



A utilização da aplicação online VoiceThread para o desenvolvimento da competência oral no ensino da língua inglesa

Luís Miguel Silveira César Osório Duarte

Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Bragança para obtenção do Grau de Mestre em TIC na Educação e Formação.

Orientado por

**Manuel Florindo Alves Meirinhos
e
António José Meneses Osório**

Bragança

2011

Agradecimentos

Todos os agradecimentos são poucos para o Professor Doutor Manuel Meirinhos, que aturadamente impulsionou a consecução deste trabalho, respondendo sempre, de forma imediata, às minhas dúvidas. Sem a sua orientação e persistência, creio que não o teria concluído.

Agradeço também ao Professor Doutor António Osório pela disponibilidade que insistentemente demonstrou e pelos seus valiosos conselhos.

Agradeço aos meus pais, por tudo o que me deram e me ensinaram a ser.

Agradeço à Augusta, sempre presente na minha vida, que nunca me deixou desistir, apesar das ausências a que a obriguei e a quem devo metade deste trabalho.

Um beijo ao Pedro e ao Tiago, meus maiores tesouros, pela falta de atenção e paciência.

Resumo

A *Web 2.0* propicia a criação de inúmeras ferramentas gratuitas que possibilitam a comunicação entre indivíduos, de forma síncrona e assíncrona, quer através de texto, som, vídeo ou imagem, e que facilitam a construção colaborativa de conteúdos e conhecimento. Uma dessas ferramentas é o *podcast* que constitui um formato valioso no ensino das línguas estrangeira, por contribuir para o desenvolvimento da comunicação oral e permitir o contacto com materiais autênticos, destacando-se ainda pelas suas implicações ao nível da gestão do tempo, das relações entre os interlocutores e da construção do discurso e do pensamento reflexivo que é gerado. A utilização destas ferramentas permite a aprendizagem sustentada por princípios socioconstrutivistas e favorece o estabelecimento de parcerias no desenvolvimento de competências de ordem superior, como o pensamento crítico e criativo, sendo, para tal, necessário repensar o papel do professor na integração curricular das TIC e considerar as novas tecnologias como mais uma variável a ponderar nesta prática.

No estudo de caso que aqui descrevemos, tentamos compreender como se processa a aprendizagem da competência oral em língua inglesa, em ambas as vertentes de *listening* e *speaking*, através da aplicação *VoiceThread* como complemento à aprendizagem presencial. Esta investigação estendeu-se ao longo de três meses na disciplina de Inglês (Língua Estrangeira I), tendo como grupo de estudo uma turma do 8º ano de uma Escola Secundária do Distrito de Bragança, constituída por 28 alunos. As nossas conclusões apontam para a possibilidade de esta aplicação: a) constituir um complemento válido à aprendizagem presencial; b) contribuir para o desenvolvimento da competência oral em língua inglesa; e c) promover a aprendizagem dos alunos. As vantagens educativas, que aqui expomos, advêm das características desta ferramenta, designadamente a facilidade de utilização para o professor e para o aluno, o interface agradável, simples e intuitivo, e a possibilidade de integração de conteúdos multimédia.

Abstract

Web 2.0 provides innumerable free tools that enable communication among individuals, synchronously and asynchronously, whether through text, audio, video or image, and facilitate the collaborative construction of knowledge. One of these tools is podcasting, which is a valuable strategy in foreign languages teaching as it contributes to the development of oral communication, and allows contact with authentic materials while having several implications for time management, the relationships among the participants and the construction of discourse and reflective thinking which is generated. These tools allow learning based on social constructivist theories and can favour partnerships in the development of high order skills, such as critical and creative thinking. This requires rethinking the role of teachers in the curricular integration of ICT and considering new technologies as another variable in the teaching practice.

The present case study is an attempt to understand how the learning of oral skills in English as a Foreign Language occurs, using VoiceThread as a complement to classroom learning. This research lasted for three months and the setting was an 8th grade class, consisting of 28 students aged 13. Our findings point to the possibility that this application: a) provides a valid complement to classroom learning; b) contributes to the development of English oral skills; and c) promotes student learning. These educational advantages stem from the simplicity and intuitiveness of its interface, from the fact that it is an easy-to-learn technology for both teacher and student, and the possibility of integration of multimedia content.

Índice

Introdução.....	1
Contextualização	1
Problema e relevância do estudo	4
Estrutura da dissertação	5
Capítulo 1 – A <i>Web 2.0</i>	6
1.1. A <i>Web</i> como plataforma	6
1.2. <i>Podcasts e vodcasts</i>	10
1.3. A Pedagogia 2.0.....	14
Capítulo 2 - O ensino das línguas estrangeiras e as TIC	17
2.1. A Integração Curricular das TIC e o papel do professor	17
2.1.1. O ensino das línguas mediado pelo computador	22
2.2. A comunicação assíncrona	25
2.2.1. A competência oral.....	26
2.2.2. O pensamento crítico, criativo e complexo	29
Capítulo 3 - A aplicação VoiceThread	33
3.1. A utilização do VoiceThread: vantagens e limitações.....	33
3.2 O potencial didáctico do VoiceThread	38
Capítulo 4 – Metodologia da investigação	45
4.1. Definição do problema	45
4.2. Questões de investigação.....	45
4.3. Opções metodológicas	46
4.3.1. Técnicas e instrumentos usados na recolha e tratamento de dados.....	48
4.4. Descrição do estudo.....	50
4.4.1. Descrição da ferramenta VoiceThread.....	54
4.5. Caracterização do grupo de estudo	57
4.5.1. Identificação/Meio socioeconómico	57
4.5.2. Uso das TIC em casa.....	59
4.5.3. Uso das TIC na escola.....	62
Capítulo 5 – Apresentação e análise dos resultados.....	64
5.1. A aplicação VoiceThread constitui um complemento à aprendizagem presencial ..	64

5.2. A aplicação VoiceThread contribui para o desenvolvimento da competência oral em língua inglesa.....	71
5.3. A aplicação VoiceThread promove a aprendizagem dos alunos.....	79
Capítulo 6 – Conclusão	83
6.1. Limitações do estudo e sugestões para investigações futuras	85
Bibliografia.....	87
Anexos.....	93

Índice de Figuras

Figura 1 – Elementos-chave da Pedagogia 2.0.....	15
Figura 2 – Integração dos meios tecnológicos	20
Figura 3 – O modelo TPACK.....	21
Figura 4 - <i>Modelo de Pensamento Integrado</i>	31
Figura 5– <i>Affordances</i> funcionais categorizadas por tipo e grau de interação	39
Figura 6 – O Cone de Dale.....	43
Figura 7 – Processo de construção de um avatar.....	51
Figura 8 – <i>Avatars</i> criados pelos alunos.....	52
Figura 9 – Formatos suportados pelo VT	54
Figura 10 – Formas de participação num VT.....	55
Figura 11 – Separadores da aplicação	55
Figura 12 – Separador de criação de um VT	56

Índice de gráficos

Gráfico 1 - Distribuição por sexo	57
Gráfico 2 - Origem geográfica	58
Gráfico 3- Expectativas académicas dos alunos.....	58
Gráfico 4 - Habilitações literárias dos pais.....	59
Gráfico 5 - Equipamento que os alunos possuem	59
Gráfico 6 - Frequência de consulta do <i>e-mail</i> /semana	60
Gráfico 7 - Horas passadas por dia ao computador/internet.....	60
Gráfico 8 – Utilização que os alunos fazem do computador em casa	61
Gráfico 9 - Indivíduos com idade entre 10 e 15 anos que utilizam a Internet, por finalidade de utilização 2005 e 2008 (%).....	61
Gráfico 10 - Frequência com que os alunos utilizam as TIC na escola.....	62
Gráfico 11 – Local da escola onde os alunos utilizam computadores.....	63
Gráfico 12 – Finalidade com que os alunos utilizam o computador na escola.....	63
Gráfico 13 – Grau de dificuldade na utilização do VT	65

Gráfico 14 – Razões invocadas pelos alunos para não terem participado em todos os VT	65
Gráfico 15 – Motivo pelo qual os alunos não recorreram à <i>webcam</i>	67
Gráfico 16 - Motivos pelos quais os alunos consideraram importante ouvir a voz da professora	68
Gráfico 17 – Opinião dos alunos quanto à afirmação “Gostei de utilizar o VT”	68
Gráfico 18 – Opinião dos alunos quanto à afirmação “O VT é um bom complemento à aula de inglês”	69
Gráfico 19 – Opinião dos alunos relativamente à afirmação “Gostaria de ser eu a lançar um desafio no VT”	71
Gráfico 20 - Opinião dos alunos quanto à afirmação “As actividades obrigaram-me a ser cuidadoso com a minha pronúncia e entoação”	73
Gráfico 21 – Frequência com que os alunos gravaram as suas intervenções	74
Gráfico 22 – Audição prévia da participação dos colegas.....	75
Gráfico 23 - Opinião dos alunos quanto à afirmação “Prefiro participar oralmente no VT do que na sala de aula”.	78
Gráfico 24 - Opinião dos alunos quanto à afirmação “Esta ferramenta dá-me mais oportunidade de participar oralmente”.	78
Gráfico 25 - Opinião dos alunos quanto à afirmação “As actividades realizadas com o VT aumentaram o meu interesse pela disciplina de Inglês”	79
Gráfico 26 - Opinião dos alunos quanto à afirmação “O VT melhorou os meus conhecimentos do inglês”	79
Gráfico 27 – Avaliação sumativa dos alunos à disciplina de Inglês (por níveis atribuídos)	80
Gráfico 28 – Contribuição do VT para a melhoria da literacia digital	80
Gráfico 29 – Avaliação dos VT pelos alunos	81

Índice de tabelas

Tabela 1 – Tipos de <i>software</i> social	8
Tabela 2 – As três fases do <i>CALL</i>	25
Tabela 3 – Potencialidades (<i>affordances</i>) de algumas tecnologias da Web 2.0 comparativamente com o VT.....	40
Tabela 4 – Potencialidades pedagógicas do VT à luz da classificação de McLoughlin & Lee	41
Tabela 5 - Potencialidades pedagógicas do VT à luz do quadro de referência <i>DiAL-e</i>	42
Tabela 6 – Categorias de análise incluídas no Questionário 2	49
Tabela 7 – Títulos, datas e duração dos VoiceThreads	52
Tabela 8 - Idade dos alunos	57
Tabela 9 – Número de participações dos alunos nos VoiceThreads.	69
Tabela 10 – Diferença entre a realização dos tradicionais TPC e das actividades propostas no VT	70
Tabela 11 – Opinião dos alunos (vantagens do VT)	72
Tabela 12 – Opinião dos alunos (desvantagens do VT)	72
Tabela 13 – Avaliação dos alunos na sala de aula comparativamente com o VT1	76

Introdução

But in an unimaginably complex future, the digitally unenhanced person, however wise, will not be able to access the tools of wisdom that will be available to even the least wise digitally enhanced human (Prensky, 2009).

A ferramenta VoiceThread é, certamente, uma dessas tecnologias que pode aumentar a nossa sabedoria digital e a dos nossos alunos, mas, para que tal se comprove, há que aceitar o repto e experimentar! O desafio está lançado! (Junior *et al.*, 2009)

Contextualização

A aprendizagem de uma língua estrangeira é orientada pelo mundo em que vivemos, pela realidade educativa, cultural e económica em que nos situamos, nomeadamente a crescente mobilidade de pessoas e bens dentro do espaço europeu e no mundo globalizado, onde a capacidade de ser bilingue ou mesmo multilingue constitui uma mais-valia inquestionável e um requisito para o sucesso no mundo de trabalho cada vez mais exigente e cosmopolita. Neste contexto urge preparar todos os cidadãos para novos desafios, respondendo às necessidades de uma Europa multilingue e multicultural como sustentado no *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECRL): desenvolvendo de forma considerável a capacidade dos europeus comunicarem entre si, para lá das fronteiras linguísticas e culturais, o que exige um esforço bem alicerçado ao longo da vida* (Conselho da Europa, 2001).

Como preconiza, também, o New London Group (1996), se pudessemos definir de forma geral a missão da educação, poder-se-ia dizer que o seu objectivo principal é o de garantir que as novas gerações beneficiem de um ensino que lhes permita uma participação plena na vida social e económica, isto é, que as prepare para o mercado de trabalho cada vez mais competitivo.

Estas duas perspectivas encontram-se inerentes ao Programa de Inglês do 3º ciclo do Ensino Básico (Ministério da Educação, 1997) e ao Currículo Nacional do Ensino Básico (Ministério da Educação, 2001) no que concerne às Competências Essenciais para as

línguas estrangeiras, documentos que por sua vez pretendem promover a educação para uma comunicação efectiva, enquanto fenómeno de interacção social, potenciador de cooperação entre indivíduos e nações.

Para além desta abordagem pragmática, a aprendizagem de uma ou várias línguas estrangeiras, tem impactos ao nível do pensamento e do cérebro. No relatório final elaborado para a Comissão Europeia, intitulado *Study on the contribution of multilingualism to creativity* (2009), conclui-se que as investigações realizadas nos últimos 40 anos no campo da neurociência, envolvendo técnicas da imagiologia cerebral, têm ajudado a perceber o que acontece ao nosso cérebro quando aprendemos ou utilizamos uma ou mais línguas estrangeiras. Este relatório aponta seis áreas fundamentais que caracterizam um cérebro exercitado por uma capacidade multilingue e que se adequam à Sociedade da Informação dominada pelas Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) e onde a aprendizagem ao longo da vida é um requisito para alcançar o sucesso no mundo do trabalho. Nesta perspectiva, um cérebro multilingue é caracterizado como sendo:

1. *the flexible mind*: um cérebro que se adapta a diferentes situações e diferentes perspectivas do mundo;
2. *the problem solving mind*: ligações neurais mais rápidas e eficazes na tomada de decisões, aumento da capacidade e rapidez na resolução de problemas, que envolve competências ao nível do pensamento abstracto e criativo, formulação e realização de multitarefas;
3. *the metalinguistic mind*: desenvolvimento de competências comunicativas aplicáveis tanto à língua materna como às línguas estrangeiras;
4. *the learning mind*: melhoria na capacidade de aprendizagem, nomeadamente na ampliação da memória de curto prazo (*episodic memory*), o que pode trazer benefícios para a aprendizagem noutras áreas;
5. *the interpersonal mind*: melhoria da consciência da comunicação interpessoal e da capacidade para avaliar necessidades comunicativas;
6. *the ageing mind*: desaceleração do declínio de certos processos cognitivos relacionados com o envelhecimento.

Estas descobertas reforçam a ideia de que a aprendizagem das línguas dota-nos de competências valorizadas na Era da Informação, nomeadamente maior flexibilidade e

adaptação, rapidez na tomada de decisões e competências comunicativas, como podemos ler nas palavras do relatório para a Comissão Europeia (2009): *a multilingual mind can be regarded as a mind well-equipped for modern times* (p. 6). Este quadro descritivo sublinha também a necessidade de se criarem situações de aprendizagem propícias ao desenvolvimento de pensamento de nível superior e com um conteúdo significativo para os aprendentes, o que nem sempre acontece nas aulas de línguas estrangeiras.

Os benefícios resultantes da aprendizagem de uma língua estrangeira não podem ser dissociados da aquisição de uma cidadania digital adquirida pelo contacto dos alunos com ferramentas usadas no mundo real e que servem de veículo ao desenvolvimento de competências relacionadas com o pensamento crítico e à tomada de decisões. Não podemos, assim, ignorar o potencial que as TIC oferecem e que constituem parte das vivências dos alunos, os nativos digitais, nas palavras de Prensky (2001), ferramentas essas que devemos utilizar se quisermos que os nossos jovens sejam capazes de competir por melhores oportunidades de emprego na Sociedade da Informação, onde as relações sociais e comerciais passam cada vez mais pela *Web*. Como afirma Richardson (2006), *o acesso à Web não significa só sermos capazes de ler o que lá está; significa também sermos capazes de contribuir com conteúdo* (p. vii).

Com este trabalho pretendeu-se dar um contributo para a melhoria de algumas competências comunicativas, utilizando, para tal, uma ferramenta digital que proporciona o pensamento reflexivo num contexto *inter pares*, permitindo aos alunos pronunciarem-se oralmente quanto a um tema, sem restrições de tempo e de espaço. A escolha da presente ferramenta advém, primeiramente, da sua simplicidade e versatilidade, mas também do potencial didáctico que encerra. Esta constatação surgiu da observação do uso desta ferramenta, em contexto formal e informal no *site* do VT, envolvendo alunos dos mais diferentes níveis etários e nas mais diversas áreas curriculares.

Parece-nos, portanto, que a parceria criada entre a manipulação de duas ferramentas de obtenção, transformação e construção de conhecimento, designadamente a aprendizagem de uma língua estrangeira e a utilização das TIC, quer no contexto da sala de aula, quer a distância como complemento curricular, persegue objectivos comuns que são os da preparação das novas gerações para o mundo real onde, cada vez mais, é exigido pensamento crítico e criativo na resolução de problemas através de competências linguísticas e digitais.

Problema e relevância do estudo

Com a introdução da Portaria n.º 1322/2007 de 4 de Outubro, que pretendia materializar os princípios enunciados no Decreto-Lei n.º 74/2004, documento que *estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão do currículo, bem como da avaliação e certificação das aprendizagens do nível secundário de educação*, surgiu, pela primeira vez, a referência à obrigatoriedade de momentos formais de avaliação da oralidade na disciplina de Língua Estrangeira, integrados na prática lectiva diária, que passou a ter um peso de 30% na classificação atribuída ao aluno. O grupo disciplinar de Inglês, bem como os restantes grupos de línguas, tiveram, a partir da publicação daquele documento, de refazer critérios de avaliação, incluindo a componente oral com o peso prescrito. Se até então a oralidade era, em grande parte das escolas, uma componente da participação do aluno, a partir do ano lectivo 2004/2005 teriam de ser criados, no decurso de cada período escolar, momentos formais de avaliação oral.

Apesar de esta obrigatoriedade se limitar ao ensino secundário, o facto é que um grande número de escolas reúnem o 3º ciclo e o ensino secundário, tendo-se começado, por isso, a estender estes momentos formais também ao 3º ciclo, embora com menos peso na avaliação. Surgiu, assim, a necessidade de familiarizar os alunos com testes que avaliassem a competência oral, o que naturalmente deve ser preocupação constante no ensino de uma língua estrangeira. Contudo, os alunos não têm a oportunidade de, na sala de aula, se exprimirem oralmente em língua inglesa com a frequência que seria desejável. Tal facto deriva de nem sempre os alunos terem o ensejo de se fazerem ouvir, ou porque as turmas são grandes e a cada aluno cabe uma pequena parcela de tempo para falar, ou porque a participação oral é monopolizada por alguns, ou ainda porque outros se sentem inibidos em fazê-lo perante os seus pares.

Com o presente estudo tentou verificar-se como se processa a aprendizagem da competência oral em língua inglesa através da aplicação VoiceThread¹ como complemento à aprendizagem presencial. A ferramenta utilizada nesta investigação enquadra-se no paradigma da *Web 2.0* e segue a linha dos *podcasts*.

¹ <http://voicethread.com/>

Estrutura da dissertação

O trabalho aqui apresentado é constituído por seis capítulos.

No capítulo 1, *A Web 2.0*, abordamos a transformação da *Web 2.0* e algumas ferramentas mais comuns e representativas deste modelo, de forma a enquadrar a ferramenta utilizada neste estudo e as implicações sociais e pedagógicas que advêm deste novo paradigma.

No capítulo 2, *O ensino das línguas estrangeiras e as TIC*, fazemos uma breve resenha histórica da forma como as tecnologias têm sido usadas no ensino e aprendizagem das línguas estrangeiras, bem como o papel desempenhado pelo professor na integração das mesmas no currículo. Também são focadas algumas vantagens oferecidas pela comunicação assíncrona, tendo em vista o desenvolvimento da competência oral de uma língua estrangeira e do pensamento crítico, criativo e complexo.

No capítulo 3, *A aplicação VoiceThread*, descrevemos alguns estudos que referem a ferramenta utilizada neste trabalho e tentamos identificar as potencialidades (*affordances*) que oferece para o processo de ensino-aprendizagem, através da aplicação de alguns quadros de referência para a análise das ferramentas da *Web 2.0*.

No capítulo 4, *Metodologia da investigação*, apresentamos a escolha metodológica, os seus fundamentos, as técnicas e instrumentos de recolha e tratamento dos dados. Explicitamos, ainda, a forma como o estudo se processou, descrevemos cada um dos desafios lançados aos alunos, a ferramenta digital utilizada e o grupo de estudo.

No capítulo 5, *Apresentação e análise dos resultados*, procedemos à apresentação dos dados quantitativos e qualitativos obtidos no decurso do estudo e à análise e discussão dos mesmos, tendo como referência as questões de investigação a que previamente nos propusemos.

No capítulo 6, *Conclusão*, apresentamos as conclusões da investigação, as limitações do estudo e sugestões para investigações futuras.

Capítulo 1 – A Web 2.0

Este capítulo aborda a transformação que a *Web* sofreu (1.1), passando o utilizador a ser um produtor activo de conteúdos e sendo possível a colaboração entre indivíduos para a construção colectiva de conhecimento. A *Web 2.0* é definida como um *software* social que congrega comunidades unidas por interesses comuns e por um forte sentimento de pertença, enquanto oferece serviços e aplicações sem necessidade de instalação de *software* – o *Cloud Computing*. Tentamos responder ao problema da inadequação de alguns conteúdos e a consequente necessidade de discutir competências a desenvolver nos nossos alunos, para uma saudável e profícua utilização da Internet.

De entre as ferramentas que a *Web 2.0* oferece, destacamos os *podcasts* e os *vodcasts* (1.2), não só por serem ferramentas *low cost* mas também pelo contacto que possibilitam com materiais autênticos, tão caros à aprendizagem de uma língua estrangeira, e citamos alguns estudos e benefícios da sua utilização.

Por fim descrevemos as implicações que a *Web 2.0*, quando devidamente utilizada, pode trazer para a educação (1.3).

1.1. A Web como plataforma

O conceito de *Web 2.0* foi pela primeira vez apresentado por Tim O’Reilly em 2004 para se referir à segunda geração da *World Wide Web* desde o seu aparecimento. Não se trata de uma actualização de natureza técnica, das suas especificações, mas de uma mudança de paradigma quanto à relação entre o utilizador e a rede, ou como realça O’Reilly (2005), de *uma atitude, não uma tecnologia*. O’Reilly define a *Web 2.0* como detentora de uma *arquitectura da participação* que potencia a *inteligência colectiva*, como se fosse um *software que melhora quanto mais for utilizado*.

A *Web 2.0*, também designada como “*Web social*”, nasce não só da eclosão de novas ferramentas, que possibilitam novas práticas, mas sublinha as relações que se estabelecem entre o utilizador e a rede e entre os vários utilizadores. Palavras como conversação, participação, colaboração e partilha acentuam o cariz social e tornam-se sinónimos do

conceito de *Web 2.0* que, através das redes sociais, *blogs*, *podcasts*, *wikis* e inúmeros *sites* como o Youtube, o Scribd ou o Flickr nos permitem disponibilizar texto, imagem, vídeo e áudio e reutilizar recursos sob uma licença de direitos de autor, a *Creative Commons*, através de um sistema de classificação de etiquetas (*folksonomy*), que facilitam a sua partilha e que constituem um dos primeiros passos para a criação da *Web* semântica (Junior & Coutinho, 2007).

O utilizador deixou de ser um mero consumidor passivo e tornou-se produtor activo de conteúdos, interagindo com outros cibernautas. A *Web* passou a ser encarada como uma plataforma, onde qualquer um de nós pode, de forma gratuita, partilhar conteúdos sem necessitar de criar páginas com recurso a linguagem de programação ou a *software* e que exija conhecimentos digitais avançados. Se inicialmente os conteúdos eram publicados por instituições no sentido *top-down*, isto é, poucos publicavam e muitos eram os consumidores, hoje os utilizadores produzem conteúdos numa perspectiva *bottom-up*, sendo muitos os que publicam para muitos consumidores (Oliver, 2010). A *Web 2.0* é também designada por *Read-Write Web*, cumprindo-se, desta forma, o desejo de Tim Berners-Lee que, ao desenvolver em 1989 a *World Wide Web*, visionava um meio de comunicação que proporcionasse a partilha e a colaboração e onde todos nós nos pudessemos encontrar, ler e escrever (Richardson, 2006).

A *Web 2.0* estimula a contribuição dos seus utilizadores, a proliferação de *software opensource* e a possibilidade de colaboração entre pessoas que se encontram em qualquer parte do mundo, permitindo a partilha de tarefas. A importância da autoria colaborativa obteve maior visibilidade com o projecto Wikipedia, onde o utilizador pode participar e criar conteúdos, tornando-se, nas palavras de McLoughlin & Lee (2007), um *prosumer* (junção dos termos *producer* e *consumer*) e onde o conhecimento criado através dessa colaboração é maior do que a soma das contribuições individuais.

Conceitos como o de “jornalismo cidadão” têm vindo a popularizar-se devido à existência de ferramentas, como as *wikis* e os *blogs*, que facilitam a edição e publicação de notícias e opiniões de forma livre, estando a nossa sociedade a tornar-se uma Sociedade de Autor (Rushkoff, 2004, citado por Richardson, 2006), onde cada um de nós pode escrever parte da História. Dois exemplos ilustram este conceito: o recente caso da *Wikileaks*², organização internacional que publica documentos privados e secretos, submetidos por

² <http://www.wikileaks.ch/>

fontes jornalísticas anónimas, e a criação de um canal do Youtube, o Citizentube³, vocacionado exclusivamente para a divulgação de vídeos de cariz político e social e que tem servido para mobilizar a opinião pública, quer contra regimes políticos (e.g.: Egipto, Líbia), quer para sensibilizar o mundo para tragédias que assolam determinadas comunidades (e.g.: sismo no Japão).

A nova *Web* é também um “*software social*” (Alexander, 2006) que nasce da necessidade de o indivíduo comunicar e pertencer a uma comunidade com a qual partilha interesses. McLoughlin & Lee (2007) apresentam a seguinte tabela (Tabela 1) classificativa do *software social* e dão alguns exemplos de ferramentas mais representativas e as suas potenciais aplicações pedagógicas:

Categoria do <i>software social</i>	Exemplos	Potenciais aplicações pedagógicas
Jogos/mundos virtuais	<i>Second Life, Active Worlds, World of Warcraft, Everquest</i>	Simulação; <i>roleplay</i> ; visualização; colaboração.
Sistemas facilitadores de discurso	<i>Síncrono</i> : mensagens instantâneas; <i>chat</i> (e.g.: Windows Live Messenger, AOL Instant Messenger, Yahoo Instant Messenger, Google Chat, ICQ, Skype) <i>Assíncrono</i> : Correio electrónico; grupos de discussão; foruns; (e.g. K5, Slashdot, Plastic)	Comunicação (verbal e escrita); envolvimento em comunidades globais; trocas e <i>feedback</i> entre pares.
CMS (Content management systems)	<i>Blogs; wikis</i> ; sistemas de gestão de documentos (e.g.: Scribd)	Criação e disseminação de ideias; escrita, publicação e revisão colaborativa.
Partilha de ficheiros <i>Peer-to-peer</i>	BitTorrent; Gnutella; Napster; Limewire; Kazaa; Morpheus; eMule; iMesh	Partilha, revisão e colaboração.
LMS (Learning management systems)	Blackboard/WebCT; ANGEL; Moodle; .LRN; Sakai; ATutor; Claroline; Dokeos	Comunicação, trabalho em grupo, distribuição e partilha de recursos.
Sistemas de gestão de relacionamentos	MySpace; Friendster; Facebook; Faceparty; Orkut; eHarmony	Estabelecer e manter contactos sociais e conectividade; espaços para comunicação e criação de identidade.
Sistemas de agregação	RSS	Acesso multi-modal à informação; manter ligações a novos conteúdos; filtrar e personalizar conteúdos.
Sistemas de classificação (“folksonomies”)	<i>Social bookmarking</i> : del.icio.us; Digg; Furl <i>Sites de partilha de conteúdos multimédia</i> : LibraryThing; Flixster; Flickr	Classificar, partilhar, reutilizar recursos; desenvolvimento de interesses comuns.

Tabela 1 – Tipos de *software social*
(traduzido e adaptado de McLoughlin & Lee, 2008)

³ <http://www.youtube.com/user/citizentube>

De facto, a rede oferece-nos hoje serviços que vão para além da simples visualização ou do *download*, permitindo-nos produzir novos conteúdos, sem sequer ser necessária a instalação de qualquer pacote de *software*, tornando-se, assim, uma plataforma repleta de aplicações para todas as finalidades. É o conceito de *Cloud Computing* ou Computação em Nuvem, que consiste na gestão e oferta de aplicações e de armazenamento de informação, através de computadores e servidores partilhados e interligados pela *Web*. A ideia embrionária deste conceito é atribuída ao visionário John McCarthy, criador do termo *Inteligência Artificial*, que em 1961 previa que a utilização dos computadores poderia no futuro organizar-se como um serviço público, à semelhança do prestado por uma empresa que fornece água ou electricidade (Foster *et al.*, 2009). A metáfora da nuvem remete-nos para a ubiquidade da Internet e para uma infra-estrutura caracterizada pela leveza e imediata disponibilidade de serviços aos quais podemos aceder, sendo alguns pagos e outros gratuitos, como o do armazenamento de dados (e.g.: *S3 da Amazon*, *SkyDrive da Microsoft*, *Dropbox*, *Humyo*), o de ferramentas que permitem trabalho cooperativo, ao nível empresarial (e.g.: *Spicebird*, *Mikogo*, *Stixy*, *Vyew*), o de utilitários que nos permitem criar documentos de texto, apresentações e documentos de cálculo (e.g.: *Google Docs*, *Ajax13*, *ThinkThree*, *Microsoft Office Live* e *Microsoft Office 365*), e serviços que nos disponibilizam servidores e equipamentos de rede (e.g.: *Windows Azure da Microsoft*, *Amazon EC2*, *AbiCloud*).

Este novo paradigma de *Web* levanta, contudo, algumas questões quanto à segurança e privacidade de dados que estão ao alcance de qualquer um, na eventualidade de não serem tomadas as devidas precauções para a sua protecção. A utilização das ferramentas da *Web 2.0* com crianças e jovens exige que se faça uma reflexão sobre a forma como os devemos manter seguros neste ambiente, o que não se prende somente com a não publicação de nomes e imagens. Como afirma Richardson (2006), a segurança tem a ver com responsabilidade, adequação e senso comum sobre o que é seguro ou não, princípios que devemos incutir aos nossos alunos, se eventualmente lhes pedirmos para publicar ou aceder a algo fora da sala de aula. No final de contas, e à semelhança do que acontece em muitas situações da nossa vida⁴, a *Web* acarreta riscos que podem ser reduzidos através de um debate informado.

⁴ Como afirma Lévy (1999), *nem tudo o que é feito com redes digitais é "bom". Isso seria tão absurdo como supor que todos os filmes sejam excelentes.*

Sendo a *Web 2.0* por natureza facilitadora de criação de conteúdos, é natural que grande parte do que se encontra *online* seja inadequado e nem mesmo a existência de filtros de segurança nos *browsers* nos impede de visualizar material inapropriado para as nossas crianças e jovens. Por outro lado, a imposição de restrições em certos domínios da *Web* acaba por limitar o acesso a *sites* que oferecem conteúdos relevantes para fins educativos. Neste sentido, devem ser ensinadas aos alunos competências para uma navegação segura e responsável, visto que assistimos a uma introdução das crianças na Internet cada vez mais precoce. Contudo, partilhamos a opinião de Richardson (2006) de que o total anonimato retira ao aluno alguma realização pessoal quanto a algo que é da sua autoria e que colide com os princípios pelos quais a *Web 2.0* se popularizou. A utilização destas ferramentas não é tão simples como a interacção que ocorre na sala de aula, no que diz respeito à segurança mas, como afirma este autor, as oportunidades de aprendizagem que oferecem compensam todos os momentos despendidos a criar boas práticas.

Se todas as evidências apontam para o facto de que o uso da tecnologia facilita a aprendizagem activa entre pares e grupos sociais, se todos os dias constatamos que a *Web 2.0* está a ser usada para disponibilizar informação e conteúdos, e se constatamos que ela potencia a socialização, a aprendizagem informal, a colaboração, o desenvolvimento do espírito crítico e criativo, ao mesmo tempo que proporciona uma experiência de autenticidade e de comunicação real entre os seus utilizadores, porque não utilizar estas novas ferramentas na educação?

1.2. Podcasts e vodcasts

Um dos formatos que nos possibilita a publicação livre de conteúdos, sem grandes constrangimentos ou requisitos técnicos e que oferece aos alunos, no âmbito da aprendizagem de uma língua estrangeira, a exposição a materiais autênticos é o *podcast*, termo nascido da junção das palavras *Ipod* (aparelho produzido pela *Apple* que reproduz ficheiros mp3) e *Broadcast* (transmissão). Este conceito foi utilizado pela primeira vez em 2004 pelo jornalista britânico Ben Hammersley, num artigo para o jornal *The Guardian*, para se referir aos ficheiros áudio transmitidos na internet e que eram produzidos com o auxílio de um simples gravador de MP3 (Hammersley, 2004).

A definição, que julgamos bastante completa, de *podcast* e *podcasting* é-nos dada por Carvalho & Aguiar (2009):

Podcasts are digital media files (audio and video) that can be subscribed to and downloaded by listeners via RSS (Really Simple Syndication). The RSS technology enables to identify and download new entries automatically to an aggregator program, enabling automatic download of new podcasts once listeners have subscribed to the “feed” source (Abulencia, 2006; Frydenberg, 2006; Richardson, 2006; Kaplan-Leiserson, 2005). Once subscribed to a site for automatic download every newly MP3 file made available can be received and played directly on the computer or loaded onto a portable player such as MP3, mobile phone or PDA. (...) Podcasting is the method of distributing multimedia files over the Internet (p. 2473).

