



Departamento de Humanidades
Mestrado em Português Língua Não-Materna

**Dispositivos móveis na aprendizagem de PL2:
telecolaboração e podcast, que valências?**

Luísa Maria Gonçalves Dutra

Lisboa, outubro de 2014

Mestrado em Português Língua Não Materna

**Dispositivos móveis na aprendizagem de PL2:
telecolaboração e podcast, que valências?**

Luísa Maria Gonçalves Dutra

Dissertação apresentada para a obtenção do Grau de Mestre em
Português Língua Não Materna

Orientadora: Professora Doutora Helena Bárbara Marques Dias

Lisboa, outubro de 2014

RESUMO

A generalização progressiva do uso de dispositivos móveis que está em curso no mundo atual oferece oportunidades adicionais de aprendizagem que os professores de línguas estrangeiras não deveriam ignorar, sobretudo em contextos em que o contacto com a língua alvo não é facilmente estabelecido. A investigação em aquisição de L2 já evidenciou a necessidade da prática da interação para o aperfeiçoamento de competências orais em línguas.

O presente estudo procurou explorar a utilização de dispositivos móveis na aprendizagem de Português L2 por parte de dois grupos de estudantes do leitorado Camões IP em duas universidades da capital tailandesa. Para isso foram implementados dois projetos, um com cada um dos grupos, de desenvolvimento de competências orais: (i) Um projeto de telecolaboração com falantes de português da Escola Portuguesa de Díli e (ii) um projeto de utilização de podcast com vista ao aperfeiçoamento das competências de leitura. Os projetos duraram cerca de três meses durante os quais os estudantes foram desenvolvendo as atividades previstas com os seus dispositivos preferidos, sendo chamados a pronunciar-se sobre as mesmas no final dos projetos.

Neste estudo de caso, a recolha dos dados foi feita através de questionários e entrevistas em dois momentos distintos: durante a fase de desenvolvimento dos projetos e no seu final.

Os dados recolhidos permitiram concluir que os participantes têm uma perceção muito positiva do uso de dispositivos móveis em contexto de aprendizagem informal pela utilidade das atividades propostas e pelo facto de serem formas adicionais de aprendizagem sempre disponíveis e acessíveis.

Neste estudo o smartphone foi o dispositivo preferido pela grande maioria dos participantes, sobretudo para ouvir os podcast e para interagir com os correspondentes.

Palavras-chave: aprendizagem móvel; Português L2; telecolaboração; podcast; perceções dos estudantes

ABSTRACT

Mobile devices use is undergoing rapid growth. Foreign language teachers shouldn't ignore the opportunities that mobile devices offer to language learners, especially in contexts where the contact with the target language is not easily done. Research in L2 acquisition has demonstrated the importance of interaction to improve oral skills in languages.

This study explores the use of mobile devices in Portuguese L2 learning with two groups of students of the lectureship Camões IP in Bangkok. Two projects of development of oral skills were implemented: (i) one telecollaboration project with speakers of Portuguese from Escola Portuguesa de Díli and (ii) one project using podcast distributed aiming at improving reading skills. The projects lasted around three months. During that time, participants developed the related activities with their devices and shared their perceptions about the experience.

In this case study, data was collected through questionnaires and interviews during the projects implementation as well as during the final stage.

The study reports that students have positive perceptions when using their mobile devices in an informal context of language learning due to the usefulness of the activities they had to carry out. The fact of having additional forms of learning always available and accessible was also underlined.

The study also reports that the smartphone is the preferred device to undertake oral tasks, namely to listen to podcasts and to interact with partner students.

Keywords: mobile language learning; Portuguese L2; telecollaboration; podcast; student's perceptions

AGRADECIMENTOS

O processo de redação desta dissertação contou, direta e indiretamente, com o inestimável contributo de um grupo de pessoas a quem eu gostaria de agradecer.

À Professora Doutora Helena Bárbara Marques Dias, pela sua orientação, conselhos e sobretudo pelas palavras de apoio e incentivo.

À colega Helena Barrinha, da Escola Portuguesa de Díli, sem a colaboração da qual parte deste trabalho não teria sido possível.

Aos meus alunos das universidades de Chulalongkorn e de Thammasat.

Ao meu colega João Bernardo pela partilha de conhecimentos.

À minha mãe e ao meu pai, à minha irmã e ao meu irmão e a todos os amigos que, de perto e de longe, me acompanharam ao longo desta etapa.

NOTA PRÉVIA

Dado o extenso número de termos de origem estrangeira neste trabalho e de forma a evitar o abuso de termos em itálico, este será usado na referência às marcas: *Facebook*, *Skype*, *iTunes*, *iPhone*, *iPod*, *Android* e com as palavras menos usais em português, dispensando-se o seu uso nas palavras de ocorrência comum neste trabalho: laptop, site, smartphone, podcast, e-mail, online, internet, download, apps.

De forma a garantir o anonimato dos participantes, foram eliminados os seus nomes nas figuras de mensagens por *Facebook*.

O site/aplicação utilizado no projeto podcast mudou o nome *Audioboo* para *Audioboom* em setembro de 2014. No corpo do trabalho foi possível fazer esta alteração, mas os questionários contêm o nome original, pois foram realizados antes desta data.

LIMITAÇÕES DO ESTUDO

O período de duração dos dois projetos foi curto e foi diminuído por uma crise política que interrompeu as atividades letivas durante três semanas. Havia tarefas agendadas que tive de reprogramar com a colega de Díli e, por e-mail ou por mensagens *Facebook*, com os estudantes participantes no projeto de telecolaboração. O contacto virtual com os meus estudantes foi facilitado pelo uso intenso que fazem das ferramentas de comunicação online.

Uma experiência mais prolongada da telecolaboração e do uso do podcast poderia certamente ter originado resultados adicionais quanto à utilização destas práticas fora do contexto da sala de aula.

Estava igualmente prevista a análise da contribuição do *Facebook* na aprendizagem e na colaboração entre os estudantes e eu própria, mas utilizarei os dados recolhidos em futuras ocasiões.

ÍNDICE

RESUMO	II
ABSTRACT	III
AGRADECIMENTOS	IV
NOTA PRÉVIA.....	V
LIMITAÇÕES DO ESTUDO	V
ÍNDICE.....	VI
ÍNDICE DE TABELAS	VIII
ÍNDICE DE FIGURAS	IX
ÍNDICE DE GRÁFICOS	X
ANEXOS	XI
ÍNDICE DE ABREVIATURAS	XII
1. INTRODUÇÃO	15
1.1. Enquadramento geral e relevância do estudo	15
1.2. Questão de investigação.....	17
1.3. Descrição do estudo.....	17
1.4. Estrutura do estudo	20
2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO	23
2.1. Mobile Assisted Language Learning (MALL)	23
2.2. Aprendizagem telecolaborativa	27
2.2.1. <i>Skype</i> , contribuição para o desenvolvimento da intercomunicação oral	31
2.3. Podcast, contribuição para o aperfeiçoamento das competências de leitura... 32	
2.3.1. <i>Audioboom</i>	36
3. METODOLOGIA.....	41
3.1. Identificação da natureza da pesquisa	41
3.2. Caracterização dos contextos de investigação.....	42
3.2.1. Cooperação Portugal-Tailândia na área da Educação	43
3.2.1.1. Universidade de Chulalongkorn	43
3.2.1.2. Universidade de Thammasat	44
3.2.2. Participantes na investigação.....	45
3.2.2.1. Alunos da Universidade de Chulalongkorn	45
3.2.2.2. Alunos da Universidade de Thammasat	47
3.2.2.3. Alunos da Escola Portuguesa de Díli	48
3.3. Técnicas e procedimentos	48
3.3.1. Questionário inicial: Uso de dispositivos móveis na aprendizagem.....	51
3.3.2. Questionários intermédio e final – telecolaboração	52
3.3.3. Questionários intermédio e final - podcast.....	56
3.3.4. Procedimentos de análise	59
4. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS	63
4.1. Implementação e desenvolvimento dos projetos	63
4.1.1. “Olá, Díli! Aqui, Banguecoque!”	63
4.1.2. Podcast <i>Portcast</i>	73
4.2. Análise dos resultados.....	79
4.2.1. Utilização de computadores e de dispositivos móveis	79

4.2.2. Telecolaboração “Olá Díli. Aqui, Banguocoque!”	83
4.2.2.1. Notas complementares identificadas nos relatórios finais	90
4.2.3. Podcast <i>Portcast</i>	92
4.3. Dispositivos móveis na aprendizagem de PL2 oportunidades / limitações.....	102
4.4. Balanço global.....	104
5. CONCLUSÕES E POSSÍVEIS DESENVOLVIMENTOS	109
5.1. Síntese dos resultados	109
5.2. Recomendações para investigação futura	113
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	117
ÍNDICE REMISSIVO.....	127
ANEXOS	129

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. Distribuição dos participantes por idade e sexo	45
Tabela 2. Distribuição dos participantes segundo o ano e a variante.....	46
Tabela 3. Distribuição dos estudantes de Díli por sexo e língua materna.....	48
Tabela 4. Observações realizadas.....	72
Tabela 5. Funcionalidades utilizadas em dispositivos móveis para a aprendizagem.....	82
Tabela 6. Conteúdos/atividades realizadas em contexto de aprendizagem de português.	82
Tabela 7. Aplicativos utilizados para aprender português em dispositivos móveis.....	83
Tabela 8. Grau de compreensão mútua.	87
Tabela 9. Melhoria dos conhecimentos de português.	87
Tabela 10. Utilidade do guião.	88
Tabela 11. Formas de comunicação usadas, número e preferências.	90
Tabela 12. Estratégias utilizadas para aperfeiçoamento da leitura.....	98

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. <i>Layout</i> da interação E.....	67
Figura 2. Mensagens no <i>Facebook</i>	71
Figura 3. Texto selecionado para o 3º ano.....	74
Figura 4. Texto selecionado para o 4º ano.....	75
Figura 5. <i>Layout Portcast</i> na internet.....	76
Figura 6. <i>Layout</i> do <i>Portcast</i> no <i>iphone</i>	76
Figura 7. <i>Layout</i> de audição de um ficheiro no <i>iphone</i>	76
Figura 8. Mensagens trocadas no <i>Facebook</i>	78

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Frequência do uso da internet no computador/laptop.	80
Gráfico 2. Aplicativos mais utilizados no computador/laptop.	80
Gráfico 3. Aplicativos mais utilizados nos dispositivos móveis.	81
Gráfico 4. Número de comunicações realizadas.	84
Gráfico 5. Duração média das interações.	84
Gráfico 6. Locais de interação com dispositivo móvel.	85
Gráfico 7. Tópicos de conversa.	89
Gráfico 8. Número de audições dos podcast.	93
Gráfico 9. Local habitual para audição dos podcasts.	93
Gráfico 10. Dispositivos preferidos para audição.	94
Gráfico 11. Dispositivos preferidos para gravação.	95
Gráfico 12. Preferências pelo smartphone.	96
Gráfico 13. Uso do <i>Audioboom</i>	96
Gráfico 14. Suporte de leitura dos textos.	97

ANEXOS

ANEXO I.	Questionário uso de dispositivos móveis na aprendizagem (Português)	131
ANEXO II.	Questionário uso de dispositivos móveis na aprendizagem (Tailandês)	133
ANEXO III.	Questionário Skype com estudantes tailandeses	135
ANEXO IV.	Questionário Skype com estudantes de Díli	138
ANEXO V.	Questionário final “Olá, Díli!”	141
ANEXO VI.	Relatório estudantes tailandeses	145
ANEXO VII.	Questionário intermédio podcast	146
ANEXO VIII.	Questionário final podcast	149
ANEXO IX.	Guião “Olá, Díli. Aqui, Bangucoque!”	153
ANEXO X.	Relatório dos estudantes de Timor-Leste	156

ÍNDICE DE ABREVIATURAS

- APP Aplicação para dispositivos móveis (smartphones, tablets...)
- CALL *Computer Assisted Language Learning* (Aprendizagem de Línguas Assistida por Computador)
- MALL *Mobile Assisted Language Learning* (Aprendizagem de Línguas Assistida por Dispositivos Móveis)
- PDA *Personal Digital Assistant* (Assistente Pessoal Digital)
- PL2 Português Segunda Língua
- QECRL Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas

CAPÍTULO 1

INTRODUÇÃO

1. INTRODUÇÃO

1.1. Enquadramento geral e relevância do estudo

O projeto “Dispositivos móveis na aprendizagem de PL2: telecolaboração e podcast, que valências?” foi desenvolvido no âmbito da dissertação do Mestrado em Português Língua Não Materna.

A pesquisa bibliográfica realizada no âmbito deste trabalho permitiu-me concluir que não existiam ainda muitos estudos sobre a utilização de dispositivos móveis em contexto de PL2. No entanto, fora desta área de investigação, inúmeros projetos desenvolvidos nos últimos anos têm demonstrado que as tecnologias móveis oferecem oportunidades de aprendizagem que se afastam de antigos modelos centrados no professor, sendo atrativas para os alunos.

Outra das motivações para o desenvolvimento deste trabalho partiu das conclusões da investigação em aquisição de L2 sobre a necessidade de os aprendentes serem expostos à língua alvo não só em termos de qualidade e de quantidade de amostras em contexto (*input*) mas também através da prática da interação (Dias & Bidarra, 2010:1).

No contexto de ensino em que me encontro, ensino de Português L2 em duas universidades de Bangucoque, as oportunidades de os estudantes interagirem com falantes nativos de português são quase inexistentes, resumindo-se ao contexto da aula, uma ou duas vezes por semana consoante os grupos. Uma forma de aumentar e diversificar o seu contacto com a língua alvo é a realização de atividades pedagógicas online para além do espaço e do tempo letivos. Para Dias (2009) a grande contribuição da *web* para o ensino das línguas é a possibilidade de criação de comunidades virtuais em que há partilha e entreajuda na produção do conhecimento coletivo. Tais comunidades podem ser um complemento da aprendizagem presencial.

O uso de smartphones e de outros dispositivos móveis é generalizado no meio universitário tailandês, mas aparentemente o seu uso educativo é muito limitado, sobretudo no que respeita à aprendizagem de português. Segundo Kukulska-Hulme (2009) os dispositivos móveis têm impacto na forma como a aprendizagem de uma

língua estrangeira se processa e os estudantes que não dependem de um computador fixo podem envolver-se em atividades mais próximas dos seus interesses. A aprendizagem ganha significado quando liga o mundo real ao mundo acadêmico. (*idem*)

Sendo artefactos que os alunos usam no seu quotidiano, os dispositivos móveis têm muitas valências, conforme a literatura tem justificado e adiante discutiremos, quando aplicados ao ensino de uma língua distante, como é o caso do português para os tailandeses. Com as propostas que implementei, e que este trabalho reporta, pretendi valorizar as competências que os alunos já têm em termos de utilização dos dispositivos móveis e aplicá-las à aprendizagem, concretamente, ao desenvolvimento das competências orais.

As potencialidades da utilização dos dispositivos móveis no ensino de línguas aqui esboçadas, conduziram-me à implementação de dois projetos, distintos mas complementares, com o objetivo de avaliar as perceções dos estudantes quanto às vantagens, inconvenientes, limites e oportunidades de aprendizagem com os seus dispositivos móveis aplicados à aprendizagem de PL2. Tais projetos consistiram na implementação da telecolaboração e no uso educativo do podcast, respetivamente nas universidades de Chulalongkorn e de Thammasat.

As tecnologias da Web2.0 seleccionadas para os dois projetos permitem a partilha de conteúdos e disponibilizam gratuitamente canais adicionais de comunicação oral (e escrita) para vários dispositivos. O seu uso educativo permite realizar um trabalho colaborativo, pondo em prática a leitura, a escrita e a interação em língua estrangeira e também poderá proporcionar o fortalecimento de laços afetivos entre os participantes. Assim, as atividades associadas a estes aplicativos são: a telecolaboração através de *Skype* e o treino das competências de leitura através do podcast. Estas experiências que os estudantes realizaram fora do contexto da sala de aula com os seus dispositivos permitiu-lhes pronunciarem-se não só sobre as oportunidades e as limitações do uso dos dispositivos móveis na aprendizagem de PL2 mas também sobre os aplicativos utilizados e atividades realizadas.

Foi implementado um terceiro projeto de utilização dos grupos do *Facebook* como plataforma de partilha de conteúdos da parte de todos os membros do grupo. Serviu também para os estudantes publicarem pequenos trabalhos realizados no âmbito

da disciplina, apelando à partilha de opiniões e comentários por parte de todos os membros. No entanto, dada a extensão do trabalho realizado, não caberá neste estudo a sua descrição e análise.

O objetivo geral deste estudo é adequar e rentabilizar o uso das tecnologias móveis no ensino de PL2 no contexto tailandês.

1.2. Questão de investigação

No presente estudo questiono-me sobre quais as potencialidades e limitações que os dispositivos móveis apresentam na aprendizagem de PL2 fora do contexto da sala de aula.

Os resultados obtidos poderão servir para (i) orientar os estudantes para práticas mais adequadas e mais diversificadas das que já usam, (ii) intensificar ou não o uso dos dispositivos na aprendizagem de PL2 neste contexto.

1.3. Descrição do estudo

O estudo começou com uma definição das necessidades dos alunos, que conforme referi, eram principalmente a prática das competências orais, ao que se seguiu o desenho das atividades a implementar para experimentação com os seus dispositivos móveis.

O estudo decorreu entre novembro de 2013, fase de preparação de questionários iniciais e de desenho das atividades que os participantes iriam desenvolver, e outubro de 2014, com a fase terminal da redação do estudo. Neste intervalo de tempo, foram implementados os dois projetos com uma duração de cerca de três meses, processo que será pormenorizadamente descrito no subcapítulo 4.1. *Implementação e Desenvolvimento dos Projetos.*

O projeto de telecolaboração intitula-se “Olá, Díli. Aqui, Banguécoque!” e tem por base o pressuposto de que o contacto através de interações áudio e escritas com outros jovens falantes de português aumentam o *input* e o *output*, pois os estudantes

envolvem-se em comunicações reais através da língua alvo. Como já assinalei, as oportunidades que os estudantes tailandeses têm para comunicar em português resumem-se à sala de aula, com exceção daqueles que têm amigos lusofalantes com quem contactam e que graças a isso utilizam a língua alvo em contexto informal. Além disso, os índices de posse de dispositivos móveis são muito altos entre os estudantes¹, o custo dos pacotes de dados é acessível, portanto é necessário tirar partido destes fatores e incentivar os alunos a participarem em conversas com os seus pares falantes da língua alvo.

Seguindo a tipificação feita por O’Dowd & Waire (2009) que identifica e descreve doze tipos de tarefas de telecolaboração, divididas em três grupos segundo o tipo de atividade comunicativa em causa, o projeto de telecolaboração por videoconferência “Olá, Díli. Aqui, Bangucoque.” é uma tarefa de troca de informação – ‘information exchange task’ em que os estudantes dão informações aos seus parceiros sobre a sua biografia pessoal, escola ou cidade ou sobre pormenores da sua cultura. Esta poderia funcionar como uma atividade introdutória, para que os estudantes se conhecessem antes de se empenharem num outro projeto de maior complexidade e também poderia ser conduzida como um estudo etnográfico mais profundo sobre algum aspeto particular da cultura alvo.

Ainda que no projeto em causa a tarefa a realizar não seguisse uma estrutura rígida e fixa, o facto de O’Dowd & Waire (2009) terem incluído este tipo de interações entre estudantes no quadro das tarefas colaborativas reforça a sua classificação no quadro da telecolaboração.

O projeto de telecolaboração com falantes nativos, ou com um bom nível de proficiência, sobre temas da realidade de cada um através de videoconferência tem como objetivos contribuir para evidenciar a importância da língua portuguesa aos olhos dos estudantes tailandeses do leitorado português, pois permite a sua prática com outros interlocutores que não a professora; proporcionar-lhes uma experiência culturalmente

¹ Segundo um artigo publicado no diário *The Nation*, em dezembro de 2013, o número de smartphones, na Tailândia, era de quinze vírgula três milhões e crescerá, em 2014, acima dos vinte milhões de utilizadores, representando 38 por cento do total de utilizadores de telemóveis. Ainda que não sejam dados relativos aos estudantes do ensino superior, são representativos da utilização de dispositivos móveis na Tailândia. <http://www.nationmultimedia.com/business/More-LINE-users-smartphones-and-tablets-expected-F-30221850.html>

enriquecedora, sobretudo que lhes permita melhorar as competências linguísticas (compreensão, produção e interação orais) e a competência intercultural pela reflexão sobre a sua própria realidade. A telecolaboração realiza-se com estudantes de culturas diferentes o que possibilita o contacto com outras perspetivas culturais e ainda, pelas suas características, o desenvolvimento da autonomia e da literacia digital dos alunos.

Quando se levantou a questão sobre o aplicativo a utilizar, não houve grande dificuldade de escolha pois o *Skype* tem muitas valências face a outros programas de *instant messaging*, sendo uma das principais tratar-se de uma aplicação muito popular e de uso generalizado, inclusive entre os participantes no projeto. A escolha deveu-se também ao facto de ser um programa disponível para os diversos sistemas operativos dos vários dispositivos, de simples utilização que permite a comunicação gratuita sob várias formas (escrita, oral e vídeo) entre os estudantes.

O projeto de utilização de podcast vem enquadrar-se no conjunto dos estudos realizados em Portugal sobre o uso desta tecnologia no ensino de línguas e nos vários graus de ensino do 1º ciclo ao ensino superior (cf. F. Silva, (2013); S. Vasconcelos, (2009); A. Moura e A. A. Carvalho (2006), pioneiras na área da aprendizagem de línguas através de dispositivos móveis com vários estudos realizados nesta área).

Não existem, até à data, em Portugal, trabalhos sobre a utilização do podcast na aprendizagem do PL2. Assim, este estudo vem complementar os existentes e espero que os seus resultados constituam um desafio para futuras investigações sobre o tema.

A decisão de implementar um projeto de uso de podcast para aperfeiçoar as competências de leitura vem responder às necessidades de prática mais intensa destas competências fora da sala de aula, uma vez que o espaço/tempo letivo se revelou insuficiente para as trabalhar. Os estudantes tinham muitas lacunas em termos de pronúncia/articulação, fluência e entoação, pelo que o podcast poderia ser uma forma de, sozinhos e para além do contexto da sala de aula, trabalharem essas áreas da expressão oral, utilizando os dispositivos que preferissem. Eu iria disponibilizar podcasts de leituras minhas dos textos dos manuais que utilizávamos nas aulas num site acessível em vários dispositivos. Competia-lhes utilizá-los e reportarem, no final do projeto, as suas perceções.

1.4. Estrutura do estudo

O estudo está estruturado em cinco capítulos. À introdução (capítulo 1), segue-se o Enquadramento Teórico de referência (capítulo 2) que apresenta uma revisão da literatura relevante para o estudo com enfoque em três áreas: uso de dispositivos móveis na aprendizagem de línguas, prática da telecolaboração online e o uso do podcast em contexto educativo. O capítulo 3, *Metodologia*, é dedicado à caracterização dos participantes e à explicação dos vários passos da investigação nos dois contextos de ensino, universidade de Chulalongkorn e de Thammasat. A descrição da implementação dos dois projetos e respetivos resultados são descritos e analisados no capítulo 4, ao qual se seguem as conclusões e pistas para possíveis desenvolvimentos (capítulo 5).

CAPÍTULO 2

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Este capítulo está dividido em três subcapítulos em que identifico as principais problemáticas (i) da aprendizagem móvel de línguas (*mobile assisted language learning*) em geral, (ii) das práticas de telecolaboração e (iii) da utilização de podcast. Começo por dar uma perspetiva da recente investigação sobre aprendizagem móvel de línguas. Nos subcapítulos seguintes farei a revisão da literatura relativa à temática de cada um dos dois projetos, explorando as principais conclusões de estudos recentes sobre a prática da telecolaboração e a utilização de podcast em contexto de aprendizagem de línguas.

2.1. *Mobile Assisted Language Learning (MALL)*

A generalização da posse de smartphones e outros dispositivos móveis tem atraído o interesse dos profissionais da educação pela facilidade com que podem desenvolver novas atividades de ensino e de aprendizagem com os estudantes. Estamos a passar (já passámos?) da era do *Computer Assisted Language Learning (CALL)* para o *Mobile Assisted Language Learning (MALL)*, sendo a principal distinção entre ambos o uso pessoal dos dispositivos móveis que permitem novas formas de aprendizagem, possibilitam uma continuidade de acesso aos conteúdos e a interação de diferentes contextos de uso (Kukulska-Hulme & Shield, 2008:273). Esta interação consiste, por exemplo, em anotar algo de interesse num determinado momento para num outro contexto, mais tarde, continuar a trabalhar sobre esse interesse. Há ainda muitos professores e estudantes que resistem a esta tendência do ensino aprendizagem devido a barreiras tecnológicas, pedagógicas e psicológicas mas a sua generalização está na ordem do dia.

Kim *et al.* (2013:52) lista algumas das utilizações dos dispositivos móveis na aprendizagem de línguas, a saber: aprendizagem de vocabulário (Stockwell, 2010; Zhang, Song, & Burston, 2011); prática da gramática, compreensão oral e expressão oral (Rueckert, Kiser, & Cho, 2012); em contexto formal e informal (Demouy & Kukulska-Hulme, 2010); além de proporcionarem funções sociais (partilhar conteúdos,

deixar comentários) que dão aos estudantes a possibilidade de colaborar na aprendizagem.

O conceito de *mobile learning* tem gerado alguma discussão. Kukulska-Hulme (2009:158) assume que não há uma definição consensual devido à ambiguidade da palavra *mobile* que tanto poderá referir-se à tecnologia como ao aprendiz. Sendo ambos importantes, a noção de mobilidade dos conteúdos é frequentemente realçada pois o acesso aos conteúdos fora da aula gera uma aprendizagem ligada ao mundo real, situada, conforme definido por Kukulska-Hulme, Traxler & Petit (2007:55). Assim, *mobile* pode referir-se à tecnologia, ao estudante ou ao conteúdo.

Vavoula e Sharples (2002:1) tinham introduzido outras nuances ao sugerir que a aprendizagem móvel pode ocorrer de três formas diferentes: em termos de espaço (no local de trabalho, em casa, em espaços de lazer), em termos de áreas da vida (exigência profissional, 'self-improvement', lazer) ou em termos de tempo (durante o dia, nos dias de trabalho, aos fins de semana). Nesta perspetiva, a aprendizagem pode ocorrer em qualquer lugar, em qualquer área da vida e em qualquer momento.

