

**Crianças produtoras de conteúdos digitais na
aprendizagem de uma língua estrangeira: o
caso dos *podcasts* e *screencasts***

DISSERTAÇÃO APRESENTADA À UNIVERSIDADE ABERTA
PARA OBTENÇÃO DO GRAU DE
MESTRE EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
ESPECIALIDADE EM PEDAGOGIA DO *ELEARNING*

PAULO JORGE NUNES FERREIRA

DISSERTAÇÃO ORIENTADA PELA PROF. DOUTORA ANA
MARIA DE JESUS FERREIRA NOBRE

**Crianças produtoras de conteúdos digitais na
aprendizagem de uma língua estrangeira: o
caso dos *podcasts* e *screencasts***

DISSERTAÇÃO APRESENTADA À UNIVERSIDADE ABERTA
PARA OBTENÇÃO DO GRAU DE
MESTRE EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
ESPECIALIDADE EM PEDAGOGIA DO *ELEARNING*

PAULO JORGE NUNES FERREIRA

DISSERTAÇÃO ORIENTADA PELA PROF. DOUTORA ANA
MARIA DE JESUS FERREIRA NOBRE

LISBOA
2013

Agradecimentos

“Há um tempo em que é preciso abandonar as roupas usadas, que já tem a forma do nosso corpo, e esquecer os nossos caminhos, que nos levam sempre aos mesmos lugares. É o tempo da travessia: e, se não ousarmos fazê-la, teremos ficado, para sempre, à margem de nós mesmos.”

Andrade, (n.d).

Traçar um caminho nem sempre é fácil. Fazê-lo sozinho, seria ainda mais difícil.

Ao longo da vida, pude sempre contar com o apoio de muita gente. Gente que, muito para além da esfera familiar, me soube sempre dar o apoio necessário, o empurrão certo, na hora certa. Pessoas que, de forma desinteressada, mas contudo preocupada, partilharam comigo as minhas angústias, os meus receios, as minhas apreensões, mas igualmente, os meus sucessos.

Tanto nuns momentos como noutros, soube incluir, não só os meus amigos, mas também todos os que contribuíram para que chegasse onde me tinha proposto chegar.

Este é mais um desses momentos da minha vida. Mais uma etapa se cumpre com esta dissertação.

O meu “círculo de amigos” está hoje mais completo, mais rico e mais cheio.

Passado este tempo, é hora! É hora de agradecer a todos os que contribuíram e que me apoiaram ao longo desta caminhada e que deram alento para concretizar este trabalho.

À minha mulher, que soube escutar as minhas dúvidas e com quem tenho discutido muitas ideias,

Aos meus filhos, Francisco e João, que souberam “esperar” pela minha disponibilidade e que mesmo assim me receberam, sempre, com um sorriso,

Aos meus pais, a quem devo a minha existência e de quem recebi, sempre, palavras de afeto e amor necessárias ao meu bem-estar e tranquilidade,

Ao Filipe e à Catarina de quem recebi sempre palavras de incentivo e apoio, com quem partilhei as minhas angústias, dúvidas e os meus objetivos,

À minha família em geral, pelo suporte e o amor que me têm dado, sem o qual não era possível perseguir os meus objetivos,

Às minhas avós que mesmo já não estando entre nós, olham por mim e de certeza que se orgulham o que sou hoje,

À Professora Doutora Lina Morgado, pelo apoio e suporte, pelo incentivo a não desistir,

À Professora Doutora Ana Nobre, “minha” orientadora, que me ajudou no constante aperfeiçoamento deste trabalho e que teve sempre uma palavra de incentivo e consideração,

Aos meus colegas de Curso que partilharam comigo de forma mais próxima esta jornada e com os quais “cresci” ainda mais,

Aos alunos que participaram nesta aventura, pela sua motivação, pelo seu interesse, pela disponibilidade, pela simpatia,

A Nossa Senhora de Fátima, pela orientação, pelo encaminhamento, pelo suporte, pela ajuda, pelo ânimo, pela presença,

A todos, muito OBRIGADO.

Resumo

Neste estudo, apresentamos um estudo de caso centrado na abordagem da utilização de *podcasts* e *screencasts* por um grupo de alunos do 4.º ano, enquanto produtores e utilizadores destas ferramentas e recursos digitais na aprendizagem precoce das Línguas Estrangeiras – Inglês.

As atividades desenvolvidas foram concebidas e delineadas tendo subjacente os conceitos revistos na revisão da literatura e fundamentação teórica no campo da aprendizagem das línguas estrangeiras, e ainda nas potencialidades de utilização de recursos digitais no ensino e aprendizagem em geral e das línguas estrangeiras em particular, nomeadamente os *podcasts* e *screencasts* e o seu contributo na melhoria das aprendizagens, em particular, das competências do domínio da oralidade.

Recorrendo à metodologia do estudo de caso, procurou-se compreender como agiam e reagiam os alunos à criação e utilização destes recursos digitais com o apoio de ferramentas apropriadas aos objetivos e à sua idade, bem como as implicações ao nível da aprendizagem de competências de oralidade em língua estrangeira na disciplina de Inglês. As atividades de ensino decorreram em ambiente de sala de aula e todas as ações desenvolvidas foram integradas na disciplina de inglês na plataforma *Moodle*.

Os resultados obtidos através das atividades implementadas permitem-nos concluir neste caso que, a apropriação das ferramentas e a criação dos produtos *podcasts* e *screencasts* foi bem sucedida, o nível de motivação dos alunos aumenta ao utilizar estas ferramentas, e ainda, potenciam a comunicação, a interação e a colaboração entre pares.

PALAVRAS-CHAVE: Aprendizagem de Línguas Estrangeiras, Recursos digitais de inglês, *Podcasts*, *Screencasts*, TIC no 1º ciclo.

Abstract

In this study, we present a case study centered in the use of podcasts and screencasts by a four year students' group, as producers and users of these digital tools and resources in the early learning of foreign languages - English.

The activities were designed and outlined with underlying concepts in the revised literature review and theoretical foundation in foreign language learning, and even in the potential use of digital resources for teaching and learning in general, and in particular for foreign language, namely podcasts and screencasts and their contribution to improve oral skills learning.

Using the methodology of the case study, we sought to understand how students acted and reacted towards the creation and use of digital resources, supported by appropriate tools to their goals and their age, as well the implications for learning oral skills in the English subject. The teaching activities took place in classroom environment and all the actions were developed in the English subject, in the Moodle platform.

The results obtained through the activities implemented allow us to conclude that in this case, ownership of tools and the creation of podcasts and screencasts product was a success, the level of students' motivation increases when using these tools, and also enhance the communication, interaction and collaboration among peers.

KEYWORDS: Learning Foreign Languages , English Digital Resources, Podcasts, Screencasts, ICT in the Primary School.

Índice

Agradecimentos	iii
Resumo	v
Abstract.....	vi
1. INTRODUÇÃO.....	2
1.1. Justificação do projeto	2
1.2. Contextualização do estudo	5
1.3. Questões e objetivos de investigação	5
1.3.1. Questões de investigação.....	5
1.3.2. Objetivos da investigação.....	6
1.4. Apresentação do estudo	6
1.5. Limitações da investigação.....	7
1.6. Estrutura da dissertação	7
2. CONTRIBUTOS NA ABORDAGEM DAS LEs	9
2.1. Mudanças no paradigma de Ensino	9
2.2. Perspetiva diacrónica e sincrónica do ensino das LEs	10
3. A WEB COMO PLATAFORMA DE APRENDIZAGEM	17
3.1. Da Web 1.0 à Web 3.0.....	17
4. <i>PODCASTS</i> E <i>SCREENCASTS</i> : POTENCIALIDADES NA EDUCAÇÃO	22
4.1. <i>Podcasts</i> e <i>Screencasts</i> : recursos educativos de aprendizagem	22
4.1.1. Para um entendimento dos <i>Podcasts</i>	23
4.1.1.1. Ferramentas para <i>podcasting</i>	24
4.1.2. Formas / Diversidade de <i>Podcasts</i>	25
4.1.3. Taxonomia de <i>Podcasts</i>	26
4.1.4. <i>Podcasts</i> : potencialidades na educação.....	28
4.1.5. Para um entendimento dos <i>Screencasts</i>	31
4.1.5.1. Ferramentas para <i>Screencasting</i>	32
4.1.6. <i>Screencasts</i> : potencialidades na educação.....	34
4.2. Considerações finais	34
5. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO.....	36
5.1. Objetivo da Investigação	36

5.2. Amostra	37
5.3. Instrumentos de recolha de dados.....	37
6. PROJETO “ENGLISH IS (FUN)TASTIC!”	41
6.1. Implementação do projeto - procedimentos	41
7. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE RESULTADOS.....	46
7.1. Questionário Inicial	46
7.2 Diário de Bordo	52
7.3 Questionário Final	54
8. REFLEXÕES FINAIS E CONCLUSÃO.....	61
8.1. Reflexões finais	62
8.2. Perspetivas futuras.....	63
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	65
ANEXOS.....	72

Índice de Figuras

Figura 1 - The changing IntraWeb – from 1.0 to 3.0	21
Figura 2 - Logótipos de Software de Podcasting.....	24
Figura 3 - Formas de utilização de um <i>podcast</i>	25
Figura 4 - Logótipos de Software de <i>Screencasting</i>	33
Figura 5 - Disciplina Moodle do Projeto “English is (Fun)tastic!.....	41
Figura 6 - Atividade de Motivação “fun with english”	41
Figura 7 - Ferramentas de <i>podcasting</i> e <i>screencasting</i>	42
Figura 8 - “tv reporter”	43
Figura 9 - “weather forecast”.....	43
Figura 10 - “weather song”	44
Figura 11 - “best of”	44
Figura 12 - Diário de Bordo	53

Índice de Gráficos

Gráfico 1 - Relação com os computadores.....	48
Gráfico 2 - O computador é usado essencialmente para... ..	48
Gráfico 3 - Utilização de <i>Screencasts</i>	49
Gráfico 4 - A disciplina de Inglês é interessante?	50
Gráfico 5 - A disciplina de Inglês não é útil para mim.....	50
Gráfico 6 - Como seriam as aulas de Inglês ideais para ti?.....	51
Gráfico 7 - Impressão/Sentimento na proposta do projeto ENGLISH IS (FUN) TASTIC	54
Gráfico 8 - Adjetivos que melhor caracterizam o projeto ENGLISH IS (FUN)TASTIC	55
Gráfico 9 - Atividade que mais gostaram.....	55
Gráfico 10 - Atividade que menos gostaram	56
Gráfico 11 - O que mais gostaram neste projeto	58

Índice de Tabelas

Tabela 1 - Dados Biográficos	46
Tabela 2 - Equipamento Informático.....	46
Tabela 3 - Local de utilização dos Equipamentos	47
Tabela 4 - Frequência de utilização dos Equipamentos	47
Tabela 5 - Utilização de Podcasts.....	49

Tabela 6 - Avaliação global do projeto	54
Tabela 7 - <i>Podcast</i> nas aulas de Inglês (6.1)	56
Tabela 8 - <i>Podcast</i> nas aulas de Inglês (6.2)	57
Tabela 9 - <i>Screencast</i> nas aulas de Inglês (7.1).....	57
Tabela 10 - <i>Screencast</i> nas aulas de Inglês (7.2).....	57
Tabela 11 - Utilização Podcast / Screencasts no próximo ano letivo (8 e 9)	58
Tabela 12 - Avaliação da participação no projeto	59

Índice de Quadros

Quadro 1 – Vantagens na utilização do computador	18
Quadro 2 - Taxonomia de Podcast (In Carvalho <i>et al.</i> , 2008).....	26
Quadro 3 – Possíveis objectivos da produção de podcast em contexto de ensino- aprendizagem-avaliação de LEs	30
Quadro 4 - As diferentes atividades desenvolvidas.....	44

Lista de Acrónimos e Abreviaturas

CALL	Computer Assisted Language Learning
HTML	HyperText Markup Language
LEs	Línguas estrangeiras
PTE	Plano Tecnológico da Educação
QECR	Quadro Europeu Comum de Referência das Línguas Estrangeiras
RSS	Real Simple Syndication
TIC	Tecnologias da Informação e Comunicação

Abreviaturas

ed. edição
et al. e outros

Capítulo 1
Introdução

1. INTRODUÇÃO

1.1. Justificação do projeto

Enquanto professores, assistimos hoje, ao desenvolvimento de novas formas de ensino, suportadas pelo desenvolvimento das novas tecnologias de informação e comunicação (TIC). No plano educativo, somos desafiados a repensar práticas, métodos e estratégias, de forma a contribuir para a inovação na sala de aula e a apresentarmos os conteúdos programáticos de forma apelativa e capaz de sistematizar, em simultâneo, as aprendizagens. Segundo Figueiredo (2002), os professores devem tornar possível a construção de saberes, criando ambientes ativos e culturalmente ricos.

Este é um desafio corroborado e incentivado pelos diferentes agentes educativos, estando definido através de Portaria, um Programa de Formação e Certificação em Competências TIC (Portaria n.º 731/2009 de 7 de Julho). Entendia-se já que, *“O Sistema de Formação e de Certificação de Competências TIC, com o inerente reforço das qualificações e valorização das competências que lhes estão associados, são instrumentos privilegiados para a melhoria da qualidade das aprendizagens e para o sucesso escolar dos alunos”* e por estas razões, estabeleceram-se inclusive, três certificados de acordo com o nível de conhecimentos e proficiência dos profissionais.

Aos professores, coloca-se o desafio de encontrar o ponto de equilíbrio para que a aprendizagem se realize com eficácia, sendo necessário, criarem condições para que os alunos cheguem de forma adequada ao conhecimento e alcancem as metas de aprendizagem definidas. Estas metas têm *“como propósito último servir de orientação a todos os intervenientes no processo educativo, particularmente professores e educadores, relativamente à seleção de estratégias de ensino e de avaliação dos resultados da aprendizagem.”* de acordo com o projeto Metas de Aprendizagem, integrado na Estratégia Global de Desenvolvimento do Currículo Nacional (Ministério da Educação, XVIII Governo Constitucional).

Neste novo paradigma de aprendizagem, o aluno é colocado no centro do processo e, pode tornar-se simultaneamente, produtor de conhecimento. Jonassen, Carr

& Yueh (1998), citados por Figueiredo & Cardoso (2011) defendem que as tecnologias devem ser usadas como instrumentos de construção de conhecimento com os quais os estudantes aprendem, e afirmam que deste modo os estudantes funcionam como os *designers* e os computadores como instrumentos da mente para interpretar e organizar o seu conhecimento pessoal.

Neste processo, são muitos os autores, dos quais Coghlan (2003) é um exemplo, que partilham da ideia de que a utilização das TIC no contexto de ensino e aprendizagem, e das ferramentas Web 2.0 podem emergir como fator catalisador de mudanças fundamentais, viabilizando novas formas de aprender e contextos diversificados (reais ou virtuais) de aprendizagem. Nesta linha de pensamento, Lévy (2000) refere que as tecnologias do ciberespaço ampliam, estimulam e alteram muitas funções cognitivas humanas, através das tecnologias computacionais, tais como: a memória (bancos de dados e hipertextos), a imaginação (simulações), a percepção (ambientes interativos e imersivos), os raciocínios (inteligência artificial), que favorecem novas formas de acesso à informação.

A escola, com os seus projetos educativos, deve encorajar os alunos a construir o seu conhecimento assente na resolução de problemas e na realização de tarefas que estejam relacionadas com a vida da comunidade a que pertencem. Enquanto professores, não podemos alhear-nos do facto de que o mundo em que vivemos, esta era digital, é o mundo em que os nossos alunos nasceram e a nossa tarefa assenta em perceber como poderemos, neste novo contexto, envolver os alunos no processo de aprendizagem de forma eficaz, utilizando as novas ferramentas disponíveis, colocando a tecnologia ao serviço da educação, de modo a que os alunos se sintam parte importante no processo.

Neste sentido, os alunos utilizam já, inúmeras ferramentas e dispositivos, uma vez que enviam mensagens, *e-mails* e passam muito tempo a conversar no *Messenger* e *Facebook*. Nesta nova literacia digital, a compreensão e expressão oral e escrita, ocorre de forma quase que, espontânea, e, ao contrário de acharmos que não dedicam muito tempo à leitura ou à escrita, já o fazem, e muitas vezes, sem tomarem consciência de que o estão a fazer. Nestes contextos, existem hoje, inúmeras ferramentas que podem utilizar e algumas que já utilizam que podem facilitar o processo de ensino e aprendizagem, tais como, *wikis*, *messenger*, *blogs*, *e-portefólios*, *facebook*, *twitter*, no

domínio da escrita e *podcasts*, *screencasts*, *skype*, *google talk*, no domínio da oralidade, apenas para dar alguns exemplos. Acreditamos que, e nesse pressuposto assenta este projeto, se as crianças já são utilizadoras de tecnologias uma vez que os telemóveis e leitores de mp3 / mp4 os acompanham diariamente onde quer que vão, que faz sentido a sua utilização, ao serviço da aprendizagem académica. A propósito disto, Moreira & Paes (2007,25) afirmam que “*se os dispositivos móveis forem usados como ferramentas instrutivas para construir a aprendizagem, podem ser tratados como ferramentas para ajudar os alunos a executar as suas tarefas e promover o seu desenvolvimento, funcionando como parceiros para o professor e aluno*”.

As ferramentas que referimos anteriormente tornaram-se muito populares no mundo digital, nesta geração a que chamamos de segunda geração e em comum, têm o facto de possibilitarem a aprendizagem colaborativa através de comunidades de aprendizagem que emergem desses mesmos ambientes.

Tal facto vem ainda justificar mais este projeto, na medida em que a utilização, em simultâneo de diversificadas ferramentas pode enriquecer o processo de ensino e aprendizagem das Línguas Estrangeiras (LEs), uma vez que se combinamos a aquisição da competência linguística a nível da compreensão, interação e produção com o desenvolvimento pessoal e social, estimulando a participação ativa, o trabalho colaborativo, o espírito crítico e reflexivo. Assentes nestes princípios de mudança e inovação, que propomos a produção de *podcasts* e *screencasts*, apoiados pela utilização dos dispositivos móveis e pela plataforma *moodle*, como estratégia de aprendizagem da disciplina de Inglês, numa fase de iniciação, porque acreditamos que conduzirá as crianças a uma aprendizagem cada vez mais autónoma e que dará resposta aos seus interesses pessoais e aos diferentes ritmos de aprendizagem.

De acordo com o Quadro Europeu Comum de Referência das Línguas Estrangeiras (QECR), juntamente com o Portefólio Europeu das Línguas, ambos utilizados na harmonização do ensino e aprendizagem das línguas vivas na grande Europa, as competências linguísticas individuais dos utilizadores ou aprendentes de línguas incluem o conhecimento declarativo (saber), a competência de realização (saber-fazer), a competência existencial (saber-ser e saber-estar) e a competência de aprendizagem (saber-aprender). Estamos em acreditar que este projeto ajudará os alunos a desenvolver cada um destes domínios e competências.

1.2. Contextualização do estudo

“As escolas portuguesas estão a transformar-se em espaços de interatividade e de partilha sem barreiras, preparando as novas gerações para os desafios da sociedade do conhecimento” (Plano Tecnológico da Educação, s/d). Torna-se portanto, fundamental, desenvolver uma pedagogia com base na interação dos processos colaborativos promovendo a autonomia do aluno, quer no aprender, quer no pensar.

A denominada Web 2.0 de O’Reilly (2005) veio trazer alterações no modo como a tecnologia se relaciona com a sociedade, em particular na educação. Nestes novos cenários, deixamos de pensar na Internet como uma rede onde navegamos livremente, mas sem interação. Esta rede assume a forma de plataforma global onde se partilha informação, emoções e experiências, atingindo um nível de interatividade bastante positivo.

A escola dispõe hoje de inúmeras ferramentas que colocadas ao dispor de professores e alunos podem revelar-se um contributo e impulsionadoras de aprendizagens.

Para estes novos desafios e pensando no processo de aprendizagem das LEs, o *feedback* nem sempre possível no ambiente de sala de aula, dificultado pelo número elevado de alunos por turma, o uso de *podcasts* e *screencasts* podem revelar-se ferramentas de aperfeiçoamento e treino da oralidade.

1.3. Questões e objetivos de investigação

1.3.1. Questões de investigação

Tendo em conta a justificação/motivação e contextualização apresentadas anteriormente, este projeto de investigação pretende verificar o impacto da utilização dos *podcasts* e *screencasts* na aprendizagem das línguas estrangeiras, disciplina de Inglês, nível de iniciação. Sendo assim, estabelecemos as seguintes questões de aprendizagem:

- a) Poderão as crianças ser, produtoras de conteúdos digitais, na aprendizagem da disciplina de Inglês?
- b) De que forma, os conteúdos produzidos, contribuem para a melhoria das suas aprendizagens?
- c) Em que medida os *podcasts* e *screencasts*, poderão dar o seu contributo na aprendizagem do Inglês?

1.3.2. Objetivos da investigação

Estabelecemos como objetivo geral do nosso trabalho, observar e analisar de que forma as crianças poderão ser produtoras de conteúdos digitais na aprendizagem de uma língua estrangeira, tendo como base a utilização de *podcasts* e *screencasts*.

Simultaneamente, estabelecemos como objetivos específicos:

- Demonstrar que é possível aprender Inglês, com auxílio de *podcasts* e *screencasts*, verificando-se consecutivamente se existe ou não melhoria nos resultados escolares dos alunos;
- Verificar que os *podcasts* e *screencasts* são duas, das muitas ferramentas da Web 2.0 que se podem usar em ambiente ensino/aprendizagem, com sucesso, na disciplina de Inglês, nível de iniciação;
- Analisar a satisfação dos alunos na utilização destas ferramentas, como ferramenta de aprendizagem.

As questões que derivam da proposição pretendem nortear a investigação, sendo alvo de confrontação com os dados obtidos no capítulo 7.