Em 2005 a designação *podcast* foi considerada a palavra do ano pelo *New Oxford American Dictionary* (Junior & Coutinho, 2008) embora, como iremos abordar mais à frente, este termo seja desconhecido da grande maioria dos nossos alunos. Posteriormente apareceram novas variações do princípio *cast*, como seja o *videocast* ou *vodcast* (transmissão de vídeos através da internet), o *screencast* (captura de ecrã com voz) e o *mobcast* (através dos telemóveis). A ferramenta utilizada neste trabalho congrega características de alguns destes conceitos, tendo como ponto de partida a apresentação de uma imagem, de um vídeo ou de um texto.

A *Web 2.0* oferece também uma infindável diversidade de ferramentas de gravação e edição áudio de utilização gratuita (e.g.: *Audacity*, *o Wavosaur* ou *o Pod Producer*) e servidores de *podcast* (e.g.: *Podomatic*, *Podpress*, *Poderator*, *Podfeeder*, *MyPodcast*, *Gabcast*, *Podbean*, *Gcast*) que não requerem competências técnicas avançadas por parte do utilizador.

O sucesso *podcast* deveu-se à facilidade com que este é criado e consumido graças à tecnologia RSS (Really Simple Syndication), que informa automaticamente o utilizador quando o *podcast* subscrito é actualizado. É, neste sentido, uma ferramenta *low cost* e *low barriers* (Lee & Chan, 2007), que tem sido adoptada pela comunidade educativa para os mais variados propósitos, designadamente a transmissão de informação e a gravação de aulas (Richardson, 2006). No contexto académico, em Agosto de 2004, a *Duke University* distribuiu *iPods* aos 1650 estudantes do 1º ano com informação relativa ao funcionamento da universidade (Chan & Lee, 2006) e a própria Apple lançou o *site* iTunes U⁵ destinado a este público universitário, e onde podemos consultar mais de 250.000 lições gratuitas, vídeos e filmes oriundos de todo o mundo. Também as universidades que têm aderido a este formato possuem os seus próprios repositórios, nomeadamente a *Columbia University*,

⁵ <http://www.apple.com/education/itunes-u/>

George Town University, Pennsylvania State University, Princeton University, University of California, Berkeley, York College, só para citar alguns exemplos. Curiosamente, não existe nenhum repositório de cariz educativo no nosso país (Marques & Carvalho, 2009), tendo a adesão aos *podcasts* sido dada, num primeiro momento, como seria de prever, pelas rádios nacionais que, através dos seus *sites*⁶, disponibilizam gravações de programas informativos e de entretenimento.

No nosso sistema de ensino têm sido vários os estudos levados a cabo nos diferentes níveis, salientando-se no ensino secundário o projecto de correspondência escolar entre alunos belgas e portugueses “Correspondance Scolaire” por Moura & Carvalho (2006a) e no ensino recorrente “Em discurso directo I” também por Moura & Carvalho (2006b). Destes estudos sobressaíram algumas conclusões interessantes: no primeiro caso, os alunos sentiram-se fortemente motivados, enquanto produtores de informação útil, para a aprendizagem colectiva dos participantes deste projecto e reconheceram o *podcast* como uma ferramenta que desenvolve a oralidade na aprendizagem de uma língua estrangeira. Como afirmam Moura & Carvalho (2006a) *através do podcast foi possível levar os alunos a desenvolver e a aperfeiçoar a competência linguístico/comunicativa a nível da compreensão e da expressão escrita e oral, de modo a facilitar a comunicação em qualquer situação* (p.92). No segundo caso, o *podcast* foi utilizado para apoiar alunos com dificuldades de aprendizagem e, em particular, os alunos de cursos nocturnos com problemas de assiduidade, no acompanhamento dos conteúdos curriculares da disciplina de Português. Esta ferramenta foi aceite por estes formandos por lhes permitir gerir as aprendizagens de uma forma autónoma e de acordo com os seus horários (Moura & Carvalho, 2006b).

Outras vantagens têm sido observadas nos vários estudos efectuados. Assim, os *podcasts* podem ajudar a desinibir alunos tímidos (Carvalho, 2009; Menezes, 2009) que assim produzem algo de forma oral, o que até aqui não faziam no contexto da sala de aula, e podem mesmo reduzir os efeitos do isolamento, promovendo a integração de alunos a distância (Lee & Chan, 2007). Os *podcasts* podem também ser usados com alunos com dificuldades visuais.

Kaplan-Leiserson (2005) refere algumas formas como o *podcast* pode contribuir para o processo de aprendizagem:

⁶ A TSF disponibiliza podcasts da sua programação em <http://tsf.sapo.pt/podcast/> e a Antena 1, 2 e 3 em <http://tv1.rtp.pt/multimedia/area.php?page=podcasts>

- Apoiar alunos com estilo de aprendizagem auditivo. O *podcast* é perfeito para alunos que retêm mais facilmente a informação transmitida oralmente, pelo que são inúmeras as experiências de professores que disponibilizam aulas gravadas *online*;

- Disponibilizar outro canal para revisão. Os ficheiros áudio podem ser revistos pelos alunos a qualquer momento antes de um teste. Qualquer informação que se perca na sua transmissão na sala de aula pode ser recuperada desta forma;

- Apoiar falantes não nativos. No ensino superior o *podcast* pode ajudar alunos que não dominam a língua em que as aulas são transmitidas, já que lhes permite ouvir as vezes necessárias até à compreensão da mensagem. Noutros níveis de ensino o *podcast* é uma excelente tecnologia na aprendizagem de uma língua estrangeira, pois permite desenvolver competências de audição e compreensão do discurso oral, treinar a pronúncia e capturar o discurso do aprendente que, desta forma, pode ser avaliado pelo professor;

- Fornecer *feedback* aos alunos. O professor pode através desta tecnologia fornecer *feedback*, de forma personalizada, ao trabalho realizado por um aluno, ou por um grupo de alunos;

- Permitir ao professor rever as suas aulas. Outro benefício de gravar aulas é o de fornecer ao professor um momento de auto-avaliação;

- Substituir aulas ou sessões *online* quando o conteúdo é o de simples transmissão. Quando o objectivo de uma aula não implica interacção, o *podcast* pode ser veículo de transmissão de informação;

- Fornecer conteúdo suplementar. Disponibilizar material extra que possa ser útil para os alunos.

Edirisingha & Salmon (2009) sumarizam as potencialidades dos *podcasts* na educação, desta forma: apoiar o desenvolvimento de competências de aprendizagem e estudo; apoiar a aprendizagem autónoma *online*; apoiar o ensino a distância e desenvolver competências reflexivas.

Podemos concluir que o *podcast* permite que os alunos se movimentem num ambiente de língua autêntica e que usem a língua com uma finalidade comunicativa. Ao falarem estão a produzir algo, o que constitui uma aprendizagem significativa, já que terão de se empenhar na preparação de um texto. Possibilita também uma aprendizagem dentro da sala de aula e o prolongamento para um ensino para lá das paredes da escola. É um recurso que ajuda nos diferentes ritmos de aprendizagem dos alunos visto que, desta forma, podem escutar inúmeras vezes um mesmo episódio, a fim de melhor compreenderem o

conteúdo abordado (Junior & Coutinho, 2007). Naturalmente que, sendo uma estratégia nova a implementar e que envolve o uso das TIC, suscita um maior interesse e motivação por parte dos alunos.

1.3. A Pedagogia 2.0

A *Web 2.0* trouxe implicações ao nível da facilidade com que acedemos à informação e ao conhecimento, mas também à forma como nos relacionamos com os outros e contribuimos para a construção colectiva do ciberespaço. O conceito de sociedade em rede é também reforçado pela teoria do conectivismo (Siemens, 2005) que sublinha a aprendizagem, não como um fenómeno individual, mas situada numa dinâmica de interação social que fomenta a colaboração e o diálogo. O conhecimento nasce do acesso a múltiplas opiniões e das conexões que estabelecemos entre estas.

McLoughlin & Lee (2007) criaram o conceito de Pedagogia 2.0, que se apropria das potencialidades que a *Web 2.0* oferece para estabelecer comunicação e participação entre os vários elementos que integram o processo de ensino/aprendizagem e que deverá levar em conta os seguintes aspectos: *conteúdo* que aumente o conhecimento, a criação, partilha e revisão de ideias; *currículo* que se caracteriza como sendo flexível, negociável, interdisciplinar e que envolva aprendizagem formal e informal; *comunicação* aberta entre pares que utilize uma variedade de média; *processo* situado, reflexivo, que proporcione o questionamento; *recursos* multimédia variados, formais, informais e interdisciplinares; *andaimos* que apoiem os alunos e que podem ser os seus pares, os professores ou comunidades; *tarefas* de aprendizagem autênticas, personalizadas, experimentais e que incitem à criação de conteúdo e de ideias inovadoras por parte dos alunos.

A Pedagogia 2.0 é orientada por três objectivos educativos principais, ou pelos 3 *P's da Pedagogia*: a participação, a personalização e a produtividade (Figura 1). A participação acentua a vertente da socialização no processo de ensino-aprendizagem, a colaboração e a partilha; a personalização diz respeito à gestão e auto-regulação que o indivíduo faz do seu processo de aprendizagem, sendo que a variedade de ferramentas que a *Web 2.0* disponibiliza permite que os indivíduos escolham a melhor forma de atingir os seus objectivos, através do formato que mais lhes agrada: texto, áudio, vídeo ou imagem; e a produtividade refere-se à capacidade de criatividade, inovação e contribuição com novas ideias e conteúdos por parte dos alunos (e.g.: através de *e-portfolios*, *blogs*, ou *wikis*).

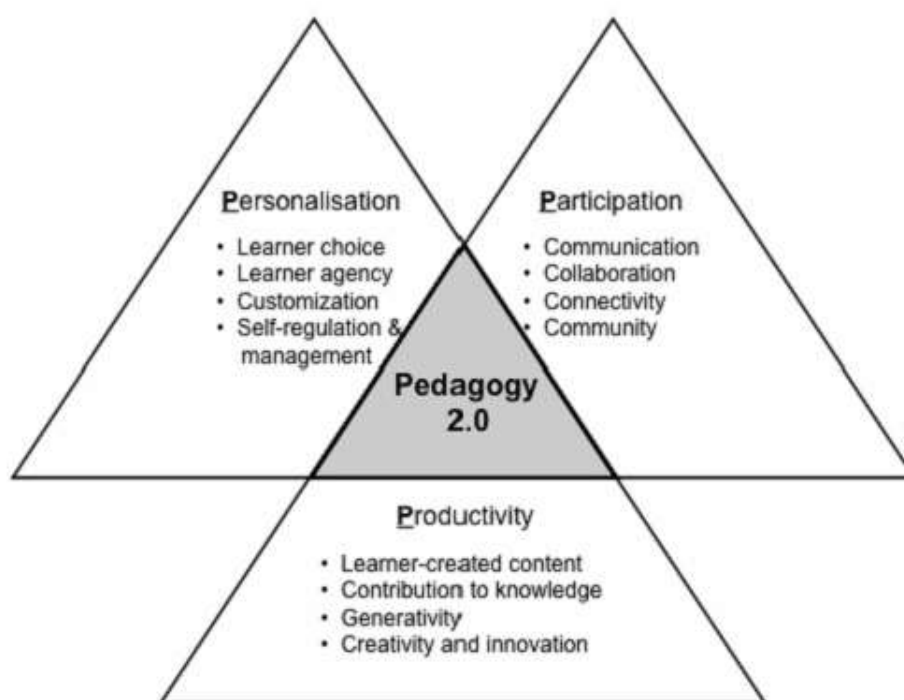


Figura 1 – Elementos-chave da Pedagogia 2.0
(McLoughlin & Lee, 2008)

Estas dimensões que informam o *software* social são sustentadas por princípios construtivistas e socioconstrutivistas. Para os construtivistas nós construímos a nossa própria realidade através da interpretação das nossas experiências do mundo, o conhecimento é construído e não transmitido. Como afirma Jonassen (2007), *a autoria é a chave do construtivismo* (p. 235).

A utilização de uma ferramenta da *Web 2.0* deve seguir esta filosofia e não replicar práticas tradicionais de transmissão de saberes como, aliás, tem vindo a ser a prática dominante na utilização dos LMS⁷ que servem essencialmente como repositório de conteúdos, desta feita em formato digital (GEPE, 2007).

Os construtivistas sociais defendem que qualquer aprendizagem possui uma dimensão social baseada na comunicação, no diálogo, na colaboração e nas interações estabelecidas entre os alunos e os seus pares mais experientes, detentores de mais conhecimento (conceito de *scaffold* ou “andaimes”), ou mesmo entre o aprendente e a tecnologia, e também que o indivíduo é capaz de tomar decisões acerca da sua aprendizagem, isto é, de aprender a aprender. Nesta perspectiva, os alunos aprendem não só com o professor mas com os seus pares a partir das situações em que se encontram e dos

⁷ O exemplo mais comum de um *Learning Management System* (LMS) ou Sistema de Gestão de Aprendizagem é a plataforma *Moodle* presente na maioria das nossas escolas.

diálogos que estabelecem. Holmes *et al.* (2001) referem o conceito de *construtivismo comunal* que se baseia no princípio de que os alunos aprendem mais eficazmente não só quando constroem algo *com* os outros, mas sobretudo *para* os outros, o que compreensivelmente é concretizado através do uso das ferramentas da *Web 2.0*.

Dede (2008) refere a mudança da epistemologia do conhecimento que se constrói utilizando as potencialidades da *Web 2.0* e dá o exemplo da Wikipedia que resulta das contribuições e negociações individuais em oposição ao conhecimento ditado pela *Encyclopedia Britannica* que se fundamenta em factos inequívocos e cristalizados. A perspectiva clássica do conhecimento impõe uma verdade única e contrasta com a construção de conhecimento que, para além de factos, inclui pontos de vista e valores que constituem, no fim de contas, parte da dimensão humana. O conhecimento construído com base nos consensos e negociações criados à volta das ferramentas da *Web 2.0* choca com uma prática educativa clássica guiada por currículos rígidos que valorizam a aquisição de informação factual por parte dos alunos. A *mudança sísmica* (Dede, 2008) que o paradigma da nova *Web* implica ao nível da construção do conhecimento, requer uma gestão flexível dos currículos, adaptada à realidade geográfica em que o aluno se insere, uma pedagogia activa assente em princípios construtivistas e socioconstrutivistas direccionados para a estruturação colaborativa do saber. Desta forma, a *mudança sísmica* que se registou na *Web 2.0* e na presença diária da tecnologia na vida dos nossos alunos, dever-se-á traduzir, desejavelmente, numa transição suave dos métodos através dos quais se ensina e se aprende.

Por outro lado, assistimos hoje à banalização das redes sociais como o Facebook ou o Twitter, os *blogs* e as *wikis*, que estão a ser usadas como ferramentas de aprendizagem informal, onde os nossos alunos aprendem sobre o que efectivamente lhes interessa aprender. Este novo paradigma de aquisição/construção de conhecimento, mais precisamente de competências, do saber fazer que as novas tecnologias e ferramentas digitais trouxeram para o processo de ensino-aprendizagem, implica, apesar da ênfase numa aprendizagem autónoma, uma reflexão sobre o papel fulcral do professor na integração curricular das TIC enquanto agente facilitador de experiências enriquecedoras ou como afirma Lévy (1999) como um *animador da inteligência colectiva* que incentiva a aprendizagem e o conhecimento.

Capítulo 2 - O ensino das línguas estrangeiras e as TIC

Neste capítulo tentamos definir o conceito de Integração Curricular das TIC (2.1) e os princípios a considerar nesta prática. Desta discussão nasce também a indispensabilidade de se reflectir sobre o papel que o professor passou a desempenhar, das competências que deve possuir e da necessidade de uma constante actualização de saberes.

Seguidamente (2.1.1) focamos a Integração Curricular das TIC no ensino das línguas estrangeiras, definindo o conceito histórico de *Ensino das Línguas Mediado pelo Computador* e procuramos compreender como as novas tecnologias têm sido utilizadas em prol do ensino e aprendizagem da língua inglesa. Uma vez mais voltamos a focar o papel do professor e projectamos as mudanças que as inovações tecnológicas podem envolver.

Visto termos utilizado neste estudo uma ferramenta de comunicação assíncrona, definimos este conceito (2.2) e analisamos as suas implicações na aprendizagem da competência oral em língua estrangeira (2.2.1) e no desenvolvimento do pensamento crítico, criativo e complexo (2.2.2).

2.1. A Integração Curricular das TIC e o papel do professor

A Integração Curricular das TIC (ICT) implica a inclusão das novas tecnologias na prática educativa não como um objectivo em si mas como um meio para atingir um fim, isto é, como uma componente que pode auxiliar a concretização de um objectivo de aprendizagem. A ICT tem, assim, de ser encarada como um elemento curricular que constitui mais uma variável a considerar no processo de ensino-aprendizagem, e cujo peso dependerá da relação que o professor tem com estas novas ferramentas e os princípios didácticos em que acredita e se encontram subjacentes à sua prática.

A definição de ICT é já uma discussão antiga e vários são os autores que se têm debruçado sobre este conceito que, com a evolução das tecnologias educativas, o devir das

sociedades e mesmo dos processos de aprendizagem, tem sofrido redefinições. Sánchez (2003) refere que a ICT envolve:

- utilizar transparentemente as tecnologias;
- usar as tecnologias para planificar estratégias e para facilitar a construção da aprendizagem;
- usar as tecnologias na aula;
- usar as tecnologias para apoiar uma turma;
- usar as tecnologias como parte do currículo;
- usar as tecnologias para aprender o conteúdo de uma disciplina;
- usar *software* educativo de uma disciplina.

Também para Gros (2000, citado por Sánchez, 2003) a ICT implica

utilizar as TIC na sala de aula para tarefas como escrever, obter informação, experimentar, simular, comunicar, aprender um idioma, desenhar...tudo isto de forma natural, invisível...mais além do mero uso instrumental da ferramenta situando-se no próprio nível de inovação do sistema educativo (Sánchez, 2003, p. 54).

Estas abordagens, contudo, ao imporem a utilização das tecnologias na aula, como condição para classificar a ICT, ignoram a prática do ensino a distância, nomeadamente na sua vertente de *b-learning*, onde podemos falar também de uma efectiva integração das novas tecnologias. Com o aparecimento de inúmeras ferramentas da *Web 2.0*, passíveis de serem integradas numa óptica de extensão do processo de ensino-aprendizagem, parece não fazer sentido que a ICT se confine ao espaço delimitado pela sala de aula. A utilização das plataformas de aprendizagem e mesmo das redes sociais configuram dois exemplos de como as TIC podem ser utilizadas, numa perspectiva de integração curricular, fora dos limites físicos da escola. Aliás, Grabe & Grabe (1996, citado por Sánchez, 2003) referem que a ICT ocorre quando as TIC se harmonizam com os objectivos didácticos do professor e representam uma extensão e não uma alternativa aos mesmos. Ora esta complementaridade pode acontecer quando o aluno se encontra em sua casa e participa numa actividade *online* proposta pelo professor, sem que, desta forma, deixe de estar integrada no currículo que ambos têm de cumprir.

Para outros autores como Dockstader (1999) e Jonassen (2007) integrar curricularmente as TIC compreende a sua utilização para facilitar a aprendizagem dos alunos e para permitir que estes desenvolvam uma aprendizagem significativa, orientada

por um propósito específico e criativamente. A verdadeira integração dá-se quando os alunos aprendem com as TIC e não sobre elas, quando o currículo orienta o uso das TIC e não quando as TIC orientam o currículo.

A implementação das TIC implica, ainda, que o professor considere as características do grupo de alunos (nível de conhecimentos que estes detêm), fixe objectivos, conteúdos e estratégias que levem a uma melhoria das aprendizagens, isto é, que planifique e avalie atempadamente a adequação de determinada tecnologia para um grupo de alunos com características próprias. Salinas (1999) refere os seguintes elementos a ter em conta na integração curricular das TIC:

- Estratégias didácticas: incluem as actividades que professores e alunos deverão realizar, as formas sociais de trabalho, o espaço, os recursos materiais e temporais. Cabe ao professor decidir sobre as estratégias, métodos e técnicas a adoptar, que dependem das suas crenças metodológicas e que determinarão, por sua vez, o êxito da aprendizagem;

- Funções dos meios: os meios deverão encerrar três funções, designadamente a função informativa, motivadora e instrutiva. Qualquer opção que o professor tome deve, assim, contemplar conteúdos informativos que se traduzam numa aprendizagem efectiva de uma forma motivadora;

- Integração no contexto educativo: destacam-se a importância do ambiente cultural social e escolar. O contexto sócio-afectivo que o aluno encontra no ambiente escolar e particularmente no seio da turma vai afectar o impacto dos meios; por outro lado, o contexto extra-escolar tem implicações na utilização das tecnologias, já que o aluno está integrado numa sociedade caracterizada pelo consumo mas também pela comunicação e pela valorização do conhecimento;

- Intervenção do professor relativamente aos meios: As novas correntes pedagógicas direccionam a aprendizagem para a aquisição de competências, do *saber fazer*, da procura da informação e da construção autónoma do conhecimento.

Salinas (1999) distingue dois conceitos da integração dos meios (o conceito *meios* deverá ser entendido, neste contexto, como tecnologias), dependendo da perspectiva didáctica que o professor queira implementar: *meios entendidos como ajudas instrutivas*, que se caracterizam por não facilitarem a interacção professor-aluno e *meios entendidos como sistemas instrutivos* (no espanhol *instruccionales*), mais direccionados para a interactividade (Figura 2). No primeiro caso o papel do professor é o de transmissor de informação, que utiliza os meios disponíveis de forma linear e unidireccional (e.g.:

apresentações em PowerPoint) para veicular conhecimento dirigido a uma audiência colectiva. A tónica é colocada na informação e nos conteúdos a transmitir e não na ferramenta digital em si. No segundo caso, na utilização dos meios como sistemas instrutivos, estes assumem uma maior importância, visto que deles depende a capacidade de interacção com os alunos sem a presença directiva do professor (e.g.: ambientes virtuais).

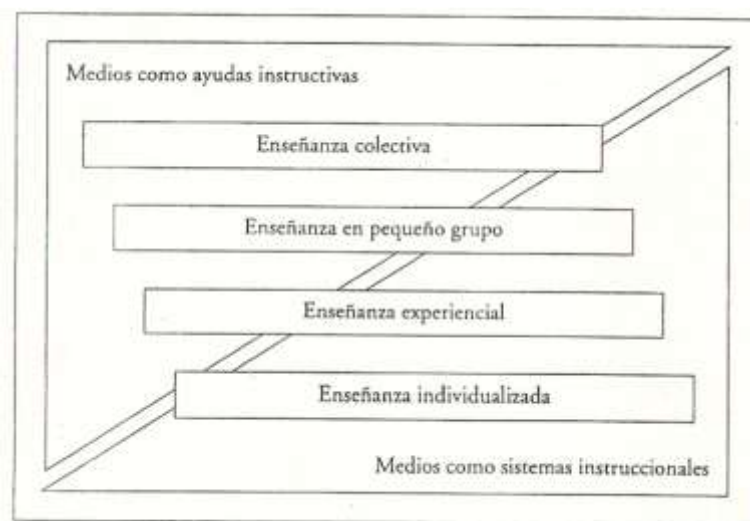


Figura 2 – Integração dos meios tecnológicos (Salinas, 1999)

Na aprendizagem experimental, por exemplo, as estratégias não são centradas no professor, pelo que os meios também são utilizados de uma forma mais flexível e aberta, por quem busca o conhecimento, isto é, pelos próprios alunos. Contudo, os meios podem desempenhar ambos os papéis nesta situação, coexistindo de forma complementar em dois momentos distintos: podem ser utilizados como *ajuda* para orientar a acção de uma determinada experiência, ou como *sistema* quando são utilizados para a simular ou para sistematizar os resultados obtidos.

Na sequência do debate sobre a ICT e as implicações que esta integração tem ao nível do papel e das competências do professor, Mishra & Koehler (2006) construíram, a partir das ideias de Lee Schulman, o modelo *Technological Pedagogical Content Knowledge*, que apresenta as características essenciais que um professor deve possuir para integrar eficazmente as tecnologias na sua prática lectiva. No centro deste modelo, como podemos observar na Figura 3, encontra-se a intersecção das três formas primárias de conhecimento: Conteúdo, Pedagogia e Tecnologia.

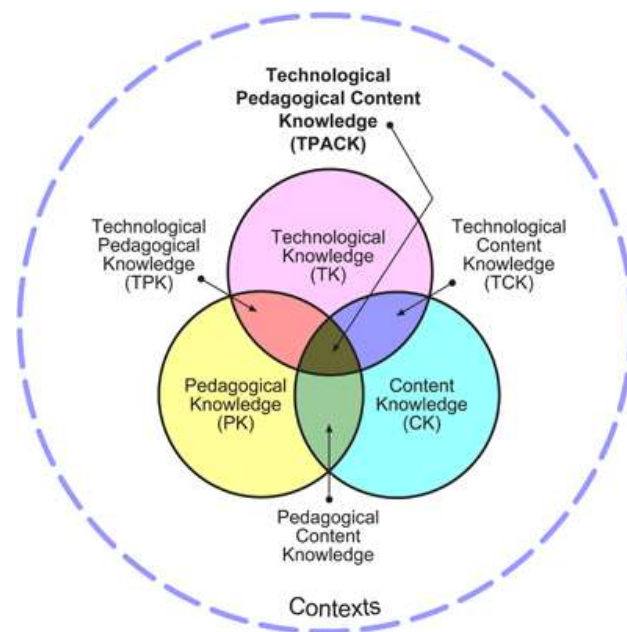


Figura 3 – O modelo TPACK
(fonte: <http://tpack.org/>)

Os professores possuidores de TPACK reconhecem que grande parte do mundo actual passa pela internet e que as crianças aprendem melhor interagindo com o ambiente. Cientes que o conhecimento é algo em permanente mudança, os professores devem conceber actividades que encorajem soluções e produtos criativos (Mishra & Koehler, 2006). Contudo, esta disponibilidade tecnológica não é sinónimo de aprendizagem por si só. As decisões que o professor toma, as ferramentas que adopta são determinantes para a consecução dos objectivos propostos, pelo que a ênfase deve ser posta nas actividades e não na ferramenta.

Esta questão é também abordada por Meirinhos & Osório (2009) que criam o conceito de *professor x.0+1* para designar o professor como um profissional consciente da importância das redes de aprendizagem virtuais disponibilizadas pela *Web 2.0* para o processo de ensino/aprendizagem, e que se encontra em constante actualização e receptivo às novas ferramentas que surgem da evolução diária da *Web*.

Para Anderson *et al.* (2001), o papel do professor como técnico tende a diminuir à medida que as ferramentas se tornam mais intuitivas. Para estes autores, o conceito da presença do professor no ensino a distância desenvolve-se em três categorias: planificação e organização, discurso facilitador e instrução directa. O primeiro papel pode ser desempenhado mesmo antes de uma intervenção *online* com os alunos, na medida em que o docente planifica com antecedência os conteúdos, as estratégias e as ferramentas a

utilizar. É um facilitador de discurso que mantém acesa uma discussão, a motivação e o empenho dos alunos e finalmente é um ponto de referência que exemplifica o uso eficiente de um meio, que dá início a um processo ou fornece instruções, sendo ainda considerado um moderador.

Podemos concluir que a ICT envolve a mudança do papel do professor e do aluno, implica uma inovação educativa, não pode ser o centro da aprendizagem, mas sim um instrumento que ajuda a concretizá-la, devendo ter um objectivo curricular claro e ser planificada para que o seu uso seja invisível, e desta forma tornar visível a aprendizagem (Sánchez, 2003).

2.1.1. O ensino das línguas mediado pelo computador

A utilização do computador na sala de aula é comumente designada de *Computer Aided Instruction* (CAI). Quando a CAI é usada para a aprendizagem de línguas estrangeiras passa a ser denominada *Computer Assisted Language Learning* (CALL) ou Ensino das Línguas Mediado pelo Computador. Uma subdivisão da CALL é a *Computer-Mediated Communication* que se centra na forma como os aprendentes utilizam a Internet para desenvolver as competências de *speaking*, *listening* e pronúncia numa língua estrangeira.

A história do CALL tem-se desenvolvido nos últimos cinquenta anos e pode ser dividida, não de uma forma estanque, em três fases que correspondem a uma mudança tecnológica e pedagógica:

Fase 1 - CALL Behaviorista ou Estrutural – prevaleceu nas décadas de 1970 e 1980, tendo-se baseado na então dominante teoria behaviorista que consistia na prática repetitiva e de memorização de estruturas, no *drill and practice*, e parte do conceito de computador como tutor (Warschauer, 1996b), que nunca se cansa de repetir o mesmo tipo de exercícios indefinidamente. O primeiro sistema de tutoria foi o PLATO⁸ que consistia numa série de exercícios de aspectos isolados da língua, designadamente vocabulário, breves explicações gramaticais e testes de tradução, apresentados de uma forma alternada e directiva e através dos quais os alunos respondiam a estímulos gerados pelo computador, que por sua vez fornecia *feedback* positivo ou negativo. A passagem à fase seguinte resultou, por um lado,

⁸ Programmed Logic for Automatic Teaching Operations.

da rejeição do comportamentalismo ao nível teórico e pedagógico e, por outro lado, da introdução do computador pessoal.

Fase 2 - CALL Comunicativo – Com as correntes comunicativas, que preconizavam a aprendizagem de uma língua orientada para a comunicação e que se popularizaram no final dos anos 1970 e durante a década de 1980, rejeitou-se a tipologia de exercício *drill and practice*, já que esta forma de aprendizagem artificial não encaminhava o aprendente para uma comunicação autêntica. Assim, esta nova fase baseou-se em vários princípios: centrava-se mais no uso das formas do que na forma em si; a gramática era ensinada de uma forma implícita; tentava estimular o aprendente a produzir enunciados originais e não repetir linguagem “pré fabricada”; não avaliava através de recompensas e de estímulos; aceitava uma variedade de respostas correctas possíveis; usava a língua alvo exclusivamente e de uma forma natural, sem artificialismos; nunca tentava fazer algo que um livro também seria capaz; e promovia a interactividade aluno-computador.

O modelo do computador continuou a ser o do tutor, conhecedor de todas as respostas, mas a descoberta da mesma requeria a capacidade de escolha e de interacção do aprendente. Outro papel desempenhado, nesta fase, pelo computador é o de estímulo, que promove a discussão e o pensamento crítico. O computador é também visto como uma ferramenta que não fornece qualquer material, mas que serve como um meio para o aprendente desenvolver competências linguísticas, através de programas como o processador de texto ou a verificação da ortografia e gramática. Exercícios como a reconstrução textual e a simulação de discussões eram utilizadas em grupo e em pares para estimular a descoberta.

Esta fase comunicativa corresponde a teorias cognitivas que defendem a aprendizagem como um processo de descoberta, expressão e desenvolvimento (Warschauer & Healey, 1998). Apesar de uma preocupação constante em adoptar uma abordagem comunicativa, as tarefas realizadas com o computador não satisfaziam uma perspectiva integradora que envolvesse contextos sociais autênticos.

Fase 3 - CALL Integrador – A evolução tecnológica, que se deu com o aparecimento da Internet e com o desenvolvimento dos computadores multimédia (texto, gráficos, som, animação e vídeo) e consequentemente do hipermédia, permitiu criar ambientes de aprendizagem autênticos que, por sua vez, possibilitaram a integração das competências de

speaking, listening, writing e reading numa actividade única, à semelhança do que acontece no mundo real. Este ambiente de hipermédia é propício a uma gestão personalizada, sendo que cada aprendiz controla o seu processo de aprendizagem e a direcção que pretende seguir. Um exemplo dado por Warschauer (1996b) é o de um *software* que simula a chegada de um estudante a um aeroporto americano e todo o processo comunicativo que se segue de procurar transporte e alojamento.

O desenvolvimento da Internet a partir do anos 1990 trouxe o maior impacto para o *CALL* dado que, pela primeira vez, qualquer aprendiz podia comunicar com outros indivíduos que se encontrassem na mesma situação ou mesmo com falantes nativos da linguagem que pretendessem aprender a qualquer hora e em qualquer lugar, de forma síncrona ou assíncrona. Esta fase, designada *Computer-Mediated Communication*, possibilita a partilha e a colaboração, o acesso a materiais autênticos (e.g.: jornais, revistas, *podcasts*, vídeos), o *e-learning* e, acima de tudo, permite que os alunos se envolvam criativamente na produção de conteúdos que podem ser exibidos perante uma audiência alargada.

O papel do professor também sofreu alterações no decurso desta evolução, sendo agora mais um facilitador de aprendizagens e não fonte única de sabedoria, de onde emana toda a informação de que o aluno necessita. Isto não significa que os professores não precisam de dominar matérias, muito pelo contrário, conforme afirmam Warschauer & Healey (1998):

Como facilitadores, os professores têm de saber mais do que saberiam como transmissores de informação. Como facilitadores têm de estar consciente de uma variedade de materiais disponíveis para melhorar as competências dos alunos (...). Precisam de saber também como ensinar os alunos a utilizar materiais eficientemente. Os professores como facilitadores devem ser capazes de responder às necessidades dos alunos (...). A formação de professores é um elemento chave para o sucesso nesta aula de línguas mais flexível, para que os professores possam usar o multimédia e outros recursos de forma eficaz (p. 58).