A vantagem dos dispositivos móveis é serem objetos pessoais, de elevada portabilidade que transportamos conosco o tempo todo, estando por isso potencialmente sempre disponíveis para aprendermos através deles. Oferecem liberdade e flexibilidade no acesso aos conteúdos, estimulam a autonomia dos estudantes.

Kukulska-Hulme (2009:162) salienta que as tecnologias móveis podem ajudar os aprendentes de uma forma adequada ao seu estilo de vida e consequentemente a experiências positivas de aprendizagem.

Godwin-Jones (2011b:8) sugere que sendo artefactos pessoais, os dispositivos móveis são ideais para a aprendizagem informal e através deles os professores de línguas incentivam a autonomia dos estudantes dando-lhes meios para combinarem a aprendizagem formal e a informal.

Baseio-me assim na definição de Kukulska-Hulme & Shield (2008:273) que encara o *mobile learning* como aprendizagem mediada por dispositivos portáteis potencialmente disponíveis em qualquer espaço e momento, permitindo uma aprendizagem formal ou informal.

As tecnologias móveis incluem smartphones, telemóveis, tablets, leitores de Mp3 e Mp4, PDA. No âmbito deste trabalho, não serão incluídos nesta categoria os laptop dada a sua falta de portabilidade quando comparada com os dispositivos referidos (de baixo peso e tamanho).

Na literatura sobre MALL têm sido apontadas diversas limitações ao uso de dispositivos móveis. Em 2006, Chinnery elogiava o potencial educativo de três tecnologias (telemóveis, PDAs e podcasting) que atualmente estão reunidas num único dispositivo: o smartphone. Listou nesse artigo as maiores limitações do uso dos dispositivos móveis na educação: fraca conectividade, visores pequenos e de baixa resolução, fraca qualidade áudio, duração limitada da bateria e pouca memória para arquivar dados. Stockwell (2010) reporta num seu estudo de 2008 o elevado custo do acesso à internet e as dificuldades causadas pelo uso do pequeno teclado. A entrada no mercado do *iphone* da *Apple*, em 2007, veio alterar este panorama por se tratar de um dispositivo que reunia as várias tecnologias (telefone e computador) com uma série de melhoramentos face às limitações inventariadas por Chinnery e Stockwell. O sucesso do *iphone* levou os concorrentes da *Apple* a melhorarem o desempenho dos smartphones de tal modo que hoje temos pequenos computadores que também fazem chamadas telefónicas (Godwin-Jones, 2011b:8). A tecnologia smartphone permite a navegação na internet e a possibilidade de descarregar aplicações (apps) com várias funções sociais, entretenimento, produtividade, aprendizagem, entre outras.

Além das características físicas dos aparelhos, outras limitações à utilização plena dos dispositivos móveis na aprendizagem têm sido apontadas na literatura: como é o caso das questões de privacidade ligadas à não separação do espaço de trabalho do espaço de lazer e da forma como o smartphone é considerado, objeto pessoal, brinquedo ou instrumento de aprendizagem. O dispositivo é a interface entre o estudante e a aprendizagem e nesse sentido Koole (2009 *apud* Stockwell, 2010:97) alerta para a necessidade de serem tidas em conta uma série de características dos dispositivos: físicas (tamanho, peso), capacidades de inserir input (teclado, visor), capacidades de aceder ao *output* (tamanho do visor, funções áudio), capacidades de arquivo, velocidade de processamento e ainda outros aspetos que interferem na forma como os estudantes encaram a aprendizagem móvel, como é o caso do conhecimento dos dispositivos, da experiência de utilização em contexto educativo e das atitudes perante as atividades a

desenvolver e perante as tecnologias em si. O estudo conduzido por Stockwell (2010) realça um aumento do uso de dispositivos móveis para a realização de atividades de vocabulário e conclui que as percepções dos estudantes tinham mudado face a 2008, com uma melhor aceitação do uso do dispositivo em contexto educativo, ainda que nem todos os estudantes tenham mostrado vontade de os utilizar. Stockwell (2010) conclui que apesar de terem uma imagem positiva da aprendizagem móvel podem existir barreiras de ordem pedagógica, tecnológica e psicológica que os impedem de realizar atividades de aprendizagem (de vocabulário) com os seus dispositivos.

Os estudantes podem ter diferentes motivações para utilizar esta ou aquela tecnologia em contexto de aprendizagem de línguas e como refere Ushioda (2013) também têm diferentes razões e motivações para aprender essas línguas o que se reflete nas prioridades que as atividades de aprendizagem ocupam na sua vida diária.

No caso dos participantes neste estudo que frequentam a universidade de Chulalongkorn, a frequência de disciplinas de português é opcional, mas o mesmo não acontece com os estudantes da universidade de Thammasat para quem a aprendizagem de português começou por ser uma opção no início do curso mas uma vez inscritos têm de concluir as seis disciplinas do curso. Neste estudo, os estudantes tinham autonomia e flexibilidade para realizar as atividades e liberdade para escolherem os dispositivos que preferissem para as concretizar.

Apesar do potencial que os dispositivos móveis oferecem na aprendizagem de línguas, vários estudos têm revelado que os estudantes não encaram os seus dispositivos móveis como instrumentos de aprendizagem mas como objetos que têm um propósito pessoal e social distinto da função educativa (Ushioda, 2013:3) e que por isso preferem realizar as atividades educativas noutros dispositivos como computadores pessoais ou de secretária. Competirá assim aos professores provocar uma mudança de atitude através do uso frequente dos dispositivos no ensino de línguas e na preparação de atividades significativas de aprendizagem (Ushioda, 2013; Kim *et al.*, 2013).

Alguns estudos reportados por Ushioda (2013) concluem que o interesse dos estudantes pelo uso educativo de tecnologias móveis é pontual e superficial devido por um lado à dificuldade de utilização, durante um largo período, de um visor e teclado pequenos quando comparados com os dos computadores e ainda ao facto de as

atividades serem feitas em movimento, portanto sem a atenção devida. Mesmo os estudantes mais empenhados mostraram relutância em despendere esforço cognitivo em atividades de aprendizagem móvel. Quando se trata de aprendizagem de línguas os estudantes preferem realizar atividades fáceis e rápidas e ter acesso a *input* de uma forma ocasional em vez de uma prática intensiva (Kim *et al.*, 2013; Rosell-Aguilar, 2013 *apud* Ushioda, 2013:3). No entanto Kim *et al.* (2013) atribuem um potencial positivo às tecnologias móveis por facilitarem o empenho na aprendizagem através de novas experiências e oportunidades de uso da língua inclusive fora da sala de aula. Mais relevante do que a superficialidade com que os estudantes possam realizar atividades de aprendizagem móvel parece ser, segundo Ushioda, a motivação pessoal atribuída à aprendizagem móvel de línguas estrangeiras.

Do ponto de vista dos estudantes ressaltam três grandes vantagens no uso dos dispositivos. Num estudo sobre o uso do *Itunes U*, Rosell-Aguilar (2013) conclui que os estudantes reconhecem a vantagem de usar os dispositivos na aprendizagem de línguas pela possibilidade de acesso frequente e regular a *input* da língua alvo, Ushioda (2013:2) realça que a liberdade, autonomia e flexibilidade são critérios muito valorizados pelos estudantes e Kim *et al.* (2013:52) referem a vontade dos estudantes em disporem de mais opções de aprendizagem acessíveis onde e quando querem.

O uso de dispositivos móveis com fins educativos começa a ser aceite e expectável para muitos estudantes (Lan & Huang, 2012 *apud* Kim *et al.* 2013:52) e facilita o acesso a material educativo aos estudantes de países em desenvolvimento ou em zonas remotas.

2.2. Aprendizagem telecolaborativa

Uma das áreas da investigação do ensino de segunda língua é a aprendizagem baseada em tarefas, a aprendizagem orientada para o uso da língua. O Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas descreve a aprendizagem de uma língua como incluindo “ações realizadas pelas pessoas, que como indivíduos e como atores sociais, desenvolvem um conjunto de competências gerais e, particularmente, competências comunicativas em língua.” QECRL (2001:29). O desenvolvimento destas competências faz-se pela realização de tarefas, cujo conceito teve várias definições (Breen 1989; Long

1985; Richards, Platt & Weber 1985; Crookes 1986; Prabhu 1987; Nunan 1989; Skehan 1996; Lee 2000; Bygate, Skehan & Swain 2001, *apud* Dias, 2009:122), no entanto “parece ser consensual que uma tarefa é uma atividade significativa baseada nas necessidades comunicativas do aprendente e relacionada com o mundo real.”² (O’Dowd & Waire, 2009:174). Posto isto, considera-se que envolver os estudantes em situações de comunicação real online com falantes da língua alvo se enquadra na abordagem por tarefas (*ibidem*).

Um dos aspetos de recentes abordagens da aprendizagem por tarefas é a comunicação intercultural, com a aposta no desenvolvimento da empatia e tolerância ou da inclusão de informação sobre a cultura alvo. Ainda outros investigadores³ têm posto a tónica da telecolaboração no desenvolvimento da autonomia do aluno e da literacia digital. (O’Dowd & Waire, 2009:175)

Em contextos de aprendizagem de línguas, a telecolaboração⁴ é entendida como “intercâmbio intercultural através da internet entre pessoas de diferentes origens culturais/nacionais realizada num contexto institucional com o objetivo de desenvolver simultaneamente as competências linguísticas e a competência comunicativa intercultural (segundo a definição de Byram 1997) através de tarefas estruturadas”⁵ (Guth & Helm, 2010:14).

Os trabalhos de O’Dowd, centrados em formas de aprendizagem colaborativa mediada por computador, apontam algumas das oportunidades que um projeto deste tipo envolve: desenvolve as várias competências linguísticas, a motivação, o conhecimento intercultural e evidencia a relação entre língua e cultura (O’Dowd, 2004:10). Num outro trabalho, citando Byram (1997), o autor refere que além das

² No original: “*there appears to be a general consensus that a task is a meaning-centred activity that is based on learners’ communicative needs and related to the real world*” (O’Dowd & Waire, 2009:174)

³ Respetivamente Shetzer & Warschauer, 2000 e Little, 1997 *apud* O’Dowd & Waire, 2009:175

⁴ Segundo Guth & Helm (2010:14) o conceito de telecolaboração tem tido várias definições na literatura (Warschauer 1996; Harris 2002; Belz 2003; O’Dowd 2006; O’Dowd & Ritter 2006; Dooly 2008). E ainda o de O’Dowd (2007:1): “Telecollaboration refers to the use of online communication tools to connect language learners in different countries for the development of collaborative project work and intercultural exchange. Telecollaboration covers a wide range of activities and exploits a variety of online communication tools, including email, web-based message boards and videoconferencing.”

⁵ No original: “internet based intercultural exchange between people of different cultural/national background set up in an institutional context with the aim of developing both language skills and intercultural communicative competence (as defined by Byram 1997) through structured tasks.”

vantagens linguísticas de envolver os estudantes em práticas linguísticas autênticas com falantes nativos, a telecolaboração, também é vista como oferecendo um grande potencial para o desenvolvimento de habilidades e atitudes de compreensão intercultural (O'Dowd & Ritter, 2006). Neste artigo, os autores analisam os aspetos que podem originar uma relação intercultural negativa com base em mal entendidos que frequentemente derivam da forma cultural de comunicar, aumentando sentimentos de rejeição da cultura alvo entre os participantes. Diferentes graus de motivação entre ambos os participantes e consequentemente diferentes atitudes no decurso das interações, por exemplo, ausência ou demora nas respostas ou respostas demasiado curtas também podem provocar tais sentimentos (*id.*)

O'Dowd & Eberbach (2004) alertam para a necessidade de os professores comunicarem entre si e trocarem informação sempre que os estudantes focam questões sensíveis ou quando surge algum tipo de ressentimento devido a afirmações dos colegas pois estas situações poderão provocar o efeito contrário ao esperado, com o acentuar de preconceitos negativos em relação à cultura alvo e à língua também.

Apesar de um dos usos principais do telemóvel ser a interação oral, esta utilização não tem sido muito explorada no ensino de línguas (Kukulka-Hulme & Shield, 2008:275) e na sua maioria os estudos realizados centraram-se na interação professor-aluno e não na interação colaborativa entre estudantes. Vários estudos sugerem que poderiam ser desenvolvidas com sucesso atividades colaborativas de interação oral através de dispositivos móveis (*id.*:281) pois essa seria uma forma de ultrapassar as dificuldades de agendamento tão reportadas em projetos de interação síncrona, já que a tecnologia móvel está disponível para discussões entre os participantes “anytime, anywhere” podendo ser usada num contexto informal. Temos assim a possibilidade de realizar uma aprendizagem situada e autêntica conforme foi caracterizada por Kukulka-Hulme & Traxler & Petit (2007), aprendizagem que ocorre durante a atividade, num contexto apropriado e significativo, envolvendo problemas e projetos interessantes para os estudantes que têm de explorar ou inquirir sobre questões ou problemas reais. O estudante interage com um falante da língua alvo, a língua usada na aula é transportada para fora da sala de aula através de um instrumento pessoal, o smartphone. Todos estes fatores contribuem para que a aprendizagem da língua ganhe significado.

Como já assinalei, a prática da conversação / interação com falantes nativos constitui uma das formas de desenvolvimento da competência comunicativa, o projeto de telecolaboração no ensino da língua estrangeira seja uma atividade a implementar no presente contexto de ensino: leitorado de língua e cultura portuguesas numa universidade tailandesa.

De acordo com o relatório de Helm, Guth & O'Dowd (2012:126) sobre o projeto INTENT⁶, as interações interculturais online são geralmente realizadas por professores muito motivados que acreditam nos benefícios destas trocas. 83% dos respondentes consideraram que a experiência consumia muito tempo e 54% responderam que a sua implementação é difícil, mas a colaboração com professores-parceiros é um desafio. Uma grande maioria (93%) dos professores diz que se tratou de uma experiência positiva para as turmas envolvidas. Das respostas dos estudantes participantes, destaca-se o facto de considerarem que se tornaram mais abertos aos outros, aceitando e compreendendo as diferenças culturais e constatando que os seus pontos de vista nem sempre eram os melhores. Alguns criaram laços de amizade com os seus parceiros de telecolaboração. A maior dificuldade reportada foi a diferença horária entre os participantes e as dificuldades de agendamento que daí derivam. O relatório conclui que os projetos de telecolaboração intercultural têm um impacto positivo nos estudantes e nos professores. Infelizmente, na literatura sobre a telecolaboração não abundam trabalhos que contribuam para um quadro teórico da aprendizagem colaborativa através de dispositivos móveis.

Blake (2008:78) refere os benefícios da negociação face a face entre falantes nativos e não nativos: desenvolvimento da consciência intercultural, motivação para participar em interações autênticas, aumento da produção oral, exploração de estereótipos e permite estabelecer uma conexão pessoal entre língua e cultura alvo.

Além dos aspetos aqui explanados e porque aprender uma língua é aceder a uma nova cultura, espero que o contacto com outras realidades de jovens de idades

⁶ “O Projeto Multilateral Erasmus INTENT (*Integrating Telecollaborative Networks into Foreign Language Higher Education*) tem como objetivo aumentar o conhecimento entre os estudantes, os educadores e os decisores educacionais sobre a telecolaboração como instrumento virtual de mobilidade para a formação em línguas estrangeiras no ensino superior (universitário) e também alcançar uma efetiva integração da telecolaboração nas instituições de ensino superior”. In <http://www.intent-project.eu/>

próximas das suas contribua para o seu enriquecimento cultural, para uma maior abertura ao outro e também para a construção das suas próprias identidades.

2.2.1. *Skype*, contribuição para o desenvolvimento da intercomunicação oral

O *Skype* foi desenvolvido pelos autores de partilha de ficheiros *Kazaa*. É um programa de serviço telefónico por *Voip*⁷ que também permite o uso de comunicação vídeo e a troca de mensagens instantâneas. É um programa gratuito que está disponível para computadores e para dispositivos móveis dos vários sistemas operativos. Funciona com a tecnologia "peer-to-peer"⁸ que, embora dependendo da velocidade da rede, proporciona uma comunicação de voz e vídeo de boa qualidade, sendo um programa muito popular pois as chamadas realizadas por computador e por dispositivos móveis entre utilizadores registados são gratuitas (Godwin-Jones:2005). O *Skype* também possibilita a realização de conversas de voz com vários utilizadores em tempo real e tem um sistema de mensagens instantâneas que conserva registadas as mensagens trocadas. É muito intuitivo e pode ser configurado em várias línguas.

O programa oferece várias potencialidades para o ensino e para a aprendizagem de línguas, sendo uma das mais evidentes a prática da conversação entre estudantes situados em locais distantes (Godwin-Jones, 2005:11) como propõe o projeto *Teletandem Brasil*⁹. É um projeto de aprendizagem tandem de línguas que põe em contacto estudantes da Universidade de S. Paulo e estudantes estrangeiros de português para que cada par ensine a sua língua e aprenda a do parceiro. Ambos os participantes são simultaneamente aluno e professor durante uma hora, no fim da qual se invertem os papéis. Existem sites onde professores e estudantes podem lançar os seus pedidos de

⁷ Voz sobre IP (portocolo internet) deriva do inglês *voice over IP*

⁸ “*Peer-to-peer* (do inglês par-a-par ou simplesmente ponto-a-ponto, com sigla P2P) é uma arquitetura de redes de computadores onde cada um dos pontos ou nós da rede funciona tanto como cliente quanto como servidor, permitindo compartilhamento de serviços e dados sem a necessidade de um servidor central.”
<http://pt.wikipedia.org/wiki/Peer-to-peer>

⁹ O projeto de “aprendizagem de línguas estrangeiras in-tandem envolve pares de falantes (nativos ou não nativos) de diferentes línguas trabalhando, de forma colaborativa, para aprenderem a língua um do outro.”
<http://www.teletandembrasil.org/home.asp>

colaboradores para realizar e-tandem, como é o caso do *The Mixxer*¹⁰, sendo que frequentemente estes sites propõem que as interações ocorram através do *Skype* donde se depreende o uso comum deste aplicativo em contexto educativo, aliás, esta é a utilização generalizada do “people’s telephone” segundo Godwin-Jones (*id.*).

2.3. Podcast, contribuição para o aperfeiçoamento das competências de leitura

O termo podcast deriva da junção das palavras *iPod* e *broadcast* e consiste na receção automática de ficheiros áudio num computador ou num dispositivo móvel. O utilizador subscreve um *site* e recebe automaticamente os novos ficheiros no seu dispositivo (Godwin-Jones, 2005:10). Pode utilizar o *itunes* para assinar os podcasts que pretender e também pode, quando encontra um site com podcasts que lhe interessam, clicar num pequeno botão cor de laranja com a etiqueta XML ou RSS (“Rich Site Summary” ou “Really Simple Syndication,”) e subscrever assim esse podcast ou outros ‘*news feed*’ nesse site. A tecnologia RSS identifica novos episódios publicados e descarrega-os automaticamente para os dispositivos do utilizador que de uma forma prática fica a par dos novos episódios.

A tecnologia podcast surgiu em 2003 e ganhou de imediato adeptos no meio académico. Os primeiros trabalhos sobre as vantagens do *podcasting* (Manning, 2005; Meng, 2005, Sloan, 2005; Laing et al., 2006; Blaisdell, 2006, *apud* Rosell-Aguilar, 2013:75) referiam os benefícios e o seu potencial: facilidade de utilização, baixo preço, possibilidade de criação de conteúdos personalizados e possibilidade de integração de diferentes atividades (Rosell-Aguilar, 2013:75). As limitações técnicas relacionadas com a fraca conectividade foram rapidamente ultrapassadas com o progresso tecnológico que melhorou este aspeto e conseqüentemente a atratividade desta tecnologia na educação.

Godwin-Jones anunciava em 2005, na coluna *Emerging Technologies* da revista *Language Learning & Technology*, que o podcast começava a ser usado na aprendizagem de línguas. Graças à popularidade dos leitores MP3, os estudantes

¹⁰ “The Mixxer is a free educational site for language learners hosted by Dickinson College. The Mixxer is designed to connect language learners around the world so that everyone is both student and teacher.” <http://www.language-exchanges.org/>

podiam descarregar os ficheiros na língua alvo e ouvi-los ‘on the go’ (*idem*:11). Rosell-Aguilar (2007:481) refere a inovação da distribuição de áudio e vídeo como itens exclusivos para aprendizagem independente diretamente para um computador ou um leitor portátil.

A expansão da banda larga e das redes sem fios, bem como a facilidade de utilização e o seu baixo custo têm contribuído para o crescimento e popularidade do podcast. Outros fatores como a massiva utilização dada pelas emissoras de rádio e televisão e a integração de conteúdos digitais nos telemóveis tornaram o uso do podcast muito popular (Rosel-Aguillar, 2013:75).

Os usos educativos do podcast foram também elencados por vários autores. Ducate & Lomicka (2009:68) referem a distribuição de conteúdos adicionais e de gravações das aulas, ou a distribuição de conteúdos dos estudantes a uma audiência; Meng (2005:8) realçou a possibilidade de gravações de textos por parte dos professores para posterior audição-leitura pelos estudantes enquanto se deslocam, a possibilidade de os estudantes gravarem diálogos ou leituras de textos para audição dos professores, ou até para prévia audição por parte dos colegas e a realização de relatórios orais para arquivo. São atividades de fácil concretização que podem ser uma grande ajuda no aperfeiçoamento da leitura.

Moura e Carvalho (2006), nas conclusões do projeto de correspondência escolar realizado com uma escola belga, assinalaram que o podcast é um recurso pedagógico útil, pode ser um elemento motivacional e de ajuda à aprendizagem da língua alvo.

Conhecendo-se, no processo de aquisição de L2, a necessidade de *output* (Swain and Lapkin *apud* Ducate & Lomicka, 2009:68) o podcast pode ser usado com outras tarefas, com vista à produção de *output*, como por exemplo para confronto com outros enunciados, repetição de segmentos, ouvi-los e repetir se necessário, receção de *feedback* do professor e colegas de forma a aperfeiçoar a enunciação (*ibidem*). Muito facilmente e sem recurso a aparato tecnológico, os estudantes podem gravar as suas falas e ouvi-las quando quiserem, editá-las, ouvir os colegas e comentar as suas produções orais.

Ducate & Lomicka (2009) discutem a contribuição do podcast para o aperfeiçoamento da pronúncia. Sendo um aspeto importante em termos de compreensibilidade que afeta a interação, o ensino da pronúncia a estudantes que não têm noções de fonética pode ter no podcast um grande aliado pela facilidade em dispor de material áudio produzido por um falante nativo. Tratando-se de uso em dispositivos móveis é possível aceder a esse material a qualquer hora e em qualquer lugar. No estudo realizado durante um semestre, apesar de não terem encontrado melhorias significativas na pronúncia dos estudantes, as autoras concluem que estes encaram positivamente o uso do podcast (*idem:76*) e que a prática da pronúncia de uma forma autónoma, extra aula sem uma orientação por parte do professor na aula, ou de um tutor falante nativo fora dela, parece insuficiente para a melhoria da pronúncia. Se os alunos tivessem tido um *feedback* sobre sons específicos que apresentam maior dificuldade de articulação e sobre a prosódia, os resultados da experiência poderiam ter sido melhores (*idem:76*). No entanto e dado que deste estudo foram alvo aprendentes de proficiência intermédia, as autoras apontam a necessidade de estudos com aprendentes do nível elementar, deixando em aberto a possibilidade de num nível de domínio da língua mais “baixo” os resultados poderem ser diferentes. Referem também a necessidade da prática da prosódia na aula por exemplo através da leitura de diálogos, alertando os estudantes para este aspeto da aquisição da L2, e da integração deste elemento na avaliação.

Lee & Chan (2007:98) reportam a fraca utilização deste recurso por parte de grande parte dos estudantes, concluindo que a sua principal utilidade será reduzir a separação entre os estudantes distantes, conferindo-lhes um sentimento de pertença à comunidade da qual estão separados fisicamente. A audição da fala cujas inflexões, entoação e dicção ajudam à compreensão do conteúdo mas também do emissor podem contribuir para que os alunos distantes se apeguem a essa voz e se sintam menos distantes (Manning, 2005). Meng (2005) refere também a vantagem da portabilidade do podcast como forma de disponibilização de conteúdos no ensino a distância. O podcast tem maior potencialidade enquanto forma de disponibilizar conteúdos suplementares comparativamente ao uso como forma de facultar os conteúdos principais de uma disciplina (Bennett, 2008; Daniel & Woody, 2010, Evans, 2008; Heilesen, 2010; Lee & Chan, 2007; Walls *et al.*, 2010 *apud* Rosell-Aguilar, 2013:75)

Segundo Rosell-Aguilar (2013:88) a investigação sobre o podcast enquanto ferramenta de aprendizagem de línguas tem-se centrado na prática da pronúncia. O autor refere que são necessários mais estudos qualitativos sobre outras áreas da aprendizagem de línguas: em que termos esta ferramenta contribui para melhorar a compreensão, a pronúncia ou a entoação, se contribui para a retenção da gramática e do vocabulário, e para a compreensão das culturas da língua alvo, tanto enquanto material suplementar como enquanto fonte principal da aprendizagem.

O podcast é uma experiência pessoal em que o utilizador decide onde e quando ouvir, quando parar a audição, andar para trás, ou repetir e pode fazê-lo quantas vezes quiser. Pode focar-se em aspetos particulares da língua alvo (pronúncia, entoação, gramática) desde que esta seja disponibilizada de uma forma compreensível. O seu uso pressupõe que os utilizadores tenham competências de trabalho autónomo e não exige competências específicas de utilização de tecnologia.

Na prosódia da língua tailandesa não há entoação de pergunta, a distinção entre uma pergunta e uma afirmação faz-se, no caso de se tratar de uma pergunta, através de palavras usadas em final de frase. Como os estudantes tendem a usar o padrão de entoação da L1 ao falarem a L2 (Ramírez-Verdugo *apud* Ducate & Lomicka, 2009:67) os padrões de entoação da última têm de ser ensinados.

