

UNIVERSIDADE ABERTA



**O Flipgrid como recurso educacional na
oralidade em Inglês: estudo com alunos do
ensino secundário**

Ana Margarida Presa Teixeira da Fonseca

Mestrado em Pedagogia do eLearning

2022

UNIVERSIDADE ABERTA



UNIVERSIDADE
AbERTA
www.uab.pt

**O Flipgrid como recurso educacional na
oralidade em Inglês: estudo com alunos do
ensino secundário**

Ana Margarida Presa Teixeira da Fonseca

Mestrado em Pedagogia do eLearning

Orientado por: Professora Doutora Teresa Margarida Loureiro Cardoso

2022

A investigação realizada no âmbito deste Projeto está integrada nas linhas de investigação da Unidade de Investigação e Desenvolvimento - **Laboratório de Educação a Distância e eLearning**¹ (UID 4372/FCT), da Fundação para a Ciência e Tecnologia do Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior.



¹ <https://lead.uab.pt>

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos meus **pais**, pelo seu exemplo de vida, pelos seus valores, perseverança, coerência e valorização do trabalho e do estudo.

Agradeço à Professora Doutora **Teresa Margarida Loureiro Cardoso** todas as suas orientações, organização, disponibilidade atempada e constante empatia durante o processo de conceção, implementação e análise desta investigação.

Agradeço também à Direção do Agrupamento de Escolas Rafael Bordalo Pinheiro, na pessoa da então Diretora, **Maria do Céu Santos**, por ter autorizado a implementação deste projeto de investigação e criado as condições necessárias para que o mesmo se realizasse.

Agradeço **aos meus alunos**, desafio e fonte de inspiração constantes, em particular aos que aceitaram participar neste estudo: obrigada pela vossa colaboração, criatividade e cumplicidade. Continuo vossa fã.

Agradeço a **Ana Luísa Oliveira, Clara Bugalhão e Manuela Tinoco** a sua paciência, companheirismo, perspetivas bem-dispostas e incentivo em todos os momentos, bons e maus.

Agradeço também a **Ana Cristina Campos** pelo estímulo que sempre me deu e pelo seu exemplo inspirador de resiliência e perseverança.

E, por fim, agradeço a **Célia Ribeiras**, colega do Mestrado em Pedagogia do eLearning, pelo seu apoio inabalável e pelo seu sentido crítico, ética de trabalho e acutilância de espírito, exemplares e fundamentais para manter o foco e o rumo certo.

Estou sinceramente grata a todos. Sem vós, a concretização deste projeto não teria sido possível.

DEDICATÓRIA

*Para a minha Mãe, Maria de São José Fonseca.
Pelo seu amor, dedicação, confiança e incentivo contínuos.*

RESUMO

Perante os constrangimentos da coocorrência de cenários de lecionação impostos pela pandemia por COVID-19, propusemo-nos estudar as possibilidades do Flipgrid como recurso educacional na oralidade em Inglês.

Teoricamente, articulamos *mobile learning* e a abordagem *bring your own device* com áreas de competências digitais específicas do Quadro Europeu de Competência Digital para Educadores, o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, as Aprendizagens Essenciais da disciplina de Inglês (continuação) do 12.º ano, e o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas.

Sob a lente do paradigma crítico, e visando uma mudança educacional, concebemos uma investigação de ação participativa específica para o contexto de cenários de lecionação presencial, híbrida e a distância, no sentido de compreender de que forma pode o Flipgrid ser um recurso educacional no desenvolvimento da oralidade em Inglês com alunos do ensino secundário regular. Assim, seguimos uma abordagem mista aplicada à metodologia de projeto, em que a fase de diagnóstico informou a de planeamento, conducente ao desenho e implementação de atividades para o ensino de Inglês Língua Estrangeira com recurso educacional ao Flipgrid para mobilização da oralidade em inglês de forma assíncrona. A observação integrou a avaliação do projeto, realizada em todas as fases do estudo, permitindo monitorizar e garantir a sua qualidade.

As conclusões do estudo revelam o potencial do Flipgrid, ou Flip, como se passou a designar desde junho de 2022, enquanto recurso educacional mobilizador da oralidade em Inglês Língua Estrangeira, mas também como potenciador de outras aprendizagens e áreas de competências do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, pelo que somos instigadas a continuar a utilizá-lo.

Palavras-chave: tecnologias educacionais, *mobile learning*, Flipgrid/Flip, competências orais em inglês língua estrangeira, Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO), ensino remoto emergencial (ERE).

ABSTRACT

In view of the constraints posed by the co-occurrence learning scenarios in secondary education, we set out to study the possibilities of Flipgrid as an educational resource for English as Second Language by implementing activities in Flipgrid to mobilize orality in any teaching scenario.

Our theoretical framework articulates the European Framework for the Digital Competence of Educators (DigCompEdu) with core curricular documents such as the Students' Profile by the End of Compulsory Schooling, the English Language Essential Curriculum for the 12th Grade (continuation) and the Common European Framework of Reference for Languages. Aligned with the critical paradigm and having an educational change in mind, we designed a context-specific participatory research for face-to-face, hybrid, and distance teaching scenarios. The purpose of the study was to perceive how Flipgrid (renamed Flip since June 2022) could be a fit educational resource for secondary school students to develop English speaking skills.

The research design derived from a mixed approach methodology; a diagnostic phase informed the planning phase, leading to the design and implementation of asynchronous Flipgrid activities to mobilize English speaking skills. Observation was critical for research monitoring and adjustments. The evaluation of the study was carried out throughout all phases to monitor and ensure research quality.

Our findings disclose the potential of Flipgrid as an educational resource for English as a Foreign Language in secondary education, particularly for activating English speaking skills, as well as a valid educational tool for other competence areas of the Students' Profile by the End of Compulsory Schooling. Therefore, we intent to continue to use it.

KEYWORDS: educational technologies, Flipgrid/Flip, *m-learning*, English as a foreign/second language (EFL/ESL) speaking skills, students profile by the end of Portuguese compulsory schooling, emergency remote teaching (ERT).

ÍNDICE

AGRADECIMENTOS	III
DEDICATÓRIA	V
RESUMO.....	VII
ABSTRACT	IX
ÍNDICE	XI
ÍNDICE DE FIGURAS	XIII
ÍNDICE DE GRÁFICOS	XIV
ÍNDICE DE TABELAS	XV
ABREVIATURAS, ACRÓNIMOS E SIGLAS	XVI
INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO 1 - ENQUADRAMENTO TEÓRICO	7
1.1 – Dispositivos móveis, <i>apps</i> e BYOD	9
1.2 – O potencial educativo das tecnologias móveis em contexto pandémico	11
1.3 – Fomentar a oralidade em ILE recorrendo a <i>apps</i>	14
1.4 – Referencial de competências de oralidade em ILE.....	16
1.5 – Oralidade em ILE em todos os cenários de lecionação	19
1.6 – O Flipgrid.....	20
CAPÍTULO 2 - METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO.....	25
2.1 – Abordagem e opções metodológicas	27
2.2 – Da problemática às questões de investigação	29
2.2.1 - Problemática	29
2.2.2 – Pergunta de partida e questões da investigação	30
2.3 – Metodologia de projeto	31
2.3.1 – Enquadramento do projeto.....	32
2.3.2 – Fases do projeto	33
2.3.2.1 – Diagnóstico	33
2.3.2.2 – Planificação	34
2.3.2.3 – Aplicação/execução.....	35
2.3.2.4 – Avaliação	36
2.3.3 – Instrumentos e técnicas de recolha de dados	38
2.4 – Sistematização metodológica.....	40
2.5 – Participantes no estudo e caracterização da amostra	44

2.6 – As atividades	45
CAPÍTULO 3 – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS.....	51
3.1 – Situação inicial – diagnóstico	53
3.2 – Aplicação/execução – processo	54
3.3 – Situação final - resultados	63
3.2.1 – Apropriação pragmática do Flipgrid.....	63
3.3.2 – O impacto do Flipgrid na oralidade de ILE	65
3.3.3 – Do desempenho linguístico à percepção dos aprendentes	69
3.3.4 – Hibridização de aprendizagens e mobilização de competências	71
3.3.5 – “Menos stress, mais oportunidades e o prazer de ver os colegas”	73
CAPÍTULO 4 - CONCLUSÃO.....	75
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	83
ANEXOS	87
ANEXO I – PARTICIPAÇÃO E DADOS DAS ATIVIDADES	89
ANEXO II – <i>FEEDBACK</i> DOS ALUNOS	95
ANEXO III – MATRIZ DO QUESTIONÁRIO	109
ANEXO IV – QUESTIONÁRIO	115
ANEXO V – RESPOSTAS AO QUESTIONÁRIO	131

ÍNDICE DE FIGURAS

FIGURA 1.1: NÍVEIS DE PROFICIÊNCIA DO QECRL	18
FIGURA 2.1: FASES PARA A ELABORAÇÃO DE UM PROJETO	32
FIGURA 2.2: REPRESENTAÇÃO DE UMA ANÁLISE SWOT	33
FIGURA 2.3: A NATUREZA DA AVALIAÇÃO.....	36
FIGURA 2.4: SISTEMATIZAÇÃO DE UM PROJETO	37
FIGURA 2.5: MAPA CONCEPTUAL DO DESENHO DA INVESTIGAÇÃO	41
FIGURA 2.6: ATIVIDADE 1.....	47
FIGURA 2.7: ATIVIDADE 2.....	47
FIGURA 2.8: ATIVIDADE 3.....	48
FIGURA 2.9: ATIVIDADE 4.....	48
FIGURA 2.10: ATIVIDADE 5 (SÍNCRONA, PRESENCIAL).....	49
FIGURA 3.1: ANÁLISE SWOT DO PROJETO	53
FIGURA 5.1: ÁREAS DE COMPETÊNCIAS DO PASEO CONSIDERADAS NA ELABORAÇÃO DO QUESTIONÁRIO DE INVESTIGAÇÃO	113
FIGURA 5.2: QUESTIONÁRIO FINAL (FORMULÁRIO ONLINE)	117