1.4. Apresentação do estudo

Depois de definida a temática a estudar, foi feita uma revisão bibliográfica sobre fontes de conhecimento que pudessem oferecer contributos válidos para fundamentar e orientar a investigação. No planeamento das questões metodológicas, optou-se pelo estudo de caso por parecer mais adequado para dar resposta às questões de investigação.

Neste pressuposto, planificou-se, implementou-se e analisou-se o impacto da utilização dos *podcasts* e *screencasts* na aprendizagem das LEs, disciplina de Inglês, nível de iniciação onde participou uma turma de 4.º ano de escolaridade.

As atividades decorreram em contexto de sala de aula, numa primeira fase e a sua publicação e disponibilização *online* ocorreu na plataforma *Moodle*, com a organização de um portefólio digital que permitiu partilhar os conteúdos.

Após a fase de recolha de evidências de natureza diversa, procedemos ao seu tratamento. De seguida, foi feita a triangulação dos dados e respetiva análise e interpretação. Por fim, elaboraram-se as conclusões e refletiu-se acerca das potencialidades deste estudo para investigações futuras.

1.5. Limitações da investigação

A principal limitação que apontamos ao estudo consiste na reduzida dimensão da amostra, uma vez que cingimos a nossa atenção numa única turma, consideramos que os nossos resultados validariam mais as conclusões alcançadas se inquiríssemos um maior número de crianças e se, a nossa amostra, incluíssemos alunos de todos os anos de escolaridade.

1.6. Estrutura da dissertação

A presente dissertação é constituída por 8 capítulos. O capítulo inicial procura efetuar uma fundamentação teórica que suporte o estudo efetuado. Os capítulos seguintes referem-se à componente mais empírica da investigação, terminando com as reflexões e conclusões finais.

Capítulo 2

Contributos na abordagem das LEs

2. CONTRIBUTOS NA ABORDAGEM DAS LEs

2.1. Mudanças no paradigma de Ensino

A escola que os nossos alunos hoje frequentam é a resposta mais que evidente às questões que durante anos fomos colocando sobre o papel que cada um dos agentes educativos desempenha no processo. É hoje sabido que o saber não mais está centrado no professor, ou apenas no aluno, ou ainda apenas no processo. É comumente aceite que cada um dos interlocutores tem um papel importante a desempenhar. Colocamos especial enfoque no aluno. O aluno é simultaneamente produto do processo, mas pode, e é desejável que assim o seja, produtor, no processo de ensino e aprendizagem.

Atualmente, com o uso generalizado dos computadores, o alargamento da utilização da Internet e a extraordinária expansão de *gadgets* móveis de comunicação e entretenimento, fazem-nos acreditar que, no caso particular do ensino do Inglês, estes dispositivos se possam revelar preciosos instrumentos de comunicação, quer nos domínios da oralidade, quer da escrita. Sobressaem desde logo inúmeras vantagens, no que diz respeito à mobilidade e à flexibilidade no tempo. Inúmeras iniciativas levadas a cabo pelos órgãos de tutela, pelas escolas, pelos centros de formação, pelos departamentos escolares, pelas comunidades locais têm contribuído para que a implementação das TIC acontecesse de facto. Dos diversos programas implementados, o Plano Tecnológico da Educação (PTE), implementado pelo XVII Governo Constitucional, era, à data da sua implementação, o maior programa de modernização tecnológica das escolas portuguesas, aprovado em Setembro de 2007. De acordo com a missão e objetivos estabelecidos pelo documento orientador, esta era “*uma oportunidade de transformar as escolas portuguesas em espaços de interatividade e de partilha sem barreiras, preparando as novas gerações para os desafios da sociedade de conhecimento.*” De acordo com o estudo da equipa responsável pelo PTE, o número de alunos por computador, com ligação à internet, era de 12,8, em 2007, passando para 2, em 2010. Comprovamos assim, que foi feito um esforço significativo no sentido de fazer chegar a um número mais abrangente, condições de utilização e acesso às novas tecnologias. Chegou a hora de tirarmos partido das ferramentas que temos nas mãos. O

importante, “não é dar o peixe, mas ensinar a pescar”, e essa aprendizagem, com todas as dificuldades e potencialidades deve ser partilhada por todos os agentes educativos e pelos alunos, em particular e revela-se tão mais vantajosa e inovadora na aprendizagem das LEs.

2.2. Perspetiva diacrónica e sincrónica do ensino das LEs

“A aprendizagem de línguas estrangeiras é um pré-requisito essencial para o acesso ao conhecimento de um fator favorável à mobilidade pessoal e profissional. A par do domínio da língua materna, a capacidade de comunicar em outras línguas é, no mundo interdependente em que vivemos, uma mais-valia para o exercício da cidadania de forma ativa e participada, pois que tal não se confina, hoje, às fronteiras nacionais. Além disso, o domínio de competências de comunicação em várias línguas potencia o alargamento das nossas mundividências, pois permite o acesso a outras culturas, outros valores, modos de viver e pensar.”

Ministério da Educação e Ciência, Programas e Projetos nas escolas

Desde os tempos mais remotos, que o homem tem necessidade de comunicar com o seu semelhante e, por essa razão, foi desenvolvendo igualmente, ao longo dos tempos, formas diferenciadas de comunicação, sempre com o objetivo comum de se relacionar com o próximo. Acredita-se que foi em contexto natural, por contacto com outros povos, que ocorreram as primeiras formas de aprendizagem de uma língua estrangeira. O homem, desde cedo percebeu que a aprendizagem de outras línguas, que não a sua, seria um facilitador ao nível da comunicação e das relações, mas também ao nível das trocas comerciais.

Hoje, volvidos estes séculos de aprendizagem e generalização das línguas, a preocupação assenta em perceber quando e como iniciar a aprendizagem das línguas estrangeiras. A este propósito, Ribeiro (2009) afirma que é o contacto com uma língua estrangeira que abre os horizontes dos aprendentes, permitindo-lhes sair da egocentricidade da sua língua materna, ao dar-lhes a conhecer não apenas uma língua diferente, que se rege por outras regras sintáticas, semânticas e sonoras, mas por lhes dar a conhecer uma mundivisão diferente da sua. Em segundo lugar, a aprendizagem de

uma língua e cultura diferente processa-se sempre através de análises contrastivas com o que já é conhecido, neste caso, a língua materna. Sendo assim, diversos autores defendem que a aprendizagem das LEs deve ocorrer logo no primeiro ciclo de escolaridade.

Segundo Cruz & Medeiros (2006), citados por Cruz *et al.* (2006) “*early language learning also allows the expansion of pupils’ horizons by contacting with different languages and cultures, developing a conscience of the other, towards an exposure towards the linguistic and cultural diversity of Europe. Moreover, this will promote a learning based on European diversity, preparing the ground for a more advanced plurilingual teaching as well as promoting confidence in the success of foreign language learning throughout the children’s lives. Using other words, the early introduction of a foreign language helps children to develop the understanding towards different people and allows the intercomprehension among people*”.

De acordo com as orientações mais recentes do Governo, a introdução das LEs no 1.º ciclo, traria inúmeras vantagens, tais como “sensibilizar para a diversidade linguística e cultural; promover o desenvolvimento da consciência da identidade linguística e cultural através do confronto com a língua estrangeira e a(s) cultura(s) por ela veiculada(s); fazer apreciar a língua enquanto veículo de interpretação e comunicação do/com o mundo que nos rodeia; promover a educação para a comunicação, motivando para valores como o respeito pelo outro, a ajuda mútua, a solidariedade e a cidadania; contribuir para o desenvolvimento equilibrado de capacidades cognitivas e socio afetivas, culturais e psicomotoras da criança; favorecer atitudes de autoconfiança e de empenhamento no saber-fazer; promover o desenvolvimento de estratégias de aprendizagem.

Para Brewster, Ellis & Girard (1992), os grandes objetivos de aprendizagem de uma língua numa idade precoce prendem-se tanto com a análise e concetualização da língua como também com a descoberta de outra cultura. Desta forma, as crianças deverão desenvolver competências de escrita e orais, de forma a conseguirem compreender e expressar-se nestes domínios, isto é, ao aprender uma língua estrangeira, as crianças devem desenvolver atividades que se baseiem numa aprendizagem ativa.

No entanto, para alcançar os objetivos de aprendizagem de uma língua estrangeira, vários têm sido os percursos e estratégias adotados ao longo dos anos. Hoje,

generalizada que está essa aprendizagem, é comum observarmos em cada país, para além da natural utilização da língua materna, a integração de uma ou mais LEs no currículo escolar.

Longe vão os tempos em que a metodologia desenvolvida na aprendizagem de uma língua estrangeira, era a da tradução e ensino da gramática. O Método de Gramática e Tradução, integrado na denominada Abordagem Tradicional, perdurou desde o séc. XVIII até meados do séc. XX e preconizava a ideia de que uma língua ocorre, assente no domínio da escrita, regulada por regras gramaticais. A teoria de que as diferentes línguas existentes são regidas por uma gramática universal e de que o domínio da escrita era mais importante que o domínio da oralidade, cedo justificou o seu declínio.

Ainda no início do século XX, em particular na Europa, Saveur (1826-1907) propôs um novo método que ficou conhecido como o Método Direto. O autor introduziu a ideia de que a aprendizagem de uma língua estrangeira deve ocorrer da mesma forma em que ocorre a aprendizagem da língua materna. Sendo a língua um sistema que se desenvolve através da fala, todo o processo em que ocorre deve desenvolver-se apoiado apenas na língua de aprendizagem com recurso a materiais autênticos e relevantes para os aprendentes. No plano da oralidade, esta metodologia pressupunha uma ligeira tradução da língua mãe para a língua de aprendizagem. Comparativamente com o método anterior, a gramática era mais amplamente entendida e valorizada na medida em que a sintaxe, a morfologia e a fonologia eram equilibradamente respeitadas e por outro lado, se o primeiro dava ênfase ao código escrito, o segundo privilegiava o código oral. Ambas demonstraram, com o tempo, pouca preocupação com os aspetos sistemáticos de uma língua.

Saussure (1978), contrariou estas ideias acrescentando que “*A língua (langue) (...) é um produto que o indivíduo regista passivamente; (...) a fala (parole) é, pelo contrário um ato individual da vontade e da inteligência, (...)*. De acordo com o linguista suíço, os contextos sociais determinavam o uso homogêneo da língua e cada elemento da língua só tinha valor se analisado em relação a outros elementos. Estes princípios contribuíram em muito para o desenvolvimento da Sociolinguística.

Assiste-se assim, a uma valorização do estudo e abordagem da língua enquanto ciência, a par de uma preocupação social, pese embora, os aprendentes de uma língua receberem ainda estímulos de reflexão sobre a gramática e sobre a própria língua.

No entanto, a visão de Saussure foi protegida pelos defensores da Abordagem Estrutural. Neste grupo, incluem-se alguns linguistas como Bloomfield, Fries e Lado. Enquanto estruturalistas apoiavam a sua tese de aprendizagem na área da Psicologia, em autores tão conhecidos como Pavlov e Skinner, sendo que, na sua convicção, a aprendizagem da língua decorria ao longo dos anos, em resultado do processo de ajustamento a partir de estímulos e respostas. A aquisição de uma LE ocorre em resultado da prática contínua, com recurso à utilização de materiais autênticos, resultando na automatização da LE do mesmo modo em que ocorre a língua materna. Estes princípios já defendidos por Saussure e Skinner viriam, em meados do séc. XX, a colocar o Método Áudio-lingual em oposição ao Método Tradicional de Gramática e Tradução.

De acordo com o Método Áudio-lingual o uso da tecnologia, do gravador e de gravações de falantes nativos permitiam à aprendizagem pela repetição de um modelo. Este processo de aprendizagem por modelagem permitiu reconhecer que a repetição, memorização de palavras seria uma condição para se alcançar a capacidade comunicativa.

Apesar do método Áudio-lingual ter ainda sido aperfeiçoado pelo Método Audiovisual, cedo se percebeu que, apesar deste último apresentar diálogos contextualizados, se revelava ainda pouco criativo na aprendizagem de uma língua estrangeira, na medida em que se revelava muito repetitivo e pouco natural ao nível das interações estabelecidas, conforme sustentavam Chomsky e Dell Hymes que se viriam a revelar grandes impulsionadores da Abordagem Comunicativa na aprendizagem das LEs, como a seguir daremos conta.

De acordo com Alves (2006), o sucesso da aprendizagem de uma LE é avaliada em termos de como os alunos desenvolveram a sua competência comunicativa, que pode ser definida como a sua capacidade de aplicar o conhecimento de ambos os aspetos formais e sociolinguísticos de uma língua com proficiência suficiente para comunicar.

A Abordagem Comunicativa coloca o aluno no centro da aprendizagem, insistindo na relação entre a aprendizagem realizada dentro da sala de aula e a sua exteriorização em contexto extra aula. É por isso que as estratégias preconizadas por esta abordagem assentam na relação do aluno com os seus pares, em atividades como o *role-play* ou na simulação de pequenas situações do quotidiano.

De acordo com esta abordagem, a aprendizagem do aluno de uma LE decorre da interação do aluno com os seus pares, com o professor, tendo oportunidade de experienciar em contexto de sala de aula, de situações comunicativas da vida real, bem como tomar consciência do próprio processo de aprendizagem, impulsionando estratégias de autonomia. É necessário levar o aluno a comunicar na língua de aprendizagem nos mais diferentes contextos comunicativos reais, recorrendo a inúmeros materiais de suporte à aprendizagem como a imprensa escrita, filmes, canções, documentários, recursos da Web, bem como, mais recentemente, ferramentas mais direcionadas para a utilização das tecnologias de informação e comunicação em contexto escolar, como os *podcasts* ou *screencasts*, que serão objeto de análise, mais à frente noutro capítulo deste estudo.

Percebemos então que, a aprendizagem das LEs ao longo dos tempos, não ocorreu de forma isolada, e que, cada uma das fases descritas anteriormente não se esgotou na fase seguinte, mas sim, coexistiram entre si e a adoção de uma metodologia não implicou a rejeição total das abordagens anteriores. Nas últimas décadas, de acordo com Alves (2006), a generalização das tecnologias de comunicação e consequentemente do computador, a integração destes nas práticas letivas de professores e alunos tem-se revelado de extrema importância enquanto instrumentos facilitadores do processo ensino-aprendizagem de LEs. O recurso ao computador neste contexto é conhecido internacionalmente como CALL (*Computer-assisted Language Learning*).

O princípio do ensino das LEs, mediado por computador, assenta na aprendizagem do aluno e os materiais disponibilizados são utilizados para facilitar o ensino. É por isso que a filosofia CALL coloca em destaque o aluno e manifesta duas características principais. Por um lado, a aprendizagem bidirecional (interativa) e por outro, aprendizagem individualizada. O programa CALL não é um método, mas antes uma ferramenta que ajuda os professores em facilitar o processo de aprendizagem de uma LE e que de acordo com Warschauer & Meskill (2000), podemos encontrar três

fases distintas na aprendizagem de uma língua: uma primeira fase Behaviorista ou estrutural, uma segunda fase, Comunicativa e uma fase final Integrativa.

Sabemos que é difícil dissociar a história do ensino das LEs do aparecimento de novas tecnologias. Por esta razão, Paiva (2005) justifica que o aparecimento de uma nova tecnologia implica, num primeiro momento, desconfiança e rejeição. Após essa fase inicial, a tecnologia começa a fazer parte das atividades sociais da linguagem e a escola acaba por incorporá-las em suas práticas pedagógicas.

Ainda segundo Warschauer & Meskill (2000), na primeira fase, o computador servia de tutor da aprendizagem e os conteúdos eram transmitidos através de estratégias que promoviam a aquisição de conhecimentos ou de competências através da prática repetitiva e de memorização. Este sistema tutorial CALL permitia a aprendizagem dividida em diferentes etapas, o treino de aspetos da língua, dava *feedback* imediato ao aprendiz, bem como respeitava o ritmo de cada um. Percebemos então que na década de 70, do séc. XX, esta visão cedo despertou o interesse pelo desenvolvimento de materiais para utilização na aprendizagem das LE's, ainda que com algumas limitações financeiras.

Souza (2004) referia que o cenário anterior viria a ser alterado já durante a década de 80, quando se desenrolava a segunda fase, a que nos referimos anteriormente como sendo a fase comunicativa. A liberdade de criação de materiais e o aparecimento de ferramentas de suporte abriram caminho à produção de novos conteúdos. A generalização do computador pessoal e o seu acesso a um maior número de utilizadores contribuiu igualmente para o declínio do Behaviorismo, da fase anterior.

A metodologia preconizada nesta fase reconhece o computador como um meio para desenvolver as atividades de forma mais eficaz e produtiva. É por isso que o computador não é um fim, mas cabe aos professores e aprendentes, a sua utilização por forma a uma mais eficiente aprendizagem. De acordo com Moreira (2003), não se espera que o computador ensine a língua, mas que atue como instrumento enriquecedor ou facilitador da aprendizagem. Esta nova forma de aprendizagem leva o aluno a refletir, a fazer as suas opções e no início dos anos 90 inicia-se a terceira fase do CALL, conhecida como fase Integrativa que perdura até aos dias de hoje.

Esta última fase emerge com o aparecimento de práticas assentes na componente multimédia e na própria Internet. A utilização de diferentes recursos, como a leitura, a observação, a audição e a fala permite ao aprendente de uma LE a aproximação ao contexto real em que ocorrem as interações e em que uma língua se desenvolve.

Esta abordagem na utilização das TIC e em particular do computador, em contexto de sala de aula abre novas potencialidades e novos desafios quer ao professor, quer aos aprendentes. A integração de novas ferramentas poderão ser um facilitador da aprendizagem, como mais à frente procuraremos descrever.

Attwell (2008) acrescenta ainda que, independentemente das conclusões dos estudos que existem, importa salientar que a tecnologia deve ser encarada como um recurso e não como um método e que a tecnologia por si só não promove a aprendizagem.

Capítulo 3

A Web

como plataforma de aprendizagem

3. A WEB COMO PLATAFORMA DE APRENDIZAGEM

3.1. Da Web 1.0 à Web 3.0

A utilização da Web como suporte ao ensino e, conseqüentemente, à aprendizagem das LEs, não tem ainda muito tempo de suporte. As primeiras ferramentas e materiais surgiram em simultâneo com a terceira fase do CALL, no início dos anos 90. No entanto, o impacto da Web perante o antecessor, são por demais evidentes, na medida em que possibilita a interação em tempo real, associada ao custo reduzido da sua implementação, bem como à facilidade de criação de aplicações e ferramentas. Longe já vão os tempos em que um número restrito de *web* editores criava páginas para um grande número de leitores. Em resultado, os utilizadores poderiam obter informação indo diretamente à fonte. A ‘www’ ou Web 1.0 era um sistema de hiperligações e documentos hipertextuais, acedidos pela internet. A primeira fase de implementação da internet representa a Web 1.0, a qual, de acordo com Berners-Lee¹ poderia ser considerada a “*read-only web*”. Por outras palavras, na primeira fase da web, apenas podíamos procurar informação e lê-la. No entanto, já nesta fase, se reconhecia que a utilização da tecnologia na sala de aula permitia tornar o ensino mais individualizado, permitindo igualmente uma maior autonomia do aprendente e um maior distanciamento do papel do professor. Warschauer (1996) coloca em evidência a motivação que decorre da utilização do computador, destacando o fator novidade, bem como a oportunidade que o aluno manifesta em ter um maior controlo sobre a sua aprendizagem, obtendo um *feedback* imediato. De acordo com Pennington (1996), citado por Buzato (2001, 36-37) “ (...) *as vantagens do uso do computador no ensino das línguas podem ser divididas em três grupos: físicas, cognitivas e psicológicas.*” No quadro 1 da página seguinte, apresentamos resumidamente, as vantagens sugeridas por Pennington (1996) na utilização do computador. Ainda nesta linha de pensamento,

¹ Sir Timothy John Berners-Lee é um físico britânico, cientista da computação e professor do MIT, a quem é creditada a invenção do *World Wide Web*, fazendo a primeira proposta para sua criação em março de 1989. Em 25 de dezembro de 1990, com a ajuda de Robert Cailliau e um jovem estudante do CERN, implementou a primeira comunicação bem-sucedida entre um cliente HTTP e o servidor através da internet. Berners-Lee é o diretor do *World Wide Web Consortium* (W3C), que supervisiona o desenvolvimento continuado da *web*.

Padron (1993) sustenta que a aprendizagem de uma LE e em particular o Inglês, tem por parte da utilização do computador, um impacto positivo, uma vez que é motivador, permite maior autonomia, oferece *feedback* imediato ao aluno e dota-o de maior responsabilidade, isto para referirmos apenas as vantagens mais gerais, segundo o autor.

Quadro 1 – Vantagens na utilização do computador

Vantagens físicas	Vantagens psicológicas	Vantagens cognitivas
<ul style="list-style-type: none">• efeito da informação na ponta dos dedos, ou <i>fungertips effect</i>.	<ul style="list-style-type: none">• o computador é um elemento de motivação• estimula a privacidade	<ul style="list-style-type: none">• aumenta a eficácia do processo de aprendizagem de línguas facilitada pela integração de diversos recursos.