Assim, a implementação do uso do podcast pareceu-me uma oportunidade prática de ajudar os estudantes da universidade de Thammasat a melhorarem as competências orais de produção, com meios alternativos disponíveis fora do contexto da aula. O projeto podcast centrou-se em três aspetos da competência de leitura: entoação/prosódia, articulação/pronúncia e fluência/ritmo. A entoação, sendo é um traço distintivo entre uma afirmação e uma pergunta, por exemplo, é deveras importante na comunicação em português. Os alunos tailandeses esquecem-se frequentemente desta particularidade, portanto este seria um aspeto idealmente a melhorar no decurso do projeto. O ritmo/fluência de leitura seria passível de aumentar pelo facto de conhecerem antecipadamente o texto. A pronúncia é talvez o aspeto que apresenta maior dificuldade de progresso num curto espaço de tempo, conforme sugeriram Ducate & Lomicka (2009).

As aulas de L2, nos níveis ‘iniciação’ e ‘elementar’, não dão geralmente muito destaque à pronúncia (Ducate & Lomicka, 2009:76), além disso, com uma aula por semana apenas, não há muito tempo para desenvolver todas as competências de igual forma. Assim preparei o podcast como material suplementar, seguindo indicações da literatura sobre o seu uso educativo (Rosell-Aguilar, 2013:75), para que os alunos pudessem praticar a pronúncia e a entoação, informalmente, fora da sala de aula e para que melhorassem o ritmo de leitura.

O estudo pretende avaliar (i) se os estudantes percecionam diferenças entre as duas leituras realizadas, (ii) que diferenças identificam, (iii) se os estudantes aperfeiçoaram realmente as competências de leitura. Além desses aspetos relativos à natureza da atividade e porque a tecnologia do podcast usada em dispositivos móveis poderá contribuir de uma forma fácil e acessível para a prática da pronúncia e da prosódia, o estudo pretende avaliar (iv) as percepções dos estudantes quanto à utilização do podcast e (v) a sua opinião quanto ao uso em dispositivos móveis.

2.3.1. *Audioboom*

A popularidade do podcast deriva da simplicidade de criar, editar, publicar e ouvir as gravações. A criação do nosso próprio podcast implica várias decisões: ‘o que disponibilizar aos alunos, através de que aplicações, para que pratiquem o quê’.

Para este estudo, selecionei a ferramenta da Web2.0. *Audioboom*¹¹ devido à sua versatilidade: está disponível para PC e para smartphone, tanto para iOS como para *Android*, o registo dos utilizadores é fácil e o *design* é simples e muito funcional. A sua utilização em dispositivo móvel é idêntica à utilização em PC: permite audição, gravação de som, visualização de imagens. O utilizador pode optar por carregar os ficheiros das gravações áudio (AIFF, WAVE, FLAC, OGG, MP3, AAC) para o site em vez de fazer as gravações diretamente na sua página de utilizador.

¹¹ Audioboom é uma aplicação para dispositivos móveis e um site que permite a gravação, audição e partilha de ficheiros áudio que poderão ser acedidos no site audioboom.com, em aplicações para dispositivos móveis ou incluídas num site do utilizador, num feed Twitter, Facebook ou Tumblr e enviadas para o iTunes como feed podcast. A localização, imagem, título, categoria e etiquetas e descrição podem ser anexadas ao ficheiro áudio enviado. <http://en.wikipedia.org/wiki/Audioboom>

Para quem opte por não subscrever os podcasts, o *Audioboom* tem uma característica interessante que é a possibilidade de organizar os ficheiros em 'playlists', listas de reprodução a que podemos atribuir um título e aí arquivar os ficheiros relacionados. Esta organização é muito prática pois, indo diretamente à 'playlist' pretendida, o utilizador facilmente encontra o podcast que procura.

Este site/aplicativo tem algumas limitações como, por exemplo, a dificuldade de ampliação da imagem no dispositivo móvel, que dificulta a leitura caso se trate de um texto longo. No entanto, tal obstáculo pode ser contornado, arquivando a imagem no dispositivo. Só assim um texto longo será legível. Outra limitação (relacionada com a subscrição gratuita) era o tempo máximo da gravação ser de três minutos. Tratando-se de um texto longo ou de uma leitura lenta era necessário fazer mais do que um podcast.¹²

¹² No entanto, esta última limitação foi entretanto alterada para 10 minutos.

CAPÍTULO 3

METODOLOGIA

3. METODOLOGIA

O presente capítulo apresenta a metodologia utilizada na concepção, implementação e análise dos resultados do estudo. São apresentados igualmente os dois contextos de intervenção em que a investigação decorreu bem como a descrição dos instrumentos de recolha e análise dos dados com a explicitação das técnicas e procedimentos seguidos ao longo da mesma.

3.1. Identificação da natureza da investigação

O estudo partiu da pesquisa bibliográfica sobre trabalhos idênticos já realizados de forma a enquadrar a problemática descrita no capítulo 2 – Enquadramento Teórico. Seguidamente foram decididas as atividades de aprendizagem a desenvolver com os dispositivos móveis e desenhados os instrumentos de recolha de dados iniciais com vista à caracterização dos estudantes e do uso que fazem das tecnologias móveis e não móveis. Seguiu-se a fase de desenvolvimento das atividades de utilização da videoconferência e do podcast com os seus dispositivos que acompanhei pela observação e através de questionários intermédios. Voltei a aplicar questionários e entrevistas no final dos projetos para recolher as opiniões dos estudantes relativamente à experiência.

Metodologicamente, e seguindo o ponto de vista de Coutinho (2011) a investigação tem as características de um estudo de caso de natureza qualitativa que inclui dados quantitativos, uma abordagem mista.

O propósito da investigação qualitativa é compreender o fenómeno na sua totalidade e no contexto em que ocorre, pelo que pode acontecer que só se conheça o foco do problema à medida que a investigação vai avançando, isto é, à medida que vão sendo aplicados os instrumentos de recolha de dados vão sendo observados padrões e temas relevantes para a pesquisa que direcionam a atenção do investigador. (Coutinho, 2011:329).

Coutinho (2011) apresenta uma definição do estudo de caso, agregando visões de vários autores:

(...) o estudo de caso é uma investigação empírica (Yin,1994); que se baseia no raciocínio indutivo (Gomez et al.1996); que depende fortemente do trabalho de campo (Punch,1998); que não é experimental (Ponte,1994); que se baseia em fontes de dados múltiplas e variadas (Yin,1994). (Coutinho, 2011:336)

Às várias definições do estudo de caso correspondem várias definições da sua finalidade que Gomez et al. 1996:99 (*apud* Coutinho 2011:337) sintetizam: os objetivos que orientam um estudo de caso podem ser idênticos aos da investigação social “explorar, descrever, explicar, avaliar e/ou transformar”.

Coutinho (2011) realça cinco características-chave desta abordagem metodológica:

1. O caso é um “sistema limitado” – logo tem fronteiras “em termos de tempo, eventos ou processos” e que “nem sempre são claras e precisas” (Creswell, 1994): a primeira tarefa do investigador é pois definir as fronteiras do “seu caso de forma clara e precisa.
2. é um caso sobre “algo”, que há que identificar para conferir foco e direção à investigação;
3. tem de haver sempre a preocupação de preservar o carácter “único, específico, diferente, complexo do caso” (Mertens, 1998); a palavra holístico» é muitas vezes usada nesse sentido;
4. a investigação decorre em ambiente natural;
5. o investigador recorre a fontes múltiplas de dados e a métodos de recolha muito diversificados: observações diretas e indiretas, entrevistas, questionários, narrativas, registo áudio e vídeo, diários, cartas, documentos. (Coutinho, 2011: 336).

São cada vez mais bem aceites as abordagens metodológicas que integram enfoques mistos, “apostando na complementaridade metodológica na implementação da investigação no campo empírico” (Coutinho, 2011:355).

Segundo Teddlie e Tashakkori (2009) as metodologias mistas apresentam-se como uma alternativa às tradicionais, defendendo que o uso das ferramentas metodológicas (métodos e técnicas de recolha de dados) para a recolha de informação de natureza descritiva (narrativas) ou numérica é independente da metodologia utilizada, devendo o investigador centrar-se no problema em estudo, ou seja, na busca da resposta mais correta à sua questão inicial. (Coutinho, 2011:356)

Explicitado o tipo de investigação e o carácter isolado deste estudo de caso cujos resultados não poderão aplicar-se a outros contextos, passo a caracterizar os participantes.

3.2. Caracterização dos contextos de investigação

O estudo foi realizado nas universidades de Chulalongkorn e de Thammasat, em Banguecoque, Tailândia, onde sou leitora de língua e cultura portuguesas desde 2009.

Dado que enquanto investigadora interagi com os participantes, não sendo um membro do grupo, sou uma observadora participante, como referido em Coutinho (2011:331).

3.2.1. Cooperação Portugal-Tailândia na área da Educação

Em 1985, as relações culturais iniciam-se formalmente entre os dois países com a assinatura do Acordo Cultural entre o Governo da República Portuguesa e o Governo do Reino da Tailândia, assinado em Lisboa a 1 de Abril e aprovado pelo Decreto do Governo nº18/85, de 5 de julho¹³. Em consequência, foi criado o leitorado de língua portuguesa em Banguecoque, na Universidade de Chulalongkorn, em 1989.

Em 2001, iniciou-se a colaboração do Instituto Camões com a universidade de Thammasat¹⁴ e, em 2010, a universidade de Ramkhamhaeng assinou um memorando de entendimento também com o Instituto Camões.

Hoje, a língua portuguesa está presente nas três instituições universitárias tailandesas referidas, embora com diferentes estatutos.

3.2.1.1. Universidade de Chulalongkorn

A Universidade de Chulalongkorn é uma universidade pública. Datada de 1917, é a mais antiga, sendo considerada uma das melhores do país. É composta por vinte e uma Faculdades e está associada a dez institutos.

O leitorado IPOR na universidade de Chulalongkorn foi criado em 1989, na sequência da criação da secção de Português, em 1987, estando desde sempre inserido

¹³ Diário da República nº 152, 1ª Série de 5 de julho de 1985

¹⁴ *Segundo Programa de Cooperação Cultural, Educativa e Científica para 2001-2003 entre o governo da República Portuguesa e o Governo do Reino da Tailândia*, pág 3

no Departamento de Línguas Ocidentais da Faculdade de Letras. Português foi língua opcional para qualquer estudante dos vários cursos desta universidade até 2011, data em que o seu estatuto foi valorizado para *minor*. No mesmo ano, a Universidade anunciou que português seria *major* a partir de 2016, data em que a primeira professora tailandesa da área de português assumirá funções na universidade após conclusão do doutoramento, em Portugal.

O currículo do *minor* é composto por sete disciplinas de três créditos cada, cuja lecionação está a cargo de dois leitores (um português e um brasileiro), pois ainda não há académicos tailandeses que cumpram os critérios da universidade para ensinar a língua.

O número anual de inscrições nas várias disciplinas de português ronda entre trinta e cinco e quarenta e cinco estudantes.

3.2.1.2. Universidade de Thammasat

A Universidade de Thammasat foi criada em 1934¹⁵, é a segunda instituição de ensino superior mais antiga da Tailândia. É uma universidade pública que conta com cerca de vinte mil estudantes. A sua principal área de formação começou por ser a das ciências políticas mas hoje oferece duzentos e quarenta programas académicos em mais de vinte e três Faculdades.

A colaboração do Instituto Camões com a Faculdade de “Liberal Arts” iniciou-se em 2001, conforme o segundo programa cultural assinado pelos dois países e na sequência da criação do Programa de Estudos do Sudeste Asiático.

Este programa de graduação incluiu áreas de estudo diversas: história, geografia, sociedade, política e línguas dos países do sudeste asiático. Português é uma das línguas opcionais por ser língua oficial de um dos países da região: Timor-Leste. O programa tem anualmente cerca de cem inscrições. O número de estudantes que opta por português não é muito expressivo, havendo, neste momento, duas turmas, uma do 4º ano com nove alunos e uma do 3º com três alunos. Ambas foram envolvidas no presente estudo.

¹⁵ http://en.wikipedia.org/wiki/Thammasat_University

A universidade interrompeu o ensino de português entre 2009 e 2011, invocando a necessidade de rotatividade da oferta de línguas.

3.2.2. Participantes na investigação

Participaram neste estudo dezoito estudantes tailandeses das universidades de Chulalongkorn e de Thammasat. Colaboraram no projeto de telecolaboração seis estudantes (portugueses e timorenses) da Escola Portuguesa de Díli. Ainda que o número de participantes possa ser considerado pequeno, tratou-se do universo de estudantes de português das duas universidades tailandesas onde a língua portuguesa é ensinada.

Os dados de caracterização dos participantes foram recolhidos através do questionário sobre *Uso de dispositivos móveis na aprendizagem* (Anexo I), aplicado no início do estudo e que pretendia caracterizar os respondentes e o seu uso das tecnologias da informação e da comunicação nos diferentes dispositivos.

Os respondentes são os dezoito estudantes tailandeses, uma amostra reduzida que representa apenas o contexto em causa, sem qualquer pretensão de generalizações a outros universos.

Idade	19		20		21		22		23	
Sexo	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F
Chulalongkorn			1	1	1	2				1
Thammasat	1	1		1	2	3	1	2	1	
Totais	1	1	1	2	2	4	3	2	1	1

Tabela 1. Distribuição dos participantes por idade e sexo

3.2.2.1. Alunos da Universidade de Chulalongkorn

O grupo de estudantes é composto por quatro finalistas que são meus alunos na disciplina de Português Escrito, com uma carga letiva de três horas por semana, e dois alunos que frequentam a disciplina de Português 2, com uma carga letiva de quatro horas por semana, com outra professora e que foram meus alunos no semestre anterior.

Dos quatro estudantes finalistas, duas provêm da variante de Espanhol, um de Italiano e um de Ciências Políticas. Os outros dois estudantes provêm das variantes de Japonês e de Ciências Políticas.

Variante / Ano	1º ano	2º ano	4º ano
Espanhol			2
Italiano			1
Japonês		1	
Ciências Políticas	1		1

Tabela 2. Distribuição dos participantes segundo o ano e a variante

Os dois estudantes de Português 2 participaram no programa de intercâmbio AFS¹⁶ e estiveram ela um ano no Brasil, ele um ano em Portugal, têm facilidade em compreender e em exprimir-se em português. As suas competências de compreensão e expressão situam-se no nível B1 do QECRL.

Em termos de proficiência de português, os dois estudantes do 4º ano da variante de Italiano e de Ciências Políticas situam-se no nível B1 do QECRL enquanto as duas estudantes da variante de Espanhol estão no nível B2 nas competências de compreensão e de expressão, destacando-se uma delas que esteve em Portugal no âmbito do programa AFS.

De um modo geral, os alunos são interessados, trabalhadores e obtêm bons resultados na avaliação final das disciplinas. Quatro estudantes obtiveram A (mais de 85%), um obteve C (entre 65 e 74%) e um obteve D (entre 55 e 64%).

O grupo é formado por três raparigas e três rapazes, com idades compreendidas entre os 20 e os 23 anos (cf. Tabela 1)

¹⁶ AFS é um programa de intercâmbio de estudantes presente em mais de cinquenta países <http://www.afs.org/afs-and-exchange-programs/>

3.2.2.2. Alunos da Universidade de Thammasat

Os participantes no estudo repartem-se entre duas turmas, uma do 3º e a outra do 4º ano. A aula de português realiza-se uma vez por semana, numa sessão de três horas, com uma pausa de quinze minutos sensivelmente a meio da sessão.

Da caracterização que fiz dos dois grupos, saliento o facto de o português ser para eles, no mínimo a terceira língua, quase todos estudaram anteriormente outras línguas asiáticas (bahasa, vietnamita, coreano, chinês, laociano e japonês), duas estudantes aprenderam francês e uma alemão. Nem todos os alunos têm um bom domínio do inglês, em três estudantes a compreensão e expressão são mesmo muito rudimentares pois iniciaram o estudo desta língua apenas no final do ensino secundário.

O grupo do 4º ano é constituído por nove alunos, cinco raparigas e quatro rapazes com idades entre os 21 e os 23 anos (cf. Tabela 1).

Têm aprendizagens de línguas estrangeiras muito diversificadas. Há dois alunos que fizeram o programa AFS no Brasil antes de ingressarem na universidade, o seu nível de português falado apresenta muitas imprecisões e lacunas e a escrita é muito incipiente. Trata-se de um grupo com diferentes pré-requisitos, se uns têm facilidade em apreender as bases linguísticas do português, como é o caso dos ex-alunos AFS, outros há que têm muitas dificuldades em perceber por exemplo a concordância dos artigos com os nomes ou a contração das preposições com os artigos ou a conjugação verbal. Os meus conhecimentos rudimentares de língua tailandesa revelaram-se úteis, mas insuficientes para explicar questões linguísticas. A progressão processa-se lentamente pois têm pouco treino de aprendizagem de línguas, o seu nível de conhecimentos de inglês é baixo e as questões gramaticais frequentemente têm de ser explicadas em tailandês por um estudante que compreenda mais facilmente.

De um modo geral, os alunos têm poucos hábitos de estudo. Os resultados finais não são excelentes, dois estudantes obtiveram B (entre 71 e 85%), quatro obtiveram C (entre 60 e 70%) e três obtiveram D (entre 45 e 59%). O seu nível de língua, tendo em conta o QECRL, poderá situar-se entre os níveis A2 e B1.

O grupo do 3º ano é constituído por três estudantes, duas raparigas e um rapaz, com idades entre os 19 e os 20 anos (cf. Tabela 1).

Apresentam um perfil bastante diferente dos seus colegas do 4º ano. São assíduos, interessados e obtiveram bons resultados na disciplina. Dois obtiveram B (entre 71 e 85%) e uma obteve A (mais de 86%). O seu nível de língua, tendo em conta o QECRL, poderá situar-se no nível A2.

3.2.2.3. Alunos da Escola Portuguesa de Díli

Apresento uma breve caracterização dos estudantes feita a partir de informações facultadas pela sua professora e por um questionário realizado, em meados de janeiro, no *Google forms*¹⁷ (cf. Anexo III).

O grupo era composto por quatro raparigas e dois rapazes com idades entre os 17 e os 18 anos que frequentavam o curso “Científico-Natural” no 12º ano.

Sexo	Língua materna	
	português	tétum
Masculino	1	1
Feminino	2	2

Tabela 3. Distribuição dos estudantes de Díli por sexo e língua materna.

3.3. Técnicas e procedimentos

Neste subcapítulo é explicitada a forma como os instrumentos foram elaborados e aplicados.

Todo o plano de investigação, independentemente da sua tipologia, implica a recolha de dados originais por parte do investigador.

O processo de recolha de dados num estudo de caso pode incluir várias técnicas da investigação qualitativa que possibilitam a obtenção de diferentes tipos de dados e o cruzamento da informação. Neste estudo foi privilegiado o inquérito, processo que visa obter respostas por parte dos participantes e que pode ser implementado com recurso a questionários ou a entrevistas. (Coutinho 2011:107)

¹⁷ Ferramenta da *Google* que permite a realização de inquéritos online e a exportação das respostas para um formulário do *MS Excel*.

Como o objetivo do estudo era conhecer três tipos de dados: informação factual, atitudes e percepções dos estudantes, o instrumento de recolha de dados selecionado foi o inquérito por questionário complementado pela entrevista, duas opções de recolha de dados adequadas a elementos de natureza descritiva ou qualitativa, como é o caso das descrições verbais (Coutinho, 2011:115).

A entrevista permite aceder a informação mais detalhada e profunda e tem como objetivo explicar o ponto de vista dos participantes sobre o contexto em estudo (Coutinho, 2011:332) daí ter sido utilizada como forma de complementar o questionário final cujas respostas por si só não seriam suficientemente esclarecedoras. Além do mais, o facto de o questionário não ser apresentado na língua materna dos participantes, foi determinante para a decisão de aplicar o questionário final acompanhado de entrevista individual.

Não será realizada a transcrição das entrevistas, no total de dezoito, uma por participante, dado que as respostas dadas foram registadas por escrito pelos respondentes nos formulários realizados com o *Google forms*.

Acredito que o facto de as entrevistas terem sido conduzidas por mim, enquanto professora não tenha influenciado as respostas dadas pelos estudantes e não ponha em causa a validade e credibilidade das respostas dadas. Sempre esclareci que me interessava a sinceridade das suas percepções e o que respondessem não seria objeto de avaliação, pois não havia respostas corretas ou erradas. Estou, no entanto ciente de que os estudantes têm frequentemente tendência para responder de acordo com aquilo que imaginam ser mais conveniente ou aquilo que pensam que o professor espera. (Coutinho, 2011:333)

Tentei garantir a clareza de linguagem e o rigor dos instrumentos de recolha de dados aplicados nas várias fases do projeto.

A conceção dos questionários implicou rápidas decisões pois a fase de implementação do projeto era muito curta. O ano letivo estava a meio, as aulas iam terminar dentro de quatro meses. Baseei-me sobretudo nos estudos de Moura (2011) dadas as afinidade temáticas entre o meu estudo e os da investigadora, sobretudo relativamente ao uso do podcast. Também recorri a outros trabalhos sobre uso de

dispositivos móveis em contexto de aprendizagem de línguas referidos na revisão da literatura, designadamente Kurtz (2012).

No presente estudo foram aplicados, para cada um dos dois projetos (telecolaboração e podcast) três questionários: um questionário inicial, um questionário intermédio e um questionário final acompanhado de entrevista.

Dado que o questionário inicial é comum aos dois grupos participantes na investigação, será apresentado num ponto único (3.3.1.) enquanto os questionários intermédio e final têm diferentes versões para cada um dos projetos, sendo por isso apresentados no contexto do respetivo projeto, nas secções seguintes.

O questionário inicial foi aplicado no início do semestre, durante a aula, nas quatro turmas participantes, em formato papel, redigido em português e projetada a sua tradução em tailandês (cf. Anexo II) exceto para os estudantes finalistas da universidade de Chulalongkorn que têm um bom nível de compreensão do português.

Já os questionários intermédios foram realizados no *Google forms* em português com tradução em inglês para os estudantes da universidade de Thammasat e foram realizados durante as duas últimas semanas de janeiro. Afixei a hiperligação para os questionários nas páginas do *Facebook* de ambos os grupos de estudantes e eles responderam de forma assíncrona.

Os questionários finais foram também realizados no *Google forms* em português e foram aplicados, no final do ano letivo, individualmente com entrevista de modo a evitar falhas na compreensão das questões, a clarificar as respostas e a explorar algumas delas.

Optei por fazer os questionários no *Google forms* por se tratar de uma ferramenta de fácil utilização que permite recolher os dados automaticamente com fiabilidade. Por outro lado a aplicação aos estudantes seria também mais prática pois nem sempre estavam todos na aula e assim puderam responder consoante as suas disponibilidades. Todos os questionários têm questões fechadas, mais adequadas à recolha de dados quantitativos, e questões abertas.

Parte-se do princípio que todos os estudantes compreenderam todas as questões e de que as suas respostas correspondem à realidade.

O registo dos dados foi feito manualmente por mim no caso do primeiro questionário e automaticamente pelo *Google forms/MS Excel* no caso dos dois questionários seguintes.

Feitas pequenas alterações depois da fase de teste, os questionários foram aplicados.

Nos pontos seguintes apresentarei com detalhe os diferentes questionários.

3.3.1. Questionário inicial: Uso de dispositivos móveis na aprendizagem

O objetivo subjacente à aplicação deste questionário foi permitir caracterizar os estudantes, a sua posse e uso de computadores, de dispositivos móveis em geral e de dispositivos móveis no contexto educativo, sendo este o foco do estudo. Para o desenvolvimento do projeto era necessário conhecer a experiência dos estudantes quanto ao uso das tecnologias móveis e assegurar-me de que todos tinham instrumentos que lhes permitissem realizar as atividades que eu ia propor. Assim, este questionário foi aplicado aos participantes no estudo, no final de novembro, entre a segunda e a terceira semanas.

O questionário (cf. anexo I) é composto por onze questões, dividido em quatro grupos que pretendem caracterizar:

- os estudantes, em termos de idade, género, ano e naturalidade;
- a posse e o uso que fazem dos computadores pessoais;
- a posse e a utilização dos dispositivos móveis;
- a utilização dos dispositivos como instrumentos de aprendizagem.

O questionário começa por uma breve apresentação do seu enquadramento, pedindo a sinceridade nas respostas e agradecendo a colaboração. Segue-se uma parte introdutória ‘Dados Pessoais’ relativa aos dados dos estudantes, composta por itens de resposta aberta sobre a idade, género, ano, naturalidade, profissões e habilitações dos pais.

O grupo seguinte, sobre a utilização do computador, é composto por três questões. Duas de escolha múltipla¹⁸ sobre posse de computador com ligação à internet e sobre a frequência da sua utilização. Uma questão de seleção múltipla desdobrada em vários itens sobre os serviços/aplicativos mais utilizados nos computadores. Com estes itens pretendia-se conhecer o uso geral que os estudantes fazem do computador.

O terceiro grupo questiona sobre a posse e a utilização genérica dos dispositivos móveis. É composto por quatro questões. Duas de seleção múltipla sobre os dispositivos dos participantes e sobre a posse de pacote de dados e de ligação à internet. Uma questão de seleção múltipla sobre os serviços/aplicativos mais utilizados e outra de escolha múltipla sobre a utilidade dos dispositivos na aprendizagem de línguas.

No último grupo pretende-se conhecer o uso específico de dispositivos móveis como instrumentos de aprendizagem. É composto por quatro perguntas, uma de seleção múltipla sobre os serviços/aplicativos mais utilizados na aprendizagem, uma de escolha múltipla sobre utilização de dispositivos para aprendizagem de português e duas de resposta aberta em que eu pretendia saber o que procuravam aprender e como.

3.3.2. Questionários intermédio e final – telecolaboração

De modo a recolher elementos que me permitissem compreender as razões de nem todos os estudantes terem iniciado as interações com os seus parceiros de Timor-Leste e de, em casos pontuais, as mesmas não estarem a ocorrer com a frequência esperada, apliquei um questionário intermédio a todos os estudantes (cf. Anexo III e IV). Nesta fase, ainda estaria a tempo de mudar algum aspeto que estivesse a correr diferentemente do previsto e que pudesse ser corrigido, por exemplo, mudar os correspondentes caso tivesse havido desistências não anunciadas.

Apliquei-o aos dois grupos, tailandeses e portugueses/timorenses, para conhecer ambas as realidades. Seria também uma forma indireta de os alertar para a realização das interações.