ÍNDICE DE GRÁFICOS

GRÁFICO 3.1: <i>FEEDBACK</i> SOBRE A ATIVIDADE 4.....	61
GRÁFICO 3.2: ESTIMATIVA DE TEMPO PARA GRAVAÇÃO EM FLIPGRID.....	64
GRÁFICO 3.3: HÁBITOS DE USO DO FLIPGRID.....	64
GRÁFICO 3.4: DESEMPENHO NA QUALIDADE DA APRESENTAÇÃO ORAL.....	66
GRÁFICO 3.5: DESEMPENHO NA PRONÚNCIA.....	67
GRÁFICO 3.6: DESEMPENHO NA FLUÊNCIA.....	67
GRÁFICO 3.7: DESEMPENHO NA CORREÇÃO.....	68
GRÁFICO 3.8: DESEMPENHO NO CONTEÚDO.....	68
GRÁFICO 3.9: O IMPACTO DO FLIPGRID NA ORALIDADE.....	69
GRÁFICO 3.10: EVOLUÇÃO DE COMPETÊNCIAS DE ORALIDADE EM INGLÊS.....	70
GRÁFICO 3.11: O FLIPGRID E O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS DO PASEO.....	71
GRÁFICO 3.12: VER E SER VISTO NO FLIPGRID.....	73
GRÁFICO 5.1: <i>FEEDBACK</i> DOS ESTUDANTES SOBRE A ATIVIDADE 5 (SÍNCRONA E <i>FACE TO FACE</i>).....	102
GRÁFICO 5.2: HÁBITOS DE USO DO FLIPGRID.....	132
GRÁFICO 5.3: DURAÇÃO ESTIMADA PARA GRAVAR APRESENTAÇÕES EM FLIPGRID.....	132

ÍNDICE DE TABELAS

TABELA 2.1: CRONOGRAMA DO PROJETO	35
TABELA 2.2: ESTRATÉGIAS DE AVALIAÇÃO	38
TABELA 2.3: SISTEMATIZAÇÃO DA INVESTIGAÇÃO	43
TABELA 2.4: CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA	44
TABELA 2.5: ATIVIDADES – MODALIDADE E RESPECTIVA ARTICULAÇÃO CURRICULAR.....	45
TABELA 3.1: GRELHA DE OBSERVAÇÃO FOCADA – ATIVIDADE 1	55
TABELA 3.2: GRELHA DE OBSERVAÇÃO FOCADA – ATIVIDADE 2	57
TABELA 3.3: GRELHA DE OBSERVAÇÃO FOCADA – ATIVIDADE 3	58
TABELA 3.4: GRELHA DE OBSERVAÇÃO FOCADA – ATIVIDADE 4	59
TABELA 3.5: DESEMPENHO NAS ATIVIDADES 1 E 2 – FLIPGRID.....	60
TABELA 3.6: DESEMPENHO NAS ATIVIDADES 3 E 4 - FLIPGRID	60
TABELA 3.7: INTERAÇÕES EM DEBATE ASSÍNCRONO EM FLIPGRID – ATIVIDADE 2	62
TABELA 3.8: HÁBITOS DE USO DAS FUNCIONALIDADES DO FLIPGRID	63
TABELA 3.9: RECURSOS USADOS PARA CRIAR ATIVIDADES EM FLIPGRID.....	72
TABELA 3.10: PREFERÊNCIAS RELATIVAMENTE ÀS APRESENTAÇÕES ORAIS EM INGLÊS	73
TABELA 5.1: ATIVIDADE 1 NO FLIPGRID (DADOS).....	91
TABELA 5.2: ATIVIDADE 2 NO FLIPGRID (DADOS).....	92
TABELA 5.3: ATIVIDADE 3 NO FLIPGRID (DADOS).....	93
TABELA 5.4: ATIVIDADE 4 NO FLIPGRID (DADOS).....	94
TABELA 5.5: MATRIZ DO QUESTIONÁRIO DE INVESTIGAÇÃO	111
TABELA 5.6: OPINIÃO DOS ESTUDANTES SOBRE O FLIPGRID	132
TABELA 5.7: JUSTIFICAÇÃO SOBRE PREFERÊNCIAS DE APRESENTAÇÃO ORAL.....	132
TABELA 5.8: PROCESSO DE CRIAÇÃO EM FLIPGRID	132

ABREVIATURAS, ACRÓNIMOS E SIGLAS

AERBP – Agrupamento de Escolas Rafael Bordalo Pinheiro

AE – Aprendizagens Essenciais

app(s) – aplicação (aplicações)

b-learning – *blended learning*

e-learning – *eletronic learning*

BYOD – *bring your own device*

COVID-19 – *Corona Virus Disease 2019*

DigCompEdu – Quadro Europeu de Competência Digital para Educadores

DM – dispositivos móveis

EaD – ensino a distância

F2F – *face to face*

ILE – Inglês Língua Estrangeira

LE@D – Laboratório de Educação a Distância e eLearning

LMS – *Learning Management System*

m-learning – *mobile learning*

mPeL – Mestrado em Pedagogia do eLearning

PASEO – Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

QECRL – Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas

SGA – Sistema de Gestão de Aprendizagens

TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação

INTRODUÇÃO

Até ao primeiro confinamento por *Corona Virus Disease-19* (COVID-19), em março de 2020, o regime de frequência e a modalidade de ensino presencial eram a norma no ensino básico e secundário, se excluirmos os regimes especiais para alunos itinerantes e alunos praticantes de desporto de alto rendimento. Acresce que, no ensino não superior, a modalidade de ensino a distância (EaD) apenas foi regulada para todos os alunos em outubro de 2019 (Ministério da Educação, 2019). Ampliando a oferta de modalidades educativas, com base no currículo dos ensinos básico e secundário e nos princípios orientadores da avaliação das aprendizagens (Ministério da Educação, 2018), o EaD não deixou de constituir-se como exceção à regra – ou à prática letiva generalizada – e como novidade no contexto pandémico de 2020/2021, que acabou por estar na origem deste projeto de investigação.

Depois de um 2019 com suspensão das aulas presenciais e ensino remoto de emergência, a pandemia por COVID-19 impôs três cenários de lecionação ao ensino básico e secundário para 2020/2021: presencial, a distância e misto. Estas modalidades de frequência às aulas já se tinham verificado em 2019/2020, mas não permitiram qualquer preparação a escolas e docentes. Porém, em setembro de 2020, foram previamente anunciadas e formalizadas pelas orientações da DGESTE (2020) para a preparação do ano letivo de 2020/2021 e pelas recomendações da Comissão Europeia para o arranque desse ano letivo (*European Commission*, 2020). Uma e outras preconizavam e formalizavam a hibridização do ensino.

Aquela situação consolidou a disrupção do ensino não superior tal como o conhecíamos, forçando o recurso ao digital e ao online; conduzindo, portanto, à hibridização do ensino básico e secundário para assegurar a continuidade da lecionação. Deste modo, tanto num ano letivo como no outro, a suspensão das aulas presenciais no ensino básico e secundário originou problemas para os quais foi necessário encontrar soluções sem perdas de tempo.

O impacto pandémico e a fluidez das suas consequências ao nível da presença/ausência de alunos (e professores) em sala de aula fizeram-se sentir no ensino em geral. O mesmo aconteceu no ensino das línguas, que tanto dependem das interações orais para mobilizar todas as outras competências e atividades em sala de aula. Consequentemente, o Inglês Língua Estrangeira (ILE) sofreu o mesmo tipo de

constrangimentos. Não só foi necessário promover um maior afastamento físico entre alunos e professores como, por vezes, também foi preciso que as aulas acontecessem sem alunos ou sem professores em presença uns dos outros.

Foi neste contexto que surgiu este projeto, que começou a esboçar-se a partir de março de 2020 quando procurámos soluções para colmatar esse afastamento professor-alunos e essa não presença face a face (F2F) em sala de aula. Uma dessas soluções passou por recorrer a algo que já tínhamos implementado antes na nossa prática letiva: a integração dos dispositivos móveis (DM) em sala de aula para pesquisas, consultas, participação em quizzes online. Neste sentido, podemos dizer que já havíamos implementado *mobile learning* (*m-learning*) tirando partido dos próprios dispositivos dos alunos, recorrendo à estratégia de *bring your own device* (BYOD). A prática de integrar o digital nas nossas aulas, essa forma de hibridizar o ensino, viria a favorecer a implementação do nosso projeto, nomeadamente as atividades em *e-learning*.

A partir de março de 2020, constatámos que era possível dar continuidade à interpretação e produção escritas recorrendo ao *m-learning* e ao BYOD, e criando uma sala virtual em Google Classroom que funcionasse como ambiente virtual de estruturação das aprendizagens. Mas o mesmo não acontecia necessariamente com a oralidade. E as primeiras questões formularam-se: Como fomentar a interação e a produção oral em Inglês em qualquer modalidade de aprendizagem? E como colmatar o distanciamento físico imposto pela pandemia no contexto da lecionação do ILE?

No 3.º período de 2019-2020, implementámos atividades assíncronas em língua inglesa para alunos do ensino secundário regular no aplicativo Flipgrid (<https://info.flipgrid.com/>). Esta aplicação (app) permite a criação de vídeos em resposta a outros vídeos ou *prompts* visuais, escritos ou orais, a partir de DM. Desta forma, foi possível criar dinâmicas de comunicação oral em ILE, mantendo o contacto oral e visual com esses alunos e garantindo o desenvolvimento da oralidade em ILE mesmo a distância, durante o confinamento.

Partindo desta primeira experiência e tendo em conta estudos em que o Flipgrid foi usado como recurso educacional (McLain, 2018; Keiper, White, Carlson & Lupinek, 2020; Petersen, Townsend & Onaka, 2020), quisemos estudar o seu impacto no ensino e aprendizagem de ILE no contexto do ensino secundário português.

Assim, a experiência docente que tivemos em 2019/2020 permitiu-nos identificar constrangimentos ao desenvolvimento da oralidade em Inglês em turmas do ensino secundário regular. Partindo dessa experiência, tentámos ultrapassar esses constrangimentos, fazendo uso da ferramenta Flipgrid para promover a produção e a interação oral em língua inglesa em alunos do ensino secundário. Consideramos essa primeira implementação uma fase de exploração e pré-diagnóstico macro, precursor do projeto de investigação de que damos conta neste relatório.

Uma vez que no ano seguinte, 2020/2021, a pandemia por COVID-19 se manteve e conduziu à alternância e coocorrência dos regimes de frequência, o contexto educativo que observámos tornou mais prementes três questões:

1. Como continuar a desenvolver competências em ILE, nomeadamente de interação e de produção oral em Inglês, face à ausência temporária ou prolongada dos alunos ou mesmo do professor em sala de aula física?
2. Como garantir a continuidade das interações em ILE no regime a distância ou semipresencial?
3. Como lidar com a coocorrência das modalidades de ensino presencial e a distância imposta pela pandemia?