(adaptado de Pennington, 1996)

Relativamente às vantagens físicas, quando nos referimos ao *fungertips effect*, estamos a evidenciar o facto de a informação poder ser acedida com pouco esforço físico (quer no tempo, quer no espaço). A leitura rápida de documentos, bem como a execução de tarefas simples ao nível do processador de texto, são exemplo das vantagens apontadas pelo autor. No segundo grupo referente às vantagens psicológicas, o computador é, naturalmente, um elemento de motivação da aprendizagem, na medida em que os alunos manipulem objetos, interrelacionando cores, sons e formas. Pennington (1996) argumenta ainda que o ambiente gerado no computador, oferece privacidade para a execução de tarefas, o que pode ser um fator positivo para indivíduos mais tímidos e que desta forma, se sentem mais desinibidos. Por último, no que diz respeito às vantagens do domínio cognitivo, o autor destaca a eficácia do processo de aprendizagem de línguas que decorre da utilização de diversos recursos possibilitados pelo computador. Nos últimos anos, a Web tem evoluído de forma exponencial. O conceito de “*read-only web*” deu origem a um novo paradigma, onde se cria e partilha informação, em que cada um de nós assume um papel na produção de conteúdos. De acordo com O’Reilly (2005), a Web 2.0 revelou-se enquanto mudança para uma Internet como plataforma, baseada no aproveitamento dos efeitos de rede, aproveitando a

inteligência coletiva. No seguimento da tese de O'Reilly, Alexander (2006) destaca as principais características da Web 2:

- interfaces ricas e fáceis de usar;
- o sucesso da ferramenta depende do número de utilizadores;
- maior facilidade no armazenamento de dados e na informação disponibilizada;
- permite o trabalho colaborativo;
- os softwares funcionam basicamente *online* ou podem utilizar sistemas *offline*;
- com a utilização de *tags* em grande parte dos aplicativos, ocorre um dos primeiros passos para a Web semântica e indexação de conteúdos disponibilizados.

A sociedade atual depende da informação e da comunicação uma vez que é a partir dela que o ser humano organiza o seu pensamento, que partilha e recebe, que é produtor e produto da cultura, dando sentido à sociedade. Na opinião de Souza (2004, 60) *“quer a comunidade, quer a sociedade só se formam e subsistem porque existe comunicação, pois esta é o substrato em que se desenvolvem as relações e interações entre os atores sociais, sejam estes individuais ou coletivos, e em que constantemente se negociam e encontram os equilíbrios que asseguram a sobrevivência do sistema social e do sistema comunitário.”*

“Web 2.0 is definitely the next big thing in the WWW. It makes use of latest technologies and concepts in order to make the user experience more interactive, useful and interconnecting. It has brought yet another way to interconnect the world by means of collecting information and allowing it to be shared affectively. It definitely has a bright future with so many Web 2.0 based websites coming up. It is a revolution in the field of computers and will definitely achieve far greater success.”

O'Reilly, T. (2005)

Presentemente, assistimos ao desenrolar da Web 2.0 ou *“read-write”*, se adotarmos a categorização de Berners-Lee. A recente capacidade de contribuir com conteúdos e interagir com os outros utilizadores mudou rapidamente o panorama da utilização da internet. As ferramentas disponíveis, como os *weblogs (blogs)*, *social bookmarkings*, *wikis*, *podcasts*, *screencasts*, *RSS feeds* (e outras formas de publicação

colaborativa), software social, aplicações web, e serviços *online*, como o *eBay* e *Gmail*, têm proporcionado melhorias relativamente aos utilizadores da Web 1.0.

A Web tem evoluído a um ritmo estonteante. As simples páginas de linguagem HTML (*HyperText Markup Language*), onde os utilizadores podiam apenas consultar e fazer *downloads*, deram lugar a uma nova linguagem e a uma nova forma de estar, em que cada um pode criar e partilhar informação, passando a produtores de conteúdos.

De acordo com Bender (2003) esta colaboração e a sua forma de desenvolvimento nas comunidades de aprendizagem representam um meio fundamental para a aprendizagem dos alunos, pois desta forma podem compreender questões, desenvolver argumentos e partilhar significados e conclusões. Enquanto promotores do processo de ensino, os professores devem integrar atividades que estimulem o pensamento crítico, bem como a resolução de problemas. Através de mecanismos e atividades de aprendizagem cooperativa e colaborativa, será fácil dar início a atividades em contexto de sala de aula, mas que perduram e validam o conhecimento para além da aula. Neste sentido, Osório & Puga (2007, 61-62) afirmam que *“há necessidade de procurar novos modelos de prática pedagógica dentro e fora da sala de aula que permitam à escola um melhor acompanhamento da evolução sentida na sociedade. (...) Importa proporcionar condições que promovam quer a formação do professor, através de atividades de formação contínua, quer a integração das TIC no contexto educativo.”*

Este não tem sido um caminho fácil mas que se justifica cada vez mais. Ainda nesta fase da Web 2.0 e de acordo com Carvalho (2008) os recursos disponíveis permitem otimizar a gestão da informação e favorecer a formação de redes de inovação e conhecimento com base na cooperação e na produção do conhecimento. De acordo com Bernes-Lee (2001) decorre já uma Web 3.0 ou denominada de Web Semântica uma vez que se pretende que a Rede organize a faça uso mais inteligente da informação de modo a gerar conhecimento. Hayes (2006) resume na figura seguinte, apresentada na próxima página, a evolução da Web desde 1995, com o aparecimento da Web 1.0.

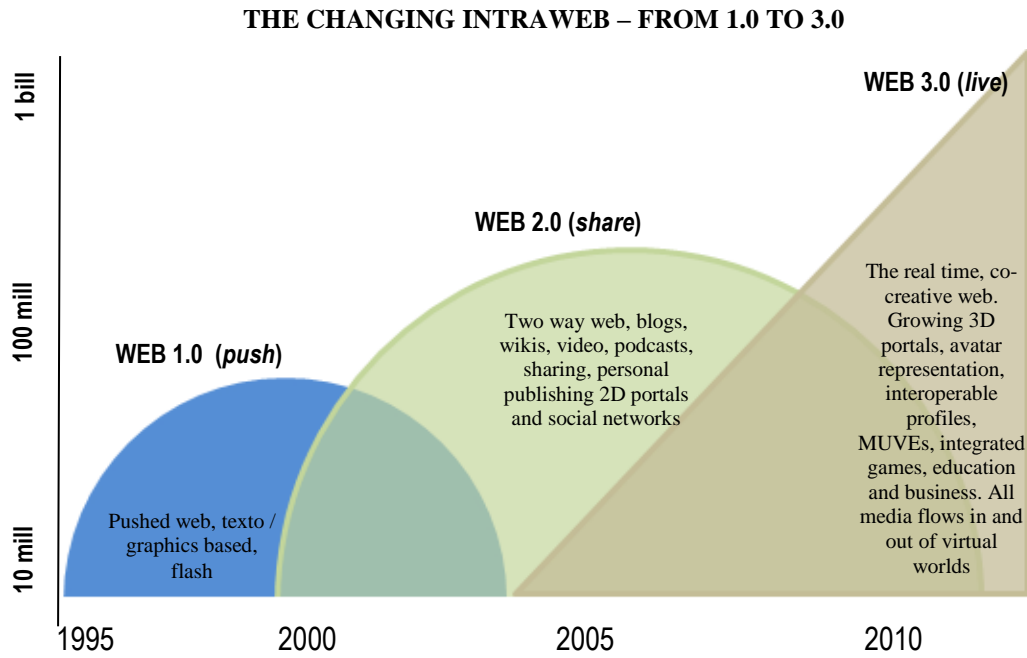


Figura 1 - The changing IntraWeb – from 1.0 to 3.0
(www.personalizemedia.com/articles/web-30/)

Capítulo 4

Podcasts e screencasts:
potencialidades na educação

4. *PODCASTS* E *SCREENCASTS*: POTENCIALIDADES NA EDUCAÇÃO

4.1. *Podcasts* e *Screencasts*: recursos educativos de aprendizagem

A tecnologia encontra na educação, uma área de excelência para a criação de situações de aprendizagem. Como já salientámos anteriormente, a Web 2.0 também conhecida como Web social e colaborativa, revelou-nos um novo caminho a seguir, enquanto professores e educadores. A flexibilidade de processos de aprendizagem, autonomia na edição e publicação de conteúdos, definição de novas estratégias pessoais, interpessoais e colaborativas para a construção do conhecimento através de inovadoras ferramentas, das quais os *podcasts* e *screencasts* são um válido exemplo.

Como sustenta Prensky (2001), sendo os alunos “nativos digitais”, os professores, terão de ser, cada vez mais, emigrantes digitais, acompanhando os estudantes na utilização da tecnologia e na sua evolução. É por isso, urgente, de acordo com Moreira (2001), “*diversificar a utilização das novas tecnologias de informação e comunicação, que podem ser usadas nos diferentes contextos educativos, aproveitando o seu enorme potencial como instrumento de aprendizagem.*”

Neste princípio, podemos antecipar as tecnologias, e em particular as ferramentas de produção e distribuição de conteúdos, como a principal tendência das práticas educacionais do futuro, ideia esta, também corroborada por Prensky (2009). É por isso que autor veicula a ideia de que a sua utilização colocará de parte os modelos de ensino tradicionais e que permitirá aos professores, o desenvolvimento de novas e efetivas estratégias, capazes de atribuir ao aluno um *know-how* digital que lhes permita utilizar as TIC como um prolongamento das suas capacidades cognitivas.

Neste contexto, assistimos à natural emergência do *podcast*. A tarefa de introdução da ferramenta na aprendizagem das LEs e em particular no ensino e aprendizagem do Inglês está assim, facilitada. Junior & Coutinho (2007) sustentam que o *podcast* é uma “*alternativa viável, prática, com custos quase nulos e também uma metodologia de ensino / aprendizagem bastante motivadora, que proporciona que o aluno tenha um*

papel ativo na construção do saber, saindo do padrão de mero consumidor para ser também produtor de informação na web.”

A *web* tornou-se uma plataforma de aprendizagem fruto da eclosão de novas ferramentas que nos permitem disponibilizar texto, imagem, vídeo e áudio e que facilita a sua partilha. A escolha do *software* e/ou aplicativo a utilizar fica ao critério do utilizador, havendo a hipótese de utilizar ferramentas gratuitas, geralmente eficientes, ou pagas com mais recursos adicionais (Bottentuit & Coutinho, 2007).

4.1.1. Para um entendimento dos *Podcasts*

“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 or new podcasts once listeners have subscribed to the “feed” source (Abulencia, 2006; Frydenberg, 2006; Ricahrdson, 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.”

Carvalho & Aguiar (2009, 2473)

Esta é, uma definição bastante completa de *podcast* e *podcasting*. No entanto, o termo nasceu da junção das palavras iPod (linha de leitores de media, produzido pela Apple, que reproduz ficheiros mp3) e *Broadcast* (transmissão). Foi utilizado pela primeira vez em 2004, por Ben Hammersley, jornalista britânico do The Guardian para se referir às entrevistas de rádio que Christopher Lydon realizava na Internet, com a ajuda de um gravador mp3.

O termo foi conquistando valor, ao longo dos últimos anos e foi destacado pelo New Oxford American Dictionary, em 2005, como palavra do ano. No entanto, ao

termo têm sido ainda atribuídas outras variações, particularmente antepostas ao sufixo “*cast*”, em particular o *videocast* (transmissão de vídeo através da Internet), o *screencast* (captura de ecrã com voz) e o *mobcast* (através dos telemóveis).

4.1.1.1. Ferramentas para *podcasting*

Em qualquer dos casos anteriores, são necessárias ferramentas e aplicações de suporte ao nível do som, da imagem e do vídeo. Ao nível da edição e gravação áudio são exemplos, o *Audacity*, o *Wavosaur*, *Free Sound Recorder*, *EXP Studio Audio Editor*, *Krystal Audio Engine*, *GTS Studio Recorder Pro*, *Weeny Free Audio Recorder*, apenas para citar alguns, que são disponibilizados de forma gratuita. Podemos ver alguns exemplos na figura 2. Numa fase seguinte, podemos apoiarmo-nos nos servidores de *podcast* para a sua publicação, como o *Podomatic*, *Podpress*, *Podfeeder*, *My podcast* ou o *Gcast*.

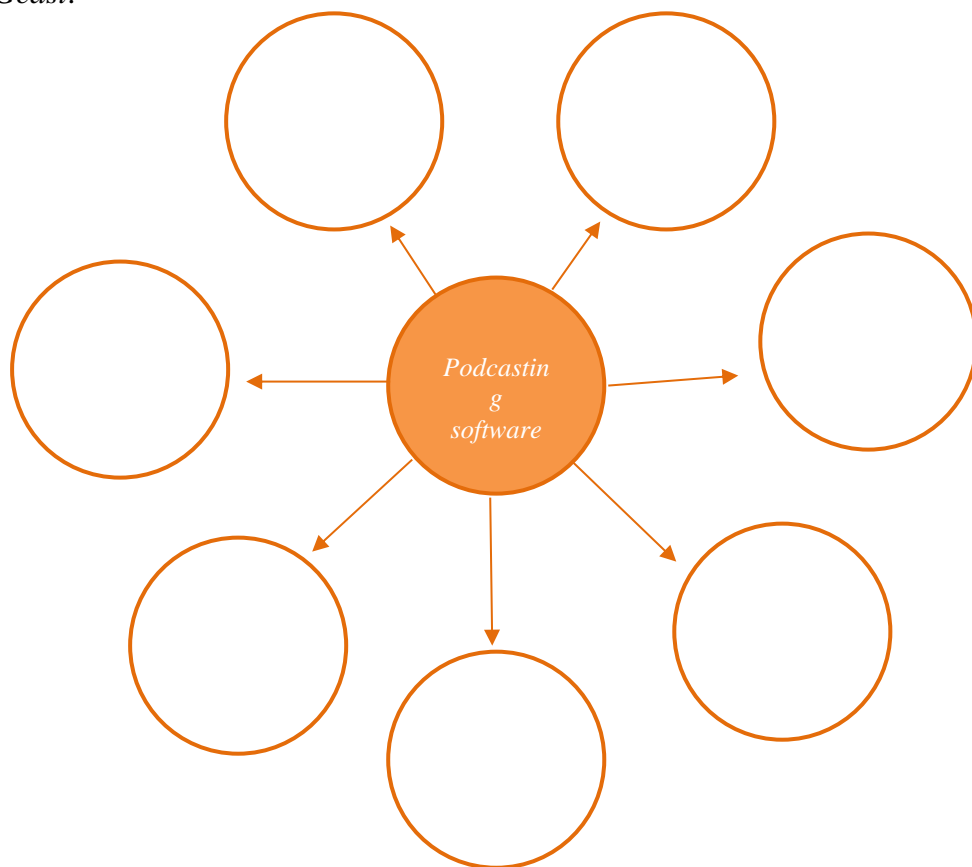


Figura 2 - Logótipos de Software de *Podcasting*

O *software* é uma ferramenta de baixo custo que tem emergido de forma exponencial na comunidade educativa e em particular no ensino do Inglês. Em Portugal, as rádios têm dado o maior contributo através de programas informativos e entretenimento. Cain (2007) advoga que os *podcasts* mudaram a paisagem do ensino, proporcionando muitas oportunidades de imersão dos alunos na LE. Ao ouvirem à sua vontade, aprofundam mais a compreensão dos materiais da sala de aula e, ao criarem eles próprios *podcasts*, melhoram a sua fluência.

4.1.2. Formas / Diversidade de *Podcasts*

O *podcast* pode exigir aos seus interlocutores, uma atitude passiva ou ativa dependendo se é produtor ou utilizador da ferramenta. A primeira decorre da tarefa simples de *download* dos conteúdos já disponibilizados por outros. A segunda, de cariz mais ativa, ocorre quando a criança é produtora dos conteúdos com recurso a *software* de gravação e publicação, conforme apresentamos na Figura 3.

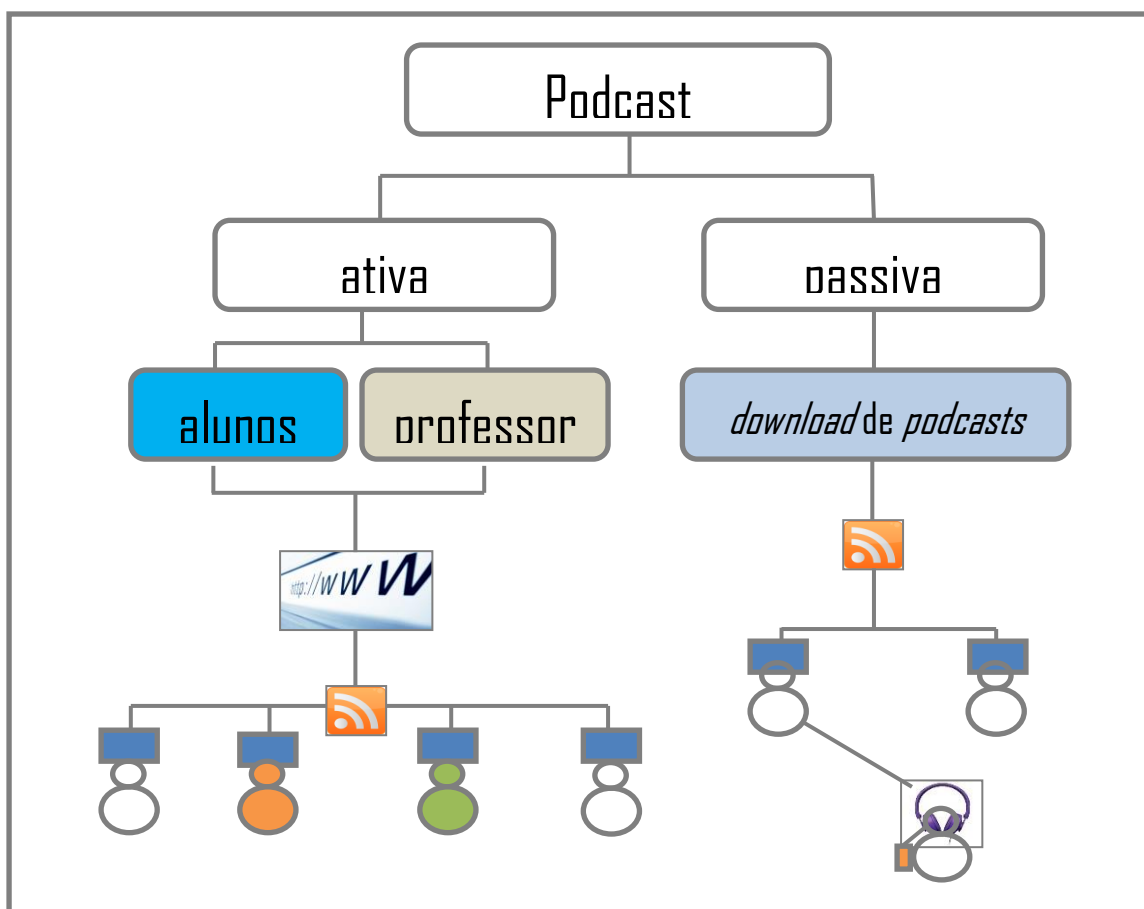


Figura 3 - Formas de utilização de um *podcast*

Sabemos no entanto, que desde o aparecimento do *podcast* em 2004, que a sua generalização tem avançado em diferentes contextos (reuniões, programas de rádio e televisão) e particularmente no educativo. Em qualquer um deles, são apontadas inúmeras vantagens quer pelo facto de os alunos gostarem de se ouvir e de ouvir os que lhes são próximos (professores), reconhecerem algumas vantagens pedagógicas do domínio áudio sobre o escrito e de o áudio ser um meio poderoso para transmitir atitudes, emoções e recriar atmosferas.

Para além do *podcast* (áudio), Salmon & Edirisingha (2008, citados em Carvalho, 2009), identificam o conceito de “*enhanced podcast*”, em resultado de uma combinação de imagem, esquema ou sequência de imagens com um *podcast* do tipo áudio. Mais recentemente, assistimos à generalização do *vodcast* (*podcast* do tipo vídeo) e do *screencast*, como adiante exploraremos, nas páginas seguintes.

4.1.3. Taxonomia de *Podcasts*

No âmbito do projeto “Implicações Pedagógicas da Utilização de *Podcasts* em *Blended-Learning*”, na Universidade do Minho foi proposta uma Taxonomia de *Podcasts* e que está esquematizada no Quadro 2.

Quadro 2 - Taxonomia de *Podcast* (In Carvalho et al., 2008)

TIPO	FORMATO	DURAÇÃO (minutos)	AUTOR	ESTILO	FINALIDADE
Expositivo / informativo (análise; resumo; síntese; excerto de textos; poemas; casos; explicações de conceitos ou princípios ou fenómenos; descrição do funcionamento de ferramentas ou equipamentos ou software...)	Áudio	Curto= 1'-5'	Professor	Formal	Informar
	Vídeo - <i>Vodcast</i> - <i>Screencast</i> Captura de ecrã com locução	Moderado= 6'-15' Longo= +15'	Aluno(s) Outro Jornalista, cientista, político,	Informal	Motivar Sensibilizar Incentivar a questionar (...)

Feedback / comentário a trabalhos dos alunos	<i>Enhanced Podcast</i>		etc.		
Instruções / recomendações (indicações e/ou procedimentos para a realização de trabalhos práticos; orientações de estudo; recomendações)	Combinação de imagem com locução				
Materiais autênticos (Materiais criados para o público em geral e não especificamente para um determinado curso ou para estudantes, tais como entrevistas, notícias, programas de rádio, etc)					

De acordo com a taxonomia, observamos seis dimensões para catalogar os *podcasts*: tipo, formato, duração, autor, estilo e finalidade (Carvalho, 2009).

- **tipo** – consideram-se quatro tipos de *podcasts* (expositivo / informativo, *feedback* / comentário, instruções / orientações, materiais autênticos);
- **formato** – áudio, vídeo e “*enhanced podcast*”. O *podcast* em vídeo também pode ser designado por *vodcast* (Salmon & Edirisingha, 2008) ou ainda por *screencast* (Rocha & Coutinho, 2009);
- **duração** – duração curta (entre 1 minuto e 5 minutos); duração moderada (entre 6 e 15 minutos) e duração longa (mais de 15 minutos). Da revisão de literatura verificamos uma preferência dos alunos por *podcasts* curtos (Carvalho, 2009). Segundo Cebeci & Tekdal (2006, citados em Carvalho, 2009), sugerem que os *podcasts* não devem ser superiores a 15 minutos, uma vez que após esta duração, assistimos a uma diminuição da atenção, audição e compreensão por parte dos ouvintes;
- **autor** – o autor pode ser o professor, o aluno e outras entidades. No caso particular do ensino, a maioria dos *podcasts* são criados por professores. Kaplan-

Leiserson, 2005, citado em Carvalho, 2009 refere as vantagens de os alunos também serem os produtores desses mesmos conteúdos;

- *estilo* – pode ser formal ou informal e estreitamente ligado à sua tipologia;
- *finalidade* - esta pode ser diversificada, no sentido de informar, motivar, divulgar, orientar, etc.