¹⁸ O item de escolha múltipla apenas permite a seleção de uma resposta, ao contrário do item de seleção múltipla.

O questionário é quase igual para ambos os grupos, a única diferença é que na versão destinada aos estudantes de Timor-Leste inquire sobre a nacionalidade e sobre a língua materna.

O questionário intermédio foi realizado no *Google forms* em português com a preocupação de ser compreensível para todos os respondentes, portanto usei uma linguagem simples e acessível. Era composto por doze questões de resposta obrigatória (apenas uma em que se solicitava as razões para nunca terem comunicado não era obrigatória pois sendo-o impossibilitaria a continuação para a segunda parte com as restantes perguntas do questionário).

O questionário começava com uma pequena apresentação do seu objetivo (“recolher informação sobre as comunicações feitas até hoje”), solicitava sinceridade e rigor nas respostas e agradecia a colaboração prestada pelo respondente.

Os primeiros itens solicitavam o nome e a idade (no caso da versão destinada aos estudantes de Díli, inquiria também sobre a nacionalidade e sobre a língua falada em casa/com a família).

Seguia-se a pergunta ‘Já fizeste algum contacto com o teu/ a tua correspondente?’ que pedia uma resposta sim/não. Com uma resposta negativa a esta pergunta, pedia-se que o aluno apontasse as razões para tal e o questionário terminava aqui. Caso a resposta fosse afirmativa, os respondentes tinham mais nove questões obrigatórias de escolha múltipla, seleção múltipla e de resposta aberta. Tais questões inquiriam sobre:

- aplicativos utilizados (seleção múltipla com as opções *Skype*, e-mail, *Facebook*, outro¹⁹);
- dispositivo utilizado (escolha múltipla com as opções PC, smartphone, *tablet*, laptop, outro);
- em que locais se encontrava quando a comunicação ocorria (seleção múltipla com as opções na universidade, em casa, na rua, outro);

¹⁹ O *Google forms* em português apresenta a forma feminina ‘Outra’ sem que o utilizador possa alterá-la para ‘Outro’.

- como tinha decorrido a comunicação (texto em que se pedia que referissem a qualidade de rede);
- duração da comunicação (escolha múltipla com as opções menos de 5 minutos, 5 a 10 minutos, 10 a 20 minutos, mais de 20 minutos);
- se tinham ou não utilizado o guião (escolha múltipla);
- formas de comunicação utilizadas (seleção múltipla com as opções oralmente, por escrito, oralmente e por escrito);
- o grau de compreensão do que o colega dizia (escolha múltipla com as opções muito bem, bem, com dificuldade, não compreende);
- se tinham ou não combinado a data do próximo contacto (escolha múltipla).

O questionário foi divulgado aos seis participantes por mensagem no *Facebook*. Esteve disponível online durante as duas últimas semanas de janeiro. Durante este período os estudantes responderam, fora da sala de aula.

Enviei o *hyperlink* do questionário à colega em Díli para que os estudantes respondessem.

O questionário final (cf. Anexo V) teve por objetivo conhecer a forma como cada um dos participantes tinha desenvolvido a telecolaboração e recolher as opiniões quanto ao desenrolar da experiência de interações *Skype* com estudantes da Escola Portuguesa de Díli.

O questionário-entrevista foi criado no *Google forms* exclusivamente em português. A primeira parte relaciona-se com as interações ocorridas no âmbito do projeto de telecolaboração. É composta por vinte e uma questões de tipo dicotómicas (de escolha múltipla) e abertas. As questões fechadas são uma forma simples de inquirir e de tratar os dados mas não fornecem informação tão profunda como as questões abertas, daí que tenham sido incluídas oito questões deste tipo.

As vinte e uma questões estão agrupadas da seguinte forma:

1. Interações via *Skype* – número de interações, sua duração e ocorrência de interações por iniciativa dos participantes (questões 1.1 a 1.4);
2. Dispositivos utilizados no projeto – identificação com pedido de justificação da preferência, e locais onde os diferentes dispositivos foram utilizados (questões 2.1 a 2.5);
3. Qualidade técnica da comunicação – com pedido de identificação das falhas ocorridas (questões 3.1 e 3.2);
4. Comunicação linguística – grau de compreensão entre os parceiros, melhoria ou não de conhecimentos de português, ambas com pedido de explicação e a última com pedido de exemplificação (questões 4-1 a 4-5);
5. Comunicação intercultural – uso ou não do guião “Olá, Díli. Aqui, Bangucoque.”, sua utilidade, temas de conversa explorados (questões 5.1 a 5.3).
6. Uso de ferramentas de comunicação na aprendizagem – formas de comunicação usadas – áudio, escrita, vídeo - com pedido de justificação das respetivas preferências; aplicativos utilizados – *Skype*, e-mail, *Facebook*, outro – também com pedido de justificação das respetivas preferências (questões 6.1 a 6.2.2).

No decurso dos projetos, além dos questionários, fui recolhendo informação ora em conversa na aula, ora através de mensagem por *Facebook* de um modo informal de forma a perceber como é que os estudantes estavam a seguir a experiência, se já tinham adicionado o contacto *Skype* do seu parceiro, se tinham resposta dos parceiros, se a comunicação tinha acontecido... enfim, toda uma série de detalhes que o professor tem forçosamente de acompanhar e gerir.

A observação das sessões de videoconferência com vista a analisar a forma como os alunos interagem e a detetar eventuais problemas de comunicação intercultural, para analisá-los em aula foi conseguida duas vezes em Banguécoque e uma em Timor-Leste.

As técnicas de observação consistem no registo de unidades de interação bem definidas numa situação social baseadas naquilo que o observador vê e ouve (Dendiz, 1989; Flick, 1998 *apud* Coutinho, 2011:136).

Registei, numa grelha de observação, os dados relativos à qualidade técnica da comunicação, à comunicação linguística e atitudes dos alunos. A colega, em Díli, utilizou o mesmo registo na observação feita em fevereiro. Os poucos dados observados são relatados no capítulo seguinte.

No final do ano, os estudantes entregaram um relatório que pretendia recolher opiniões sobre a iniciativa de telecolaboração através do *Skype* e conhecer as suas perceções quanto ao uso de dispositivos móveis em contexto de PL2 (cf. Anexo VI).

Estes dois tópicos de grande interesse para o estudo serão analisados em duas subsecções específicas. A primeira, intitulada “Notas complementares identificadas nos relatórios finais”, confronta os relatos dos participantes tailandeses com os dos seus correspondentes de Timor-Leste.

A segunda, intitulada “Dispositivos móveis na aprendizagem de PL2 oportunidades / limitações” sintetiza as perceções dos participantes quanto ao uso de dispositivos móveis em contexto de PL2 e está incluída no final do capítulo ‘Análise de dados’.

3.3.3. Questionários intermédio e final - podcast

No decurso da atividade e de forma a ter uma perceção concreta do uso que os estudantes estavam a fazer do *podcast*, apliquei, em finais de janeiro, um questionário intermédio²⁰ (cf. Anexo VII), cujas versões para o 3º e o 4º anos apenas diferiam no

²⁰ Os questionários das duas turmas diferem apenas na designação das unidades e dos textos, razão pela qual se apresenta apenas um modelo, evitando duplicar os anexos.

nome dos textos dos podcasts. Para a elaboração do mesmo, baseei-me nos trabalhos de investigação de Moura & Carvalho, 2006 e Moura, 2011.

O principal objetivo deste questionário era ficar a saber se os estudantes estavam ou não a ouvir os podcast, pois tratava-se de uma atividade realizada fora da aula cujos pormenores de acesso e utilização eu não tinha forma de conhecer. Pretendia também identificar algum aspeto que necessitasse de reformulação. O questionário bilingue, com as perguntas em português e inglês, é composto por nove perguntas das quais sete têm uma sub-pergunta que exige ora uma justificação ‘Porquê?’ ora uma designação ‘Qual?’.

As nove perguntas são de dois tipos (escolha múltipla e resposta aberta) e referem-se aos seguintes aspetos:

- com que frequência ouviam os podcasts;
- em que local habitualmente o faziam;
- se ao ouvirem o podcast também liam o texto na página web ou na aplicação *Audioboom* (suporte digital);
- se ao ouvirem o podcast também liam o texto no manual (suporte papel);
- que dispositivo usavam preferencialmente para a audição;
- que atividades faziam em simultâneo com a audição do podcast;
- se gostavam de ouvi-los e por que razões;
- se queriam continuar a ouvir os podcast e porquê.

Este questionário foi realizado no *Google forms*, em português e inglês. Divulguei-o no grupo *Facebook* e os alunos realizaram-no fora do contexto da aula. A recolha dos dados no *Google forms* é automática, os resultados das respostas foram exportados para um ficheiro do *MS Excel*.

O questionário final (Anexo VIII) pretendia avaliar a forma como os estudantes tinham usado o podcast e, sobretudo, recolher as suas perceções quanto à eficácia do seu uso no aperfeiçoamento da entoação/prosódia, fluência/ritmo e articulação/pronúncia.

Foi realizado no *Google forms* em português e aplicado no final do projeto, individualmente e acompanhado de entrevista. No fundo, este questionário era um guião de entrevista, em que todas as respostas ficaram registadas no formulário. As questões que originaram alguma troca de impressões entre mim e os entrevistados foram também registadas por eles, no formulário, por vezes em inglês. Pontualmente tive de recorrer ao inglês para maior clareza das questões.

O questionário é composto por dezassete perguntas de três tipos: escolha múltipla, seleção múltipla e resposta aberta.

As perguntas 1 a 7 referiam-se aos podcasts ouvidos, com indicação do número total de audições, local e dispositivos utilizados. Pretendi determinar se os estudantes tinham ouvido os podcast (pergunta 1); identificar quais os mais ouvidos (1.1), e saber a justificação da não audição (1.2.), qual o número de vezes que os estudantes tinham ouvido os podcast na sua totalidade (pergunta 2); os locais habituais para os ouvirem (pergunta 3); qual o dispositivo mais utilizado para audição (pergunta 4); qual o dispositivo mais usado para gravação (pergunta 5); qual o dispositivo preferido para audição com pedido de justificação (pergunta 6); qual o dispositivo preferido para gravação com pedido de justificação (pergunta 7);

As perguntas 8 a 10 referiam-se ao uso do *Portcast*²¹. Foi meu objetivo ficar a saber se tinham subscrito o *Portcast* (pergunta 8) com pedido de justificação caso a resposta fosse negativa (pergunta 8.1.), se acompanhavam a audição de leitura e qual o suporte utilizado - manual, *app* ou *site* - (pergunta 9); que atividades faziam enquanto ouviam o *podcast* (pergunta 10) com pedido de indicação (pergunta 10.1).

As perguntas 11 a 14 relacionavam-se com a utilidade do podcast no aperfeiçoamento da leitura. Assim, quis ficar a saber se na opinião dos alunos os

²¹ Designação dada à página que criei para este projeto no *Audioboom* e cujo nome resulta da fusão das palavras Português e Podcast <http://audioboom.fm/users/1828517>

podcasts ajudavam a melhorar a pronúncia²² ou se bastava ouvirem o professor ler na aula (pergunta 11); se os alunos tinham comparado as suas duas leituras do mesmo texto (pergunta 12); se tinham notado diferenças (pergunta 12.1.) e quais (pergunta 12.2); se teriam feito alguma outra atividade fora do contexto da aula que pudesse ter interferido (pergunta 13); a pergunta 14 solicitava uma descrição da utilização dos podcasts para aperfeiçoamento da leitura.

As últimas perguntas (15 a 17) eram de carácter mais geral e reportavam-se à criação de uma conta *Audioboom* e à função da sua utilização (pergunta 15); se tinham gostado de ouvir os podcasts (pergunta 16) e se tencionavam continuar a ouvi-los (pergunta 17).

3.3.4. Procedimentos de análise

O primeiro passo, em novembro de 2013, foi a aplicação do questionário inicial de recolha de dados com vista à caracterização dos estudantes e do uso de dispositivos móveis em contexto de aprendizagem, após ter sido experimentado e feitas pequenas alterações ao seu conteúdo. Dado que foi realizado em formato papel, a categorização dos dados foi feita em tabelas do *Microsoft Excel*.

Conforme já foi assinalado, em meados de janeiro, de forma a ter uma noção concreta daquilo que os alunos estavam a experimentar e de recolher as suas opiniões, apliquei, também nos dois projetos, um questionário intermédio, com tradução em inglês na versão do projeto podcast dadas as dificuldade que o mesmo poderia apresentar para os estudantes caso fosse redigido exclusivamente em português.

Quatro estudantes de Díli também responderam ao questionário intermédio que disponibilizei online e cuja ligação enviei à sua professora. Mas como tive de solicitar-lhe que aplicasse o questionário aos dois estudantes em falta, pedi que aplicasse a todos para ter dados idênticos relativamente a todos, por isso acabei por ignorar as quatro respostas dadas online e utilizei os dados que ela me enviou após ter aplicado os questionários na aula.

²² Apenas questioneei sobre a pronúncia e não sobre a fluência e entoação porque me parece ser o mais evidente dos três aspetos, portanto aquele sobre o qual a percepção dos estudantes seria mais fidedigna.

A recolha dos dados de questionários elaborados com o *Google forms* é automática e foi exportada para ficheiros do *MS Excel* (um por questionário) que guardei no meu laptop. Os dados foram posteriormente organizados em tabelas, para melhor evidência de pontos de contacto e foram realizados gráficos para os dados mais relevantes. Igual procedimento foi seguido para a análise dos dados dos questionários finais. A elaboração dos instrumentos de recolha e a análise dos dados foram norteadas pelas questões de investigação e pela revisão da literatura.

No que diz respeito aos dois questionários finais, foram aplicados no final dos dois projetos “uso de podcast” e “Olá, Díli. Aqui, Banguecoque!”, em março, individualmente e acompanhados de entrevistas. O procedimento de registo dos dados foi o mesmo com todos os dezoito participantes. Durante os questionários-entrevista os alunos registaram as suas respostas nos formulários online.

Quanto aos dados provenientes dos relatórios finais e das questões abertas nos questionários foi realizada a análise de conteúdo, “um método de análise que pode ser utilizado, com êxito, em planos qualitativos de tipo inquérito por questionário quando as perguntas são de tipo ‘aberto’ e originam dados textuais dos quais é necessário extrair sentido e sempre que temos de analisar entrevistas” (Bardin, 2011 *apud* Coutinho, 2011:217). A análise de conteúdo permite analisar texto de modo a desvendar e quantificar a ocorrência de palavras/ frases / temas considerados ‘chave’ que permitam uma comparação posterior. Bardin aponta três momentos sucessivos na análise de conteúdos de tipo exploratório: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados - a inferência e a interpretação (Coutinho, 2011:218).

No primeiro momento organiza-se o material, escolhem-se os documentos que serão analisados, formulam-se hipóteses e elaboram-se indicadores que fundamentem as interpretações finais. Na fase seguinte, de exploração do material, o investigador organiza os dados e codifica-os de acordo com o quadro teórico em que se apoia. Esta é a fase mais longa da investigação.

Terminada esta etapa, foi iniciado o tratamento dos dados que serão analisados no capítulo seguinte.

CAPÍTULO 4

DESCRIÇÃO E ANÁLISE DE

RESULTADOS

4. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

No capítulo anterior está explicitado o enquadramento metodológico subjacente a este estudo, com a descrição das técnicas de recolha de dados utilizadas, dos instrumentos de registo, a caracterização do público-alvo e dos procedimentos de análise.

O presente capítulo está dividido em dois subcapítulos. No primeiro são descritas as fases de implementação e de desenvolvimento dos dois projetos e seguidamente analisados os resultados à luz das questões de investigação e do enquadramento teórico.

4.1. Implementação e desenvolvimento dos projetos

Neste subcapítulo são descritas as fases de implementação de ambos os projetos, telecolaboração por intermédio do *Skype* e utilização do podcast para aperfeiçoamento das competências de leitura.

4.1.1. “Olá, Dili! Aqui, Bangucoque!”

Têm sido relatadas, na literatura sobre o tema, as dificuldades que a implementação de projetos de telecolaboração entre estudantes de diferentes países levantam. Diferença horária, calendário académico desencontrado, falta de qualidade do equipamento, dificuldades de conexão (Santos 2011), entre outros aspetos, que podem ser um impedimento à sua implementação. Exigem também toda uma série de preparativos de ordem técnica e inúmeros contactos prévios da parte de ambos os professores envolvidos. É, pois, indispensável uma boa dose de motivação para levar um projeto destes avante.

Após duas tentativas de implementação de telecolaboração e-tandem através dos Ciber cursos da Ciberescola da Língua Portuguesa²³ e do *Mixer*, que não resultaram devido às diferenças horárias dos participantes e sobretudo por serem projetos abertos ao público o que implicaria ter interlocutores totalmente desconhecidos com aptidões linguísticas muito diversificadas e conseqüentemente toda uma série de fatores imponderáveis que poderiam prejudicar o projeto, optei por contactar as escolas portuguesas de Díli e de Macau pois a questão das diferenças horárias seria minorada e os propósitos interculturais e de prática da língua com jovens portugueses seriam, em princípio, conseguidos. Recebi uma proposta positiva da parte da professora Helena Barrinha, da Escola Portuguesa de Díli, titular de uma turma de Português do 12º ano, do curso Científico-Natural.

Conseguido um potencial parceiro para o projeto, e de acordo com o proposto por O’Dowd (2004), clarifiquei junto da minha colega os objetivos e expectativas do mesmo: (i) contribuir para o aperfeiçoamento das competências linguísticas em português através de ferramentas de comunicação móvel fora do espaço da aula e (ii) proporcionar, através da língua portuguesa, o conhecimento mútuo de jovens oriundos de países do sudeste asiático.

A colega de Díli gostou da ideia e estava disponível para colaborar no projeto da forma que eu entendesse mais adequada. Sondou o interesse dos alunos e conseguiu a adesão de nove estudantes, número equivalente ao dos estudantes tailandeses. No entanto, levantava-se a questão de não se tratar da totalidade dos alunos da turma. Na universidade eu conseguiria, no máximo, que os nove alunos inscritos nas duas turmas existentes participassem. Tentamos então envolver os dezoito alunos (dois grupos de nove) e o projeto teria, também em Díli, de ser realizado fora do contexto da aula pois, não envolvendo a totalidade dos alunos da turma, não poderia decorrer em contexto letivo.

²³ “A *CiberEscola da Língua Portuguesa* é uma plataforma de recursos interativos e cursos *online* de ensino do português e constitui um projeto único no universo de oferta editorial e institucional via *Web*”.
<http://www.ciberescola.com/?action=apresentacao>

Sendo realizado por um pequeno grupo de estudantes, a escola não garantia o acesso à sala de computadores, deste modo seria indispensável que os alunos dispusessem de equipamento pessoal com ligação à internet.

Assegurei-me junto dela de que todos os alunos tinham os equipamentos necessários para participar e estabelecemos alguns pormenores relativos à duração, regularidade e horário das interações. O ideal seria que os estudantes interagissem sempre que desejassem através dos dispositivos que preferissem e não ficassem dependentes de horários que viessem a ser estabelecidos pelas professoras. Verificou-se posteriormente que algumas das interações foram combinadas entre as professoras, mais raros foram os alunos que comunicaram por sua iniciativa.

Enviei o projeto do qual constava a apresentação dos objetivos, a organização e as principais questões teórico metodológicas por e-mail para informação da direção da Escola Portuguesa de Díli.

A comunicação com a professora Helena Barrinha foi feita por e-mail e todas as dúvidas e decisões relativas à implementação do projeto ficaram registadas, o que se revelou um importante recurso na fase de redação da dissertação.

Seguidamente passamos à fase de estabelecimento dos pares de correspondentes através do envio da lista dos estudantes com indicações sobre sexo, idade, proficiência linguística, endereço e-mail e nome de utilizador *Skype*. Conforme é sugerido por O'Dowd (2007), para prevenir eventuais problemas de comunicação que frequentemente surgem neste tipo de interações, fizemos uma breve caracterização dos estudantes, de modo a conhecer minimamente quem está “do outro lado”, sobretudo para poder estabelecer as parcerias em função da proficiência linguística. Formei então os pares, atribuindo falantes nativos aos alunos com melhor proficiência, o que, sendo um critério importante, não seria o único a contribuir para o sucesso da telecolaboração. A motivação individual revelou-se um critério determinante no desenvolvimento do projeto.

A preparação prévia dos estudantes, de ambas as partes, foi também um passo fundamental na implementação das tarefas que implicavam o seu envolvimento. Travamos um diálogo preparatório de motivação para a experiência e de explicação sobre aquilo que se esperava deles. Discutimos os tópicos possíveis a abordar nas

interações pois o envolvimento dos alunos nestas decisões é uma forma de responsabilização e de motivação necessária também para o desenvolvimento da sua autoconfiança e autonomia.

O questionário de caracterização dos estudantes e do uso de dispositivos móveis revelou que 83% dos participantes utilizavam o *Skype* para smartphone, apenas um estudante não o utilizava. Em Díli os participantes conheciam a ferramenta e estavam preparados para a utilizar nos diferentes dispositivos que tinham.

Decididas as parcerias entre os estudantes, seguindo como principal critério a equivalência da proficiência linguística, facultei os contactos *Skype* e endereços e-mail dos meus estudantes para que os respetivos correspondentes fizessem os pedidos de contacto.

Procuramos encontrar um espaço semanal em que os estudantes pudessem todos estabelecer o contacto com os seus correspondentes para termos assim um momento de observação e avaliação do projeto. Foi um dos requisitos mais difíceis de conseguir pois era necessário encontrar uma hora livre em que se pudessem reunir online as duas professoras e todos os estudantes participantes. Os estudantes tailandeses pertenciam a diferentes cursos e tinham disponibilidades muito diferentes entre si, as professoras tinham também os seus horários, os estudantes de Díli frequentavam todos a mesma turma mas o projeto desenrolava-se fora do contexto das aulas e também eles tinham diferentes atividades extracurriculares.

Ao deparar-me com estas dificuldades a que acresciam a diferença horária de mais duas horas em Díli, concluí que os estudantes teriam de contactar entre si consoante as suas vontades e as suas disponibilidades, pois seria impossível encontrar um horário comum a todos os envolvidos. Apesar de tudo conseguimos estabelecer dois horários, em que estávamos disponíveis para assistir às interações, sendo um mais conveniente aos estudantes de Timor-Leste e outro mais conveniente aos estudantes tailandeses. Isto é, à terça-feira às 12:30 os estudantes de Timor-Leste não tinham aulas, estavam todos disponíveis portanto comunicavam com os seus correspondentes que pudessem fazê-lo nesse horário. Às quartas-feiras, às 17:00, os estudantes tailandeses estavam todos nas aulas de português portanto poderiam comunicar com os seus correspondentes que estivessem disponíveis nessa hora. Estas dificuldades de

agendamento relatadas reforçaram a decisão de fazer dos dispositivos móveis os instrumentos privilegiados para uso no projeto já que a sua posse era generalizada entre os estudantes tailandeses, o que confirmei pelas respostas ao questionário um, e que os alunos os poderiam utilizar em qualquer momento e lugar, não necessitando de um computador/laptop com ligação à internet, o que implicaria uma logística mais complexa e de difícil implementação. Já o facto de nem todos os estudantes de Timor-Leste disporem de smartphone não apresentou qualquer problema pois todos os participantes tinham acesso a computadores com internet ora em casa ora na escola e durante os horários comuns que estabelecemos se encontravam num destes locais.

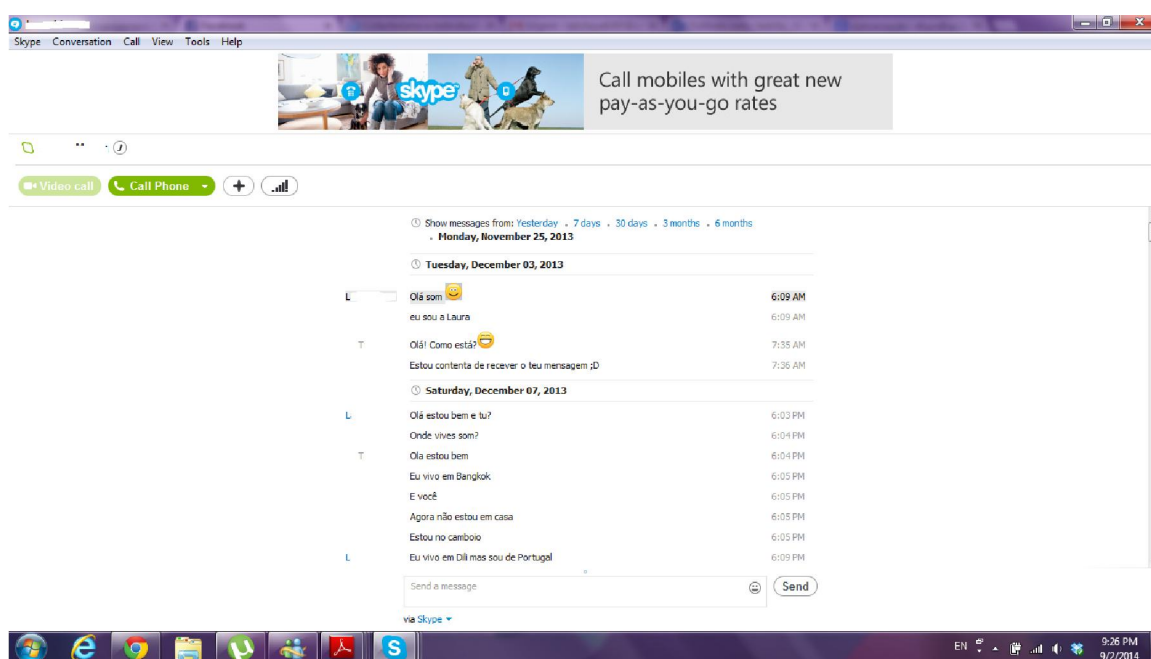


Figura 1. *Layout* da interação E.

Ciente de que promover a comunicação entre pessoas de locais diferentes envolve alguns constrangimentos de ordem prática (grande diferença horária e de calendário escolar) mas também diferenças culturais muito acentuadas, procurei levar a cabo este projeto também com a expectativa de aproximar os jovens de países da mesma zona geográfica através do desenvolvimento da competência intercultural, tal como é dito por Belz (2003)²⁴ a capacidade de se ‘descentrar’, relativizando as suas crenças e os

²⁴ Belz mostra que “The key to becoming a sojourner, or an intercultural speaker, is the ability to decenter (e.g., Berger & Luckmann, 1966; Kohlberg, 1983; Kramsch, 1998). This process is evidenced when an individual can relativize his or her own beliefs, practices, values, and meanings when faced with those of

seus significados quando se defronta com as do outro, num processo de aquisição de competência intercultural, uma componente da aprendizagem de uma língua estrangeira.

