not, of itself, a magic solution, but could complement other teaching methods and enrich the quality of learning, particularly personalized learning³⁵.”

5.1 O *Podcast* “*English Is Fun*”

Para concretizar os objectivos deste estudo foi criado o *podcast* “*English is Fun*” e que pode ser acedido em <http://englishisfun.podomatic.com/>. No perfil da *podcaster* (Fig. 3) pode ler-se na mensagem redigida os objectivos principais da criação desta ferramenta. A docente pretendeu implementar uma nova abordagem nas aulas de Inglês no ano lectivo de 2008/2009. Informou desde logo a sua audiência que iria disponibilizar episódios e levar a que os alunos da faixa etária dos 12 anos, correspondente à frequência do 7º ano de escolaridade do 3º ciclo, também os produzissem com o intuito de melhorarem os seus resultados e a sua motivação em qualquer parte, a qualquer hora.

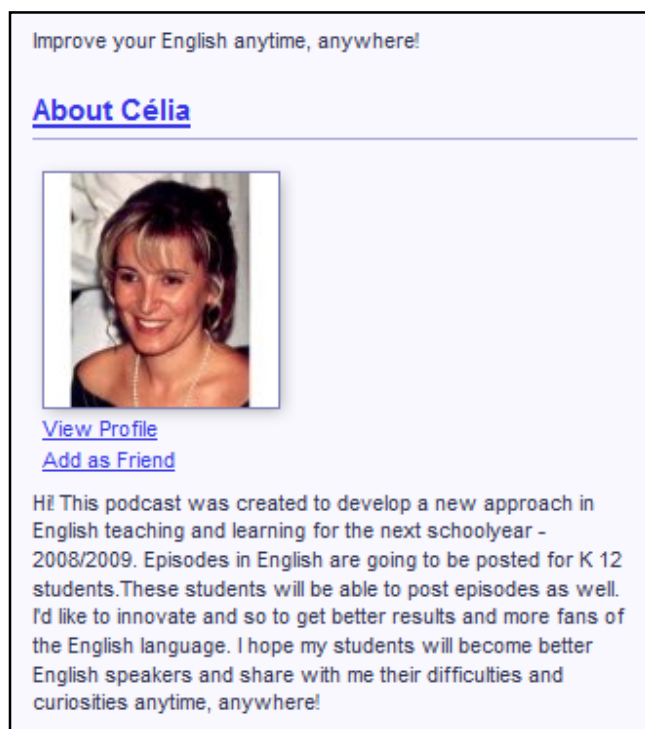


Fig. 3 – Mensagem da *Podcaster*.

³⁵ <http://recap.ltd.uk/articles/podguide3b.html> (obtido em 3 de Março de 2009).

5.1.1 Aspectos Técnicos

Para a construção dos vários episódios, foram utilizados ficheiros áudio com a extensão .mp3, que foram produzidos com a aplicação *Audacity*, por ser de utilização livre e gratuita (Fig. 4) e alojados no *site PodOmatic* no endereço <http://www.podomatic.com/>. Para além dos episódios realizados apenas pela docente, também os alunos participaram nestas actividades. Para a realização dos episódios por parte dos alunos de forma autónoma, foram disponibilizadas algumas aulas de Estudo Acompanhado (EA) para os ensinar a funcionar com esta aplicação. Durante as aulas de EA, o interesse, entusiasmo e envolvimento dos alunos foi grande, muito em parte graças ao factor novidade. Na realidade, os alunos estavam a ter contacto com as TIC sob uma perspectiva diferente e estavam a conhecer algo que até então nunca tinham ouvido falar. Surpreendentemente, descobriram que os seus telemóveis e Mp3 também eram TIC.

Apesar de os alunos nunca terem tido privilégios de *podcaster*, foi-lhes igualmente mostrado como funciona um *podcast*, ou seja, como se publica, um ficheiro mp3, como se escreve a mensagem e ainda como se associa uma imagem a cada episódio. Durante as aulas de

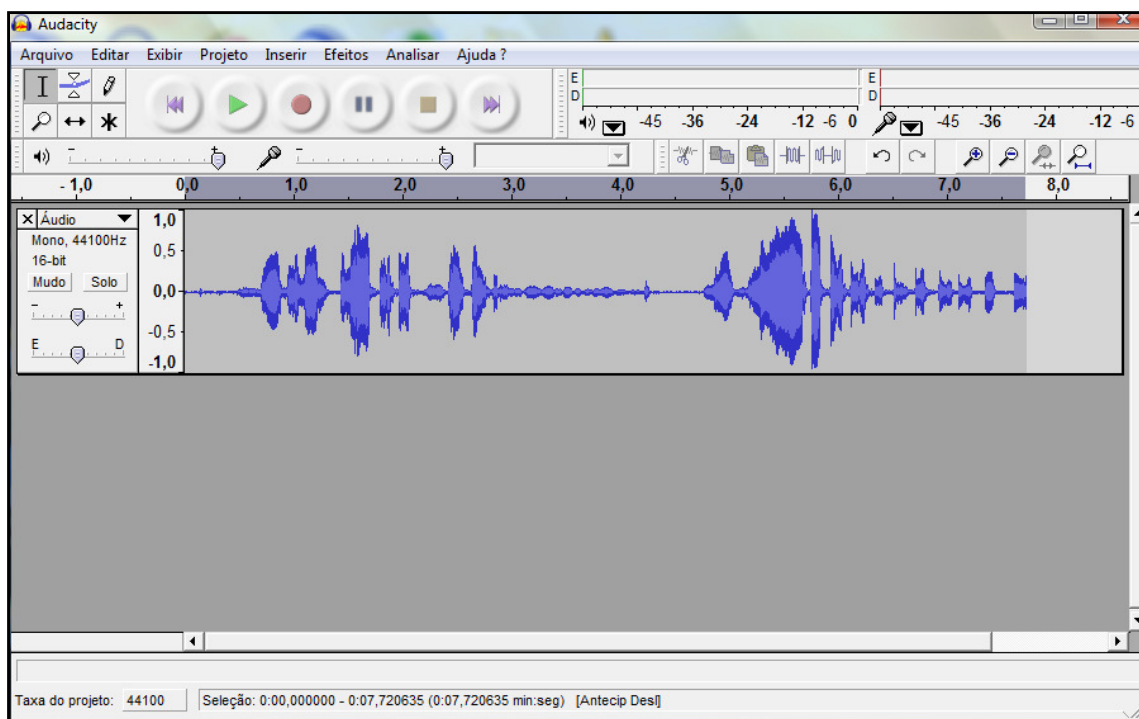


Fig. 4 - Aspecto da aplicação Audacity.

EA, foi permitido aos alunos fazer o *download* ou o copiar directamente os ficheiros para os seus dispositivos móveis em virtude de ainda alguns não terem acesso à Internet ou

computador em casa, como se pode verificar pelo resultado do inquérito realizado (Gráficos 12 e 13, p. 70).

5.1.2 Tipologia dos Episódios

A tipologia dos episódios varia de acordo com os objectivos dos conteúdos a leccionar e das actividades propostas. Desta forma, e a título de exemplo, no âmbito dos conteúdos programáticos da unidade 1 intitulada *People and Places* do manual adoptado³⁶ e de acordo com a planificação elaborada para este ano lectivo (Tabela 2), a docente publicou o primeiro episódio (Fig. 5, p. 52), que pode ser acedido em http://englishisfun.podomatic.com/entry/2008-09-18T11_07_06-07_00.

Competências específicas	<p>Compreender:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ouvir /ler textos orais e audiovisuais de natureza diversificada adequados ao nível sócio-afectivo e linguístico do aluno. • Ler textos escritos de natureza diversificada adequados ao nível sócio-afectivo e linguístico do aluno. <p>Interagir:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ouvir / falar em situações de comunicação diversificadas. • Ler / escrever em situações de comunicação diversificada. <p>Produzir:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Falar / produzir textos escritos correspondendo a necessidades específicas de comunicação. • Escrever / produzir textos escritos correspondendo a necessidades específicas de comunicação.
Conteúdos	<p>Temáticos / Lexicais:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificação pessoal • Caracterizar (-se) <p>Funcionais:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Apresentar-se • Perguntar e dar informação Pessoal • Cumprimentar-se • Despedir-se • Descrever lugares

³⁶ Manual adoptado *New Getting On 7*, de Maria Emília Gonçalves e Angelina Torres, Areal Editores.

	<p>Morfossintáticos:</p> <ul style="list-style-type: none">• Present Simple• Pronomes Pessoais• Determinantes Possessivos
--	--

Tabela 2 – Excerto da planificação da unidade 1 “*People and Places*” – competências específicas e conteúdos a desenvolver.



Fig. 5 – Primeiro episódio.

Como se pode verificar através da planificação, este episódio tinha vários objectivos. Em primeiro lugar, os alunos tiveram de o ouvir atentamente para depois escreverem um texto semelhante acerca de si próprio ou sobre um colega da turma. Fizeram ainda entrevistas aos colegas. Após a fase da escrita e respectiva correcção, estavam aptos a gravar os seus primeiros textos (Fig. 6, p. 53). Como facilmente se pode verificar pela planificação (Tabela 2), nesta actividade os alunos foram levados a trabalhar as três competências específicas da língua Inglesa – foram levados a ouvir, ler e compreender textos orais e escritos; interagiram com os seus pares e com a docente, pois tiveram de ouvir, escrever, ler e falar acerca da tarefa que estavam a desenvolver e, finalmente, produziram texto falado e escrito, correspondendo a necessidades específicas de comunicação. Os alunos mostraram grande empenho e entusiasmo durante as actividades inerentes à produção de um episódio. Durante as actividades, colocaram questões no intuito de tirarem dúvidas e ficarem a saber mais.



Fig. 6 - Exemplos de alguns dos textos produzidos pelos alunos.

Durante as actividades desta unidade, o *podcast* revelou-se, desde logo, de especial importância para um aluno que sofre de surdez (Fig. 7). O que ouve é graças ao uso de dispositivos amplificadores de som. Obviamente, as dificuldades que este aluno tem em ouvir



Fig. 7 – Episódio gravado pelo aluno com surdez.

reflectem-se directamente na sua oralidade. Os exercícios inerentes à construção de um

episódio levam-no a repetir e a memorizar sons e palavras. Estes exercícios têm contribuído bastante para a melhoria do seu desempenho, assim como têm aumentado a sua motivação e interesse.

Ainda no âmbito desta primeira unidade, no intuito de apoiar os alunos ao nível dos conteúdos morfossintácticos foram publicados episódios dos respectivos itens (Fig. 8). Aqui optou-se por fazer este tipo de episódios em Português, com os exemplos em Inglês, porque o nível de maturidade de conhecimento da língua por parte dos alunos ainda não é suficiente. Para o próximo ano lectivo, optar-se-á pela versão monolíngue.

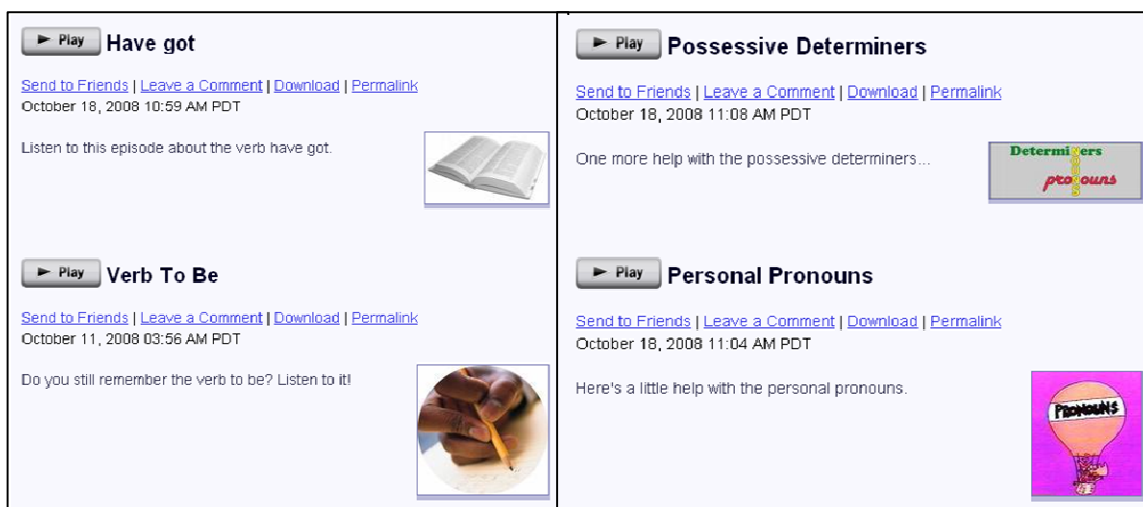


Fig. 8 - Episódios com conteúdos morfossintácticos.

Uma outra experiência que foi feita foi uma ficha de avaliação com base num episódio (Fig. 9). Os alunos fizeram o *download* do episódio para os seus dispositivos móveis, ouviram o texto as vezes que acharam necessárias até se apoderarem dos pormenores do texto.



Fig. 9 - Episódio com o texto que os alunos tiveram de estudar só com o suporte áudio.

Mais tarde, na data combinada, realizaram a referida ficha de avaliação com exercícios de compreensão do texto. Os resultados desta avaliação podem considerar-se bastante satisfatórios tendo em conta que foi a primeira ficha de avaliação realizada nestes moldes. Cerca de 35% dos alunos obtiveram Muito Bom, 18% Bom, 23% Satisfaz e 24% Não Satisfaz. Os resultados pouco satisfatórios devem-se, essencialmente, ao facto de os alunos terem descurado a audição do texto, pois, como confidenciaram mais tarde, pensavam que iriam ter o texto em suporte escrito. Outros ainda houve que simplesmente não acreditaram que a professora iria realizar uma ficha de avaliação nestes moldes.

Uma das outras propostas de trabalho deste episódio, como se pode verificar pela mensagem, foi a produção de um texto onde os alunos falassem de si e da sua relação familiar à semelhança do texto. O texto de um aluno foi escolhido para ser publicado (Fig. 10). Ao longo do ano lectivo, optou-se por escolher apenas alguns episódios dos alunos devido a constrangimentos em termos de tempo e de cumprimento de orientações pedagógicas. Este tipo de práticas pedagógicas impõem aos docentes uma planificação mais cuidada e atempada das actividades a desenvolver, o que o obriga a despender muito mais do seu tempo, o que é sem dúvida um grande constrangimento à implementação destas práticas.



Fig. 10 - Trabalho seleccionado.