4.1.4. *Podcasts*: potencialidades na educação

Dervin (2006) alega que é fundamental ligar as atividades e os métodos de ensino aos interesses e mundos dos alunos. A utilização dos *podcasts* vai ao encontro dos alunos, permite criar materiais de diferentes temáticas, de forma gratuita, de utilização regular, permitindo reforçar o que foi ensinado de forma individualizada, contribuindo para a diferenciação do ensino.

Desta forma, apresentamos uma breve revisão da literatura no uso(s) de *podcasts* e das suas potencialidades na educação em diferentes áreas do Ensino Básico e particularmente no ensino e aprendizagem das LEs, pese embora, termos encontrado muitos estudos na bibliografia consultada, noutros níveis de ensino.

- Pré-Escolar – Faria & Ramos (2009) desenvolveram um estudo em que as crianças levavam um livro escolhido pelo professor para casa, durante cinco dias, que exploravam com os pais. Após a partilha do seu entendimento da história, com os colegas, gravaram um *podcast*.

- Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico – Marques & Reis (2011) avaliaram as potencialidades educativas da produção e divulgação de *podcasts* por crianças deste nível de ensino, no desenvolvimento de competências de leitura, comunicação escrita e oral, recorrendo a estratégias de motivação e envolvimento nas atividades escolares, concluindo que esta ferramenta pode ser utilizada nas diferentes áreas curriculares, de forma transversal e com a possibilidade de divulgação à família e comunidade em geral.

- História e Geografia de Portugal, 5.º ano – Rodrigues (2010) utilizou os *podcasts* para orientar uma visita de estudo pela cidade de Braga.

- Educação Musical, 6.º ano – Mota & Coutinho (2010) implementaram o *podcast* na aula de Educação Musical e concluíram que foi um instrumento que permitiu um desenvolvimento de um ambiente de aprendizagem construtivista, revelando-se inovador e que ajudou a criar um ambiente descontraído e agradável.

Particularmente, pensando no processo de aprendizagem do ensino das LEs, são também muitos os estudos disponíveis.

- Moura & Carvalho (2006) – relatam um projeto no qual utilizaram *podcasts* em aulas de línguas como forma de motivação dos alunos. O projeto “*Correspondence Scolaire*” entre alunos da Bélgica e de Portugal utilizou diferentes ferramentas da Web2, onde se destaca também o *podcast*. O projeto foi inovador, na medida em que permitiu a distribuição do arquivo de áudio, texto e imagem na internet. Permitiu às autoras concluir que através dos *podcasts*, foi possível levar os alunos a desenvolver e a aperfeiçoar a competência linguístico / comunicativa da compreensão e da expressão escrita e oral, de modo a facilitar a comunicação em qualquer situação, bem como são uma excelente ferramenta no ensino das LEs, pois permitem aos alunos a prática da oralidade e audição da pronúncia correta.

Estes autores referenciam no artigo “*Podcasts: Potencialidades na Educação*” e revelam a enorme potencialidade da utilização do *podcast* em educação desde que eles sigam de encontro às necessidades e expectativas dos alunos. Os *podcasts* sendo uma tecnologia emergente, possibilita o trabalho em conjunto na criação de outras formas de informação, em especial no contexto de aprendizagem de uma LE.

- Oliveira (2008) – desenvolveu um blogue no qual alojaram *podcasts* produzidos pelos alunos nas aulas, possibilitando que os alunos usassem o inglês em contexto oral e que escutassem a sua própria voz. Concluíram que os *podcasts* permitiram o treino da língua e da expressão oral dos alunos melhorando a sua fluência e o desempenho da língua.

- Furtoso & Gomes (2011) – na aprendizagem das LEs, as autoras destacam as vantagens do *podcast* na revisão do vocabulário, entrevistas com falantes nativos e os exercícios de compreensão do oral. Salientam ainda, outra faceta desta ferramenta para a aprendizagem da LE, conquanto a criança seja a produtora do seu próprio *podcast*, pois além de desenvolver a compreensão do oral, melhora a sua fluência.

Neste sentido, podemos entender que a criação do *podcast* é uma tarefa que permite ao aluno utilizar a linguagem oral falada em contexto real, uma vez que a gravação de mensagens, a leitura de textos, a comunicação com os outros, desenvolve esta competência. No Quadro 3 apresentado a seguir, mostramos uma adaptação da tabela de objetivos da produção de *podcasts* em LE e possíveis atividades identificadas por essas autoras para o treino e desenvolvimento da oralidade.

Quadro 3 – Possíveis objetivos da produção de *podcast* em contexto de ensino-aprendizagem-avaliação de LEs

Produtores do <i>podcast</i>	Objetivos	Exemplos possíveis
<ul style="list-style-type: none"> • Por alunos 	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolvimento da proficiência oral tendo em vista o <i>feedback</i> do professor com funções avaliativas (sejam funções diagnósticas, formativas e /ou sumativas). • Estabelecimento de contato com outros alunos geograficamente distantes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Gravação da leitura de um texto fornecido pelo professor. • Gravação de uma mensagem de apresentação pessoal do aluno.
<ul style="list-style-type: none"> • Por professores 	<ul style="list-style-type: none"> • Disponibilizar conteúdos em formatos alternativos e passíveis de utilização em dispositivos móveis de uso comum (telemóveis, leitores de mp3, etc). • Disponibilizar exemplos de expressão oral em LE. • Dar <i>feedback</i> individualizado sobre a produção (oral e escrita) dos alunos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Gravação de um texto do manual escolar, lido pelo professor. • Gravação de leituras de artigos de jornais em LE. • Gravação de <i>feedback</i> individualizado sobre a produção dos alunos.
<ul style="list-style-type: none"> • Por professores e 	<ul style="list-style-type: none"> • Redigir em conjunto textos e fazer a sua locução, promovendo a 	<ul style="list-style-type: none"> • Gravação de um texto sobre a localidade onde se

alunos	colaboração e cooperação entre estudantes e destes com o professor. • Promover o conhecimento de culturas associadas à língua em estudo através da troca de documentos produzidos.	situa a escola e seu envio a professores e estudantes de escolas de outros países, falantes da língua em estudo.
--------	---	--

(adaptado de Furtuoso & Gomes, 2011, 1048)

Carvalho & Aguiar (2010) no seu livro “*Podcasts para ensinar e aprender em contexto*” mostram diversos caminhos para a inclusão e uso de *podcasts* como recurso disponível na sala de aula através de “*experiências realizadas nos diferentes níveis de ensino, desde o jardim-de-infância ao ensino superior, que reportam muitos exemplos de integração na prática letiva – como fonte instigadora do trabalho a desenvolver, apresentação de conteúdos, feedback, tutoriais – bem como os produtos criados pelos alunos.*” (Carvalho & Aguiar, 2010, 11)

4.1.5. Para um entendimento dos *Screencasts*

“Screencasts provide students with lessons they can watch at their convenience, as often as they choose, to review class material or to help understand concepts they find difficult. Students can stop and start presentations giving them control over how a lesson unfolds, which can help accommodate different learning styles and speeds. (...) Screencasts can also add a new dimension to embedded learning. Instead of simply consulting a reference book to learn or refresh your memory about a basic concept needed for work on a larger project, you might access a library or screencasts and watch the one that addresses the concept at hand.”

EDUCASE LEARNING INITIATIVE, March 2006

Um *screencast* é uma captura de ecrã através da qual são registadas as ações de um utilizador num computador, sendo geralmente acompanhada de áudio (narração) e distribuída através de RSS (ELI, 2006). O conceito surge, pela primeira vez em 2004 proposto por Udell, embora de acordo com Valente (2008) já existisse em 1993, *software* com as mesmas potencialidades. O *screencast* comparativamente com o *screenshot*, captura o que ocorre no monitor, num intervalo de tempo, enquanto o segundo consiste numa representação estática do ecrã do computador, num dado momento.

Os *screencasts* oferecem quer ao professor, quer aos alunos, uma grande liberdade quanto à sua utilização, uma vez que o conhecimento e associado à sua criação, é bastante reduzido. A visualização das demonstrações incorporadas nos *screencasts*, usando uma abordagem *step-by-step* na apresentação de conteúdos, na resolução de exercícios, tutoriais de *software*, podem ser repetidas inúmeras vezes, aliando simultaneamente a imagem e o áudio. Revela-se ainda vantajoso na medida em que podem ser visualizados em dispositivos móveis que permitam visualizar vídeo, como os iPods, telemóveis, mp4, apenas para citar alguns.

Neste sentido, consideramos que os *screencasts* podem dar um contributo válido para a aprendizagem dos alunos, na disciplina de Inglês, ao possibilitar uma aprendizagem mais personalizada em que o aluno assume um papel ativo de gestor da aprendizagem (Moran, 2000). Consideramos também, que os *screencasts* permitem que os alunos aprendam de uma forma autónoma, uma vez que o aluno é o centro da aprendizagem, adaptada ao seu estilo e ritmo de aprender.

4.1.5.1. Ferramentas para *Screencasting*

No caso da gravação em formato vídeo, o *Screencast Video Recorder*, o *Jing*, o *ScreenFlow*, *CamStudio*, *Camtasia Studio*, *ScreenToaster* e outras aplicações disponíveis, gratuitas ou pagas oferecem de forma simples, com tutoriais de fácil utilização, a possibilidade de gravação de ficheiros vídeo. Apresentamos na figura 4, na página seguinte, apenas alguns exemplos, pois diariamente são desenvolvidos e disponibilizados outras aplicações.



Figura 4 - Logótipos de Software de *Screencasting*

Das ferramentas apresentadas, destacamos o *software Jing*. Esta aplicação permite gravar a atividade do ecrã no formato vídeo SWF (*Flash Video*). Faz a captura de ecrã e permite fazer algumas anotações, legendas e chamadas. São apontadas algumas vantagens para a sua utilização, como o processo de *download* simples e livre de custos, numa das versões, o fato do programa ser de simples utilização para principiantes, permitir a combinação de teclas de atalho para controlar o processo de gravação e permitir secções de todo o ecrã, para ser capturado (Gentil, 2012). A ferramenta está disponível em várias versões para *download*. Uma versão grátis, mas mais limitada e outras versões pagas e com outras potencialidades.

4.1.6. *Screencasts*: potencialidades na educação

Sobre a utilização de *screencasts* no contexto educativo, a investigação é muito reduzida no nosso país. Apenas encontramos o estudo de Rocha & Coutinho (2009) que salienta o uso de *screencasts* no ensino da geometria descritiva. O projeto *Geomcast* consistiu no desenvolvimento de aplicações multimédias baseadas no conceito de *podcast* / *vodcast* / *screencast*. As aplicações foram criadas pela docente e pelos alunos (em grupo) cujo objetivo central era rever os conteúdos já abordados, em qualquer lugar ou hora, a partir da Internet, dos iPods ou telemóveis.

No que concerne a estudos realizados a nível internacional, destacamos uma investigação realizada na Universidade de Michigan por Pinder-Grover *et al.* (2008), sobre a utilização dos *screencasts* contendo pequenas apresentações esclarecedoras e elucidativas de tópicos identificados pelos alunos como pouco perceptíveis. Na opinião dos autores, o uso da tecnologia foi considerada bastante útil pelos alunos, salientando ainda que, o impacto na aprendizagem será ainda maior se alunos e professores potenciarem ainda mais este recurso.

Apesar de estar circunscrito a um grupo de alunos, a um módulo ou unidade de uma disciplina e ser limitado à produção de *screencasts* pelo professor, o estudo parece-nos útil na divulgação destas novas ferramentas em múltiplos cenários educativos.

Acreditamos que o nosso projeto possa ser mais um contributo na utilização dos *screencasts* em contexto educativo, particularmente no ensino das LEs.

4.2. Considerações finais

Os resultados da revisão da literatura anteriormente exposta remetem para a utilização de ferramentas da Web 2.0, com especial enfoque nos *podcasts* e *screencasts*, apresentam-se como um caminho a seguir, em contextos educacionais.

No caso particular das LEs, uma vez que a oralidade é um domínio fundamental da aprendizagem, justificam-se ainda mais, uma vez que estes recursos podem ser um complemento de outras estratégias mais tradicionais de aprendizagem.

Relativamente aos *podcasts*, estes podem constituir-se uma mais-valia no desenvolvimento de competências ao nível da compreensão e expressão oral. A complementar, os *screencasts* podem também apoiar a aprendizagem se, na produção da narração que apoia os vídeos, os alunos forem os produtores da escrita, desenvolvendo assim, a proficiência oral e escrita, simultaneamente.

Ambos os registos permitem ao professor a audição repetida da locução / fala / pronúncia dos alunos e desse modo identificar com maior rigor os aspetos sobre os quais importa concentrar a sua atenção. Nesta linha de pensamento, Fostnot (1996), acrescenta que estas aprendizagens devem possibilitar a avaliação formativa dos alunos, os quais deverão ter consciência que controlam as suas aprendizagens e que o professor é apenas um guia e facilitador do processo.

Igualmente, entendemos que estas ferramentas deverão ativar as competências linguísticas e a criatividade dos alunos na aprendizagem do Inglês. Neuner (1991) entende que as sequências de atividades deverão preparar para desenvolver, estruturar, simular e ser efetivamente, atos de comunicação. Ainda Zabalza (1992) remata que os conteúdos deverão ser cuidadosamente selecionados, sequenciados e funcionalmente organizados, de tal forma que a relação com o processo educativo seja o mais funcional possível.

Pereira (2007) evidencia ainda que o processo educativo deve ser claro para os alunos, que todas as instruções e objetivos sejam de fácil constatação para que estes tenham a possibilidade de desenvolverem as suas competências, devido à avaliação formativa.

Estes ambientes de aprendizagem permitem ao aluno a oportunidade de usar ferramentas de aprendizagem de *podcasting* e *screencasting* que, à partida, se constituem um verdadeiro desafio para eles, umas que se revelam atividades ricas e significativas, a que Örnberg (2003) apelidou de “aprendizagem realizada *na e pela* ação”.

Capítulo 5

Metodologia da Investigação

5. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

5.1. Objetivo da Investigação

A escolha do modelo metodológico numa investigação educacional deve estar intimamente relacionada com os objetivos do estudo, com o tipo de questões a que se procura responder, com a natureza do fenómeno estudado e com as condições em que o estudo se desenvolve (Coutinho, 2005).

No caso concreto da investigação realizada e dado que neste estudo se pretende que as crianças sejam produtoras de conteúdos digitais através da criação de *podcasts* e *screencasts* na aprendizagem de uma língua estrangeira e uma vez que o nosso contexto real é uma turma de quarto ano de escolaridade, a cargo do docente que ao mesmo tempo, é investigador principal do estudo, consideramos que esta investigação terá sempre uma forte componente descritiva e que deveria ser enquadrada por um plano metodológico flexível, que combinasse, em simultâneo, técnicas de análise quantitativa e qualitativa (Gomez, Flores & Jimenez, 1996).

Assim, considerámos que o estudo caso será a metodologia que melhor se adapta ao contexto da nossa investigação. Yin (2005) define um estudo de caso como uma abordagem empírica que estuda um fenómeno no seu ambiente natural, em que o investigador é, na maioria das vezes, o único instrumento de recolha de dados e que, para o efeito, recorre a múltiplas fontes de evidência como forma de superar a subjetividade inerente a uma tal situação. Ainda Coutinho & Chaves (2002, 222), referem que o estudo de caso previsto é considerado como uma referência metodológica "*com grandes potencialidades para o estudo de muitas situações em Tecnologia Educativa*" uma vez que tem como principal característica o facto de se tratar de um plano de investigação que envolve o estudo intensivo e detalhado de uma situação concreta e bem definida, como é claramente este caso da utilização dos *podcasts* e *screencasts* no processo de ensino e aprendizagem.

Um estudo deste tipo tem sempre uma forte componente descritiva, o que conduz à necessidade de recorrer a fontes diversas para a recolha de dados, de modo a tornar o plano de investigação mais consistente. A característica que melhor identifica e

distingue o estudo de caso é o facto de se tratar de um plano de investigação que envolve o estudo intensivo e detalhado de uma identidade bem definida: o caso (Coutinho & Chaves, 2002). Para Yin (2005), o estudo caso não implica nenhuma forma particular de recolha de dados, os quais podem ser quantitativos e qualitativos, mas sim o uso de múltiplas fontes de evidência, convergindo para o mesmo conjunto de questões de investigação. Assim, a utilização de múltiplas fontes de evidência ou dados, por permitir, por um lado, assegurar as diferentes perspetivas dos participantes no estudo e, por outro, obter várias “medidas” do mesmo fenómeno, criam condições para a triangulação dos dados durante a fase de análise dos mesmos (Coutinho, 2005). No nosso caso, a proximidade do investigador ao contexto estudado é grande, uma vez que leciona a turma e/ou os alunos envolvidos. Esta proximidade é propícia à subjetividade, que tentámos colmatar através da triangulação, tentando maior objetividade.

Deste modo, considerámos como instrumentos privilegiados para a recolha de dados: observação direta, diário de bordo, questionário de opinião, aplicado no início e final do estudo e avaliação dos trabalhos realizados pelos alunos.

5.2. Amostra

A população do estudo é constituída por 19 alunos de uma turma do quarto ano, disciplina de Inglês, do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Os pais/encarregados de educação foram consultados formalmente, em reunião presencial que consta de ata da turma, tendo sido autorizada a participação de todos os alunos da turma. Para este efeito, o investigador esteve presente na reunião, convocada pelo professor de turma, para explicar aos presentes o contexto em que o projeto se iria desenvolver.

A Direção pedagógica da escola esteve sempre a par deste projeto de investigação e mostrou total disponibilidade em colaborar para que a sua implementação se revelasse num sucesso, que interessava a todas as partes envolvidas.

5.3. Instrumentos de recolha de dados

O projeto foi avaliado/monitorizado em várias etapas e com recurso a diferentes técnicas de recolha de dados. Numa primeira fase foi aplicado um questionário para identificar o perfil dos alunos, relativamente à idade, género, posse, local, frequência e utilização de equipamentos informáticos (computador, portátil, leitor de mp3 e/ou mp4 e telemóvel). Procuramos igualmente conhecer: a) se os alunos já tinham ouvido falar de *podcast* e o *screencast*; b) se já tinham criado ou acedido a algum *podcast* e *screencast*, e ainda c) avaliar as atitudes dos alunos relativamente à disciplina de Inglês, bem como d) aferir algumas atividades que valorizam nas aulas de Inglês (Anexo 1).

Quanto ao seu formato, optámos maioritariamente por questões de resposta fechada (sim/não) ou de escolha múltipla, sendo que em algumas foi solicitada a justificação de opinião, ou seja, a resposta solicitada foi do tipo semiaberta.

Este questionário foi disponibilizado e preenchido pelos alunos durante uma aula de Inglês.

Para a monitorização das diferentes atividades, recorreu-se ao diário de bordo, onde se registaram sob a forma de notas de campo as reações bem como o interesse e a participação dos alunos no decurso do projeto, dado que todas as atividades foram desenvolvidas em contexto de sala de aula (Anexo 2).

O diário de bordo constitui um dos principais instrumentos do estudo de caso. Segundo Bogdan & Biklen (1994) este é utilizado relativamente às notas de campo. O diário de bordo tem como objetivo ser um instrumento em que o investigador vai registando as notas retiradas das suas observações no campo. Bogdan & Bilken (1994,150) referem que essas notas são “ *o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiência e pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo*”.

O investigador assumiu um papel ativo na dinamização das aulas, na recolha de dados, no apoio à realização das atividades (nomeadamente dos *podcasts* e *screencasts*) e na avaliação das atividades dinamizadas (nomeadamente, recolhendo as opiniões dos alunos e sobre as dificuldades sentidas durante a realização dos *podcasts* e *screencasts*) e dos materiais produzidos. Ao longo das atividades, o investigador efetuou registos sistemáticos de observação em áudio, vídeo e escrito. Durante as aulas, elaborou um portefólio eletrónico na plataforma *Moodle*, onde publicou os recursos desenvolvidos e

as atividades realizadas. Segundo Bogdan & Bilken (1994) existem dois tipos de observadores: o observador completo que é aquele que vê a situação de investigação como que “através de um espelho”, não intervindo na ação, limitando-se a registar os dados observados e o observador participante que se encontra no centro dos problemas, interagindo com a situação e os sujeitos investigados.

Ambas as observações fizeram parte deste estudo, contudo tentamos, dentro do possível, assumir a posição de professor interagindo com os alunos apenas quando fosse realmente necessário.

No final da experiência foi aplicado um questionário de opinião que procurava averiguar da reação dos alunos à experiência de utilização do *podcast* e *screencasts* na aprendizagem da LE e da estratégia pedagógica implementada (Anexo 3). Na elaboração do questionário tivemos alguns cuidados em relação às perguntas e à sua apresentação, dado à faixa etária dos alunos, pois segundo Carmo & Ferreira (1998), o número de questões não devem ser muito elevado e as questões devem ser tanto quanto possível fechadas e perceptíveis. Optámos novamente por questões de resposta fechada (sim/não) ou de escolha múltipla, sendo que em algumas foi solicitada a justificação da opinião, ou seja a resposta solicitada foi do tipo semiaberta.

Também foram avaliados os trabalhos realizados pelos alunos. Esta parte da avaliação do projeto foi realizada pelo professor.

Capítulo 6

Projeto “English is (Fun) tastic!”