Para os ajudar a comunicar de forma mais eficaz, preocupei-me em facultar-lhes um suporte temático e linguístico para que pudessem interagir com os colegas de Timor-Leste e assim construí o guião "Olá, Díli! Aqui, Banguecoque!" (cf. Anexo IX). Foi criado a partir do projeto *The Image of the Other*²⁵ e, não sendo obrigatório o seu uso, propunha um roteiro de oito temas de conversa para os estudantes seguirem. Foi pensado sobretudo como orientação para os que têm menos facilidade em exprimir-se oralmente e para aqueles que pudessem não ter tanta facilidade em falar sobre si próprios com um desconhecido.

O guião tem uma parte introdutória de apresentação dos objetivos do projeto: proporcionar a melhoria das competências linguísticas em português através da comunicação com falantes lusófonos; ampliar as competências interculturais através do contacto com jovens oriundos de culturas lusófonas. Contém igualmente informações sobre o desenrolar das interações (preferência pela utilização do *Skype*, duração de cada interação) e sugestões de utilização: apelo à anotação de pormenores sobre as interações para facilitar a elaboração do relatório final e a resposta ao questionário final, decisão conjunta sobre o horário mais conveniente para contacto e alerta para a importância de preparar antecipadamente os tópicos de conversa.

Seguem-se oito temas, cada um subdividido em várias questões que os estudantes deviam selecionar e procurar responder sobre si próprios. Embora possa parecer o guião de um inquérito, não é usado para fazer perguntas diretas ao parceiro, mas sim para responder aquelas perguntas sobre si próprio. Foram tidas em conta as propostas de assuntos de interesse para os estudantes (que se relacionavam com os passatempos e a vida escolar).

the other. (...) Byram (p. 3) argues that it is the qualities of the sojourner that constitute IC [intercultural competence], and that this, in turn, is an integral and definitive part of what it means to learn a foreign language." (2003:71)

²⁵ *The image of the other* é um projeto da *European Schools Project Association* que promove a comunicação intercultural entre os estudantes europeus mediada por computador. É constituído por um conjunto de dez cartas de apresentação pessoal cujo objetivo é que cada participante vá construindo um retrato, o mais real possível, do seu correspondente para que, no final do projeto, cada interveniente devolva ao seu correspondente a imagem que criou dele.

Os temas estão relacionados com a apresentação pessoal, focam aspetos da realidade dos alunos. A versão final cobre os seguintes oito temas:

1. *Apresentação* para que refiram dados pessoais básicos e outros de índole sociocultural como a família, a religião e algumas perguntas menos sérias como "Se pudesses pedir três desejos, o que pedias?" ou "Refere três coisas importantes para ti neste momento" mas que servem para criar alguma cumplicidade necessária entre duas pessoas que se pretende desejem comunicar;
2. *A casa* em que deveriam falar sobre a casa, o lugar onde vivem e as pessoas que o habitam;
3. *A universidade / a escola* em que falam sobre o seu meio estudantil;
4. *Os passatempos* para que digam como ocupam os tempos livres e as suas preferências;
5. *A rotina* para que relatem como passam um dos dias da semana e um dos dias do fim de semana;
6. *Visita guiada* ao seu país que pretende ser uma forma de apresentarem aquilo de que mais gostam no seu país, aspetos mais típicos e lugares turísticos;
7. *O meu país* em que devem falar de aspetos mais pessoais sobre o que pensam do seu país e em que se pretende detetar eventuais estereótipos para os desconstruir;
8. *A imagem* devia ser um email em que cada correspondente responde a um conjunto de perguntas sobre o seu parceiro, criando assim um retrato da pessoa com quem conversou durante um período de tempo. O confronto com a realidade do outro contribui para o conhecimento da própria.

Neste guião pretende-se sempre que o aluno revele opiniões, sentimentos, impressões. São poucas as perguntas impessoais, para contrariar a conhecida 'formalidade e distância asiáticas'.

Os estudantes eram aconselhados a conhecer os temas do guião e a preparar-se antecipadamente para que a comunicação fluísse e fosse mais eficaz.

A duração prevista para cada interação era de vinte a quarenta minutos consoante a disponibilidade dos estudantes e o seu interesse por cada tema. Tinham assim toda a liberdade para utilizar as várias questões sugeridas no guião consoante o seu interesse mútuo. Esta flexibilidade era também uma forma de manter a motivação dos estudantes, pois havendo diferentes graus de proficiência linguística e de sensibilidade intercultural entre os estudantes, só a oferta de um leque diversificado de assuntos poderia permitir que cada um construísse o seu percurso interacional.

O guião 'Olá, Díli. Aqui, Bangucoque.' foi lido e explicado a ambos os grupos para esclarecer eventuais dúvidas sobre a sua interpretação.

O primeiro contacto ocorreu a dezanove de novembro. Apenas um dos pares tinha o respetivo contacto e pôde comunicar por escrito via *Skype*.

A três de dezembro poucos tinham estabelecido contacto, sendo as justificações para isso a falta de rede na escola, ora estavam a realizar testes de avaliação e não tinham tempo para falar, ora se esqueciam de ligar o *Skype*. Tenho de acrescentar que o contacto com os meus alunos era frequente, através do envio de mensagens por *Facebook*, de modo que me era fácil saber o que estava a acontecer, bastava-me enviar uma mensagem que todos respondiam.

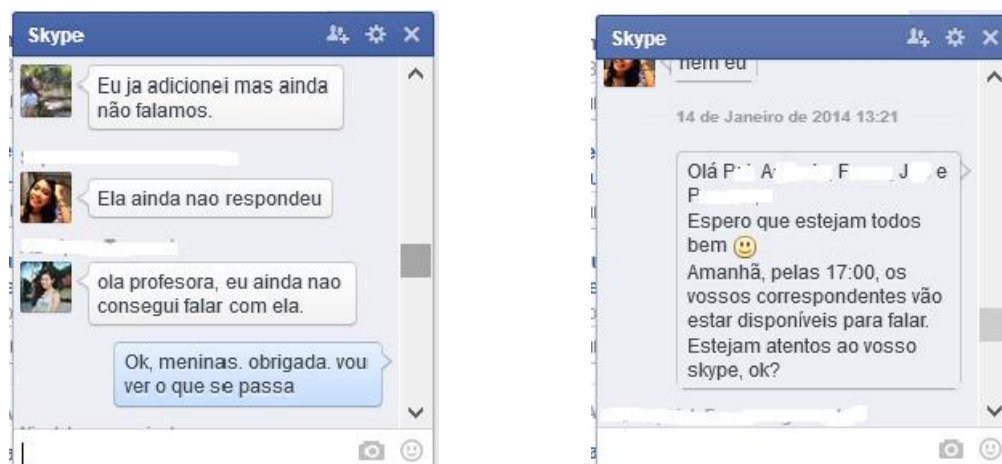


Figura 2. Mensagens no *Facebook*.

No dia onze de dezembro, realizou-se a primeira sessão conjunta com os três estudantes que estavam disponíveis. A sessão demorou trinta e cinco minutos, começaram por falar, mas rapidamente passaram à escrita devido à fraca qualidade da ligação.

No mês de janeiro, ficamos três semanas sem aulas devido à crise política que se instalou no país. Graças ao *Facebook* foi fácil e prático ir contactando os estudantes e ir sabendo se estavam a conseguir comunicar e como. Ao concluir que três pares ainda não tinham contactado uma única vez, procurei saber junto da colega de Timor-Leste o que estaria a passar-se, que fatores os impediam de começar a falar com os colegas. Como o tempo de duração do projeto era curto e se aproximava do fim, não era possível protelar mais os primeiros contactos.

Apliquei o questionário intermédio, no fim de janeiro, como forma de incitamento à ação e tentativa de compreender a ausência de contactos por parte destes três estudantes. Um dos meus receios era que pudesse ter havido alguma questão sensível nas perguntas trocadas. Rapidamente tive a confirmação da colega de que não tinha havido nenhum problema do género, tratava-se de uma certa imaturidade, falta de hábito de uso da tecnologia *Skype* e falta de responsabilidade de alguns estudantes. O grupo alvo da investigação acabou por ficar reduzido aos cinco estudantes que estavam a contactar e um que, embora ainda não o tivesse conseguido, era meu aluno, portanto a sua participação no projeto era obrigatória e o relatório seria objeto de avaliação no final do ano.

A participação no projeto decorreu em contexto extraletivo e foi integrada na avaliação final dos alunos para impedir a eventual tendência para desistir à primeira contrariedade. Os alunos entregaram um relatório final (Anexo VI) sobre a experiência. Questionei-me várias vezes sobre a sua utilidade e, na verdade, foi uma forma de permitir que escrevessem livremente e foi, sobretudo, um instrumento de avaliação da expressão escrita. Assim, os aspetos considerados relevantes para este estudo aí referidos pelos estudantes serão reportados no final da secção 4.2.2.1. numa secção específica em conjunto com os dados equivalentes retirados do relatório no final do projeto realizado pelos estudantes de Timor-Leste (cf. Anexo X). Realço que, de entre os estudantes tailandeses, apenas o fizeram os quatro do 4º ano. A participação dos dois estudantes do 1º ano não foi sujeita a qualquer avaliação, foi totalmente voluntária.

No total realizaram-se quatro sessões combinadas entre as professoras. Nessas quatro sessões nunca foi possível observar simultaneamente os seis pares em interação, conforme ilustrado na tabela abaixo. As observações realizadas evidenciaram a preferência dos estudantes pelo contacto por escrito e a fraca qualidade da rede. Após tentarem a comunicação áudio e vídeo desistiram e passaram à escrita. Provavelmente a preferência pela escrita foi uma consequência da dificuldade em estabelecer uma comunicação tecnicamente estável e contínua.

Sessão	Data	Par	Local observação
1	11/12/2013	C, A, B	Bangucoque
2	05/02/2014	A	Bangucoque
3	11/02/2014	B, D	Díli
4	19/02/2014	E	Bangucoque

Tabela 4. Observações realizadas.

O facto de se tratar de um pequeno grupo, fácil de gerir, tem de ser realçado. Contactar seis estudantes não requer muito tempo da parte do professor, mas esse contacto tem bons resultados se os estudantes utilizarem ferramentas de comunicação com as tecnologias móveis, não sendo o *Facebook*, como foi o caso, poderia ser qualquer outra ferramenta que os estudantes usassem.

O'Dowd (2007) analisa o papel determinante da motivação e do diálogo entre os professores nestes projetos e neste sentido a nossa comunicação por e-mail foi frequente e revelou-se útil sobretudo no caso em que um dos estudantes não estava a responder aos pedidos de contacto do seu parceiro. Não fora esse contacto assíduo, as interações certamente teriam sido menos numerosas.

O desenvolvimento do projeto foi feito quase exclusivamente por mim, a colega em Díli teve um papel menos interventivo, o que se compreende pelo diferente envolvimento que tínhamos no processo. A criação do guião, a decisão dos seus temas, a formação dos pares, a marcação de datas e horários para interação foram pautadas por mim. Neste contexto, foi a forma de trabalho possível, não havia tempo para esperar respostas, para estabelecer diálogo, no entanto em futuros projetos que venha a desenvolver, tentarei que as decisões sejam mais partilhadas.

Ambas tivemos o papel de servir de ponte entre os estudantes. Não era exatamente o que se pretendia mas dadas as várias contingências que já referi foi necessário termos esta função de supervisão.

4.1.2. Podcast *Portcast*

Para se pronunciarem sobre a eficácia do uso da tecnologia podcast os estudantes tinham de comparar duas leituras, a primeira realizada em meados de dezembro de 2013 e a segunda realizada no princípio de março de 2014. O período de prática correspondeu à segunda parte do semestre académico que se iniciou em outubro e terminou em março. Tratou-se, portanto, de um curto período de três meses, no decurso dos quais fui atualizando a página *Portcast* com as minhas leituras dos textos dos manuais à medida que os estudávamos na aula para que os estudantes praticassem as competências de leitura.

Ao grupo do 3º ano dei nove podcasts, ao do 4º ano oito. Optei por disponibilizar a minha leitura e não as do manual pois os estudantes queixam-se frequentemente de que estas são demasiado rápidas. A gravação dos textos pelo próprio professor com uma articulação cuidada ajuda os alunos a identificarem os fonemas e

consequentemente a articularem-nos melhor. O facto de ser uma voz que lhes é familiar também pode ser um aspeto favorável (Maning, 2005).

Os alunos foram incentivados a ouvir os vários podcasts fora das aulas e sempre que pudessem fazê-lo. Com a sua audição regular teriam possibilidade de melhorar a pronúncia, fluência e entoação para conseguirem uma melhor fluência na oralidade.

Os manuais utilizados na aula são Português XXI (Tavares, 2003) com o grupo do 3º ano e Na Onda do Português (Ferreira & Bayan, 2010) com o grupo do 4º ano.

Os dois textos que selecionei para este projeto são diálogos dos manuais referidos que li pausadamente para melhor perceção da articulação das palavras e de forma expressiva, com uma entoação marcada.

O Joseph está com o amigo português à porta da Praça de Touros do Campo Pequeno.

Amigo: Já foste a uma tourada?

Joseph: Não, em Portugal nunca fui. Quando estive em Espanha, fui com a minha namorada, mas não achamos muito interessante. Tivemos de sair antes do final da tourada, porque ela ficou bastante impressionada.

Amigo: Não, mas olha que em Portugal não é assim. Também é um espetáculo com muita tradição, mas é diferente. Aqui é proibido matar o touro na arena. Em Espanha mataram o touro, não foi?

Joseph: Mataram. Para mim, essa foi a parte menos interessante. Como é, então, em Portugal?

Amigo: Em Portugal, o toureiro não é tão importante como em Espanha, porque apenas serve para distrair o touro com a capa vermelha. A figura principal é o cavaleiro que tem que ter um cavalo muito bem treinado.

Joseph: Então e o touro?

Amigo: O cavaleiro tem bandarilhas que tem de espetar no touro.

Joseph: Que horror! O touro deve sofrer imenso.

Amigo: Há pessoas que dizem que não, mas eu sinceramente acho que sim. Ah! Mas depois disso, a vem a parte mais gira: são os forcados.

Joseph: Os forcados?

Amigo: São eles que fazem a pega. Têm de agarrar e imobilizar o touro. Esta é a parte mais perigosa.

Joseph: Sem nada nas mãos? É preciso coragem! E os portugueses gostam de tourada?

Amigo: Bem, há muitas opiniões. Muitas pessoas são totalmente contra a tourada, outras são grandes aficionados e há algumas que pensam que o touro devia morrer na arena, em frente do público, como em Espanha.


Joseph: Ah! Já vi um ou dois cartazes da Associação Protectora dos Animais contra a tourada.

Amigo: Pois é! É uma grande polémica. Mas, afinal, queres ir à tourada, ou não?

Joseph: Hum... Não sei. Vou pensar e depois digo-te.

Figura 3. Texto selecionado para o 3º ano²⁶.

²⁶ Tavares (2003:134) Ficheiro áudio da leitura do texto <https://audioboom.com/playlists/1193527-pt-xxi>



Quando é que, alguma vez, estes carros da cidade andavam só com duas rodas, corriam a 300 à hora, em ziguezague, voavam entre rios e precipícios?

Mal transpunha a porta, levantava-se diante do pequeno ecrã, seu mundo maravilhoso. E sonhava entrar nos concursos em que se vive numa casa da televisão.

– Queres ir ao jardim zoológico? – perguntava a tia.
 – Não, vejo antes a selva no primeiro canal.
 – Queres ir ao circo? – perguntava a vizinha do lado.
 – Não, prefiro os palhaços do programa das seis.
 – Queres ir passear a Cascais? – perguntava a avó.
 – Não, hoje vou até Paris no documentário sobre as grandes capitais.

Nas férias, os primos desafiavam-no:

– Anda até à praia, tomar banho.
 – Impossível. Vou assistir à transmissão dos campeonatos de natação.
 – Está um luar tão lindo, vem dar uma volta – tornavam a convidá-lo ao anoitecer.
 – Nem pensar nisso. Hoje dão a chegada dum foguetão à lua.

Assim era.

Ria com as desgraças da telenovela, chorava com os concursos de anedotas. Os seus amigos mais íntimos eram as pessoas que apareciam no pequeno ecrã. Vivia só para a televisão.

Até que, como era inevitável, certo dia o aparelho avariou-se. Desesperado, Tiago viu o electricista levá-lo como quem vê um amigo muito querido ir de ambulância para o hospital. Agarrou num livro. De que lhe servia? Não tinha querido aprender a ler.

Luísa Ducla Soares, *O rapaz que vivia na televisão*, Ed. Afrontamento, 2002 (adaptado)

Figura 4. Texto selecionado para o 4º ano.²⁷

Gravei as minhas leituras em formato mp3 com o programa *Audacity*²⁸ e criei a página Portcast, a meados de novembro. Os podcast foram disponibilizados aos estudantes à medida que íamos estudando os textos correspondentes, com o respetivo anúncio na aula e no grupo *Facebook*²⁹.

A cada ficheiro áudio associei a imagem do texto escrito para que os alunos pudessem ler os textos que estavam a ouvir, sem necessidade do manual. Os ficheiros foram agrupados em ‘playlists’: os ficheiros destinados aos estudantes do 3º ano foram arquivados em *PTXXI*. Optei por criar ‘playlists’ por unidade para os estudantes do 4º ano por serem muitos ficheiros. Neste último caso, designei as ‘playlists’ por *Na Onda 2* seguindo-se o número das unidades em questão.

²⁷ Ferreira & Bayan (2010:53) Ficheiro áudio da leitura do texto <https://audioboom.com/playlists/1107788-na-onda-2-unid-3>

²⁸ Aplicação de gravação e edição áudio de uso livre disponível para vários sistemas operativos <http://audacity.sourceforge.net/about/>

²⁹ *Língua Portuguesa – SEAS* (Southeast Asian Studies) é um grupo fechado, cujos membros são todos os estudantes de Português do programa e eu própria. É utilizado para partilha de informação que os membros queiram afixar e como ferramenta de comunicação entre os estudantes e entre mim e eles.

Figura 5. *Layout Portcast na internet.*

Assim, para mais fácil acesso, cada gravação contém no seu nome a designação do manual, da unidade e da respetiva página no manual.

Figura 6. *Layout do Portcast no iphone.*

Figura 7. *Layout de audição de um ficheiro no iphone*

No início do projeto, na aula, durante cerca de sessenta minutos apresentei a página *Portcast* no site *audioboom.fm*. Expliquei como fazer o registo pessoal, como

subscriver o podcast e como aceder ao *Portcast* na web e nas aplicações para smartphones.

Expliquei que a audição frequente dos podcast poderia contribuir para que lessem melhor e que, no final do ano letivo, iríamos observar se havia diferenças entre as duas leituras que teriam de fazer do mesmo texto. Referi algumas estratégias que poderiam utilizar para melhorarem a leitura, como por exemplo, ouvir apenas os textos, ouvir os textos lendo e assinalando os sons em que tinham maiores dificuldades para repetir a articulação desses sons. Ouvir o texto frase a frase, repetindo cada uma, em vez de ouvirem todo o texto de seguida. Prestar atenção à entoação das frases. Consoante o dispositivo utilizado, a disponibilidade que tivessem e o local onde se encontrassem poderiam experimentar diferentes métodos.

Alguns estudantes instalaram de imediato a aplicação nos seus smartphones e pudemos confirmar o seu bom funcionamento. Dos doze estudantes participantes no projeto, dez registaram-se no *Audioboom* (embora alguns o tenham feito muito tarde) e seguiram o *Portcast* de modo a saberem das novas publicações. O registo no *site* não era obrigatório para o projeto, pois qualquer utilizador pode seguir o podcast sem estar registado no *Audioboom*. No entanto, para evitar a falta de informação sobre os podcasts publicados os estudantes foram avisados de cada vez que fiz uma nova publicação, através de mensagem ou através da página *Facebook* do grupo.



Figura 8. Mensagens trocadas no *Facebook*.

Todos me enviaram as suas gravações da primeira leitura por e-mail no início de dezembro, embora apenas seis o tenham feito imediatamente (os outros fizeram-no mais tarde). Guardei os ficheiros no meu computador.

A segunda leitura foi realizada no final do ano, em março, individualmente, na minha presença e gravada no meu dispositivo (*iPhone*) através da aplicação *Dictafone*³⁰. Arquivei os ficheiros no laptop e só os abri no momento de comparar as leituras dos alunos.

Usei diferentes programas (*Windows Media Player* e *Quicktime*) para executar os dois ficheiros e poder ir comparando frase a frase as duas leituras de cada aluno. Não fiz um trabalho exaustivo de análise das diferenças, pois não era esse o propósito deste estudo, mas quis conferir a fiabilidade das perceções dos estudantes.

³⁰ Aplicação de gravação áudio para *iphone*.

4.2. Análise dos resultados

Neste subcapítulo analiso e discuto os aspetos mais relevantes do estudo face às questões de investigação. Esta análise permitiu obter uma noção mais clara de alguns dos aspetos alvo do estudo, não se pretendia alcançar resultados definitivos, mas interpretar o fenómeno no contexto em que ocorreu através de uma abordagem qualitativa.

Os dados foram recolhidos através dos vários questionários e relatórios que serviram para recolher elementos com vista à caracterização do uso dos dispositivos móveis, das perceções dos estudantes quanto ao uso das tecnologias *Skype* e podcast e também quanto ao uso dos dispositivos móveis em contexto educativo.

Dado que a análise dos resultados nem sempre segue a ordem das perguntas dos questionários, por vezes são analisados dados de várias perguntas em conjunto, justifico nesta secção as perguntas e a sua relação nesta parte do trabalho (e não no capítulo Metodologia).

4.2.1. Utilização de computadores e de dispositivos móveis

Os dados aqui apresentados foram recolhidos através do questionário inicial que permitiu não só caracterizar os dezoito participantes no estudo (cf. ponto 3.2.4), mas também conhecer a dimensão da posse de dispositivos móveis e o uso que efetivamente fazem do computador e dos dispositivos móveis, pois, como vimos, o domínio que os estudantes têm dos dispositivos condiciona a utilização que lhes dão (Ushioda, 2013). Tratou-se portanto de traçar um retrato inicial dos hábitos dos estudantes quanto ao uso das tecnologias não só para decidir que ferramentas utilizar, mas também para ter uma perspetiva concreta da utilização das tecnologias móveis em contexto de aprendizagem e poder estabelecer comparações no final dos projetos.

Os dezoito participantes têm um computador com ligação à internet em casa e 78 % usam-no mais de três horas por dia. Apenas quatro estudantes (22%) fazem um uso menos intensivo do computador.

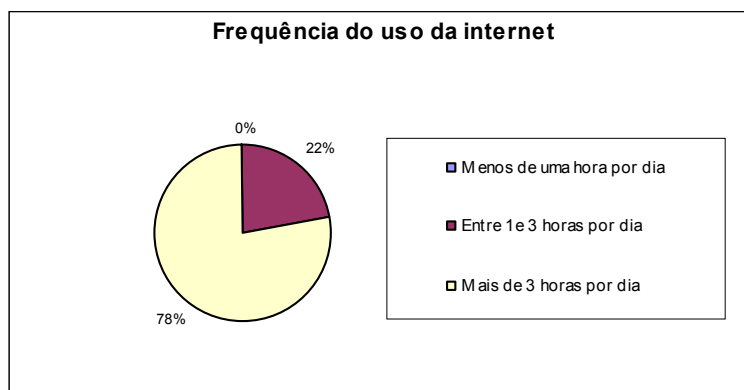


Gráfico 1. Frequência do uso da internet no computador/laptop.

A posse de dispositivos móveis é generalizada. Todos os estudantes possuem um smartphone, (cinco têm um *ipod* e dois têm um *ipad*).

No dispositivo móvel, apenas 50% tem pacote de dados e ligação permanente à internet, o que se compreende pois em Bangucoque muitos locais, incluindo as instalações das duas universidades, disponibilizam *wi-fi* gratuito.

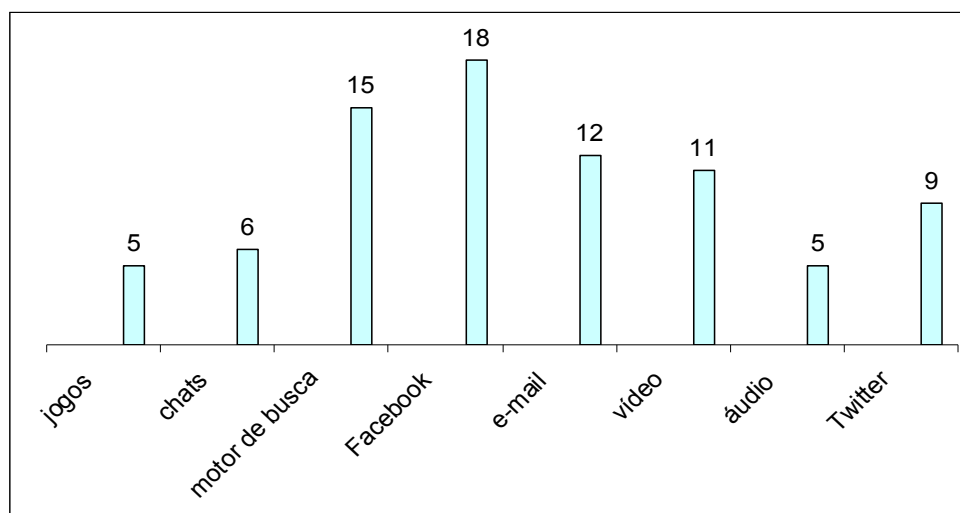


Gráfico 2. Aplicativos mais utilizados no computador/laptop.

O aplicativo mais utilizado no computador/laptop é o *Facebook* (100%), seguido do motor de busca (94%), do e-mail (67%), do vídeo e do *Twitter*.



Gráfico 3. Aplicativos mais utilizados nos dispositivos móveis.

Já nos dispositivos móveis a função mais utilizada é a máquina fotográfica (94%), seguida do *Facebook* (89%). A aplicação de comunicação gratuita *Line* ocupa uma considerável preferência (78%).