Analisando o nosso ecossistema educativo, tendo em conta os meios e as competências tecnológicas ao nosso dispor, as questões enunciadas conduziram-nos à integração do Flipgrid nas aulas de ILE e desta app como recurso educacional para alunos do ensino secundário, no âmbito da disciplina de opção de Inglês Língua Estrangeira (ILE) de continuação, com uma turma do 12.º ano regular.

Este relatório visa dar a conhecer a investigação que realizámos sobre o desenvolvimento de competências de oralidade em Inglês em alunos do ensino secundário no ano letivo de 2020/2021 apoiada no Flipgrid como recurso educacional. O estudo realizado no âmbito deste projeto está integrado nas linhas de investigação da Unidade de Investigação e Desenvolvimento LE@D, Laboratório de Educação a Distância e eLearning (UID 4372/FCT), da Fundação para a Ciência e Tecnologia do Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior, e decorre da frequência do Mestrado em Pedagogia do eLearning da Universidade Aberta.

No plano educativo, os nossos marcos teóricos são documentos enquadradores como o Quadro Comum Europeu de Referência para as Línguas (QCERL) (Conselho da

Europa, 2001), o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO) (Ministério da Educação, 2017), as Aprendizagens Essenciais (AE) de 12.º ano para a disciplina de Inglês continuação (DGE, 2018) e o Quadro Europeu de Competência Digital para Educadores – DigCompEdu (Lucas & Moreira, 2018).

Em termos metodológicos, seguimos uma abordagem mista, recolhendo dados qualitativos e quantitativos, e estruturando a investigação por metodologia de projeto (Serrano, 2008; Guerra, 2010; Miranda & Cabral, 2017; Reis, 2021; Ramos, 2022).

O nosso projeto visou proporcionar o desenvolvimento de competências de oralidade em Inglês recorrendo ao *mobile learning (m-learning)* numa abordagem *bring your own device (BYOD)*, ou seja, apoiando-se no uso dos *smartphones* e demais dispositivos dos próprios alunos em sala de aula, física ou a distância. O recurso ao *m-learning* e ao BYOD permitiram o uso do Flipgrid nas aulas de ILE. Por seu turno, esta app foi integrada no ambiente virtual de aprendizagem adotado pela instituição de ensino, o Google Classroom, para assim garantir umnexo e um continuum entre as atividades de oralidade em Flipgrid e as restantes, bem como entre atividades de oralidade em Flipgrid e o currículo de ILE, independentemente da modalidade de ensino (presencial ou outra) que vigorasse durante o ano letivo.

Em suma, partimos de uma fase de pré-diagnóstico macro, no terceiro período de 2019/2020, em que já tínhamos recorrido ao Flipgrid para atividades orais assíncronas com alunos do ensino secundário. Depois, fundamentando-nos no BYOD e *m-learning*, criámos quatro atividades de oralidade em ILE, com o objetivo de fomentar o desenvolvimento de competências orais em língua inglesa. Essas atividades foram assíncronas e em Flipgrid, e integradas no ambiente virtual Google Classroom, que os alunos participantes no projeto já usavam. Por outro lado, todas estas quatro atividades sustentaram ou decorreram de outras atividades e competências promovidas em ILE em sala de aula física.

Deste modo, o projeto que agora relatamos permitiu promover a oralidade em ILE com recurso ao Flipgrid, assegurando o contínuo de interações em Inglês por parte dos alunos e da professora participantes no estudo, independentemente dos cenários de lecionação coocorrentes que se foram verificando.

Com a nossa investigação procurámos compreender de que forma o Flipgrid pode ser um recurso educacional, nomeadamente para o desenvolvimento de competências de produção e interação oral em ILE em alunos do ensino secundário.

Este relatório, que visa sistematizar [todo] o processo seguido desde as fases de diagnóstico, de aplicação e de obtenção de resultados” (Serrano, 2008, p. 113), detalha a investigação realizada organizando-se em cinco partes, designadamente: Introdução; 1 – Enquadramento teórico; 2 – Metodologia da investigação; 3 – Apresentação e discussão dos dados; 4 – Conclusão.

No “Enquadramento teórico” explicitamos os nossos referenciais teóricos, fundamentamos o recurso aos DM e ao *m-learning*, abordamos a necessidade de desenvolvimento de competências digitais por via do DigCompEdu (Lucas & Moreira, 2018). Relacionamos ainda com o recurso às apps em contexto educativo e justificamos a opção pelo Flipgrid, à luz de investigação sobre esta ferramenta como recurso educacional (Amirulloh, Damayanti & Citraningrum, 2021; Keiper et al., 2020; McLain, 2018; Petersen et al., 2020; Syahrizal & Pamungkas, 2021; Taylor & Hinchman, 2020), das orientações da tutela para a lecionação no ensino secundário em contexto pandémico (DGESTE, 2020) e do Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas onde decorreu a investigação (AERBP, 2019).

Na “Metodologia da investigação” partimos do problema da investigação, explicitamos os problemas do contexto educativo específico a que procurámos atender. Indicamos igualmente os nossos marcos teóricos metodológicos e o enfoque investigativo, explicitando as nossas opções metodológicas. Assumindo uma perspetiva metodológica mista aplicada à metodologia de projeto, também sistematizamos a finalidade, os objetivos, as metas e os indicadores do nosso estudo, bem como os instrumentos de recolha de dados.

Na “Apresentação e discussão dos dados” caracterizamos a amostra do estudo e as atividades em Flipgrid, a partir das quais recolhemos os dados da investigação. Em seguida apresentamos os dados quantitativos e qualitativos recolhidos e discutimo-los, articulando resultados da observação direta, do inquérito por questionário e da análise de conteúdo do *feedback* dos participantes às suas prestações orais em ILE.

Na “Conclusão” sistematizamos as principais conclusões do estudo, nomeadamente pela avaliação do projeto de investigação realizado e da validação do

recurso aos DM, ao *m-learning* e ao BYOD como estratégia pedagógica adequada para a mobilização da oralidade mediada por Flipgrid em alunos do ensino secundário. Além disso, perspetivamos evidências sobre o recurso ao Flipgrid, por exemplo, confirmando o seu potencial educacional para o desenvolvimento de competências em ILE e para o desenvolvimento de outras áreas de competências do PASEO. Por fim, apontamos possíveis linhas de estudo sobre o Flipgrid como recurso educacional na oralidade em Inglês para futuras investigações.

O trabalho apresenta ainda a lista de referências bibliográficas consultadas e anexos, que complementam a apresentação e análise dos dados, bem como as conclusões da investigação.

Capítulo 1 - ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1.1 – Dispositivos móveis, *apps* e BYOD

Os jovens têm DM e usam-nos bastante para conviver, construir e afirmar a sua identidade, e (de)marcar a sua presença social. Em 2007, um estudo revelava que 96,6% dos jovens tinha telemóvel. Já então, 84,2% dos inquiridos, entre os 9 e os 12 anos, declarava ter telemóvel (Cardoso, Espanha & Lapa, 2007). Nessa altura, segundo os autores: “a partir dos 13 anos o acesso ao telemóvel é quase universal entre os inquiridos online.” (Cardoso et. al, 2007, p. 168)

No contexto americano, Danah Boyd (2014) desenvolve o conceito de “networked teens” e das suas perceções sociais e familiares, estudando-os em 18 estados dos EUA, de 2005 a 2012. Os padrões de utilização do telemóvel em 2010 por parte desses jovens imersos na tecnologia em rede e nas redes sociais são descritos assim, pela autora:

The pervasiveness of cell phones in the stands isn't that startling; over 80 percent of high school students in the United States had a cell phone in 2010. What was surprising, at least to most adults, was how little the teens actually used them as phones. The teens I observed were not making calls. They whipped out their phones to take photos (...), and many were texting frantically while trying to find one another in the crowd. Once they connected, the texting often stopped. On the few occasions when a phone did ring, the typical response was an exasperated “Mom!” or “Dad!” implying a parent calling to check in, which, given the teens' response to such calls, was clearly an unwanted interruption. And even though many teens are frequent texters, the teens were not directing most of their attention to their devices. When they did look at their phones, they were often sharing the screen with the person sitting next to them, reading or viewing something together.

(Boyd, 2014, p. 3)

Sensivelmente na mesma altura, em Portugal, os mais novos foram descritos como “uma geração caracterizada por uma retirada da rua como espaço de socialização e autonomia. Os jovens apropriam os media como espaços onde exercitam a sua autonomia e onde aprofundam e mantêm as suas redes de relações íntimas.” (Cardoso, Espanha, Lapa & Araújo, 2009, p. 4) Ainda em Portugal, a tendência de tornar os telemóveis uma extensão de si mesmo e uma forma de relacionar-se com os outros manteve-se com o passar dos anos: “[h]abitados desde sempre às novas tecnologias, os mais novos apropriaram-se destes aparelhos atribuindo-lhes usos e representações diferentes daqueles para os quais haviam sido pensados.” (Vaz, 2016, p. ii);

Para uns é quase uma consola de jogos, para outros uma forma de manter a conexão com o seu grupo de amigos e partilhar com o mundo o seu dia-a-dia, através das redes sociais online. Mas tudo isto acontece porque para os mais novos, o telemóvel adquire significados únicos e é encarado como uma extensão do próprio “eu” [...].

(Vaz, 2016, p. 32)

Possivelmente, a pandemia terá exacerbado alguns destes traços distintivos e o contexto educativo poderá ter tirado e ainda poder tirar partido disso.

Em 2007, Cardoso, Gomes, Espanha e Araújo definiram quatro perfis de utilização do telemóvel, considerando quatro eixos de análise (utilização básica, utilização avançada, relação instrumental e relação afetiva). Os jovens com menos de 24 anos, estudantes e solteiros constituíam o perfil 2, isto é:

Indivíduos que participam activamente na sociedade móvel, utilizando as várias potencialidades do telemóvel (voz, SMS, 3G, imagens etc.), e percebendo este dispositivo enquanto um elemento da sua personalidade, sentindo necessidade de o personalizar. Por exemplo, no seio dos integrantes do grupo 8-17 anos que têm o seu telemóvel personalizado, 95,3% usa uma linguagem específica para escrever SMS, o que demonstra um elevado grau de apropriação do dispositivo.