O grupo de docentes de Inglês da escola decidiu abordar uma obra de leitura extensiva nas aulas de Inglês dos alunos do 3º Ciclo no ano lectivo 2008/2009. Das obras propostas pelo Programa de Inglês do 3º Ciclo do Ministério da Educação, escolheu-se “*Fruit Tree Island*” de Sue Arengo para o 7º ano de escolaridade, ano que frequentavam os alunos deste estudo, actividade esta que foi desenvolvida durante o 2º período lectivo.

Desde logo, se anteciparam algumas dificuldades. A abordagem de obras de leitura extensiva no 3º Ciclo é de carácter facultativo, dependendo das opções pedagógicas do grupo disciplinar. Como tal, a aquisição do livro por parte dos alunos representa um custo acrescido na conta do material escolar das famílias dos alunos. Não nos podemos alhear do facto de a

escola se inserir num meio com bastantes dificuldades económicas, como já foi referido no capítulo inicial desta dissertação.

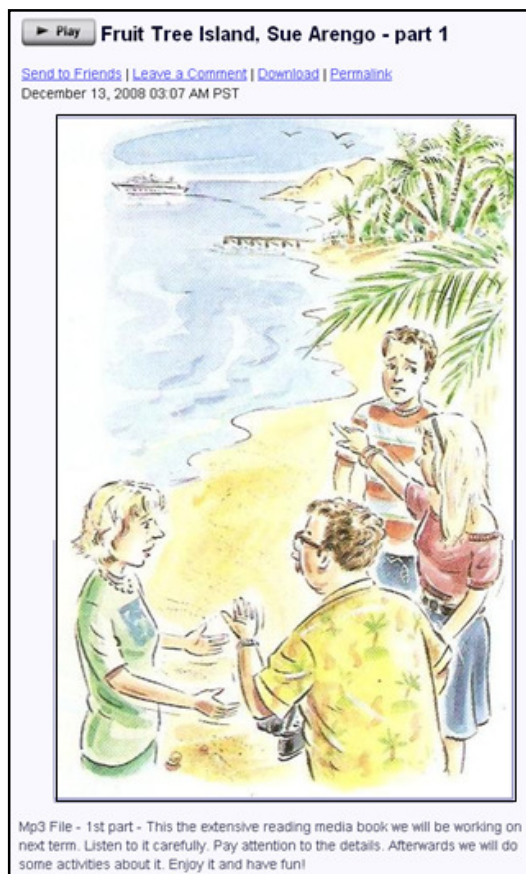


Fig. 11 – Aspecto do primeiro episódio de “*Fruit Tree Island*”.

Por outro lado, quando os alunos se confrontam com o facto de ter que ler um livro, esta actividade reveste-se, desde logo, como algo aborrecido, mais uma “coisa” para fazer e que, provavelmente, nalguns casos, seria esquecida. Antecipando estas dificuldades e como forma de as contornar, foi utilizado o *podcast* como forma de a obra chegar a todos os alunos, sem custos e de uma forma inovadora.

“*Fruit Tree Island*” foi gravado em três episódios para evitar criar um ficheiro único de grande dimensão. Alguns dos dispositivos móveis dos alunos não tinham capacidade para o armazenamento de grandes ficheiros – um ficheiro único do livro ocuparia cerca de 10Mb o que inviabilizaria a sua utilização. Ainda a este propósito, Junior & Coutinho (2007) também aconselham o uso de *podcasts* de curta duração e propõem mesmo 30 segundos. Estes autores

defendem que *o tamanho curto favorece a concentração, pois escutar textos muito longos não produz bons resultados*.

Provavelmente, pelo factor novidade, a adesão à obra foi massiva, pois despertou logo à partida maior interesse pela mesma. Com este recurso, conseguiu-se respeitar os diferentes ritmos de leitura e apreensão do texto, uma vez que os alunos apresentam sempre características diferentes nestes domínios. Após esta fase, estiveram aptos a realizar as diferentes actividades de compreensão do texto durante as aulas subsequentes.

Um dos aspectos que importa salientar é que o *podcast* permite que alunos com uma personalidade tímida e introvertida participem sem reservas nas actividades, se bem que de uma forma diferente. São alunos que não fazem a gravação do episódio nas aulas, mas sim em casa e que enviam o ficheiro por correio electrónico. É o caso do episódio *Ana Lúcia's Daily Routine* (Fig. 12) que pode ser acedido em http://englishisfun.podomatic.com/entry/2009-03-14T00_20_12-07_00.

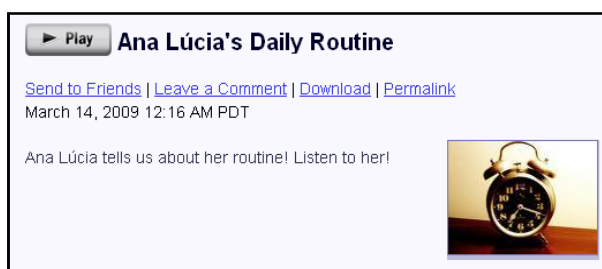


Fig. 12 – Episódio da rotina da Ana Lúcia.

Devido ao interesse e empenho nas actividades, houve um grupo de alunos que gravou alguns episódios fora da sala de aula a título de trabalho extra. Gravaram textos escolhidos por eles individualmente e em pares. São exemplo disto o episódio *Ana Paula interviews Kelis* (Fig. 13), que pode ser encontrado em http://englishisfun.podomatic.com/entry/2009-01-02T15_53_30-08_00 ou *Big Ben* feito pelo Rui e que pode ser acedido em http://englishisfun.podomatic.com/entry/2008-12-13T02_24_34-08_00.



Fig. 13 – A “entrevista” a Kelis.

O *podcast* “*English is Fun*” revelou-se excelente pois permitiu que os alunos praticassem a sua oralidade devido à audição da pronúncia correcta, aspecto este importante na língua estrangeira. Foi também relevante ao nível de ferramenta de apoio ao estudo através dos vários episódios de explicação de conteúdos gramaticais. Contudo, um dos aspectos mais importantes que convém salientar foi o facto de levar os alunos a actividades de escrita, tão importantes neste contexto. Como afirma Ramos (2005), a única forma de melhorar determinada competência é exercitá-la. Neste caso, para melhorar a escrita o que há a fazer é escrever e reescrever, apreender fazendo, como recomendam as teorias construtivistas. Actividades diversificadas de produção escrita nas mais diferentes áreas curriculares dão aos alunos a oportunidade de praticarem e, conseqüentemente, melhorarem. O potencial do trabalho de grupo foi promovido na medida em que, para na gravação de um episódio, os alunos gostavam de participar sempre de alguma forma, nem que fosse o simples carregar de um botão. Este ambiente criado, confortável e descontraído, tanto em termos humanos como em termos técnicos, contribuiu igualmente para estimular e desenvolver a confiança dos alunos, mais em particular, dos alunos com dificuldades em comunicar, tanto no caso do aluno com surdez, como nos casos de alunos com grandes dificuldades de comunicação por serem tímidos e introvertidos, criando-lhes à vontade para se exprimirem oralmente e por escrito. Este foi um passo importante para o aperfeiçoamento da competência comunicativa.

5.2 O *Podcast* “*K12 English Poetry*”

No âmbito do Plano Nacional de Leitura, foi organizada a actividade “*A Semana da Poesia*”. Nesta semana, houve um dia dedicado à poesia e rimas de expressão Inglesa. Como forma de as turmas envolvidas neste estudo participarem de forma inovadora, construiu-se o *podcast* “*K12 English Poetry*” (Fig.14) e que pode ser acedido em <http://k12-englishpoetry.podomatic.com/>.

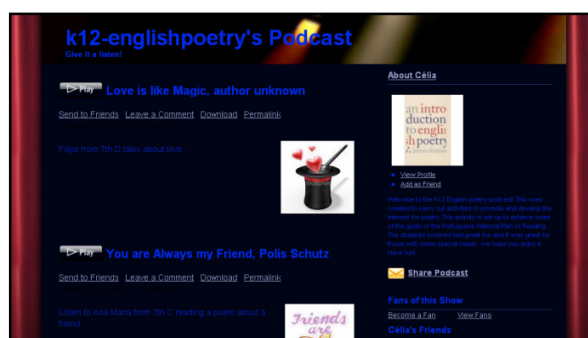


Fig. 14 – Aspecto da página do *podcast* de poesia.

Os poemas e as rimas foram escolhidos e posteriormente gravados nas aulas de EA durante o 2º período lectivo. No “*Dia da Poesia em Inglês*”, estes episódios foram transmitidos na rádio escolar *Onda Aberta* durante os intervalos deste dia. As actividades que precederam a gravação dos episódios foram importantes pelas mesmas razões já anteriormente mencionadas para o podcast “*English is Fun*”. As actividades continuaram a revelar-se elemento estratégico para a participação de um grupo de alunos, cujas características, tanto de personalidade, como físicas e também de algum défice cognitivo os impediam de colaborar. Algumas destas características são “visíveis” em alguns episódios (Fig.15). Dois destes alunos apresentam graves dificuldades ao nível cognitivo o que os leva a uma oralidade ineficaz. Estes exemplos podem ser ouvidos em http://k12-englishpoetry.podomatic.com/entry/2009-01-30T07_31_59-08_00 ou http://k12-englishpoetry.podomatic.com/entry/2009-02-06T10_50_43-08_00 ou ainda o Cristiano que sofre de surdez http://k12-englishpoetry.podomatic.com/entry/2009-01-30T07_35_18-08_00.

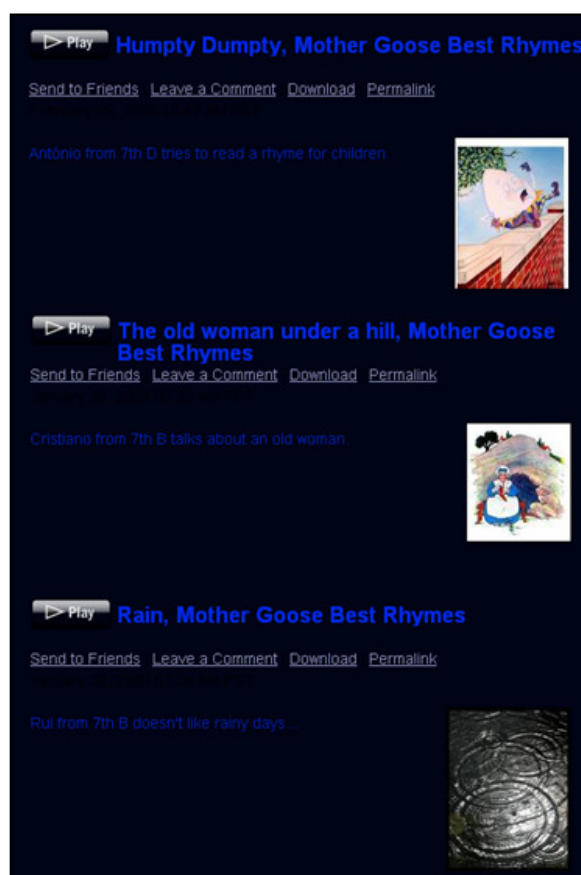


Fig. 15 – Exemplo de episódios gravados por alunos portadores de dificuldades.

Durante as gravações, os alunos revelaram muito interesse e empenho e houve espaço para verdadeiros momentos de diversão e descontração, como se pode verificar o episódio http://k12-englishpoetry.podomatic.com/entry/2009-02-06T11_04_48-08_00 (Fig. 16) em que os alunos levaram a professora a envolver-se no episódio, onde se criou uma relação de verdadeira cumplicidade.

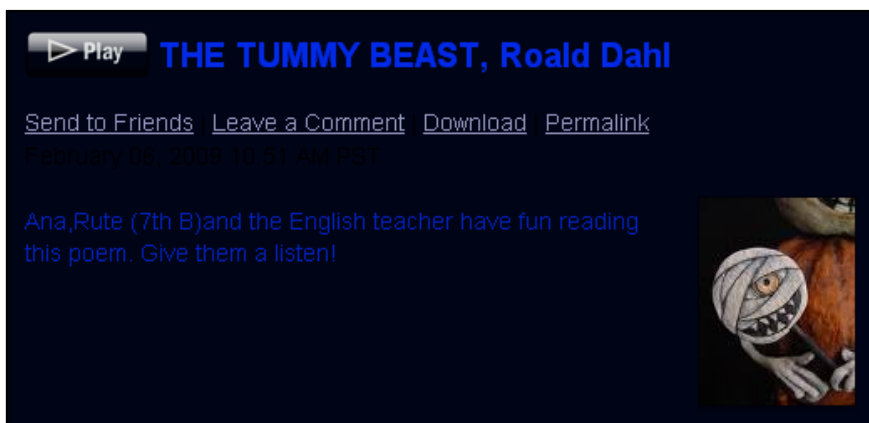


Fig. 16 – Episódio ilustrativo da cumplicidade com a professora.

No dia da actividade, a reacção dos alunos foi interessante. Pelo facto de ser a sua “primeira vez” na rádio e não terem de “dar a cara” andavam pelos corredores bastante orgulhosos do seu trabalho. Também os alunos que passavam, não envolvidos na actividade, ficaram curiosos e fizeram perguntas acerca do que o que estavam a ouvir e, para a grande maioria, foi a oportunidade de ficarem a saber o que é um *podcast*.

5.3 Conclusão

Os alunos reagiram bastante bem à implementação desta ferramenta no seu processo de ensino-aprendizagem. Quando lhes foi pedido um comentário sobre este assunto, afirmaram, sem reservas, que era definitivamente algo de diferente e inovador e que se sentiam mais motivados para o Inglês. Outro aspecto a salientar é a relação e interacção entre os alunos e a professora, onde, de acordo com eles, sentiram que, muitas vezes, estavam com a professora em casa, criando laços maiores de cumplicidade. Isto tem um impacto de qualidade inquestionável no relacionamento entre as partes.

O *podcast* tem sido amplamente aceite pela maioria dos alunos e tem-se revelado muito importante em alunos com dificuldades a vários níveis e para os alunos que já são interessados por natureza funciona perfeitamente. Através da gravação de vários episódios, foi possível

potenciar a competência comunicativa e a competência linguística dos alunos ao nível da compreensão e da expressão escrita e oral.

6 Recolha de Dados e Análise de Resultados

“If we knew what it was we were doing, it would not be called research, would it?”
Albert Einstein (1879 – 1955)

6.1 Recolha de Dados

Na primeira parte deste estudo foi feita uma abordagem quantitativa com a aplicação de um inquérito inicial (Anexo 1). A construção deste inquérito foi feita com base em perguntas fechadas e mistas sendo em algumas questões utilizada a escala de Likert com ordenação crescente. O inquérito foi dividido em duas partes reportando-se cada uma delas a dois objectivos específicos: conhecer o grau de satisfação e atitude com a disciplina de Inglês e conhecimentos ao nível das TIC. Com este instrumento de recolha identificou-se o perfil das turmas relativamente a:

- Grau de satisfação e motivação para a disciplina;
- Dificuldades sentidas na disciplina;
- Hábitos de estudo;
- Interesse pelas TIC;
- Competências ao nível das TIC;
- Posse de computador e acesso à Internet;
- Posse de dispositivos móveis.