6. PROJETO “ENGLISH IS (FUN)TASTIC!”

6.1. Implementação do projeto - procedimentos

Numa primeira fase, foi apresentada a disciplina criada na plataforma *Moodle* da escola, que iria servir de Portefólio digital para acompanhar o decorrer das atividades e onde iriam ser disponibilizadas as atividades criadas pelos alunos ao longo das aulas, em interdisciplinaridade com a disciplina de TIC (Figura 5).



Figura 5 - Disciplina *Moodle* do Projeto “English is (Fun)tastic!”

A motivação inicial para o projeto foi a atividade “*Fun with English*” (Figura 6). Esta atividade consistiu na exploração de *Flashcards* associados ao tema a explorar durante o estudo e na apresentação de alguns *screencasts* disponíveis no *youtube*, previamente selecionados pelo professor.

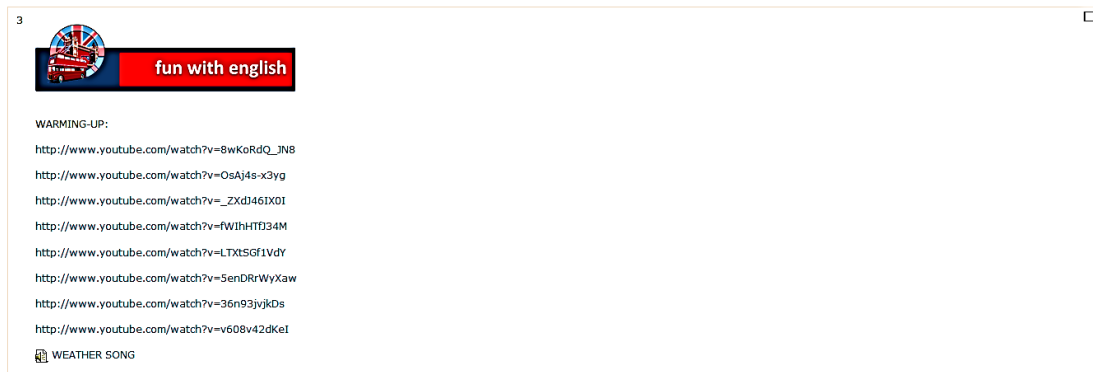


Figura 6 - Atividade de Motivação “fun with english”

Para concretizar as atividades, foram-lhes apresentados as ferramentas de suporte áudio e vídeo (Figura 7).



Figura 7 - Ferramentas de *podcasting* e *screencasting*

O *Audacity* foi-lhes explicado, com base num tutorial, as várias potencialidades e funcionalidades do programa. “Além de recursos de gravação, o programa apresenta várias ferramentas de edição de áudio. Torna-se possível, por exemplo a inserção de vinhetas, sons variados e músicas de fundo, assim como a modificação de registos áudio com o uso de recursos de eco, amplificação, compressão, equalização, redução de ruídos e alteração na velocidade, entre outros” (Diegues & Coutinho, 2010, 346) (Anexo 4).

A ferramenta de *screencasting* *Jing* foi também apresentada com base num tutorial que ficou disponível na plataforma *Moodle* para futuras consultas. Esta ferramenta permite a colaboração num projeto, partilha de instantâneos, narração de imagens, colocar comentários, narrar um projeto. O *Jing* tem uma versão gratuita e uma versão paga. Ambas permitem até cinco minutos de vídeo. A versão gratuita utilizada neste projeto, apenas permite guardar os ficheiros com extensão SWF (*Flash Vídeo*), pelo que nalguns casos houve necessidade de instalar um leitor deste formato, o *SWF Opener*, também disponibilizado na plataforma *Moodle*, por forma a ambientar os alunos com esta ferramenta (Anexo 5).

O projeto foi desenvolvido entre 17 de setembro e 14 de dezembro de 2012 e as aulas decorreram durante o horário atribuído à turma, sendo que a disciplina de TIC

decorria à terça-feira, das 16h15m às 17h15m e a disciplina de Inglês, às quintas-feiras, das 9h às 10h.

Numa fase seguinte foram apresentadas as atividades previstas no projeto, “*tv reporter*”, “*weather forecast*” e “*weather song*”, de acordo com o tema global do projeto, “*The weather*”.

A atividade “*tv reporter*” (Figura 8), consistiu na apresentação de vocabulário relativo aos meses do ano, dias da semana e condições atmosféricas, bem como do seu treino para realização dos *podcasts*. Esta atividade foi desenvolvida individualmente porque considerámos desde o início que seria importante proporcionar aos alunos diferentes contextos de trabalho (individual, grupo restrito e grupo-turma). Os alunos gravaram o vocabulário associado aos meses do ano, aos dias da semana, às estações do ano e às condições atmosféricas. Posteriormente, as gravações foram integradas na disciplina do *Moodle*, para que cada um pudesse aceder-lhe mais tarde e ouvi-la novamente ou retirá-la para audição nos leitores de mp3, mp4 ou telemóvel.

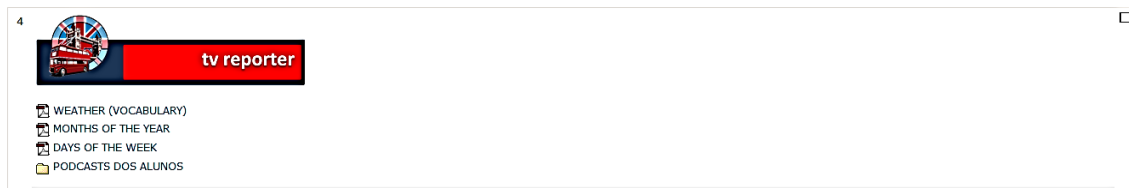


Figura 8 - “*tv reporter*”

A terceira atividade “*weather forecast*” (Figura 9) foi proposta a grupos de quatro / cinco alunos e teve como suporte as ferramentas *powerpoint* e o *Jing*. A seleção das imagens a trabalhar foi feita, numa primeira fase, pelos alunos através de recolha na internet após a disponibilização de um conjunto de expressões associadas ao tema, pelo professor. A ferramenta *powerpoint* já utilizada pelos alunos noutros contextos da disciplina de TIC revelou-se um facilitador para a concretização da atividade e entendemos também que esta ferramenta estaria mais ajustada a esta faixa etária. A narração que acompanhou as imagens também foi previamente escrita pelos alunos.

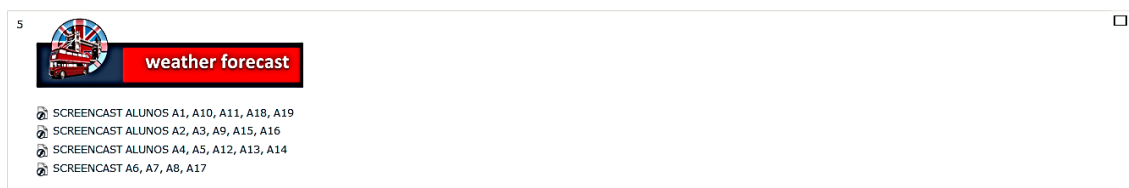


Figura 9 - “*weather forecast*”

A atividade “*weather song*” (Figura 10), consistiu na interpretação da canção apresentada na primeira fase, uma vez que entendíamos que era importante aplicar uma das ferramentas a todo o grupo-turma. Utilizámos uma canção que, no final do estudo já lhes era familiar. Entendemos também que o formato mp3 seria mais vantajoso para os alunos, uma vez que era mais fácil o seu acesso, dado que a versão que estávamos a utilizar da ferramenta *Jing*, não permitia a exportação do ficheiro em mp4, mas podia ser visionado na plataforma *Moodle*.

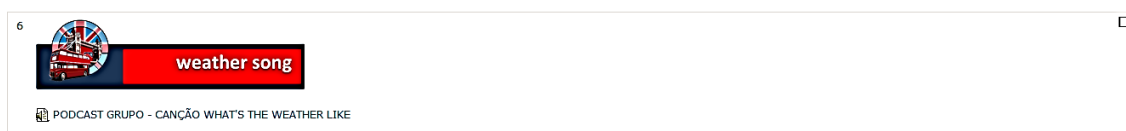


Figura 10 - “*weather song*”

Ainda na plataforma, os alunos dispunham de um último tópico, “*best of*” (Figura 11), onde colocámos alguns registos fotográficos da sua participação nas atividades.

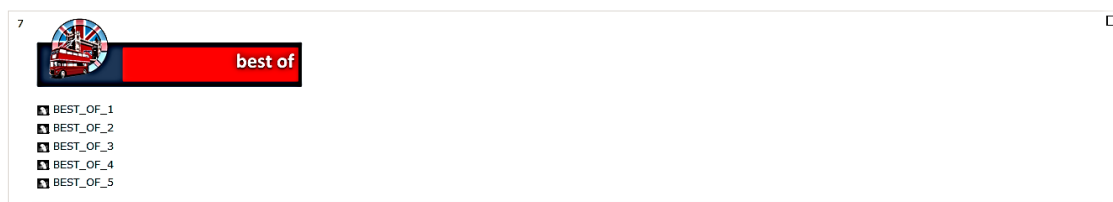


Figura 11 - “*best of*”

O Quadro 4 descreve sucintamente as atividades previstas para este estudo.

Quadro 4 - As diferentes atividades desenvolvidas

Atividade	Modalidade	Calendarização	Instrumentos / Ferramentas
“ <i>fun with english</i> ”	grupo-turma	Setembro	Computador Projetor Moodle
“ <i>tv reporter</i> ”	individual	Outubro / Novembro	Computador Microfone <i>Audacity</i>
“ <i>weather forecast</i> ”	grupo (4/5 alunos)	Novembro / Dezembro	Computador Microfone <i>Powerpoint</i> <i>Jing</i>
“ <i>weather song</i> ”	grupo-turma	Dezembro	Computador Microfone <i>Audacity</i>

Capítulo 7

Apresentação e análise de resultados

7. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE RESULTADOS

7.1. Questionário Inicial

A amostra correspondeu a 19 alunos, sendo 47% do sexo feminino e 53% do sexo masculino. Em relação às idades, verificámos que a maioria se situava nos 10 anos (Tabela 1).

Tabela 1 - Dados Biográficos

Dados Biográficos			
Idade	9	10	11
Número de Alunos	7	11	1
Percentagem	37%	58%	5%
Género	Masculino		Feminino
Número de Alunos	10		9
Percentagem	53%		47%

No que respeita à posse de equipamentos informáticos, constatámos que a grande maioria dos inquiridos (95%) tem computador em casa, sendo que apenas 5% não tem. O mesmo sucede relativamente à posse de computador portátil. Em relação à ligação à internet verificámos que, dos 18 inquiridos que possuem computador e/ou portátil, apenas 12 têm acesso a este serviço. Quanto à posse de leitor de mp3 apenas 47% dos alunos tem este equipamento, enquanto que apenas 32% são detentores de leitor de mp4. Todavia, 58% dos mesmos são detentores de telemóvel (Tabela 2).

Tabela 2 - Equipamento Informático

Equipamento Informático	Sim		Não	
	N.º	%	N.º	%
2.1 Tens computador em casa?	18	95	1	5
2.2 Tens portátil?	18	95	1	5
2.3 Tens ligação à internet?	12	63	7	37
2.4 Tens leitor de mp3?	9	47	10	53
2.5 Tens leitor de mp4?	6	32	13	68
2.6 Tens telemóvel?	11	58	8	42

Em relação ao local de utilização do computador e da internet, verificamos que o seu uso é mais frequente na escola, em detrimento do local de utilização dos leitores de mp3, mp4 e telemóvel que são mais frequentes em casa (Tabela 3).

Tabela 3 - Local de utilização dos Equipamentos

Local de utilização dos Equipamentos	Em casa	Na escola	Outro
3.1 Uso mais o computador...	9	13	0
3.2 Uso mais a internet...	13	15	0
3.3 Uso mais o leitor de mp3...	12	1	0
3.4 Uso mais o leitor de mp4...	8	1	0
3.5. Uso mais o telemóvel...	10	3	0

No que respeita à frequência de utilização dos equipamentos, 47% dos inquiridos usa o computador apenas 2/3 vezes por semana, 37% utiliza uma vez por semana e apenas 16% o usa diariamente. Relativamente ao acesso à internet, 42% acede uma vez por semana, 32% acede 2/3 vezes por semana, 16% acede diariamente e 11% dos intervenientes no processo nunca acede. No que respeita ao uso do leitor de mp3, 52% dos alunos nunca usam o leitor, 32% utilizam-no uma vez por semana, 11% utiliza o leitor de mp3 2/3 vezes por semana e apenas 5% usufruem deste equipamento diariamente. Relativamente à utilização do leitor de mp4, 69% dos inquiridos referem que não usufruem do mesmo, 21% usam-no uma vez por semana, 5% usam 2/3 vezes por semana e outros 5% fazem uso do mp4 diariamente. O uso do telemóvel não é feito por 42% dos intervenientes sendo que 26% fazem uso do mesmo 2/3 vezes por semana. A frequência diária é apenas utilizada por 16% dos inquiridos bem como a opção 1 vez por semana (Tabela 4).

Tabela 4 - Frequência de utilização dos equipamentos

Frequência de utilização dos equipamentos	Diariamente		2/3 vezes por semana		1 vez por semana		Nunca	
	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%
4.1 Uso o computador...	3	16	9	47	7	37	0	0
4.2 Acedo à internet...	3	16	6	32	8	42	2	10
4.3 Uso o leitor de mp3...	1	5	2	11	6	32	10	52
4.4 Uso o leitor de mp4...	1	5	1	5	4	21	13	69
4.5 Uso o telemóvel...	3	16	5	26	3	16	8	42

Quando questionados sobre a sua relação com os computadores, 13 alunos referem que esta relação é “excelente” enquanto 6 destes a retratam como sendo “boa” (Gráfico 1).

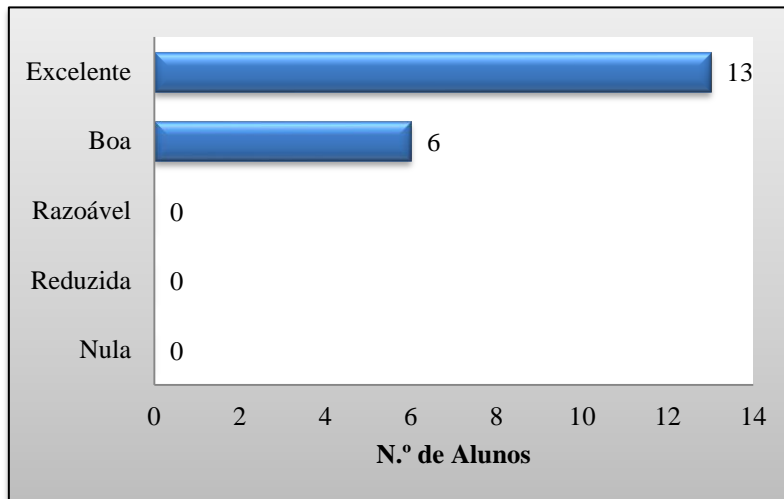


Gráfico 1 - Relação com os computadores

Aos alunos era solicitado que, de entre dez opções, seleccionassem três que retratassem o uso que davam ao computador. A opção “pesquisa na internet” foi a mais selecionada – 18 dos alunos assinalaram esta opção. A realização dos “trabalhos da escola” acolheu a seleção de 16 alunos. O “*download* de músicas/filmes” foi escolhido por 12 alunos. O “visionamento de vídeos/imagens” obteve 7 seleções e as “redes sociais” acolheu 3 preferências. As opções “correio eletrónico”, “*Moodle* da escola”, “criar/participar em blogues” e “processador de texto” não foram selecionadas por nenhum dos inquiridos (Gráfico 2).

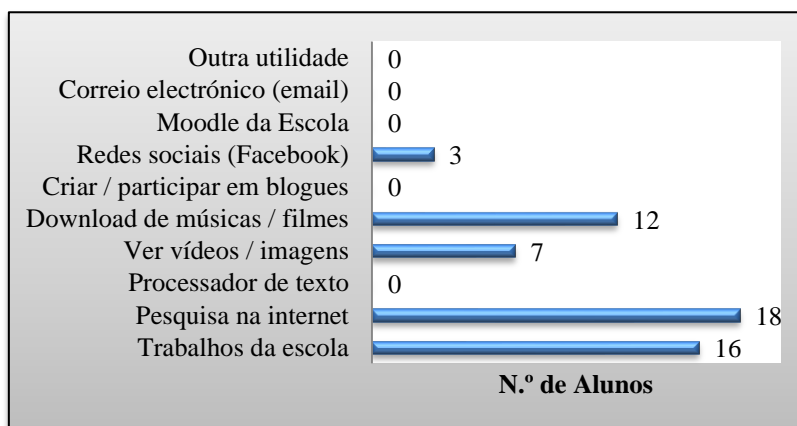


Gráfico 2 - O computador é usado essencialmente para...

Ao serem questionados sobre se já tinham ouvido falar em *podcasts*, 6 alunos responderam afirmativamente enquanto 13 destes nunca tinham ouvido falar. Dos inquiridos que tinham respondido de forma afirmativa à questão anterior, todos eles acederam, pelo menos uma vez, a um *podcast* mas nunca criaram nenhum (Tabela 5).

Tabela 5 - Utilização de *Podcasts*

Utilização de <i>Podcasts</i>	Sim	Não
6.1 Já ouviste falar em <i>podcasts</i> ?	6	13
6.2 Já acedeste a algum <i>podcast</i> ?	6	0
6.3 Já criaste algum <i>podcast</i> ?	0	6

Quando confrontados com a questão sobre se já tinham ouvido falar de *screencasts*, a totalidade dos inquiridos (19 alunos) responderam negativamente.

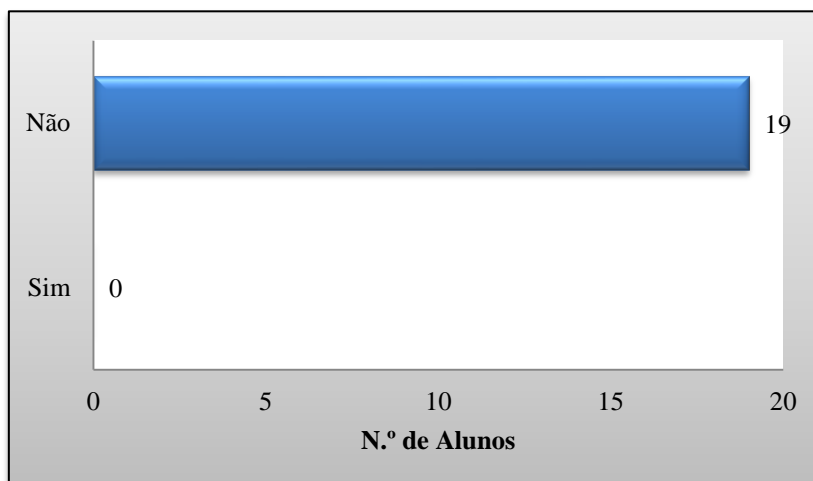


Gráfico 3 - Utilização de *Screencasts*

Relativamente à disciplina de Inglês no 1.º Ciclo, os alunos foram confrontados com a questão se achavam esta disciplina interessante. Todos os inquiridos (19) afirmaram que concordavam totalmente com o interesse desta disciplina. Quando levados a pronunciarem-se de forma mais detalhada com a sua própria escolha os alunos revelaram que a aprendizagem desta disciplina é importante para a comunicação entre os povos pois a Língua Inglesa é a mais falada no mundo, sendo por isso a mais utilizada (Gráfico 4).

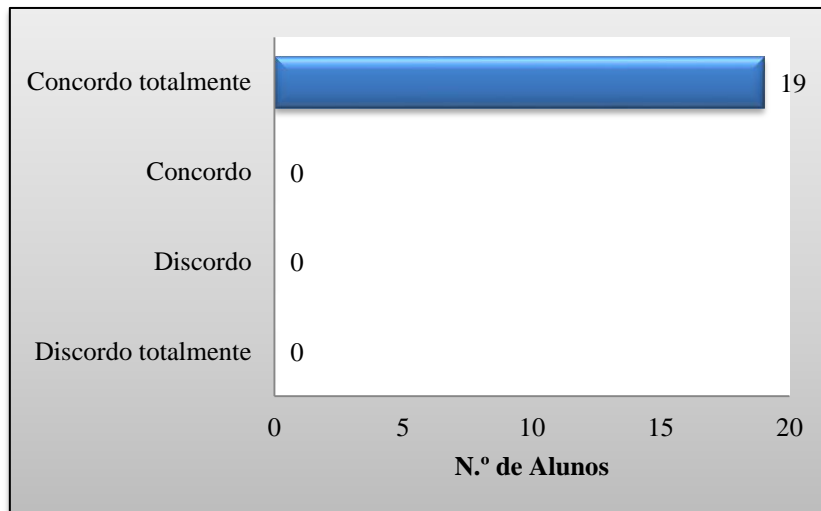


Gráfico 4 - A disciplina de Inglês é interessante?

Todos os inquiridos se pronunciaram favoravelmente relativamente à utilidade do Inglês como disciplina curricular (Gráfico 5). Mencionaram ainda que esta é uma disciplina divertida e muito interessante de aprender sendo bastante importante a sua aprendizagem para poderem comunicar com outros povos.