As três fases aqui expostas, resumidas nos seus aspectos essenciais na Tabela 2, correspondem a três abordagens que podem coexistir actualmente na prática diária do ensino da língua inglesa em diferentes momentos de aprendizagem, sem que se inviabilizem ou se contradigam umas às outras.

Fase	1970-1980: <i>CALL</i> Estrutural	1980-1990: <i>CALL</i> Comunicativo	Século XXI: <i>CALL</i> Integrador
Tecnologia	Computador de grande porte	PCs	Multimédia e Internet
Paradigma de Ensino do Inglês	Gramática-Tradução e Áudio-Lingual	Abordagem comunicativa	Baseado no conteúdo, ESP/EAP ⁹
Visão da Língua	Estrutural (sistema estrutural formal)	Cognitivo (sistema mentalmente construído)	Sociocognitivo (desenvolvido na interacção social)
Principais utilizações do computador	<i>Drill and Practice</i>	Exercícios comunicativos	Discurso autêntico
Principal objectivo	Correcção	Fluência	Acção

Tabela 2 – As três fases do *CALL*
(traduzido e adaptado de Warschauer, 2004)

O futuro do *CALL* depende de vários factores, nomeadamente do papel que a língua inglesa desempenhará no mundo, resultante das hegemonias políticas e económicas que se afirmarem, dos paradigmas de ensino-aprendizagem e das evoluções tecnológicas. De facto, estas mudanças estão já a acontecer: a banda larga, a comunicação sem fios (*Wi-Fi*), a proliferação dos computadores portáteis, dos *tablets* e dos *smart phones*, e a penetração da Internet estão a moldar o ensino mediado pelas novas tecnologias. Hoje é geralmente aceite que o computador não é um fim em si mesmo, mas um meio para aprender inglês. Warschauer (2004) vai mais longe e questiona se não devemos também admitir que o inglês não é um fim em si mesmo, mas um meio para aprendermos a usar os computadores e a obter informação na Internet.

2.2. A comunicação assíncrona

A comunicação ou conferência assíncrona envolve duas ou mais pessoas que comunicam entre si, não de uma forma instantânea ou em tempo real, mas separadas pelo espaço e essencialmente pelo tempo, sendo que a sua efectivação não necessita da presença física simultânea dos interlocutores. Os exemplos mais comuns desta forma de comunicação são o correio electrónico, os fóruns e, em parte, algumas redes sociais na sua vertente de publicação de conteúdos.

⁹ ESP- English for Special Purposes; EAP - English for Academic Purposes

Esta forma indirecta de os indivíduos comunicarem acarreta várias implicações quer ao nível do relacionamento entre os participantes e o papel que estes desempenham, quer na construção de um discurso que, não sendo imediato, é mais reflectido em termos de pensamento e de linguagem. A utilização da comunicação assíncrona através do uso de *podcasts* pode, assim, beneficiar a aprendizagem de uma língua estrangeira quanto aos *skills listening/speaking*, permitindo uma repetição exaustiva do suporte auditivo e a elaboração de uma intervenção ponderada, numa corrente sequencial ou numa linha de discussão (em inglês *Thread*).

2.2.1. A competência oral

A comunicação escrita foi desde a Antiguidade Clássica valorizada em detrimento da oralidade. Esta era encarada, numa perspectiva aristotélica, como uma ferramenta de retórica de utilização em discursos públicos, planeada, memorizada e verbalizada na praça pública, sem qualquer espontaneidade (Marques, 2009). Ora a aprendizagem de uma língua estrangeira como instrumento de acção implica a prática de situações reais, que dotem o aluno de uma competência comunicativa e que o preparem para necessidades futuras. Como afirma Krüger (1995) *agir em língua estrangeira significa justificar ou comentar alguma coisa espontaneamente* (p.23).

Só no século XX com o impacto que as ideias de Saussure iriam trazer para a Linguística e para o desenvolvimento do Estruturalismo, que viria a dominar grande parte do século, se começou a olhar de outra forma para a oralidade. Embora não sendo objecto de estudo de Saussure, a língua falada passou a ocupar um lugar de primazia na Linguística, distinguindo este autor entre a *Língua*, sistema convencional de signos linguísticos e instituição social, da *Fala*, veículo de transmissão da Língua, usada pelos falantes através da fonação e da articulação vocal. Esta primazia da oralidade é patente na sua obra:

a língua é necessária para que a fala seja inteligível e produza todos os seus efeitos; mas esta é necessária para que a língua se estabeleça; historicamente, a fala precede sempre. Como seríamos capazes de associar uma ideia a uma imagem verbal se antes não tivéssemos surpreendido uma associação num acto de fala? Por outro lado, é ouvindo os outros que aprendemos a nossa língua materna; ela só se instala no nosso cérebro após inúmeras experiências. Por último, é a fala que faz evoluir a língua: são as impressões recebidas ao ouvirmos os outros que modificam os nossos hábitos linguísticos. Há, portanto, interdependência da língua e da fala; aquela é, ao mesmo tempo, o instrumento e o produto desta. Mas tudo isto não as impede de serem duas coisas absolutamente diferentes (Saussure, 1995, pp. 48-49).

A evolução da tecnologia a que se assistiu durante o século passado implicou também novas formas de comunicar, nomeadamente através da utilização do gravador que permitiu recolher registos da oralidade.

No espaço da sala de aula, a comunicação entre o professor e os alunos, e entre estes e os seus pares, é essencialmente oral e face a face e é orientada pelo professor que tem o principal papel de ser o ponto de partida e o ponto de chegada de uma discussão. Na utilização de qualquer língua ocorrem elementos de comunicação não verbal que se dividem de acordo com o QECRL (Conselho da Europa, 2001) em:

1. gestos e acções (que acompanham as actividades linguísticas)
2. comportamento paralinguístico
 - 2.1. linguagem corporal: gestos (e.g.: abanar o punho em sinal de protesto); expressão facial (e.g.: sorrir ou franzir o sobrolho); postura (e.g.: encolher os ombros como sinal de ignorância); contacto visual (e.g.: olhar cúmplice/céptico); contacto corporal (e.g.: beijo/aperto de mão); proximidade (e.g.: ficar próximo ou afastado de alguém).
 - 2.2. uso de sons orais extralinguísticos (e.g.: “chiu” para pedir silêncio)
 - 2.3. traços prosódicos (qualidade, tom, volume e insistência da voz)

Enquanto que alguns destes aspectos, de natureza visual, não são perceptíveis no uso dos *podcasts*, outros são evidenciados neste formato, como a entoação ascendente/descendente, a variação de intensidade, o tom e volume de voz e o uso de sons orais extralinguísticos, que acrescentam expressividade ao texto oral. A presença da voz do professor nos *podcasts* não deve ser descurada e, como Marques (2009) nota, ela:

convoca a memória auditiva dos alunos a que está agregada a relação interpessoal criada na comunicação em sala de aula. E constitui-se ainda como um factor de afectividade de que o professor pode tirar partido. Por isso, a escolha da voz deve ser objecto de reflexão e decisão: a de manter esta continuidade relativamente ao espaço partilhado da sala de aula ou, pelo contrário, assumir uma ruptura (p. 131).

A presença da voz aproxima mais as pessoas do que o texto escrito, pois é algo de mais pessoal, privado e único, aumentando, em contexto de aprendizagem a distância, a presença social (Ice *et al.*, 2007).

A utilização da Internet nas aulas de línguas estrangeiras tem dado primazia ao desenvolvimento das competências da leitura e escrita, dado o domínio dos conteúdos textuais que proliferam na rede. De facto, na Internet, a maioria das nossas comunicações é

feita através do texto escrito que se apropria de determinados símbolos (e.g.: *emoticons*) para representar a linguagem oral e transmitir emoções, mas, sendo uma forma de comunicar baseada em símbolos, é representativa e não real perdendo-se, não raras vezes, o conteúdo que queremos veicular. As evoluções técnicas ao nível do áudio e do vídeo oferecem aos professores uma variedade de ferramentas que possibilitam a construção de actividades que envolvam as competências de ouvir e falar.

Durbridge (1984, citado por Chan & Lee, 2006) enfatiza a vantagem educativa do formato áudio, na medida em que comparado com o texto escrito, a palavra falada pode influenciar a cognição (acrescentando clareza e significado) e a motivação (ao veicular directamente a personalidade da pessoa que cria essas palavras).

Numa conversa assíncrona o papel comunicativo de cada um dos intervenientes também se altera, sendo que todos passam a ocupar um espaço que podem gerir de forma autónoma, sem restrições de tempo ou imposição de papéis. Um dos benefícios da comunicação assíncrona é que esta possibilita uma participação mais equitativa entre os seus participantes, comparativamente com a comunicação face a face (Warschauer, 1996a).

A integração do *podcast* como ferramenta comunicativa no processo de ensino/aprendizagem tem consequências em termos do espaço-tempo da interacção, dos objectivos e dos interlocutores (Marques, 2009). Na sala de aula a *janela de oportunidades* é mais efémera, isto é, o tempo é limitado e, por isso, os alunos têm de competir por ele, de forma a exhibir conhecimento perante o professor e os seus pares, enquanto que *online* o tempo pode ser maior ou menor, consoante a motivação do aluno para participar numa discussão. Meyer (2003) refere a metáfora do *tempo como um recurso* que expande nas discussões *online* e que contribui para que os alunos reflectam, estabeleçam relações e preparem respostas mais convenientemente.

A importância do tempo e a sua relação com o pensamento de ordem superior é sustentada pela evidência de que as discussões assíncronas implicam maior reflexão na produção de intervenções (Meyer, 2003). No que se refere à linguagem, também se conclui que os alunos utilizam uma linguagem lexical e sintacticamente mais formal, complexa (Warschauer, 1996a) e correcta (Meyer, 2003), à qual não é alheio o facto de estarem perante uma audiência alargada e atenta, que os encoraja a ter outro cuidado na preparação das suas participações.

Vários autores (Jonassen, 2007; Smith & Dobson, 2009) afirmam que, nas conferências assíncronas, os alunos sentem-se mais motivados e tendem a investir mais

esforço na produção de trabalhos de maior qualidade, dada a natureza mais vasta da sua audiência. Num estudo relacionado, Cohen e Riel (1989, citado por Jonassen, 2007) concluíram que os trabalhos escritos para comunicarem com os seus pares eram mais fluentes e mais bem organizados do que quando o trabalho tinha como objectivo a obtenção de uma nota. A conferência assíncrona oferece a vantagem de se focalizar mais na actividade, comparativamente com a síncrona, visto que no decurso de uma sessão assíncrona os indivíduos tendem a emitir menos comentários sociais e não relacionados com a tarefa, empenhando-se mais na resolução do problema e na tomada de decisões (Kwon, 1998, citado por Jonassen, 2007).

2.2.2. O pensamento crítico, criativo e complexo

As TIC e nomeadamente os computadores têm sido utilizados nas escolas, não numa perspectiva inovadora que leve o aluno a pensar de forma significativa, mas simplesmente para substituírem as práticas tradicionais de transmissão de conhecimento, ou seja novos suportes apropriados por velhas práticas. Estratégias de repetição (*drill and practice*), baseadas no princípio behaviourista de estímulo-resposta têm servido para treinar competências de nível inferior relacionadas com a memorização (Jonassen, 2007). Contudo, este tipo de actividade não permite que os alunos desenvolvam competências transferíveis para novas situações, pelo que os computadores não são ferramentas cognitivas, de acordo com esta perspectiva. Também não o são as tecnologias que o professor utiliza na sala de aula para apresentar a matéria que o aluno deverá ser capaz de reproduzir. Mas afinal o que são ferramentas cognitivas? Jonassen define-as como:

aplicações informáticas que exigem que os alunos pensem de forma significativa, de modo a usarem a aplicação para representar o que sabem (Jonassen, 2007, p. 15).(...)

ferramentas informáticas adaptadas ou desenvolvidas para funcionarem como parceiros intelectuais do aluno, de modo a estimular e facilitar o pensamento de ordem superior (Jonassen, 2007, p. 21).(...)

ferramentas de ampliação e reestruturação cognitiva (Jonassen, 2007, p. 22).

Por outras palavras, a compreensão resulta de uma actividade significativa do ponto de vista cognitivo e não da memorização, aprendemos *com* os computadores e não *a partir* dos computadores. Estes são só um meio que os alunos manipulam tendo em vista a

construção activa de conhecimento. Para este autor aprendemos *com* os computadores quando eles:

- apoiam a construção de conhecimento (ajudam a representar ideias/convicções);
- apoiam a exploração (permitem o acesso a informação útil e novos pontos de vista);
- apoiam a aprendizagem pela prática (simulam problemas, situações e contextos, ao mesmo tempo que garantem um espaço seguro para os alunos);
- apoiam a aprendizagem pela conversação (permitem-nos colaborar com os outros, discutir, defender ideias e construir conhecimento em comunidade);
- apoiam a aprendizagem pela reflexão (permitem-nos reflectir sobre o que aprendemos e representar o saber adquirido).

A esta concepção das ferramentas informáticas está inerente uma perspectiva socioconstrutivista, segundo a qual a aprendizagem resulta não só de um processo individual, mas também da interacção do indivíduo com os outros. Os alunos não aprendem só a partir do professor mas com os seus pares, através do confronto de ideias. Ao usar uma ferramenta cognitiva o aluno está a construir conhecimento a partir da sua interpretação do mundo exterior.

Jonassen fornece alguns critérios para avaliar se uma aplicação se enquadra na sua definição de ferramenta cognitiva (Jonassen, 2007, pp. 31-33). São eles:

1. Ferramentas baseadas no computador;
2. Aplicações disponíveis (aplicações generalistas que já se encontravam disponíveis para outros fins);
3. Preço acessível;
4. Construção de conhecimento (a aplicação pode ser utilizada para construir e representar conteúdo ou conhecimento pessoal);
5. Generalização (a aplicação pode ser utilizada para representar conhecimento em diferentes áreas ou disciplinas);
6. Pensamento crítico (mais do que memorizar, interessa envolver o aluno no pensamento crítico);
7. Aprendizagem transferível (ferramenta interdisciplinar que possibilita que uma aprendizagem numa disciplina seja transferível para outra);
8. De fácil aprendizagem (os programas que são excessivamente complicados não são boas ferramentas cognitivas).

O ponto fulcral de Jonassen na análise de uma ferramenta cognitiva é, contudo, o tipo de pensamento que ela gera. Jonassen avalia as várias ferramentas utilizando o *Modelo de Pensamento Integrado* que contém três componentes básicas de pensamento complexo e que aqui reproduzimos (Figura 4).

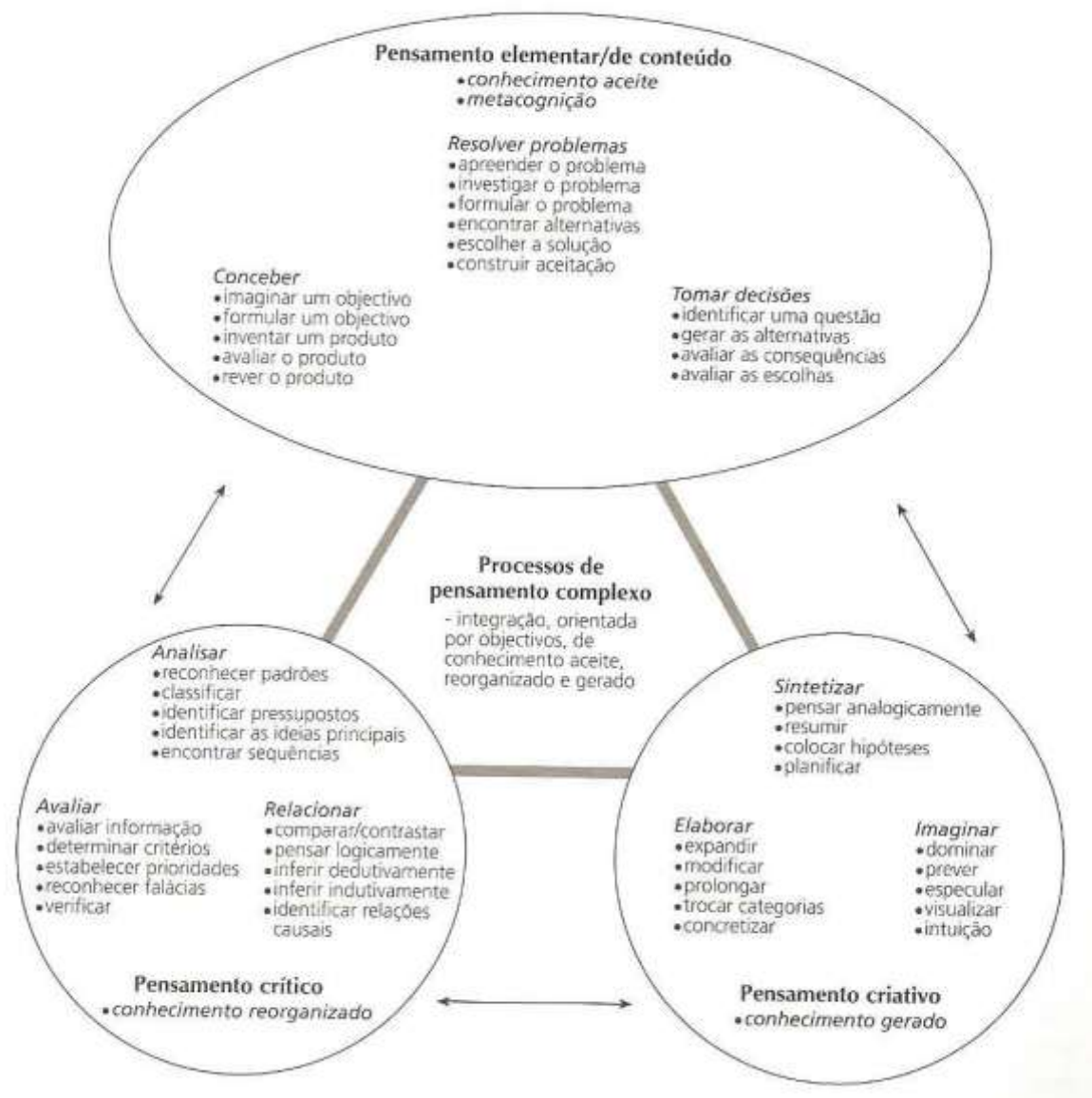


Figura 4 - *Modelo de Pensamento Integrado* (Jonassen, 2007, p. 39)

O pensamento elementar ou de conteúdo descreve as competências necessárias para aprender e recordar informação assimilada através de uma aprendizagem tradicional, sendo a fonte de conhecimento a partir do qual o pensamento crítico e criativo se constroem. O pensamento crítico envolve a *reorganização dinâmica do conhecimento de formas*

significativas e utilizáveis (Jonassen, 2007, p. 40) e consiste em três competências gerais: avaliar, analisar e relacionar a informação disponível, de forma a reorganizar o conhecimento. O pensamento criativo exige que o aluno vá além do que já conhece e que produza novo conhecimento através de três componentes: sintetizar, imaginar (visualizar) e elaborar.

No centro deste modelo encontra-se o pensamento complexo, que reúne as competências do pensamento elementar, crítico e criativo, criando *processos orientados para a acção*, isto é, competências relacionadas com a resolução de problemas, a concepção de novos produtos (artísticos ou científicos) e a tomada de decisões. Podemos concluir, assim, que ferramentas cognitivas são aquelas que irão implicar o desenvolvimento das competências aqui descritas.

Para Jonassen estes três tipos de pensamento poderão ser utilizados na conferência assíncrona da seguinte forma:

Avaliar as mensagens enviadas por outros participantes e identificar os temas e pressupostos são as principais actividades de pensamento crítico.(...)

O pensamento criativo é utilizado quando os participantes desenvolvem ideias fornecidas por outros, sintetizando depois novas posições ou soluções para os problemas levantados. (...)

o pensamento complexo ocorre em espaços de trabalho partilhados, em que os alunos planeiam e concebem um produto de forma colaborativa e em que terão também de imaginar e formular um objectivo e de inventar, avaliar e rever o produto (Jonassen, 2007, p. 266).

Ao contrário da conferência síncrona, que não exige uma reflexão demorada, anterior às participações, sendo estas por norma menos coerentes, na conferência assíncrona o aluno pondera cuidadosamente a sua intervenção, quer ao nível da estrutura do seu pensamento, quer ao nível da selecção da linguagem, como já foi aqui abordado, o que constitui uma vantagem para a aprendizagem de uma língua estrangeira.

A classificação do VT como ferramenta cognitiva depende da forma como o professor utiliza esta aplicação com os alunos e das actividades que lhes propõe, mas acreditamos que o VT pode ser uma ferramenta que faz uso do pensamento crítico, criativo e complexo.

Capítulo 3 - A aplicação VoiceThread

Neste capítulo descrevemos genericamente a aplicação usada nesta investigação, bem como algumas utilizações, vantagens e limitações, após uma exaustiva pesquisa bibliográfica de estudos que citam esta ferramenta (3.1).

Tendo como base alguns quadros de referência para a avaliação de ferramentas da Web 2.0, quanto às potencialidades das mesmas para a educação, tentamos situar o VoiceThread em termos de benefícios educativos (3.2).

3.1. A utilização do VoiceThread: vantagens e limitações

O VoiceThread (VT) foi criado em 2007 por dois norte-americanos, Steve Muth e Ben Papell, à época paramédico e empresário respectivamente, que compreenderam que as pessoas gostam de olhar para uma imagem e conversar sobre ela. Como os próprios afirmam a principal ideia do VT é *capturar a reacção dos seus participantes a uma imagem com a compaixão, emoção, e expressividade da voz humana para a qual não há substituto* (Papell & Muth, 2008).

O VT é uma aplicação *online* que proporciona conversas colaborativas assíncronas à volta de uma imagem, um documento, um vídeo ou a combinação destes três formatos, sem ser necessária a instalação de *software* específico, à semelhança de muitas ferramentas da *Web 2.0*, baseando-se o seu interface numa animação *Flash*. Weir (2008) descreve o VT como *um álbum multimédia interactivo* e os próprios criadores da ferramenta denominam-na como um *áudio blog para grupos* (Papell & Muth, 2008).

Embora o VT não fosse inicialmente destinado à sala de aula, a resposta da comunidade educativa foi tão positiva que os fundadores criaram a versão Ed.VoiceThread que veio solucionar a questão do bloqueio dos filtros da internet nas escolas de alguns distritos nos Estados Unidos. Para além da versão gratuita com algumas limitações, existem quatro versões pagas, que se diferenciam pelo público-alvo a que se destinam: K-12 (da pré-primária à secundária), Higher Ed (universidades), Business (empresas) e Pro. Dentro da versão K-12 podem ser adquiridas licenças individuais, licenças para uma escola

ou um distrito/estado, de acordo com a organização do sistema educativo nos EUA. A versão paga permite ao professor criar contas para 100 alunos no máximo, sem ser necessária a utilização de uma conta de *e-mail* para cada um, requisito exigido pela maioria das ferramentas da *Web 2.0*. Permite ainda ao professor gerir as *passwords* e os *usernames* de cada aluno (útil se houver algum esquecimento, como ocorreu no presente estudo) e possibilita que cada um dos inscritos crie os seus VT e os partilhe com os seus colegas, dentro de um ambiente seguro.

Existe também uma versão utilizada pela *Gallaudet University*¹⁰, líder mundial no ensino universitário para surdos (universidade norte-americana fundada em 1864), onde podemos visualizar a utilização do VT criado por e para indivíduos com dificuldades auditivas, que desta forma tiram partido do uso da imagem associada para comunicarem através de linguagem gestual via *webcam*.

O *site* do VT disponibiliza um conjunto vasto de conteúdos: uma biblioteca organizada por disciplinas, onde se podem visualizar alguns VT públicos; recursos (e.g.: *sites*, tutoriais¹¹); um fórum para discussão de questões técnicas; e uma biblioteca de artigos de imprensa acerca do VT.

A aplicação VT tem tido uma grande aceitação por parte de algumas Universidades (e.g.: *University of North Carolina*; *Pennsylvania State University*; *University of Connecticut*), que integraram, de forma institucional, esta ferramenta em alguns dos seus cursos. No caso da *University of North Carolina* a adopção desta ferramenta foi de tal forma generalizada, que os promotores locais rapidamente tiveram de suspender a sua divulgação, com o receio de ultrapassar o limite de licenças adquiridas (Berman *et al.*, 2009). A divulgação desta ferramenta entre a população dos educadores deve-se em parte ao interesse que lhe tem sido dedicado por um *site wiki*¹² e por uma rede social¹³.

Várias são as áreas disciplinares em que o VT está a ser usado, e uma consulta ao *site* do VT permite-nos constatar isso mesmo: Línguas Estrangeiras, Artes, Literatura, História, Matemática, Ciências são só algumas das matérias que podem ser visualizadas através desta ferramenta. Para além da integração curricular, o VT está ainda a ser usado na formação inicial (McCormack, 2010; Heintz *et al.*, 2010) e contínua de professores (Nakagawa, 2010).

¹⁰ <http://gallaudet.voicethread.com/?#q>

¹¹ <https://voicethread.com/support/manuals/>

¹² <http://voicethread4education.wikispaces.com>

¹³ <http://www.classroom20.com>

Também podemos observar as múltiplas estratégias utilizadas com o VT: apresentações, entrevistas, debates, fóruns, *roleplaying*, produção colaborativa de uma história, portfolios digitais, desenvolvimento da literacia, resolução de problemas matemáticos, representação visual de conceitos, tutoriais, prática de línguas estrangeiras, projectos colaborativos além fronteiras e desenvolvimento profissional. Enfim, só a imaginação poderá limitar o tipo de actividades que se podem desenvolver com o recurso a esta aplicação.

Dois exemplos representativos da utilização do VT são citados por Junior *et al.* (2009):

o caso ocorrido na International Conference on Multimedia and ICT in Education 2009. Nessa conferência uma das modalidades de apresentação de artigos era feita de forma virtual, ou seja, os participantes enviavam as suas apresentações electrónicas através do ambiente VoiceThread e gravavam os comentários para cada um dos diapositivos.

(...)

Outro exemplo de utilização desta ferramenta foi realizada por Bush (2009) numa turma de ensino de línguas da Jefferson Elementary School onde a autora utilizou a ferramenta para ensiná-los a pronúncia correcta das palavras, bem como explorou algumas temáticas em que os alunos se interessavam para estimular a participação e discussão da turma. Esta actividade didáctica permitiu à autora perspectivar algumas potencialidades e verificar benefícios a nível do trabalho colaborativo, aumento da participação e desenvolvimento da oralidade (p. 284).

A principal vantagem unanimemente referida (Bomar, 2009; Papell & Muth, 2008; Weir, 2008; Lofton, 2010; Bran, 2009; Augustsson, 2009; Brunvand & Byrd, 2011; Berman *et al.*, 2009; McCormack, 2010; Nakagawa, 2010) é a simplicidade do seu interface, sendo uma ferramenta *user friendly*, o que implica que mesmo um professor com dificuldades em lidar com a tecnologia, provavelmente irá interessar-se por esta aplicação, que exige uma curva de aprendizagem muito curta. Steve Muth, o co-fundador do VT explica:

apesar de todo o discurso que envolve as ferramentas da *web 2.0* e a interacção social, o que é certo é que estas ferramentas apenas se destinam a uma 'elite edtech'. Nós queremos chegar aos outros 95% que não utilizam a *web* para além do *e-mail* ou das plataformas de aprendizagem (citado por Berman *et al.*, 2009, p. 2).

Sendo uma ferramenta assíncrona, os seus utilizadores podem participar nos VT quando entenderem, sem estarem preocupados em participar em directo. Oferece também a possibilidade de combinar a aprendizagem em contextos formais e informais, como pode ser facilmente constatável através dos VT produzidos e disponibilizados no *site*.

Esta ferramenta pode também constituir-se como rede social ao permitir que um conjunto de indivíduos, dispersos geograficamente, interaja e partilhe conhecimentos (Junior *et al.*, 2009). Nesta perspectiva, vários autores (Pacansky-Brock, 2010; Friedman & Lee, 2009; Bran, 2009) afirmam que o VT, através do uso da voz e do vídeo, contribui para estabelecer um sentimento de comunidade dentro de um grupo de participantes. Num estudo efectuado por Pacansky-Brock (2010) a um grupo de 101 alunos do ensino superior, 80% dos questionados concordava que o VT contribuía para o estabelecimento de um sentimento de comunidade dentro da turma.

Augustsson (2010) num estudo de caso realizado com estudantes universitários de Psicologia utilizou o VT como um complemento à interacção social reflexiva e colaborativa, tendo observado que o VT: a) desenvolve as reflexões dos estudantes quanto às emoções e pensamentos produzidos pelos próprios e pelos seus pares; b) apoia o aluno enquanto indivíduo e integra-o num grupo de trabalho; e c) desenvolve a identificação e a consciência dos estudantes em relação a si próprios, aos outros e a uma tarefa.

O VT permite, como plataforma de aprendizagem, que se ofereça apoio a diferentes ritmos de aprendizagem (Junior *et al.*, 2009; Brunvand & Byrd, 2011), visto que qualquer VT pode ser revisitado as vezes que se desejarem, o que contribui para a assimilação do conteúdo abordado.

O VT é também referido como uma aplicação que desenvolve as inteligências múltiplas através do uso do vídeo digital (Friedman & Lee, 2009), que aumenta a capacidade de os alunos entenderem conceitos visuais (Pacansky-Brock, 2010), ou ainda como mais uma ferramenta *Web 2.0* que pode *fomentar a inclusão dos alunos no mundo digital, favorecendo o desenvolvimento de estratégias inovadoras, promotoras de um ensino mais à medida e centrado no aluno* (Junior *et al.*, 2009, p. 283).

A aprendizagem cooperativa é também desenvolvida, com o uso do VT, através do confronto de pontos de vista ou do desenvolvimento de conteúdos em contextos de colaboração (Johnson *et al.*, 2009; Yildiz, 2009; Nakagawa, 2010). A motivação e interesse que os alunos revelam parece ser um denominador comum nas experiências que têm sido realizadas com o VT (Pacansky-Brock, 2010; Bomar, 2009; Weir, 2008; Bran, 2009; Augustsson, 2009; McCormack, 2010; Ferriter, 2011).

Para Brunvand & Byrd (2011), a utilização do VT pode impulsionar as competências de aprendizagem, a motivação e o empenho de alunos com dificuldades de aprendizagem, nomeadamente défice de atenção ou problemas emocionais e comportamentais (*emotional*

behavioral disorders). Outro estudo realizado por Zorigian (2009, citado por Brunvand & Byrd, 2011) mostrou que a participação dos alunos em projectos de publicação de trabalhos através do VT teve um efeito positivo na motivação para a leitura, visto que esta ferramenta permite que os alunos leiam a um ritmo próprio, oferece pistas visuais e comentários auditivos que apoiam esta prática.

Naturalmente que sendo uma ferramenta informática, desenvolve a literacia digital, já que envolve competências relacionadas com o uso do *e-mail* (para recepcionar convites à participação num VT), da componente áudio (com ou sem edição), da edição de texto e de imagem, caso o aluno seja o produtor do VT.

A questão da acessibilidade tem sido alvo de preocupação por parte dos criadores do VT que têm tentado demonstrar que a aplicação está em conformidade com a legislação vigente nos Estados Unidos, através da publicação de um livro branco de acessibilidade¹⁴. Visto que esta aplicação se baseia em *Flash*, poder-se-ia colocar a questão da incompatibilidade com leitores de ecrã resultando problemas ao nível da sua utilização por invisuais. Contudo, no decurso desta investigação foi desenvolvida pelos criadores do VoiceThread uma versão denominada *VoiceThread Universal*¹⁵ acessível aos leitores de ecrã.

A simplicidade da ferramenta implica a ausência de algumas funcionalidades, designadamente a impossibilidade de editar comentários depois de serem publicados, e a dificuldade de avaliar a participação de um utilizador através da visualização de toda a sua actividade (Berman *et al.*, 2009). Seria interessante que, para incrementar as características de plataforma social, fosse criada uma página com o perfil pessoal de cada um dos utilizadores, informação que estaria disponível para facilitar uma maior interacção social, visto ser através da utilização do avatar que os alunos possuem a única forma de se representarem. Devemos, contudo, salientar que a versão utilizada na presente investigação foi a versão gratuita para educadores, que não possibilita o acesso a um relatório pormenorizado de toda a actividade efectuada pelos participantes, à semelhança do que acontece em algumas plataformas de aprendizagem.

Outra limitação, acerca da qual os alunos deverão ser alertados, aquando do registo na aplicação, é o facto de não serem suportados caracteres portugueses como o ç ou acentos no nome do utilizador.

¹⁴ <https://voicethread.com/media/misc/VoiceThread-Accessibility-Whitepaper.pdf>

¹⁵ <http://voicethread.com/universal/>

3.2 O potencial didáctico do VoiceThread


Com o aparecimento da *Web 2.0* e de todas as ferramentas que se incluem neste conceito surgiu a necessidade de avaliar os seus benefícios em termos pedagógicos. O termo *affordance*¹⁶ criado pelo psicólogo James Gibson, em 1979 tem sido apropriado pelos círculos educativos e amplamente utilizado para referir o potencial que uma tecnologia oferece. Bower (2008) apresenta uma classificação, em onze pontos, destes potenciais aplicada às tecnologias de e-learning:

1. *Media affordances* – formas de *input* e *output*, tais como o texto, imagens, áudio e vídeo;
2. *Spatial affordances* – capacidade de redimensionar e mover elementos no interface;
3. *Temporal affordances* – aceder em qualquer altura e em qualquer espaço (acessibilidade), reproduzir a informação as vezes desejadas;
4. *Navigation affordances* – capacidade de navegar para outras secções de um recurso e capacidade de procurar e de filtrar outros recursos;
5. *Emphasis affordance* – capacidade de realçar aspectos de um recurso e direccionar a atenção para um elemento em particular;
6. *Synthesis affordances* – capacidade de combinar múltiplas ferramentas para criar um ambiente de aprendizagem multimédia;
7. *Access-control affordances* – capacidade de permitir ou impedir quem pode ler/editar/ver/administrar;
8. *Technical affordances* – capacidade de ser usada em várias plataformas com o mínimo de tecnologias, capacidade de adaptar à velocidade da banda larga;
9. *Usability* – intuição da ferramenta, facilidade com que o utilizador manipula a ferramenta, característica que se relaciona com a eficiência de utilização;
10. *Aesthetics* – atracção do *design*, aspecto do interface, característica ligada à satisfação do utilizador e capacidade da ferramenta reter a atenção;
11. *Reliability* – fiabilidade e robustez da plataforma.