Na segunda parte, utilizou-se o *podcast* enquanto ferramenta de complemento à aprendizagem da língua Inglesa, como se descreveu no capítulo anterior. Com esta ferramenta os alunos criaram igualmente os seus episódios, tanto na sala de aula como fora da sala de aula. Com este procedimento foram trabalhadas competências específicas da língua Inglesa, assim como competências transversais.

Na terceira parte foi aplicado um novo inquérito (Anexo 2), utilizando a mesma tipologia de perguntas, mas com objectivos diferentes. Pretendeu-se avaliar o impacto que a utilização do *podcast* teve ao nível:

- Da atitude dos alunos, no que concerne à evolução das diferenças relativas ao grau de satisfação e motivação para a disciplina;
- A evolução das competências em TIC dos alunos;
- O valor pedagógico da ferramenta implementada.

6.2 Análise dos Resultados

6.2.1 Atitude dos Alunos

Da análise dos resultados obtidos a partir do inquérito inicial, no que diz respeito ao grau de satisfação e atitude face à disciplina, quando lhes foi perguntado se gostavam de Inglês (Gráfico 1), constatou-se que a maioria dos alunos não gostava particularmente de Inglês, cerca de 44%, e cerca de 25% dos alunos afirmaram mesmo não gostar com uma percentagem de 19% ou detestar, 6%. Por outro lado, apenas 24% dos alunos admitiram gostar de Inglês e cerca de 6% declarou gostar muito. Estes resultados mostraram estar muito próximos da forma como os alunos se auto-avaliaram inicialmente (Gráfico 2, p. 65), onde 18% se auto-avaliou negativamente, 46% satisfatoriamente, 26% considera ser detentor de bons conhecimentos e apenas 8 % considera ter muito bom desempenho à disciplina, embora não se possa esquecer que este sentimento possa estar relacionado com o nível obtido no ano lectivo anterior (Gráfico 3, p. 65).

Perante estes resultados, conseguiu-se antecipar alguma desmotivação e indiferença face à disciplina. Estes resultados eram esperados na medida em que esta posição face à língua estrangeira era um problema já identificado pela escola. No Projecto Educativo (2007) do Agrupamento este problema tinha sido identificado, tendo sido definidas estratégias orientadoras para combater esta tendência, cujo objectivo principal é o desenvolvimento da capacidade de comunicação em línguas estrangeiras, através de estratégias adequadas a uma efectiva apropriação das competências de comunicação, dando especial relevância à aprendizagem do Inglês (Projecto Educativo, 2007).

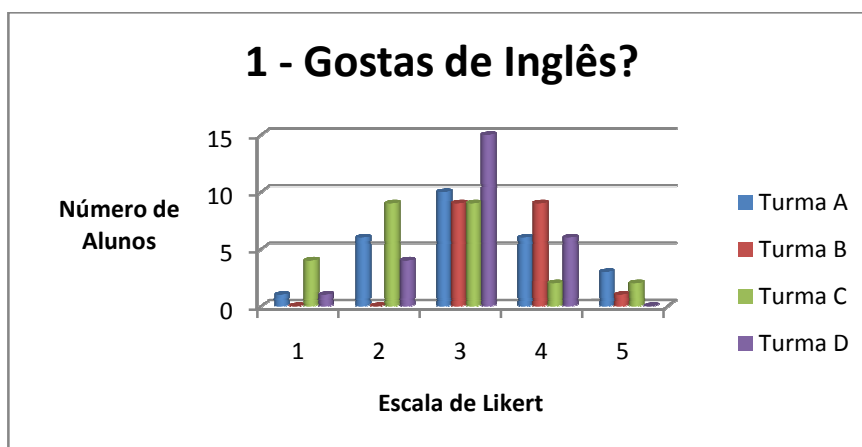


Gráfico 1 – Resultados do inquérito inicial à primeira questão da primeira parte.

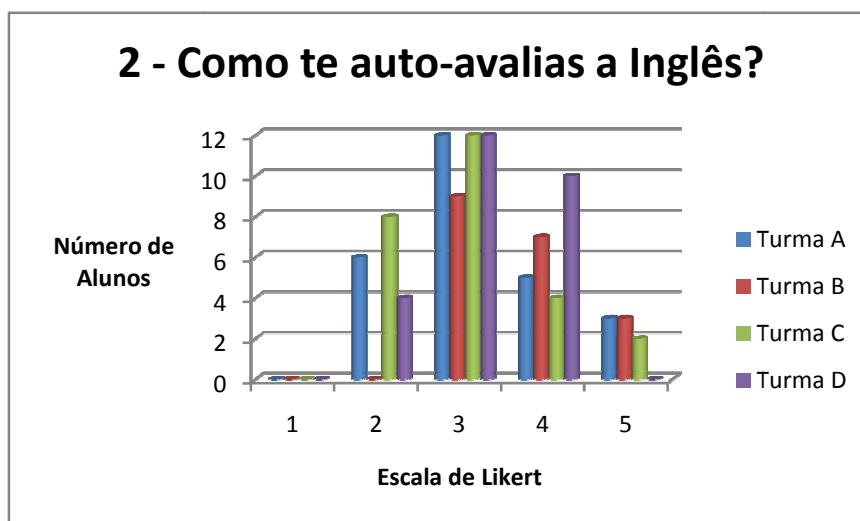


Gráfico 2 – Resultados do inquérito inicial à segunda questão da primeira parte.

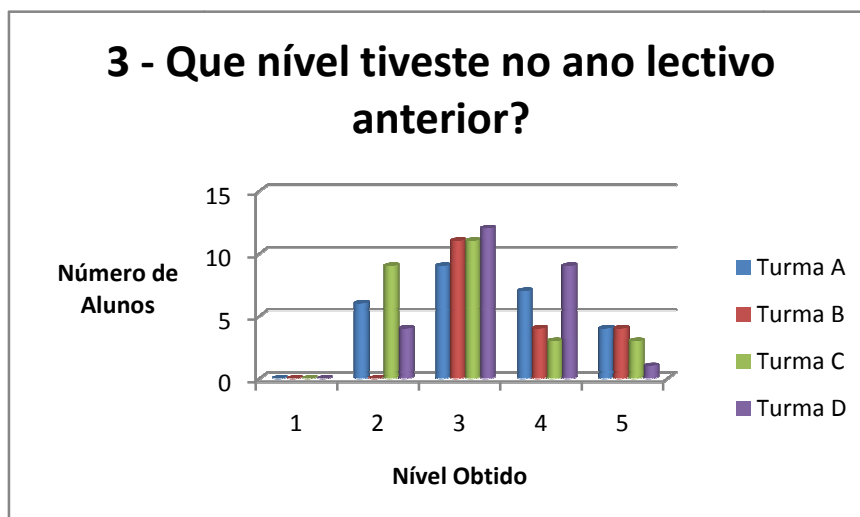


Gráfico 3 – Resultados do inquérito inicial à terceira questão da primeira parte.

Os resultados obtidos são claramente diferentes após a utilização da ferramenta *podcast*. Ao analisar o Gráfico 4 (p. 66), que corresponde à mesma questão do inquérito inicial, mas aplicado no final do ano lectivo, facilmente se conclui que a tendência inicialmente verificada se alterou. O número de alunos que afirmava não gostar particularmente de Inglês diminuiu para 35%. A alteração dos resultados é mais notória na percentagem de alunos que tinha admitido não gostar de ou detestar Inglês (19%). Verifica-se que apenas 6% desta população continua a não gostar da disciplina. O número de alunos que gosta de Inglês ou que gosta muito da disciplina aumentou significativamente, 38% e 20%, respectivamente, em relação aos dados iniciais.



Gráfico 4 – Resultados do segundo inquérito à primeira questão da primeira parte.

No início do ano lectivo, foi preocupação detectar as maiores dificuldades sentidas por parte dos alunos no que diz respeito à língua Inglesa (gráfico 5).

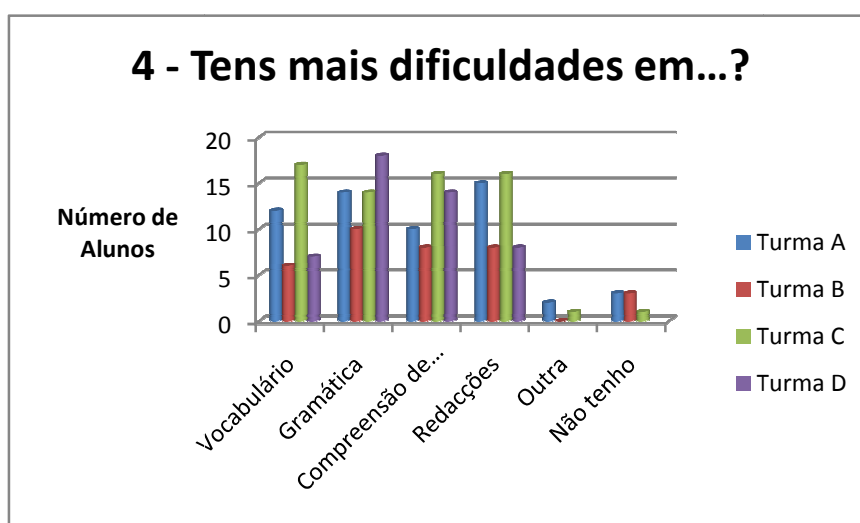


Gráfico 5 – Resultados da quarta questão da primeira parte do inquérito inicial.

Verificou-se que as dificuldades sentidas se situavam em vários domínios, havendo apenas um pequeno grupo de alunos, cerca de 7%, que declarou não ter dificuldades. A partir destes resultados, concluiu-se que a ferramenta *podcast* teria de ir ao encontro destas dificuldades. Desta forma, foram criados episódios que permitiram que os alunos desenvolvessem as suas competências de compreensão oral e escrita, o que os levou a enriquecer o seu vocabulário através da produção de textos, tendo sido continuamente apoiados com episódios de carácter

gramatical que os foram ajudando a consolidar estruturas essenciais para o desenvolvimento das referidas competências.

Como forma de tentar compreender o que levava os alunos a admitirem desempenhos longe do muito bom e a compreender algumas das suas dificuldades, inquiriram-se acerca dos seus hábitos de estudo no início (Gráfico 6) e no final do ano lectivo (Gráfico 7).

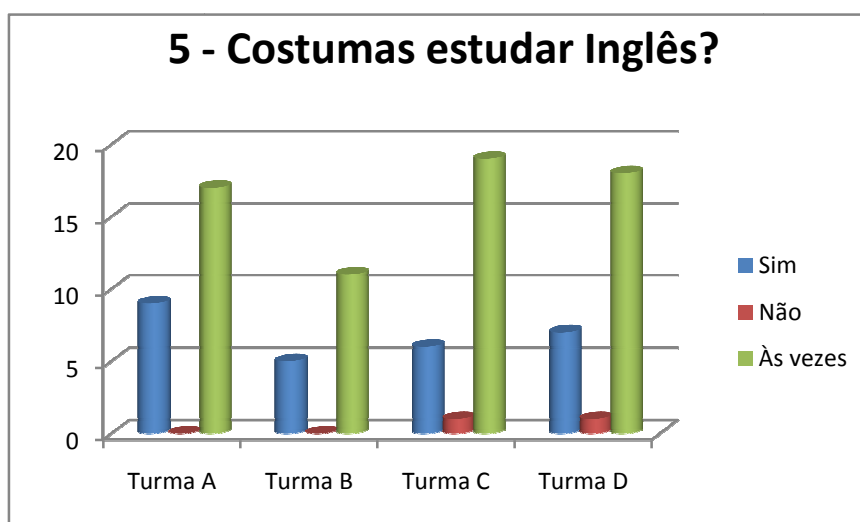


Gráfico 6 – Resultados do inquérito inicial à questão 5 da primeira parte.

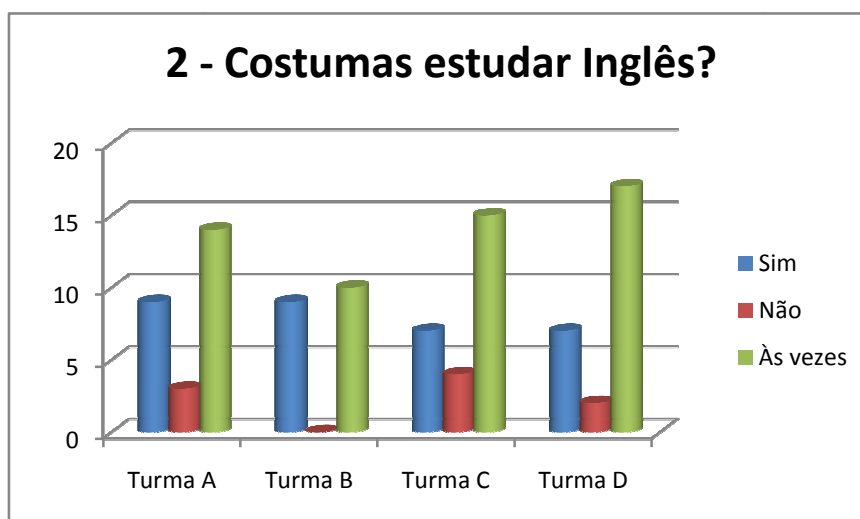


Gráfico 7 – Resultados da segunda questão da primeira parte do segundo inquérito.

Após a análise dos dois gráficos, facilmente se verifica que houve algumas alterações e que, de facto, algumas das dificuldades dos alunos estão decerto relacionadas com hábitos de estudo muito irregulares. O número de alunos que confessou não estudar Inglês aumentou. Este facto pode estar relacionado com o excessivo número de disciplinas, dezasseis, que

compõem o plano curricular do 7º ano de escolaridade, diferente do 6º ano, o que conduz a uma maior dispersão e a terem de ficar muitas horas na escola. Quando chegam a casa, estão demasiado fatigados para fazerem um estudo consciente e estruturado das várias disciplinas. Por outro lado, estão a entrar na adolescência, idade em que descobrem outros focos de interesse para dedicar o seu tempo. Ainda o facto de alguns residirem fora da localidade da escola e estarem dependentes dos transportes, leva a que percam tempo. Apesar de passarem muito tempo na escola, a casa representa o local de excelência para o estudo (Gráfico 8).