(Cardoso et al., 2007, p. 67)

De facto, para os jovens, um *smartphone*, pode ser um objeto de afirmação, criação da sua identidade e relacionamento com os outros. Mas um DM (seja um *smartphone* ou um *tablet*) pode também ser uma ferramenta de pesquisa, comunicação, criação e colaboração com grande potencial educativo. Citando Cobcroft, Towers, Smith & Bruns (2006), Abreu e Cardoso (2016) referem:

Os alunos atualmente habitam num ambiente social, cultural e tecnológico, onde o conhecimento é construído e compartilhado, como parte de um processo social. As tecnologias móveis, usadas de forma eficaz, podem suportar abordagens construtivistas na aprendizagem, e podem ser observadas como ferramentas para expandir a discussão para além da sala de aula e proporcionar novas formas para os alunos colaborarem e comunicarem dentro da sua classe ou ao redor do mundo, criando os seus próprios conteúdos de aprendizagem (Cobcroft et al., 2006).

(Abreu & Cardoso, 2016, p. 36)

Consequentemente, tanto o ensino presencial como o EaD podem tirar partido do autêntico “canivete suíço” que é um *smartphone*, como nos dá conta Carvalho (2012):

Os dispositivos móveis, cada vez com mais funcionalidades, têm vindo a ser integrados em contextos de formação e de educação. Eles proporcionam um novo canal para a aprendizagem formal e informal, como refere Quinn (2011), oferecendo “unique properties for just-in-time, just-in-place learning” (p. i) Neste contexto, emerge o *mobile learning* perspectivado como um novo paradigma emergente.

(Carvalho, 2012, p. 149)

No mesmo texto, a autora apresenta argumentos contra as “proibições de dispositivos móveis” e a favor de “implementar na formação de professores as tecnologias móveis” (idem, p. 149), fundamentando que: a “geração móvel” já tem hábitos de socialização e interação enraizados nos DM; tudo está à distância de um clique e disponível sempre e a qualquer hora e, por isso, os DM são-lhes muito familiares e muito facilitadores de interação. Neste sentido, e

Por esses motivos, a ideia subjacente ao acrónimo BYOD – *Bring Your Own Device* – está a tornar-se popular. Deste modo, deixa de ser necessário recorrer a equipamento informático na sala. Cada aluno usa o seu dispositivo móvel para lazer e para aprender.

(Carvalho, 2012, p. 150)

No entanto, a mesma autora observa que, apesar do potencial pedagógico dos DM e do *m-learning*, uma maioria de alunos em contextos educativos, de ensino superior e não superior, não usavam os telemóveis para estudar (Carvalho, 2012, pp. 151-152).

Outros autores apontam o facto de os estudantes do ensino básico e secundário não terem por hábito usar os seus telemóveis para estudar ou em contexto escolar formal, usando-os antes de forma lúdica. Na sistematização que fazem deste perfil de utilizador, Cardoso et al. (2007, p. 67) referem um “Elevado nível de interação com o telemóvel” e o “Predomínio da utilização do telemóvel em contexto social”. Além disso, antes do confinamento imposto pela COVID-19, as próprias instituições de ensino limitavam ou impediam o uso de DM em sala de aula. Refletindo sobre o papel efetivo dos telemóveis e *apps* na educação, Rocha & Cardoso (2016) problematizaram assim a dicotomia entre a utilização de DM por parte dos estudantes (com as respetivas vantagens pedagógicas no uso de abordagens de *m-learning*) e a proibição do uso de telemóveis em sala de aula:

Perseguindo a atual situação face à dicotomia utilização vs proibição de utilizar os dispositivos móveis em sala de aula, e segundo um estudo da *London School of Economics* (2015), os alunos obtêm melhores resultados quando as escolas proíbem a utilização de *smartphones*, ainda que a sua utilização potencie a formação. Por seu turno, na generalidade das escolas portuguesas, e através dos seus regulamentos internos, esta utilização é absolutamente interdita em sala de aula.

(Rocha & Cardoso, 2016, p. 91)

Ainda relativamente à referida dicotomia Carvalho (2012, p. 152) esclarece que, ao abrigo do Estatuto do Aluno e Ética Escolar, embora o professor prefira interditar o telemóvel em sala de aula, “os alunos podem usá-lo para estudar fora delas, rentabilizando o seu tempo e podendo aprender em qualquer hora e em qualquer lugar.”

1.2 – O potencial educativo das tecnologias móveis em contexto pandémico

O nosso projeto procurou tirar partido das oportunidades “anytime, anywhere” dos DM e do facto de os participantes no estudo possuírem DM próprios. Ou seja, o nosso ecossistema educativo tinha meios para anular a distância e as interrupções causadas pela pandemia e, dessa forma, garantir a continuação das aprendizagens.

Durante o primeiro confinamento por COVID-19, e os que se seguiram, observámos que, faltando computadores e internet fixa, alunos e professores do ensino secundário recorreram aos DM, a ligações *wireless* e aos dados móveis; havendo um

smartphone ou um *tablet* e acesso à *web*, garantia-se o acesso aos conteúdos educativos e a continuidade do processo educativo.

Na verdade, “[o] telemóvel tornou-se um dispositivo inseparável do seu dono, que o professor, na aula, não pode ignorar. É preciso rentabilizar os dispositivos móveis dos alunos, tirando partido da ideia já generalizada de Bring Your Own Device (BYOD).” (Carvalho, 2015, p. 10). Ao uso dos DM, como aludido, corresponde o uso de *apps*, cujo potencial educativo também é reconhecido pela mesma autora:

O facto de termos sempre à mão um *smartphone* ou um *tablet* permite-nos aprender em qualquer lugar e a qualquer hora, concretizando o *mobile learning* (aprendizagem móvel). Quinn (2011) identificou quatro Cs (que os dispositivos móveis facultam): consumo de conteúdos, interação com as capacidades computacionais dos dispositivos móveis, capacidade de comunicar com os outros e a possibilidade de facilmente se capturar o contexto através de vídeo, imagem, áudio, localização e tempo.

(Carvalho, 2015, p. 9)

A propósito do *m-learning* e do seu potencial educacional, Moura (2012, pp. 144-145) reconhece que os DM e as *apps* não são solução para tudo, mas preconiza um “equilíbrio entre as tecnologias para aprender e para lazer”, acrescentando que há que saber quando usá-las”. A especialista considera que estas “tecnologias emergentes” complementam o processo de ensinar e de aprender, que “[o] essencial é que a tecnologia seja adequada aos conteúdos, ao público-alvo e às competências a serem trabalhadas.” (Moura, 2012, p. 145).

E, foi precisamente essa tríade essencial – conteúdos, público-alvo e competências – que tivemos em mente na conceção do nosso projeto em torno da oralidade em ILE com recurso ao Flipgrid durante a pandemia. Tivemos ainda em conta que as tecnologias móveis e o seu potencial educativo são relevantes para o desenvolvimento de pelo menos duas competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida: a comunicação em línguas estrangeiras e a competência digital (Comissão Europeia, 2007). Em 2018, as recomendações europeias aconselhavam o desenvolvimento de competências digitais, uma vez que 44% da população europeia tinha “poucas ou nenhuma (19%)” (Conselho da União Europeia, 2018, p. 2). No mesmo documento refere-se ainda a necessidade de um “investimento na aprendizagem de línguas” e de uma “melhoria das competências digitais” (Conselho da União Europeia, 2018, p. 3).

Depois de se analisarem 43 sistemas educativos europeus, no relatório Eurydice sobre Educação Digital na Europa no ensino primário, básico e secundário, referente ao

ano letivo de 2018/19, é apresentada uma definição de Educação Digital: “Digital education' comprises two main strands: the development of digital competences for learners, and the pedagogical use of digital technologies.” (Bourgeois, Birch & Davydovskaia, 2019, p. 6). Esta definição explicita duas grandes linhas de investigação em Educação, com que este projeto se identifica: o desenvolvimento de competências digitais nos alunos e a utilização pedagógica das tecnologias digitais por parte dos professores. Por sua vez, a tais desígnios, acresce a relevância do Inglês como língua franca e a sua presença em contextos digitais (UNESCO, 2018).

Mais recentemente, o DigCompEdu fixa o referencial para o desenvolvimento de competências digitais docentes; entre elas, propõe “implementar dispositivos e recursos digitais no processo de ensino, de modo a melhorar a eficácia das intervenções pedagógicas”, com recurso, por exemplo aos dispositivos móveis para “apoiar o ensino” (Lucas & Moreira, 2018, p. 52). Dito de outra forma e com enfoque nos alunos:

O sistema educativo é responsável por desenvolver as competências digitais básicas, preparando os alunos para as exigências da sociedade digital. [...] a alfabetização digital deve ser um dos objetivos curriculares. À saída da escola, os alunos devem saber utilizar a tecnologia digital, as ferramentas de comunicação, as redes sociais, bem como gerir, integrar, avaliar e criar informação que lhes permita viver numa sociedade altamente informatizada e conectada.

(Moura, 2012, p. 127)

Assim, compreender, falar e escrever Inglês, e fazê-lo com recurso às Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) pode ser um contributo relevante para uma educação inclusiva, um conceito igualmente patente no DigCompEdu, nomeadamente por referência a “competências digitais que os educadores precisam para promover estratégias de ensino e aprendizagem eficientes, inclusivas e inovadoras” (Lucas & Moreira, 2018, p. 16). Portanto, alcançá-lo através das tecnologias móveis corresponderá a mobilizar um recurso que a maior parte dos alunos já tem e usa (o *smartphone*) e que, na era COVID-19, parece estar a consolidar-se como ferramenta educativa e como expediente para modalidades de ensino híbrido ou não presencial. Por outro lado, é uma forma de irmos ao encontro das potencialidades e dos desafios associados às tecnologias móveis (UNESCO, 2016). Será ainda um contributo para que estes jovens fiquem mais preparados para, no futuro, serem agentes de mudança e estejam mais aptos para se adaptarem às circunstâncias (OECD, 2018), mesmo que elas se venham a alterar rápida e inesperadamente, tal como se alteraram bruscamente, em março de 2020, aquando da suspensão das aulas presenciais.

1.3 – Fomentar a oralidade em ILE recorrendo a *apps*

Pombo (2019) e Moura (2017) estudaram o uso das *apps* no contexto educativo das línguas estrangeiras, tanto com públicos adultos e em *e-learning* quanto com alunos de ensino não superior. Considerando ambos os estudos, e a revisão de literatura apresentada até ao momento, bem ainda como a problemática do nosso estudo – recordando, o desenvolvimento da oralidade em ILE em cenários de lecionação alternantes ou coocorrentes em alunos do ensino secundário –, entendemos que seria pertinente, oportuno e adequado ao nosso contexto e ao nosso ecossistema educativo recorrer ao *m-learning*, ao BYOD e a uma *app* para fomentar a oralidade em ILE. No projeto aqui reportado, a escolha da *app* para fomentar a oralidade em ILE em qualquer regime de ensino recaiu sobre o Flipgrid.