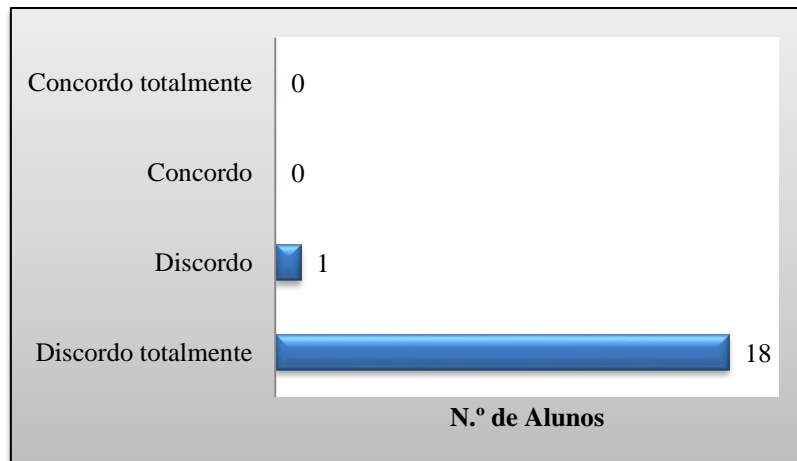


Gráfico 5 - A disciplina de Inglês não é útil para mim...

Quando confrontados como seriam as aulas de Inglês ideais, os inquiridos selecionaram a opção "mais jogos de vocabulário" por 15 vezes – sendo a mais selecionada. A realização de "mais exercícios de escrita de frases" acolheu 11 seleções e "mais visionamento de filmes" 10. A menos selecionada foram a opção "outra" onde os inquiridos referiam os jogos da internet (Gráfico 6).

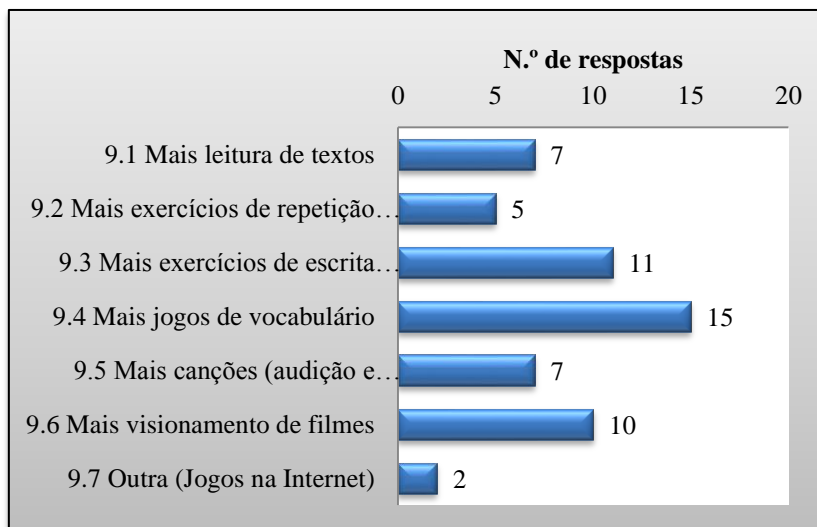


Gráfico 6 - Como seriam as aulas de Inglês ideais para ti?

Da análise dos resultados deste estudo inicial concluímos que a maioria destes alunos possui equipamentos informáticos – tal situação não se verifica apenas na opção mp4 (ponto em que 68% dos inquiridos não possui este equipamento). A posse de computador (pessoal ou portátil) é já um dado garantido ao nível dos alunos abrangidos por este estudo. Verifica-se que o uso das tecnologias (computador + acesso à internet) se faz maioritariamente na escola – evidência de utilização destes recursos como auxílio ao processo do ensino/aprendizagem.

A maior parte dos alunos faz uso dos equipamentos informáticos entre uma vez por semana a duas a três vezes por semana sendo que a totalidade dos intervenientes analisa a sua relação com os computadores como, no mínimo “Boa” – aqui, 68% (13 alunos) declaram-na como “Excelente”.

Nesta sua relação com os computadores, a maioria dos inquiridos faz uso do mesmo para pesquisa na internet e para trabalhos da escola. A utilização do *Moodle* da Escola não faz parte, nesta faixa etária, da utilização dos alunos enquanto as redes sociais já começam a ter alguma relevância.

No que respeita aos *podcasts*, apenas 32% (6 alunos) tinham ouvido falar nesta tecnologia e acedido a um exemplo do mesmo. Neste ponto, os *screencasts* são totalmente desconhecido pelos inquiridos.

Quanto à disciplina de Inglês, esta assume relevância para os alunos inquiridos mostrando-se bastante útil para uma potencial comunicação entre povos. Ao específico

da disciplina descrevem a realização de mais jogos de vocabulário como a opção mais viável para as aulas de Inglês ideais.

7.2 Diário de Bordo

O projeto foi desenvolvido em contexto de sala de aula, nas aulas de Inglês e TIC, recorrendo-se a um diário de bordo para registo das reações, do interesse e da participação dos alunos ao longo da implementação do projeto (Figura 12).

No início do projeto, todos os alunos mostraram grande curiosidade, questionando o professor sobre as tarefas a desenvolver.

O preenchimento da grelha de registo de observações / comportamentos revelou-se de fácil preenchimento porque os alunos se envolveram na realização das tarefas. A possibilidade de gravar o seu próprio *podcast*, envolveu-os desde o momento de planificação do trabalho até à sua execução. Simultaneamente, agradou-lhes a ideia de que os seus pais e familiares podiam aceder aos seus registos, em casa. Algum desconforto inicial rapidamente foi substituído pelo entusiasmo e a possibilidade de poderem escutar a sua própria voz gravada, noção que desconheciam até à data, mostrando-se admirados e agradados com a experiência. Todos participaram de forma muito positiva, aumentando ainda mais a cooperação e entreajuda entre todos, uma vez que foram necessários momentos de total silêncio para a realização das atividades. A repetição das atividades dando oportunidade de corrigir o erro foi de igual forma um incentivo para que quisessem participar.

Salientamos ainda na nossa observação, o empenho dos alunos com maiores necessidades educativas especiais, a confiança que, gradualmente, foram adquirindo e que serviu de apoio e motivação para todos.

A pesquisa de imagens e material na internet para a realização da atividade “*weather forecast*” revelou-se uma atividade potenciadora aprendizagem e desenvolvimento de competências. Trata-se de um tipo de tarefa que permite o desenvolvimento de competências transversais: saber procurar informação, saber selecionar informação relevante, saber trabalhar de forma colaborativa, saber partilhar e publicar a informação *online* (*Partnership for 21st Century Skills*, 2004).

PARTICIPANTES	ENGLISH IS FUN (ATIVIDADE DE GRUPO)		TV REPORTERS (ATIVIDADES DE PARES)		WEATHER FORECAST (ATIVIDADE INDIVIDUAL)		WEATHER SONG (ATIVIDADE DE GRUPO)	
	PARTICIPOU	NÃO PARTICIPOU	CRIOU	COLABOROU	CRIOU	COLABOROU	PARTICIPOU	NÃO PARTICIPOU
A1	✓		✓		✓		✓	
A2	✓		✓		✓		✓	
A3	✓		✓		✓		✓	
A4	✓		✓		✓		✓	
A4	✓		✓		✓		✓	
A5	✓		✓		✓		✓	
A6	✓		✓		✓		✓	
A7	✓		✓		✓		✓	
A8	✓		✓		✓		✓	
A9	✓		✓		✓		✓	
A10	✓		✓		✓		✓	
A11	✓		✓		✓		✓	
A12	✓		✓		✓		✓	
A13	✓		✓		✓		✓	
A14	✓		✓		✓		✓	
A15	✓		✓		✓		✓	
A16	✓		✓		✓		✓	
A17	✓		✓		✓		✓	
A18	✓		✓		✓		✓	
A19	✓		✓		✓		✓	

Figura 12 - Diário de Bordo

7.3 Questionário Final

O questionário de opinião final tinha como principal objetivo recolher algumas informações acerca de aspetos relacionados com o impacto da utilização dos *podcasts* e *screencasts* na aprendizagem das línguas estrangeiras - disciplina de Inglês - nível de iniciação. Neste item, foi pedido aos intervenientes que avaliassem, na sua globalidade, o projeto em que estiveram inseridos – neste ponto, todos eles responderam afirmativamente (Tabela 6).

Tabela 6 - Avaliação global do projeto

1.1 Gostaste de participar neste projeto?	Sim		Não	
	N.º	%	N.º	%
	19	100	0	0

Quando levados a pronunciarem-se sobre o porquê desta sua avaliação, alguns inquiridos afirmaram ter sido interessante, uma vez que se “gostaram de ver nas imagens” (A1, A2, A4, A6, A13, A14, A16, A17, A18) enquanto outros afirmaram gostar de “ouvir a sua própria voz” (A3, A8, A12, A14, A15, A19). Os restantes alunos salientaram o facto de o projeto ter sido “divertido”(A5, A7) e “giro” (A9, A10, A11).

Esta avaliação reflete o sentimento evidenciado por todos os alunos quando lhes foi proposto a participação neste projeto, conforme Gráfico 7.

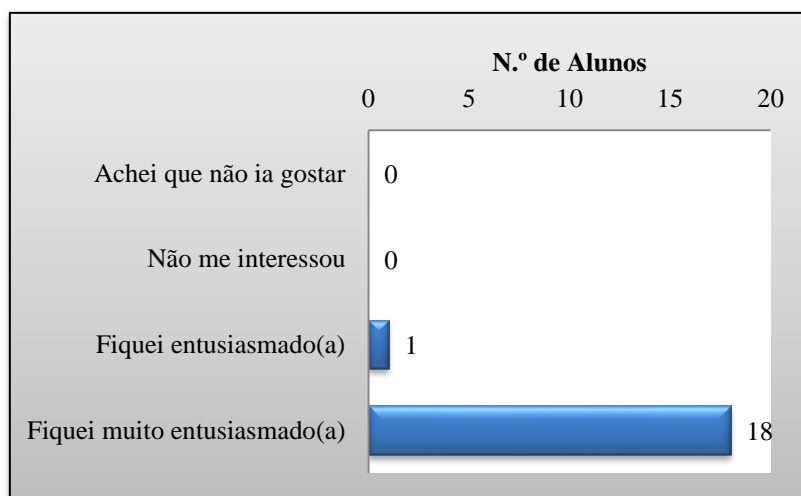


Gráfico 7 - Impressão/Sentimento na proposta do projeto ENGLISH IS (FUN)TASTIC

Este entusiasmo, segundo eles, ficou a dever-se a três aspetos essenciais: o facto de poderem mostrar aos pais e demais pessoas (A1, A2, A7, A13, A14, A17, A18, A19), o facto de aparecerem no computador (A3, A6, A8, A9, A11, A12, A15, A16) e a mais-valia de poderem gravar a sua própria voz (A4, A5).

O gráfico 8 evidencia os 3 adjetivos que, segundo os alunos, melhor caracterizam o projeto: “Divertido”, “Interessante” e “Bom”.

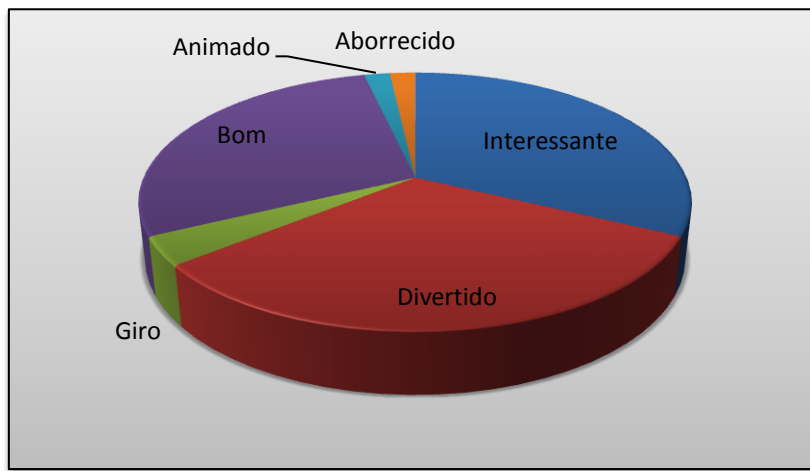


Gráfico 8 - Adjetivos que melhor caracterizam o projeto ENGLISH IS (FUN)TASTIC

A seleção destes 3 adjetivos caracterizadores do projeto foi justificada, pelos alunos, com o facto de lhes permitir “aprender mais” facilmente o inglês (A1, A2, A4, A5, A7, A8, A12, A13, A14, A16, A17, A18, A19).

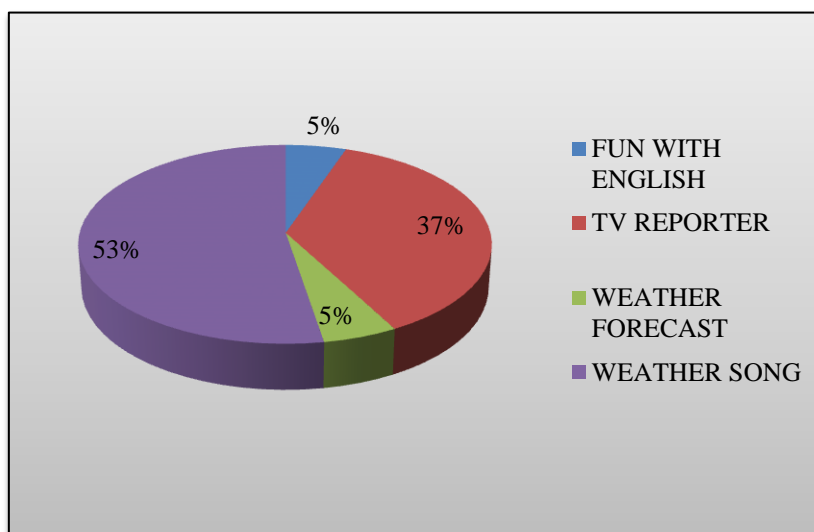


Gráfico 9 - Atividade que mais gostaram

Quando questionados sobre qual a atividade de que mais gostaram no projeto, a *WEATHER SONG* recolheu a maioria dos votos (53%). A *TV REPORTER* foi a segunda atividade mais votada (37%) (Gráfico 9).

As principais razões apontadas para a sua escolha foram: “sempre gostei de cantar”(A3, A4, A9, A18, A19), “gosto de ouvir a minha voz” (A6, A7, A12, A17), “gosto de aparecer nas gravações” (A16), “gosto de falar em inglês” (A15), “porque é divertido” (A1, A2, A5, A8, A11, A13, A14) e “gosto de dizer o tempo” (A10).

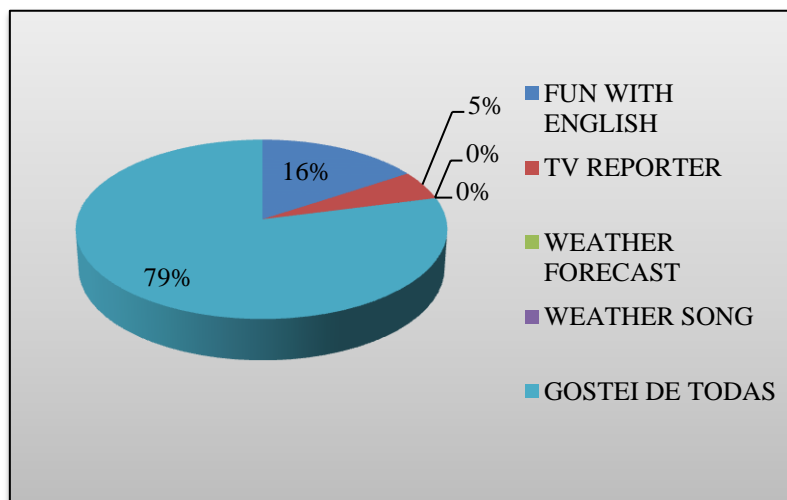


Gráfico 10 - Atividade que menos gostaram

O Gráfico 10 evidencia que a maioria dos inquiridos gostou de todas as atividades. Todavia, podemos verificar que 16% dos alunos revelaram que a atividade de que menos gostaram foi a “*FUN WITH ENGLISH*” (A17, A9, A8).

Quando questionados acerca da utilização de *podcasts* nas aulas de inglês, os alunos foram unânimes no sentido de afirmarem que se trata de um instrumento facilitador da aprendizagem do inglês (Tabela 7).

Tabela 7 - *Podcast* nas aulas de Inglês (6.1)

Achas que o <i>Podcast</i> pode ser uma ajuda à aprendizagem do Inglês?	Sim	Não
	19	0

As principais razões que justificam esta unanimidade são o facto de as aulas serem, segundo eles, divertidas, facilitarem a aprendizagem de alguns temas, serem interessantes e motivadoras, para além de se tratar de um recurso pedagógico útil (Tabela 8).

Tabela 8 - *Podcast* nas aulas de Inglês (6.2)

<i>Podcast</i> nas aulas de Inglês... Porquê?	N.º Alunos
Motiva os alunos para a disciplina	7
É interessante	12
Não vejo utilidade no <i>podcast</i>	0
Facilita a aprendizagem de alguns temas	13
É um complemento à aula	0
É um recurso pedagógico útil	6
Estimula o trabalho de grupo	1
Desenvolve o trabalho individual	0
É uma perda de tempo	0
Tenho dificuldade em compreender para que serve	1
Prefiro ter aulas sem utilizar o <i>podcast</i>	0
As aulas são divertidas	17
Outra	0

O mesmo sucede aquando da questão da utilização dos *screencasts* nas aulas de inglês (Tabela 9 e 10).

Tabela 9 - *Screencast* nas aulas de Inglês (7.1)

	Sim	Não
Achas que o <i>Screencast</i> pode ser uma ajuda à aprendizagem do Inglês?	19	0

Tabela 10 - *Screencast* nas aulas de Inglês (7.2)

<i>Screencast</i> nas aulas de Inglês... Porquê?	N.º Alunos
Motiva os alunos para a disciplina	7
É interessante	12
Não vejo utilidade no <i>screencast</i>	0
Facilita a aprendizagem de alguns temas	13
É um complemento à aula	0
É um recurso pedagógico útil	7
Estimula o trabalho de grupo	1
Desenvolve o trabalho individual	0
É uma perda de tempo	0

Tenho dificuldade em compreender para que serve	1
Prefiro ter aulas sem utilizar o <i>screencast</i>	0
As aulas são divertidas	16
Outra	0

Mais uma vez, é evidenciada a importância e utilidade deste instrumento como recurso pedagógico, uma vez que todos responderam afirmativamente acerca da utilização destes instrumentos (*podcasts* e *screencasts*), nas aulas de Inglês, no próximo ano letivo (Tabela 11).

Tabela 11 - Utilização *Podcast* / *Screencasts* no próximo ano letivo (8 e 9)

	Sim	Não
Gostavas de utilizar o <i>podcast</i> nas aulas de Inglês no próximo ano letivo?	19	0
Gostavas de utilizar o <i>screencasts</i> nas aulas de Inglês no próximo ano letivo?	19	0

Quando questionados sobre o que mais gostaram neste projeto, 11 alunos indicaram que gostaram “de gravar a canção (*WEATHER SONG*)”, 10 alunos salientaram o facto de terem gostado de “gravar as palavras em inglês (*TV REPORTER*)”, 9 alunos gostaram de “gravar o Boletim Meteorológico (*WEATHER FORECAST*)” bem como, gostaram “de utilizar a máquina de filmar” (Gráfico 11). O Gráfico 11 evidencia ainda que nenhum dos alunos intervenientes não gostou de nenhuma atividade.

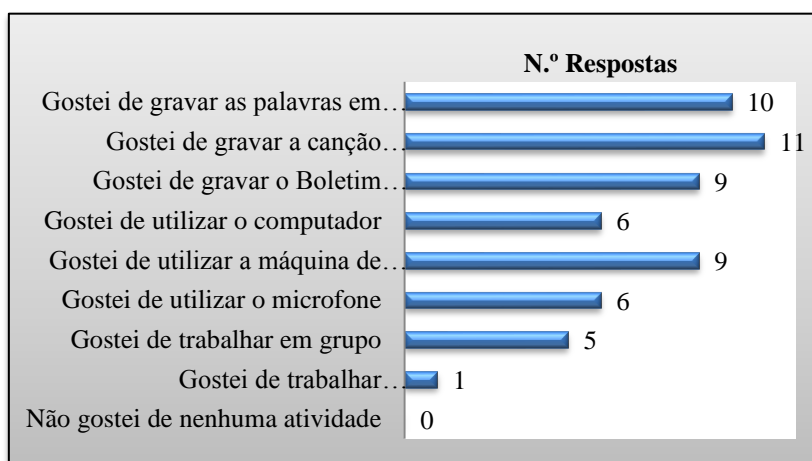


Gráfico 11 - O que mais gostaram neste projeto

No último grupo de questões foi pedida a avaliação de cada um dos inquiridos neste projeto. Neste ponto, todos se avaliaram satisfatoriamente, sendo que 17 deles se avaliou com “Satisfaz Bem”.

As razões invocadas para esta avaliação positiva foram o empenho e a participação positiva, destacando-se o interesse pelas atividades (Tabela 12).

Tabela 12 - Avaliação da participação no projeto

Avaliação da participação no projeto	Não Satisfaz	Satisfaz	Satisfaz Bem
	0	2	17

O inquérito final teve como objetivo obter uma apreciação global, por parte dos alunos, acerca das vantagens de utilização de ferramentas que envolviam os participantes de uma forma ativa no uso de novas tecnologias.

A implementação destas ferramentas teve como efeito a adesão entusiasta dos alunos já que todos se avaliaram positivamente no que se refere ao empenho e motivação.

A articulação de novas ferramentas com os conteúdos programáticos da disciplina envolve os alunos para o processo de ensino/aprendizagem - mostrando-se estes mais predispostos a envolverem-se nas atividades.

Uma mais-valia destas ferramentas - *podcasts* e *screencasts* - na voz dos intervenientes, é o facto de poderem, em qualquer momento e recorrendo a ferramentas tecnológicas como o computador, mp3 ou mp4, visionar / estudar / mostrar aos familiares e amigos o trabalho que desenvolvem nas salas de aula.

Todos os indicadores revelaram que a utilização destas técnicas podem assumir especial importância no processo de ensino/aprendizagem pois trata-se de um recurso útil e interessante ao despertar os alunos para um ensino dinâmico - as aulas tornam-se, na voz dos alunos, mais divertidas e interessantes. Esta importância é ainda mais reveladora quando são os próprios intervenientes a apelar para a sua implementação, ao nível da disciplina, já no próximo ano letivo.