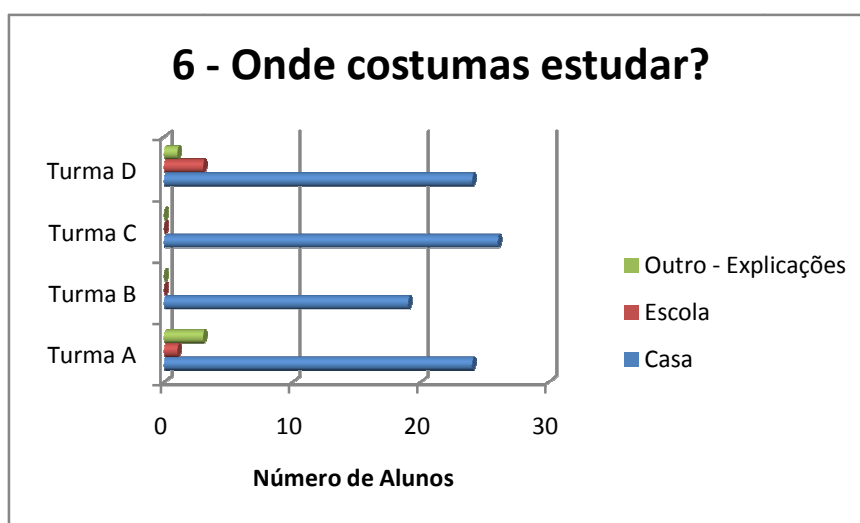


Gráfico 8 – Resultados do inquérito inicial à questão 6 da primeira parte.

Pretendeu-se também saber o tipo de recursos que os alunos costumavam utilizar para estudar, verificando se já utilizavam ou não as TIC para o efeito (Gráfico 9).

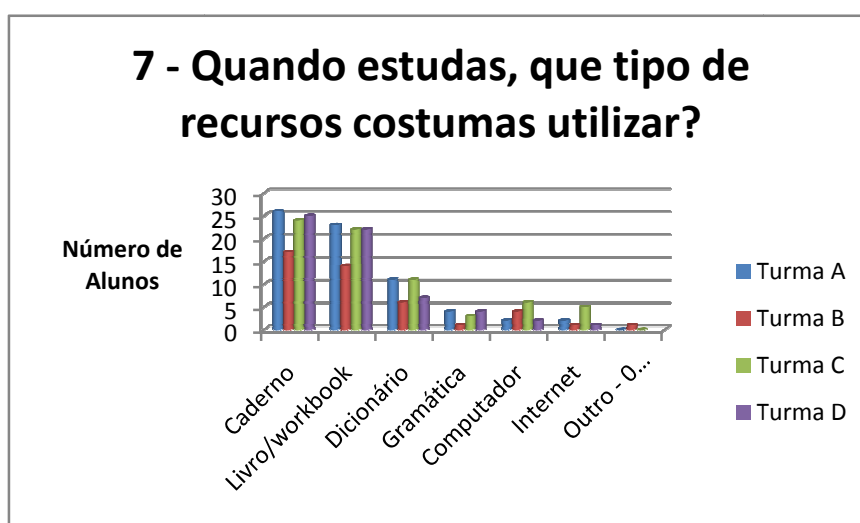


Gráfico 9 – Resultados do inquérito inicial à questão 7 da primeira parte.

Neste âmbito, verificou-se que a maioria dos alunos utilizava apenas os recursos tradicionais, havendo apenas um pequeno grupo que admitiu utilizar o computador como recurso, cerca de 14%, e a Internet, cerca de 9%. Com o segundo inquérito, pretendeu-se verificar através da terceira questão se o *podcast* tinha sido incluído nesta lista de recursos (Gráfico 10).

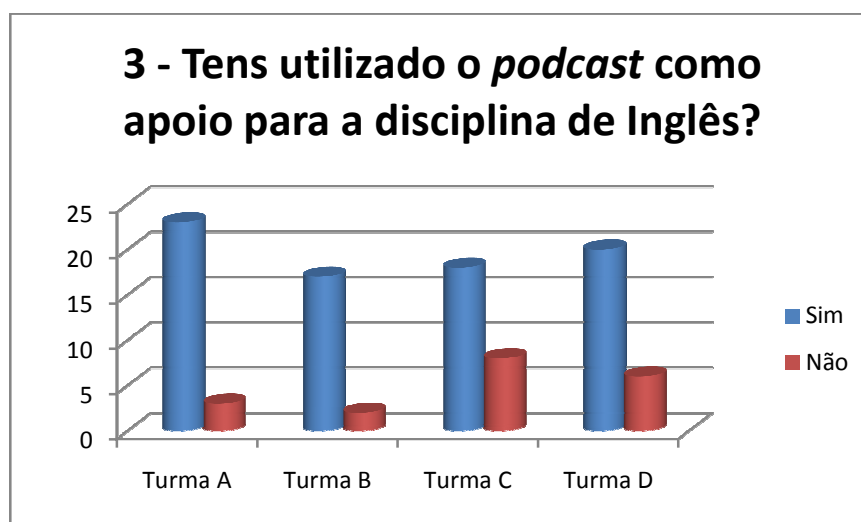


Gráfico 10 – Resultados da terceira questão da primeira parte do segundo inquérito.

A maioria dos alunos incluiu, efectivamente, esta ferramenta nos recursos utilizados para estudar Inglês, 78%, havendo um grupo de 19% que confessou não utilizar, como apoio ao estudo de Inglês. Este resultado parece estar relacionado com o interesse demonstrado pelas TIC (Gráfico 11), onde apenas 2% declarou não ter interesse e 15% revelou ter algum interesse. Deste universo de alunos, 41% mostrou interessar-se pelas TIC e 39% admitiu interessar-se muito pelas novas tecnologias.

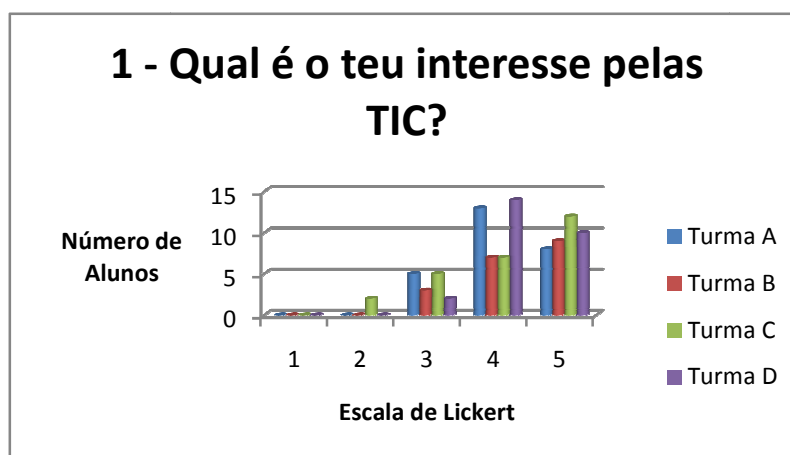


Gráfico 11 – Resultados da primeira questão do inquérito inicial (2ª parte).

6.2.2 Competências em TIC

Como forma de antecipar dificuldades de ordem logística e ao nível das competências em TIC, os alunos foram inquiridos acerca da posse de computador (Gráfico 12) e ligação à Internet (Gráfico 13) no início do ano lectivo.

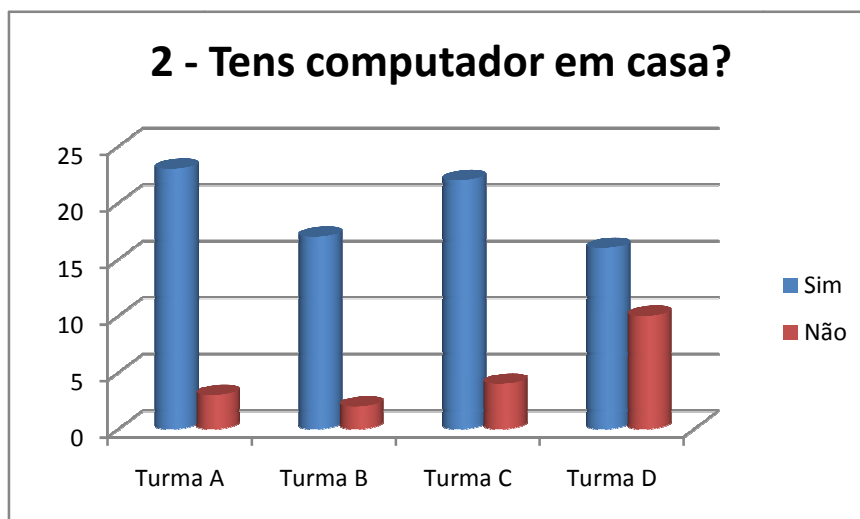


Gráfico 12 – Resultados da segunda questão da segunda parte do inquérito inicial.

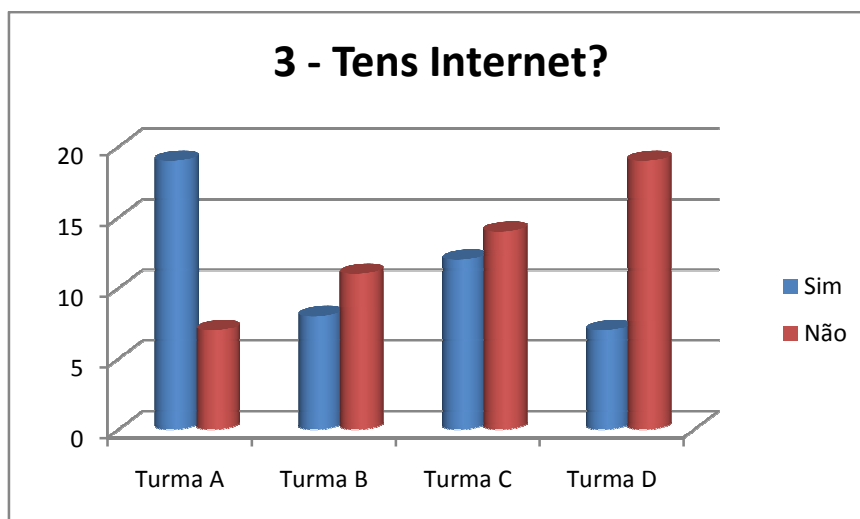


Gráfico 13 - Resultados da terceira questão da segunda parte do inquérito inicial.

Verificou-se que apenas 19% não tinha computador, mas que 51% não tinha ligação à Internet. Aqui, anteciparam-se, desde logo, dificuldades no acesso ao *podcast*. Como forma de ultrapassar esta situação e de levar por diante a implementação desta modalidade de M-

learning, facilitou-se o *download* dos ficheiros directamente do computador ou do telemóvel da docente.

À medida que os alunos foram lidando mais com as TIC e utilizando os seus dispositivos móveis, foram-se apercebendo da importância das TIC e de estarem ligados à banda larga. Desta forma, ao longo do ano lectivo, alguns dos que não tinham computador conseguiram tê-lo (Gráfico 14), alguns através do programa e-Escola, persistindo apenas 8% que ainda não tem. Muitos deles ligaram-se à banda larga (Gráfico 15), mas 19% ainda não tem acesso.

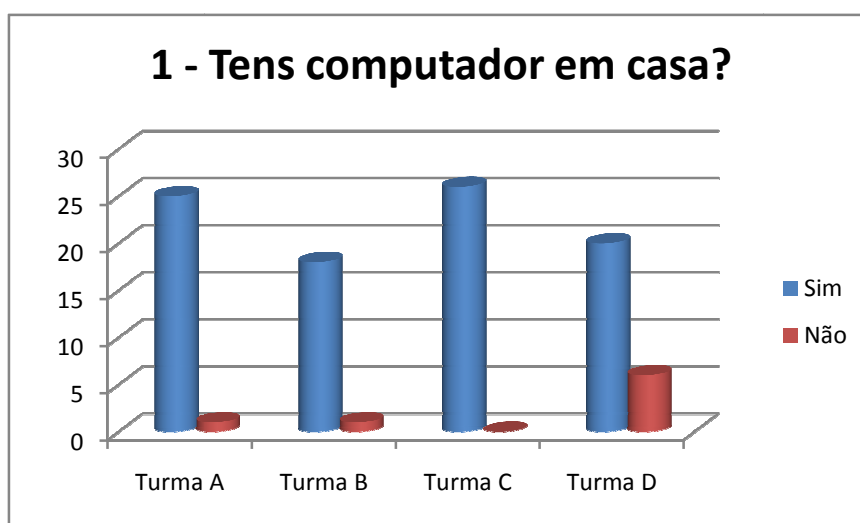


Gráfico 14 – Resultados da primeira questão da segunda parte do inquérito inicial.

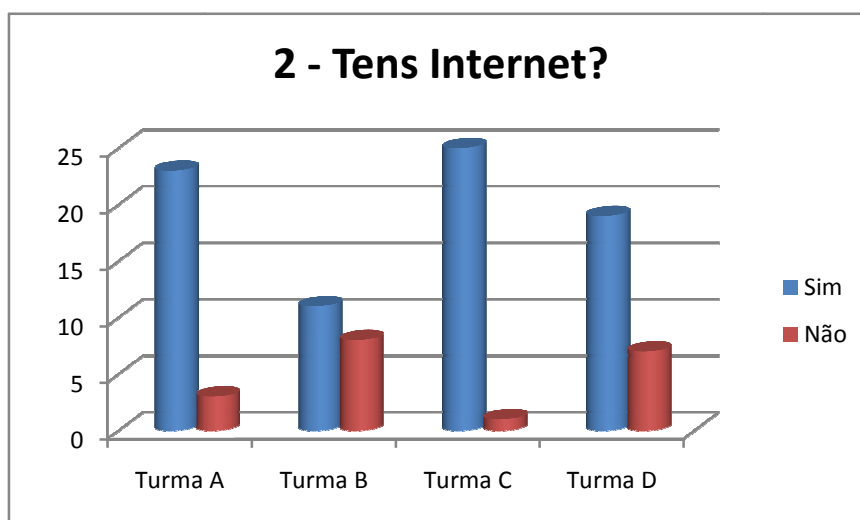


Gráfico 15 – Resultados da segunda questão da segunda parte do segundo inquérito.

Como era do interesse deste estudo, também se quis verificar a posse de dispositivos móveis (Gráfico 16, p. 72), como leitores de Mp3 ou telemóveis. Tal como era esperado,

verificou-se que somente 9% dos alunos não possuía qualquer um destes dispositivos. Porém, rapidamente este pequeno grupo adquiriu ou um ou outro dispositivo de forma a poder envolver-se nas tarefas, o que fez com que todos os alunos fossem detentores de leitores de Mp3 ou telemóveis num curto espaço de tempo em relação ao início do ano lectivo.