As últimas quatro categorias são, de acordo com Bower (2008), *não funcionais* do ponto de vista educativo, na medida em que se referem à qualidade do processo de aprendizagem, mas não são determinantes para a concretização de objectivos educativos.

¹⁶ As “*affordances*” do ambiente é aquilo que este oferece ao animal, o que proporciona ou fornece para o bem ou para o mal (Gibson, 1979, citado por Bower, 2008).

Na Figura 5 podemos observar que as primeiras sete categorias funcionais são classificadas pelo grau de interação que elas proporcionam, isto é, estáticas/instrutivas e colaborativas/produativas. Assim, capacidades como ler, ver e ouvir são consideradas estáticas ou receptivas, enquanto que escrever, desenhar ou falar têm um carácter mais produtivo e aproximam o aprendente do paradigma colaborativo e construtivista.



	Static/instructive		Collaborative/productive
Media affordances:	read-ability view-ability listen-ability watch-ability		write-ability draw-ability speak-ability video-produce-ability
Spatial affordances:		resize-ability move-ability	
Temporal affordances:	playback-ability	accessibility	record-ability synchronous-ability
Navigational affordances:	browse-ability search-ability	data-manipulation-ability	link-ability
Emphasis affordances:	highlight-ability		focus-ability
Synthesis affordances:		combine-ability integrate-ability	
Access-control affordances:			permission-ability share-ability

Figura 5– *Affordances* funcionais categorizadas por tipo e grau de interacção (Bower, 2008).

Se aplicarmos esta classificação a três tecnologias da *Web 2.0* e as compararmos com a ferramenta usada neste estudo, podemos constatar, como é visível na Tabela 3, que o VT inclui uma grande quantidade de potencialidades de entre as referidas. Assim permite:

1. *Media affordances*

- 1.1. desenvolver as competências receptivas de ler, observar imagens, ouvir e ver vídeos;
- 1.2. desenvolver as competências produtivas de escrever, desenhar (através do uso do *doodle*), falar, produzir vídeo (através do uso da *webcam*);

2. *Temporal affordances*

- 2.1. reproduzir repetidamente as várias participações em qualquer altura;
- 2.2. gravar as participações;

3. *Navigation affordances*

- 3.1. Navegar dentro do VT e para outros VT;

- 3.2. Estabelecer links nos VT;
- 3.3. Procurar conteúdos (outros VT) e utilizar filtros de pesquisa;
4. *Emphasis affordances*
- 4.1. Realçar aspectos (mais uma vez através do uso do *doodle*);
- 4.2. Direcconar a atenção para um elemento particular (através da ferramenta *zoom*);
5. *Synthesis affordances* - Combinar vários elementos multimédia;
6. *Access-control affordances*
- 6.1. Atribuir ou limitar papéis dos utilizadores relativamente a quem escreve, edita ou lê;
- 6.2. Partilhar VT.

Constatamos, contudo, que o VT não possibilita redimensionar e mover elementos no interface (*Spatial affordances*), ao contrário de duas das três tecnologias escolhidas para o comparativo.

<i>Affordances I</i>	ler	observar (imagens)	ouvir	ver (vídeos)	escrever	desenhar	falar	produzir vídeo	redimensionar	mover	reproduzir	acessibilidade
<i>Fórum</i>	✓				✓						✓	✓
<i>Wiki</i>	✓	✓			✓	✓			✓	✓	✓	✓
<i>Sala de aula Virtual</i>	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
VoiceThread	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓			✓	✓
<i>Affordances II</i>	gravar	comunicação síncrona	navegar	procurar	manipular informação	estabelecer links	realçar	focalizar	combinar	integrar	permissão	partilhar
<i>Fórum</i>	✓		✓			✓	✓				✓	✓
<i>Wiki</i>	✓		✓	✓	✓	✓	✓				✓	✓
<i>Sala de aula Virtual</i>	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
VoiceThread	✓		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓		✓	✓

Tabela 3 – Potencialidades (*affordances*) de algumas tecnologias da Web 2.0 comparativamente com o VT

Outro quadro de referência para avaliar as *affordances* das ferramentas da *Web 2.0*, que nos chamou a atenção, é o *DiAL-e* (*Digital Artefacts for Learning engagement*) que tem sido usado como base de um projecto-piloto *online* desenvolvido pela *Joint Information Service Committee in the UK* (JISC) e pretende ser um quadro de referência para avaliar os objectivos educativos (*learning design*) de uma aplicação informática. Esta classificação concentra-se em *actividades que envolvam os estudantes em tarefas ricas em significado e estimulantes e não no conteúdo ou na transmissão de informação* (Burden & Atkinson, 2008).

Burden & Atkinson (2008), propõem duas análises para avaliar as potencialidades do VT: uma baseada na classificação proposta por McLoughlin & Lee (2007), que analisa *as actividades ou práticas que a função de uma tecnologia permite que o utilizador realize e uma segunda a partir do quadro de referência DiAL-e*.

A Tabela 4, que se segue, apresenta as potencialidades pedagógicas do VT à luz da classificação de McLoughlin & Lee.

Características técnicas	Potencialidades pedagógicas do VT
Possibilidade de aproximar e afastar o artefacto (e.g.: imagem).	Concentra a atenção do aluno em aspectos específicos do artefacto
Possibilidade de emitir comentários relacionados com o artefacto (e.g.: comentário escrito, áudio ou vídeo).	Os participantes podem fornecer <i>feedback</i> acerca de um artefacto. Oportunidade para fornecer <i>feedback</i> formativo acerca de um tópico em avaliação.
Possibilidade de fazer anotações utilizando escrita manual. Possibilidade de emitir comentários assíncronos relacionados com outros comentários.	Os participantes podem concentrar-se em aspectos temporais e espaciais do artefacto. As comunidades de aprendentes podem ver e responder às opiniões emitidas e ao “conhecimento colectivo”.
O artefacto pode ser disponibilizado <i>online</i> . Possibilidade de convidar grupos e manter a discussão privada ou pública.	Os alunos recebem <i>feedback</i> imediato à sua participação. A conversa pode ser gerida pelo professor, de forma a que seja aberta à audiência apropriada.
Moderação de comentários (possibilidade de o professor aprovar e tornar visível um comentário para os outros participantes).	Permite ao professor decidir se os alunos podem ver (e, desta forma, serem influenciados) um ou vários comentários, ou mantê-los privados até que todos os alunos participem.
Discussão capturada numa única página.	Visualmente toda a discussão pode ser conceptualizada num diapositivo em vez de se estender por um texto longo.

Tabela 4 – Potencialidades pedagógicas do VT à luz da classificação de McLoughlin & Lee (traduzido e adaptado de Burden & Atkinson (2008)).

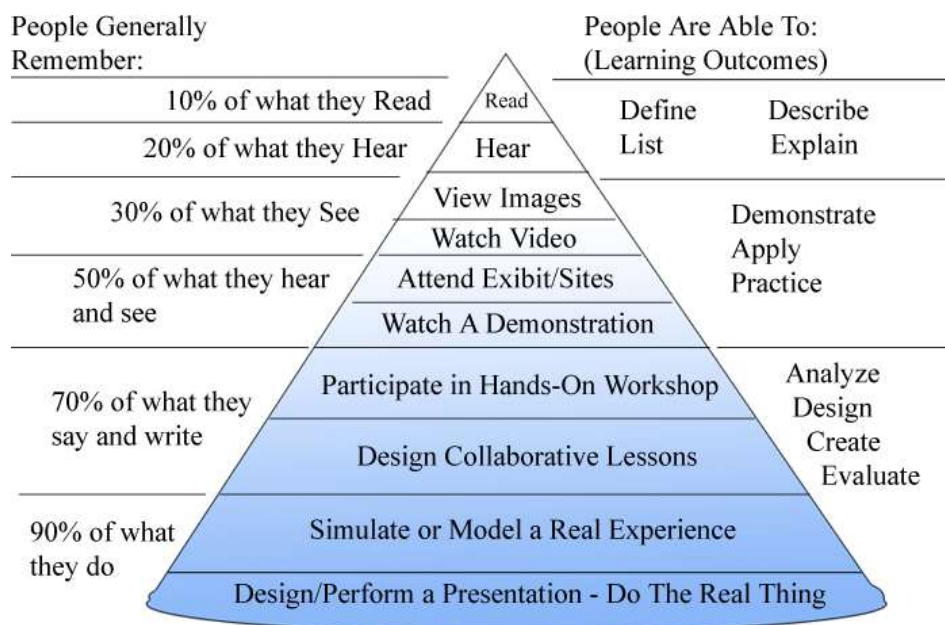
Podemos constatar que esta primeira análise não clarifica devidamente as potencialidades pedagógicas do VT e em algumas funcionalidades não é visível o valor educativo que esta ferramenta encerra. Através do quadro *DiAL-e* (Tabela 5), Burden & Atkinson (2008) exemplificam, através de uma tipologia baseada em seis objectivos de ensino/aprendizagem, algumas potencialidades do VT que implicam o envolvimento dos alunos na realização de uma tarefa.

Objectivos educativos <i>DiAL-e</i> (<i>learning design</i>)	Potencialidades pedagógicas do VT
Actividades de Estímulo (elaboradas para envolver e motivar os alunos)	Publicar um vídeo sem som, ou som sem vídeo e pedir aos alunos para comentarem acerca do que pode estar a acontecer.
Narrativa ou Story-telling (compreender a natureza de uma história e contá-la)	Escrita (ou conversa) partilhada. A partir de uma imagem, os alunos constroem uma narrativa partilhada.
Colaborativo (trabalhar em grupos para construir conhecimento)	Publicar o início de uma experiência científica, pedir aos alunos que a realizem e que publiquem comentários do processo. Ou como um instrumento de recolha de opinião.
Conceptual (desenvolver competências de pensamento de ordem superior e.g.: imaginar; analisar)	<u>Prever, observar e avaliar</u> : partindo de um vídeo ou uma imagem, pedir aos alunos para preverem o que irá acontecer (estabelecer hipóteses). <u>Analisar</u> : Usar a ferramenta de <i>zoom</i> para analisar diferentes partes de uma imagem.
Empatia (encorajar os alunos a ver o mundo de outra perspectiva)	Os alunos podem desempenhar diferentes papéis.
Representacional	Os alunos desconstruem uma imagem ou um vídeo e através dos seus comentários dão uma visão mais completa de como o artefacto foi construído e o que realmente ele representa.

Tabela 5 - Potencialidades pedagógicas do VT à luz do quadro de referência *DiAL-e* (traduzido e adaptado de Burden & Atkinson, 2008)

Esta matriz não impõe uma utilização redutora do VT e dos benefícios que o professor pode tirar desta ferramenta, pois depende da sua criatividade e da forma como os alunos a utilizam para representar conhecimento. Se considerarmos o Cone de Dale (Figura 6) e tentarmos situar o VT na sua estrutura, facilmente concluímos que qualquer benefício

que possa advir da sua utilização requer que se defina de que forma é que o professor e os alunos utilizam esta ferramenta.



Dale's Cone of Experience

Figura 6 – O Cone de Dale
(fonte: <http://teacherworld.com/potdale.html>)

Sendo o VT utilizado como uma tradicional apresentação, criada pelo professor e à qual o aluno assiste de forma passiva, a ferramenta localizar-se-á no topo do cone e a sua potencialidade educativa será subaproveitada. Mas se for solicitado aos alunos que sejam eles próprios a produzirem o VT, então estaremos perante uma experiência significativa, directa e concreta. Também a dramatização de uma experiência ou um *roleplay*, utilizando um VT, implica que os alunos estabeleçam uma planificação do produto que querem criar, usem as suas competências cognitivas, motoras e afectivas, e que por fim avaliem o que produziram. Desta forma, gera-se uma aprendizagem significativa, através da qual os alunos adquirem competências e não se limitam a ser espectadores de informação que acabam por não reter.

O VT é assim uma aplicação flexível e multifacetada que apela aos vários sentidos, contendo as ferramentas necessárias a uma efectiva aprendizagem: se por um lado possibilita o desenvolvimento de competências ao nível receptivo, tais como a visualização de vídeos, a leitura e a audição de textos e opiniões, por outro lado permite que os alunos

produzam textos orais e escritos e que em última análise construam, eles próprios, um produto multimídia, constituindo esta experiência a aproximação ao mundo real, como é preconizado pelo Cone de Dale.

O VT proporciona uma aprendizagem socioconstrutivista, já que permite que os participantes avaliem as mensagens enviadas pelos seus pares, o que de certa forma vai influenciar as suas intervenções, que se podem traduzir na reformulação de ideias previamente emitidas pelos colegas. Se aplicarmos os oito critérios estabelecidos por Jonassen (2007) à ferramenta em estudo, podemos concluir que ela possui os ingredientes necessários para ser considerada uma ferramenta cognitiva. Assim, o VT é uma ferramenta baseada no computador (critério 1), e como muitas outras tecnologias da *Web 2.0*, o VT não foi concebido especificamente para uma audiência educativa, tendo sido apropriada pelos educadores para fins pedagógicos e é largamente utilizado por grupos de interesse (e.g.: LGPA fan-book club) ou para fins comerciais, existindo mesmo uma versão destinada ao mundo dos negócios (critério 2). O VT é gratuito (critério 3), permite que o aluno exponha o seu conhecimento acerca de um tema (critério 4), ao mesmo tempo que é confrontado com as opiniões dos seus pares e as pode avaliar de uma forma crítica (critério 6). Como vimos anteriormente, o VT está a ser utilizado nas mais diversas disciplinas (critério 5) e as competências de apresentação ou de debate desenvolvidas numa determinada disciplina são facilmente transferíveis a outras áreas do saber (critério 7). Finalmente, podemos considerar o VT uma ferramenta cognitiva, dado o pouco esforço necessário para aprender a utilizar este *software*, sendo que, como já aqui foi referido, a curva de aprendizagem é muito curta (critério 8). Brunvand & Byrd (2011) consideram que esta flexibilidade da ferramenta, a capacidade de ser utilizada transversalmente nos vários níveis e disciplinas e com uma variedade de alunos, compensa o tempo e o esforço investido para aprender a utilizar o VT.

Podemos concluir que a utilização do VT muito deve à actividade que o professor implementa junto dos alunos, tendo em conta princípios construtivistas e socioconstrutivistas que permitam a obtenção de competências em ambientes que se aproximem de situações do mundo real e onde a presença de outros indivíduos possibilite a construção conjunta de conhecimento.

Capítulo 4 – Metodologia da investigação

No presente capítulo definimos o problema (4.1) e as questões (4.2) que orientaram a nossa investigação. Descrevemos e justificamos a opção metodológica que nos levou a escolher o Estudo de Caso (4.3) e esclarecemos as técnicas e instrumentos usados na recolha e tratamentos de dados (4.3.1).

Neste capítulo descrevemos o estudo, explanando cada um dos VT (4.4), expomos todo o processo de criação e participação de um VT (4.4.1) e caracterizamos o grupo de estudo (4.5), quanto ao meio socioeconómico (4.5.1), à utilização que este faz das TIC em casa (4.5.2) e na escola (4.5.3).

4.1. Definição do problema

Confrontados com turmas extensas, onde a participação de cada aluno se limita no espaço e no tempo, e com a necessidade de desenvolver competências de expressão oral, condição *sine qua non* para uma comunicação efectiva, tentámos apropriar-nos dos benefícios que a *Web 2.0* nos oferece, destacando uma aplicação de fácil utilização quer para o professor quer para o aluno. Assim, ao escolhermos uma ferramenta que proporciona a realização de actividades que seguem a linha dos *podcasts*, procurámos responder ao seguinte problema: “como se processa a aprendizagem da competência oral em língua inglesa através da aplicação VoiceThread como complemento à aprendizagem presencial?”

4.2. Questões de investigação

A integração curricular das TIC exige que se avalie o processo de ensino-aprendizagem, quanto aos potenciais benefícios das ferramentas utilizadas, com o intuito de justificar recursos e esforço despendido na sua manipulação e na planificação de actividades com conteúdo significativo para os aprendentes. Na presente investigação procurámos entender o processo de integração curricular de uma aplicação *online* para o desenvolvimento dos *skills speaking/listening*. Para tal, estabelecemos três questões

orientadoras, às quais tentámos, através da utilização e triangulação de vários instrumentos, dar resposta e que são as seguintes:

1. A aplicação VoiceThread constitui um complemento à aprendizagem presencial?
 - 1.1 O VT é de fácil utilização para os alunos?
 - 1.2 O VT oferece um ambiente seguro para os alunos?
 - 1.3 A presença e o papel do docente na aplicação é essencial?
 - 1.4 Os alunos aderem com gosto aos desafios lançados pelo professor?
2. A aplicação VoiceThread contribui para o desenvolvimento da competência oral em língua inglesa?
 - 2.1 A participação no VT obriga os alunos a serem mais cuidadosos com a pronúncia e entoação?
 - 2.2 A participação no VT implica uma maior reflexão relativamente ao conteúdo dos textos orais?
 - 2.3 A utilização desta ferramenta melhora a qualidade da participação oral?
 - 2.4 Os alunos preferem participar através do VT do que na sala de aula?
3. A aplicação VoiceThread promove a aprendizagem dos alunos?
 - 3.1 O VT promove um maior interesse e participação na disciplina de Inglês?
 - 3.2 A aplicação desenvolve o conhecimento da língua e melhora resultados?
 - 3.3 A aplicação contribui para o desenvolvimento de competências digitais?
 - 3.4 O VT pode ser usado para criar colaboração entre os seus utilizadores?

4.3. Opções metodológicas

O estudo de caso foi escolhido como método mais apropriado por não querermos manipular o comportamento dos alunos e assim podermos recolher a informação necessária durante o normal decurso das aulas de inglês, isto é, num contexto natural. Nas palavras de Stake (1999), o estudo de caso é *empático e não interventivo* (p. 23), pois tenta interpretar informação recolhida sem interferir com a normal actividade dos actores.

O estudo de caso procura ser uma análise de um sistema integrado (Stake, 1999), e a *finalidade da pesquisa é sempre holística (sistémica, ampla, integrada) ou seja, visa preservar e compreender o “caso” no seu todo e na sua unicidade* (Coutinho & Chaves, 2002, p. 223), sendo que o contexto social, económico ou político reveste-se de grande importância para a sua interpretação. A generalização de conclusões não é o objectivo do presente estudo de caso, já que esta análise se refere a um caso particular, único e

irrepetível. Contudo, como afirma Yin (1994), *os estudos de caso são generalizáveis às proposições teóricas e não a populações ou universos* (p. 10), referindo-se a “generalização analítica” quando os resultados empíricos de um ou mais estudos comprovam uma teoria.

O caso que aqui expomos é, segundo a classificação de Stake (1999), um estudo intrínseco, na medida em que nos debruçamos sobre uma determinada ferramenta da *Web 2.0* e o alcance que poderá ter no desenvolvimento da competência oral na aprendizagem da língua inglesa. Por outro lado, o interesse intrínseco que temos por esta ferramenta tem implicações na compreensão mais ampla da utilização de ferramentas baseadas na *Web 2.0* como complemento ao ensino tradicional, o que Stake (1999) classificaria como estudo instrumental, pelo que nos parece, como afirmam Meirinhos & Osório (2010), não existir uma fronteira rígida entre estes dois tipos de estudo de caso.

O nosso estudo não se limitou a ser quantitativo, visto esta metodologia não conseguir destringir totalmente as complexidades das interações do grupo envolvido, nem fornecer uma interpretação de comportamentos observados no decurso da experiência. De facto, o estudo de caso constitui a forma mais adequada de compreendermos *como* se desenrolam os acontecimentos num determinado contexto e *porque é* que estes ocorrem (Yin, 1994), o que difere consideravelmente de uma abordagem quantitativa que muitas vezes nos responde a questões *sim/não* (Schrire, 2006).

Com o presente estudo tentámos reproduzir, de forma fiel, os acontecimentos, sendo que a validade de qualquer estudo resulta da capacidade do investigador representar as várias construções da realidade (Lincoln & Guba, 1985, citado por Schrire, 2006), o que pode ser alcançado com a triangulação de múltiplas perspectivas teóricas, múltiplas fontes de dados (observação directa, entrevistas, questionários, narrativas, registos áudio, diários) e múltiplos métodos para confirmar uma proposição (Stake, 1999; Yin, 1994). A descrição detalhada da metodologia, que aqui expomos tem, assim, o intuito de facilitar a replicação ou a adaptação de um estudo desta natureza.

O investigador do presente estudo, não sendo o professor da turma, desempenhou um papel de não participante, pois cremos que o maior problema do observador-participante é o risco que incorre de ser tendencioso e de este papel exigir demasiada atenção em detrimento do de observador, faltando oportunidade, por exemplo, para a tomada de notas (Yin, 1994). Também acreditamos que, como afirma Stake (1999), *os observadores*

participantes não geram significados mais profundos nem mais completos do que os observadores passivos (p. 92).

4.3.1. Técnicas e instrumentos usados na recolha e tratamento de dados

No decurso da intervenção junto dos alunos utilizámos diversas técnicas e instrumentos de recolha de dados. Desde logo, os registos electrónicos produzidos pelo VT, que nos informa acerca dos autores, do número de participações e de visualizações dos desafios propostos, dando origem a dados quantitativos que iremos apresentar mais à frente. Para além dos registos electrónicos devolvidos pela própria aplicação *online*, subscrevemos o serviço de notificação de novas actualizações, denominado *Daily Digest* (anexo 1) e que era enviado para o nosso correio electrónico, informando-nos da data, hora e autor, sempre que era gerada uma nova participação.

Desde o primeiro momento mantivemos um diário digital, onde registámos todas as ocorrências, nomeadamente factos cronológicos e também *anecdotes*, que iam surgindo e que seriam objecto de interesse para a triangulação dos dados.

No início da investigação foi aplicado o Questionário 1 (anexo 2) para caracterizar o grupo de estudo e detectar alguns problemas que pudessem influenciar, de alguma forma, o estudo. As questões recaíram sobre o meio sociofamiliar em que os alunos se inserem, as suas expectativas académicas, os equipamentos digitais que possuem e os hábitos de utilização das TIC em casa e na escola.

Visto estarmos interessados em avaliar a eventual melhoria de resultados foram utilizadas duas grelhas de avaliação de oralidade: a primeira (anexo 4) elaborada com base nas categorias e descritores do QECRL (Conselho da Europa, 2001) e a segunda construída e adoptada pela escola (anexo 5).

Para avaliarmos o aproveitamento dos alunos na disciplina de Inglês, utilizámos, como fonte documental, os níveis atribuídos no final do 1º e 2º período que foram publicados na plataforma *Moodle* da escola.

No final do processo aplicámos o Questionário 2 (anexo 3), para que os alunos avaliassem a utilização do VT quanto à usabilidade da ferramenta e às implicações para a aprendizagem da língua inglesa. Os dados obtidos foram tratados no programa *Microsoft Excel 2007*. Pretendíamos com o Questionário 2 responder às questões de investigação a

que nos propusemos inicialmente. Como podemos observar na Tabela 6, tentámos, a partir do cruzamento de cinco objectivos globais, determinar as categorias de análise.

Questões	Objectivos				
	Avaliar a usabilidade do VT	Reconhecer a importância da presença do professor	Avaliar a motivação dos alunos	Determinar os benefícios do VT para o desenvolvimento da oralidade	Determinar os benefícios do VT para a aprendizagem
Q 1.2	Grau de dificuldade				
Q 1.3	Grau de dificuldade				
Q 1.4	Utilidade das ferramentas				
Q 1.5					Literacia digital
Q 2.1			Grau de Motivação		
Q 2.2			Grau de Motivação		
Q 2.3				Preparação da participação	
Q 2.4					Melhoria dos conhecimentos
Q 2.5				Preferência pela ferramenta	
Q 2.6				Oportunidade de participação	
Q 2.7					VT como complemento
Q 2.8					Criação de um VT
Q 2.9		Presença do professor			
Q 3.1.1					Colaboração
Q 3.1.2					
Q 3.2.1					Audição dos seus pares
Q 3.2.2					Reformulação e reflexão
Q 3.2.3				Preferência pela ferramenta	
Q 3.2.4		Presença do professor			

Tabela 6 – Categorias de análise incluídas no Questionário 2

Realizámos, ainda, uma entrevista de grupo semi-estruturada, pois acreditamos que esta permite um processo dialéctico que leva a novas ideias para além do que é expectável, ou como afirma Flick (2004):

las ventajas principales de las entrevistas de grupo incluyen que son de bajo coste y ricas en datos, que estimulan a los que responden y los apoyan en el recuerdo de

los acontecimientos, y que pueden llevar más allá las respuestas del entrevistado individual (p. 127).

Na entrevista de grupo tentámos responder a quatro questões principais:

1. Que dificuldades encontraram os alunos na participação do VT?
2. Qual a forma de participação preferencial dos alunos: através do VT ou presencialmente?
3. Quais as vantagens e desvantagens que os alunos reconhecem na utilização do VT?
4. Como reagiram e se envolveram os pais/encarregados de educação neste processo?

4.4. Descrição do estudo

A presente investigação debruçou-se sobre a utilização do VT por uma turma do 8º ano (Língua Estrangeira I), da Escola Secundária de Mirandela, constituída por 28 alunos, durante três meses, compreendendo metade do 1º e 2º período escolar. No início do ano lectivo os Encarregados de Educação foram informados de que iria ser utilizada, como complemento à aula de inglês, uma ferramenta *online* para o desenvolvimento da oralidade e foi-lhes solicitada a colaboração na permissão do acesso dos seus educandos à Internet aquando da participação em desafios lançados pela professora.

Tendo este estudo lidado com adolescentes foi preocupação constante criar um ambiente seguro na utilização da ferramenta, através de uma planificação e experimentação prévia, sendo que todas as participações elaboradas pelos alunos se mantiveram privadas, dentro do limite do grupo de estudo. A escolha dos temas e tarefas e a respectiva planificação (anexo 6) foram feitas de acordo com as unidades temáticas abordadas na sala de aula, tendo sempre em consideração que os conteúdos deveriam ser do interesse dos alunos, apropriados para serem partilhados com eles e constituíssem algo de útil para a sua aprendizagem. Para tal, foi solicitada uma conta de *Single Educator* no VT, visto esta modalidade permitir a produção de 50 VT e o armazenamento de 250MB, diferenciando-se de uma conta normal, a que os alunos e a generalidade do público tem acesso, e que só permite a realização de três VT e uma capacidade de armazenamento de 75MB.

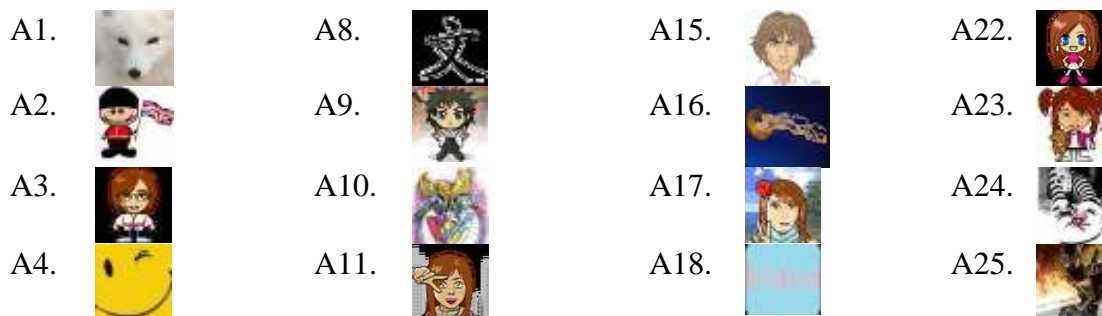
De seguida, foi entregue aos alunos um tutorial (anexo 7) contendo os passos para os alunos se registarem no VT e as indicações para uma correcta utilização da ferramenta. No

sentido de preservar a privacidade dos alunos e a sua imagem, foi-lhes pedido que, para se identificarem, fizessem o *upload* no VT de uma imagem que os representasse ou que criassem um *avatar*. Para tal, foi sugerido o *site* <http://www.abi-station.com/english>, que apresenta uma galeria de estilos de entre os quais o aluno pode seleccionar um *avatar* e construí-lo. Nesse processo de construção o aluno escolhe vários pormenores de uma descrição física, desde a cor dos olhos, corte do cabelo ou acessórios (Figura 7), tarefa realizada exclusivamente em inglês. O produto final criado neste *site* é descarregado como uma imagem com o formato .gif ou .png.



Figura 7 – Processo de construção de um avatar
(<http://www.abi-station.com/english>)

Como podemos observar na Figura 8, 12 alunos seguiram a nossa sugestão, tendo criado um avatar no *site* indicado, 14 optaram por outro tipo de representação icónica (A1, A2, A4, A6, A8, A10, A12, A14, A16, A18, A21, A24, A25 E A27) e dois (A7 e A20) não modificaram a imagem que a aplicação VT atribui aleatoriamente.



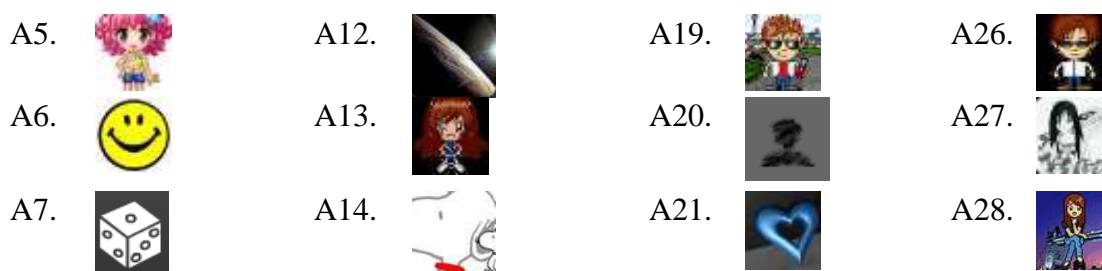


Figura 8 – Avatars criados pelos alunos

À exceção do VT 7 (atividade de *Listening*), que constituiu um trabalho de casa com correcção agendada para a aula, não foi imposto aos alunos um prazo limite rígido para a sua participação em cada desafio (Tabela 7), tendo sido seguida a máxima dos criadores desta ferramenta, para os quais um VT *nunca deve terminar, porque pode ser sempre revisitado* (Papell & Muth, 2008).

VT	TÍTULO	DATA	DURAÇÃO
1.	Introduce yourself	26/10/10 – 27/11/10	11' 35''
2.	My favourite fruit	4/11/10 – 1/12/10	1' 47''
3.	Fav food	4/11/10 – 16/12/10	13' 45''
4.	Phantom of the Opera	22/11/10 – 16/12/10	44' 40''
5.	Merry Christmas	3/12/10 – 16/12/10	3' 48''
6.	New Year's resolutions	29/12/10 – 25/1/11	2' 07'' + 5' 34''
7.	Listening Comprehension	17/1/11-24/1/11	1' 57'' + 3' 43''
8.	At the doctor	1/2/11-20/2/11	5' 54''

Tabela 7 – Títulos, datas e duração dos VoiceThreads

VoiceThread 1 (2 slides), *Introduce yourself* – No primeiro VT foi solicitado aos alunos que se apresentassem, à semelhança do que tinha sido feito previamente na sala de aula. A professora deu início às participações, referindo alguns tópicos como *name, job, address, hobbies e family*.

VoiceThread 2 (1 slide), *My favourite fruit*– Este VT teve como função incentivar a participação dos alunos e demonstrar a utilização da ferramenta, tendo sido iniciado na sala de aula.

VoiceThread 3 (1 slide), *Fav Food* – No terceiro VT os alunos descreveram as suas preferências alimentares e simultaneamente usaram a ferramenta *doodle* para identificarem na imagem os alimentos da sua escolha.

VoiceThread 4 (21 slides), *Phantom of the Opera* – Este VT consistiu na leitura colaborativa da obra de *extensive reading* “Phantom of the Opera”. Visto a abordagem

obrigatória de uma obra em língua inglesa fazer parte do programa de Inglês do 3º ciclo, decidimos compartimentá-la, tendo sido atribuído a cada aluno a leitura de um excerto que deveria ficar registado no VT no *slide* que exibisse a imagem retirada da obra, correspondente ao texto que estava a seu cargo. Com este VT foi possível apreciarmos os alunos no que se refere à leitura, competência incluída nos critérios de avaliação da escola onde se realizou a presente intervenção.

VoiceThread 5 (1 *slide*), *Merry Christmas* – Este VT surgiu da solicitação, por parte da organização da festa de natal, realizada na escola, de uma turma que participasse, com uma canção em inglês que, por falta de tempo e oportunidade, não podia ser ensaiada as vezes que seriam desejáveis. Utilizámos a ferramenta com o intuito de exibir um vídeo, para que os alunos tivessem o maior contacto possível com a música e letra da canção que iriam representar, não lhes sendo pedida participação, de qualquer natureza, no VT.