Internacionalmente encontramos investigação focada no Flipgrid como recurso educacional para o ensino de línguas, designadamente o Inglês como língua estrangeira, a exemplo de Keiper, White, Carlson & Lupinek (2020) e Petersen, Townsend & Onaka (2020). O Flipgrid pode facilitar a aprendizagem social e potenciar muito a oralidade enquanto ferramenta audiovisual para discussões, reflexões, apresentações e pesquisas. Keiper et al. (2020) e Petersen et al. (2020) consideram que o uso desta ferramenta comunicativa aumenta o envolvimento dos estudantes e o seu sentido de comunidade, além de lhes permitir desenvolver competências linguísticas em contextos autênticos (Keiper et al., 2020).

O trabalho que propomos vem no seguimento destes estudos e visa fomentar a produção e a interação orais em Inglês em alunos do ensino secundário regular. Portanto, está profundamente associado a um contexto educativo específico e visa resolver problemas concretos desse contexto; tem em conta práticas letivas da nossa preferência, bem como modalidades de lecionação recentes, que já implicaram mediação tecnológica das aprendizagens, em virtude do confinamento por COVID-19; e dá resposta a cenários de lecionação que incluem modalidades híbridas ou mesmo totalmente a distância (DGESTE, 2020). Por fim, articula-se com o Projeto Educativo da escola-alvo, pois visa contribuir para o Eixo Central 1 – Processo Ensino-Aprendizagem, no âmbito da promoção dos objetivos estratégicos da promoção do sucesso escolar (AERBP, 2019, pp. 14-16). Note-se que o Plano de Ação para o Desenvolvimento Digital da Escola deste

Agrupamento Escolar (PADDE), elaborado a partir dos questionários SELFIE a professores e alunos realizados ainda em 2020/2021, indica o BYOD e uso dos dispositivos móveis como práticas a implementar e a estimular, nomeadamente junto de alunos com maior autonomia e/ou detentores de *smartphones* e/ou kits de conectividade cedidos pelo Ministério da Educação (Fonseca, 2021, p. 28).

Como referimos, o nosso projeto foca-se no desenvolvimento da oralidade, pela produção e interação oral com os seus pares, em turmas do ensino secundário regular. Em virtude da dimensão habitual das turmas (que podem atingir os 30 discentes), é difícil fazer com que todos os alunos se expressem em Inglês regularmente, em todas as aulas ou mesmo na maior parte das aulas, com confiança e crescente proficiência. Mais de vinte anos de experiência letiva dizem-nos que um aluno menos confiante, com menos competências orais ou menos aplicado, facilmente consegue furtar-se à produção oral em Inglês durante um ano letivo, exceto em momentos de avaliação oral formal, o que, aliás, estudos recentemente realizados confirmam também (entre outros: McLain, 2018). Acresce que a carga letiva da disciplina de Inglês sofreu uma redução nos últimos anos e que o confinamento por pandemia COVID-19 trouxe outros cenários de lecionação para o ecossistema do ensino presencial formal, que afetaram a existência e a frequência dos momentos de oralidade nas aulas de línguas estrangeiras.

Desde março de 2020 que procuramos dar resposta aos problemas que esses cenários coocorrentes de lecionação nos colocaram: da transição para um ensino a distância de emergência à coocorrência do ensino presencial, híbrido e a distância. Esta volatilidade de modalidades de ensino trouxe dificuldades de gestão, manutenção e garantia da realização de certas atividades para alunos e professores. O contexto pandémico originou também momentos de maior isolamento, constrangimentos na interação síncrona e presencial com o grupo-turma, irregularidades no desenvolvimento de aprendizagens (logo, também na expressão oral em Inglês), e dúvidas quanto à fiabilidade de alguns elementos de avaliação apresentados em regimes de ensino não presencial. Consequentemente, a nossa experiência no terreno revelou que a oralidade em ILE seria uma das competências mais difíceis de manter e fomentar durante os períodos de lecionação não síncrona e não presencial, sendo esta a principal justificativa deste estudo.

1.4 – Referencial de competências de oralidade em ILE

O QECRL – Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (Conselho da Europa, 2001) é um importante referencial para o ensino-aprendizagem de ILE; define a competência comunicativa, subdividindo-a em linguística, sociolinguística e pragmática:

A *competência linguística* inclui os conhecimentos e as capacidades lexicais, fonológicas e sintáticas, bem como outras dimensões da língua enquanto sistema, independentemente do valor sociolinguístico da sua variação e das funções pragmáticas e suas realizações. Esta componente, considerada aqui do ponto de vista de uma dada competência comunicativa em língua de um indivíduo, relaciona-se não apenas com a extensão e a qualidade dos conhecimentos (p. ex.: em termos da possibilidade de fazer distinções fonéticas ou da extensão e precisão do vocabulário), mas também com a organização cognitiva e o modo como este conhecimento é armazenado (p. ex.: as redes associativas nas quais um falante coloca um item lexical) e com a sua acessibilidade (activação, memória, disponibilidade). [...]

As *competências sociolinguísticas* referem-se às condições socioculturais do uso da língua. Sensível às convenções sociais (regras de boa educação, normas que regem as relações entre gerações, sexos, classes e grupos sociais, codificação linguística de certos rituais fundamentais para o funcionamento de uma comunidade), a componente sociolinguística afecta fortemente toda a comunicação linguística entre representantes de culturas diferentes, embora os interlocutores possam não ter consciência desse facto. [...]

As *competências pragmáticas* dizem respeito ao uso funcional dos recursos linguísticos (produção de funções linguísticas, actos de fala) e criam um argumento ou um guião de trocas interacionais. Diz também respeito ao domínio do discurso, da coesão e da coerência, à identificação de tipos e formas de texto, à ironia e à paródia. Em relação a esta componente, mais ainda do que à componente linguística, é desnecessário acentuar o forte impacto das interações e dos ambientes culturais nos quais estas capacidades são construídas.

(Conselho da Europa, 2001, pp. 34-35).

O QECRL explicita também o tipo de atividades que potenciam a competência comunicativa, nomeadamente atividades de receção, produção e interação linguística, as quais se podem desenvolver pela oralidade, pela escrita ou ambas:

A *receção* e a *produção* (oral e/ou escrita) são, obviamente, processos primários, uma vez que ambos são necessários à interacção. [...] As actividades de produção têm uma importante função em muitos campos académicos e profissionais (exposições orais, estudos escritos, relatórios) e está-lhes associado um valor social (juízos feitos sobre o que foi apresentado por escrito ou sobre a fluência no discurso e nas apresentações orais).

Na interacção participam oralmente e/ou por escrito pelo menos dois indivíduos, cuja produção e receção alternam [...] Aprender a interagir assim inclui mais do que aprender a receber e a produzir enunciados. De um modo geral, atribui-se, portanto, grande importância à interacção no uso e na aprendizagem da língua, considerando o seu papel central na comunicação.

(Conselho da Europa, 2001, pp. 35-36)

O QECRL distingue entre tarefas e estratégias na comunicação na aprendizagem, referindo que as tarefas podem não ser apenas linguísticas; neste âmbito, sublinhamos o nosso interesse pelo carácter não rotineiro ou automatizado das tarefas, capaz de estimular

a competência comunicativa do sujeito e fomentar o uso de estratégias comunicativas (Conselho da Europa, 2001, p. 38).

No nosso projeto implementámos tarefas comunicativas de oralidade realizadas assincronamente em Flipgrid; “[p]ara realizar tarefas comunicativas, os utilizadores terão que se empenhar em actividades comunicativas em língua e construir estratégias de comunicação.” (Conselho da Europa, 2001, p. 89). Essas atividades podem incluir exposições ou discursos públicos, leitura em voz alta, comentários, falar com base em anotações ou comentando dados visuais ou desempenhar um papel estudado (cf. Conselho da Europa, 2001, p. 91).

E, por fim, o QECRL descreve detalhadamente os “Níveis Comuns de Referência” de proficiência em língua estrangeira, que foram concebidos para “ajudar os parceiros institucionais a descreverem os níveis de proficiência exigidos pelas normas existentes, pelos testes e pelos exames, de modo a facilitar a comparação entre diferentes sistemas de certificação” (Conselho da Europa, 2001, p. 45). Considerando o âmbito do nosso estudo, a oralidade em ILE, esses níveis comuns, dizem respeito aos atos de fala e competências de produção e interação “exigidas a um utilizador/aprendente de uma qualquer língua, de modo a comunicar com outros utilizadores dessa mesma língua” (Conselho da Europa, 2001, p. 42).

Com base no QECRL tivemos igualmente em conta que: nem todos os falantes (nativos ou estrangeiros) desenvolvem competências de forma igual; a progressão linguística não corresponde apenas “a uma subida numa escala vertical. [...] um aprendente [pode] [...] fazer uma progressão de tipo horizontal (de uma categoria vizinha), alargando as suas capacidades em vez de aumentar a sua proficiência em termos da mesma categoria”; “devemos ser prudentes na interpretação de conjuntos de níveis e escalas de proficiência em língua e não considerá-los uma medida linear semelhante a uma régua. Nenhuma escala ou conjunto de níveis pode afirmar-se assim tão linear.” (Conselho da Europa, 2001, p. 40)

Enquanto disciplina geral do currículo, o nível de proficiência de referência de ILE para os alunos do 11.º ano de escolaridade é o nível B2 (DGE, 2018, p. 3), que corresponde ao nível que todos os alunos do ensino regular à saída da escolaridade obrigatória que não tenham optado por ILE como disciplina de opção no 12.º ano deveriam atingir (Figura 1.1).

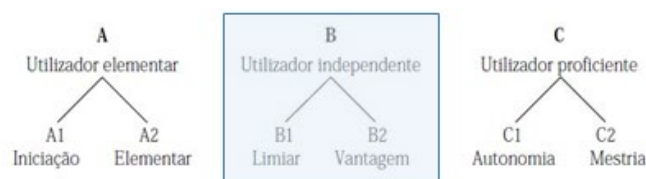


Figura 1.1: Níveis de Proficiência do QECRL
 Fonte: a partir de Conselho da Europa (2001)

O nível B2 ou nível Vantagem corresponde a “um nível descrito por Wilkins como ‘Proficiência Operacional Limitada’ (*Limited Operational Proficiency*) e por Trim como ‘resposta adequada a situações geralmente encontradas’ (*adequate response to situations normally encountered*).” (Conselho da Europa, 2001, p. 47). Além dos níveis indicados, há ainda níveis de proficiência intermédios ou “etapas entre A2 (Elementar) e B1 (Limiar), entre B1 e B2 (Vantagem) e entre B2 e C1 (Autonomia)” (idem, p. 59).