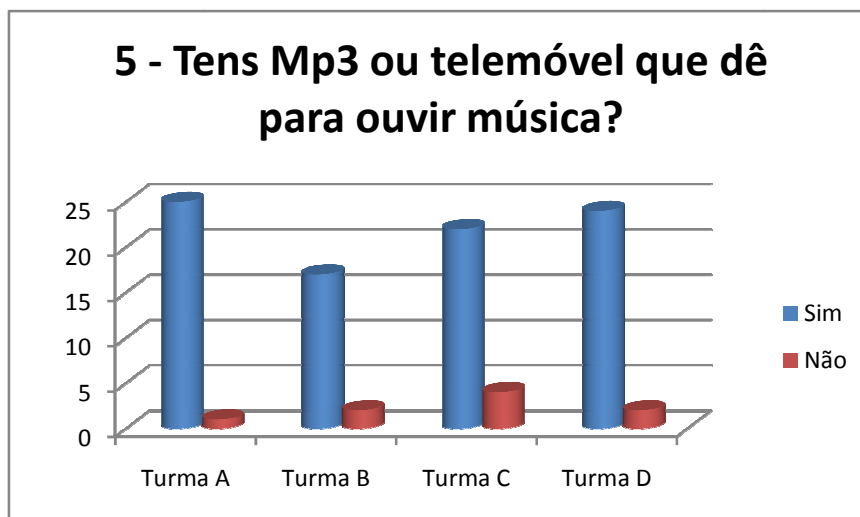


Gráfico 16 – Resultados da quinta questão da segunda parte do inquérito inicial.

Quis-se saber que utilização era feita da Internet por parte dos alunos (Gráfico 17) inicialmente e depois de terem tido esta nova abordagem às TIC (Gráfico 18, p. 73). Como se pode verificar, o entretenimento continua a ocupar um lugar preponderante na utilização que os jovens fazem da Internet. Contudo, comparando o Gráfico 17 com o Gráfico 18 (p. 73), regista-se uma evolução no que diz respeito à utilização da Internet como apoio ao estudo.

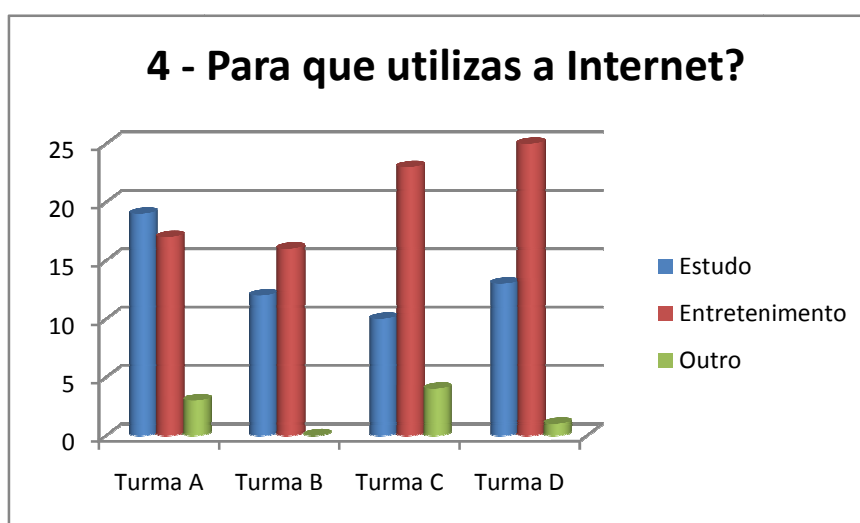


Gráfico 17 – Resultados da quarta questão da segunda parte do inquérito inicial.

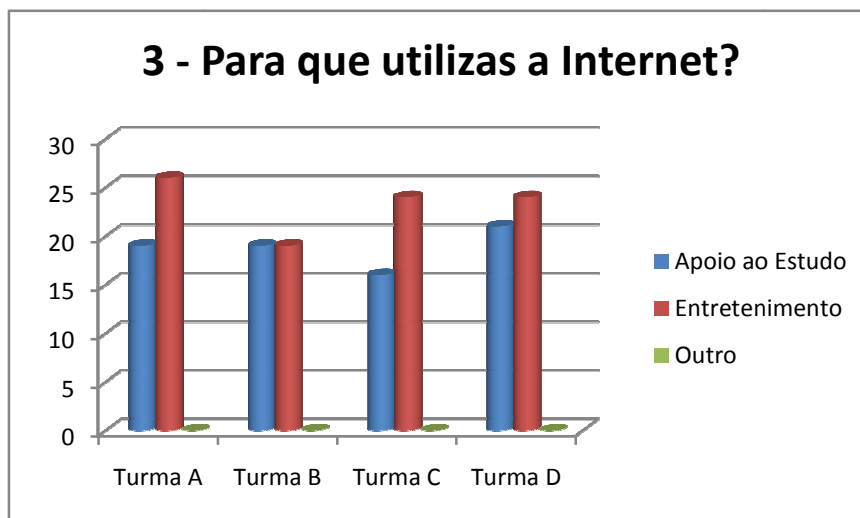


Gráfico 18 – Resultados da terceira questão da segunda parte do segundo inquérito.

Na realidade, inicialmente 51% dos alunos referiu utilizar a Internet como apoio ao estudo e, no final, já 75% afirmava utilizar a Internet para o referido efeito.

Tendo em conta o meio em que a escola está inserida, também houve curiosidade em saber se existiam ainda alunos que nunca tivessem navegado na Internet e, com alguma surpresa, verificou-se que 4% dos alunos nunca o tinha feito (Gráfico 19).

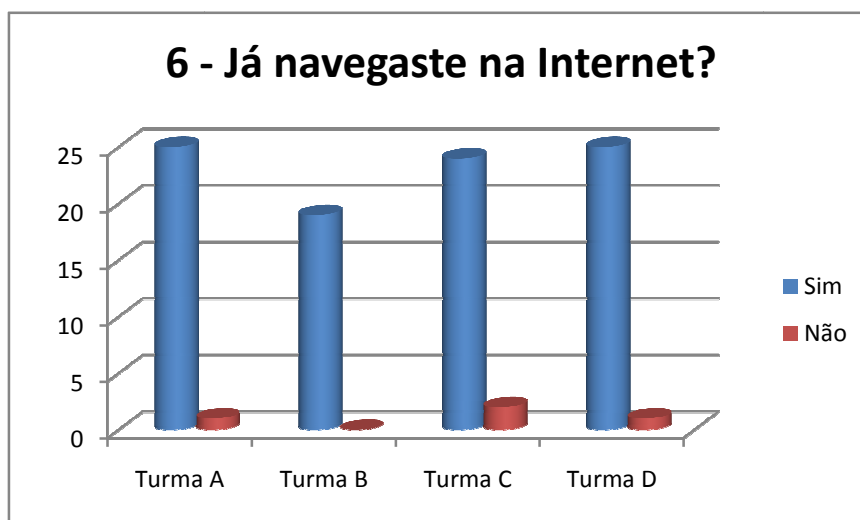


Gráfico 19 – Resultados da questão 6 da segunda parte do inquérito inicial.

De certa forma, esperavam-se estes resultados e, por este motivo, houve também alguma curiosidade em saber se os alunos, nas várias disciplinas que compõem o seu currículo, já tinham utilizado a Internet nas aulas ou fora delas, ou seja, recorrido a alguma das novas

tecnologias como apoio ou complemento às aulas. Neste campo, verificou-se que 16% respondeu que não (Gráfico 20).

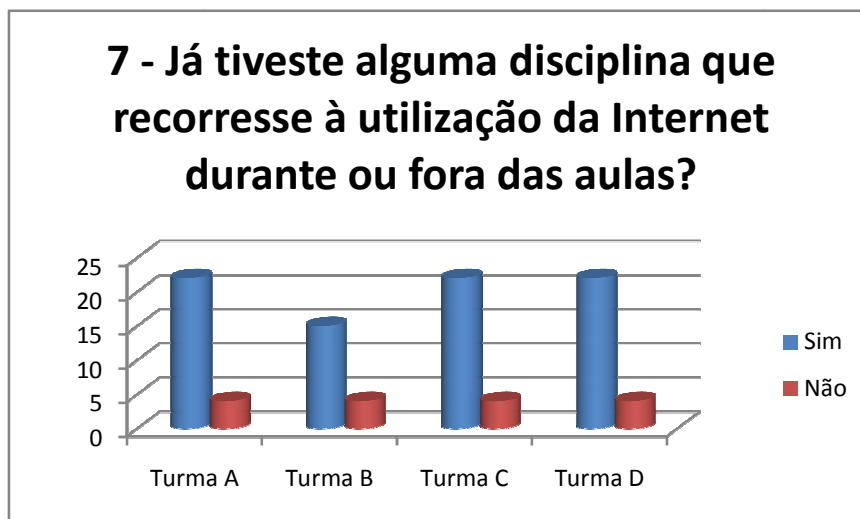


Gráfico 20 – Resultados da questão 7 da segunda parte do inquérito inicial.

Como para sensivelmente toda a utilização das ferramentas da Web é necessário ter uma conta de correio electrónico, também se inquiriram os alunos sobre esta questão (Gráfico 21).

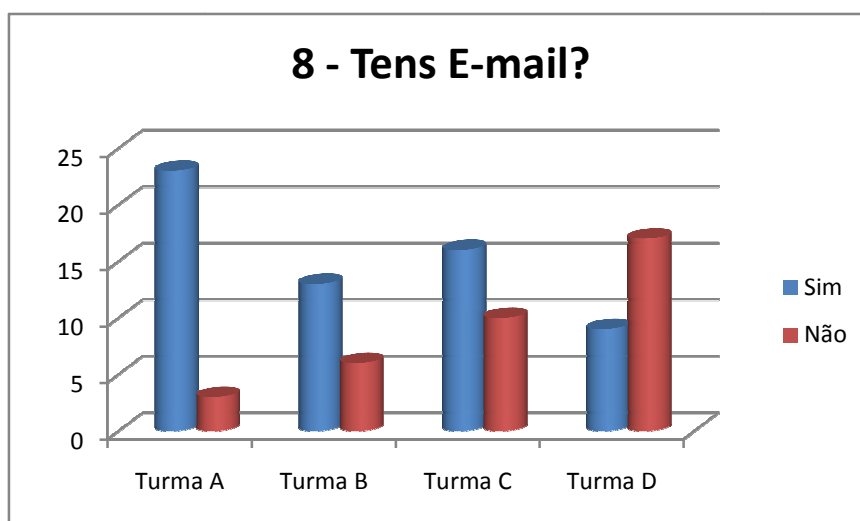


Gráfico 21 – Resultados da questão 8 da segunda parte do inquérito inicial.

Como se pode verificar pela análise do Gráfico 21, facilmente se conclui que perto de metade dos alunos, mais precisamente 42%, declarou não ter um endereço de correio electrónico. Aqui incluem-se alguns que, ocasionalmente, criaram um, mas que deixaram de utilizar ou esqueceram as palavras-passe.

Também foi de especial interesse para este estudo verificar, antecipadamente, se os alunos sabiam fazer o *download* ou *upload* de ficheiros (Gráfico 22). Os resultados são reveladores de falta de alguns conhecimentos ao nível das TIC, já que 64% dos alunos respondeu não à questão.

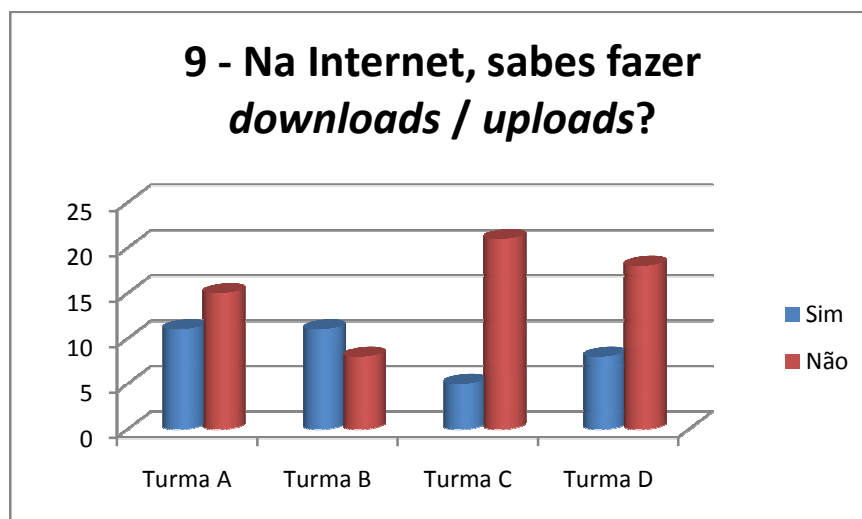


Gráfico 22 – Resultados da questão 9 da segunda parte do inquérito inicial.

Na realidade, os alunos, na prática, mostraram não ser detentores de conhecimentos muito sólidos em termos de competências em TIC no início do ano lectivo. Este cenário veio a alterar-se ao longo do ano lectivo e os próprios alunos reconheceram que aprenderam bastante com o contacto que tiveram durante as aulas e o que foram levados a ter fora delas (Gráfico 23).

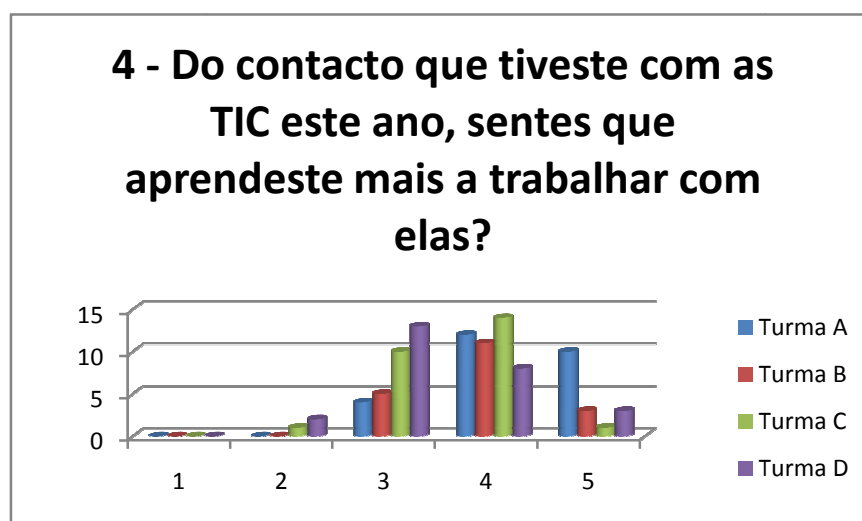


Gráfico 23 – Resultados da quarta questão da segunda parte do segundo inquérito.

Como se verifica pela observação do Gráfico 23 (p. 75), apenas 3% dos alunos admitiu não ter aprendido nada durante o ano contra 97%, que declarou ter aprendido alguma coisa, 33%, 43% aprendeu bastante e cerca de 18% declarou ter aprendido muito.