Se tivermos em consideração os dois tipos de dispositivos, fixos e móveis, verificamos que os aplicativos mais utilizados pelos participantes são as redes sociais, com destaque para o *Facebook*. O computador/laptop parece ser mais utilizado para trabalho pois as funções mais utilizadas, a seguir ao *Facebook*, são o motor de busca e o e-mail, enquanto o dispositivo móvel parece ter uma função mais lúdica já que as funções mais utilizadas são a máquina fotográfica e as redes sociais.

Todos os estudantes responderam que os dispositivos móveis ‘podem ser úteis para aprender línguas’ e conforme ilustrado na tabela seguinte usam-nos sobretudo para procurar significados de palavras e para fazer pesquisa na internet.

Funcionalidades utilizadas para a aprendizagem em dispositivos móveis	f	%
Procurar significados de palavras	18	100%
Ouvir / aprender canções	14	78%
Fazer pesquisa na internet	15	83%
Ouvir ler/falar português	10	56%
Ver filmes	12	67%
Ler notícias	10	56%
Falar com amigos utilizando a língua portuguesa	9	50%
Escrever notas	5	28%
Fazer trabalhos	7	39%
Fazer exercícios de gramática ou de vocabulário	4	22%
Ver televisão	7	39%
Partilhar conteúdos	7	39%

Tabela 5. Funcionalidades utilizadas em dispositivos móveis para a aprendizagem.

Ouvir/aprender canções é também uma atividade popular entre os estudantes. Apenas houve três referências a gravar áudio, ouvir/ver podcast, o que permite concluir que o podcast foi uma experiência nova para 25% dos estudantes nele envolvidos.

Conteúdos / atividades realizadas em contexto de aprendizagem de português	f	%
Aprender vocabulário	15	83%
Ouvir música	4	22%
Ver vídeos de culinária	1	6%
Praticar a pronúncia	2	11%
Fazer exercícios de gramática ou de vocabulário	3	17%
Aprender sobre a cultura	2	11%

Tabela 6. Conteúdos/atividades realizadas em contexto de aprendizagem de português.

À questão "Utilizas o(s) teu(s) dispositivo(s) para aprender português?" 94% responderam afirmativamente e um estudante respondeu negativamente.

Quanto ao uso específico dado aos dispositivos com a finalidade de aprender português, 83% dizem fazê-lo para aprender vocabulário e 22% dos estudantes referem ouvir música como forma de aprender português.

Aplicativos utilizados para aprender português em dispositivos móveis	f	%
App – dicionário	18	100%
Música	6	33%
<i>Duolingo</i>	2	11%
<i>Google translate</i>	1	6%
Verbos portugueses	1	6%
App - gramática	1	6%
Chat com amigos	4	22%

Tabela 7. Aplicativos utilizados para aprender português em dispositivos móveis.

Quanto às funcionalidades usadas, a Tabela 7 mostra que todos os participantes utilizam aplicações de dicionário e que outras aplicações para aprender conteúdos linguísticos, por exemplo, jogos, leitura de livros eletrônicos, são menos referenciados pelos participantes.

O interesse pela música como forma de melhorar as suas competências em português é assinalado por 33% dos respondentes e os *chats* por 22%.

Poderíamos concluir que os estudantes fazem um uso limitado das potencialidades dos seus dispositivos, mas sabemos que não há ainda muitas aplicações disponíveis no mercado dedicadas a outras áreas da aprendizagem de português para além do vocabulário e da conjugação. Os dicionários são, na verdade, as aplicações gratuitas mais fáceis de encontrar. Terá de ser o professor a usar aplicações existentes e a criar oportunidades de aprendizagem diversificadas. Foi o que tentei fazer ao longo deste projeto.

4.2.2. Telecolaboração “Olá Díli. Aqui, Banguecoque!”

Os dados aqui analisados provêm do questionário final. Os dados do questionário intermédio não serão exaustivamente reportados, mas sim utilizados como

contraponto do questionário final. Reporto também os dados mais relevantes dos relatórios finais realizados conforme expliquei no capítulo Metodologia.

Todos os alunos (seis) comunicaram com os colegas de Timor-Leste, pois os três que nunca tinham estabelecido contacto até final de janeiro acabaram por não fazer parte da investigação.

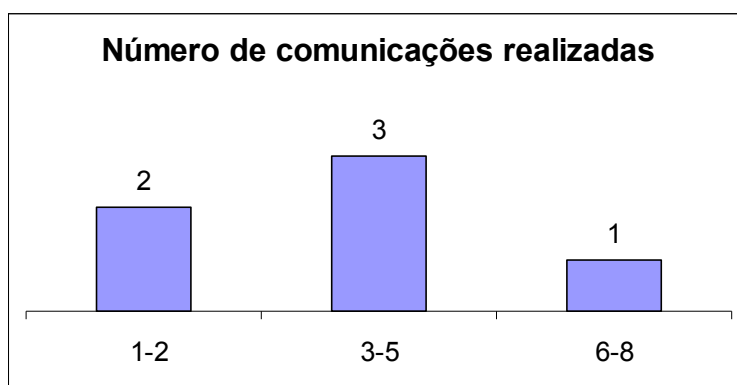


Gráfico 4. Número de comunicações realizadas.

A questão 1, *Quantas vezes comunicaste com o teu/a tua correspondente?* revela que a maioria dos estudantes comunicou entre três a cinco vezes. Tendo em conta as minhas expectativas são valores baixos, correspondendo a metade do que eu esperava. Embora a duração do projeto tivesse sido apenas três meses e pouco, teria sido possível, com a facilidade que os dispositivos móveis oferecem, estabelecer mais interações do que as efetivamente realizadas.

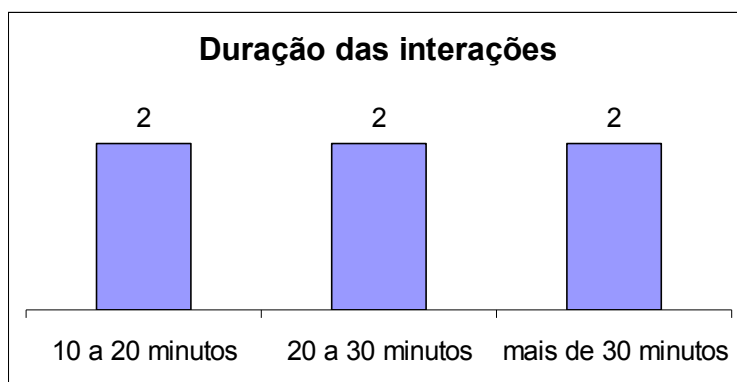


Gráfico 5. Duração média das interações.

Na questão seguinte, *As interações duraram aproximadamente quanto tempo?*, nenhum dos participantes interagiu por menos de 10 minutos e dois estabeleceram interações curtas, 10 a 20 minutos. Os dois participantes são respetivamente o que comunicou menos e o que comunicou mais vezes.

Quanto ao item relativo à existência de contactos por iniciativa dos estudantes, isto é, em datas não combinadas pelas professoras, 67% comunicaram por sua iniciativa e 33% (2) tentaram mas não conseguiram fazê-lo. Este elemento poderá ser entendido como um indício do empenho dos estudantes e, apesar de tudo, julgo que o número de contactos estabelecidos foi razoável. Os números contrariam a perceção que eu tinha e que derivava do facto de haver três estudantes que não chegaram a efetivar as comunicações e que não foram, por isso, incluídos no estudo.

As respostas às questões seguintes, *Usaste um dispositivo móvel (smartphone/tablet)?* e *Onde te encontravas quando usaste esse dispositivo?* mostram que todos os participantes utilizaram dispositivos móveis e todos comunicaram em diferentes locais.

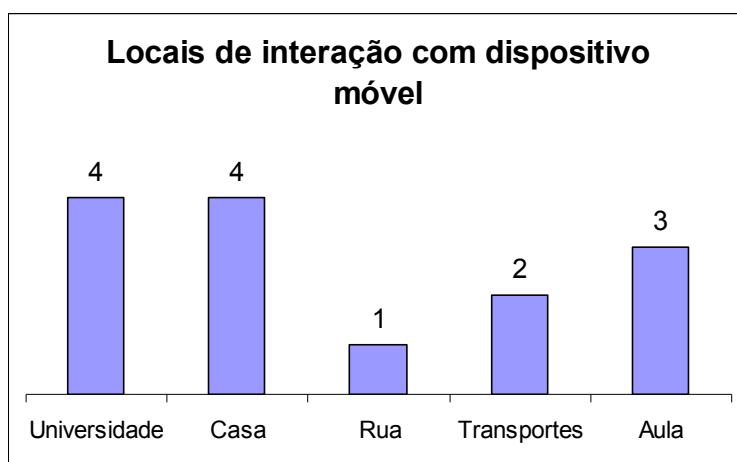


Gráfico 6. Locais de interação com dispositivo móvel.

Já o laptop/computador foi utilizado apenas por quatro estudantes e nos quatro casos num local apenas: a casa. Estes quatro estudantes que usaram um laptop em casa também usaram dispositivos móveis no mesmo local e referem todos preferir o smartphone, na questão seguinte, *Dos vários dispositivos utilizados, diz qual preferiste e porquê*. Isto é, os quatro estudantes que utilizaram os dois dispositivos, e que por isso tinham termo de comparação, preferiram o smartphone.

As razões apontadas para essa preferência são:

A portabilidade/facilidade de uso:

- ‘posso comunicar em qualquer lado’;
- ‘é fácil comunicar em qualquer lugar’;
- ‘posso movimentar-me enquanto falo’;
- ‘posso levá-lo para todo o lado’;
- ‘está sempre comigo, então tenho mais oportunidades de usá-lo’.

e o conforto:

- ‘é mais confortável’;
- ‘não tenho de ficar sentado no mesmo lugar para falar’.

O item 3 incidia sobre a qualidade técnica da comunicação. Os quatro estudantes que comunicaram via áudio ou vídeo confirmam a existência de falhas de rede e os que tentaram usar o vídeo relatam a demora da conexão que os desmotivou a voltarem a usá-lo. Já no questionário intermédio, 67% dos estudantes tinham assinalado as dificuldades de conexão. De facto, a professora de Díli também já tinha referido este tipo de problema num e-mail³¹.

Quanto à compreensão mútua, questionada no item 4, verificamos que na perceção dos estudantes tailandeses, o grau de compreensão é elevado de ambas as partes. Compreendem em igual medida: 5, “bem”, havendo 2 que compreendem /são compreendidos em diferentes graus. De qualquer modo, nenhum assinalou dificuldades de compreensão do Outro.

³¹ ‘Pela minha experiência com a *net*, aqui, é verdade que é lenta e com falhas do servidor: algumas vezes a ligação cai, depois tentamos restabelecê-la e dá erro... As falhas de luz, em certas zonas da cidade ainda são quase diárias. Muitas casas têm gerador, mas outras não. Quando falha a luz na zona do servidor da Timor Telecom, ou da Telecomcell, não há nada a fazer, a não ser esperar que volte.’ Helena Barrinha

4.1. Compreendias o que o teu correspondente dizia:	
muito bem	1
bem	5
com dificuldade	0
não compreendias	0

4.2. E ele/ela compreendia-te como?	
muito bem	1
bem	5
com dificuldade	0
não compreendia	0

Tabela 8. Grau de compreensão mútua.

Apesar de forçosamente haver incorreções na expressão dos estudantes tailandeses, apenas dois dos correspondentes de Timor-Leste exerceram um papel didático, ajudando os colegas a melhorarem a expressão (oral/escrita). O correspondente E corrigiu os erros ortográficos e o correspondente A reformulava as frases pronunciadas pela sua colega tailandesa.

4.4. Os teus conhecimentos de português melhoraram? Explica.	
Vocabulário	<i>pude rever palavras que não uso na vida diária</i> <i>precisei de vocabulário novo para comunicar</i>
Gramática	<i>relembro a gramática quando leio o que ela escreve</i> <i>precisei de falar e escrever com a gramática correta para ele compreender</i>
Competências orais e escritas	<i>pude praticar a escrita e a fala</i> <i>melhorei as competências oral e escrita</i> <i>escrevo [português] mais depressa</i>
Competências pessoais	<i>ajudou-me a ousar falar português</i>

Tabela 9. Melhoria dos conhecimentos de português.

Relativamente aos conhecimentos de português que os estudantes sentissem ter melhorado, são realçados o vocabulário, a gramática, as competências escritas e orais. A referência a ‘ousar falar’ foge, em certa medida, ao que se poderia esperar como

resposta, mas é um dado importante que revela ter sido possível ultrapassar a timidez e a insegurança, inibidores da comunicação oral.

No item *Indica dois aspetos linguísticos que tenhas aprendido com o teu correspondente*, dois estudantes atribuem a causa de não terem aprendido nada a terem comunicado ‘só duas vezes’. Um deles refere ter aprendido sobre ‘comida de Timor’, dois referem ‘palavras novas’, um cita ‘conjugação’ e um diz não ter aprendido nada novo, mas ter lembrado.

Todos utilizaram, em certa medida, o guião "Olá Dili! Aqui, Bangucoque!" e foi unânime a sua utilidade, embora por diferentes razões, sendo a mais referida o ajudar a desencadear a conversa com um destinatário desconhecido:

5.2. Foi útil ter um guião para as conversas? Porquê?	
Ajuda-me a organizar o tópico da conversa.	Organizar
Quando não temos ideia, podemos usar o guião para começar	Desencadear a conversa
Foi bom para a primeira vez.	
Às vezes não sabia o que falar, então seguindo as perguntas é mais fácil.	
Foi útil no princípio, para saber como começar a conversa.	
Foi útil porque tem muitas perguntas sobre cultura. Assim pude conhecer muito mais a cultura de Timor-Leste.	
Foi útil para as conversas porque os temas eram agradáveis.	Interessante
Usei poucos tópicos do guião por falta de tempo, mas usei muitas das perguntas.	

Tabela 10. Utilidade do guião.

O facto de o guião ter tópicos do interesse dos estudantes também foi salientado, embora, como mostra o Gráfico 7, tenham também conversado também sobre temas que não constavam no guião.

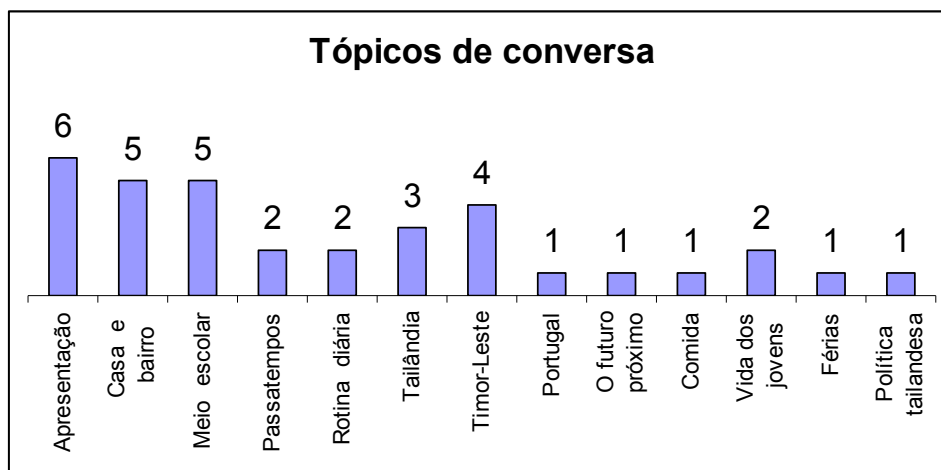


Gráfico 7. Tópicos de conversa.

Todos os estudantes fizeram a sua apresentação. Os tópicos ‘casa / bairro’ e ‘meio escolar’ foram seguidos por 83% dos estudantes. Apareciam por esta ordem no guião, daí terem talvez sido os mais utilizados. Abaixo destes valores há uma maior dispersão de interesses ainda que os temas ‘Timor-Leste’ e ‘Tailândia’ (incluindo ‘política tailandesa atual’³²) tenham recolhido 67% do interesse dos participantes. Os temas ‘comida’, ‘férias’, ‘vida dos jovens’ e ‘futuro próximo’ embora não estando incluídos no guião foram abordados pelos participantes.

O’Dowd & Waire (2009) considera as tarefas de trocas de informação ‘monologic’ pois não originam muitas negociações de sentido, nem de ordem linguística nem de ordem cultural, entre os interlocutores. Foi de facto o que se verificou neste projeto nas sessões que observei. Pelo contrário, para a implementação de tarefas “de comparação e análise”, a que correspondiam as propostas dos temas 6 – *Visita guiada*, 7 – *O meu país* e 8 – *A imagem*, do guião, são necessárias competências interculturais de interação e sensibilidade para a descoberta do Outro (O’Dowd & Waire, 2009:175). Conhecendo o grau de proficiência linguística dos alunos, eu supunha que duas das participantes poderiam chegar a falar sobre estes temas de âmbito mais intercultural, claro está, desde que os seus pares lhes dessem oportunidade para tal. Porém nenhum grupo chegou a abordar estes tópicos.

³² Este tema era muito atual devido à crise política que se vivia na Tailândia.

Quanto às formas de comunicação utilizadas e respetivas preferências, havendo dois estudantes que apenas comunicaram por escrito, não se pronunciaram quanto a preferências. Dos restantes quatro que usaram mais do que uma forma de comunicação, três preferiram a escrita e um preferiu o vídeo por ser uma forma de comunicação mais autêntica, mais próxima da interação presencial. O áudio não foi, portanto, preferido por nenhum dos estudantes.

Formas de comunicação usadas	Nº	Justificações para as preferências:
Escrita	6	<i>É mais fácil comunicar com alguém novo porque tenho vergonha.</i>
		<i>Porque sei escrever melhor e mais rapidamente do que falar.</i>
		<i>Tenho mais tempo para pensar, ajuda-me a melhorar mais a gramática do que falando e o vídeo não funcionou bem.</i>
Áudio	3	-----
Vídeo	3	<i>No princípio não gostei porque tive vergonha mas mais tarde pensei que o vídeo era a melhor forma de comunicar porque não tenho outra forma de comunicar em português fora da aula.</i>

Tabela 11. Formas de comunicação usadas, número e preferências.

Quanto aos aplicativos utilizados, um estudante nunca usou o *Skype*, mas o *Facebook*. Foi um dos que apenas comunicou por escrito. Os outros cinco participantes utilizaram exclusivamente o *Skype*.

4.2.2.1. Notas complementares identificadas nos relatórios finais

Nesta subsecção, relato os elementos significativos dos relatórios finais realizados pelos estudantes tailandeses e da Escola Portuguesa de Díli que, de algum modo, complementam os dados dos questionários-entrevistas finais relativamente às situações de intercompreensão, de formas de comunicação preferidas, de dificuldades ocorridas, de impressões sobre a experiência e, apenas para os estudantes tailandeses, de aprendizagens efetivas.

Quanto ao grau de intercompreensão, conforme referido na secção 4.2.2., os estudantes tailandeses não referem quaisquer dificuldades de compreensão de nenhuma das partes, mas neste aspeto não há equivalência total na avaliação feita pelos estudantes de Díli, pois há um (16,6%) que refere ter tido muita dificuldade em compreender o seu correspondente e preferir, por isso, a escrita como forma de comunicação.

Os estudantes tailandeses preferem maioritariamente a comunicação escrita por ser mais rápida e por se considerarem mais proficientes nesta competência. Mas os seus colegas timorenses têm uma clara preferência pelo uso do vídeo.

Ressaltam também da análise dos relatórios dos estudantes de Díli as dificuldades derivadas das falhas de conectividade. Todos os respondentes de Timor-Leste referem esta dificuldade nos relatórios finais. Três deles lamentam não ter conseguido interagir através de vídeo. Como já referi, a dificuldade mais apontada pelos estudantes tailandeses foi também a fraca conectividade.

Quanto às aprendizagens efetivamente realizadas, são referidos de forma vaga o conhecimento de aspetos culturais de ambos os países, palavras em tailandês e sobretudo detalhes da política tailandesa. Os participantes tailandeses referem ter aprendido aspetos culturais e linguísticos: “Conheci Timor-Leste muito melhor (a cultura, as pessoas, a geografia) e acho que ele conhece a Tailândia melhor também porque falamos muito sobre os nossos países. Além disso, aprendi a gramática em português e novas palavras.” (B) “Depois de comunicar com ela, ela me fez saber que não só se usa o português para comunicar no Timor-Leste, mas também ali se usa o dialeto.” (C) mas também dizem não ter aprendido nada de culturalmente significativo “escrevemos somente sobre a nossa vida e os dados pessoais, mais do que a sociedade”(E) “Falamos só duas vezes. Então, não conhecemos muito um ao outro” (A).

Os participantes tailandeses mostram interesse em continuar a comunicar com os seus correspondentes para continuarem a aprender português. A simpatia do outro é apontada como causa para querer continuar a comunicar.

Todos os respondentes de Díli, exceto um que quase não usa a internet, mostraram a intenção de continuar a corresponder-se e três (50%) dizem ter gostado muito do projeto.

A experiência também foi sentida positivamente pelos estudantes tailandeses que salientaram a oportunidade de:

- travar um novo conhecimento “a experiência foi boa, porque nunca conheci ninguém de Timor-Leste”; “Foi uma boa experiência porque conheci uma pessoa nova”.
- falar português: “não tenho oportunidade de praticar o português muito, assim considero que esta experiência me ajuda muito com a gramática e o vocabulário.”, “tive oportunidade de melhorar o meu português”, “Acho que esta atividade me deu sobretudo experiências linguísticas que ajudaram-me a melhorar cada habilidade linguística como a escrita e a produção oral, por exemplo.”
- perder o receio de falar português “Além disso, esta atividade também me fez tornar-me mais corajosa para falar português com outras pessoas que também sabem falar português.”
- conhecer outra cultura “também gostei muito de conhecer as culturas dos outros países”

4.2.3. Podcast *Portcast*

Vou limitar a análise de dados ao questionário final, deixando os dados do questionário intermédio para confirmar ou infirmar resultados relevantes para o estudo. Conforme referi na secção 3.3.3 (Questionários Intermédio e Final - Podcast), o questionário intermédio serviu para perceber o que os estudantes estavam a fazer, não tendo o objetivo de recolher dados para análise.

A primeira questão do questionário final, com 100% de respostas afirmativas, confirma que todos os estudantes ouviram os podcasts.

A questão seguinte permite concluir que todos os inquiridos ouviram os podcasts das unidades iniciais, isto é da unidade cujo texto seria objeto de segunda leitura e de análise. Quatro estudantes (da turma do 4º ano) apenas ouviram os podcasts desta unidade, enquanto os outros oito referem ter ouvido podcasts das outras unidades.

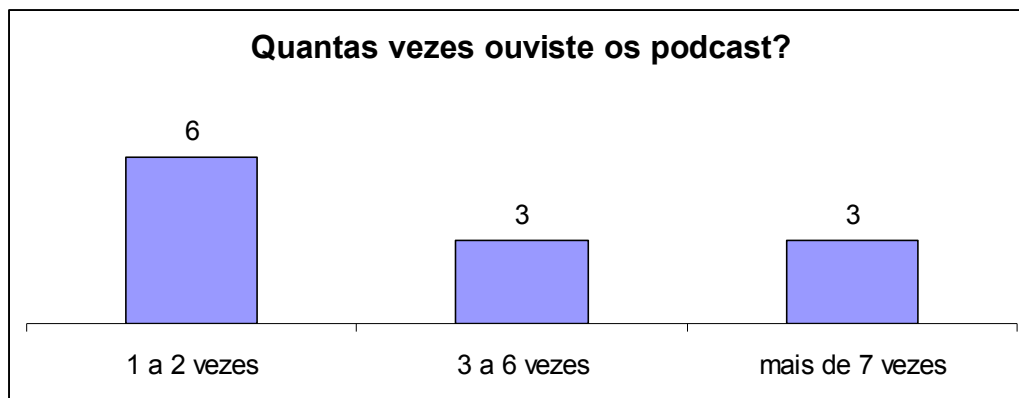


Gráfico 8. Número de audições dos podcast.

Na questão 2, “Quantas vezes ouviste os podcasts?” as duas turmas apresentam resultados muito diferentes. Na turma A, do 3º ano, todos os estudantes ouviram a totalidade dos podcasts disponibilizados mais de sete vezes, enquanto na turma B, do 4º ano, 50% apenas ouviram uma a duas vezes e os restantes três ouviram três a seis vezes.

Como no questionário intermédio já nove alunos tinham referido ouvir os podcasts uma a duas vezes por semana, significa isto que, na segunda parte do projeto, apenas três ouviram novos podcasts. É pouco animador saber que apenas 50% dos estudantes usaram o recurso da forma esperada e o baixo nível de prática certamente se refletirá nas respostas destes estudantes ao questionário.



Gráfico 9. Local habitual para audição dos podcasts.

A questão 3, “Onde costumavas ouvir os podcast?”, era uma lista de verificação com os itens: em casa, na universidade, na rua, nos transportes, que permitia

que os estudantes assinalassem vários locais e que acrescentassem outros não listados. O local onde habitualmente ouviam os podcasts era em casa, seguido da universidade. Além da casa, quatro estudantes referiram ouvir os podcasts na rua, nos transportes, na cantina e no café. As razões assinaladas para a escolha da casa são a melhor conectividade e o silêncio. Também no questionário intermédio, em que os alunos podiam escolher apenas um local, dez referiram em casa, um referiu na universidade e outro referiu nos transportes.

As perguntas 4 e 6 incidiam sobre a audição. A pergunta 4 questionava sobre o dispositivo mais utilizado para ouvir os podcasts e a 6 incidia sobre o dispositivo preferido, com pedido de justificação da resposta. Fiz diferentes perguntas para avaliar até que ponto os estudantes usavam os dispositivos favoritos, isto é, se as atividades que tinham de realizar eram passíveis de ser concluídas em diferentes dispositivos. De facto, interessava saber que dispositivo escolhiam e em função de que critérios.