VoiceThread 6 (2 *slides*), *New Year's resolutions* – Este VT consistiu em dois slides distintos. No primeiro, os alunos visualizaram um filme¹⁷, que elencava, através do uso de legendas e imagens, as prioridades para o ano novo. No segundo slide, os alunos pronunciaram-se acerca das suas promessas.

VoiceThread 7 (2 *slides*), *Interview with Angie* – Com este VT pretendemos atribuir aos alunos um trabalho de casa que consistiu na audição de um texto, tendo-lhes, para tal, sido entregue uma ficha de trabalho (anexo 9), onde lhes era pedido para realizarem duas tarefas: a identificação de perguntas numa entrevista e o preenchimento de espaços com palavras. Para verificarmos a realização efectiva deste trabalho de casa, solicitámos aos alunos que deixassem a sua presença neste VT, usando, para tal, uma ferramenta de participação à sua escolha.

VoiceThread 8 (1 *slide*), *At the doctor* – Com o último VT tentámos implementar o trabalho colaborativo dentro e fora da sala de aula. Os alunos tiveram de elaborar na sala de aula, em pares, uma situação de ida ao médico, transcrevendo-a para ser corrigida pela professora. Após esta correcção, os alunos combinaram a realização do *roleplay* que registaram no VT, fora da sala de aula.

As actividades que propusemos aos alunos tiveram sempre como objectivo principal desenvolver a competência oral nas suas duas vertentes - *listening e speaking*, pelo que a ferramenta de participação, por excelência, foi o microfone, embora ocasionalmente os alunos tenham utilizado tanto o *doodle* como a edição de texto. Na construção dos VT

¹⁷ O filme pode ser visualizado em http://www.metacafe.com/watch/2154254/new_years_resolution_list/

foram escolhidos, para *upload*, ficheiros do tipo .jpg (VT 1, 2, 3, 4, 6, 7 e 8), .flv (VT 4 e 5) e .mp3 (VT 7). A escolha das imagens para os VT teve uma função essencialmente motivadora, à excepção do VT 3, sobre a qual os alunos identificaram as suas escolhas com a ferramenta de *doodle* e as do VT 4 que serviram como ponto de referência para os alunos lerem o excerto da obra que lhes fora atribuído. A utilização do vídeo no VT 6 teve como objectivo motivar e introduzir expressões e vocabulário sob a forma de legendas que ilustravam as imagens representadas no filme.

4.4.1. Descrição da ferramenta VoiceThread

A criação de um VT (a designação VT é utilizada para denominar tanto a aplicação como o produto final) inicia-se com o *upload* de elementos de média, designadamente imagem, vídeo ou texto, de forma a construir *slides* que constituem uma apresentação. O VT suporta ficheiros PDF, Microsoft Word, Excel, PowerPoint, imagens, e vídeos (Figura 9).



Figura 9 – Formatos suportados pelo VT
(imagem retirada do *blog* do VT em <https://voicethread.com/about/blog/2011/>)

De seguida, o utilizador narra a apresentação através de voz (microfone, *uploading* de ficheiros áudio MP3/WAV ou telefone¹⁸), *webcam*, texto e *doodling* (anotação sobre o *slide*/garatujar, que desaparece gradualmente – útil para focar a nossa atenção num pormenor de uma imagem). Este VT é depois partilhado com quem o autor escolher e cada participante pode adicionar comentários usando os cinco meios disponíveis (Figura 10).



Figura 10 – Formas de participação num VT

A navegação de um VT é como um livro digital, que contém uma ou mais páginas (500 no máximo), podendo o utilizador simplesmente visualizar a sequência de comentários, avançar e aplicar *zoom* ao *slide* de forma a visualizar um pormenor ou destacar uma área da imagem.

Há duas formas de os alunos participarem: ou através de uma identidade própria, sendo para isso aconselhável a criação de uma conta ou, no contexto de sala de aula, criando o professor várias identidades a partir da sua conta.

O VT pode ser integrado em *sites* ou *blogs*, existindo mesmo um *plug-in* para o *Moodle*, e exportado para leitores de MP3/4, sendo esta última funcionalidade paga. Seguindo a filosofia que esteve na base da popularidade do *podcast*, o VT oferece a possibilidade de subscrevermos um *feed* que nos informa automaticamente sempre que um VT subscrito é actualizado com novos comentários. Esta notificação é também possível via correio electrónico caso o utilizador a configure nas opções de conta.

O interface da aplicação é muito simples, consistindo em três separadores (Figura 11):

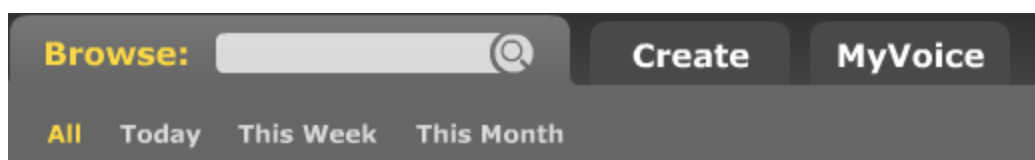


Figura 11 – Separadores da aplicação

Separador 1 - Browse: apresenta as miniaturas de todos os VT criados, até à data, por outras pessoas e tornados, desta forma, públicos. Podemos aplicar três filtros para seleccionar dentro destes VT: *Hoje, esta semana, este mês*. Podemos ainda fazer uma pesquisa por introdução de termos que nos interessam.

¹⁸ Este último método só se encontra disponível nos EUA e Canadá.

Separador 2 - Create: este é o separador mais importante, que nos permite criar os nossos VT em três passos (Figura 12).



Figura 12 – Separador de criação de um VT

1 – Upload: podemos fazer o upload de imagens, documentos ou vídeos que serão o centro da conversa. É-nos possibilitado também reutilizar imagens de outros VT que tenhamos produzido, importar imagens da nossa conta no Facebook e no Flickr, ou ainda aceder à *The New York Public Library* que disponibiliza, de forma gratuita, mais de 700 000 imagens da sua vasta colecção, incluindo fotografias, ilustrações, mapas e manuscritos raros que cobrem todas as áreas, incluindo arte, história, geografia, literatura, ciência e tecnologia. Este acesso faz-se dentro da aplicação VT, através de um menu temático ou uma caixa de pesquisa, tudo num interface extremamente simples.

Finalmente podemos utilizar a nossa *webcam* para captar imagem ou vídeo e colocar no centro do nosso VT.

2 – Comment: o segundo passo será o de comentar o nosso VT através dos meios disponíveis antes de o publicarmos (Figura 10).

3 – Share: o terceiro e último passo consiste em partilhar o nosso VT. Para isso basta seleccionarmos os contactos da lista que criámos previamente e enviar o convite para participarem no VT.

Existem ainda algumas opções relativas à publicação do VT, nomeadamente a possibilidade de o tornar público ou privado (neste caso privado significa que se destina só àquelas pessoas que convidamos para comentarem o VT), de inviabilizar comentários (se o nosso intuito for só o de exibir algo), de moderar os comentários, isto é, o comentário só

será exibido após aprovação do autor do VT, que tem a capacidade de apagar os comentários que entender.

Separador 3 - MyVoice: através deste separador são visíveis os VT que criamos, aqueles para os quais recebemos convite para participar e os que subscrevemos.

4.5. Caracterização do grupo de estudo

Antes de iniciarmos a intervenção junto dos alunos, foi aplicado o Questionário 1 (anexo 2) que tinha como principal objectivo apreciar o uso que os alunos fazem das TIC dentro e fora da escola. Também pretendíamos caracterizar o grupo de estudo relativamente ao contexto socioeconómico e às expectativas académicos dos alunos.

4.5.1. Identificação/Meio socioeconómico

Os alunos da turma encontram-se, globalmente, dentro da faixa etária normal para o ano escolar em questão (Tabela 8), com uma média de idades de 13 anos, o que revela um percurso escolar regular. A maioria dos alunos pertence ao sexo feminino (Gráfico 1) e é oriunda de meio urbano (Gráfico 2).

8º ano	
Idades	f
12	7
13	20
15	1

Tabela 8 - Idade dos alunos
(n=28)

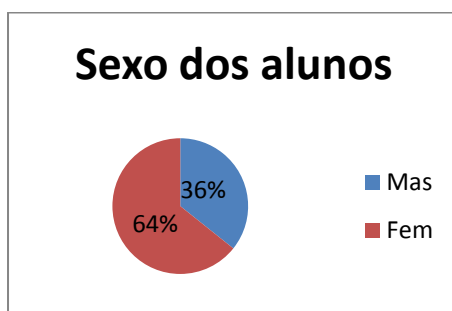


Gráfico 1 - Distribuição por sexo
(n=28)

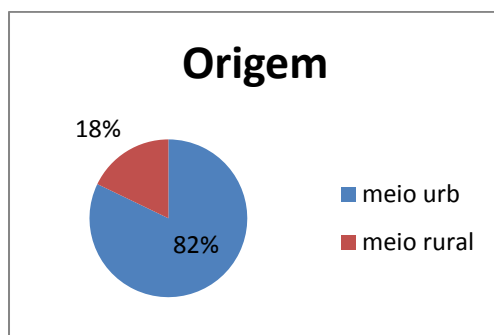


Gráfico 2 - Origem geográfica
(n=28)

A quase totalidade dos alunos (26) tenciona prosseguir estudos na universidade, um aluno pretende concluir apenas o 9º ano e outro não sabe/não responde, o que reflecte, da parte do grupo de estudo, elevadas expectativas quanto ao seu percurso académico (Gráfico 3).

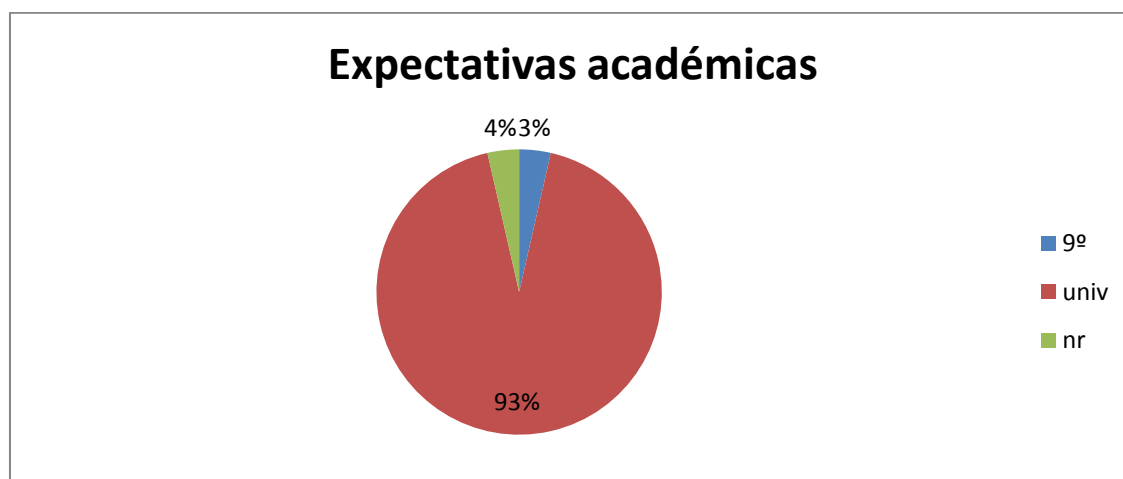


Gráfico 3- Expectativas académicas dos alunos
(n=28)

Relativamente às habilitações literárias dos pais (Gráfico 4), podemos constatar que os progenitores apresentam um nível académico bom, sendo que 42,6% completaram o ensino secundário e 44%, são detentores de uma licenciatura. Partindo dos dados aqui expostos, podemos concluir que os alunos possuem um *background* socioeconómico razoável e expectativas de concretizar metas académicas de nível universitário, em consentaneidade com o seu historial escolar de sucesso, dada a idade com que frequentam o 8º ano.

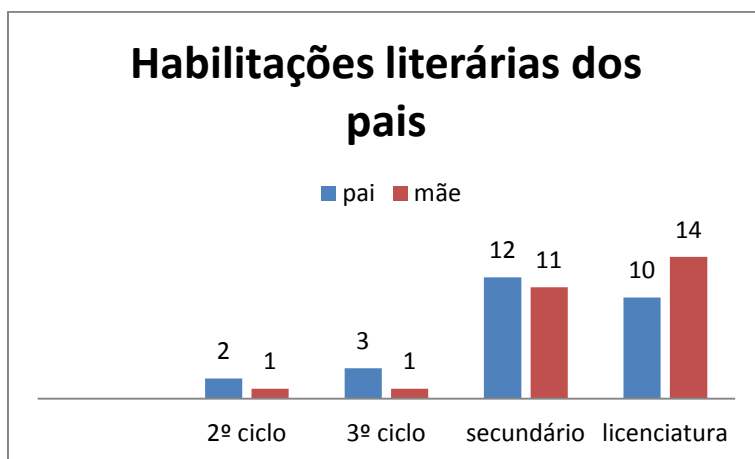


Gráfico 4 - Habilitações literárias dos pais
(n=54)

4.5.2. Uso das TIC em casa

Quanto ao equipamento que os alunos possuem, podemos notar o uso generalizado das novas tecnologias. A totalidade dos alunos possui computador e ligação à internet, bem como telemóvel. Constituiu alguma preocupação inicial o número de alunos que não possuem microfone (8 alunos) para comunicarem através do computador (Gráfico 5), facto que gerou alguns contratempus nesta investigação, mas que foram ultrapassados com o empréstimo de microfones.

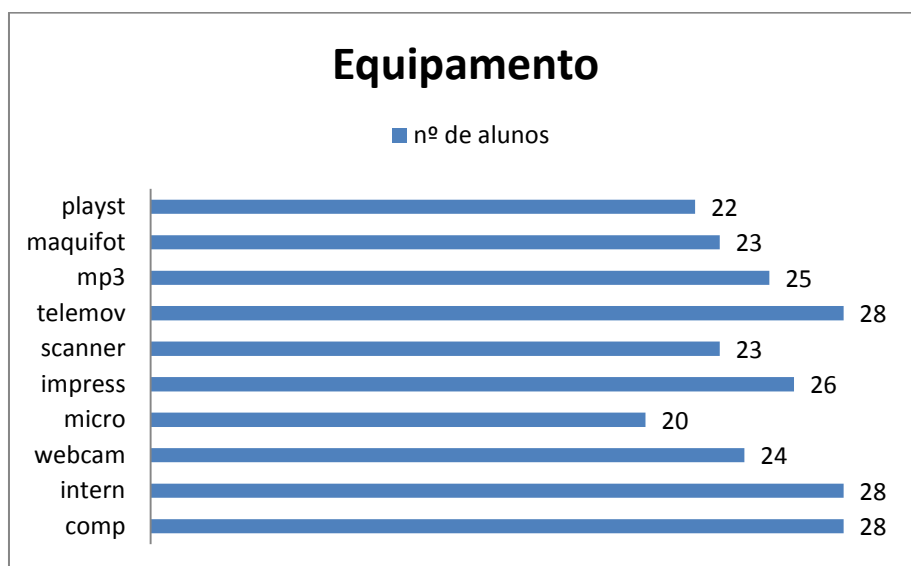


Gráfico 5 - Equipamento que os alunos possuem
(n=28)

No que se refere à utilização do computador, verificamos que todos os alunos possuem *e-mail*. A frequência semanal de consulta do *e-mail* é razoável para este estudo, já que necessitávamos que os alunos consultassem o seu correio electrónico com alguma frequência para verificarem a existência do convite (anexo 10) para participarem nos VT (Gráfico 6). Mesmo assim, só 10 alunos declaram consultar o seu *e-mail* diariamente.

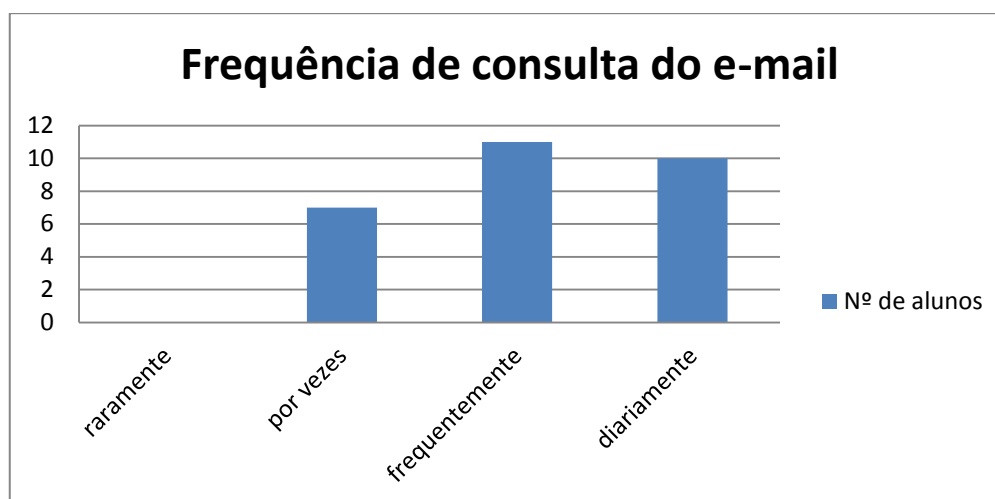


Gráfico 6 - Frequência de consulta do *e-mail*/semana (n=28)

Relativamente ao tempo passado ao computador, dos alunos da turma estudada, cinco respondem que passam menos de uma hora por dia ao computador, cinco alunos passam entre uma a duas horas por dia, nove alunos duas a quatro horas e onze alunos mais de quatro horas, o que nos parece um valor exagerado, mas demonstra que os jovens desta faixa etária consideram o computador como uma das principais formas de ocuparem os seus tempos livres (Gráfico 7).

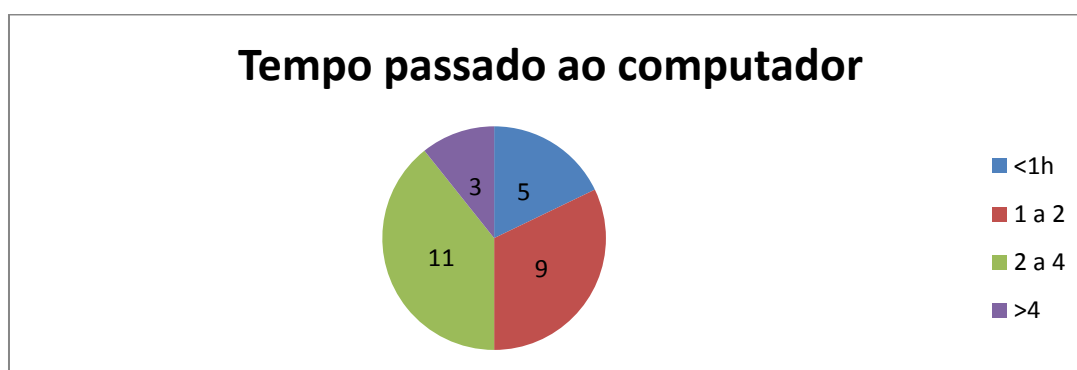


Gráfico 7 - Horas passadas por dia ao computador/internet (n=28)

Relativamente à utilização que os alunos fazem do computador, notamos que as actividades que mais realizam diariamente são a consulta das redes sociais e do MSN, e a prática dos jogos (Gráfico 8). A procura de informação na Internet também é citada como uma das principais utilizações do computador.

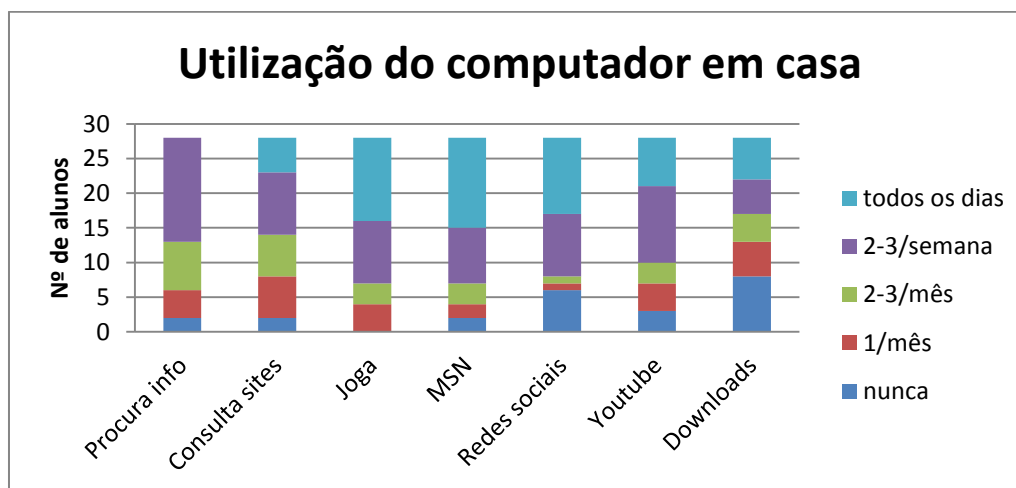


Gráfico 8 – Utilização que os alunos fazem do computador em casa (n=28)

Comparando este gráfico com o último inquérito realizado pelo Instituto Nacional de Estatística (2009), podemos constatar que os dados apresentados (Gráfico 9) coincidem quanto às suas preferências: a maioria dos alunos inquiridos usa o computador para procurar informação para trabalhos escolares, seguindo-se de muito perto o objectivo de comunicar, e logo a seguir o de jogar.

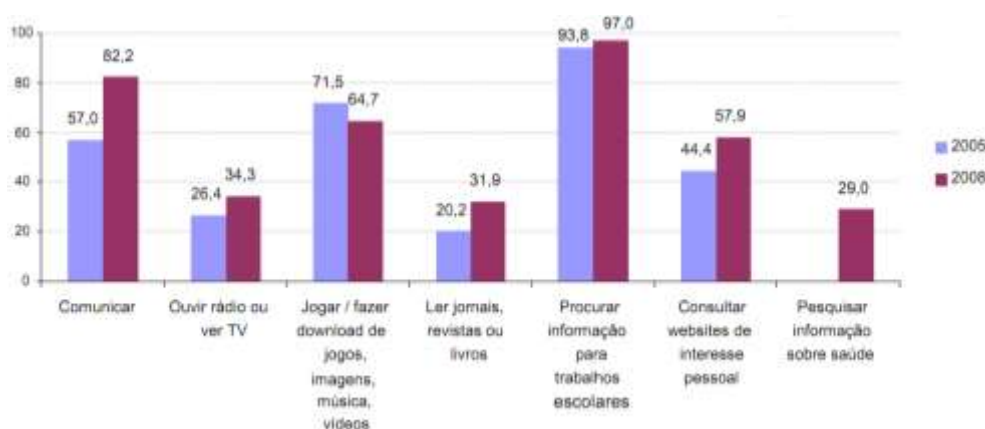


Gráfico 9 - Indivíduos com idade entre 10 e 15 anos que utilizam a Internet, por finalidade de utilização 2005 e 2008 (%) (fonte: Instituto Nacional de Estatística, 2009)

Finalmente, quando questionados se alguma vez gravaram a sua voz na internet, só um aluno afirmou já tê-lo feito, com a finalidade de falar sobre si próprio, não especificando a aplicação ou *software* utilizado. Nenhum aluno da turma sabia o que era um *podcast*.

4.5.3. Uso das TIC na escola

Relativamente ao uso das TIC na escola, a maioria dos alunos afirma que raramente as utiliza na escola e 11 alunos afirmam que o fazem por vezes (Gráfico 10), pelo que podemos concluir que, no seu percurso escolar recente, a integração curricular das TIC nas diferentes disciplinas não envolve os alunos de uma forma activa, como seria desejável, sendo utilizadas como ferramentas de transmissão de conhecimento controladas pelo professor que constrói ou reutiliza os recursos a exhibir.

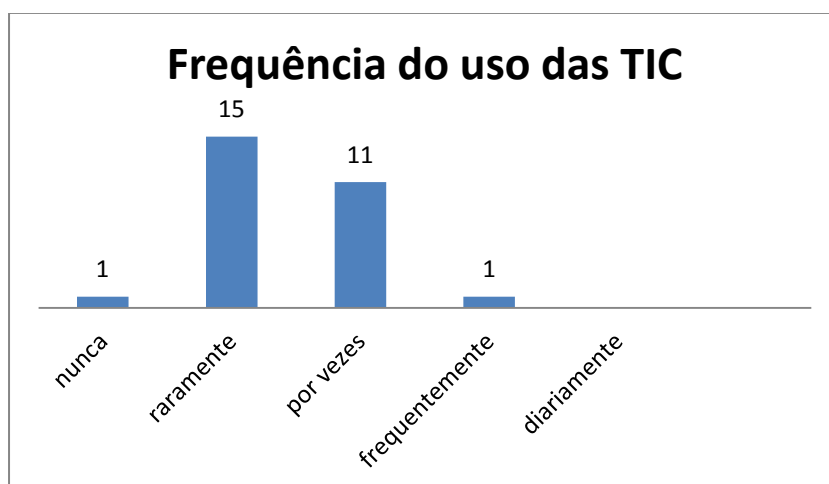


Gráfico 10 - Frequência com que os alunos utilizam as TIC na escola (n=28)

É de salientar que o contacto directo dos alunos com as TIC só se dá formalmente, no sistema de ensino nacional, no 8º ano na disciplina não curricular de Área de Projecto (leccionada normalmente por um docente da área das TIC), disciplina que é apontada pela totalidade dos alunos como a única onde utilizam as TIC. Esta utilização faz-se, segundo os alunos, maioritariamente na sala de informática (onde são leccionadas normalmente as aulas de Área de Projecto), mas também em salas de aula regulares e na biblioteca da escola (Gráfico 11).



Gráfico 11 – Local da escola onde os alunos utilizam computadores (n=28)

Quanto às finalidades com que utilizam as TIC na escola, a maioria dos alunos fazem-no para pesquisar informação na internet, cinco alunos afirmam realizar apresentações e só dois escrevem textos. Seis alunos afirmam usar o computador na escola com o intuito de jogar (Gráfico 12).

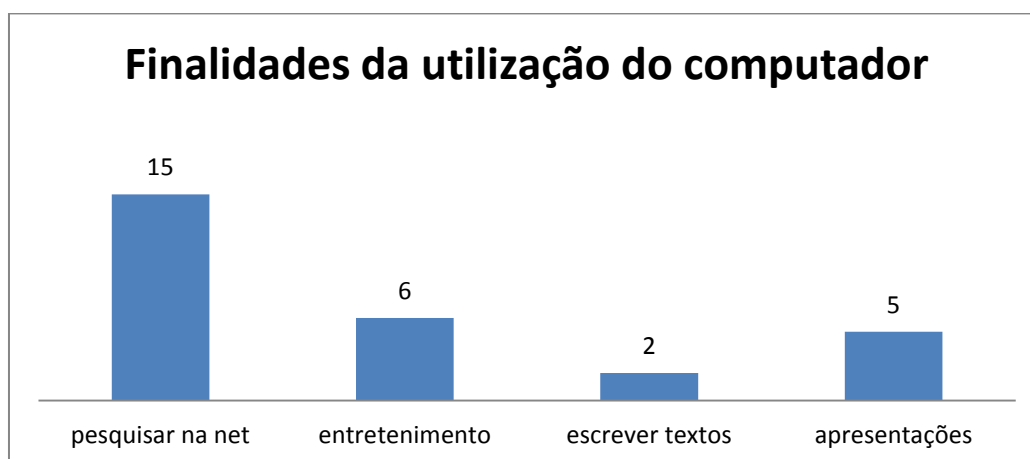


Gráfico 12 – Finalidade com que os alunos utilizam o computador na escola

Conclui-se desta análise que o grupo de estudo é formado, na sua maioria, por elementos que possuem uma origem social e familiar razoável, que valorizam a educação e que contactam diariamente com tecnologias digitais não só para comunicarem e se movimentarem nas redes sociais, mas utilizando-as como ferramentas de utilidade educativa, não se diferenciando, neste aspecto, da generalidade dos indivíduos da sua faixa etária. Na escola, a utilização das TIC é muito esporádica, limitando-se à aula de Área de Projecto, para a pesquisa de informação e elaboração das tradicionais apresentações em *PowerPoint*.

Capítulo 5 – Apresentação e análise dos resultados

Neste capítulo apresentamos os dados recolhidos no nosso estudo e simultaneamente tentamos responder às questões de investigação que propusemos inicialmente: a aplicação VT constitui um complemento à aprendizagem presencial (5.1), a aplicação VT contribui para o desenvolvimento da competência oral em língua inglesa (5.2) e a aplicação VT promove a aprendizagem dos alunos (5.3). Esta apresentação de resultados não é, contudo, estanque, dada a utilização de várias técnicas e instrumentos de recolha de dados que focam simultaneamente estas três questões.

5.1. A aplicação VoiceThread constitui um complemento à aprendizagem presencial

A integração curricular da aplicação VT na disciplina de Inglês teve como objectivo essencial constituir um prolongamento da sala de aula e permitir devolver aos alunos a oportunidade de se exprimirem oralmente num ambiente amigável, seguro e de fácil utilização. Poderíamos ter seleccionado outra aplicação de entre as muitas que a *Web 2.0* nos oferece, mas o VT pareceu-nos conter os ingredientes necessários para uma utilização simples, que apelasse à concentração e onde os alunos não se dispersassem em funcionalidades e interfaces mais complexos. Partindo deste pressuposto, tentámos responder à questão *o VT é de fácil utilização para os alunos?*

Embora tenhamos colocado a ênfase na participação através do microfone, visto o objectivo deste estudo ser o desenvolvimento da capacidade oral, os alunos tiveram a oportunidade de experimentar as várias formas de intervir no VT. Na actividade VT7, por exemplo, os alunos puderam escolher a forma de participarem, usando, para tal, qualquer uma das ferramentas disponíveis. Metade dos alunos utilizou o *doodle*, para desenharem texto e *emoticons*, o microfone acolheu a preferência de 28% dos alunos, e a edição de texto 22%. De facto, é notório o agrado que os alunos revelam pela utilização da ferramenta *doodle* que lhes permite, com grande simplicidade e de forma imediata, destacar elementos no diapositivo. Esta preferência ficou também patente no VT3, no qual

a quase totalidade dos intervenientes usou esta ferramenta mais do que uma vez, em conjunto com o discurso oral produzido.

À semelhança do que tem sido referido noutros estudos (Bomar, 2009; Weir, 2008; Lofton, 2010; Bran, 2009; Augustsson, 2009; Brunvand & Byrd, 2011; Berman *et al.*, 2009; McCormack, 2010; Nakagawa, 2010), os alunos reconhecem que a aplicação VT é de fácil ou muito fácil utilização (Gráfico 13). Mesmo quando questionamos os alunos sobre o motivo pelo qual não participaram na totalidade dos VT, nenhum refere a dificuldade da aplicação (Gráfico 14), sendo que a maioria dos alunos justifica-se com o esquecimento (31%) ou problemas técnicos (31%), como a avaria do microfone, problemas com a *password* ou com a ligação à internet.

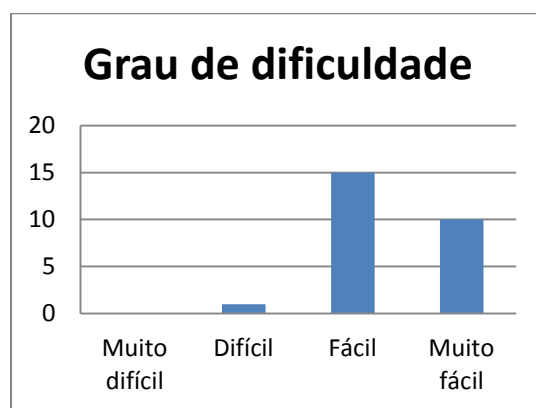


Gráfico 13 – Grau de dificuldade na utilização do VT (n=26)

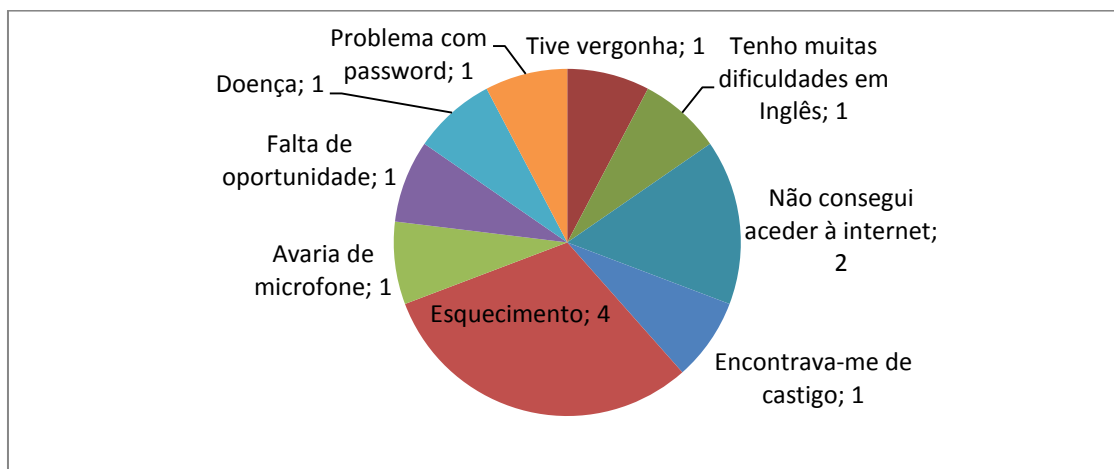


Gráfico 14 – Razões invocadas pelos alunos para não terem participado em todos os VT (n=13)

Na entrevista de grupo, quando questionados acerca das dificuldades com que se depararam, os alunos apontam aspectos extrínsecos ao VT: “*problemas com a internet*”, “*net limitada*”, “*computador ocupado*”. De facto, constatámos que a limitação imposta pelo tarifário do fornecedor de internet de alguns alunos impossibilitou-os de participarem prontamente nos desafios propostos. Verificámos várias vezes que a sua participação cumulativa, a mais do que um desafio, concretizava-se no mesmo dia, quando o *plafond* disponível o permitia.