6.2.3 O Valor Pedagógico do *Podcast*

Os dados a seguir apresentados dizem respeito à terceira parte do segundo inquérito e pretendem analisar o valor pedagógico do *podcast*. Assim, quando lhes foi perguntado se o *podcast* os tinha motivado mais para a disciplina, a esmagadora maioria (78%) respondeu afirmativamente (Gráfico 24).

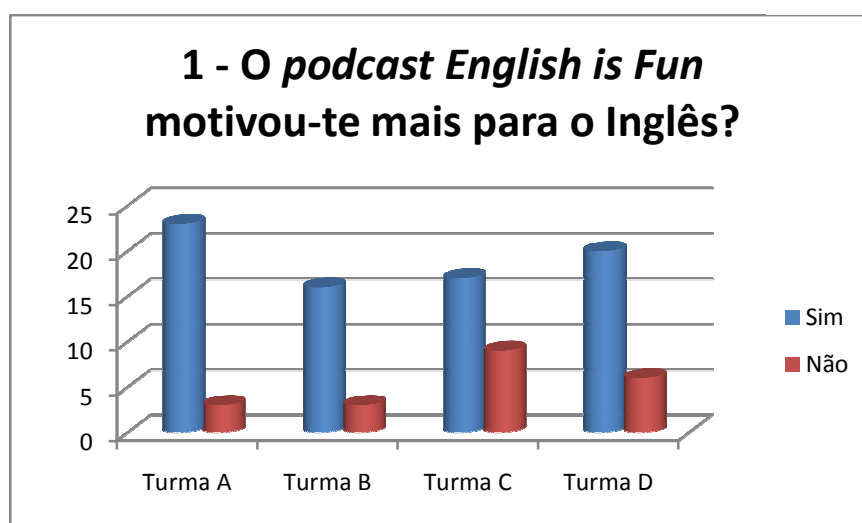


Gráfico 24 – Resultados da primeira questão da terceira parte do segundo inquérito.

Quando se lhes perguntou se esta ferramenta os tinha ajudado a melhorar os conhecimentos no âmbito da língua Inglesa, também 78% dos alunos concordou (gráfico 25).

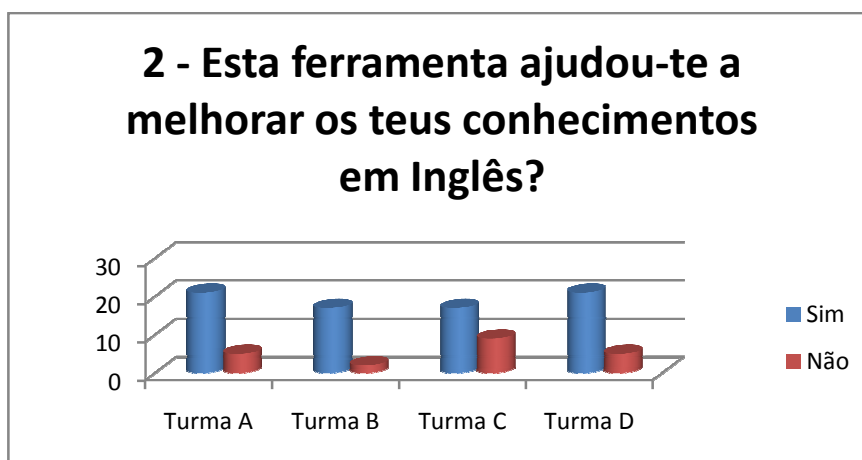


Gráfico 25 – Resultados da segunda questão da terceira parte do segundo inquérito.

No que concerne à utilidade da ferramenta para a aprendizagem da língua Inglesa, a percepção dos alunos foi quase unânime, já que 93% respondeu afirmativamente (Gráfico 26).

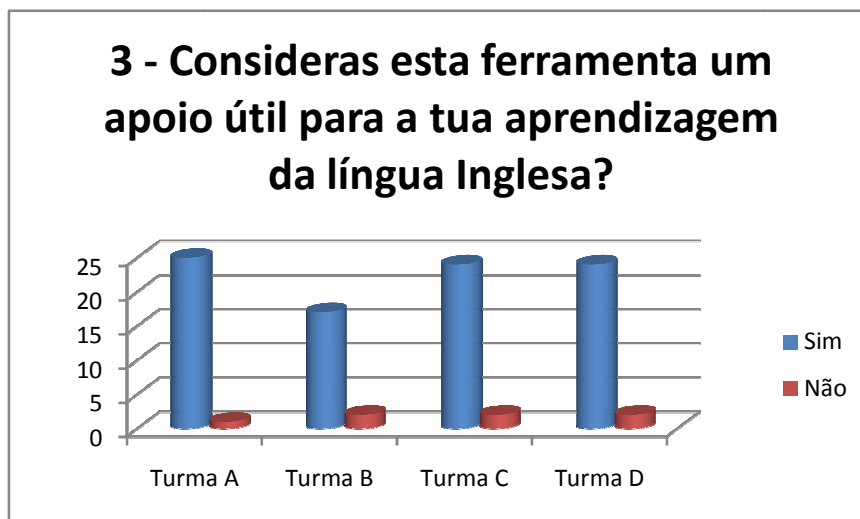


Gráfico 26 – Resultados da terceira questão da terceira parte do segundo inquérito.

Quanto à opinião dos alunos relativamente a considerarem o *podcast* um complemento à aula de Inglês, o resultado é bastante encorajador quanto à utilização da ferramenta. Apenas 4% discorda, 34% concorda, 38% concorda bastante e 24% concorda inteiramente, como se pode verificar pelo Gráfico 27.



Gráfico 27 – Resultados da quarta questão da terceira parte do segundo inquérito.

Constata-se igualmente que os alunos consideram a utilização do *podcast* uma forma diferente e, e por este motivo, inovadora de aprender Inglês (Gráfico 28, p. 78). Apenas 5%

não concorda contra os restantes 95% que responde positivamente, onde 22% revela concordar, 38% afirma concordar bastante e 35% concorda inteiramente.

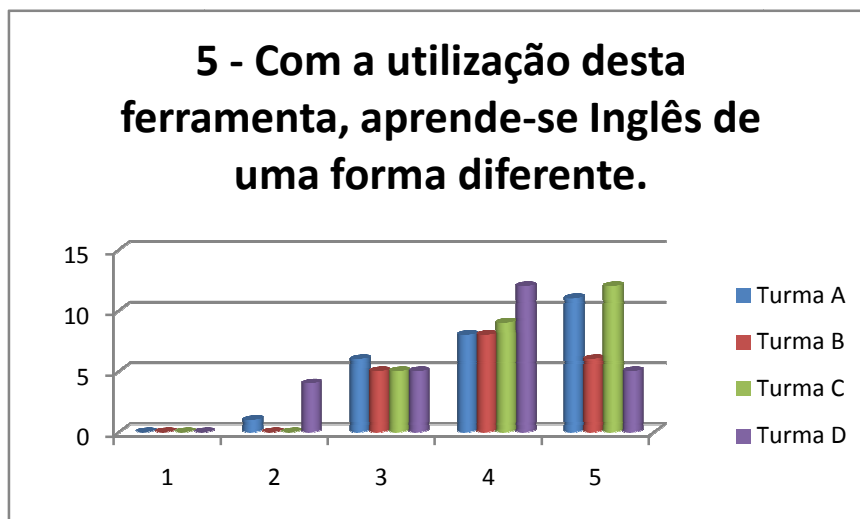


Gráfico 28 – Resultados da quinta questão da terceira parte do segundo inquérito.

No que concerne à concordância dos alunos relativamente ao contributo desta ferramenta no desenvolvimento da sua oralidade, os resultados obtidos a esta questão são muito positivos, uma vez que 28% concorda, 42% concorda bastante e 25% concorda inteiramente, como se pode verificar pelo Gráfico 29.



Gráfico 29 – Resultados da sexta questão da terceira parte do segundo inquérito.

O *podcast* também se revelou profícuo no que diz respeito à sua utilidade enquanto ferramenta de apoio ao estudo. A esmagadora maioria dos alunos (96%) concordou com a

questão colocada, a saber: 19% concorda inteiramente, 48% concorda bastante, 29% concorda e apenas 4% discorda (Gráfico 30).

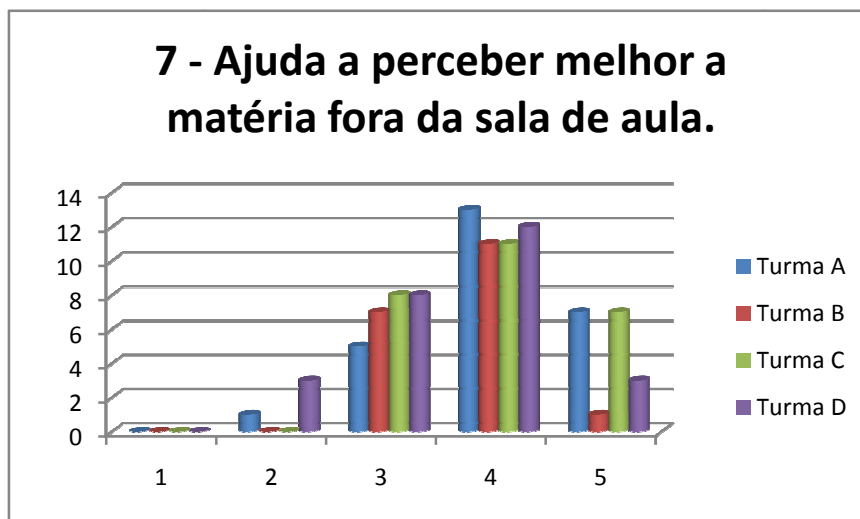


Gráfico 30 – Resultados da sétima questão da terceira parte do segundo inquérito.

A oitava questão da terceira parte do inquérito pretendia saber se o *podcast* tinha contribuído para a melhoria do empenho dos alunos. Desta forma, os resultados obtidos, ilustrados no Gráfico 31, levam-nos a concluir que sim, uma vez que apenas 10% discorda, 41% concorda, 31% concorda bastante e 18% concorda inteiramente.

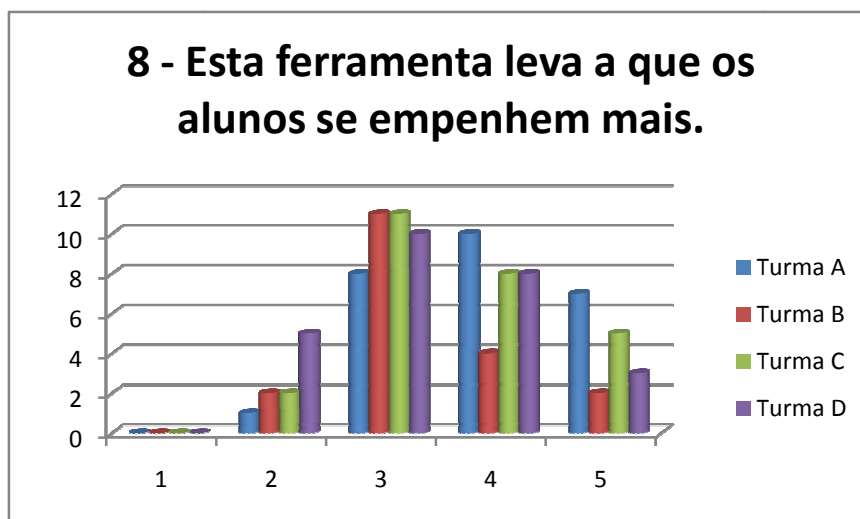


Gráfico 31 – Resultados da oitava questão da terceira parte do segundo inquérito.

Por último, perguntou-se aos alunos se tinham gostado de utilizar o *podcast*. Também aqui, a maioria respondeu positivamente, como se pode verificar pela leitura do Gráfico 32 (p. 80).

Somente 8% dos alunos admitiu não ter gostado, 25% gostou, 38% gostou bastante e 29% gostou muito.

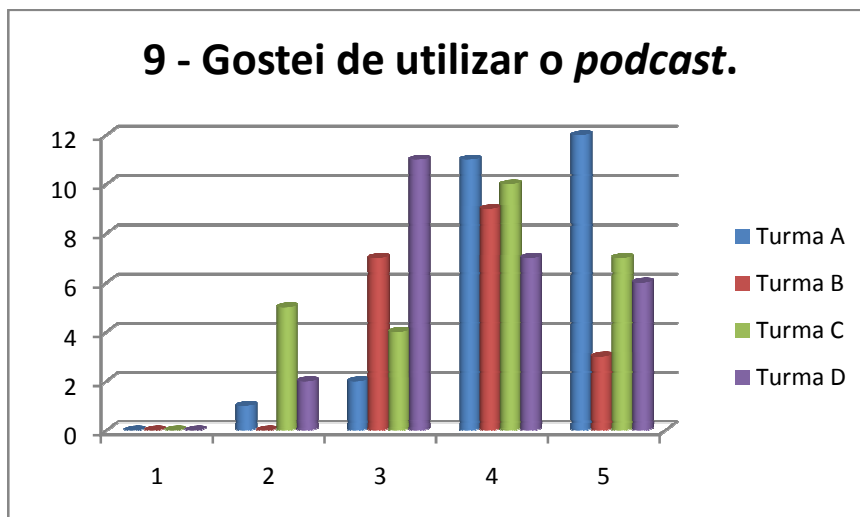


Gráfico 32 - Resultados da nona questão da terceira parte do segundo inquérito.

6.3 Conclusão

Ao longo deste capítulo foram apresentados e analisados os dados recolhidos através dos inquéritos aplicados aos alunos. A análise comparativa dos vários gráficos permite concluir que esta abordagem pedagógica das TIC foi uma estratégia conducente a uma boa integração das TIC no processo de ensino-aprendizagem da disciplina de Inglês. A implementação deste modelo M-learning com recurso ao *podcast* revelou-se bastante profícua a vários níveis. Contudo, sobre este assunto ir-se-á fazer uma reflexão mais pormenorizada no capítulo seguinte acerca das conclusões que se podem tirar deste estudo.

7 Conclusão e Trabalho Futuro

“Our students have changed radically. Today’s students are no longer the people our educational system was designed to teach.” (Prensky, 2001)

A recente revolução tecnológica determinou uma nova ordem nos mais variados campos da actuação humana sendo a Educação uma das áreas privilegiadas. Nos últimos anos, tem-se vindo a assistir a uma mudança grande nos comportamentos e atitudes dos alunos. Tal como Prensky (2001) os apelida, eles são *nativos digitais*. Nasceram e cresceram rodeados de telemóveis, computadores, Internet, televisão digital, leitores Mp3, entre outros. Estes dispositivos fazem parte integrante das suas vidas. Como consequência deste fenómeno, a forma como processam a informação e interagem com ela é claramente diferente da geração dos seus progenitores.