Assim, no 12.º ano de ILE continuação, formação específica, o nível de proficiência de referência avança para um nível intermédio, B2.1/B2.2, entre os níveis B2 e C1 do QECRL, o que significa que:

Em relação ao Inglês 12.º ano (B2.1/B2.2), o aluno deve ser capaz de: compreender as ideias principais em textos complexos sobre assuntos concretos e abstratos, incluindo discussões técnicas na sua área de especialidade; comunicar com um certo grau de espontaneidade e de à-vontade com falantes nativos, sem que haja tensão de parte a parte; exprimir-se de modo claro e pormenorizado sobre uma grande variedade de temas e explicar um ponto de vista sobre temas da atualidade, expondo as vantagens e os inconvenientes de várias possibilidades. (Adaptado do QECR, Escala Global, Nível B2.1/B2.2: Utilizador Independente; Conselho da Europa, 2001).

(DGE, 2018, p.2)

Em termos de competências comunicativas de oralidade das aprendizagens essenciais (AE) de 12.º ano de ILE (opção), este projeto pretendeu fomentar a compreensão oral, a produção oral e a interação oral, recorrendo a ações estratégicas preconizadas nas AE de Inglês; sistematizando, com base nas orientações da DGE (2018):

- Compreensão oral – criação de um objeto face a um desafio; análise de textos ou outros suportes com diferentes pontos de vista, concebendo e sustentando um ponto de vista próprio; uso de modalidades diversas para expressar as aprendizagens (no caso concreto, vídeos em Flipgrid); apresentação de soluções estéticas criativas pessoais (em Flipgrid para as atividades propostas);

- Produção oral – tarefas de pesquisa sustentada por critérios, com autonomia; incentivo à procura e aprofundamento de informação; recolha de dados e opiniões para análise de temáticas em estudo;
- Interação oral – ações de comunicação unidirecional e bidirecional; ações de resposta, apresentação, questionamento e iniciativa.

Nos instrumentos produzidos para o estudo e para utilização dos alunos, simplificámos a linguagem, reduzindo-a aos conceitos de fluência, pronúncia, conteúdo, adaptação considerada para benefício dos participantes, para quem a linguagem do QECRL teria sido um obstáculo impeditivo do que se pretendia desenvolver ou referir sempre que lhes eram apresentadas rubricas para autorregulação de aprendizagem ou formulários de autoavaliação com referência a estes parâmetros. Ressalvamos igualmente que não tendo o nosso trabalho como propósito definir oralidade, nem discutir esse conceito no QECRL, entendemos ter sido pertinente convocado esse quadro de referência, visto que o tivemos em conta na aferição de competências e nível de proficiência dos alunos participantes.

1.5 – Oralidade em ILE em todos os cenários de lecionação

A escolha do objeto de estudo decorreu de uma fase embrionária de mobilização da oralidade em Inglês com Flipgrid para alunos do ensino secundário regular, ocorrida em 2019/2020. Esse período embrionário, corresponde a uma fase de pré-diagnóstico do presente projeto, pois recorreremos a diferentes estratégias pedagógicas para fomentar e melhorar a oralidade em Inglês desses alunos, entre elas a interação oral com os colegas e a professora via Flipgrid, integrado numa sala de aula virtual *Google Classroom*, que organizou todo o período de confinamento e pós-confinamento. Ou seja, para dar resposta ao ensino a distância de emergência, implementámos o *Google Classroom* como Sistema de Gestão da Aprendizagem (SGA), i.e. *Learning Management System* (LMS), pois nenhum era usado no Agrupamento em questão. Para atividades de oralidade em ILE a distância usámos o Flipgrid e favorecemos a comunicação oral individual assíncrona.

Decorrente de tais estratégias e procedimentos, verificámos um incremento de competências de compreensão e expressão oral nos alunos que participaram nessas atividades, inclusive naqueles que nunca participavam oralmente em Inglês em sala de aula presencial, o que se refletiu nos resultados que obtiveram nos parâmetros relativos à

oralidade. Esta constatação está de acordo com estudos sobre o Flipgrid e *apps* semelhantes, onde se dá conta de uma melhoria de competências orais (cf., a título ilustrativo, McLain, 2018). De notar que o nível de desempenho oral destes aprendentes se situava, à partida, entre os 14 e os 20 valores, entre o bom e o excelente

Como já referimos, em 2019/2020 utilizámos diferentes estratégias pedagógicas para fomentar e melhorar a oralidade em Inglês dos alunos, nomeadamente a interação oral entre alunos e professora mediada por Flipgrid, integrado numa sala de aula virtual *Google Classroom*, que organizou todo o período de confinamento e pós-confinamento.

Já nessa altura associámos *blended learning (b-learning)*, *m-learning*, BYOD e comunicação assíncrona em Inglês mediada por Flipgrid em ensino a distância e semipresencial, potenciando a hibridização do ensino (Moreira & Horta, 2020), centrada no aluno, e em mais e melhores aprendizagens. Assim, em 2020/2021, quisemos estudar o potencial educacional do Flipgrid no ensino e aprendizagem de ILE em alunos de ensino secundário e verificar o seu impacto.

1.6 – O Flipgrid

Em 2019/2020, o interesse e o envolvimento dos alunos nas produções e desempenhos orais uns dos outros em Flipgrid foi notório, considerando os dados devolvidos pela *app* (registos de comunicações e visualizações) e a nossa observação participante direta.

Verificámos que o Flipgrid permite não apenas comunicar, mas fazê-lo com alguma curadoria, selecionado a versão que mais satisfaz o aluno, o que pode apontar para elementos potencialmente interessantes para a investigação, como a autorregulação das suas aprendizagens, o uso e domínio das tecnologias integradas em aprendizagens em ILE, entre outros domínios do PASEO (Ministério da Educação, 2017; DGE, 2018).

Em suma, em 2019/2020, o Flipgrid teve impacto na produção oral em língua inglesa de alunos do ensino secundário regular, tendo sido usado durante o confinamento (em ensino totalmente remoto e online) e durante o regresso às aulas presenciais (em regime de *b-learning* e em regime totalmente presencial).

Foi assim que numa fase macro de pré-diagnóstico, que antecedeu este estudo, sinalizámos o potencial pedagógico no Flipgrid pela flexibilidade e hibridização que

oferece ao processo de ensino-aprendizagem. A este propósito, ao conceber este projeto, tivemos em conta:

as diferentes abordagens de ensino, a integração de diversos recursos tecnológicos e a adoção dos diferentes espaços de vida no processo de ensino-aprendizagem, considerando que os recursos tecnológicos podem assumir um papel central, porque a inclusão das mais variadas ferramentas presentes no quotidiano dos jovens – [...], vídeos, telemóveis... – podem contribuir para a interação entre os momentos presenciais e não presenciais e para o diálogo entre as várias abordagens pedagógicas.

(Monteiro, Moreira, Almeida & Lencastre, 2013, p. 34)

Sublinhamos, por isso, uma perspetiva teórica inerente a este projeto, o facto de não ser a alternância ou a “quantidade de horas *online* e presenciais, mas sim a integração efetiva destes momentos” (Monteiro et al., 2013, p. 35) no processo de ensino-aprendizagem dos alunos, mediado por SGA (neste caso, o *Google Classroom*). De facto, foi nossa preocupação criar uma sala de aula virtual em *Classroom* onde o Flipgrid se integrasse de forma significativa e onde os estudantes tivessem experiências que promovessem a aprendizagem (cf. Monteiro et al., 2013, p. 47). Ao fomentar a oralidade em ILE com o Flipgrid integrado no *Google Classroom* concretizámos os pressupostos de Area & Adell (2009) *apud* Monteiro et al. (2013, p. 47), segundo os quais se mobilizam e integram diversas dimensões pedagógicas: informativa, prática, comunicativa e tutorial, e de avaliação.

Deste modo, o potencial do Flipgrid como recurso educacional para a oralidade em Inglês relacionou-se e relaciona-se com o potencial do *b-learning* para cenários de lecionação e de aprendizagem diversificados como ressalva Coutinho em Monteiro et al. (2013, pp. 6-7). Neste caso, o potencial educacional do Flipgrid para o desenvolvimento da oralidade em ILE, prendeu-se com um “nonconsumption problem” ou “area of nonconsumption” (Horn & Staker, 2015). Isto é, com uma lacuna ou falta de soluções para a produção oral em ILE de alunos do ensino secundário quando se interromperam as aulas presenciais.

Para Horn & Staker (2015) é lamentável não se utilizarem abordagens pedagógicas disruptivas para resolver circunstâncias de “nonconsumption”. Segundo os autores: “[n]onconsumption exists any time schools cannot provide a learning experience; they have no easy option other than to do without it.” (p. 105). E acrescentam: “[d]isruptive models of blended learning present a striking opportunity.” (pp. 222-223)

Ora, o contexto pandémico originou uma “nonconsumption opportunity”, importante para implementar *b-learning*, no caso, através do *Classroom* e do Flipgrid, em particular, no que se refere à oralidade em ILE.

O potencial pedagógico do Flipgrid que percebíamos em 2019/2020 também favoreceu o ritmo próprio dos alunos, a personalização das suas produções audiovisuais e, sobretudo, permitiu que se autorregulassem e enviassem apenas o que consideravam melhor ou mais adequado comunicar. Pareceu-nos, por isso, que estávamos perante competências relacionadas com a autorregulação das aprendizagens, o saber tecnológico, o pensamento crítico e o pensamento criativo (Martins, 2017; DGE, 2018).