Outra das contingências apontadas pelos alunos foi o problema com os microfones. Como podemos observar nos resultados obtidos no questionário de Literacia Digital (Gráfico 5), no início da investigação, oito alunos declararam não possuírem microfone. Embora alguns alunos se tenham prontificado a adquiri-los, implementámos o empréstimo de microfones que foram circulando de aluno para aluno, colmatando, desta forma, problemas que iam surgindo mesmo com elementos que inicialmente tinham afirmado ser detentores de um microfone funcional. É de salientar a forma responsável que os alunos demonstraram na utilização do equipamento emprestado, cuja transição geriam autonomamente, sem a intervenção da professora.

No que se refere à usabilidade das ferramentas de participação do VT, constatámos que nenhum aluno utilizou a *webcam* para participar, embora não lhes tivesse sido cerceado o seu uso no decurso da intervenção e especialmente lembrado no VT 7, no qual poderiam usar qualquer uma das ferramentas de participação disponíveis. Assim, questionámos os alunos acerca do motivo pelo qual não recorreram à *webcam* e mais uma vez a dificuldade de utilização não constituiu qualquer entrave, tendo a maioria dos alunos (65%) referido que não viu qualquer vantagem na sua utilização, isto é, o seu uso nada acrescentaria à sua participação, 19% afirmou não possuir *webcam*, e 12% reconheceu ter vergonha de a utilizar (Gráfico 15).

Embora não tenha sido referido pelos alunos, acreditamos que a forma de participação utilizada pela professora modelou as participações que se seguiram. Assim, visto a professora não ter realizado nenhum *vodcast*, não seria expectável que os alunos o fizessem por iniciativa própria.

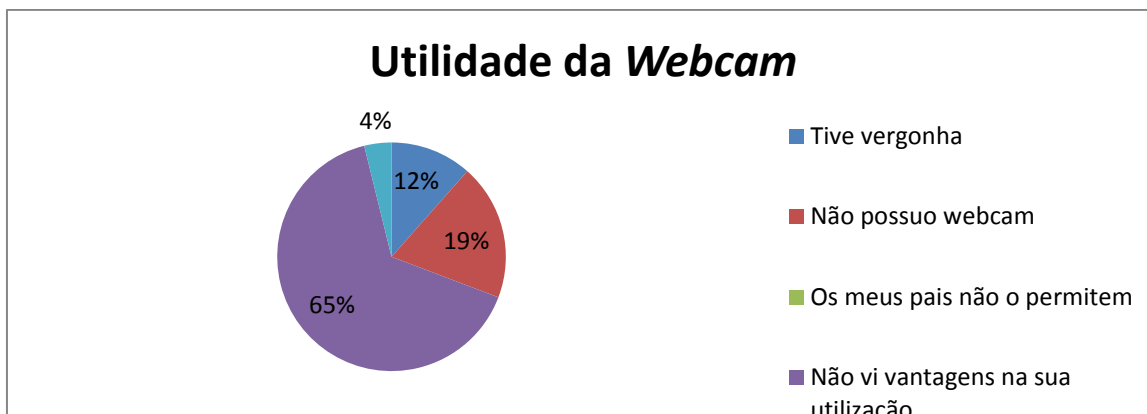


Gráfico 15 – Motivo pelo qual os alunos não recorreram à webcam
(n=26)

No que se refere à questão de o VT oferecer um ambiente seguro para os alunos, não foram mencionadas, pelos alunos, preocupações relativas à exibição da sua imagem pessoal. Quando questionados sobre os motivos de não terem utilizado a webcam (Gráfico 15), os alunos não assinalaram este possível inconveniente, o que reflecte a percepção do ambiente seguro em que se movimentavam, resultado de duas medidas que tomámos desde o início da intervenção: a utilização de avatares para a representação dos alunos e a privacidade dos VT produzidos, que só eram visualizados pelos participantes/alunos. Como verificámos anteriormente, a aplicação oferece aquilo que Bower (2008) designa como *Access-control affordances*, ou por outras palavras, a possibilidade do professor definir se os alunos podem simplesmente ver, participar ou editar, e por outro lado limitar a partilha do “ambiente de trabalho” do VT somente com quem entender, neste caso com os alunos desta turma.

Relativamente à questão de a presença e o papel do professor na aplicação ser essencial, verificámos ser este um facto incontornável, já que muita da produção efectuada pelos alunos tentava seguir o modelo inicial proposto pela docente, embora com algumas divergências, como iremos referir mais à frente.

Neste contexto, a totalidade dos alunos inquiridos discordou totalmente com a afirmação “O VT pode substituir a professora na aprendizagem da língua inglesa”, existindo a compreensão por parte dos alunos de que a utilização desta ferramenta só produz resultados de aprendizagem se as actividades forem geridas e planeadas pelo docente. Também a totalidade dos alunos sentiu ser importante ouvir a voz da professora, não só como modelo a seguir quanto ao conteúdo (50%) e pronúncia (8%), mas ainda como factor de confiança (38%) que incitava à participação (Gráfico 16).

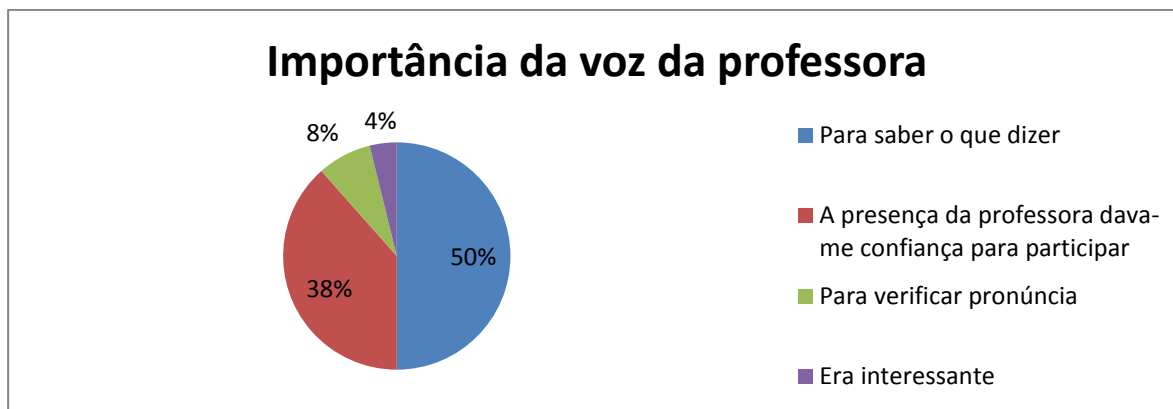


Gráfico 16 - Motivos pelos quais os alunos consideram importante ouvir a voz da professora (n=26)

Quanto ao facto de *os alunos aderirem com gosto aos desafios lançados pela professora*, parece-nos, tanto pelos dados quantitativos recolhidos no VT (Tabela 9), como pelas respostas dos alunos ao Questionário 2 (Gráfico 17), que estes manifestaram um elevado grau de motivação no decurso da utilização do VT, tendo a totalidade dos alunos afirmado ter gostado de utilizar o VT.

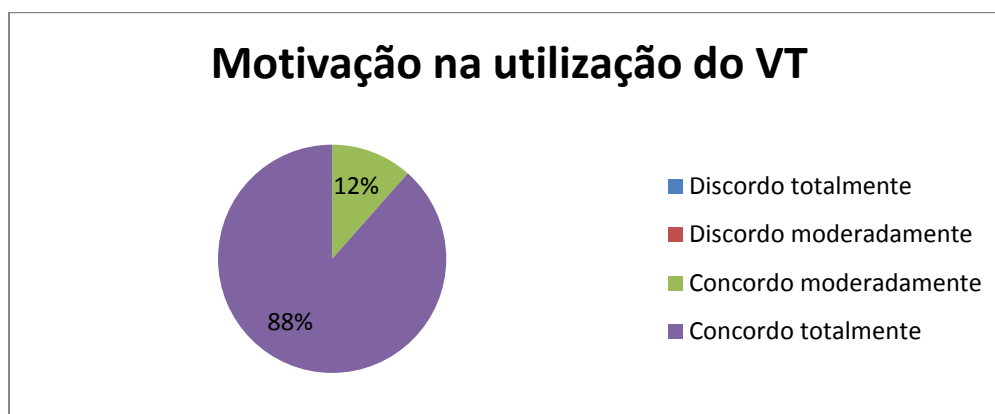


Gráfico 17 – Opinião dos alunos quanto à afirmação “Gostei de utilizar o VT” (n=26)

Através dos dados registados na aplicação VT constatamos que, dos 28 alunos da turma, participaram 26 (93%). Os sete VT nos quais os alunos foram convidados a participar obtiveram uma média de 20,7 participantes e um total de 145 participações. Cada aluno participou, na totalidade das actividades propostas, uma média de 5,6 vezes e, dos 26 alunos que participaram nesta experiência, 50% participou em todos os desafios (Tabela 9). Estes dados revelam uma boa adesão por parte dos alunos, que manifestaram bastante maturidade ao utilizarem uma ferramenta de comunicação assíncrona, algo que fizeram pela primeira vez no contexto escolar.

Aluno	VT1	VT2	VT3	VT4	VT5	VT6	VT7	VT8	TOTAL
A1.	✓	✓	✓	✓				✓	5
A2.	✓	✓	✓	✓		✓	✓	✓	7
A3.	✓	✓	✓	✓		✓	✓	✓	7
A4.	✓	✓	✓	✓		✓		✓	6
A5.	✓	✓	✓	✓					4
A6.	✓	✓	✓	✓		✓	✓	✓	7
A7.									0
A8.	✓	✓	✓	✓		✓	✓	✓	7
A9.	✓	✓	✓	✓		✓		✓	6
A10.	✓	✓	✓	✓			✓		5
A11.	✓	✓	✓	✓		✓	✓	✓	7
A12.								✓	1
A13.	✓	✓	✓	✓		✓	✓	✓	7
A14.	✓		✓				✓	✓	4
A15.	✓	✓	✓	✓		✓	✓	✓	7
A16.	✓		✓	✓					3
A17.	✓	✓	✓	✓		✓	✓	✓	7
A18.								✓	1
A19.	✓	✓	✓	✓		✓	✓	✓	7
A20.							✓	✓	2
A21.	✓	✓	✓	✓			✓		5
A22.	✓	✓	✓	✓		✓	✓	✓	7
A23.	✓	✓	✓	✓		✓	✓	✓	7
A24.	✓	✓	✓	✓		✓	✓	✓	7
A25.	✓	✓		✓		✓	✓	✓	6
A26.	✓	✓	✓	✓				✓	5
A27.									0
A28.	✓	✓	✓	✓		✓	✓	✓	7
TOTAL	23	21	22	23		16	18	22	145

Tabela 9 – Número de participações dos alunos nos VoiceThreads.

Quando questionados directamente, os alunos reconhecem que a utilização do VT é um bom complemento à aula de inglês (Gráfico 18).

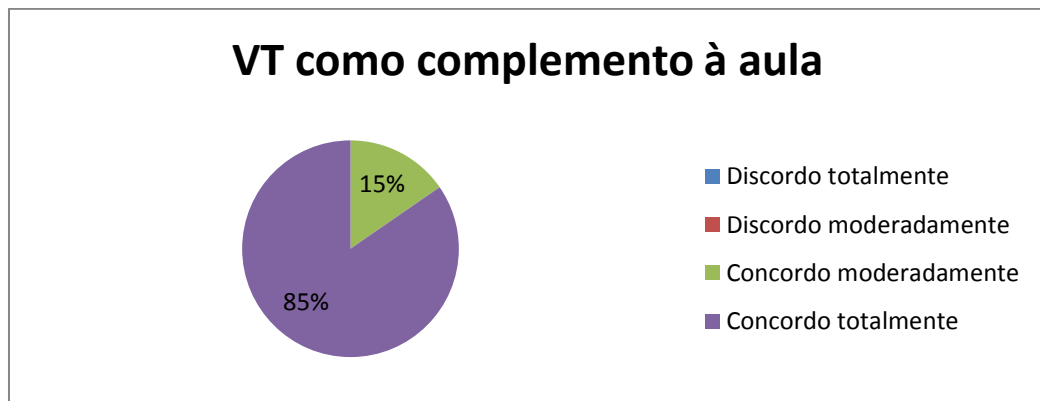


Gráfico 18 – Opinião dos alunos quanto à afirmação “O VT é um bom complemento à aula de inglês”. (n=26)

Tendo este princípio de complementaridade em mente, comparámos a realização dos trabalhos de casa e as actividades no VT, durante o período em que se realizou a intervenção. Assim, podemos concluir que a adesão às tarefas propostas no VT aumentou relativamente à execução do tradicional TPC. Embora tenhamos verificado que seis alunos (A5, A12, A14, A18, A20 e A26) preferiram realizar os tradicionais trabalhos de casa, a generalidade da turma sentiu-se mais aliciada para participar no VT, visto termos constatado um acréscimo médio de 10% na realização das tarefas pelos alunos da turma. De salientar que os alunos A1, A3, A10, A13 e A19 aderiram preferencialmente ao VT, registando-se um aumento acima de 30% relativamente à realização dos clássicos TPC. Desta forma conseguiu-se colmatar a falta de hábitos e métodos de trabalho, que alguns destes alunos manifestam.

Aluno	TPC (n=13)		VT (n=7)		Diferença entre TPC e VT
	f	%	f	%	%
A1	2	15	5	71	56
A2	12	92	7	100	8
A3	9	69	7	100	31
A4	9	69	6	86	16
A5	9	69	4	57	-12
A6	13	100	7	100	0
A8	12	92	7	100	8
A9	11	85	6	86	1
A10	5	38	5	71	33
A11	12	92	7	100	8
A12	4	31	1	14	-16
A13	9	69	7	100	31
A14	8	62	4	57	-4
A15	12	92	7	100	8
A16	4	31	3	43	12
A17	10	77	7	100	23
A18	3	23	1	14	-9
A19	6	46	7	100	54
A20	9	69	2	29	-41
A21	9	69	5	71	2
A22	12	92	7	100	8
A23	13	100	7	100	0
A24	10	77	7	100	23
A25	11	85	6	86	1
A26	10	77	5	71	-5
A28	11	85	7	100	15

Tabela 10 – Diferença entre a realização dos tradicionais TPC e das actividades propostas no VT (n=26)

Quando confrontados com a questão de serem os próprios alunos os autores de um VT, a maioria (61%) confessa não se sentir motivada para tal. Este facto deve-se eventualmente ao desconhecimento por parte dos alunos das temáticas que poderiam abordar e que se poderia colmatar com o trabalho colaborativo a realizar numa nova oportunidade.

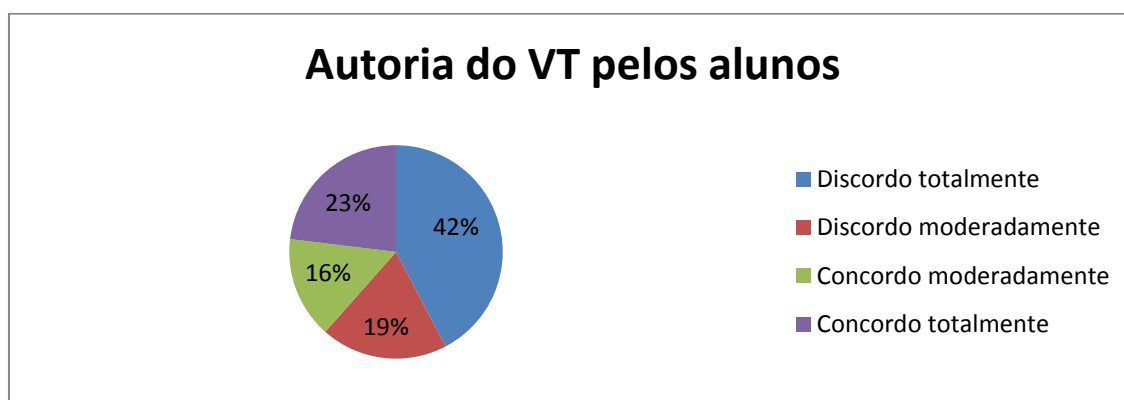


Gráfico 19 – Opinião dos alunos relativamente à afirmação “Gostaria de ser eu a lançar um desafio no VT”
(n=26)

Pelos dados recolhidos, parece-nos razoável afirmar que os alunos manifestaram uma forte motivação na utilização do VT e na concretização das actividades propostas, fruto da natureza *user friendly* da aplicação e da percepção de um acompanhamento efectivo por parte da professora que, com a sua presença, servia como modelo e incentivo à participação, pelo que o VT pode constituir um complemento válido à aprendizagem presencial, tanto no desenvolvimento da competência oral, bem como uma alternativa à realização do clássico TPC.

5.2. A aplicação VoiceThread contribui para o desenvolvimento da competência oral em língua inglesa

Na entrevista de grupo, realizada no final da intervenção, as opiniões dividiram-se quanto aos benefícios e desvantagens do VT reconhecidas pelos alunos. As afirmações emitidas podem ser enquadradas em duas categorias: afectiva/social e cognitiva/de aprendizagem.

Relativamente às vantagens apontadas pelos alunos (Tabela 11), é notório o benefício ao nível da criação de um ambiente sem constrangimentos afectivos (“*tenho*

menos vergonha”, *“fazemos melhor sem os nervos da sala de aula”*) e mesmo de ruído (*“podemos concentrar-nos melhor”*, *“não há barulho de fundo como na sala de aula”*), que permite que os alunos mais tímidos se desinibam e se concentrem na realização de uma actividade significativa.

Vantagens do VT	
afectiva/social	cognitiva/de aprendizagem
<p>“tenho menos vergonha”;</p> <p>“combate a timidez”;</p> <p>“podemos ouvir melhor os outros”;</p> <p>“podemos ouvir várias vezes os nossos colegas”;</p> <p>“fazemos melhor sem os nervos da sala de aula”.</p>	<p>“posso repetir e melhorar”;</p> <p>“posso corrigir os erros”;</p> <p>“podemos ouvir outra vez o que lemos”;</p> <p>“podemos apagar até aperfeiçoar”;</p> <p>“é um complemento à sala de aula”;</p> <p>“é importante utilizar as novas tecnologias”;</p> <p>“podemos concentrar-nos melhor”;</p> <p>“não há barulho de fundo como na sala de aula”.</p>

Tabela 11 – Opinião dos alunos (vantagens do VT)

Desvantagens do VT	
afectiva/social	cognitiva/de aprendizagem
<p>“os outros apercebem-se melhor dos meus erros”;</p> <p>“a professora é mais rígida na nossa avaliação”;</p> <p>“não gosto de ouvir a minha voz”;</p> <p>“na aula sinto que estou a falar com alguém, tenho quem me corrija e não me sinto louca a falar para o boneco”;</p> <p>“na vida real não podemos apagar e melhorar o que dizemos”;</p> <p>“a reacção dos outros é importante”.</p>	<p>“a leitura na aula é mais real e não é tão preparada”;</p> <p>“a correcção automática da professora é muito importante”.</p>

Tabela 12 – Opinião dos alunos (desvantagens do VT)

Por outro lado, o facto de esta ferramenta ser assíncrona permite recuperar, as vezes que forem necessárias, as suas próprias intervenções e as dos seus pares, possibilitando ao aluno uma análise detalhada, crítica e mais atenta das construções linguísticas e das ideias presentes nas vozes dos participantes.

Respondendo à nossa questão *a participação no VT obriga os alunos a serem mais cuidadosos com a pronúncia e entoação*, os alunos admitiram existir, um maior cuidado com a pronúncia e entoação que advém da audição do modelo/professora e dos seus próprios erros, mas também da consciência de que estão a produzir algo para uma audiência, neste caso, os seus pares e que, por isso, devem empenhar-se na construção de um texto correcto e fluente. Como podemos observar no Gráfico 20, a maioria dos alunos reconhece ter tido mais cuidado com a sua pronúncia e entoação nas participações que realizaram no VT.

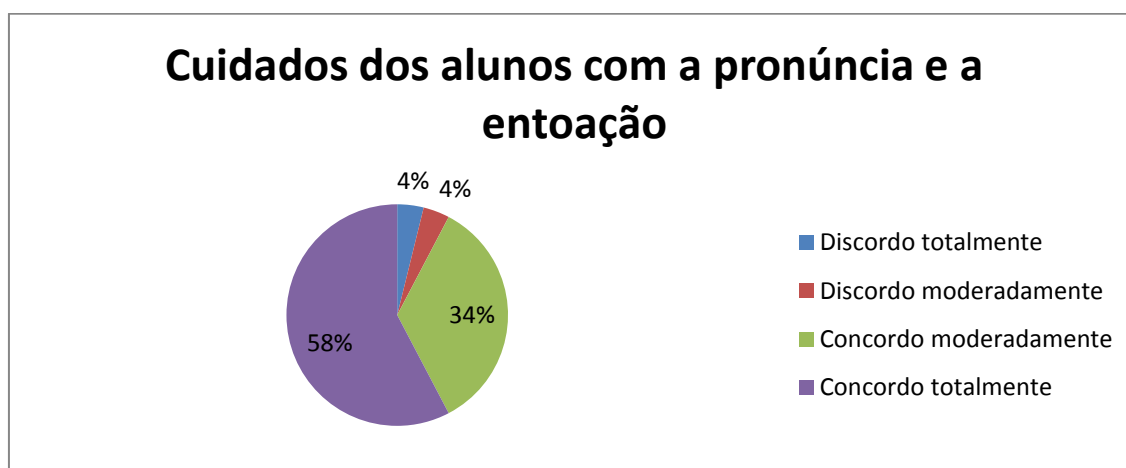


Gráfico 20 - Opinião dos alunos quanto à afirmação “As actividades obrigaram-me a ser cuidadoso com a minha pronúncia e entoação”.
(n=26)

A repetição e melhoria dos textos orais são também patentes na necessidade declarada por 81% dos alunos em gravar várias vezes a sua participação antes de o fazerem definitivamente (Gráfico 21), o que denota cuidados acrescidos e uma maior reflexão na construção de textos com qualidade ao nível do conteúdo e da forma. Como afirmam os alunos, esta ferramenta assíncrona possibilita “*repetir e melhorar*”, “*corrigir erros*”, “*apagar até aperfeiçoar*”.

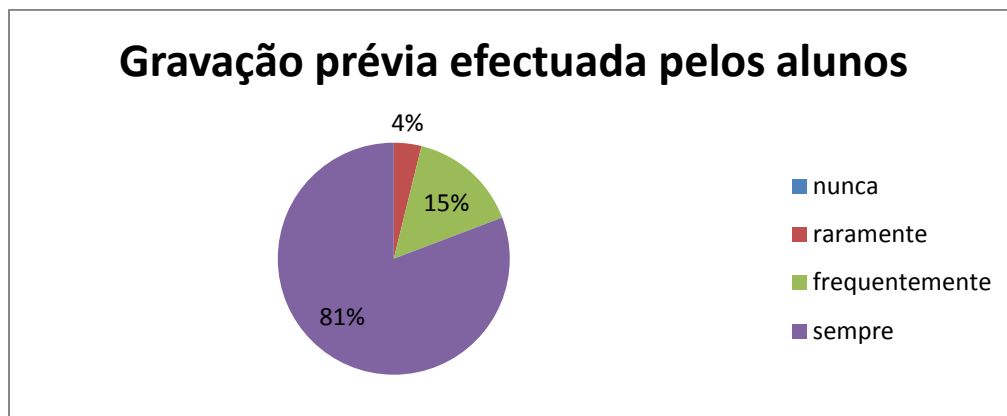


Gráfico 21 – Frequência com que os alunos gravaram as suas intervenções (n=26)

A questão da preocupação com a qualidade oral do texto não pode ser dissociada da ocorrência de *uma maior reflexão relativamente ao conteúdo dos textos orais*. A vantagem apontada pelos alunos quanto à possibilidade de ouvirem os seus pares (*“podemos ouvir melhor os outros”, “podemos ouvir várias vezes os nossos colegas”*) é reiterada no consenso da maioria que admitiu ter sentido curiosidade em ouvir as participações dos colegas antes de intervirem (Gráfico 22). A utilização do VT, por parte dos alunos, obrigou-os, assim, não só a falar mas também a ouvir os textos produzidos pelos colegas e pelo professor.

Neste processo de audição dos seus pares, os alunos utilizaram competências de pensamento crítico, tais como analisar, avaliar e relacionar. Ao ouvirem os outros participantes no VT, os alunos:

- identificaram as ideias principais contidas nos textos;
- identificaram convicções subjacentes a posições;
- reconheceram padrões de pensamento e de construção linguística;
- avaliaram a informação disponibilizada;
- determinaram critérios para julgar uma ideia;
- reconheceram erros noutras participações;
- estabeleceram prioridades quanto ao que iriam emitir;
- compararam/contrastaram os seus textos, os dos colegas e o da professora;
- pensaram logicamente para analisar ou desenvolver um argumento;
- e verificaram repetidamente a qualidade do que produziram.

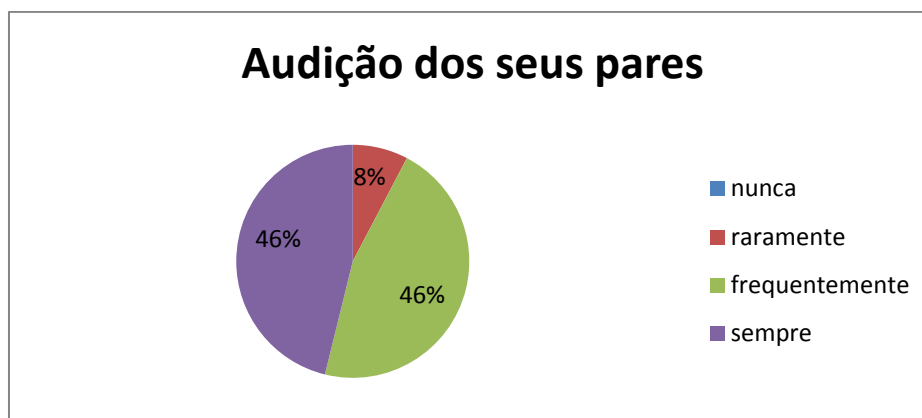


Gráfico 22 – Audição prévia da participação dos colegas
(n=26)

Com o intuito de verificarmos se a utilização desta ferramenta melhora a qualidade da participação oral, repetimos uma actividade realizada na sala de aula que consistiu na apresentação oral dos alunos. Para tal, foi aplicada uma grelha de avaliação da competência *speaking* (Anexo 4), baseada nas categorias e descritores do QECRL (Conselho da Europa, 2001), que decompõe a participação oral em quatro categorias às quais decidimos atribuir a seguinte valorização:

- Âmbito ou Repertório (25%);
- Correção (25%);
- Domínio Fonológico (25%);
- Desenvolvimento Temático e Coerência (25%).

Esta grelha não contempla a Fluência, já que esta categoria avalia a espontaneidade do discurso não planeado, o que acreditamos não ser o caso das participações dos alunos através da ferramenta que requer alguma reflexão e planeamento, nem a Interação, aspecto observado na comunicação cara-a-cara mas que na comunicação assíncrona não ocorre. Esta simplificação da grelha de avaliação resultou da nossa intenção de avaliar dois momentos distintos naquilo que eles têm em comum.

Assim, registámos que dos 23 participantes no VT1, 9 (39%) melhoraram o seu desempenho relativamente ao trabalho efectuado na sala de aula, tendo havido um acréscimo de 8,7% de sucesso na sua nota final. Na Tabela 13 é visível que os alunos A2 e A3 melhoraram o Desenvolvimento Temático; o aluno A10 melhorou o Domínio Fonológico; os alunos A11, A21 e A22, a Correção; e os alunos A24 e A26, o Âmbito. Foi notória a evolução do aluno A5 que, tendo utilizado a conta do aluno A16, melhorou em todas as categorias, tendo obtido uma cotação de 55%, comparativamente com os 20%

da sala de aula. Este aluno não tem “lugar” na sala de aula, onde os seus colegas participam mais prontamente e onde o mesmo não ousa intervir.

Foi interessante constatar em alguns VT (VT1, VT2, VT 6) que, apesar de a professora focar alguns tópicos, os alunos introduziam sempre novas categorias de conversação (anexo 11), expandindo a temática, modificando a estrutura da apresentação, prolongando-a mesmo, revelando, desta forma, competências características do pensamento criativo.

	Âmbito (25%)		Correcção (25%)		Domínio Fonológico (25%)		Desenvolvimento temático e coerência (25%)		TOTAL	
	Sala	VT	Sala	VT	Sala	VT	Sala	VT	Sala	VT
A1	25	25	15	15	25	25	25	25	90	90
A2	15	15	25	25	25	25	15	25	80	90
A3	15	15	25	25	25	25	15	25	80	90
A4	15	15	25	25	15	15	15	15	70	70
A5	5	15	5	15	5	10	5	15	20	55
A6	25	25	25	25	25	25	25	25	100	100
A7	15	NP	10	NP	15	NP	15	NP	55	NP
A8	25	25	15	15	25	25	25	25	90	90
A9	25	25	25	25	25	25	25	25	100	100
A10	10	10	10	10	10	25	10	10	40	55
A11	25	25	15	25	25	25	25	25	90	100
A12	10	NP	10	NP	10	NP	10	NP	40	NP
A13	10	10	10	10	15	15	25	25	60	60
A14	15	15	10	10	25	25	25	25	75	75
A15	15	15	25	25	10	10	25	25	75	75
A16	25	25	25	25	25	25	25	25	100	100
A17	15	15	10	10	15	15	15	15	55	55
A18	10	NP	10	NP	10	NP	10	NP	40	NP
A19	25	25	15	15	25	25	25	25	90	90
A20	25	NP	25	NP	25	NP	25	NP	100	100
A21	15	15	10	15	15	15	15	15	55	60
A22	25	25	25	25	25	25	25	25	100	100
A23	15	15	10	15	25	25	25	25	75	80
A24	15	25	25	25	25	25	25	25	90	100
A25	15	15	25	25	25	25	25	25	90	90
A26	10	15	25	25	25	25	25	25	85	90
A27	15	NP	10	NP	25	NP	25	NP	75	NP
A28	25	25	25	25	25	25	25	25	100	100

Tabela 13 – Avaliação dos alunos na sala de aula comparativamente com o VT1

No que concerne à questão de *os alunos preferirem participar através do VT do que na sala de aula*, ficaram patentes na entrevista de grupo algumas desvantagens do VT (Tabela 12), nomeadamente a impossibilidade de uma resposta imediata por parte da professora (“*a correcção automática da professora é muito importante*”) e a ausência de uma presença constante que fornecesse *feedback*, à semelhança do que acontece numa conversa real (“*na aula sinto que estou a falar com alguém, tenho quem me corrija e não me sinto louca a falar para o boneco*”, “*a reacção dos outros é importante*”). Aliás, a necessidade de estabelecer contacto pessoal é facilmente constatada através da frequente saudação inicial emitida pelos alunos nas suas intervenções. Também a utilização de *emoticons*, no caso do VT 7, aos quais 44% das participações recorreram, demonstra a tentativa de introdução de um factor afectivo.

Estas desvantagens apontadas pelos alunos não surpreendem dada a natureza assíncrona da ferramenta, mas não inviabilizam a interacção, caso seja esse o caminho pelo qual se deseja enveredar. Contudo, com o presente estudo a nossa finalidade era a de verificar a viabilidade da ferramenta para o desenvolvimento das capacidades de compreensão e produção oral e do pensamento reflexivo, numa perspectiva de complementaridade e não implementar a substituição da aprendizagem presencial pela aprendizagem a distância.

Não é de admirar, por isso, que a opinião dos alunos se divida quando confrontados com a questão da preferência pela utilização da ferramenta para participação oral (Gráfico 23), e não seria compreensível que os alunos desta faixa etária substituíssem a participação na sala de aula por uma participação digital e assíncrona. Para determinados alunos a utilização do VT devolveu-lhes a voz e permitiu-lhes elaborar um discurso sem interrupções num ambiente tranquilo (“*o VT combate a timidez*”), mas para outros a necessidade de uma resposta imediata constituiu uma desvantagem apresentada pela ferramenta.

Na impossibilidade de os alunos utilizarem gestos e linguagem corporal, o recurso a outros elementos paralinguísticos ocorreu frequentemente através do uso de sons orais extralinguísticos (e.g.: no VT 2 “*hmmm*”) e de traços prosódicos como o prolongamento (e.g.: “*I looove...*”), a repetição (e.g.: “*so, so, delicious!*”) de determinadas palavras, e acentuação da frase para acrescentar sentimento e expressividade.

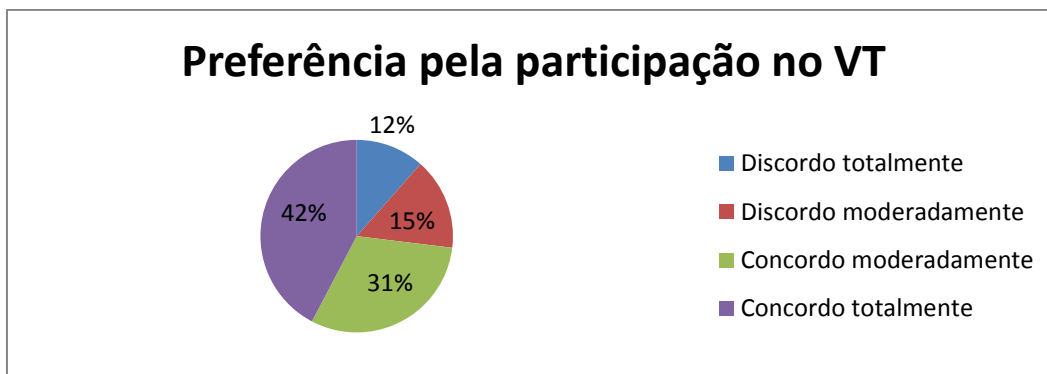


Gráfico 23 - Opinião dos alunos quanto à afirmação “Prefiro participar oralmente no VT do que na sala de aula”.
(n=26)

Não obstante estas divisões, o VT é reconhecido pelos alunos como uma ferramenta que oferece uma oportunidade para a participação oral que por algum motivo não ocorre na sala de aula (Gráfico 24).