Há dois estudantes que apenas usaram o laptop portanto não exprimiram preferências.³³

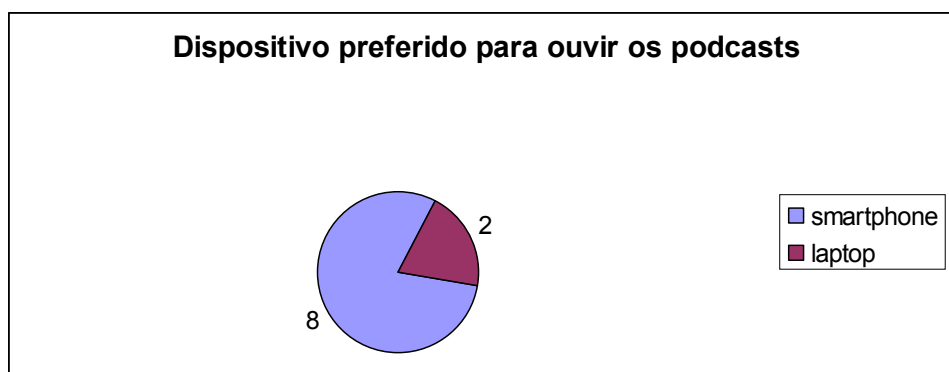


Gráfico 10. Dispositivo preferido para audição.

Dos dez estudantes que experimentaram os dois tipos de dispositivos, oito preferiram o smartphone ao laptop. (Uma estudante refere usar o smartphone por ser ‘mais confortável para ouvir em qualquer lado’, mas preferir o laptop ‘porque o som é mais nítido’).

³³ O universo de estudantes nas duas questões seguintes é dez.

A preferência pelo smartphone, referida por 80% dos estudantes, deve-se à portabilidade:

- ‘é fácil levar para qualquer lado’.
- ‘é fácil ouvir em qualquer lugar’.
- “é mais fácil e confortável”.

Quanto às preferências pelo laptop/computador, há dois estudantes que apenas usaram o laptop, sem terem especificado as razões para tal, e uma estudante justifica a preferência pelo laptop por ser ‘mais fácil ler o texto’. A dificuldade de aumentar o tamanho da imagem é uma das limitações da aplicação *Audioboom* para dispositivos móveis, que já vimos como pode ser contornada, mas é sobretudo uma das desvantagens do pequeno tamanho do visor dos smartphones.

As perguntas 5 e 7 incidiam sobre a gravação. A pergunta 5 questionava sobre o dispositivo mais utilizado para gravar os podcasts e a 7 sobre o dispositivo preferido com pedido de justificação da resposta.

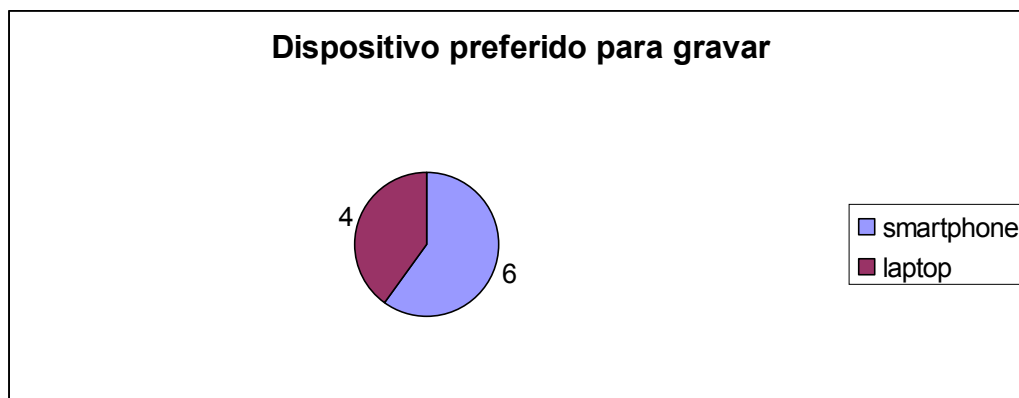


Gráfico 11. Dispositivos preferidos para gravação.

Assim, o smartphone foi usado e preferido por seis estudantes por ser mais ‘fácil e confortável’ e poder ser usado ‘em qualquer lado’, pois ‘não é necessário acessórios extra’.

O laptop foi preferido por quatro estudantes, referindo que 'a minha voz é mais clara', 'a qualidade do som é melhor', 'a conectividade é melhor, não há falhas de som' e um justifica o uso do laptop por poder usá-lo em casa 'sem barulho'.

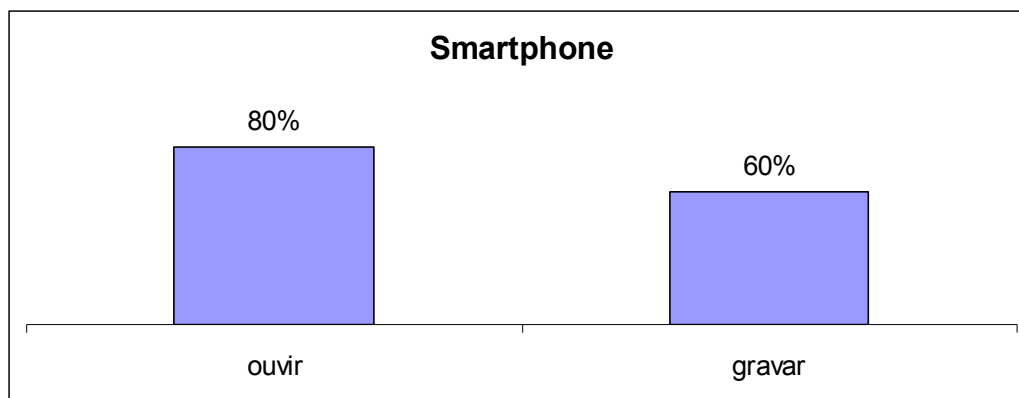


Gráfico 12. Preferências pelo smartphone.

Conclui-se, assim, que o smartphone é o dispositivo preferido tanto para ouvir (80%) como para gravar (60%) devido sobretudo à portabilidade e facilidade de manuseamento.

A pergunta 8 inquiria sobre se os alunos tinham subscrito / seguido o *Portcast*. Dez estudantes fizeram-no, dois referiram não o fazer: um utilizou 'a conta de um colega', o outro 'não sabia' que tinha de fazê-lo. Na realidade, não era forçoso subscreverem o *Portcast* para terem informação de novas publicações de leitura, dado que eu os avisava no *Facebook* ou na aula, mas o facto de o fazerem é, em certa medida, revelador do seu empenho em participar no projeto.

Esta pergunta relaciona-se, em parte, com a questão nº 15 que pretendia clarificar que uso tinham feito do *Audioboom*.

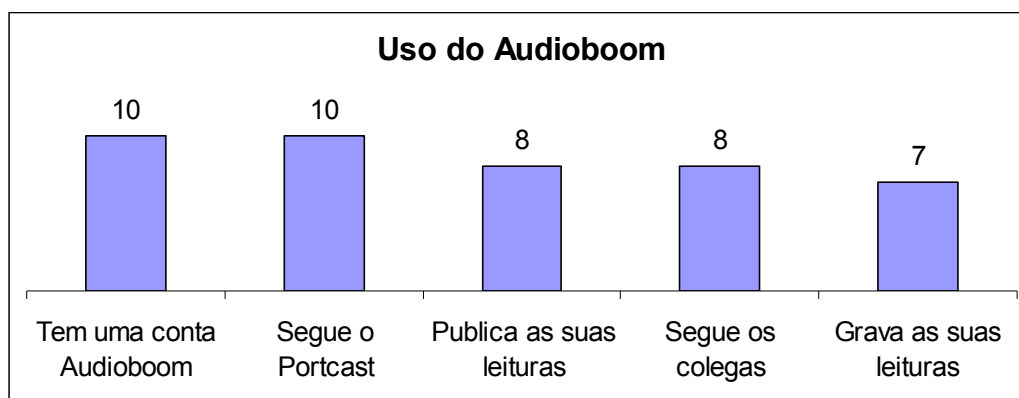


Gráfico 13. Uso do *Audioboom*.

Conclui-se que 83% criaram uma conta e seguiam o *Portcast*, mas apenas 67% publicaram as suas leituras³⁴. 58% dos estudantes referem utilizar esta ferramenta para gravar as leituras e 67% dizem seguir os colegas. A vertente social do *Audioboom* não foi explorada neste projeto, mas seria interessante aprofundar em que medida a audição dos podcasts dos colegas interfere na qualidade dos podcasts individuais.

Nas perguntas 9, 10 e 14 eu pretendia conhecer a forma como foram usados os podcasts para aperfeiçoamento da expressão oral. Assim, estava em questão saber se, enquanto ouviam os podcasts, liam os textos e em que suporte (pergunta 9), que outras atividades faziam (pergunta 10) e de que forma tinham usado os podcasts para melhorar a leitura (pergunta 14).

As respostas às perguntas 9 e 10 demonstram que a maioria dos estudantes lê enquanto ouve, 83%. Dos doze inquiridos, apenas dois não o fizeram. São os únicos a referir outras atividades simultâneas à audição dos podcasts (falar com os amigos).



Gráfico 14. Suporte de leitura dos textos.

Quanto ao suporte de leitura utilizado, a preferência vai para o livro, com 67% das respostas; um estudante usa a aplicação mobile e outro o site.

Oito estudantes acompanharam a audição de leitura e o suporte preferido para isso foi o livro. Tendo sido utilizado na aula ao estudar o texto, o livro contém anotações, feitas pelos estudantes nesse momento, que facilitam a compreensão e a articulação das palavras. É natural que seja o suporte preferido de quem fez a atividade com maior empenho.

³⁴ <http://audioboom.fm/users/1828517/following>

A preferência pela leitura do livro coincide com as respostas do questionário intermédio em que dez alunos preferiam este suporte, dos quais sete usavam também o suporte digital (app ou o site) e dois alunos referiram não ler os textos. As razões apontadas para lerem ao mesmo tempo que ouvem os podcasts são: a maior facilidade de compreensão, referida por nove estudantes, e a possibilidade de memorizar a pronúncia da palavra, referida por uma estudante.

A forma como usaram o podcast para aperfeiçoar a leitura é muito diversa (pergunta 14) e alguns usaram simultaneamente várias estratégias, por isso decidi listar as várias estratégias referidas e o número da sua ocorrência na tabela seguinte:

Ouvir apenas	2
Ao ouvir, parar nas palavras difíceis para as repetir	4
Ouvir todo o texto e depois lê-lo	6
Gravar a própria leitura e compará-la com a minha	3
Sublinhar as palavras que pronunciam mal para as repetir	2
Anotar como pronunciar as palavras durante a audição	2

Tabela 12. Estratégias utilizadas para aperfeiçoamento da leitura.

O método mais usado pelos estudantes (ouvir o texto todo) não será o mais adequado à prática da articulação e pronúncia sobretudo pela dificuldade de memorização das correspondências som-grafema.

A resposta à pergunta 11, “Achas que os podcasts ajudam a melhorar a pronúncia ou basta ouvir a professora ler na aula?” é unânime: ‘sim, ajudam a melhorar a pronúncia’. A possibilidade de ouvir os textos sempre que quiserem é uma vantagem para 100% dos estudantes, pois dizem que a audição do podcast ajuda a melhorar a pronúncia. Um estudante apontou a vantagem de poder repetir a audição como um fator positivo no uso do podcast. Porém, como veremos adiante, apesar de praticarem a audição e a leitura, os estudantes repetem na segunda leitura algumas das falhas de articulação e de pronúncia. Um *feedback* do professor sobre essas falhas poderia ser importante para que pudessem progredir conforme apontaram Ducate & Lomicka (2009:76).

Seguidamente, na pergunta 12, importava saber se tinham comparado as duas leituras realizadas e em caso afirmativo, se tinham encontrado diferenças e quais. Todos

os estudantes compararam as duas leituras em causa e apenas dois não notaram diferenças. A explicação que apresentaram foi terem praticado ‘pouco’. Um acrescentou que ‘a pronúncia e entoação são parecidas’ nas duas leituras. Os restantes dez notaram que a leitura tinha melhorado das seguintes formas:

- ‘pouca diferença, talvez melhor pronúncia’;
- ‘a pronúncia do -r- é melhor’;
- ‘a pronúncia e entoação são bem melhores’;
- ‘não faço tantas pausas para corrigir as palavras’ aluna G;
- ‘pronúncia é melhor e não faço espaços entre as palavras’;
- ‘principalmente a primeira parte do texto leio melhor da segunda vez’;
- ‘conheço as palavras, então é mais fácil e leio melhor’;
- ‘melhorei a pronúncia e digo melhor as palavras’;
- ‘o ritmo é mais fluente e a pronúncia é melhor mas ainda há alguns erros’ aluno E;
- ‘mais rápido do que a primeira vez’.

Dois estudantes fizeram grandes progressos sobretudo em termos de fluência.

Aluno E – a primeira leitura dura 5 minutos e 17 segundos. É uma leitura soletrada, com pausas para reconhecimento dos sons e das palavras e com repetição de sílabas procurando a sua correção. A segunda leitura demora 4 minutos, portanto o estudante demorou menos 1 minuto e 17 segundos a ler o mesmo texto. Além de maior fluência e de um ritmo mais rápido, há menos incorreções na pronúncia de alguns sons, aspetos que o respondente também realçou. Quanto à entoação, registam-se poucas melhorias, faz entoação de pergunta em alguns casos sobretudo na segunda leitura. Julgo que a preocupação com a correção da pronúncia é tanta que impede os estudantes

de focarem a atenção na entoação, que é um aspeto menos relevante para eles pois não existe na sua língua materna.

A estudante G lê da segunda vez em menos 45 segundos, uma leitura menos pausada, menos soletrada, menos hesitante. Pronuncia na segunda leitura o fonema [v] mais vezes assim como o [r] e o [R], que são três dos fonemas mais problemáticos para os estudantes tailandeses. No entanto repete alguns dos erros de pronúncia da primeira leitura e lê com pronúncia inglesa as palavras que são transparentes nessa língua 'channel', 'hospital' e 'capitais-capitals'. Na apreciação que fez sobre as diferenças entre as duas leituras, a respondente apenas referiu que fazia menos pausas para corrigir as palavras.

A pergunta 13 questionava sobre outras atividades que pudessem ter realizado à margem da aula e que pudessem ter contribuído para que lessem melhor. A resposta foi unânime, não realizaram qualquer outra atividade.

Na pergunta 16, dois alunos responderam que não tinham gostado de ouvir os podcasts. No questionário intermédio o número de respostas foi igual, sendo um dos respondentes o mesmo. A justificação apresentada para não gostar da experiência prende-se com a dificuldade de compreensão do texto sem o suporte visual 'tenho de ler o texto, se não ler não compreendo'. Depreende-se que o aluno se refere ao livro, já que o texto estava disponível em suporte digital, na aplicação. Isto remete-nos para a ideia de que o uso de podcasts em dispositivos móveis com o intuito de melhorar competências orais pode não ser compatível com a aprendizagem móvel, tendo em conta o princípio 'anytime, anywhere' (Ushioda, 2013).

No conjunto dos dois questionários, as justificações apontadas para gostarem de ouvir o podcast são:

- 'ajuda-me a lembrar o texto';
- 'é uma forma de rever o texto/as palavras',
- 'útil para estudar o texto, torna-o mais interessante';
- 'pratico a leitura e a fala';

-
- ‘bom para estudar fora da aula, fica mais interessante’;
 - ‘é mais uma forma de aprender português’;
 - ‘ajuda-me a aprender’;
 - ‘ajuda-me a pronunciar melhor’;
 - ‘é fácil ouvir’;
 - ‘a professora lê devagar, por isso percebo melhor [do que as leituras do manual]’;
 - ‘posso praticar a leitura porque a voz da professora é clara’;
 - ‘melhoro a pronúncia’;
 - ‘posso ouvir mais do que uma vez e quando quero’;
 - ‘é mais uma forma de melhorar a compreensão e a pronúncia’;
 - ‘percebo melhor as palavras e a sua pronúncia’;
 - ‘ajuda-me a melhorar a pronúncia’;
 - ‘ajuda-me a perceber o que as pessoas dizem’.

Do conjunto de justificações apresentadas ressalta a vantagem do uso do podcast como forma de melhorar a pronúncia (50%). Ainda que esta melhoria não tenha sido notória no caso da maioria dos estudantes (pelo confronto das duas leituras realizadas), eles reconhecem a sua utilidade e alguns afirmam ainda que os resultados poderiam ter sido melhores se tivessem praticado durante mais tempo. A possibilidade de praticar as competências de leitura fora da sala de aula, o facto de estar sempre disponível e ter um carácter inovador são também aspetos marcantes nas justificações apresentadas. Finalmente, o facto de as leituras disponibilizadas serem mais lentas e de articulação mais clara do que as que são disponibilizados com o material áudio dos dois manuais em causa, de débito normal num falante português, é também assinalado com

benéfico pelos estudantes. Este é um aspeto que os autores de materiais didáticos e professores de PL2, sobretudo pensando num público alvo asiático de nível iniciação, poderiam ter mais em atenção, seguindo a prática de alguns manuais produzidos em Macau.

Na pergunta 17, ‘Vais continuar a ouvir os podcasts?’, sete estudantes (58%) afirmam que vão continuar a ouvir os podcasts; não era pedida a justificação da resposta.

O número de respostas afirmativas a esta questão foi ligeiramente superior no questionário intermédio (dez) o que se compreende por estarmos ainda a meio do processo e tratar-se de uma atividade obrigatória. Os estudantes apontaram as seguintes justificações para ouvirem os novos podcasts: ‘ajuda a lembrar o som da palavra’, ‘percebe-se como pronunciar e ler corretamente’ e houve respostas mais vagas como ‘é bom para aprender/praticar’.

De qualquer modo, 58% de respostas afirmativas na fase em que o projeto estava concluído parece-me um índice elevado de satisfação da parte dos estudantes.

4.3. Dispositivos móveis na aprendizagem de PL2 oportunidades / limitações

Neste subcapítulo relato as perceções dos dezoito participantes quanto à utilização dos dispositivos móveis na aprendizagem de PL2. Os dados são oriundos dos relatórios finais realizados nos quais se pedia que expressassem as suas opiniões quanto a quatro aspetos:

- (1) se considera o seu dispositivo móvel um instrumento de aprendizagem e porquê;
- (2) se este projeto o/a fez descobrir alguma nova utilização do dispositivo móvel para aprender português;
- (3) quais os benefícios / vantagens em usar os dispositivos móveis na aprendizagem;

(4) quais os inconvenientes / limitações em usar os dispositivos móveis na aprendizagem.

As opiniões reveladas na questão (1) evidenciam os elementos já reportados na literatura sobre o uso de dispositivos móveis na aprendizagem de línguas: os estudantes já fazem um uso educativo das ferramentas disponíveis e são unânimes em considerar os dispositivos móveis como um instrumento de aprendizagem dada as múltiplas funcionalidades disponíveis para o efeito.

Relativamente à questão (2), não há dados novos em comparação com os dados do questionário inicial, isto é, as aplicações que os participantes dizem utilizar no final do projeto são as mesmas que já utilizavam antes de o iniciarem, aplicações de dicionário, tradução, gramática, música e ferramentas de comunicação, conforme referido na secção 4.2.1.

No que respeita a vantagens/benefícios do uso dos dispositivos móveis na aprendizagem, questão (3), são recorrentemente referidas a facilidade de uso e conforto da portabilidade, a facilidade de acesso à informação em qualquer momento e em qualquer lugar graças à conectividade constante e, uma vantagem inovadora, a facilidade de contactar a professora.

Já quanto a inconvenientes/limitações, questão (4), os estudantes referem o desconforto do smartphone caso tenha de ser utilizado durante muito tempo, devido aos reduzidos tamanhos do visor e do teclado e à fraca duração da bateria. As falhas de conexão e a fraca conectividade são também referidas. Não são limitações diferentes das que a literatura já identificou, no entanto foi assinalado o inconveniente do uso do smartphone na aprendizagem pela distração provocada pelas redes sociais e pelas ferramentas de comunicação com as suas notificações *push* a atraírem constantemente a atenção do utilizador.

4.4. Balanço global

O estudo pretendeu experimentar o uso de dispositivos móveis na aprendizagem de PL2 num contexto específico. Foram implementados dois projetos com diferentes grupos de estudantes e da análise dos resultados pôde concluir-se que os participantes têm uma perceção positiva do uso de dispositivos móveis em contexto educativo pela utilidade das atividades propostas e pelo facto de serem formas adicionais de aprendizagem sempre disponíveis e acessíveis. A aprendizagem móvel remete para a ideia de *em movimento, em qualquer tempo e lugar*. Refira-se que no que respeita a prática de competências orais, designadamente prática de interação e de competências de leitura, como foi o caso neste estudo, a grande maioria dos participantes decidiu fazê-la em casa.

Apesar de terem encarado os projetos positivamente, quando questionados sobre novas aplicações que tivessem descoberto, os participantes não citam o *Skype* ou o podcast, dando a entender que o seu envolvimento nos projetos não foi suficiente para que situassem estas aplicações na esfera da aprendizagem.

Os participantes do projeto de telecolaboração transmitem uma imagem positiva da sua participação no projeto ao referirem as oportunidades de melhorarem as suas competências linguísticas em português, orais, escritas e até pessoais. Alguns dos seus comentários demonstram que a utilização desta tecnologia é motivante e que favorece a aprendizagem da língua.

A principal dificuldade na implementação de projetos de telecolaboração é encontrar um grupo parceiro. As diferenças horárias e de calendário académico são também obstáculos a ter em conta na implementação de projetos de parceria, porém a utilização de dispositivos móveis pode contribuir para ultrapassar tais condicionantes. O bom desenrolar do projeto foi, em parte, condicionado pela fraca conectividade da rede, além das dificuldades de agendamento que, ainda assim, foram bastante minoradas graças à utilização dos dispositivos móveis dos estudantes. Se tivéssemos de depender de um espaço físico para a realização das interações, teria sido mais complexa a sua organização.

Os participantes no projeto podcast realçam as vantagens de disporem de mais uma forma de praticar português que contribui para que aperfeiçoem a pronúncia.

Apesar de vários estudantes considerarem que a sua leitura melhorou, tal não corresponde exatamente à realidade, pois da análise realizada apenas dois participantes apresentam progressos significativos em termos de ritmo de leitura e de aperfeiçoamento da pronúncia. No entanto, o facto de estes estudantes considerarem a experiência positiva, significa que valorizaram a sua participação como oportunidade de treino e também que a poderão repetir quando entenderem, reforçando assim o seu contacto com a língua.

É de realçar a importância que projectos como este têm na aprendizagem, não apenas enquanto elemento motivador no desenvolvimento individual mas também as capacidades de desenvolvimento linguístico que podem promover quando integrados nas atividades curriculares, dentro dos tempos letivos ou em paralelo com estes.

CAPÍTULO 5

CONCLUSÕES E POSSÍVEIS

DESENVOLVIMENTOS

5. CONCLUSÕES E POSSÍVEIS DESENVOLVIMENTOS

Neste capítulo, apresento uma síntese dos resultados da investigação efetuada como resposta à questão de investigação, seguindo-se algumas recomendações para a investigação futura.

5.1. Síntese dos resultados

Ao longo deste subcapítulo são exploradas as conclusões obtidas quanto à questão que norteou este estudo: “Que potencialidades e limitações apresentam os dispositivos móveis na aprendizagem de PL2 fora do contexto da sala de aula?”

Apesar do pequeno número de participantes e da curta duração dos dois projetos desenhados para este estudo, constata-se que um bom objeto de aprendizagem disponibilizado através de dispositivos móveis possibilita a realização de atividades complementares, potencialmente acessíveis em qualquer espaço e lugar, o que foi percecionado como motivador para os estudantes.

O facto de os participantes realizarem as tarefas em causa em locais sossegados (na universidade e em casa) leva-nos a crer que o uso de dispositivos móveis com o intuito de melhorar competências orais poderá não ser compatível com a aprendizagem móvel. Como concluiu Ushioda (2013:4) nem sempre será produtivo motivar os estudantes para tarefas que exijam mais esforço cognitivo e metacognitivo para desenvolver capacidades linguísticas. De facto, as tarefas serão talvez mais difíceis de conseguir através da tecnologia móvel sobretudo quando utilizados dispositivos de pequeno formato como smartphones. No entanto, fatores como conforto, portabilidade e facilidade de uso fazem do smartphone o dispositivo preferido da maioria dos participantes tanto para ouvir, como para gravar e para interagir, em detrimento do laptop. Isto é, parece que estas três atividades são passíveis de concretizar através do smartphone, ainda que possa haver dúvidas quanto ao grau de empenho com que os estudantes as desempenham. Seria, pois, necessária uma investigação mais aprofundada que comparasse diversos resultados obtidos com o uso dos diferentes dispositivos. Realço também que, o suporte de leitura preferido foi o livro e não o smartphone ou o laptop, ao contrário do que poderia ser previsível.

É de assinalar o facto de os estudantes preferirem ouvir os podcasts em casa e de os locais mais referidos para comunicar com os correspondentes de Díli serem também a casa e a universidade. A melhor conectividade e sobretudo a ausência de ruído são determinantes para a escolha do local, pois as atividades em causa exigem concentração e um ambiente tranquilo, sobretudo no caso da gravação da leitura. Demouy e Kukulshka (2010:13) reportaram a preferência dos estudantes pela casa quando se trata de fazer atividades de interação falada e o facto de evitarem realizá-las em locais públicos, em frente de outras pessoas ou em simultâneo com outra atividade. Já para realizar exercícios de repetição e treino de pronúncia, que não exigem tanta concentração nem a produção de uma nova linguagem, a preferência por espaços reservados não seria um requisito, segundo o mesmo estudo. Tais diferenças mereciam uma investigação aprofundada de forma a compreender se é a atividade em si que norteia a escolha do local ou se são sobretudo as condições técnicas e físicas que as determinam já que neste estudo os participantes preferiram sempre fazer as atividades em casa, mas as razões da escolha não puderam ser investigadas. Seria precipitado concluir que as atividades que exigem maior concentração não se adequam à aprendizagem móvel, mas não será precipitado concluir que não se adequam a qualquer espaço.

Em certa medida, poder-se-á considerar que o projeto de telecolaboração não seguiu o princípio “anytime, anywhere” da aprendizagem móvel no caso dos contactos que tiveram de ser previamente agendados. Não é forçoso seguir este princípio visto que muita da literatura MALL não o segue em pleno (Kukulska-Hulme & Shield, 2008:281). A telecolaboração por comunicação síncrona necessita minimamente de um planeamento antecipado e, por outro lado, como a tecnologia móvel está disponível para comunicação síncrona, vale a pena implementar atividades que tirem proveito dessa forma prática e gratuita de aprender (Kukulska-Hulme & Shield, 2008:282).