Recordando, as atividades concebidas para este projeto visaram assegurar continuidade nas interações orais em Inglês em alunos do secundário em qualquer cenário de lecionação (presencial ou a distância), bem como incrementar a quantidade e a qualidade dessas interações, recorrendo ao Flipgrid. Esta ferramenta foi concebida para o ensino básico e secundário (Lowenthal & Moore, 2020, p. 36) para criar e personalizar vídeos curtos em ambiente virtual de acesso protegido; permite também que os alunos interajam com esses vídeos em formato audiovisual, ou seja, por vídeo-resposta. Dito de outro modo,

Flipgrid is a video chat platform designed to participate in video and audio recording conversations easily. Discussions or conversations around the group are spread equally by Flipgrid, which increase speaking time, pronunciation, and communication among students.
(Amirulloh et al., 2021)

O nosso projeto vai ao encontro de estudos que assinalam vantagens na integração do Flipgrid em contextos educativos diversificados. “There are several researches related to the use of Flipgrid in teaching: Stoszkowski (2018), McClure & McAndrews (2016), McLain (2018), Carrie & Timothy (2020), Moran (2018); all found that Flipgrid has a lot of benefit for the students ranging from young to adult learner.” (Syahrizal & Pamungkas, 2021, p. 98)

Deste modo, tivemos em conta os benefícios pedagógicos do Flipgrid enquanto ferramenta educacional para o desenvolvimento da oralidade, identificados por outros investigadores:

Related to speaking skill, McClure & McAndrews (2016) mentioned that Flipgrid was recognized as a low-stakes platform that helped students in their public speaking skills. By these two previous studies we then can see that Flipgrid provides alternatives for students to become more comfortable and easier to share their video in an ever-changing technological world. Other finding on the use of Flipgrid is a study from undergraduate business university

students in South Korea which reported that students became more comfortable speaking in English via videos after using Flipgrid over the period of a semester course (McLain, 2018).
(Syahrizal & Pamungkas, 2021, p. 98)

Por outro lado, tendo em conta o contexto pandémico e a alternância e coocorrência de modalidades de ensino, pareceu-nos vantajoso mobilizar hábitos e competências de visualização e produção de vídeo solicitadas via Flipgrid e similares às que se encontram em redes sociais que os jovens estudantes utilizam, como o Instagram ou o Snapchat (Taylor & Hinchman, 2020, p. 26). Como argumentam erem Syahrizal & Pamungkas (2021):

In this era of social media, video has become more and more famous, and students are very familiar in using video for attracting their social living. Video response technologies, which are social interfaces allowing people to engage and collaborate with others, have recently gained great popularity (Katemba & Ning, 2018). A specific video response technology, Flipgrid, can be a valuable experiential learning tool, and enables educators to engage students in a variety of learning and assessment activities (Carrie & Timothy, 2020).
(Syahrizal & Pamungkas, 2021, p. 98)

Os mesmos autores referem que, do ponto de vista avaliativo, o Flipgrid também confere ao professor mais tempo para aferir conhecimentos e competências, e com mais sentido crítico. Além disso, dizem, o Flipgrid permite aos estudantes relacionar-se com o professor e com o que é estudado dentro da sua zona de conforto: “when students demonstrate their knowledge and skills through video recording, it allows the instructor to provide a more critical and accurate assessment of their knowledge” (Syahrizal & Pamungkas, 2021, p. 98).

Outros investigadores descrevem assim os propósitos e as valências educacionais do Flipgrid:

Flipgrid was first developed for educational professionals and has been described as a platform to: (a) address the needs of changing learners by enhancing course engagement; (b) increase student involvement during lectures; (c) promote students verbal reflective development; and (d) increase instructor awareness of student understanding of course concepts (McClure & McAndrews, 2016).

(Taylor & Hinchman, 2020, p. 26)

Assim, considerámos que o potencial pedagógico do Flipgrid, cujo slogan era “empower every voice” (aquando do desenho do nosso projeto) e que hoje corresponde a “social learning” (Flipgrid, 2019), se enquadrava em documentos curriculares como o PASEO (Ministério da Educação, 2017), e as AE de 12.º ano para a disciplina de ILE continuação, formação específica (DGE, 2018). Por outro lado, o Flipgrid permite a integração curricular de uma ferramenta digital e potencia o uso dos DM em contexto educativo, indo ao encontro das áreas de competências digitais 3, 4, 5 e 6 do

DigCompEdu, abrangendo, desta forma, as competências pedagógicas dos educadores e as competências – digitais – dos aprendentes (Lucas & Moreira, 2018). Por fim, considerámos que o Flipgrid poderia contribuir para um maior feedback por parte do professor e entre os alunos, tal como observado por Taylor & Hinchman (2020).

Este enquadramento teórico, a necessidade de garantir um contínuo de interações e comunicação e produção oral em ILE, mesmo em regime a distância ou *blended*, e a fase de pré-diagnóstico macro do ano letivo anterior conduziram-nos ao trabalho de projeto, que desenhamos, implementámos e avaliámos. No capítulo seguinte explicitamos os pressupostos metodológicos subjacentes ao nosso estudo.

Capítulo 2 - METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO

Research approaches are plans and the procedures for research that span the steps from broad assumptions to detailed methods of data collection, analysis, and interpretation.

(Creswell & Creswell, 2020, p. 22)

2.1 – Abordagem e opções metodológicas

Conforme precedentemente explanado, com base numa fase de pré-diagnóstico macro, concretizada em 2019/2020, no ano letivo seguinte, de 2020/2021, quisemos estudar o potencial educacional do Flipgrid no ensino e aprendizagem de ILE em alunos de ensino secundário regular.

Considerando a problemática do desenvolvimento da oralidade em ILE em cenários de lecionação, ora presenciais, ora a distância, que a pandemia por COVID-19 ora alternava, ora hibridizava, integrámos o Flipgrid nas aulas de ILE do ensino secundário. A integração desta *app* visou garantir e fomentar a produção e interação oral em ILE, nomeadamente durante os períodos de lecionação a distância.

Tivemos, portanto, a preocupação de resolver um problema identificado num dado momento e num dado contexto educativo específicos. Desta forma, assumimos que subjacente a este projeto está uma perspetiva analítica ou mundividência pragmática. Recuperamos aqui o entendimento de Guba (1990, p.17) *apud* Creswell & Creswell (2020, p. 25), que define mundividência ou “worldview” como “a basic set of beliefs that guide action”, conceito que norteou a nossa ação, no sentido de se ter evidenciado necessário resolver um problema concreto identificado no nosso contexto. Assim, a nossa perspetiva e o nosso posicionamento face ao contexto despoletaram e moldaram a nossa abordagem metodológica, porquanto

as condicionantes humanas e culturais [...] condicionam as “escolhas” do investigador e fazem com que a investigação se desenvolva sempre num “aqui” e num “agora”, ou seja, dentro de um referencial teórico a que chamamos paradigma de investigação.

(Coutinho, 2021, p. 6)

Tendo em conta as quatro perspetivas filosóficas de investigação apresentadas por Creswell & Creswell (2020, p. 26), enquadrámos a nossa identificando-a com o pragmatismo centrado na resolução de um problema (“problem-centered”) e orientado para a *praxis* no terreno (“real-world practice oriented”), ou seja:

pragmatism as a worldview arises out of actions, situations, and consequences rather than antecedent conditions (as in postpositivism). There is a concern with applications—what works—and solutions to problems (Patton, 1990). Instead of focusing on methods,

researchers emphasize the research problem and question and use all approaches available to understand the problem (see Rossman & Wilson, 1985).

(Creswell & Creswell, 2020, p. 29)

Resulta, assim, que o enfoque pragmático se refletiu nas opções metodológicas deste estudo. Considerámos que a metodologia mista seria adequada e poderia ajustar-se ao tempo disponível para a investigação (um ano letivo), já que esta abordagem pressupõe a recolha e a análise de dados quantitativos e qualitativos, com vista a um “additional insight beyond the information provided by either the quantitative or qualitative data alone.” (Creswell & Creswell, 2020, pp. 23-24)

Os meios que orientaram a nossa busca de conhecimento resultaram, portanto, de uma integração metodológica, pois “[a]nalisar os problemas sociais exige abordagens diversificadas que combinem o que de melhor tem para dar cada um dos paradigmas [qualitativo/positivista e quantitativo/interpretativo]” (Coutinho, 2021, p. 35).

Num primeiro plano, a nossa perspetiva tem um enfoque prático e corresponde a “uma investigação com forte carácter instrumental, visando uma tomada de decisões, uma melhoria das praxis” (Coutinho, 2021, p. 30).

Num segundo plano, identificamos a nossa proposta com uma ação educativa planeada (após identificação de problemas) e passível de ser reformulada, com vista à transformação positiva de uma realidade através da resolução de problemas detetados num determinado grupo (Miranda & Cabral, 2017, p. 13).

Desta perspetiva, enquadramo-nos no paradigma sociocrítico (Coutinho, 2021), no sentido em que buscámos operacionalizar mudanças com impactos positivos e replicáveis: a mobilização da oralidade em ILE com o Flipgrid, por integração dos DM no processo de ensino-aprendizagem e implementação *m-learning* por BYOD. Deste modo, esperamos alcançar maior flexibilidade e capacidade de resposta perante cenários de lecionação múltiplos, por vezes simultâneos, que implicaram mediação tecnológica, por parte quer de professores, quer de alunos.

Estes fatores, os limites temporais do estudo e o facto de a investigadora ser também professora e ter acesso ao campo de estudo em análise, conduziram-nos à metodologia de projeto para estudar a problemática do desenvolvimento da oralidade em ILE com alunos do ensino secundário em cenários de lecionação que alteravam ou se sobrepunham (regime presencial, a distância ou híbrido).

2.2 – Da problemática às questões de investigação

2.2.1 - Problemática

A partir da problemática identificada, e antes aludida, o desenvolvimento da oralidade em ILE em alunos do ensino secundário em cenários de lecionação alternantes ou coocorrentes, formulámos o problema da investigação: como continuar a desenvolver competências de produção e interação oral em ILE, face à ausência temporária ou prolongada dos alunos ou mesmo do professor em sala de aula física, e assegurar a continuidade das interações orais em Inglês em qualquer modalidade de ensino, inclusive em cenários de lecionação coocorrentes?

A fase de pré-diagnóstico macro do nosso estudo (2019/2020) sugeriu que o Flipgrid pode mobilizar a oralidade em qualquer cenário de lecionação, contribuindo para a flexibilização e hibridização do processo de ensino-aprendizagem, e pode ser uma resposta adequada à disrupção causada pelo ensino remoto de emergência e pela coocorrência de regimes de ensino (presencial, a distância e/ou misto). Por outro lado, dadas as suas características e funcionalidades, considerámos que o potencial educacional do Flipgrid poderia favorecer o desenvolvimento de outras competências plasmadas nas AE de ILE de 12.º ano, continuação (DGE, 2018), e no PASEO (Ministério da Educação, 2017), bem como no QECRL (Conselho da Europa, 2001).

Tendo em conta a experiência da investigadora como professora do ensino secundário regular, tirámos partido de abordagens pedagógicas disruptivas, tais como o *b-learning*, o *m-learning* e o BYOD, para dar resposta a circunstâncias de “nonconsumption” (Horn & Staker, 2015), de constrangimentos que a COVID-19 impunha ao desenvolvimento da oralidade em regime presencial.