O sistema educativo actual não foi desenhado para os *nativos digitais*. Contudo, a Escola teve de os receber subitamente. A Escola de hoje deve aprender a comunicar na língua desta nova geração e caberá aos professores serem os facilitadores dessa nova língua, abandonando a postura de *velhos do Restelo*. Como forma de dar resposta a esta demanda, surge o Plano Tecnológico da Educação, cujo principal objectivo é potenciar as competências e qualificações dos Portugueses rumo à Sociedade do Conhecimento. A materialização deste objectivo passa por equipar as escolas de equipamentos informáticos e de conectividade e de dotar os docentes de competências necessárias no âmbito das TIC. Todavia, a disseminação de recursos tecnológicos não será suficiente se não existirem ferramentas, materiais pedagógicos e conteúdos adequados. A Resolução do Conselho de Ministros nº 137/2007, p. 6572, aponta precisamente neste sentido.

A Web 2.0 oferece uma enorme quantidade e variedade de ferramentas e aplicações que permitem dar resposta ao preconizado na resolução ministerial. É urgente reflectir acerca da Escola, quando temos no seu seio uma geração de alunos influenciada por todos aqueles dispositivos tecnológicos, pela Internet, pelas redes sociais. Menezes (2008) refere uma experiência feita com a inclusão de um blogue no contexto de sala de aula na disciplina de Inglês precisamente como forma de criar conteúdos e materiais pedagógicos no âmbito de uma unidade programática. De acordo com a mesma autora, a experiência revelou-se frutífera, na medida em que a utilização desta ferramenta permitiu elevar os níveis de motivação e interesse

dos alunos nas actividades, factores que se revelaram elementos estratégicos na recuperação de alguns alunos com insucesso na disciplina de Inglês tendo igualmente desenvolvido competências no âmbito das TIC.

Menezes & Moreira (2009) relatam o início do presente estudo indiciando boas perspectivas face à atitude e aos primeiros resultados dos alunos no início do ano lectivo 2008/2009. Referem ainda o potencial do *podcast*, enquanto novo paradigma de aprendizagem, e esportador de actividades promotoras do desenvolvimento das competências oral e escrita.

7.1 Conclusões da Hipóteses Iniciais

Perante o anteriormente exposto, considera-se que este estudo revela uma tendência bastante positiva no que diz respeito à integração da ferramenta *podcast* nas boas práticas didáctico-pedagógicas da língua Inglesa, como tal, devendo ser considerada um recurso bastante útil. Proceder-se-á em seguida às conclusões que se podem retirar deste estudo a partir das hipóteses inicialmente colocadas.

7.1.1 Hipótese Geral

- **A aprendizagem com dispositivos móveis com recurso ao *podcast* melhora de facto a aprendizagem, o desempenho e o envolvimento dos alunos na língua Inglesa?**

Pelos resultados obtidos através dos inquéritos, expostos no capítulo anterior, a implementação do modelo M-learning com recurso ao *podcast*, descrito no capítulo 5, chega-se à conclusão que a hipótese geral se verificou. Inicialmente, a taxa de insucesso verificada na disciplina de Inglês era de 20% (Gráfico 3, p. 65). Após a implementação deste modelo, a taxa de insucesso diminuiu para os 13%, havendo assim uma recuperação de sete pontos percentuais nos alunos com dificuldades na disciplina. Estes resultados também traduzem o desempenho e envolvimento nas tarefas inerentes às actividades propostas na aula de Inglês, que foram claramente melhorados. Tendo em conta as diferenças nos resultados obtidos nos dois inquéritos facilmente se verifica que o grau de motivação e satisfação pela disciplina melhorou consideravelmente, uma vez que apenas 6% (Gráfico 4, p. 66) dos 97 alunos continua a não gostar da disciplina, o que não significa que alguns destes alunos não se tenham envolvido nas tarefas.

7.1.2 Hipóteses Específicas

- **A utilização do *podcast*, implementada na aula, leva ao aumento das competências em TIC?**

No final deste estudo, também se verifica esta hipótese. A diferença entre os dados iniciais e os finais são reveladores do aumento de competências TIC por parte dos alunos. Eles próprios o reconhecem quando respondem à quarta questão da segunda parte do segundo inquérito (Gráfico 23, p. 75). Na realidade, a esmagadora maioria dos alunos, 97%, declarou ter aprendido mais sobre as TIC. Também foi possível verificar esta hipótese, já que alguns alunos se mostraram aptos a produzir os seus próprios episódios para o *podcast* fora da sala de aula.

- **A qualidade e o valor pedagógico do *podcast* são reconhecidos pelos alunos em resultados práticos de aprendizagem da língua inglesa?**

A partir dos resultados obtidos, conclui-se que a qualidade e o valor pedagógico do *podcast* são, de facto, reconhecidos pelos alunos. Através das respostas dadas pelos alunos das quatro turmas, pode inferir-se a opinião de concordância e de empatia acerca da utilização desta ferramenta na aula de Inglês. Desta forma, a maioria, 96% dos alunos (Gráfico 27, p. 77), concorda que o *podcast* é um complemento à aula de Inglês, que é um meio de aprender Inglês de uma forma diferente, posição corroborada por 95% dos alunos (Gráfico 28, p. 78), que com esta ferramenta se desenvolve a oralidade, igualmente 95% dos alunos tomam esta posição (Gráfico 29, p. 78) e que ajudam a perceber melhor a matéria fora da sala de aula (Gráfico 30, p. 79).

Quanto às atitudes, 95% dos alunos (Gráfico 24, p. 76) considera que o *podcast* os motivou mais para a aprendizagem da língua Inglesa, sendo, assim, uma ferramenta útil para melhorar os conhecimentos na disciplina (Gráficos 25 e 26, pp. 76, 77), levando-os a empenharem-se mais nas actividades (Gráfico 31, p. 79). As quatro turmas apresentaram uma opinião bastante favorável no que concerne a terem gostado de utilizar o *podcast* (Gráfico 32, p. 80).

7.2 Conclusão Final

Ficou claro a aprovação dos alunos pelo uso desta modalidade de M-learning com recurso ao *podcast* quer pelos resultados obtidos através dos inquéritos, quer pelos comentários e reacções que os alunos foram demonstrando no dia-a-dia. Pelo sucesso dos resultados obtidos,

esta experiência revelou-se gratificante para a docente. No entanto, houve um acréscimo de trabalho e tempo gasto na preparação das actividades inerentes o que afecta a esfera privada da vida da docente. Este tipo de trabalho com todo o empenho necessário, não é formalmente reconhecido. Será urgente pensar em estratégias que permitam que os docentes tenham tempo para adoptarem metodologias que integrem este tipo de actividades, sendo formalmente reconhecidos ou qualificados, para que não sejam dominados pela desmotivação e prossigam em levar os alunos por um caminho onde seja possível desenvolver as competências necessárias ao seu futuro.

Dado que as hipóteses iniciais se verificaram neste estudo, a experiência de utilização do *podcast* utilizado na modalidade M-learning com recurso aos dispositivos móveis dos alunos revelou-se verdadeiramente positiva, permitindo, assim, validar esta experiência.

7.3 Perspectivas para Trabalhos Futuros

“(...) it is often suggested that the best we can manage is to teach students how to learn, and to encourage them to manage their own learning thereafter.” (Downes, 2009)

É lugar-comum dizer-se que cada aluno é um aluno, numa perspectiva de respeito e valorização das características individuais de cada um, dado que os alunos apresentam perfis de aprendizagem diferentes. Porém, numa sala de aula, esta atitude é muitas vezes dificultada pelo elevado número de alunos ou por balizas de tempo. Então como ensiná-los a como aprender e a gerir a sua aprendizagem fora da sala de aula, ou seja, a construir o seu conhecimento, quando o professor não está por perto para “dar uma mão”?

Uma das grandes riquezas da Web 2.0, como já se referiu no capítulo 3, é a grande diversidade de ferramentas e aplicações que existem disponíveis, umas trabalham mais com som, como é o caso do *podcast*, outras mais com imagem, como o *YouTube*, ou ainda outras mais com texto, como os blogues. Sabe-se que existem indivíduos que têm mais facilidade numa ou noutra área. Neste contexto, Neil Fleming, referido por Pimenta (p. 44, 2003), identifica quatro tipos de recepção e processamento de informação, classificando-os como Visual (*Visual*), Auditivo (*Aural*), de Leitura (*Read*) e Cinético (*Kinesthetic*), levando à construção do acrónimo VARK. Para a identificação do perfil de aprendizagem de cada indivíduo, Fleming propõe um questionário onde se identificam as preferências de cada um na recepção e tratamento da informação. Este questionário encontra-se disponível em <http://www.vark-learn.com/english/page.asp?p=questionnaire> (obtido em 20 de Maio de 2009) e pode ser

facilmente respondido *online*. O questionário inicial, que tinha sido pensado para adultos, foi, entretanto, adaptado para alunos mais jovens e pode ser encontrado em <http://www.vark-learn.com/english/page.asp?p=younger> (obtido em 20 de Maio de 2009).

Parece interessante para um trabalho futuro, aplicar o questionário a um grupo de alunos, identificando os vários estilos de aprendizagem que os alunos possam exibir e, a partir daí, utilizar as ferramentas da Web mais condizentes com os diferentes estilos de aprendizagem. O professor poderá, desta forma, preparar actividades pedagógicas diferenciadas, respeitando vários ritmos de aprendizagem que, como afirma Pimenta (p. 45, 2003), *permitam a acomodação e exploração óptima dos vários estilos de aprendizagem*. São já numerosas as ferramentas da Web 2.0 móvel, a saber:

Motores de Busca:

- *Yaboo Mobile* (m.yahoo.com)
- *Live.com mobile* (mobile.live.com)
- *Wikipedia Mobile* (wikipedia.7val.com)

Notícias:

- *Google Reader Mobile* (www.google.com/reader/m/view)
- *BBC Mobile* (bbc.co.uk/mobile)

Fotos

- *Flickr Mobile* (m.flickr.com)
- *PicasaWeb Mobile* (picasaweb.google.com/m)

Vídeos

- *TinyTube* (tinytube.net) –
- *Dinx Mobile* (mm.divx.com)

Blogues

- *Wordpress.com Mobile* (m.wordpress.com) –
- *LiveJournal Mobile* (www.livejournal.com/mobile/)

Redes Sociais

- *FaceBook Mobile* (m.facebook.com)
- *Mosh* (mosh.nokia.mobi)

Marcador

- *Mobilicio.us* – Marcador de favoritos

Editores de Páginas de Telemóvel

- *Google Page Creator*
- *Wirenode*
- *MobiSiteGalore*
- *Winksite*

Copiar / Partilhar

- *Qipit* – copia documentos, manuscritos, notas com a câmara do telemóvel e permite armazená-las e partilhá-las.

Microblogue

- *Twitter*
- *Edmodo*

Esta perspectiva será muito interessante na implementação de um modelo M-learning se considerarmos o telemóvel um “*canivete suíço*” (Moura, 2009), pois poder-se-ão utilizar diferentes ferramentas adaptadas a cada aluno, desenvolvendo, desta forma, Ambientes de Aprendizagem Personalizada.

Bibliografia

- Afonso, N. (2005). *A Investigação Naturalista em Educação: guia prático e crítico*. Porto: Edições Asa.
- Ahmad, K., Corbet, G., Rogers, M., & Sussex, R. (1985). *Computers, Language Learning and Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ainley, J., & Searle, D. (2005). Students in a Digital Age: Some implications of ICT for teaching and Learning. Austrália.
- Alves, J. (2006). *As Tecnologias de Informação e Comunicação no Ensino - Aprendizagem do Inglês: Potencialidades, Práticas e Constrangimentos*. Porto: Instituto de Educação - Universidade Católica. Dissertação de Mestrado.
- Andreoli, V. (2007). *O Mundo Digital*. (A. S. Fontinha, Trad.) Lisboa: Editorial Presença.
- Apontamentos Tecnologias de Aprendizagem Colaborativa. (2008) Obtido em 12 de Março, de <http://www.scribd.com/doc/10057143/Tecnologias-de-Aprendizagem-Colaborativas-Apontamentos>. Universidade Católica Portuguesa.
- Attwell, G. (Janeiro de 2007). *Personal Learning Environments - the future of eLearning?* Obtido em 13 de Janeiro de 2009, de E-Learning Papers: <http://www.elearningeuropa.info/files/media/media11561.pdf>
- Attwell, G. (2008). Social Software, Personal Learning Environments and the Future. *Actas do Encontro Sobre Web 2.0* (pp. 24-38). Braga: CIED.
- Ausubel, D. P. (2003). *Aquisição e Retenção de Conhecimentos: Uma Perspectiva Cognitiva*. (L. Teopisto, Trad.) Plátano Edições Técnicas.
- Bartolomé, A. (2008). *Web 2.0 and New Learning Paradigms. eLearning Papers n° 8*. Obtido de www.elearningpapers.com
- Bender, T. (2003). *Discussion-Based Online Teaching to Enhance Student Learning - Theory, Practice and Assessment*. Virginia: Stylus Publishing, LLC.