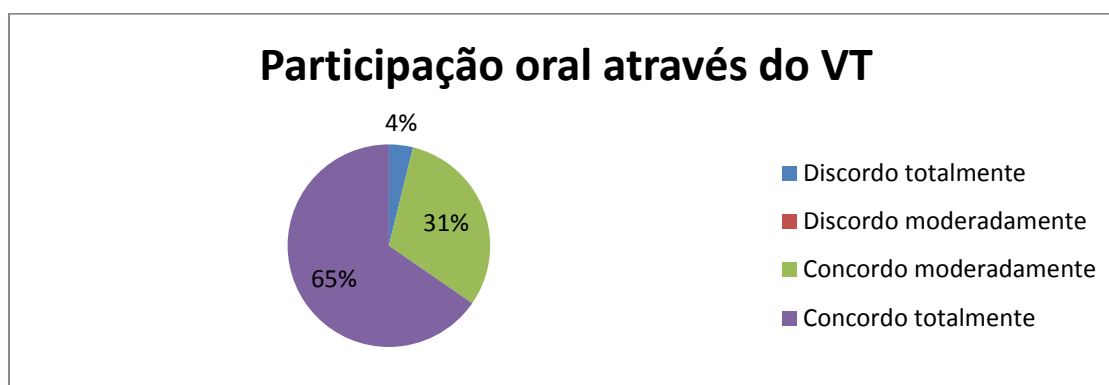


Gráfico 24 - Opinião dos alunos quanto à afirmação “Esta ferramenta dá-me mais oportunidade de participar oralmente”.
(n=26)

Por conseguinte podemos afirmar que o VT constitui um complemento válido para o desenvolvimento da competência oral tanto na vertente *listening* como *speaking*, devido a três factores cruciais:

- a capacidade de repetição das intervenções até à obtenção de um produto satisfatório;
- a possibilidade de uma preparação cuidada de enunciados orais correctos facilitada pelo recurso *tempo*;
- e a audição e a consequente reflexão das participações produzidas pelos outros.

5.3. A aplicação VoiceThread promove a aprendizagem dos alunos

A motivação dos alunos constatada no decurso do estudo e reconhecida por estes parece ter implicações na resposta à questão: *o VT promove um maior interesse e participação na disciplina de Inglês*. A maioria dos alunos (54%) concorda totalmente que as actividades realizadas com o VT aumentaram o seu interesse pela disciplina de Inglês e 42% concorda moderadamente com esta afirmação (Gráfico 25). Somente 4% são da opinião de que o seu interesse pela disciplina se manteve.

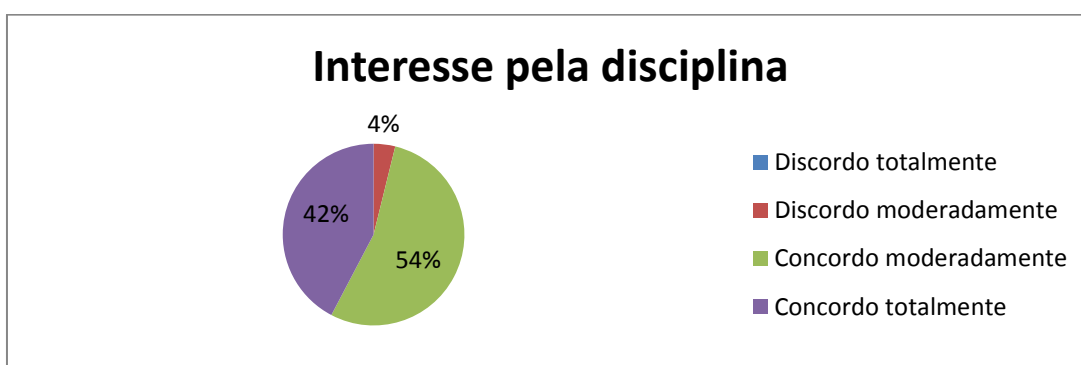


Gráfico 25 - Opinião dos alunos quanto à afirmação “As actividades realizadas com o VT aumentaram o meu interesse pela disciplina de Inglês”
(n=26)

Já a percepção de que o VT *desenvolve o conhecimento da língua e melhora resultados* é moderadamente (65%) reconhecida pela maioria dos alunos. 23% concordam totalmente e 12 % discordam moderadamente com esta afirmação (Gráfico 26).

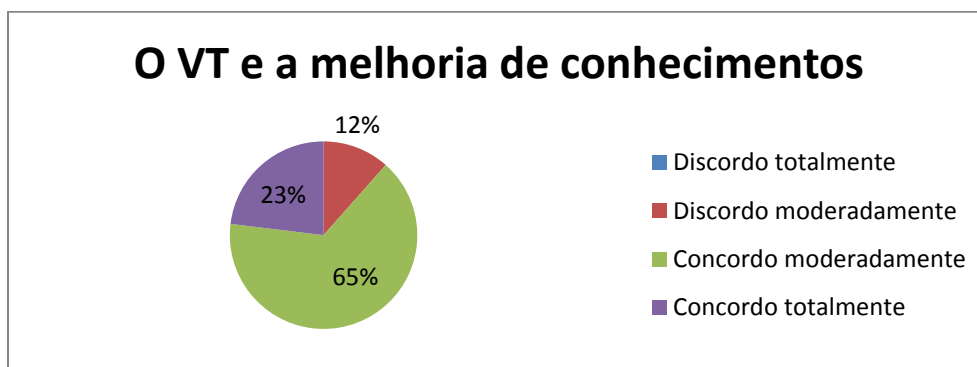


Gráfico 26 - Opinião dos alunos quanto à afirmação “O VT melhorou os meus conhecimentos do inglês”.
(n=26)

Na avaliação sumativa obtida pelos alunos à disciplina de Inglês, nota-se uma evolução clara do 1º para o 2º Período (Gráfico 27). A média dos níveis atribuídos aumentou de 3,9 no primeiro período para 4,1 no 2º período, a percentagem de níveis negativos sofreu uma queda de 14,3% para 3,6% e a atribuição do nível 5 a 32,1% dos alunos no 1º período subiu para 39,3% no final do 2º período.

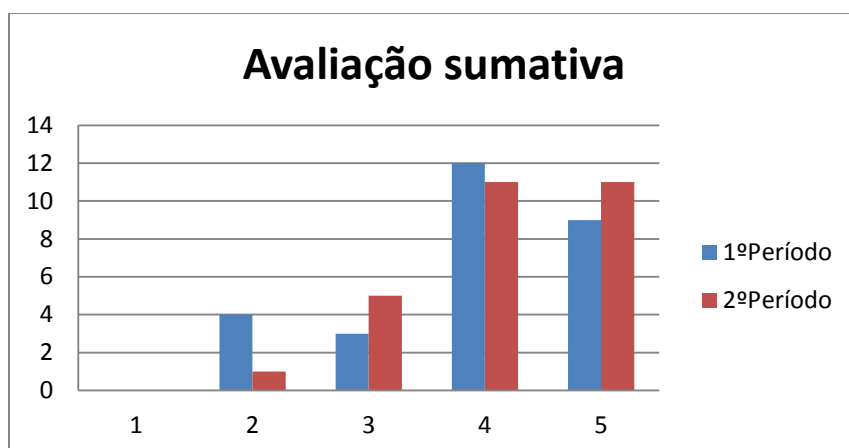


Gráfico 27 – Avaliação sumativa dos alunos à disciplina de Inglês (por níveis atribuídos) (n=28)

De facto foi notório, ao longo deste estudo, que os alunos mais fracos e desinteressados (alunos de nível 2) se empenharam nos desafios lançados no VT. Por outro lado alunos que demonstram alguma inibição na sala de aula, como é o caso do aluno A24, revelaram uma grande desenvoltura na participação oral através do VT.

Relativamente à literacia digital, 73% (Gráfico 28) dos alunos afirmam que o VT melhora as suas competências nesta área. Na entrevista de grupo ficou patente que os alunos consideram “*importante utilizar as novas tecnologias*”.

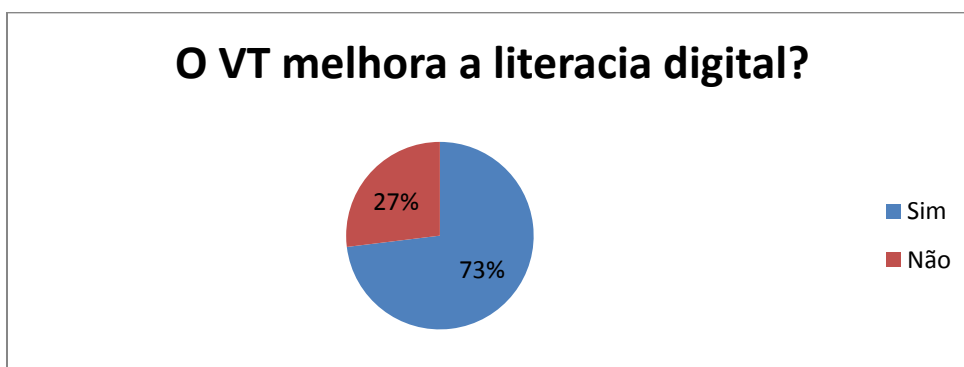


Gráfico 28 – Contribuição do VT para a melhoria da literacia digital (n=26)

Uma das preocupações à volta das ferramentas da *Web 2.0* e, conseqüentemente, do VT é o seu *potencial para criar colaboração entre os seus utilizadores*. Esta ferramenta permite que indivíduos separados pelo espaço e pelo tempo colaborem na execução de uma tarefa ou na criação de um produto final. A leitura da obra de *extensive reading* (VT 4) tentou seguir esta lógica de partilha de uma tarefa global, tendo sido atribuído a cada aluno a leitura de um excerto do “Phantom of the Opera”. O resultado foi a criação de um livro/conto áudio, ilustrado com imagens retiradas da obra, cuja autoria foi partilhada por todos os alunos.

O VT que os alunos mais gostaram (Gráfico 29) de realizar foi, curiosamente, o VT 8 realizado em pares e que consistiu numa prévia negociação entre os mesmos relativamente à temática a abordarem no diálogo que iriam representar. Alunos que nunca tinham participado ao longo da intervenção, como é o caso dos alunos A18 e A12, participaram pela primeira e única vez neste VT. A natureza da actividade também contribuiu para o interesse manifestado, já que consistia num *roleplay* de uma situação real, onde os alunos puderam introduzir uma certa dose de humor.

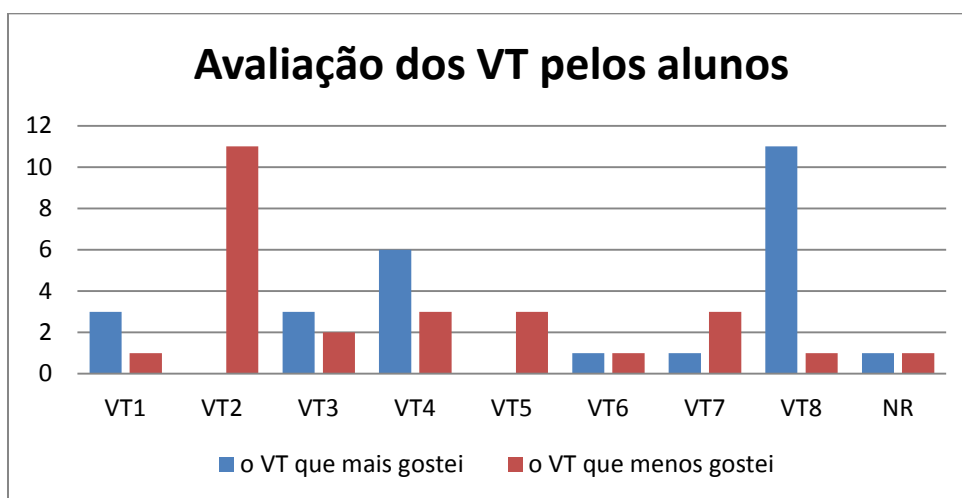


Gráfico 29 – Avaliação dos VT pelos alunos
(n=26)

Neste VT8 esteve presente o pensamento criativo e complexo, visto ter sido solicitado aos alunos a concepção de um produto que tiveram de imaginar, avaliar e rever, de forma colaborativa dentro e fora da sala de aula. O *roleplay* solicitado envolveu competências relacionadas com a tomada de decisões. Assim, os alunos:

- identificaram uma questão;
- geraram uma solução;

- planejaram um processo, neste caso um diálogo;
- avaliaram as suas escolhas;
- e conceberam um produto final.

O envolvimento dos pais no processo global de aprendizagem é claramente positivo e deve ser reforçado. No caso desta investigação, 12 dos 26 alunos (46%) confessaram que os pais estavam presentes aquando da sua participação no VT e que os ajudavam na sua elaboração.

Para além do envolvimento, interesse e aprovação dos encarregados de educação, manifestado nos contactos com a docente, registámos a adesão de um professor a esta ferramenta, e o interesse manifestado por outros docentes em adoptá-la com as suas turmas.

Podemos concluir que o VT, como ferramenta *online*, promove a aprendizagem dos alunos não só na aquisição de competências linguísticas, como de competências relacionadas com a literacia digital, e a resolução de problemas de forma colaborativa.

Capítulo 6 – Conclusão

Podemos seguramente afirmar que a aplicação escolhida para este estudo, que possui todas as características de uma ferramenta da *Web 2.0*, vem preencher uma necessidade, devolvendo aos alunos a oportunidade de se exprimirem oralmente. Em simultâneo enriquece o contexto da aprendizagem da língua visto que, através do contacto com a opinião e o desempenho dos colegas, podem os mesmos construir novo conhecimento. Acreditamos, assim, que uma das mais importantes funções da tecnologia será a capacidade de criar novas oportunidades para o currículo e para a aprendizagem, simulando situações que ocorrem no mundo real e promovendo a resolução de problemas, dotando o aluno de competências para a Sociedade da Informação.

O facto de os nativos digitais (Prensky, 2001) dominarem algumas tecnologias, nomeadamente as redes sociais como o Facebook, não significa que as saibam utilizar em prol de uma aprendizagem efectiva ou que as utilizem com sentido crítico. O papel do professor como *designer* é essencial na escolha das ferramentas a utilizar, na planificação de actividades ricas em significado e na gestão do processo participativo onde também é interveniente.

A aplicação utilizada no nosso trabalho permitiu a participação dos alunos/*speakers* de forma sequencial, logo exigindo uma gestão diferente do tempo, que constitui um recurso crucial neste processo. Possibilitou o desenvolvimento do pensamento crítico, através da avaliação das mensagens enviadas pelos colegas; do pensamento criativo, constatado na expansão e personalização das participações; e do pensamento complexo, através do trabalho colaborativo que os alunos desenvolveram. Permitiu que alunos tímidos se desinibissem e participassem oralmente, melhorando algumas das suas competências ao nível da construção de textos.

O facto mais surpreendente neste estudo foi a forte adesão a uma experiência que os alunos, bastante jovens, nunca tinham vivenciado na escola, e que se traduziu na rápida aceitação de uma ferramenta desconhecida para a totalidade dos alunos, caracterizada por estabelecer uma forma de comunicação e de interacção que poucos utilizam.

A ênfase nas ferramentas digitais, em detrimento das competências que elas devem desenvolver, leva, contudo, ao esvaziamento dos objectivos pedagógicos e a uma integração tecnológica pobre. De nada adianta estarmos a dotar as nossas salas da mais

recente tecnologia se os professores não são capazes de planificar aulas que integrem as competências necessárias ao sucesso dos seus alunos. Se os professores estiverem conscientes dos objectivos a atingir, as boas ferramentas digitais tornam o ensino mais eficiente, pois naturalmente facilitam a colaboração e o rápido acesso à informação. O segredo será escolher as ferramentas adequadas para as competências. Como afirma Ferriter (2011),

uma das características dos educadores digitais bem sucedidos é a vontade de pensarem para além de marcas individuais. As companhias que oferecem serviços Web 2.0 estão constantemente a inovar e a evoluir – ou a desaparecer do mercado! A chave para encontrarmos ferramentas sem as quais não conseguimos viver é pensar no tipo de competências sem as quais os nossos estudantes não conseguem viver. (p. 85)

Mas como podemos definir as boas ferramentas? Com o presente estudo verificámos que para uma ferramenta poder constituir um bom complemento à prática do ensino-aprendizagem, ela deverá fundamentalmente:

1. Ser de fácil utilização para o aluno ao longo de todo o processo;
2. Não exigir demasiado tempo, no domínio das suas funcionalidades, para o docente, sobrecarregado com demasiadas atribuições na sua prática lectiva (não nos esqueçamos também que a maioria dos actuais professores são *digital immigrants*);
3. Possuir um interface agradável, simples e intuitivo (não podemos deixar de referir a máxima *small is beautiful!*);
4. Permitir a comunicação através de vários meios (escrito, oral, icónico);
5. Possibilitar a integração de vários formatos (texto, vídeo, imagem, som).

Se a escolha do professor se orientar para ferramentas complexas e pouco apelativas para as novas gerações, rapidamente as abandonará, apesar da formação em que investiu inicialmente. Obviamente que esta formação deve ser contínua e repetida e deverá assumir um carácter também informal, orientada por colegas que utilizam as novas ferramentas da *Web 2.0*. Mais uma vez a palavra colaboração surge no contexto escolar, devendo ser pronunciada entre os professores, como aliás se registou neste estudo, em que alguns docentes revelaram interesse em aderir à ferramenta e aos quais foi facultado o tutorial elaborado para esta investigação.

Constatámos, através deste estudo, que o VT é um bom complemento para o desenvolvimento da competência oral. Contudo, não devemos ficar presos a esta ou a qualquer outra aplicação pois com a evolução da *Web* estão sempre a surgir novas

ferramentas. A *Web 2.0* está repleta de ferramentas gratuitas, amigáveis e que apresentam interfaces ricos mas também simples e directos. Assim, a chave para a procura de ferramentas indispensáveis é pensar nas competências que queremos que os nossos alunos adquiram. A importância desta ferramenta específica resulta da sua simplicidade mas, acima de tudo, das competências que possibilita incrementar, desde o desenvolvimento de competências relacionadas com a oralidade e com a escrita mas também com o pensamento crítico, a resolução de problemas e a colaboração entre pares através de discussões assíncronas.

6.1. Limitações do estudo e sugestões para investigações futuras

Com este estudo de caso não chegámos, como afirma Stake (1999), *a uma compreensão inteiramente nova, mas a uma compreensão mais precisa* de uma realidade, nomeadamente a integração das ferramentas da *Web 2.0* no processo de ensino-aprendizagem.

Em termos das funcionalidades desta aplicação, não foi aprofundada a vertente da imagem, que é o ponto forte desta ferramenta, e que pode constituir o centro de discussões em níveis mais avançados do ensino da língua inglesa. Se a discussão à volta de um tema ou de uma imagem ocorrer entre alunos com mais conhecimentos linguísticos será interessante verificar as interações que se geram entre os participantes. Neste contexto também se poderá explorar o alcance da realização de *vodcasts* no sentido de verificar o incremento da presença social.

Em investigações futuras poder-se-á utilizar o VT como plataforma de aprendizagem que integre o desenvolvimento de outras competências para além da oralidade, dado o seu carácter multimédia que nos possibilita disponibilizar recursos baseados em texto, som, imagem e vídeo, e hiperligações para outros recursos e aplicações. A adopção do VT como plataforma poderá envolver, desta forma, o desenvolvimento de outros *skills* como a leitura e a escrita, ou mesmo conteúdos gramaticais. Esta utilização poderá ainda incluir a colaboração e a comunicação com alunos de outros países, que se encontrem a aprender a língua inglesa como língua estrangeira.

Outra utilização possível, que constitui o passo seguinte na sequência do presente estudo, visto neste momento os alunos já dominarem a ferramenta na perspectiva da participação, será o da construção colaborativa, no contexto da sala de aula, de um VT na sua totalidade, incluindo a selecção de imagens, a sua descrição e a consequente partilha com os colegas (o anexo 8 servirá de tutorial para este processo). Sendo os alunos a construírem os seus próprios VT poderemos concretizar os princípios nos quais se baseiam a Web 2.0 e consequentemente a aprendizagem construtivista e que poderemos resumir através da palavra *autoria*. Como afirma Jonassen (2007),

as pessoas que mais aprendem com os materiais instrutivos são os criadores, não os alunos para quem os materiais são concebidos. Por isso deixemos os alunos tornarem-se criadores, em vez de alunos, e construtores de conhecimento, em vez de utilizadores de conhecimento. Desta forma a sua aprendizagem será mais profícua. (p. 228)

Bibliografia

- Alexander, B. (2006). Web 2.0: A New Wave of Innovation for Teaching and Learning? *EDUCAUSE review*, 41(2), pp. 32-44.
- Anderson, T., Rourke, L., Garrison, R., & Archer, W. (2001). Assessing teaching presence in a computer conferencing context. *JALN*, 5(2), pp. 1-17.
- Augustsson, G. (2009). Web 2.0, pedagogical support for reflexive and emotional social interaction among Swedish students. *Internet and Higher Education*. Acedido em 19/05/2010, disponível em <http://10.0.3.248/j.iheduc.2010.05.005>.
- Berman, D., Holsing, C., Meyer, M., Stubbs, C., & Winck, K. (2009). 7 Things You Need to Know about VoiceThread. *EDUCAUSE*. Acedido em 17/8/2010, disponível em <http://www.educause.edu/node/173329>.
- Bomar, S. (2009). A pre-reading Voicethread: Death comes for the Archbishop. *Knowledge Quest*, 37 (4), pp. 26-27.
- Bower, M. (2008). Affordance analysis – matching learning tasks with learning technologies. *Educational Media International*, 45(1), pp. 3-15.
- Bran, R. (2009). Do the Math: ESP + Web 2.0 = ESP 2.0! *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 1 (1), pp. 2519 -2523.
- Brunvand, S., & Byrd, S. (2011). Using VoiceThread to promote learning engagement and success for all students. *TEACHING Exceptional Children*, 43(4), pp. 28-37.
- Burden, K., & Atkinson, S. (2008). Evaluating pedagogical ‘affordances’ of media sharing Web 2.0 technologies: A case study. *Proceedings ascilite Melbourne 2008*. Acedido em 18/08/2010, disponível em <http://www.ascilite.org.au/conferences/melbourne08/procs/burden-2.pdf>.
- Carvalho, A. A. (2009). Podcasts no Ensino: Contributos para uma Taxonomia. *Ozarfaxinars*. n°8. Acedido em 21/08/2010, disponível em www.cfaematosinhos.eu/Podcasts%20no%20Ensino_08.pdf.
- Carvalho, A. A., & Aguiar, C. (2009). Impact of Podcasts in Teacher Education: from consumers to producers. *Proceedings of SITE* (pp. 2473-2480). Chesapeake: AACE.
- Chan, A., & Lee, M. J. (2006). Everyone's learning with podcasting: A Charles Sturt University experience. *ascilite 2006* (pp. 111-120). Sydney: University of Sydney.
- Comissão Europeia. (2009). Study on the contribution of multilingualism to creativity. (D. Marsch, & R. Hill, Compiladores) Brussels.

- Conselho da Europa. (2001). *Quadro europeu comum de referência para as línguas. Aprendizagem, ensino e avaliação*. Lisboa: Edições Asa.
- Coutinho, C., & Chaves, J. (2002). O estudo de caso na investigação em Tecnologia Educativa em Portugal. *Revista Portuguesa de Educação* , 15(1), pp. 221-243.
- Dede, C. (2008). A seismic shift in epistemology. *EDUCAUSE Review* , 43(3), pp. 80-81.
- Dockstader, J. (1999). Teachers of the 21st century know the what, why, and how of technology integration. *THE Journal* , pp. 73-74.
- Edirisingha, P., & Salmon, G. (2009). A Podcasting Framework for Teaching and Learning in Higher Education. *Actas do Encontro sobre Podcasts*. (pp. 7-20). Braga: CIED.
- Ferriter, W. (2011). Good teaching trumps good tools. *Educational Leadership* , 68(5), pp. 84-85.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata y Fundación Paideia.
- Foster, I., Zhao, Y., Raicu, I., & Lu, S. (2008). Cloud Computing and Grid Computing 360-Degree Compared . *IEEE Grid Computing Environments*. Acedido em 26/01/2011, disponível em http://people.cs.uchicago.edu/~iraicu/publications/2008_GCE08_Clouds_Grids.pdf.
- Friedman, A. M., & Lee, J. K. (2009). Using VoiceThread as a debate tool. *2009 James F. Ackerman Colloquium on Technology and Citizenship Education*. West Lafayette.
- Garrison, R. (2007). Online community of inquiry review: social, cognitive, and teaching presence issues. *Journal of Asynchronous Learning Networks*. , 11(1), pp. 61-72.
- GEPE. (2007). *Estudo de Diagnóstico: a modernização tecnológica do sistema de ensino em Portugal*. Lisboa: Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação - Ministério da Educação.
- Hammersley, B. (2004). Audible revolution. *The Guardian* (p. 27). Acedido em 26/08/010, disponível em <http://www.guardian.co.uk/media/2004/feb/12/broadcasting.digitalmedia>.
- Heintz, A., Borsheim, C., Caughlan, S., & Juzwik, M. (2010). Video-based response & revision: dialogic instruction using video and Web 2.0 technologies. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education* , 10(2), pp. 175-196.
- Holmes, B., Tangney, B., & FitzGibbon, A. (2001). Communal Constructivism: Students constructing learning for as well as with others. *Proceedings of Society for*

- Information Technology & Teacher Education International Conference 2001* (pp. 3114-3119). Chesapeake: AACE.
- Ice, P., Curtis, R., Phillips, P., & Wells, J. (2007). Using asynchronous audio feedback to enhance teaching presence and students' sense of community. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 11(2), pp. 3-25.
- Instituto Nacional de Estatística. (2009). *Sociedade da Informação e do Conhecimento. Inquérito à Utilização de Tecnologias da Informação e da Comunicação pelas Famílias: 2005 a 2008. Indivíduos dos 10 aos 15 anos*. Acedido em 20/07/2010, disponível em <http://www.anacom.pt/render.jsp?contentId=844139>.
- Johnson, L., Levine, A., Smith, R., & Smythe, T. (2009). *The 2009 Horizon report: K-12 edition*. Austin: The New Media Consortium.
- Jonassen, D. H. (2007). *Computadores, ferramentas cognitivas. Desenvolver o pensamento crítico nas escolas*. Porto: Porto Editora.
- Junior, J. B., & Coutinho, C. P. (2007). Podcast em educação: um contributo para o estado da arte. *IX Congresso Internacional Galego Português de Psicopedagogia*. (pp. 837-846). Corunha: Barca, A.; Peralbo, M.; Porto, A.; Silva, B.D. & Almeida L. (Eds.).
- Junior, J. B., & Coutinho, C. P. (2008). Quality indicators for the production and assessment of podcasts' episodes. *SPDECE 08*. Salamanca: EUI.
- Junior, J. B., Lisbôa, E. S., & Coutinho, C. P. (2009). Podcast e Vodcast: o potencial da ferramenta VoiceThread. *Actas do Encontro sobre Podcasts*. (pp. 281-286). Braga: CIED.
- Kaplan-Leiserson, E. (2005). Podcasting in Academic and Corporate Learning. Acedido em 20/8/2010, disponível em http://www.astd.org/LC/2005/0605_kaplan.htm.
- Krüger, M. (1995). Übungsabläufe im kommunikativen Fremdsprachenunterricht. In G. Neuner, M. Krüger, & U. Grewer, *Übungstypologie zum kommunikativen Deutschunterricht*. (pp. 17-28). Berlin: Langenscheidt.
- Lee, M., & Chan, A. (2007). Reducing the effects of isolation and promoting inclusivity for distance learners through podcasting. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 8 (1), pp. 85-104.
- Lévy, P. (1999). *Cibercultura*. São Paulo: Editora 34.
- Lofton, J. (2010). Using VoiceThread for Online Communication. *The School Librarian's Workshop*, 30(3), pp. 9-10.

- Marques, C. G., & Carvalho, A. A. (2009). Podcasts no Ensino Superior: Um Estudo em Licenciaturas de Gestão. *Actas do Encontro sobre Podcasts* (pp. 163-175). Braga: CIED.
- Marques, M. (2009). Formas de reforçar a mensagem áudio e de captar a atenção do ouvinte. *Actas do Encontro sobre Podcasts*. (pp. 124-132). Braga: CIED.
- McCormack, V. (2010). Increasing teacher candidate responses through the application of VoiceThread. *International Journal of Arts and Sciences*. , 3(11), pp. 160-165.
- McLoughlin, C., & Lee, M. (2007). Social software and participatory learning: Pedagogical choices with technology affordances in the Web 2.0 era. *ICT: Providing choices for learners and learning. Proceedings ascilite Singapore 2007*. Acedido em 18/08/2010, disponível em <http://www.ascilite.org.au/conferences/singapore07/procs/mcloughlin.pdf>.
- McLoughlin, C., & Lee, M. (2008). The three P's of Pedagogy for the networked society: personalization, participation, and productivity. *International Journal of Teaching and Learning in High Education* , 20(1), pp. 10-27.
- Meirinhos, M., & Osório, A. (2009). Contributos para a formação do professor x.0+1. *EduSer: revista de educação* , 1 (1), pp. 26-42.
- Meirinhos, M., & Osório, A. (2010). O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. *EduSer: revista de educação* , 2(2), pp. 49-65.
- Menezes, C. Q. (2009). *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*. Universidade Portucalense Infante D. Henrique (tese de mestrado).
- Meyer, K. (2003). Face-to-face versus threaded discussions: the role of time and higher-order thinking. *JALN* , 7(3), pp. 55-65.
- Millard, M. (2010). Analysis of Interaction in an Asynchronous CMC Environment. *Proceedings of the WebSci10: Extending the Frontiers of Society On-Line*. Raleigh, NC: US: Acedido em 17/8/2010, disponível em <http://journal.webscience.org/391/>.
- Ministério da Educação. (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências Essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica.
- Ministério da Educação. (1997). *Programa de Inglês. Ensino Básico. 3º ciclo*. Ministério da Educação. Departamento da Educação Básica.
- Mishra, P., & Koehler, M. (2006). Technological Pedagogical Content Knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers College Record* , 108(6), pp. 1017-1054.

- Moura, A., & Carvalho, A. A. (2006a). Podcast: Potencialidades na Educação. *Prisma.com* , 3, pp. 88-110.
- Moura, A., & Carvalho, A. A. (2006b). Podcast: uma ferramenta para usar dentro e fora da sala de aula. *CSMU 2006* (pp. 155-158). Guimarães: Universidade do Minho.
- Nakagawa, A. (2010). Using VoiceThread for professional development: Probeware training for science teachers. *ETEC 690*. Acedido em 6/4/2011, disponível em <http://scholarspace.manoa.hawaii.edu/handle/10125/15364>.
- New London Group. (1996). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard Educational Review* , 66(1), pp. 60-92.
- Oliver, K. (2010). Integrating Web 2.0 across the Curriculum. *TechTrends* , 54 (2), pp. 50-60.
- O'Reilly, T. (2005). What is Web 2.0. Design patterns and Business models for the next generation of Software. Acedido em 7/8/2010, disponível em <http://www.oreillynet.com>.
- Pacansky-Brock, M. (2010). VoiceThread: Enhanced Community, Increased Social Presence and Improved Visual Learning. Acedido em 8/8/2010, disponível em http://sloanconsortium.org/effective_practices/voicethread-enhanced-community-increased-social-presence-and-improved-visual-lea.
- Papell, B., & Muth, S. (2008). An interview with Steve Muth and Ben Papell discussing the new VoiceThread for education. (W. Fryer, Entrevistador) Moving at the Speed of Creativity: Wesley Fryer's weblog. Acedido em 18/18/2010, disponível em <http://www.speedofcreativity.org/2008/01/18/podcast218>.
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon* , 9(5).
- Prensky, M. (2009). H. Sapiens Digital: From Digital Immigrants and Digital Natives to Digital Wisdom. *Innovate* , 5(3).
- Richardson, W. (2006). *Blogs, Wikis, Podcasts, and Other Powerful Web Tools for Classrooms*. Thousand Oaks, California: Corwin Press.
- Salinas, J. (1999). Criterios generales para la utilización e integración curricular de los medios. *Tecnología Educativa* , pp. 107-130.
- Sánchez, J. H. (2003). Integración Curricular de TICs: Concepto y Modelos. *Revista Enfoques Educativos* , 5 (1), pp. 51-65.
- Saussure, F. (1995). *Curso Geral de Linguística*. Lisboa: D. Quixote.