No projeto de telecolaboração a maioria dos estudantes preferiu comunicar por escrito sobretudo porque sentem que as suas competências orais não estavam tão desenvolvidas como as escritas. Conheciam a sua falta de espontaneidade no discurso e tinham receio de expor as suas fragilidades. A timidez foi também assinalada enquanto motivo para preferirem a escrita quando se trata de falar com alguém desconhecido. No

entanto, a experiência resultou também como desinibidora da comunicação oral conforme referiu um dos participantes.

Como a duração do projeto acabou por se revelar mais curta do que inicialmente previsto, algumas expectativas não se concretizaram: por um lado, era esperado que os estudantes tivessem ganho mais autonomia em fazer os contactos e, por outro, que desenvolvessem mais as suas habilidades linguísticas de compreensão e produção orais em situação interacional. Penso que tal aconteceu, mas de forma incipiente, embora nas palavras dos estudantes eles tenham sentido que aperfeiçoaram a comunicação oral e escrita bem como o conhecimento de uma outra cultura. A experiência foi sentida como positiva também pela possibilidade de conhecer outra pessoa falante de português.

A fraca qualidade da rede de transmissão de dados e os diversos hábitos de uso das tecnologias e da internet por parte dos participantes geram um envolvimento diferente de ambas as partes, acabando por impedir uma comunicação mais frequente. De facto, os participantes de Timor-Leste não estão online de forma tão assídua como os tailandeses, habituados a uma constante comunicação síncrona através do uso de redes sociais, como vimos na parte da caracterização dos participantes, nem o acesso às tecnologias é tão fácil e generalizado. Pelo que me foi sendo relatado, o facto de os correspondentes levarem tempo a responder ou não responderem gerou alguma desmotivação. Também Santos (2011) refere esta consequência da ausência de respostas.

O facto de a telecolaboração se realizar numa base voluntária para um dos grupos implicava uma grande motivação de modo a que os participantes se envolvessem nas atividades num contexto informal. Dos seus relatórios depreende-se que a fraca qualidade de rede não contribuiu para que tentassem comunicar mais assiduamente, pois a comunicação por vídeo era o trunfo do projeto e nenhum dos participantes conseguiu efetivamente estabelecê-la. Ressalvo que as múltiplas razões que podem ter impedido uma comunicação mais frequente entre alguns dos estudantes não foram alvo do estudo, não sendo este o seu objetivo, pelo que seria necessária uma investigação mais aprofundada que as explorasse.

Os estudantes não mostraram quaisquer obstáculos à utilização dos seus dispositivos móveis com a finalidade de aprendizagem de PL2, pelo contrário, apresentaram mesmo vários exemplos das funções com que usam os seus smartphones. Esta tendência contraria os estudos de Stockwell (2010) e Ushioda (2013) que referem que a maioria dos estudantes prefere não usar o seu dispositivo por lhe atribuir um uso pessoal e social, preferindo utilizar um computador para realizar atividades de estudo. Os hábitos e atitudes mudaram com o tempo (o espaço de investigação também não é o mesmo), tal como as expectativas e preferências dos estudantes face às tecnologias aplicadas ao ensino. Saliento, no entanto, a distração que as redes sociais e as aplicações de comunicação síncrona (*Facebook, Viber, Whatsapp, Line, iMessage*, entre outras) provocam quando o utilizador está a realizar atividades que exigem concentração. Seria preferível desativar todas as notificações para que a sua atenção não seja desviada.

Na opinião dos participantes, as leituras pausadas, de débito mais lento do que o débito de um falante nativo, contribuem para uma melhor perceção da articulação comparativamente às leituras dos suportes áudio dos manuais. Talvez os autores de manuais de nível iniciação pudessem disponibilizar material áudio, tendo este critério em conta, sobretudo se se pensar nos estudantes asiáticos.

No projeto podcast, analisados os progressos que os alunos fizeram, concluímos que, para o nível de ‘iniciação’, a prática da utilização do podcast pode contribuir, por si só, sem qualquer *feedback* do professor, para uma melhor articulação e pronúncia. O estudo conduzido por Ducate & Lomicka (2009) conclui que, num nível intermédio, as melhorias na pronúncia, ao longo de um semestre, não são significativas e sugere que o professor trabalhe a pronúncia na aula ou fora dela de forma a obter resultados significativos. Ressalvam também a necessidade de conduzir um estudo semelhante com alunos de nível ‘iniciação’, pressupondo que os resultados possam ser diferentes, o que se verificou neste estudo, ainda que na minoria dos envolvidos. Houve, de facto, progressos na articulação e também em termos de fluência e ritmo de leitura.

Uma boa utilização dos dispositivos na aprendizagem passa por mudar as perceções dos estudantes relativamente ao seu uso. É, de facto, importante dar-lhes oportunidade para experimentar e descobrir até outras possibilidades de criarem eles próprios os conteúdos, mas é necessário ajudá-los a fazer uma utilização distinta das funções do dispositivo: instrumento de aprendizagem do instrumento social.

5.2. Recomendações para investigação futura

Na sequência do que propõe Rosell-Aguilar³⁵ seria necessário explorar a vertente social do podcast *Audioboom*, por exemplo, analisando o papel dos comentários dos colegas sobre as leituras realizadas e o seu impacto nas produções individuais. Este poderá ser um dos aspetos a aprofundar em trabalhos futuros.

O *Facebook* foi uma ferramenta de comunicação fundamental entre os estudantes e sobretudo entre mim e eles, servindo para anunciar informações como a publicação de novos podcasts, marcação de datas para interações *Skype*, avisos de última hora, lembrar prazos e tarefas... Os resultados da utilização do *Facebook* em contexto educativo serão analisados em futuros trabalhos dado que a sua análise tornaria este trabalho demasiado extenso.

Dada a curta duração do projeto de telecolaboração através do *Skype*, não foi explorada a diversidade cultural. Os alunos eram oriundos de três culturas diferentes (tailandesa, portuguesa e timorense), teria sido interessante fazer um trabalho centrado nas questões multiculturais.

Os smartphones têm potencial para ser usados em contexto de aprendizagem de PL2, através de experiências diversificadas designadamente fora da aula, como atividades adicionais, mas será necessário compreender melhor como explorar as tecnologias móveis de modo a envolver mais os estudantes em aprendizagens significativas.

³⁵ Seria interessante analisar as várias práticas de uso do podcast por parte dos estudantes, por exemplo quanto a diferenças entre ouvir apenas e ouvir e ler, ouvir em movimento e ouvir como atividade principal, se, para melhorarem a compreensão, ouvem apenas uma vez ou várias. Rosell-Aguilar (2013:88)

**REFERÊNCIAS
BIBLIOGRÁFICAS**

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BELZ, Julie A. (2003) – *Linguistic perspectives on the development of intercultural competence in telecollaboration*. **Language Learning & Technology**. 7(2), 68-99. Disponível em :WWW<URL: <http://llt.msu.edu/vol7num2/BELZ/default.html>. [consult. 22 jan. 2013].

BLAKE, Robert J. (2008) – **Brave New Digital Classroom: Technology and Foreign Language Learning**. Washington, DC: Georgetown University Press.

CARVALHO, Ana A. & AGUIAR, Cristina (2009) – *Impact of Podcasts in Teacher Education: from consumers to producers*. in I. Gibson et al. (eds.): **Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference 2009** (pp. 2473-2480). Disponível em WWW<<http://www.editlib.org/p/31004>. [acedido em 3-05- 2014].

CHINNERY, George M. (2006) – *Going to the MALL: Mobile Assisted Language Learning*. **Language Learning & Technology**, 10(1), pp. 9–16. Disponível em WWW<<http://llt.msu.edu/vol10num1/pdf/emerging.pdf>. [acedido em 12-10- 2013].

CONSELHO DA EUROPA – **Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – Aprendizagem, Ensino, Avaliação**. Porto: Edições Asa, 2001

COUTINHO, Madalena (2011) – **Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática**. Coimbra: Almedina.

DEMOUY, Véronique & KUKULSKA-HULME, Agnes (2010) – *On the spot: using mobile devices for listening and speaking practice on a French language programme*. **Open Learning: The Journal of Open and Distance Learning**, 25(3), pp. 217–232. Disponível em: WWW<http://oro.open.ac.uk/24647/2/on_the_spot.pdf [acedido em 3-05- 2014].

DIAS, Helena Bárbara M. (2008) – **Português europeu língua não materna a distância: (per)curso de iniciação baseados em tarefas**. Tese de Doutoramento. Lisboa: Universidade Aberta. Disponível em :WWW<<http://hdl.handle.net/10400.2/1351>. [acedido em 02-12-2012].

DIAS, Helena B.M. & BIDARRA, José (2010) – **Inovar a aprendizagem Online do Português L2 Novos media digitais e o desenvolvimento de tarefas**. 1ª Jornadas TICLínguas, Braga: UM. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400.2/2716>. [acedido em 19-01- 2013].

DIAS, HelenaB.M. (2010) – *Comunicação e cognição no ensino de línguas a distância: Das tecnologias multimédia à criação de ambientes de aprendizagem*. In Silva, A.S.; Martins, J.C.; Magalhães, I. & Gonçalves, M. (org.)– **Comunicação, Cognição e Media**. Braga: Publicações da Faculdade de Filosofia – Universidade Católica. Vol. I, 455-468. Disponível em <http://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/2720>

DIAS, Rinildes (2009) - **Integração das TIC ao ensino e aprendizagem da língua**. Macmillan. Disponível em: WWW<URL: <http://www.macmillan.com.br/artigos/detalhe.php?ID=MTQ>. [acedido em 02-11-2012].

DUCATE, Lara, & LOMICKA, Lara (2009) – *Podcasting: An Effective Tool for Honing Language Students' Pronunciation?* **Language Learning & Technology**, 13(3), pp.66–86. Disponível em: WWW<URL: <http://llt.msu.edu/vol13num3/ducatelomicka.pdf>. [acedido em 21-03- 2014].

FERREIRA, Ana M. & BAYAN, Helena J. (2010) – **Na Onda do Português 2**. Lisboa: Lidel.

FRADA, José C. (1991) – **Guia Prático para elaboração e apresentação de trabalhos científicos**. Lisboa: Cosmos. p.21-22; 24-34.

GODWIN-JONES, Robert (2005) – *Skype and podcasting: Disruptive technologies for language learning*. **Language Learning & Technology**, 9(3), 9–12. Disponível em: WWW<URL: <http://llt.msu.edu/vol9num3/pdf/emerging.pdf>. [acedido em 8-12-2013]

GODWIN-JONES, Robert (2011a) – *Autonomous language learning*. **Language Learning & Technology**, 15(3), 4-11. Disponível em: WWW<URL: <http://llt.msu.edu/issues/october2011/emerging.pdf>. [acedido em 12-10- 2013].

GODWIN-JONES, Robert (2011b) – *Mobile apps for language learning*. **Language Learning & Technology**, 15(2), 2–11. Disponível em: WWW<URL:<http://llt.msu.edu/issuesjune2011emerging.pdf>. [acedido em 12-10- 2013].

GUTH, Sara, & HELM, Francesca. (2010) – **Telecollaboration 2.0: Language, literacies and intercultural learning in the 21st century**. Peter Lang. Disponível em: WWW<URL:http://www.google.pt/books?id=M54SYaVquyAC&dq=telecolaboration&lr=&source=gbs_navlinks_s. [acedido em 01-06-2014].

HELM, Francesca, GUTH, Sara & O'DOWD, Robert. (2012) – *Telecollaboration: Where Are We Now?*, In Bradley L. & Thouësny S. (eds.) **CALL: Using, Learning, Knowing, EUROCALL Conference**: Atas: Gothenburg, Sweden: 22-25 August 2012, pp. 240-244. Disponível em: WWW<<http://research-publishing.net/publication/chapters/978-1-908416-03-2/> [acedido em 08-10-2013]

KIM, D., RUECKERT, D., KIM, D.-J., & SEO, D. (2013) – *Students' perceptions and experiences of mobile learning*. **Language Learning & Technology**, 17(3), pp.52–73. Disponível em: WWW<URL:<http://llt.msu.edu/issues/october2013/kimetal.pdf> [acedido em 10-11-2013].

KUKULSKA-HULME, Agnes (2009) – *Will mobile learning change language learning?* **ReCALL**, 21(2), pp.157–165. Disponível em: WWW<URL:<http://oro.open.ac.uk/16987/>. [acedido em 12-10-2013].

KUKULSKA-HULME, Agnes, & Shield, Lesley. (2008) – *An overview of mobile assisted language learning: From content delivery to supported collaboration and interaction*. **ReCALL**, 20(3), 271–289. Disponível em: WWW<URL:<http://oro.open.ac.uk/11617/1/> [acedido em 12-10-2013].

KUKULSKA-HULME, Agnes; TRAXLER, John & PETTIT, John (2007) – *Designed and user-generated activity in the mobile age*. **Journal of Learning Design**, 2(1) pp. 52–65. Disponível em: WWW<URL: http://oro.open.ac.uk/8080/1/designed_and_usergenerated.pdf. [acedido em 23-03-2014].

KURTZ, Lindsey M. (2012) – **Learning from twenty-first century second language learners: A case study in smartphone use of language learners**. Graduate Theses and Dissertations. Iowa State University. Disponível em: WWW<URL:<http://lib.dr.iastate.edu/etd/12669> . [acedido em 07-10-2013].

LEE, Mark J. W.; CHAN, Anthony, (2007) – *Reducing the Effects of Isolation and Promoting Inclusivity for Distance Learners through Podcasting*. **Turkish Online**

Journal of Distance Education--TOJDE v8 n1 pp85-105. Disponível em: WWW<URL:<http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED494811.pdf>. [acedido em 01-04-2014].

MENG, P. (2005) – *Podcasting & vodcasting: A white paper, definitions, discussions & implications*. **University of Missouri IAT services**. Disponível em: WWW<URL:<http://www.tfaoi.com/cm/3cm/3cm310.pdf>. [acedido em 21-03-2014].

MOURA, Adelina & CARVALHO, Ana A. (2006) – *Podcast: Uma Ferramenta para Usar Dentro e Fora da Sala de Aula*". In Rui José & Baquero C, (eds): **Conference on Mobile and Ubiquitous Systems** (CSMU 2006), 1: pp. 155 – 158. Disponível em: WWW<URL: <http://ubicomp.algoritmi.uminho.pt/csmu/proc/moura-147.pdf>. [acedido em 01-10- 2013].

MOURA, Adelina & CARVALHO, Ana A. (2006) – *Podcast: Potencialidades na Educação*. **Prisma**, 3: pp. 88-110. Disponível em: WWW<URL: <http://revistas.ua.pt/index.php/prismacom/article/download/623/pdf> [acedido em 01-10-2013].

MOURA, Adelina (2011) – **Apropriação do telemóvel como ferramenta de mediação em mobile learning: estudos de caso em contexto educativo**. Universidade do Minho. Tese de doutoramento em Ciências da Educação - Especialidade de Tecnologia Educativa. Disponível em: WWW<URL:<http://hdl.handle.net/1822/13183/> [acedido em 11 - 09- 2013].

O'DOWD, Robert (2004) – *Intercultural e-mail Exchanges in the Foreign Language Classroom*. In Chambers, A., Conacher, J. & Littlemore, J.(eds.) **ICT and Language Learning: Integrating Pedagogy and Practice**. Birmingham: University of Birmingham Press. Disponível em: WWW<<http://www3.unileon.es/personal/wwdfmrod/Tallent.doc>. [acedido em 10-01-2013].

O'DOWD, Robert (2007) – *Evaluating the Outcomes of Online Intercultural Exchange*. **ELT Journal**, 61. Disponível em: WWW<<http://eltj.oxfordjournals.org/content/61/2/144.full?ijkey=9eR6gP5BMZFF6i9&keytype=ref> [acedido em 10-01-2013].

O'DOWD, Robert & EBERBACH, K. (2004) – *Guides on the Side? Tasks and Challenges for Teachers in Telecollaborative Projects*. **ReCALL**, 16. Disponível em: WWW<<http://www3.unileon.es/personal/wwdfmrod/>. [acedido em 10-01-2013]

O'DOWD, Robert & WAIRE, P.(2009) – *Critical issues in telecollaborative task design*. **Computer Assisted Language Learning**, 22:2, pp 173-188 Disponível em: WWW<<http://dx.doi.org/10.1080/09588220902778369>. [acedido em 07-07-2014]

O'DOWD, Robert & RITTER, M. (2006) – *Understanding and Working with 'Failed Communication' in Telecollaborative Exchanges*. **CALICO Journal**, 23. Disponível em: WWW<<http://www3.unileon.es/personal/wwdfmrod/>. [acedido em 10-01-2013]

O'ROURKE, Breffni (2005) – *Form-focused Interaction in Online Tandem Learning*. **CALICO Journal**, 22 (3), pp 433-466. Disponível em: WWW<http://www.personal.psu.edu/slt13/589_s2007/04_O%27Rourke.pdf. [acedido em 10-01-2013]

PELLERIN, Martine (2012) – *Mobile technologies put language learning into young learner's hands*. In Bradley L. & Thouësny S. (eds.) **CALL: Using, Learning, Knowing, EUROCALL Conference**: Atas: Gothenburg, Sweden: 22-25 August 2012, pp. 240-244. Disponível em: WWW<http://research-publishing.net/publication/chapters/978-1-908416-03-2/Pellerin_59.pdf [acedido em 08-10-2013]

POCINHO, Margarida (2012) – **Metodologia de Investigação e Comunicação do Conhecimento Científico**. Lisboa: Lidel. pp. 130-141

PROMNITZ-HAYASHI, Lara (2011) – *A learning success story using Facebook*. **Studies in Self-Access Learning Journal**, 2(4), pp 309-316. Disponível em: WWW<<http://sisaljournal.org/archives/dec11/promnitz-hayashi> [acedido em 8-10-2013]

ROSELL-AGUILAR, Fernando (2007) – *Top of the Pods - In search of a podcasting "podagogy" for language learning*. **Computer Assisted Language Learning**, 20(5), pp. 471–492. Disponível em: WWW<http://oro.open.ac.uk/20854/1/Podcasting_for_language_learning_ORO.pdf [acedido em 15-04-2014]

ROSELL-AGUILAR, Fernando (2013) – *Podcasting for language learning through iTunes U: the learner's view*. **Language Learning & Technology**, 17(3) pp. 74–93. Disponível em: WWW<<http://llt.msu.edu/issues/october2013/rosellaguilar.pdf>. [acedido em 21-03-2014].

SANTOS, Georgete S. (2010) – **As tecnologias de informação e comunicação na promoção da comunicação oral dos alunos de português língua não materna**. Relatório de Estágio. Porto: Universidade, Faculdade de Letras. Disponível em: WWW<<http://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/55943>. [consult. 6 dez. 2012].

SANTOS, Liliana (2011) – *Projet teletandem Brésil : trois années d'échanges en ligne entre étudiants français et brésiliens*. In DEJEAN, Mangenot, Soubrié (coord.) **Echanger pour apprendre en ligne (EPAL): Atas**. Grenoble, 24-26 junho. Disponível em: WWW<http://w3.u-grenoble3.fr/epal/dossier/06_act/pdf/epal2011-santos.pdf. [acedido em 9-12-2012].

SHARPLES, M., Taylor, J. & Vavoula, G. (2007) – *A Theory of Learning for the Mobile Age*. In R. Andrews and C. Haythornthwaite (eds.). **The Sage Handbook of Elearning Research**. London: Sage, pp. 221-247. Disponível em: WWW<http://www.open.ac.uk/personalpages/mike.sharples/documents/Preprint_Theory_of_mobile_learning_Sage.pdf. [acedido em 17-02-2014]

SILVA, Filipa (2013) – **Fluência da leitura em voz alta: contributo da utilização do Podcasting para o seu desenvolvimento**. Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Relatório de Estágio. Setúbal: ESSE, Instituto Politécnico. Disponível em: WWW<<http://comum.rcaap.pt/handle/123456789/4669>. [acedido em 12-12-2013]

STOCKWELL, Glen (2010) – *Using Mobile Phones for Vocabulary Activities: Examining the Effect of the Platform*. **Language Learning and Teaching**, 14 (2), pp. 95-110. Disponível em: WWW<<http://llt.msu.edu/vol14num2/stockwell.pdf>. [acedido em 7-12-2013].

TAVARES, Ana (2003) – **Português XXI 1**. Lisboa: Lidel.

USHIODA, Ema (2013) – *Motivation matters in mobile language learning: A brief commentary*. **Language Learning & Technology**, 17(3), pp.1–5. Disponível em: WWW<<http://llt.msu.edu/issues/october2013/commentary.pdf>. [acedido em 9-12-2013]

VASCONCELOS, Sandra V. (2009) – **Utilização de podcasts no ensino de inglês língua estrangeira : estudo exploratório em contexto não-formal e não-presencial**. Dissertação de Mestrado. Aveiro: Universidade. Faculdade de Letras. Disponível em: WWW< <http://hdl.handle.net/10773/1398>. [acedido em 12-12-2013]

VAVOULA, G.N., & SHARPLES, M. (2002) – *KLeOS: A personal, mobile, knowledge and learning organization system*. In MILRAD, M., HOPPE, U., & KINSKUK (Eds.) **Proceedings of the IEEE International Workshop on Mobile and Wireless Technologies in Education (WMTE2002)**. Växjö. Suécia, 29-30 agosto. pp. 152-156. Disponível em: WWW<<http://portal.cetadl.bham.ac.uk/lists/publications/attachments/35/wmte02v.pdf> [acedido em 7-05-2014].

PORTUGAL – DECRETO DO GOVERNO nº 18/1985 D.R., I Série 152 (05-07-1985) 1835-1838.

PORTUGAL – Ministério dos Negócios Estrangeiros - Segundo Programa de Cooperação Cultural, Educativa e Científica para 2001-2003 entre o Governo da República Portuguesa e o Governo do Reino da Tailândia. (2001). Lisboa.

More LINE users, smartphones and tablets expected: Frost and Sullivan. Jornal diário **The Nation**. 13 Dezembro 2013. <http://www.nationmultimedia.com/business/More-LINE-users-smartphones-and-tablets-expected-F-30221850.html>. [acedido em 4-10-2014].

WEBGRAFIA

AFS	http://www.afs.org/afs-and-exchange-programs
Audacity	http://audacity.sourceforge.net/about/
Audioboom	http://en.wikipedia.org/wiki/AudioBoom
Cibercursos da Língua Portuguesa	http://www.cibercursoslp.com/tandem.html
Ciberescola da Língua Portuguesa	http://www.ciberescola.com/?action=apresentacao
Portcast Audioboom	http://audioboom.fm/users/1828517
Portcast leitura texto “Falar sobre Tradições”	https://audioboom.com/playlists/1193527-pt-xxi
Portcast leitura texto “A Mania da Televisão”	https://audioboom.com/playlists/1107788-na-onda-2-unid-3
Projeto INTENT	http://www.intent-project.eu/
Tecnologia "peer-to-peer”	http://pt.wikipedia.org/wiki/Peer-to-peer
Teletandem Brasil	http://www.teletandembrasil.org/home.asp
The Mixxer	http://www.language-exchanges.org/
Universidade de Thammasat	http://en.wikipedia.org/wiki/Thammasat_University

ÍNDICE REMISSIVO

ÍNDICE REMISSIVO

- Aplicativo, 19, 32, 37, 80
- Aprendizagem, 8, 15, 16, 17, 19, 20, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 33, 34, 35, 41, 45, 47, 49, 51, 52, 55, 56, 59, 79, 82, 83, 100, 102, 103, 104, 105, 109, 110, 111, 113, 118
- Aprendizagem telecolaborativa.
 Consulte telecolaboração
- Chulalongkorn
 (Universidade), 16, 20, 26, 42, 43, 44, 45, 50
- Competência comunicativa, 28, 30
- Competência de leitura, 35
- Contexto educativo, 20, 25, 32, 51, 79, 104, 113, 120
- Cultura, 18, 28, 29, 30, 31, 42, 82, 88, 91, 92, 111
- Dispositivos Móveis, 8, 10, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 23, 24, 25, 26, 27, 29, 30, 31, 34, 36, 37, 41, 45, 49, 51, 52, 56, 59, 66, 67, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 95, 100, 102, 103, 104, 109
- Facebook, 9, 16, 37, 50, 53, 54, 55, 57, 70, 71, 72, 75, 77, 78, 80, 81, 90, 96, 112, 113, 121
- Funcionalidades, 83, 103
- Interação, 9, 10, 15, 16, 19, 23, 29, 30, 34, 56, 67, 68, 70, 72, 85, 89, 90, 104, 110
- Internet, 9, 10, 26, 30, 54, 69, 71, 80, 84, 85, 86, 96, 116
- Instrumento de aprendizagem, 27, 109, 119
- Laptop, 10, 26, 56, 63, 71, 83, 85, 86, 91, 99, 100, 101, 115
- MALL*
 (*Mobile Assisted Language Learning*), 23, 25, 110, 117
- Olá, Díli. Aqui, Banguecoque!, 17, 18, 55, 60, 70
- Percepção, 59, 62, 78, 89, 91, 108, 117
- PL2
 (Português segunda língua), 15, 16, 17, 19, 56, 102, 103, 109, 113
- Podcast, 10, 15, 16, 19, 20, 23, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 41, 49, 56, 57, 58, 59, 60, 63, 73, 75, 77, 79, 82, 93, 98, 100, 101, 104, 112
- Portcast, 7, 9, 58, 73, 75, 76, 77, 96, 97, 124
- Pronúncia, 19, 34, 35, 36, 57, 58, 73, 82, 98, 99, 100, 101, 104, 110, 112
- QECRL
 (Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas), 46, 47
- Skype, 16, 19, 31, 32, 53, 54, 55, 56, 63, 65, 66, 68, 70, 71, 79, 90, 104, 113, 118
- Smartphone, 10, 25, 30, 37, 53, 66, 67, 80, 85, 94, 95, 96, 103, 109, 119
- Tandem, 31, 64, 124
- Tecnologias móveis, 15, 17, 24, 25, 26, 41, 51, 72, 79, 113
- Telecolaboração, 15, 16, 17, 18, 20, 23, 28, 29, 30, 44, 49, 52, 54, 56, 63, 64, 65, 104, 110, 111, 113
- Thammasat
 (Universidade), 16, 20, 26, 35, 42, 43, 44, 45, 46, 50, 124
- Web2.0, 16

ANEXOS