- Buzato, M. K. (2001). *O Letramento Eletrônico e o Uso do Computador no Ensino de Língua Estrangeira: Contribuições para a Formação de Professores*. Obtido em 6 de Fevereiro de 2009, de <http://ead1.unicamp.br/e-lang/publicacoes/down/00/00.pdf>
- Clayton-Pedersen, A. R., & O'Neill, N. (2005). Curricula Designed to Meet 21st-Century Expectations. In *Educating the Net Generation* (pp. 9.1 - 9.14). Educause.
- Conger, S. B. (2005). *If There Is No Significant Difference, Why Should We Care?* Obtido em 2 de Fevereiro de 2009, de <http://www.thejeo.com/Basu%20Conger%20Final.pdf>
- Coutinho, C. P., & Chaves, J. H. (2002). O Estudo de Caso na Investigação em Tecnologia em Portugal. *Revista Portuguesa de Educação*. Vol 15, nº 1 , pp. 221-243.
- Downes, S. (2009). New Tchnology Supporting Informal Learning. *Challenges 2009 - Actas da VI Conferência Internacional de TIC na Educação* (pp. 15-29). Braga: CCUM.
- Fontichiaro, K. (2008). *Podcasting at School*. Westport, Connecticut, USA: Libraries Unlimited.
- Gama, M. C. (1998). *A Teoria das Inteligências Múltiplas e suas implicações para Educação*. Obtido em 25 de Outubro de 2008, de <http://www.homemdemello.com.br/psicologia/intelmult.html>
- Germain, C. (1993). *Evolution de L'enseignement des Langues: 5000 ans D'histoire*. Paris: Clé International.
- Gomes, M. J. (2005). E-Learning: Reflexões em Torno do Conceito. *Challenges 2005 - IV Conferência Internacional de Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação* (pp. 229-236). Braga: CIEd.
- Harriman, G. (2004). *Learning 2.0: fad, new pedagogical, or something else?* Obtido em 1 de Março de 2009, de E-Learning Resources: <http://www.grayharriman.com/>
- Howatt, A. P., & Widdowson, H. G. (2004). *A History of English Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

-
- Jonassen, D. H. (1996). *Computers in the Classroom - Mindtools for Critical Thinking*. New Jersey, Ohio: Prentice Hall.
- Jonassen, D. H., Peck, K. L., & Wilson, B. G. (1999). *Learning With Technology - A Constructivist Perspective*. New Jersey: Prentice-Hall, Inc.
- Junior, J. B., & Coutinho, C. P. (2007). Podcast em Educação: Um Contributo para o Estado da Arte. *Libro de Actas do Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia* (pp. 837-846). Coruña: Universidade da Coruña.
- Kern, R., & Warschauer, M. (2000). *Theory and Practice of Network-Based Language Teaching*. Obtido em 10 de Janeiro de 2009, de <http://www.gse.uci.edu/person/markw/nblt-intro.html>
- King, K. P., & Gura, M. (2007). *Podcasting for Teachers*. Charlotte, North Carolina: Information Age Publishing, Inc.
- Lima, J. R., & Capitão, Z. (2003). *E-Learning e E-Conteúdos - Aplicações das Teorias Tradicionais e Modernas de Ensino e Aprendizagem à Organização e Estruturação de E-Cursos*. Lisboa: Centro Atlântico.
- Maciel, K. D. (2004). *Métodos e Abordagens de Ensino de Língua Estrangeira e seus Princípios Teóricos*. Obtido em 16 de Janeiro de 2009, de <http://www.apario.com.br/index/boletim34/Unterrichtspraxis-m%E9todos.doc>
- Marsh, J. (2001). *How to Design Effective Blended Learning*. Obtido em 2 de Janeiro de 2008, de <https://hhsu.learning.hhs.gov/communities/downloads/0208BWM23533.pdf>
- Menezes, C. Q. (2008). Utilização de Ferramentas E-Learning no Contexto de uma Unidade Programática na Aula de Inglês 9º Ano – o Blog. *Actas do Encontro sobre Web 2.0* (pp. 306-312). Braga: CIED, UM.
- Menezes, C. Q., & Moreira, F. L. (2009). In The Pursuit of M-Learning - First Steps in Implementing Podcast among K12 Students in ESL. *Challenges 2009 - Actas da VI Conferência Internacional de TIC na Educação* (pp. 91-107). Braga: CCUM.
-

- Moreira, F. H. (2003). Evolução do Uso do Computador no Ensino de Línguas. *Revista Letras*, 59, pp. 281-290.
- Moreira, F., & Paes, C. (2007). Aprendizagem com Dispositivos Móveis: Aspectos Técnicos e Pedagógicos a Serem Considerados num Sistema de Educação. *Challenges 2007 – Actas da V Conferência Internacional de Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação* (pp. 23-32). Braga: CCUM.
- Moura, A. (2009). Geração Móvel: Um Ambiente de Aprendizagem Suportado por Tecnologias Móveis para a "Geração Polegar". *Challenges 2009 - Actas da VI Conferência Internacional de TIC na Educação* (pp. 49-77). Braga: CCUM.
- Moura, A., & Carvalho, A. A. (2006). Podcast: Potencialidades na Educação. *Actas do 3º Encontro Nacional e 1º Encontro Luso-Galaico sobre Weblogs*. Universidade do Porto.
- Moura, A., & Carvalho, A. A. (s.d.). Podcast: uma ferramenta para usar dentro e fora da sala de aula. Obtido em 14 de Abril de 2008, de <http://ubicomp.algorithmi.uminho.pt/csmu/proc/moura-147.pdf>
- Nunes, M. B. (2007). *Alfabetización y Bibliotecas: los espacios de información como entornos de aprendizaje abiertos*. Obtido em 4 de Julho de 2008, de Revista e Contenidos: <http://www.econtenidos.es/article/viewArticle/1898>
- OCDE. (2001). *Learning to Change: ICT in Schools*. Paris: OCDE.
- Osório, A. J., & Puga, M. d. (2007). *As Tecnologias de Informação e Comunicação na Escola*. Braga: Centro de Investigação Metaforma, Universidade do Minho.
- Paiva, V. L. (2005). *Como se Aprende uma Língua Estrangeira?* Obtido em 15 de Janeiro de 2009, de <http://www.veramenezes.com/como.htm>
- Palmeirão, C. (2008). Powerpoint de Teorias de Aprendizagem e Modelos de Ensino. Porto: UPT.

-
- Patarakin, E. D. (2006). *Social Services of Web 2.0 for Teaching and Learning*. Obtido em 15 de Fevereiro de 2008, de <http://static.scribd.com/docs/8l5rhwqit66n7.pdf>
- Peña, A. N., & Garcia, C. S. (2007). Difusión y Consumo de Información: de las Bibliotecas, a la Web 2.0. *Revista e Contenidos*. Espanha.
- Pimenta, P. (2003). *Processos de Formação Combinados*. Porto: Sociedade Portuguesa de Inovação, S. A.
- Pinto, P. F., Félix, N., & Cunha, I. M. (2001). *Competências Essenciais no Ensino Básico - Visões Multidisciplinares*. Lisboa: ASA Editores.
- Plant, S. (2001). *On The Mobile: the Effects of Mobile Telephones on Social and Individual Life*. Obtido em 3 de Maio de 2009, de http://www.motorola.com/mot/doc/0/234_MotDoc.pdf
- Prensky, M. (2001). *Digital Natives, Digital Immigrants*. Obtido em 1 de Maio de 2009, de www.marcprensky.com/writing/Prensky%20%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf
- Prensky, M. (2006). *Don't Bother Me Mom - I'm Learning - How computer and video games are preparing your kids for 21st century success and how you can help!* St. Paul - Minnesota: Paragon House.
- Projecto Educativo. (2007). São Martinho Do Campo.
- Ramos, M. A. (2005). *Crianças, Tecnologias e Aprendizagem: contributo para uma teoria substantiva*. Braga: IEC - Universidade do Minho.
- Ribeiro, M. A. (1999). *Século XX: o século da controvérsia na Linguística Aplicada e no Ensino da Gramática*. Obtido em 19 de Janeiro de 2009, de <http://www.filologia.org.br/anais/anais%20III%20CNLF%2006.html>
- Roblyer, M. D. (2004). *Integrating Educational Technology into Teaching*. New Jersey, Ohio: Pearson Merrill Prentice Hall.
- Santos, M. E. (1999). *Desafios Pedagógicos para o Séc. XXI*. Lisboa: Livros Horizonte.

- Saussure, F. (1978). *Curso de Linguística Geral* (4ª ed.). (J. V. Adragão, Trad.) Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Schütz, R. (22 de Fevereiro de 2007). *A Evolução do Aprendizado de Línguas ao longo de um Século*. Obtido em 18 de Janeiro de 2009, de <http://www.sk.com.br/sk-apren.html>
- Siemens, G. (2008). New Structures and Spaces of Learning: the Systemic Impact of Connective Knowledge, Connectivism, and Networked Learning. *Actas do Encontro Sobre Web 2.0* (pp. 7-23). Braga: CIED.
- Solomon, G., & Schrum, L. (2007). *Web 2.0 New Tools, New Schools*. Eugene, Oregon, Washington DC: ISTE.
- Souza, R. A. (Jan.-Jun. de 2004). Um Olhar Panorâmico Sobre a Aprendizagem de Línguas Mediada pelo Computador: dos Drills ao Sociointeracionismo. *Revista Fragmentos*, pp. 73-86.
- SPI. (Dezembro de 2003). *Empre-Learning*. Obtido em 15 de Julho de 2008, de <http://www.spi.pt/empre-learning/Downloads/empre-Learning.pdf>
- The History of Computer Assisted Language Learning Web Exhibition*. (2000). Obtido em 1 de Fevereiro de 2009, de European Association for Computer-Assisted Language Learning: http://www.eurocall-languages.org/resources/history_of_call.pdf
- The History of Computer Assisted Language Learning Web Exhibition*. (2000). Obtido em 1 de Fevereiro de 2009, de http://www.eurocall-languages.org/resources/history_of_call.pdf
- Warschauer, M. (1996). Computer Assisted Language Learning: an Introduction. *Fotos S.(ed) Multimedia Language Teaching*, pp. 3-20 Tokyo: Logos International.
- Warschauer, M. (1996). Motivational Aspects of Using Computers for Writing and Communication. In M. Warschauer, *Telecollaboration in Foreign Language Learning* (pp. 29-46). Honolulu: Second Language Teaching and Curriculum Center - University of Hawaii.

- Warschauer, M. (2000). *The Death of Cyberspace and the Rebirth of CALL*. *English Teachers' Journal*, 53. Obtido em 10 de Janeiro de 2009, de <http://www.gse.uci.edu/person/markw/cyberspace.html>
- Warschauer, M., & Healey, D. (1998). *Computers and Language Learning: An Overview*. Obtido em 6 de Janeiro de 2009, de <http://www.gse.uci.edu/person/markw/overview.html>
- Warschauer, M., & Meskill, C. (2000). *Technology and Second Language Teaching*. Obtido em 7 de Fevereiro de 2009, de <http://www.gse.uci.edu/person/markw/tslt.html>
- Williams, B. (2007). *Educator's Podcast Guide*. Eugene, Oregon, Washington, DC: ISTE.
- Willis, B. (1995). *Distance Education at a Glance*. Obtido em 2 de Fevereiro de 2009, de Engineering Outreach - University of Idaho: <http://www.uiweb.uidaho.edu/co/dist6.html#advantages>

Anexos

Anexo 1**Inquérito (3º Ciclo – 7º Ano)**

Este inquérito tem como objectivos principais descobrir o teu grau de satisfação e atitude com a disciplina de Inglês (1ª parte) e os teus conhecimentos ao nível das TIC (2ª parte), para ir ao encontro das tuas preferências, dificuldades e desenvolver assim as tuas aprendizagens. Como vês, a tua colaboração é preciosa. Este inquérito é anónimo, por isso não escrevas o teu nome em nenhum sítio – sê sincero nas tuas respostas.

Idade _____ anos

Género **F** / **M**

1ª Parte:

1 – Gostas de Inglês? (1 = nada; 5 = muito)

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

2 – Como te auto-avalias a Inglês? (1 = mau; 5 = muito bom)

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

3 – Que nível tiveste no ano lectivo anterior?

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

4 – Tens mais dificuldades em: (assinala com **X** a/s tua/s resposta/s)

- a) Vocabulário
- b) Gramática
- c) Compreensão de textos
- d) Redacções
- e) Outra: qual? _____
- f) Não tenho

5 – Costumas estudar Inglês? (assinala com ✕ a tua resposta)

Sim Não Às vezes

6 – Onde costumavas estudar? (assinala com ✕ a tua resposta)

Em casa Na escola Outro local – qual? _____

7 – Quando estudas, que tipo de recursos costumavas utilizar? (assinala com ✕ a tua resposta)

- Caderno
- Livro / *Workbook*
- Dicionário
- Gramática
- Computador
- Internet
- Outro – qual? _____

2ª Parte:

1 – Qual é o teu interesse pelas TIC? (1 = nenhum; 5 = muito)

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

2 – Tens computador em casa? **SIM / NÃO**

3 – Tens Internet? **SIM / NÃO**

4 – Para que utilizas a Internet?

- Estudo
- Entretenimento
- Outro. Qual? _____

5 – Tens Mp3 ou telemóvel que dê para ouvir música? **SIM / NÃO**

6 – Já navegaste na Internet? **SIM / NÃO**

7 – Já tiveste alguma disciplina que recorresse à utilização da Internet durante ou fora das aulas? **SIM / NÃO**

8 – Tens e-mail? **SIM / NÃO**

9 – Na Internet, sabes fazer downloads / uploads? **SIM / NÃO**

FIM

Obrigada pela tua colaboração!

Célia Menezes

Setembro de 2008

Anexo 2

Inquérito 2 (3º Ciclo – 7º Ano)



Este inquérito tem como objectivos principais descobrir o teu grau de satisfação e atitude com a disciplina de Inglês (1ª parte), a utilização que agora fazes das TIC e os teus conhecimentos sobre elas (2ª parte), a tua opinião acerca da utilização do Podcast e a valor do podcast na tua aprendizagem do Inglês (3ª parte). A tua colaboração é preciosa. Este inquérito é anónimo, por isso não escrevas o teu nome em nenhum sítio – sê sincero nas tuas respostas.

1ª Parte:

1 – Gostas de Inglês? (1 = nada; 5 = muito)

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

2 – Costumas estudar Inglês? (assinala com X a tua resposta)

Sim Não Às vezes

3 – Tens utilizado o podcast como apoio para a disciplina de Inglês? **SIM / NÃO**

2ª Parte:

1 – Tens computador em casa? **SIM / NÃO**

2 – Tens Internet? **SIM / NÃO**

3 – Para que utilizas a Internet?

- Apoio ao estudo
- Entretenimento
- Outro _____

4 – Do contacto que tiveste com as TIC este ano, sentes que aprendeste mais a trabalhar com elas? (1 = nada; 5 = muito)

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

3ª Parte

- 1 – O podcast *English is Fun* motivou-te mais para o Inglês? **SIM / NÃO**
- 2 – Esta ferramenta ajudou-te a melhorar os teus conhecimentos em Inglês? **SIM / NÃO**
- 3 – Consideras esta ferramenta um apoio útil para a tua aprendizagem da língua Inglesa? **SIM / NÃO**

4 – A ferramenta “podcast” é um complemento à aula de Inglês. (1 = discordo totalmente; 5 = concordo inteiramente)

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

5 – Com a utilização desta ferramenta, aprende-se Inglês de uma forma diferente. (1 = discordo totalmente; 5 = concordo inteiramente)

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

6 – O podcast ajuda a melhorar a oralidade. (1 = discordo totalmente; 5 = concordo inteiramente)

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

7 – Ajuda a perceber melhor a matéria fora da sala de aula. (1 = discordo totalmente; 5 = concordo inteiramente)

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

8 – Esta ferramenta leva a que os alunos se empenhem mais. (1 = discordo totalmente; 5 = concordo inteiramente)

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

9 – Gostei de utilizar o podcast. (1 = nada; 5 = muito)

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

FIM

Obrigada pela tua colaboração!
Célia Menezes
 Maio 2009