Capítulo 8

Reflexões Finais e Conclusão

8. REFLEXÕES FINAIS E CONCLUSÃO

Que espaço conceder às novas tecnologias, quando não se visa a ensiná-las como tal?

São elas simplesmente recursos, instrumentos de trabalho como o quadro-negro? Espera-se do seu uso uma forma de familiarização, transferível a outros contextos?

Ninguém pensa que, utilizando um quadro-negro em aula, preparam-se os alunos para usá-lo na vida. Com o computador é diferente. Não é um instrumento próprio da escola, bem ao contrário. Pode-se esperar que, ao utilizá-lo nesse âmbito, os alunos aprendam a fazê-lo em outros contextos. Será uma finalidade da escola, ou só um benefício secundário, ainda que valioso?

Perrenoud, (2000, 127)

Neste sentido, muita coisa mudou no panorama educativo. Como qualquer área do saber, também a aprendizagem das LEs, é naturalmente afetada pela utilização das novas tecnologias, as quais podem revelar-se um contributo positivo no processo de aquisição de conhecimentos e alcance de competências e metas. Quer nos domínios da escrita, quer da oralidade, dispomos hoje de ferramentas impulsionadoras de valor e que podem dar ainda mais sentido ao processo de ensino. O computador, qual instrumento facilitador da aprendizagem, revela-se igualmente um promotor de autonomia e da construção do conhecimento.

Estamos hoje, perante um grupo de “nativos digitais” ao qual o professor não pode ficar alheio, sendo urgente a aproximação de práticas e o adequado ajustamento às necessidades dos alunos. A inovação descrita neste estudo, pelo facto de as crianças serem simultaneamente utilizadoras e produtoras de conteúdos digitais fazem-nos acreditar que este é o caminho.

Os *podcasts* e *screencasts* apresentam-se como um recurso bastante atrativo e versátil que vêm sendo já utilizados em diversos domínios e que a sua utilização em contextos educativos encontra eco neste trabalho. Esta perceção é igualmente partilhada

por Vasconcelos & Moreira (2010, 125) quando se referem a estas novas ferramentas como sendo “(...) *uma das mais-valias (...) a liberdade e autonomia que proporciona aos utilizadores: o fácil acesso aos podcasts, à sua portabilidade e a sua natureza, que permitem a sua manipulação e transferência para diferentes dispositivos, são apontados como fatores essenciais para o seu sucesso em contexto educativo (...).*”

8.1. Reflexões finais

Os resultados deste estudo encontram suporte em vários estudos que têm explorado o potencial do uso de *podcasts* e *screencasts*, no contexto de ensino e de aprendizagem de LEs. Para Oliveira & Cardoso (2009), a fluência dos alunos melhora quando eles próprios criam os seus *podcasts*. A alternância de papéis que os alunos assumem, ora avaliando, ora sendo avaliados, não só os incentiva a refletir sobre a própria aprendizagem, como faz o aluno praticar a colaboração e a partilha responsável pela aprendizagem do outro.

O primeiro objetivo que nos colocámos foi demonstrar que é possível aprender inglês, com o auxílio de *podcasts* e *screencasts*, verificando consecutivamente se existe ou não melhoria nos resultados escolares dos alunos. Podemos registar que a utilização destas ferramentas apela ao treino constante e que conseqüentemente conduz a uma melhoria das aprendizagens, pela aproximação ao mundo real e pela aquisição de competências relevantes para o futuro destas crianças, quer no âmbito das TIC, quer na aprendizagem do Inglês, em particular no domínio da oralidade.

Dos resultados obtidos pela aplicação dos questionários, inicial e final e pela triangulação de dados com o diário de bordo, é possível verificar que numa primeira fase os alunos não eram utilizadores da plataforma *Moodle*, situação que se inverteu no final do estudo, após a ambientação no decorrer da implementação do projeto. Concordamos com Holmes *et al.* (2001) quando afirma que ao disponibilizarem os conteúdos na rede (plataforma), os alunos deixam um registo que pode ser útil para que outros alunos aprendam com as suas experiências. Ao estimular este tipo de atitudes, contribuimos para que os alunos vejam a escola como um local onde participaram ativamente deixando o seu testemunho, o seu rasto, a sua marca e não como um mero local de passagem.

Pretendemos igualmente verificar se os *podcasts* e *screencasts* são duas, das muitas ferramentas da Web 2.0 que se podem usar em ambiente de ensino / aprendizagem com sucesso, na disciplina de Inglês, nível de iniciação. Percebemos com o desenvolvimento do estudo que as ferramentas utilizadas se revelaram potenciadoras de aprendizagem e que particularmente o *podcasting* assume-se uma positiva iniciativa neste contexto, na medida em que exigem *gadgets* que os alunos dispõem já, com relativa facilidade.

Quer os *podcasts*, quer os *screencasts* permitiram o treino da leitura e da expressão oral dos alunos, área em que estes se sentem pouco à vontade e que têm sempre muita relutância em treinarem por acharem que não sabem ler nem pronunciar corretamente as palavras.

Por fim, foi nossa intenção analisar a satisfação dos alunos na utilização destas ferramentas, como ferramenta de aprendizagem, uma vez que entendíamos desde o início que poderiam permitir que aprendessem de um modo lúdico e criativo.

Esperamos com este estudo, incentivar outros professores e alunos destas e de outras áreas, a explorar o potencial educativo que as ferramentas Web 2.0 encerram em si, em particular o *podcasting* e *screencasting*.

8.2. Perspetivas futuras

No que concerne a estudos futuros nesta área, pensamos que seria pertinente a aplicação do estudo a outros níveis de escolaridade, igualmente na aprendizagem de uma LE.

Achamos igualmente que, num futuro próximo, será ainda mais fácil a implementação da ferramenta de *screencast*, à semelhança do que acontece já com o *podcast*, quando houver ainda uma maior generalização de dispositivos e a sua utilização por parte de faixas etárias mais jovens.

Simultaneamente, entendemos que seria importante o contato com comunidades mais alargadas, promovendo diferentes tipos de interações, através da partilha de ficheiros e de conhecimentos. Assumimos assim, a vertente mais social, para qual nos encaminhamos da Web 3.0 ou denominada de Web Semântica uma vez que se pretende

que a Rede organize e faça uso mais inteligente da informação de modo a gerar conhecimento (Bernes-Lee, 2001).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alexander, B. (2006). *Web 2.0: A new wave of innovation for teaching and learning?*. Educause Review, vol. 41, n. 2, 32-44.
- Alves, J. (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – Aprendizagem, Ensino e Avaliação*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Alves, J. (2006). *As Tecnologias de Informação e Comunicação no Ensino – Aprendizagem do Inglês: Potencialidades, Práticas e Constrangimentos*. Porto: Instituto de Educação – Universidade Católica. Dissertação de Mestrado.
- Attwell, G. (2008). *Social Software, Personal Learning Enviroments and the Future*. Actas do Encontro sobre Web 2.0 (24-38). Braga: CIED.
- Bender, T. (2003). *Discussion-Based Online Teaching to Enhance Student Learning - Theory, Practice and Assessment*. Virginia: Stylus Publishing, LLC.
- Berners-Lee, H. (2001). *The Semantic Web*. Scientific American, 5 pp. 35-43.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação – Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*, Porto: Porto Editora.
- Bottentuit, B. & Coutinho, P. (2007). *Podcast em educação: um contributo para o estado da arte*. Congresso Internacional Galécio-português de Psicopedagogia. A. Coruña: Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educacional.
- Brewster, J., et al. (1992). *The Primary English Teacher's Guide*. London: Penguin Books.
- Buzato, M. (2001). *O Letramento Electrónico e o Uso do Computador no Ensino de Língua Estrangeira: Contribuições para a Formação de Professores*. <http://ead1.unicamp.br/e-lang/publicacoes/down/00/00.pdf> (acedido a 16 de abril de 2012).
- Cain, J. (2007). *Podcasting enables 24/7 foreign language study*. MIT. Disponível em <http://web.mit.edu/newsoffice/2007/techtalk51-14.pdf> .
- Cardoso, T., Gottsche, K., Machado, A. & Nobre, A. (2013). Podcasts e Showcasts e ensino superior a distância: cinco anos a inovar no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras online, *Atas da VIII Conferência Internacional de TIC na Educação*.
- Carmo, H & Ferreira, M. (1998). *Metodologia da Investigação. Guia para a Autoaprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

- Carvalho, A., Aguiar, C., Carvalho, C., Oliveira, L., Cabecinhas, R., Marques, A., Santos, H. & Maciel, R. (2008). *Taxonomia de Podcasts*. Disponível em http://www.iep.uminho.pt/podcast/Taxonomia_Podcasts.pdf
- Carvalho, A. (Org.). *Actas do Encontro sobre Podcasts*. Braga: CIED, 2009.
- Carvalho, A. & Aguiar, C. (2009). Impact of Podcasts in Teachers Education: from Consumers to Producers. In *Proceedings of SITE- Society for Information Technology & Teacher Education*. Chesapeake: AACE, 2473-2480.
- Carvalho, A. A. & Aguiar, C. A. (2010). *Podcasts para ensinar e aprender em contexto*. Santo Tirso/Portugal: De Facto Editores.
- Coghlan, M. (2003). *Should using the internet change the way we teach? Educause in Australasia 2003*.
<http://www.caudit.edu.au/educauseaustralasia/2003/EDUCAUSE/PDF/AUTHOR/ED030040.PDF> (acedido em 10 de abril de 2012)
- Coutinho, C. & Chaves, J. (2002). O estudo de caso na investigação em Tecnologia Educativa em Portugal. *Revista Portuguesa de Educação*, 15(1), 222-243.
- Coutinho, P. (2005). *Percursos da Investigação em Tecnologia Educativa em Portugal: Uma abordagem temática e metodológica a publicações científicas (1985-2000)*. Braga: CIED, Série “Monografias em Educação”. Universidade do Minho.
- Cruz, M., et al. - *Especificidades do ensino precoce de língua estrangeira: um estudo de caso*. Cadernos de Estudo. Porto: ESE de Paula Frassinetti. 2006, 4, 57-71.
- Dervin, F. (2006). *Podcasting demystified*. [Online]; disponível em www.azzaro.org/ssis/downloads/reading/Podcasting%20Demystified%20LM%20Ap%2006.pdf (acedido em 9 maio 2012).
- Diegues, V.; Coutinho, C.. WebRádio educativa : produção e utilização de *Podcasts* em experiências educomunicativas. Prisma.com, n. 13, 2010.
- ELI – Educause Learning Initiative (2006). *7 things you should know about...Screecasting*.
<http://net.educause.edu/ir/library/pdf/ELI7012.pdf> (acedido em 10 de abril de 2012).
- Faria, A., & Ramos, A. (2009). Podcast no Jardim de Infância: oralidade, criatividade e pensamento crítico. In A. A. Carvalho (Org.). *Actas do Encontro sobre podcasts* (pp.268-274). Braga: CIED, Universidade do Minho.

- Figueiredo, A. (2002). Redes e Educação: A surpreendente riqueza de um conceito. In Conselho Nacional de Educação. *Redes de Aprendizagem, Redes de Conhecimento*. (p. 55-71). Lisboa: Conselho Nacional de Educação, Ministério de Educação.
- Figueiredo, E. & Cardoso, E. (2011). *Blogue: Tecnologia com potencialidades para o Ensino e Aprendizagem da Língua Inglesa*; Revista Educação, Formação & Tecnologia, novembro 2011, 4 (2), 50-60.
- Fostnot, C. (1996). *Construtivismo e educação*. Coleção Horizontes Pedagógicos. Lisboa: Instituto Piaget.
- Furtoso, V., Gomes, M., & Consolo, D. (2011). Os serviços de *podcasting* na otimização de aprendizagem e da avaliação de língua estrangeira em contexto online. In Paulo Dias e António José Osório (orgs.), *Actas da VII Conferência Internacional de Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação – Challenges 2011*, Braga: Centro de Competência da Universidade do Minho (pp. 767-781). ISBN 978-972-98456-9-7
<http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/12558> (acedido a 16 de abril de 2012).
- Furtoso, V. & Gomes, J. (online) *Aprendizagem e avaliação da oralidade em contextos online – o potencial dos serviços de podcasting*. Disponível em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/12854/3/gomes-viviane.pdf>. (acedido a 10 de abril de 2012).
- Goméz, R.; Flores, J.; Jiménez, E. (1996). *Metodologia de la investigacion cualitativa*. Malaga: Ediciones Aljibe.
- Governo de Portugal, Ministério da Educação e Ciência, Programas e Projetos nas escolas.
<http://www.dgidec.min-edu.pt/outrosprojetos/index.php?s=directorio&pid=70>
(acedido a 11 de abril de 2012)
- Hayes, G (2006). Virtual Worlds, WEB 3.0 and portable profiles. Post in <http://www.personalizemedia.com/virtual-worlds-web-30-and-portableprofiles/>
(acedido a 15 de abril de 2012)
- Holmes, B.; Tangney, B.; Fitzgibbon, A.; Savage, T. & Mehan, S. (2001). *Communal Constructivism: Students Construing Learning For as Well as With Others*. In Proceedings of the 12th International Society for Information Technology & Teacher Education (SITE).

- Junior, J., & Coutinho, C. (2007). *Podcast em Educação: Um Contributo para o Estado da Arte. Libro de Actas do Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia* (pp. 837-846). Coruña: Universidade da Coruña.
- Lévy, P. (2000): *Cibercultura*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Marmeleira, A. (2012). *O uso de Podcasts e Showcasts no ensino/aprendizagem do Francês Língua Estrangeira: do ensino a distância ao ensino presencial*, dissertação de Mestrado em Pedagogia do eLearning, Universidade Aberta, Portugal.
<https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/2656/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20Ana%20Marmeleira%20%20%20Podcasts%20e%20Showcasts%20ensino%20do%20FLE%20final.pdf>
- Marmeleira, A. & Nobre, A. (2011). O presente digital: o uso de podcasts e showcasts , *Atas do II Congresso Internacional TIC e Educação*, Universidade de Lisboa, pp. 1693-1703, <http://ticeduca.ie.ul.pt/atas/pdf/70.pdf>
- Marques, C. & Reis, P (2011). Criação de *Podcasts* no Jardim de Infância e no 1.º Ciclo do Ensino Básico. In *Nuances: estudos sobre Educação*. Ano XVII, v. 18, n. 19, (pp. 68-80), jan./abr. 2011.
<http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/viewFile/348/383> (acedido a 10 de abril de 2012).
- Moran, J. M. (2000). Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologia. In J. M. Moran *et al.* (Eds.). *Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica*. (pp. 11-66). São Paulo. Papyrus Editora.
- Moreira, V. (2001). “As novas tecnologias para uma escola de sedução: a cultura de coabitação no ciberespaço”. In P. Dias e C. Varela de Freitas (Orgs.) *Actas do Challenges 2001 - II Conferência Internacional de Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação*. Braga: Centro de Competência Nónio Século XXI da Universidade do Minho, pp. 207-228.
- Moreira, F. (2003). Evolução do Uso do Computador no Ensino de Línguas. *Revista Letras*, 59, 281-290.
- Moreira, F. & Paes, C. (2007). Aprendizagem com Dispositivos Móveis: Aspectos Técnicos e Pedagógicos a Serem Considerados num Sistema de Educação. *Challenges 2007 – Actas da V Conferência Internacional de Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação*, 23-32. Braga: CCUM.
- Mota, P. & Coutinho, C. (2010). O *Podcast* na Educação Musical. In Ana Amélia Carvalho e Cristina Aguiar, *Podcasts para Ensinar e Aprender em Contexto* (pp

215- 233). *Practicum – Coleção de Ciências da Educação*. De Facto Editores. ISBN: 978- 989-9608-4-1.

Moura, A. & Carvalho, A. (2006). *Podcast: Uma Ferramenta para Usar Dentro e Fora da Sala de Aula*. Disponível em <http://ubicomp.algoritmi.uminho.pt/csmu/proc/moura-147.pdf>. (acedido a 10 de abril de 2012).

Neuner, G. (1991). Situação actual: fundamentos, princípios e formas que revestem os exercícios no contexto de uma metodologia do ensino das Línguas Estrangeiras orientada segundo uma abordagem comunicativa pragmática. In G. Neuner, C. Edelhoff, M. Krüger & H. Piepho, *Didáctica das Línguas Estrangeiras* (pp. 25-30). Volume 1. Lisboa: Apáginastantas.

Oliveira, A. & Cardoso, E. (2009). Novas Perspectivas no Ensino da Língua Inglesa: Blogues e Podcasts. In *Educação, Formação & Tecnologias*; vol.2 (1) (pp. 87-101), Maio de 2009. <http://eft.educom.pt> (acedido a 10 de abril de 2012).

Örnberg, T. (2003). *Why computers? Constructivist language learning on the Internet*. [Online]; disponível em <http://www2.humlab.umu.se/therese/exjobb.pdf> (acedido a 10 abril 2012).

O'Reilly, T. (30-09-2005). What Is Web 2.0: Design Patterns and Business Models for the Next Generation of Software. *O'Reilly*. Disponível em <http://www.oreillynnet.com/pub/a/oreilly/tim/news/2005/09/30/what-is-web-20.html> (acedido a 12 de abril de 2012)

Osório, A., & Puga, M. (2007). *As Tecnologias de Informação e Comunicação na Escola*. Braga: Centro de Investigação Metaforma, Universidade do Minho.

Paiva, V. (2005). *Como se Aprende uma Língua Estrangeira?*

<http://www.veramenezes.com/como.htm> (acedido a 3 de janeiro de 2012)

Pennington, M. (1996). The power of the computer in language education. In: Pennington, M. (Org). *The power of call*. Hong Kong: Athelstan, (p. 1-14).

Pereira, T. (2007). Construção de uma CVA e utilização de Blogs num processo de aprendizagem da Língua Portuguesa. In J. Lagarto, *Na rota da sociedade do conhecimento – As TIC na escola*. Lisboa: Universidade Católica Editora.

Perrenoud, P. (2000). *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação. Perspectivas sociológicas*. Instituto Inovação Educacional. Publicações Dom Quixote: Lisboa
Perrenoud, P. (2000). *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação. Perspectivas sociológicas*. Instituto Inovação Educacional. Publicações Dom Quixote: Lisboa

- Pinder-Grover, T., Millunchick, J., & Bierwert, C. (2008, October). "Work in progress: Using screencasts to enhance student learning in a large lecture material science and engineering course." *38th IEEE/ASEE Frontiers in Education Conference*. Saratoga Springs, NY. 10/22/08–10/25/08. <http://www.icee.usm.edu/icee/conferences/FIEC2008/papers/1362.pdf> (acedido a 16 de abril de 2012).
- Plano Tecnológico da Educação – Missão e objetivos. <http://www.pte.gov.pt/pte/PT/OPTE/index.htm> (acedido a 11 de abril de 2012)
- 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).
- PTE - Portal do Plano Tecnológico da Educação - Missão e objetivos. Ministério da Educação. <http://www.pte.gov.pt/pte/PT/OPTE/index.htm> (acedido a 11 de abril de 2012).
- Ribeiro, G. (2009) O papel da Transferência na Aprendizagem de Línguas Estrangeiras no 1.º Ciclo do Ensino. *Saber & Educar* [Em linha].N.º14 (2009). <http://repositorio.esepf.pt/handle/10000/310> (acedido a 11 de Abril de 2012)
- Rocha, A. & Coutinho, C. (2009). Geomcasting: uma experiência no ensino secundário. *EDUSER: Revista de Educação*, Vol. 1(1), 2009, (pp. 55-69). ISSN 1645-4774. <https://www.eduser.ipb.pt/index.php/eduser/article/viewFile/7/4> (acedido a 16 de abril de 2012).
- Rodrigues, A. (2010). *Os Podcasts na Construção do Conhecimento da História Local. Um estudo de caso sobre evidência histórica com alunos do 5º Ano de Escolaridade*. Braga: Universidade do Minho (Dissertação de Mestrado em Educação, Especialização em Supervisão Pedagógica em Ensino de História e Ciências Sociais).
- Salmon, G., Mobbs, R., Edirisingha, P., & Dennett, C. (2008). Podcasting technology. In G.Salmon & P. Edirisingha (Eds.), *Podcasting for learning in universities* (pp. 20-32). Maidenhead: Open University Press.
- Saussure, F. (1978). *Curso de Linguística Geral* (4ª ed.). (J. V. Adragao, Trad.) Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Souza, R. (Jan/Jun de 2004). *Um Olhar Panorâmico Sobre a Aprendizagem de Línguas Mediada por Computador: dos "drills" ao sociointeracionismo*. *Revista Fragmentos*. Florianópolis, 26, 73-86.
journal.ufsc.br/index.php/fragmentos/article/view/7761/7131 (acedido a 3 de janeiro de 2013)

Valente, L. (2008). *Screencasting: Mostre como se faz!* Centro de Competência Universidade do Minho.

http://www.nonio.uminho.pt/index.php?option=com_content&view=article&id=22:-screencasting-mostre-como-se-faz&catid=36:software&Itemid=62 (acedido a 10 de abril de 2012).

Vasconcelos, S., & Moreira, A. (2010). Podcastnic: aprender Inglês de modo não formal. In A. A. Carvalho & C. Aguiar (Ed.), *Podcasts para Ensinar e Aprender em Contexto* (pp. 115-128). Santo Tirso: De Facto Editores.

Yin, R. K. (2005). *Estudo de Caso: planejamento e métodos*. 3ª ed. Porto Alegre: Bookman.

Warschauer (1996). *Computer-assisted language learning: An introduction*. In S. Fotos (Org.) *Multimedia language teaching*. Tokyo: LogosInternational, p.3-20.