- Schrire, S. (2006). Knowledge building in asynchronous discussion groups: Going beyond quantitative analysis. *Computers & Education* , pp. 49-70.
- Siemens, G. (2005). Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*. 2(1). Acedido em 9/4/2011, disponível em http://www.itdl.org/Journal/Jan_05/article01.htm.
- Smith, J., & Dobson, E. (2009). Beyond the book: Using VoiceThread in language arts Instruction. *Proceedings of World Conference on E-Learning in Corporate, Government, Healthcare, and Higher Education 2009* (pp. 712-715). Chesapeake: AACE.
- Stake, R. E. (1999). *Investigación con estudio de caso*. Madrid: Morata.
- Warschauer, M. (1996a). Comparing face-to-face and electronic discussion in the second language classroom. *CALICO Journal* , 13(2), pp. 7-26.
- Warschauer, M. (1996b). Computer Assisted Language Learning: an introduction. In F. S., *Multimedia language teaching* (pp. 3-20). Tokyo: Logos International.
- Warschauer, M. (2004). Technological change and the future of CALL. (S. Fotos, & C. Brown, Edits.) *New Perspectives on CALL for Second and Foreign Language Classrooms*. , pp. 15-25.
- Warschauer, M., & Healey, D. (1998). Computers and language learning: An overview. *Language Teaching* , 31, pp. 57-71.
- Weir, L. (2008). VoiceThread Extends the Classroom with Interactive Multimedia Albums. Acedido em 17/8/2010, disponível em <http://www.edutopia.org/voicethread-interactive-multimedia-albums>.
- Yildiz, M. (2009). Power of social interaction technologies in teacher education. *ISTE NEEC 2009*. Washington: Acedido em 28/2/2011, disponível em http://center.uoregon.edu/ISTE/uploads/NECC2009/KEY_43159577/Yildiz_YildizN EEC2009_RP.pdf.
- Yin, R. K. (1994). *Case study research. Design and methods*. (2nd ed.). Thousand Oakes, CA: Sage Publications.

Anexos

Anexo 1





VoiceThread Daily Digest



Comments from the last day for L d (lmoduarte@sapo.pt).

My favourite fruit





Username  at 07:22am, 11/11  play





Username  at 07:46am, 11/11  play



Username  at 03:07pm, 11/11  play



Username  at 05:02pm, 11/11  play

A Word From VoiceThread

Comment Moderation: Choosing which comments are shown on your VoiceThreads

[Comment Moderation](#) allows VoiceThread creators and editors to pick which comments are shown to everyone else. So, an editor can easily choose the best 5 comments out of a selection of 100 and turn an epic novel into a succinct short story. [Here is a tutorial](#) for learning more about Comment Moderation.

VoiceThread respects your privacy, go to: <http://voicethread.com/account/notifications/> to control which e-mails you receive from VoiceThread.

© 2010 VoiceThread, LLC. All rights reserved.
This message was intended for: lmoduarte@sapo.pt.

Anexo 2



INSTITUTO POLITÉCNICO DE BRAGANÇA Escola Superior de Educação

QUESTIONÁRIO: LITERACIA DIGITAL

Este questionário tem como principal objectivo apreciar o uso que fazes das TIC.

-O questionário é anónimo;

-Responde a todas as questões;

-Assinala a tua resposta com um X ou preenche os espaços em branco.

1. IDENTIFICAÇÃO/MEIO SOCIOFAMILIAR:

1.1. Sexo: Masculino Feminino

1.2. Idade: _____

1.3. Onde vives? Meio urbano Meio rural

1.4. Habilitações literárias dos teus Encarregados de Educação (assinala com um X a respectiva coluna):

	1º CICLO	2º CICLO	3º CICLO	Secundário	Licenciatura
PAI					
MÃE					

1.5. Qual é a tua ambição para o futuro, em termos de estudos?

Concluir o 9º ano

Tirar um curso universitário

Concluir o 12º ano Outra: _____

2. USO DAS TIC EM CASA

2.1. Da lista que se segue assinala o equipamento que possuis:

Computador	
Ligação à Internet	
Webcam	
Microfone (do computador)	
Impressora	

Scanner	
Telemóvel	
Mp3/Mp4	
Máquina fotográfica digital	
Playstation/outra consola de jogos	

2.2. Tens e-mail? Sim Não

2.2.1. Com que frequência consultas o teu e-mail durante a semana?

Nunca	Raramente	Por vezes	Frequentemente	Diariamente

2.3. Quantas horas passas em média por dia ao computador/na internet?

menos de uma hora	uma a duas horas	duas a quatro horas	mais de quatro horas

2.4. Com que finalidade utilizas a internet em casa? (se não tens internet em casa passa para a questão 2.5.)

	Nunca	Uma vez/ mês	Duas a três vezes/mês	Duas a três vezes/semana	Todos os dias
Procuro informação para trabalhos da escola					
Consulto <i>sites</i> informativos que me interessam					
Jogo (CDs/internet)					
Falo no Messenger					
Utilizo as redes sociais (Facebook/Hi5,etc.)					
Vejo filmes no Youtube					
Faço downloads de músicas/filmes					
Outra utilização: _____					

2.5. Já alguma vez gravaste a tua voz e a colocaste na Internet?

Sim

Não

2.5.1. Se sim com que finalidade?

Sabes o que é um *podcast*?

Sim

Não

2.5.2. Se sim, o que entendes por *podcast*?

3. USO DAS TIC NA ESCOLA

3.1. Com que frequência utilizas o computador na escola?

Nunca	Raramente	Por vezes	Frequentemente	Diariamente

3.2. Na escola em que disciplina utilizas mais o computador?

3.3. Em que local da escola utilizas mais o computador?

sala de aula biblioteca sala de informática outro

local: _____

3.4. Qual a principal finalidade com que utilizas o computador na escola? ESCOLHE SÓ UMA RESPOSTA

Pesquisar informação na internet

Escrever textos

Entretenimento

Fazer apresentações

Pesquisar informação na internet

Fazer downloads de música/vídeo

Obrigado pela tua colaboração!

Anexo 3

QUESTIONÁRIO: UTILIZAÇÃO DA APLICAÇÃO ONLINE **voicethread**

Este questionário tem como principal objectivo saber a tua opinião sobre a utilização da aplicação "VoiceThread".

-O questionário é anónimo;

-Assinala a tua resposta com um X ou preenche os espaços em branco.

1. UTILIZAÇÃO DA APLICAÇÃO "VoiceThread":

1.1. Participaste em **TODOS** os desafios do "VoiceThread"?

Não

Sim (se respondeste sim, avança para a questão 1.3.)

1.2. Assinala o motivo **MAIS IMPORTANTE** porque não participaste em todos os desafios.

Não me senti interessado em fazê-lo.

Tive vergonha.

Tenho muitas dificuldades em inglês e preferi não participar.

Não sabia o que dizer.

Não consegui aceder à internet.

A aplicação é muito complicada, por isso desisti.

Encontrava-me de castigo e não podia usar o computador.

Outro motivo: _____

1.3. Como classificas a utilização da aplicação "VoiceThread"?

Muito difícil

Difícil

Fácil

Muito fácil

1.4. Porque não usaste a webcam para participar? (assinala só uma resposta)

Tive vergonha em fazê-lo.

Não possuo webcam.

Os meus pais não me permitem usar a webcam.

Não vi vantagens na sua utilização.

Outro motivo. Qual? _____

1.5. Achas que a utilização do VT contribui para saber usar melhor o computador/internet?

Sim

Não

2. APRENDIZAGEM DA LÍNGUA INGLESA

Numa escala de 1 a 4 (1 - Discordo totalmente; 2 - Discordo moderadamente; 3 - Concordo moderadamente; 4 - Concordo totalmente) assinala com uma cruz a tua opinião.

	1	2	3	4
2.1. Gostei de utilizar a aplicação "VoiceThread".				
2.2. As actividades realizadas com o "VoiceThread" aumentaram o meu interesse pela disciplina de Inglês.				
2.3. As actividades realizadas obrigaram-me a ser mais cuidadoso com a minha pronúncia e entoação.				
2.4. A utilização do "VoiceThread" melhorou os meus conhecimentos da língua inglesa.				
2.5. Prefiro participar oralmente no "VoiceThread" do que na sala de aula.				
2.6. Esta ferramenta dá-me mais oportunidade de participar oralmente.				
2.7. O "VoiceThread" é um bom complemento à aula de Inglês.				
2.8. Gostaria de ser eu a lançar um desafio ao resto da turma utilizando o Voicethread.				
2.9. O "VoiceThread" pode substituir a professora na aprendizagem da língua inglesa.				

3. DESAFIOS

3.1. Assinala com UM X.

	VT1 Introduce yourself 	VT2 Fav food 	VT3 My favourite fruit 	VT4 Phantom of the Opera 	VT5 Happy Christmas 	VT6 New Year's Resolutions 	VT7 Interview with Angie 	VT8 At the doctor 
O VT em que MAIS gostei de participar								
O VT em que MENOS gostei de participar								

3.2. Responde às seguintes questões.

3.2.1. Quando participaste, tinhas curiosidade em ouvir primeiro as participações dos teus colegas?

nunca

raramente

frequentemente

sempre

3.2.2. Costumavas gravar várias vezes a tua participação antes de a gravares em definitivo?

nunca

raramente

frequentemente

sempre

3.2.3. Preferiste realizar a actividade de *Listening (Interview with Angie)* usando o VoiceThread em vez de o fazeres na aula?

Não

Sim

3.2.4. Achaste importante ouvir a voz da tua professora?

Não

Sim

3.2.4.1. Se sim, porquê? (assinala só uma resposta)

Para saber o que dizer.

A presença da professora online dava-me confiança para participar.

Outro motivo. Qual?

Obrigado pela tua colaboração!

Anexo 4

Categorias e Descritores para a Avaliação da Produção Oral

N	Âmbito (25%)	Correcção (20%)	Domínio fonológico (10%)	Desenvolvimento Temático e Coerência (25%)
B1	✧ Possui suficiente linguagem para suprir as suas necessidades, com <ul style="list-style-type: none"> • Alguma hesitação • Recurso a circunlocações • repetições 	✧ Usa com correcção: <ul style="list-style-type: none"> • vocabulário elementar • estruturas gramaticais simples 	✧ É capaz de usar uma pronúncia claramente inteligível mesmo se, por vezes, se nota um sotaque estrangeiro ou ocorrem erros de pronúncia	✧ É capaz de ligar séries de elementos curtos discretos para construir uma sequência conexas de pontos.
A2+				
A2	✧ De modo a comunicar informação limitada em situações simples do dia-a-dia, usa padrões fráscicos com: <ul style="list-style-type: none"> • expressões memorizadas, • grupos de poucas palavras • e fórmulas 	✧ Usa correctamente algumas estruturas simples mas comete ainda erros básicos sistematicamente	✧ A pronúncia é, de um modo geral, suficientemente clara para ser entendida, apesar do sotaque estrangeiro evidente.	✧ É capaz de ligar grupos de palavras com conectores simples como 'e', 'mas' e 'porque'
A1	✧ Usa um repertório básico de palavras e expressões simples relacionadas com situações e necessidades concretas.	✧ Usa, com um controlo muito limitado: <ul style="list-style-type: none"> • algumas estruturas gramaticais simples; • um repertório memorizado. 	✧ Pronúncia entendida com algum esforço	✧ É capaz de ligar palavras ou grupos de palavras com conectores lineares muito simples como 'e' ou 'então'.

Categorias e Descritores para a Avaliação da Produção Oral: Classificação

Aluno	Âmbito (25%)					Correcção (25%)					Domínio fonológico (25%)					Desenvolvimento Temático e Coerência (25%)					Total
	0	5	10	15	25	0	5	10	15	20	0	5	10	15	25	0	5	10	15	25	
A1		A1	A2	A2+	B1		A1	A2	A2+	B1		A1	A2	A2+	B1		A1	A2	A2+	B1	
A2		A1	A2	A2+	B1		A1	A2	A2+	B1		A1	A2	A2+	B1		A1	A2	A2+	B1	
A3		A1	A2	A2+	B1		A1	A2	A2+	B1		A1	A2	A2+	B1		A1	A2	A2+	B1	
A4		A1	A2	A2+	B1		A1	A2	A2+	B1		A1	A2	A2+	B1		A1	A2	A2+	B1	
A5		A1	A2	A2+	B1		A1	A2	A2+	B1		A1	A2	A2+	B1		A1	A2	A2+	B1	
A6		A1	A2	A2+	B1		A1	A2	A2+	B1		A1	A2	A2+	B1		A1	A2	A2+	B1	
A7		A1	A2	A2+	B1		A1	A2	A2+	B1		A1	A2	A2+	B1		A1	A2	A2+	B1	
A8		A1	A2	A2+	B1		A1	A2	A2+	B1		A1	A2	A2+	B1		A1	A2	A2+	B1	
A9		A1	A2	A2+	B1		A1	A2	A2+	B1		A1	A2	A2+	B1		A1	A2	A2+	B1	

Anexo 5

Avaliação da Leitura: Classificação

ALUNO	Accent 20%	Speed/Pace 20%	Voice quality20%	Phrasing 20%	Pronunciation 20%	Total
A1	5	5	5	5	5	5
A2	4	3	5	5	3	4
A3	5	5	5	4	5	5
A4	4	3	4	3	4	4
A5	2	2	3	2	2	2
A6	4	3	3	2	4	3
A7						
A8	4	4	5	4	3	4
A9	5	3	5	3	4	4
A10	3	2	3	2	2	2
A11	5	4	4	5	5	5
A12						
A13	4	3	3	2	4	3
A14						
A15	3	5	5	3	4	4
A16	5	4	5	5	4	5
A17	4	3	3	3	3	3
A18						
A19	3	3	5	3	4	4
A20						
A21	4	3	4	3	4	4
A22	4	5	5	5	5	5
A23	3	3	5	3	4	4
A24	5	4	5	4	4	4
A25	4	4	5	4	5	4
A26	3	3	5	2	3	3
A28	5	4	5	4	5	5

Anexo 6

PLANIFICAÇÃO/INTEGRAÇÃO DOS VT

VT 1 – INTRODUCE YOURSELF	
Dimensão sociocultural (Domínios de Referência)	Competências
A comunidade alargada: A minha/a de outros Identificação pessoal	Apresentar-se referindo: nome, idade, profissão, endereço, passatempos, família.
Actividade presencial	Actividade online
Apresentação oral similar	

VT 2/3 – FAV FOOD/MY FAVOURITE FRUIT	
Dimensão sociocultural (Domínios de Referência)	Competências
A comunidade alargada: A minha/a de outros Manifestações de comportamento social: -hábitos alimentares saudáveis	Descrever hábitos alimentares; Expressar preferências alimentares; Alargar o domínio de vocabulário.
Actividade presencial	Actividade online
Actividades lexicais Leitura de textos	Descrever hábitos e preferências alimentares e identificá-los no <i>slide</i>

VT 4 – PHANTOM OF THE OPERA	
Dimensão sociocultural (Domínios de Referência)	Competências
Obra de leitura extensiva “Phantom of the Opera”	Desenvolver o gosto pela leitura extensiva; Melhorar a entoação, o ritmo e a pronúncia da leitura em língua inglesa
Actividade presencial	Actividade online
Fichas de leitura	Leitura colaborativa da obra de <i>extensive reading</i>

VT 6 – MERRY CHRISTMAS	
Dimensão sociocultural (Domínios de Referência)	Competências
Festividade de Natal	Aperfeiçoar estratégias de compreensão auditiva;

	Melhorar a entoação, o ritmo e a pronúncia em língua inglesa; Reproduzir a canção.
Actividade presencial	Actividade online
Participação no Coro de Natal	Audição de uma música com a correspondente letra em inglês;

VT 6 – NEW YEAR'S RESOLUTIONS	
Dimensão sociocultural (Domínios de Referência)	Competências
A comunidade alargada: A minha/a de outros Formas de socialização	Formular desejos/promessa para o novo ano; Alargar o domínio de vocabulário.
Actividade presencial	Actividade online
Futuro com <i>will/going to</i>	Visualização de um vídeo e formulação de promessas para o novo ano

VT 7 – INTERVIEW WITH ANGIE	
Dimensão sociocultural (Domínios de Referência)	Competências
A comunidade alargada: A minha/a de outros Manifestações de comportamento social: -distúrbios alimentares	Identificar desordens alimentares e as suas consequências; Aperfeiçoar estratégias de compreensão auditiva.
Actividade presencial	Actividade online
Correcção do TPC/ficha de trabalho	Audição de um texto e resolução de uma ficha de trabalho

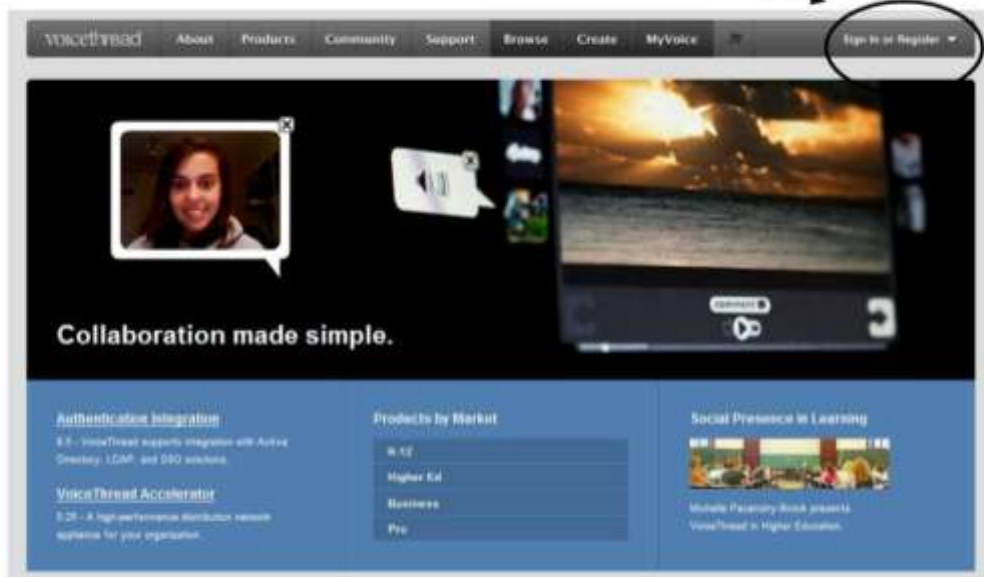
VT 8 – AT THE DOCTOR	
Dimensão sociocultural (Domínios de Referência)	Competências
A comunidade alargada: A minha/a de outros Manifestações de comportamento social: -estilos de vida saudável	Identificar estilos de vida saudável/não saudável; Dar conselhos; Demonstrar capacidade de trabalho em pares.
Actividade presencial	Actividade online
Elaboração de um diálogo no médico (trabalho de pares)	Gravação do diálogo produzido na sala de aula

Anexo 7

VOICETHREAD - Comment-only guide

Getting started

- 🔑 Go to <http://www.voicethread.com>
- 🔑 Click "Sign in or Register".



- 🔑 Choose Register to set up a new account, and complete the information.

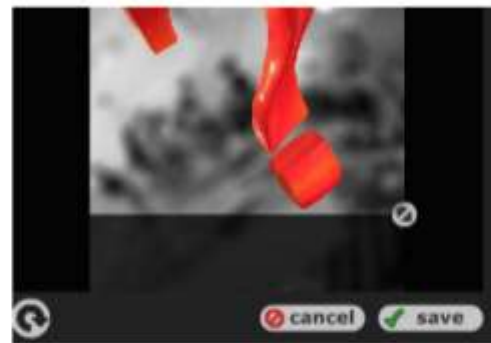
A screenshot of the Voicethread registration form. The 'Sign in or Register' dropdown menu is open, and the 'Register' option is selected. The form is titled 'Register a new account' and contains the following fields: 'First Name', 'Last Name', 'Email', 're-enter Email', 'Password', and 're-enter Password'. Below these fields is a CAPTCHA challenge with the text 'fundon System' and a 'Type the two words:' prompt. At the bottom of the form, there is a checkbox for 'I agree to the Terms of Use' and a 'Register' button.

- 🔑 It's done! Your account has just been created.

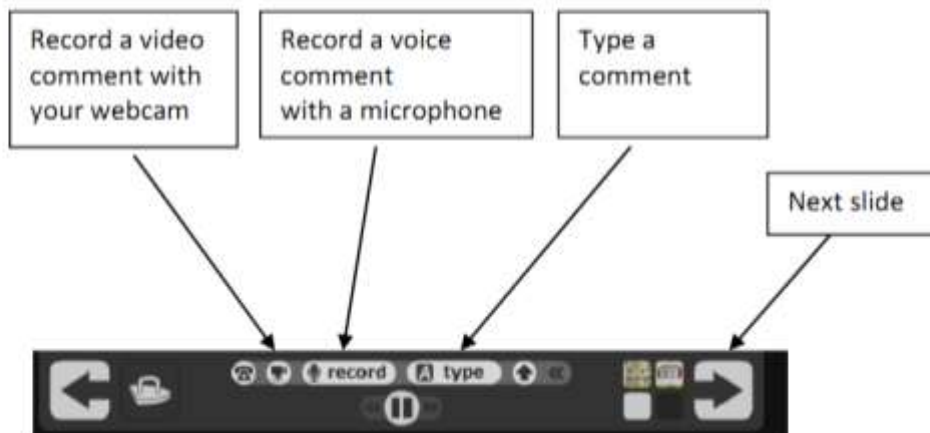
Commenting on the VoiceThread

Once you receive an invitation in your e-mail, click the image or the link to participate on the VT.

You'll be asked to add a picture to your identity by uploading it and save it. (Be creative! Use an avatar - go to <http://www.abi-station.com/english/>)

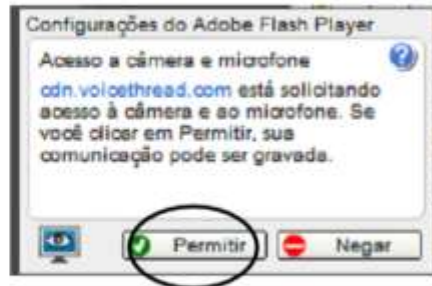


Now click on comment

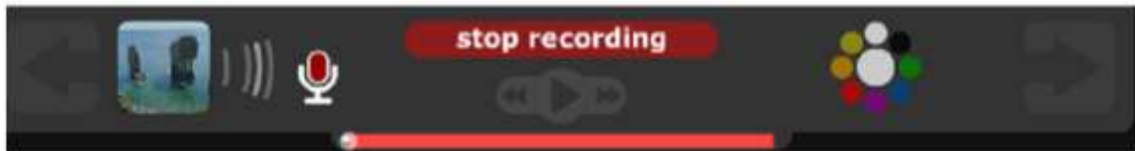


(Using a telephone is only available in the USA and only your teacher's account allows the uploading of an MP3 file.)

Always allow access to your microphone:



When you are finished recording your audio comment, select **Stop Recording**.



You can now listen to what you've said. If you are satisfied with its quality, select **Save**.



What's a VoiceThread?

A VoiceThread is an online media album that allows a group of people to make comments on images, videos, and documents, really simply.

You can participate in 3 different ways - using your voice (with a microphone), text, or video (with a webcam).

A VoiceThread allows an entire group conversation to be collected from anywhere in the world and then shared in one simple place.

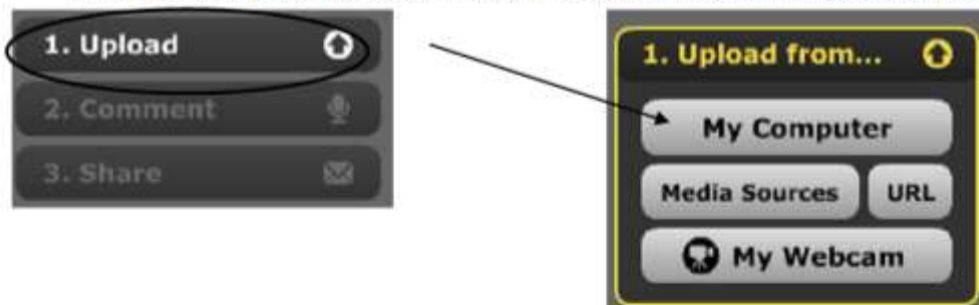
Anexo 8

GUIDE 2 – HOW TO CREATE A VOICETHREAD

Click on the Create tab



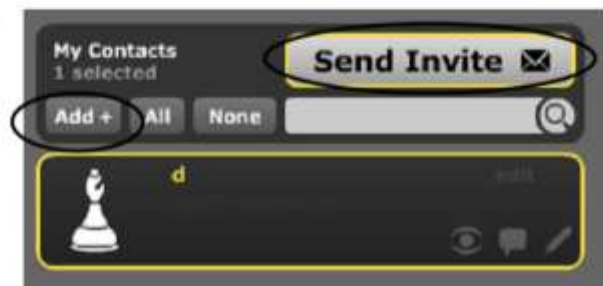
1. **UPLOAD** - Select your media (Powerpoints, images, documents, movie files, PDFs or Excel spreadsheets) and upload it (ex: from your computer).



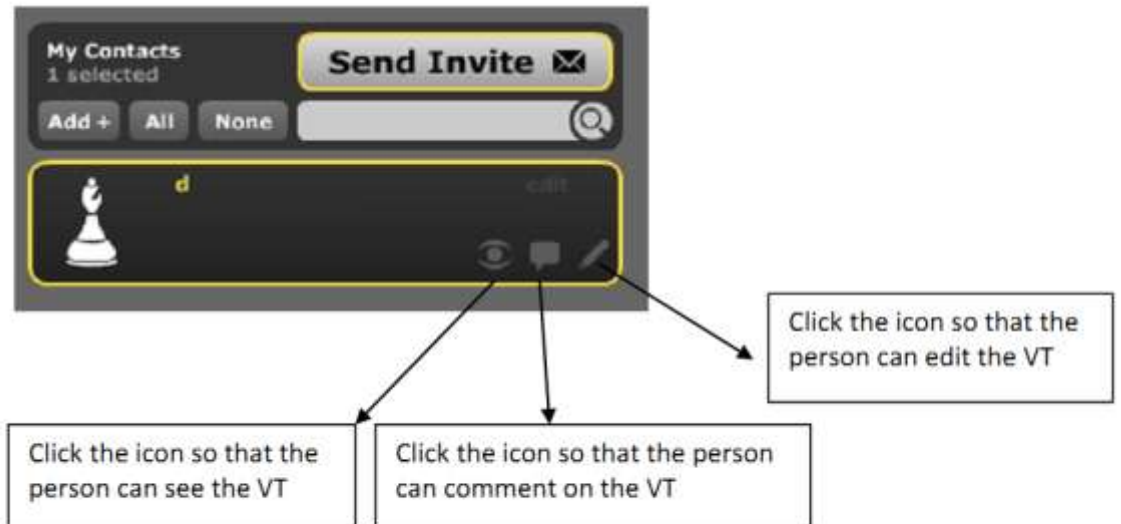
2. **COMMENT** – Add your own comments to your slides in text, voice, or video format. You may delete your comments at any time.

3. **SHARE** – Share the Voicethread with whom you want:

- Add a contact
- Click on it to select it (the borders will turn yellow)
- Send invite



Before finishing there are some options you can customize:



Very important: By default the VoiceThread you create is private, and only you and those you invite to comment on it can see it. Do not change the Publishing options. This is a very important step to ensure your privacy and create a safe environment.

Anexo 9

INTERVIEW WITH ANGIE

WHO USED TO BE ANOREXIC



- A. Listen to the interview and write the numbers of Angie's answers.**
B. Fill in the gaps with the missing words.

Journalist: Angie, how did you feel when you first found out you had anorexia?

Angie: _____

Journalist: Why did you think you developed an eating disorder?

Angie: _____

Journalist: Did you know you had anorexia?

Angie: _____

Journalist: How did other people react when they found out that you were anorexic?

Angie: _____

Journalist: Do you have any advice for other young people with anorexia?

Angie: _____

Journalist: How did they help you in the clinic?

Angie: _____

Journalist: What was it like being around people with the same condition?

Angie: _____

1. It was helpful, actually. We all understood each other and we could share the good times, and the bad times, which was very _____.
2. At first I couldn't believe it and I kept asking why I had to have anorexia. I didn't believe I could get it; other people get these conditions, not me. I didn't believe I could be anorexic, because I thought I was _____.
3. Listen to the people around you. They're telling you to eat because they want to help you. Get professional help quickly. Most importantly don't look at _____ and celebrities and think that you're fat.
4. My parents were very upset and they blamed themselves. My friends were very supportive and _____. Being anorexic showed me how loyal my friends really are.
5. No, I had been anorexic for a year when the doctors told me that I had it. I felt that not eating was _____ so I ignored friends when they told me that I had a problem.
6. There were problems in my family and I was bullied at school. Anorexia was the easiest thing in my life. It was something I could _____.
7. They watched me for the first few weeks to see how to help me. At meal times they talked to me to stop me thinking about the _____ and they treated me like a member of the family.

Anexo 10

Enviado: terça-feira, 1 de Fevereiro de 2011 19:10
Para: Luis
Assunto: Prof Duarte has invited you to the At the doctor VoiceThread.



[At the doctor](#) (1 page)

Click the image or the link above to view and participate in the VoiceThread. Making comments is really simple and you can delete and re-record as many times as you like.

A VoiceThread is an online media album that allows a group of people to make comments on images, videos, and documents, really simply. You can participate 5 different ways - using your voice (with a microphone or telephone), text, audio file, or video (with a webcam). It's easy to control who can access and comment on a VoiceThread, which makes it a secure place to talk about almost anything: business and academic presentations, travelogues, family history, art critiques, language study, tutorials, book clubs and digital storytelling. A VoiceThread allows an entire group conversation to be collected from anywhere in the world and then shared in one simple place.

To unsubscribe yourself from this VoiceThread, click on the 'Remove' button within the gear menu of this VoiceThread

Anexo 11

VT 1 – Tópicos focados (Nota: a negrito encontram-se assinaladas as categorias introduzidas pelos alunos.)

	Data	Greeting	Name	Job/schl	Address	Fav. Hobbies	Fav. subjects	Family	Age	Birthplc	Fav. bands	Fav. animls	Fav color	Fav. food	Farewell
Prof.	1/11	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A22	2/11	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
A6	2/11	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A25	3/11	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A23	3/11	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A28	3/11	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
A11	5/11	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A2	5/11	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A5	6/11	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A3	7/11	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A9	10/11	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
A19	10/11	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>		<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A14	10/11	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
A21	10/11	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>		<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
A15	11/11	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
A1	11/11	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>		<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A16	11/11	Não está audível													
A8	14/11	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A26	14/11	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A24	15/11	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>		<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
A4	21/11	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A17	21/11	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A13	26/11	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A10	27/11	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>		<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>

VT 3 – Tópicos focados

	Data	Fav. food	Fav. Fruit	Sweets	Winter/ Summer	Greeting	I don't like	Meals	Farewell	Express.	Doodle
Prof.	4/11	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Loove; humm	7
A19	10/11	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>		7
A25	10/11	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>		9
A21	10/11	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>		3
A2	10/11	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	So much ; Summer	15
A6	10/11	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>		0
A15	11/11	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>		13
A22	11/11	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	love	13
A1	11/11	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Hmm; so so delicious; yeah I love fruit	13
A26	14/11	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>		9
A24	15/11	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	I hate; All of	8
A28	15/11	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	I loove	13
A4	21/11	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>		3
A17	21/11	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	I loove	2
A9	22/11	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>		5
A3	22/11	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>		10
A11	26/11	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>		6
A13	26/11	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>		12
A10	27/11	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>		2
A5	1/12	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>		8
A23	16/12	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>		0
A8	16/12	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>		0

VT 6 – Tópicos focados

Prof.	29/12	Eat healthily, won't eat so much junk food, laugh, kiss and hug and I hope I won't live strong emotions
-------	-------	---

Novos tópicos introduzidos pelos alunos		
A15	2/1	Healthy food
A3	4/1	Better marks, behave better, not worry my father, smile and laugh, but not too much, eat healthier food, reduce laugh, keep friends, joke with life, accomplish other personal goals
A4	5/1	Laugh a lot
A17	5/1	Be different
A6	5/1	Listen to my parents, clean my bedroom, eat healthy food, do my homework, be rude to my brother
A22	10/1	Laugh a lot
A19	10/1	Eat healthy food, do my homework to be the better student of my class, clean my bedroom, have fun with my friends and family, tell jokes, send funny e-mails, go to the cinema with my friends, live each day is as if it was the last
A11	11/1	Stop biting my nails, play more basketball, will try to talk less and behave in classes
A24	12/1	Try not to make impossible promises, participate more in classes, will say hello to everyone, most of time,
A8	12/1	Sing, swim, not eat junk food, clean my bedroom and spend a lot of money
A13	13/1	Make new friends, pay attention to classes, won't eat so much junk food
A25	14/1	Spend more time with my family, save money to buy a bike, try a new sport, study more
A9	16/1	Go to the cinema with my friends, play computer games, do my homework

A2	16/1	Eat healthy, go to the cinema with my friends, listen to my parents, not eat so much, stop discussing with my sister
A23	22/1	Try to be the most important people
A28	25/1	Study a lot, have good marks, go out with my friends, have a cat or a dog

VT 7 – Formas de participação

		Webcam	Record	Type	Doodle	Participation
A19	17/1		☉			It was easy
A22	18/1		☉			It's me!
A24	18/1			☉		Done! =)
A25	19/1		☉			Hello.
A6	19/1				☉	<i>Nome</i> :)
A21	20/1			☉		Finished! (:
A11	21/1				☉	:)
A8	21/1				☉	<i>Nome</i>
A10	22/1				☉	<i>Nome</i> Hello
A23	22/1				☉	:)
A17	23/1				☉	<i>Nome</i>
A2	23/1		☉			It's me.
A13	23/1			☉		Hello:)
A15	23/1				☉	<i>Nome</i>
A14	23/1				☉	<i>Nome</i> :)
A20	23/1			☉		Hello
A28	25/1			☉		It's me
A3	29/1				☉	XD
TOTAL			4	5	9	