Warschauer, M., & Meskill, C. (2000). *Technology and Second Language Teaching*. http://www.gse.uci.edu/person/warschauer_m/tslt.html (acedido a 14 de dezembro de 2012)

Zabalza, M. (1992). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Porto: Edições Asa.

ANEXOS

Anexo 1 - Questionário de opinião inicial

Anexo 2 – Diário de Bordo

Anexo 3 - Questionário de opinião final

Anexo 4 – Tutorial “*Audacity*”

Anexo 5 – Tutorial “*Jing*”

QUESTIONÁRIO DE OPINIÃO INICIAL

Com este questionário pretende-se recolher algumas informações acerca de aspetos relacionados com a preparação do projeto **ENGLISH IS (FUN) TASTIC**, que iremos desenvolver nas aulas de Inglês. Pensa bem e responde às perguntas.

ALUNO A

❶ DADOS BIOGRÁFICOS

Indica a tua idade: anos

Coloca uma (x) referente ao teu género:

Masculino		Feminino	
-----------	--	----------	--

❷ EQUIPAMENTO INFORMÁTICO

	SIM	NÃO
❷.❶ Tens computador em casa?		
❷.❷ Tens portátil?		
❷.❸ Tens ligação à internet?		
❷.❹ Tens leitor de mp3?		
❷.❺ Tens leitor de mp4?		
❷.❻ Tens telemóvel?		

❸ LOCAL DE UTILIZAÇÃO DOS EQUIPAMENTOS

	Em casa	Na escola	Outro	Onde?
❸.❶ Uso mais o computador...				
❸.❷ Uso mais a internet...				
❸.❸ Uso mais o leitor de mp3...				
❸.❹ Uso mais o leitor de mp4...				
❸.❺ Uso mais o telemóvel...				

4 FREQUÊNCIA DE UTILIZAÇÃO DO COMPUTADOR

	Diariamente	2/3 vezes por semana	1 vez por semana	Nunca
4.1 Uso o computador...				
4.2 Acedo à internet...				
4.3 Uso o leitor de mp3...				
4.4 Uso o leitor de mp4...				
4.5 Uso o telemóvel...				

5 UTILIZAÇÃO DO COMPUTADOR / INTERNET

5.1 Como avalias a tua relação com os computadores:

Nula	Reduzida	Razoável	Boa	Excelente

5.2 O computador é usado essencialmente para:

(Assinala com uma X as três opções que mais utilizas).

Trabalhos da Escola	
Pesquisa na Internet	
Processador de texto	
Ver vídeos / imagens	
Download de músicas / filmes	
Criar / participar em blogues	
Redes Sociais (<i>Facebook</i>)	
Moodle da Escola	
Correio electrónico (<i>email</i>)	
Outra utilidade	

Qual?

6 UTILIZAÇÃO DE PODCASTS

	SIM	NÃO
6.1 Já ouviste falar de <i>podcasts</i> ?		

Se respondeste **NÃO**, avança para a questão 7.

	SIM	NÃO
6.2 Já acedeste a algum <i>podcast</i> ?		
6.3 Já criaste algum <i>podcast</i> ?		

7 UTILIZAÇÃO DE SCREENCASTS

	SIM	NÃO
7.1 Já ouviste falar de <i>screencasts</i> ?		

Se respondeste **NÃO**, avança para a questão 8.

	SIM	NÃO
7.2 Já acedeste a algum <i>screencast</i> ?		
7.3 Já criaste algum <i>screencast</i> ?		

8 RELATIVAMENTE À DISCIPLINA DE INGLÊS NO 1.º CICLO...

8.1 Marca com um (X) a opção que melhor descreve a tua opinião relativamente a cada uma das afirmações

	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente
A disciplina de Inglês é interessante.				

Porquê?

8.2

	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente
A disciplina de Inglês não é útil para mim.				

Porquê?

9 Como seriam as aulas de Inglês ideais, para ti?

9.1 Mais leitura de textos.	
9.2 Mais exercícios de repetição de vocabulário.	
9.3 Mais exercícios de escrita de frases.	
9.4 Mais jogos de vocabulário.	
9.5 Mais canções (audição e repetição).	
9.6 Mais visionamento de filmes.	
9.7 Outra	

Qual?

Obrigado pela tua colaboração!

QUESTIONÁRIO DE OPINIÃO FINAL

Com este questionário pretende-se recolher algumas informações acerca de aspetos relacionados com o projeto **ENGLISH IS (FUN) TASTIC**, desenvolvido nas aulas de Inglês. Pensa bem e responde às perguntas.

ALUNO A

❶ AVALIAÇÃO GLOBAL DO PROJETO

	SIM	NÃO
❶.❶ Gostaste de participar neste projeto?		

❶.❷ Diz porquê.

.....

.....

.....

❷ O que sentiste quando te foi proposto a realização do projeto **ENGLISH IS (FUN) TASTIC**?

Achei que não ia gostar	Não me interessou	Fiquei entusiasmado(a)	Fiquei muito entusiasmado(a)

❷.❶ Diz porquê.

.....

.....

.....

3 Globalmente, como caracterizas o projeto **ENGLISH IS (FUN) TASTIC**? Indica nos espaços seguintes, três (3) adjetivos que melhor o caracterizam (por exemplo: bom, interessante, divertido, aborrecido...)

.....

3.1 Diz porquê.

.....
.....
.....

4 Diz a atividade que mais gostaste no projeto **ENGLISH IS (FUN) TASTIC**.

FUN WITH ENGLISH	<input type="checkbox"/>
TV REPORTER	<input type="checkbox"/>
WEATHER FORECAST	<input type="checkbox"/>
WEATHER SONG	<input type="checkbox"/>

4.1 Diz porquê.

.....
.....
.....

5 Diz a atividade que menos gostaste no projeto **ENGLISH IS (FUN) TASTIC**.

FUN WITH ENGLISH	<input type="checkbox"/>
TV REPORTER	<input type="checkbox"/>
WEATHER FORECAST	<input type="checkbox"/>
WEATHER SONG	<input type="checkbox"/>
GOSTEI DE TODAS	<input type="checkbox"/>

5. 1 Diz porquê.

.....

.....

.....

6 PODCAST NAS AULAS DE INGLÊS

	SIM	NÃO
6. 1 Achas que o <i>podcast</i> pode ser uma ajuda à aprendizagem do Inglês?		

6. 2 Porquê? (Assinala com um X as três opções que melhor justificam a tua resposta).

Motiva os alunos para a disciplina	
É interessante	
Não vejo utilidade no <i>podcast</i>	
Facilita a aprendizagem de alguns temas	
É um complemento à aula	
É um recurso pedagógico útil	
Estimula o trabalho de grupo	
Desenvolve o trabalho individual	
É uma perda de tempo	
Tenho dificuldade em compreender para que serve	
Prefiro ter aulas sem utilizar o <i>podcast</i>	
As aulas são divertidas	
Outra	

Qual?

7 SCREENCAST NAS AULAS DE INGLÊS

	SIM	NÃO
7.1 Achas que o <i>screencast</i> pode ser uma ajuda à aprendizagem do Inglês?		

7.2 Porquê? (Assinala com um X as três opções que melhor justificam a tua resposta).

Motiva os alunos para a disciplina	
É interessante	
Não vejo utilidade no <i>screencast</i>	
Facilita a aprendizagem de alguns temas	
É um complemento à aula	
É um recurso pedagógico útil	
Estimula o trabalho de grupo	
Desenvolve o trabalho individual	
É uma perda de tempo	
Tenho dificuldade em compreender para que serve	
Prefiro ter aulas sem utilizar o <i>screencast</i>	
As aulas são divertidas	
Outra	

Qual?

	SIM	NÃO
8 Gostavas de utilizar o <i>podcast</i> nas aulas de inglês, no próximo ano letivo?		

	SIM	NÃO
9 Gostavas de utilizar <i>screencast</i> nas aulas de inglês, no próximo ano letivo?		

10 O que mais gostaste neste projeto? (Indica com um X as três (3) razões que consideras mais importantes)

Gostei de gravar as palavras em Inglês. (TV Reporter)	
Gostei de gravar a canção. (Weather song)	
Gostei de gravar o Boletim Meteorológico (Weather forecast)	
Gostei de utilizar o computador.	
Gostei de utilizar a máquina de filmar.	
Gostei de utilizar o microfone.	
Gostei de trabalhar em grupo.	
Gostei de trabalhar individualmente.	
Não gostei de nenhuma atividade.	
Outra.	

Qual?

11. AVALIAÇÃO FINAL

	Não Satisfaz	Satisfaz	Satisfaz Bem
11. Como avalias a tua participação neste projeto?			

11.1 Quais são as razões que justificam a tua resposta à questão anterior.

.....

.....

.....

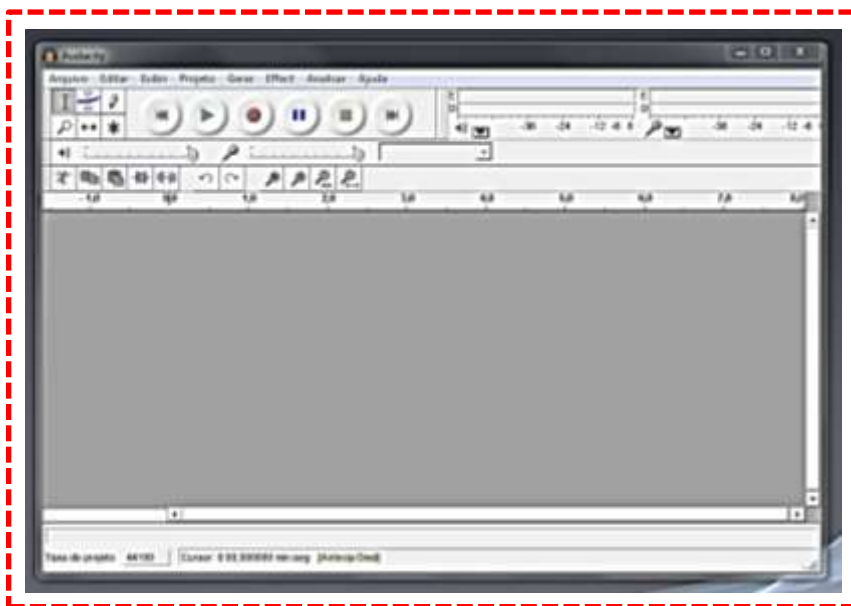
Obrigado pela tua colaboração!

PARTICIPANTES	ENGLISH IS FUN (ATIVIDADE DE GRUPO)		TV REPORTERS (ATIVIDADES DE PARES)		WEATHER FORECAST (ATIVIDADE INDIVIDUAL)		WEATHER SONG (ATIVIDADE DE GRUPO)	
	PARTICIPOU	NÃO PARTICIPOU	CRIOU	COLABOROU	CRIOU	COLABOROU	PARTICIPOU	NÃO PARTICIPOU
A1	✓							
A2	✓							
A3	✓							
A4	✓							
A4	✓							
A5	✓							
A6	✓							
A7	✓							
A8	✓							
A9	✓							
A10	✓							
A11	✓							
A12	✓							
A13	✓							
A14	✓							
A15	✓							
A16	✓							
A17	✓							
A18	✓							
A19	✓							
A20	✓							

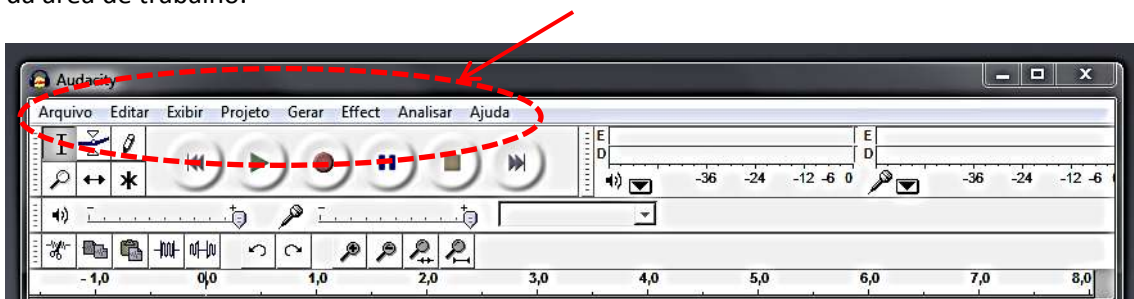
Accede ao *software* através do “ATALHO” disponibilizado no Ambiente de Trabalho.



Quando iniciamos a ferramenta, aparece-nos o seguinte painel:

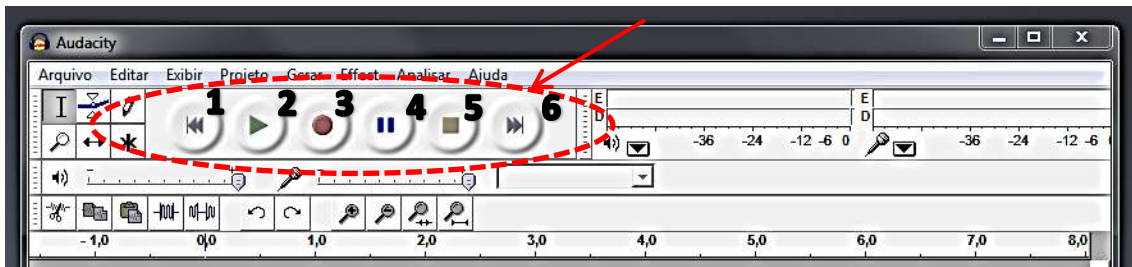


No topo da janela podemos encontrar o MENU onde são disponibilizadas as diferentes opções da área de trabalho.



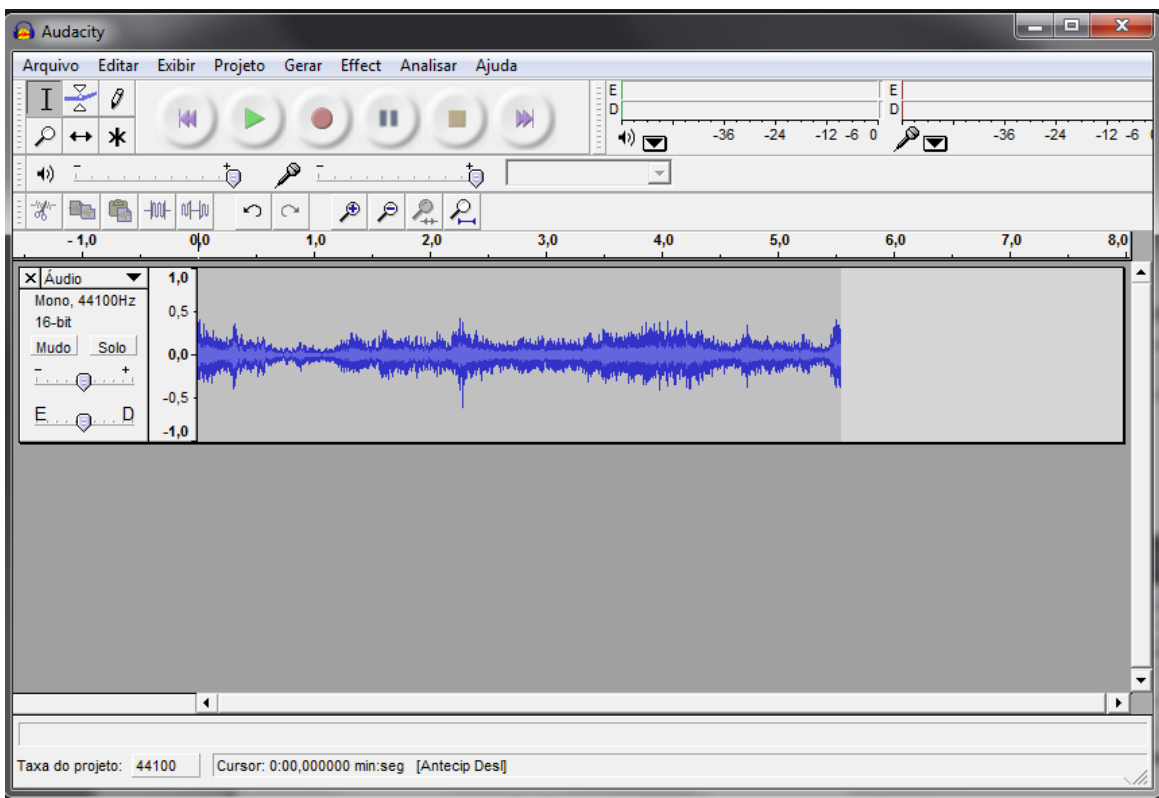
No MENU principal encontramos as opções: ARQUIVO, EDITAR, EXIBIR, PROJETO, GERAR, EFFECT, ANALISAR, AJUDA.

No cabeçalho superior, encontramos os botões de acesso rápido e com os quais iremos trabalhar para realizar as gravações:



- 1 – botão “ir para o início”
- 2 – botão “executar”
- 3 – botão “gravar”
- 4 – botão “pausar”
- 5 – botão “parar”
- 6 – botão “ir para o final”

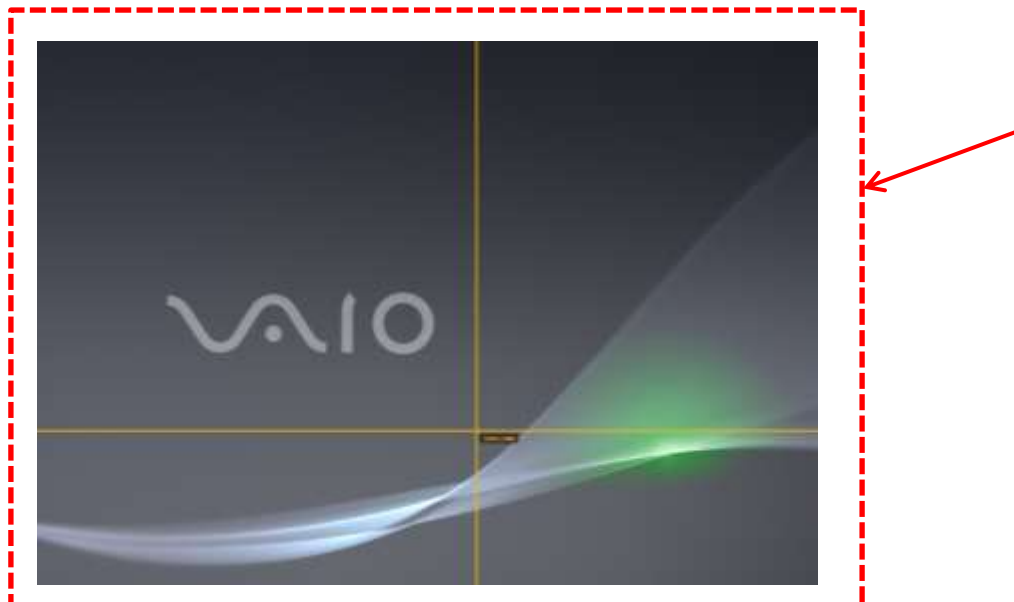
A seguir apresentamos a janela de gravação (exemplo do que ocorre durante a gravação).



Acede ao *software* através do menu de acesso rápido que surge no cimo do Ambiente de Trabalho.



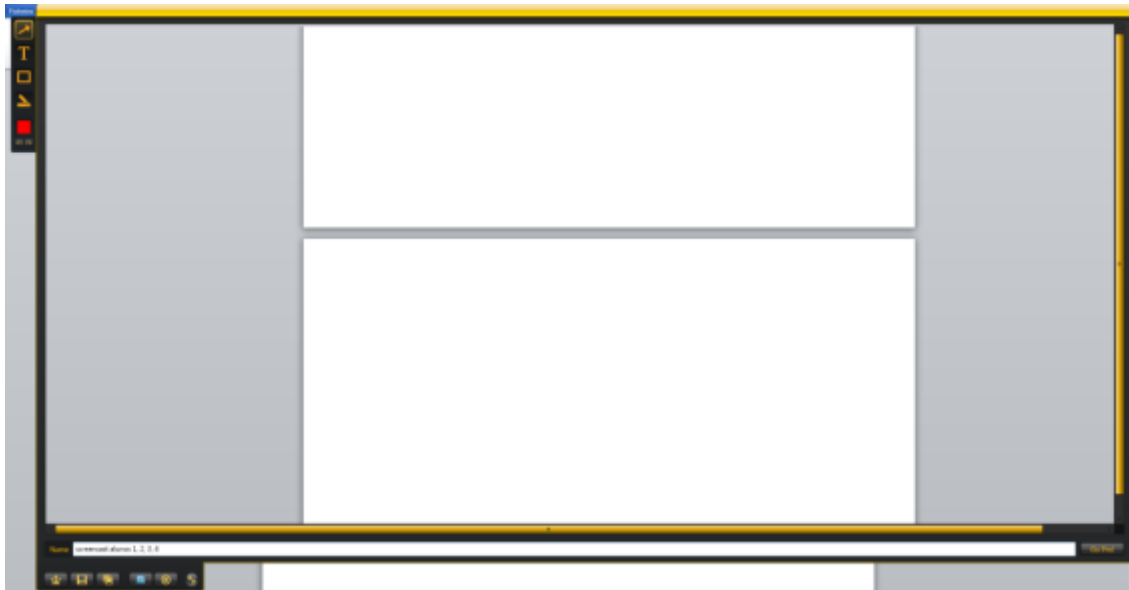
Quando iniciamos a ferramenta, aparecem-nos as linhas guias para definirmos a área de captura, ou área de trabalho:



Depois de definirmos a área de trabalho, surge-nos um menu de rápido acesso, com as opções: Capture imagem, capture vídeo, parar, bem como informação do tamanho da área de captura.



De seguida, damos um nome ao ficheiro para podermos iniciar a gravação que neste caso particular, será a opção "capture vídeo".



Iniciamos a gravação e interrompemo-la quantas vezes for necessário.

No final, os ajustes que entendermos e guardamos o documento. Podemos sempre cancelar a gravação e dar início a outra. Simultaneamente, acompanharemos a captura de vídeo com som em simultâneo.