Assim, o recurso ao Flipgrid como recurso educacional na oralidade em Inglês para alunos do ensino secundário de ILE teve em conta cenários de lecionação diversificados, como temos vindo a salientar. Deste modo, procurámos assegurar modalidades de ensino híbridas ou mesmo totalmente a distância, tal como preconizado para a preparação do ano letivo de 2020/2021 (DGESTE, 2020).

2.2.2 – Pergunta de partida e questões da investigação

Consequentemente, a investigação que agora reportamos está profundamente associada a um contexto educativo específico e visou resolver problemas concretos desse contexto, designadamente os seguintes desafios:

1. Como continuar a desenvolver competências em Inglês Língua Estrangeira (ILE), nomeadamente de interação e de produção oral em Inglês, face à ausência temporária ou mais prolongada dos alunos ou mesmo do professor em sala de aula física?
2. Como garantir a continuidade dessas interações no regime a distância ou semipresencial?
3. Como lidar com a coocorrência das modalidades de ensino presencial e a distância imposta pela pandemia?

Em função dos marcos teóricos anteriormente definidos, considerando o problema e a nossa experiência na implementação de atividades de oralidade assíncronas em ILE com o Flipgrid em contexto pandémico, formulámos a seguinte pergunta de partida:

– De que forma pode o Flipgrid ser um recurso educacional para desenvolver competências de produção e interação oral em ILE em qualquer modalidade de ensino, inclusive em cenários de lecionação coocorrentes?

Da nossa pergunta de partida, formulámos as questões de investigação:

- Que contextos potenciam o uso do Flipgrid para a realização de atividades e interações orais? Que tipo de interações? Com que dispositivos?
- Que impacto pode ter na oralidade em Inglês de alunos do ensino secundário regular? Ou seja, com que resultados?

Explicitados os nossos pressupostos e abordagens metodológicas, bem como a problemática, o problema, a pergunta de partida e as questões de investigação, prosseguimos, explicitando a metodologia de projeto que nos permitiu corporizar o nosso estudo.

2.3 – Metodologia de projeto

Sustentando-nos numa perspectiva pragmática e numa abordagem mista, para dar resposta às questões da investigação, adotamos a metodologia de projeto, à semelhança de Pestana (2015), Alves (2017) e Eustáquio (2020).

Do mesmo modo, e tal como estas autoras, apoiamo-nos em especialistas como Serrano (2008), Guerra (2010) e Miranda & Cabral (2017), reconhecendo haver uma cultura de projeto que percorre a nossa sociedade nos mais diversos planos, com vista à resolução de problemas e melhoria de circunstâncias, e regida por pressupostos de rigor e eficácia.

Consideramos, por isso, que “[v]ivemos numa civilização de projectos e [que] o conceito de ‘projecto’ atravessa um estado de graça, na medida em que está ligado a uma dimensão positiva de concretização do futuro (Barbier, 1991).” (Guerra, 2010, p. 114)

E, como refere Serrano (2008, p. 16), “um projeto é um avanço antecipado de ações a realizar para conseguir determinados objetivos”; é ainda um “plano de trabalho” que “consubstancia os elementos necessários para alcançar os objetivos desejáveis”. Além disso, os projetos “orientam-se para a resolução de problemas” (idem, p. 18). E, ainda que a autora se reporte aos projetos sociais, podemos considerar que um projeto de investigação em educação se assemelha àqueles, porque também este tenta “resolver uma carência, uma necessidade”, olhando para o futuro com pragmatismo (idem, p. 18). De facto, e no entender de Freitas (1999),

Qualquer projecto envolve sempre uma visão antecipadora dos seus resultados. Para que atinja os objectivos propostos, tem de ser planeado e concretizado cuidadosamente. Assim, num projecto (qualquer que ele seja) podem considerar-se três momentos fundamentais: o planeamento, a realização e a obtenção do produto desejado.

Dito de outra maneira, e usando termos que os professores conhecem bem, qualquer projecto pode ser considerado como *processo* (enquanto se realiza) e como *produto* (depois de realizado).

(Freitas, 1999, p. 5)

Embora a noção de projeto seja “muitas vezes apresentada como sinónimo de dinamismo, de progresso, de movimento, de abertura, de mais-valia, e emerge na oposição a imobilismo, a estagnação” (Guerra, 2010, p. 114), não é garantido que os resultados sejam os esperados – depende da ação de quem o implementa.

2.3.1 – Enquadramento do projeto

Situando-nos num contexto de investigação em educação, concebemos um projeto cujo desenho metodológico, alicerçado na metodologia de projeto, constitui um “guia para a ação dos profissionais [neste caso, a investigadora participante] que visa transformar positivamente uma realidade através da resolução de problemas” (Miranda & Cabral, 2017, p. 13).

Abstraindo-nos da variedade de projetos elencados por Guerra, que se fundamenta em Boutinet, focamo-nos na noção de “metodologia participativa de projecto entendida como uma metodologia científica de intervenção, baseada numa ordem lógica de operações sequentes” (Guerra, 2010, p. 119), e associamo-la ao conceito de projeto educacional, circunscrito ao contexto e ao ecossistema específicos para os quais se concebeu, e que abarcam as circunstâncias que originaram a necessidade de implementação do projeto e os seus objetivos, e incluem a sua localização espacial e temporal, bem como os recursos humanos e materiais envolvidos.

Concebido “entre a utopia e o pragmatismo” (Guerra, 2010, p. 115), este projeto adotou uma “metodologia participativa” e procurou ser um “instrumento que permite, simultaneamente, uma maior compreensão da realidade e uma maior eficácia dos meios e das técnicas de intervenção” (Guerra, 2010, p. 119), ou seja, procurou permitir atuar no terreno, contando com a participação da investigadora.

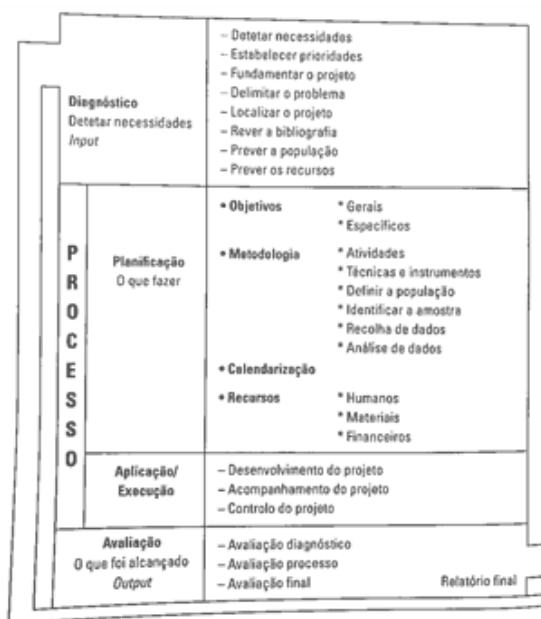


Figura 2.1: Fases para a elaboração de um projeto
Fonte: Serrano (2008, p. 26)

2.3.2 – Fases do projeto

O estudo que agora apresentamos foi elaborado segundo a metodologia de projeto proposta por Serrano (2008) e teve em conta quatro fases: diagnóstico, planificação, aplicação/execução e avaliação; a Figura 2.1 detalha as fases do projeto segundo a autora.

2.3.2.1 – Diagnóstico

Segundo Capucha (2008, p. 17), “[u]m diagnóstico de qualidade é a primeira condição de um bom projecto, ao permitir determinar com precisão os problemas a resolver, os recursos disponíveis e os factores que serão determinantes no contexto.” Já Serrano (2008, p. 29) considera o diagnóstico “uma fase de vital importância para a elaboração de projetos” e “uma das ferramentas teórico-metodológicas mais importantes para nos aproximarmos do conhecimento da realidade objeto de estudo”. Neste sentido, e conciliando as duas linhas orientadoras nos nossos primeiros passos metodológicos, começámos por considerar uma fase de pré-diagnóstico macro, concretizada em 2019/2020, como antes mencionado. Depois, no início do ano letivo de 2020/2021, procedemos ao diagnóstico do contexto educativo no âmbito do nosso projeto e estudo.

A deteção das necessidades fez parte deste processo de diagnóstico, tal como preconizam Serrano (2008), Capucha (2008) e Guerra (2010). Os dois últimos especialistas referem a importância de identificar pontos fracos e fortes, seja por grelha analítica (Guerra, 2010, p. 134), seja por uma análise SWOT que explicita as forças e as fraquezas do contexto interno e externo onde se deseja efetuar a investigação (Capucha, 2008, p. 20). A Figura 2.2 representa uma análise SWOT, ponderação de forças (*strengths*), fraquezas (*weaknesses*), oportunidades (*opportunities*) e ameaças (*threats*) a um potencial estudo, que também realizámos, conforme apresentamos mais à frente.

Dinâmicas Internas	Forças (aspectos positivos no contexto, objectivos e resultados alcançados)
	Fraquezas (aspectos negativos, objectivos não atingidos, bloqueios e dinâmicas de resistência à mudança)
Dinâmicas Externas	Oportunidades (aspectos da envolvente que podem ser aproveitados e potenciados)
	Ameaças (aspectos da envolvente que podem vir a dificultar a prossecução dos objectivos)

Figura 2.2: Representação de uma análise SWOT

Fonte: Capucha (2008, p. 20)

Serrano (2008) refere a importância de estabelecer prioridades na fase de diagnóstico, após o levantamento das necessidades do contexto a estudar. Uma análise SWOT contribui para este pressuposto teórico-metodológico, bem como para a fundamentação do projeto e a delimitação do problema a investigar, visto que “[a] observação constitui uma fonte privilegiada para detetar e identificar problemas existentes no grupo humano com o qual trabalhamos.” (Serrano, 2008, p. 34)

2.3.2.2 – Planificação

Esta fase corresponde ao planeamento da ação no campo da investigação, ou seja:

O planeamento é o processo ou, dito de outro modo, o conjunto articulado de procedimentos que conduzem ao estabelecimento do plano de ação. Quase sempre esse conjunto de procedimentos, e em particular o envolvimento dos agentes pertinentes, é tão importante como o próprio plano que é o seu resultado.

(Capucha, 2008, p. 7)

O planeamento de um projeto ou planificação, na terminologia de Serrano (2008), decorre da fase de diagnóstico e inicia o processo de investigação no campo empírico. Para esta especialista, a planificação irá conter o mapa de atuação do investigador, explicitando objetivos (gerais e específicos), dar conta das suas opções metodológicas (atividades, técnicas e instrumentos de análise), definir a população-alvo e a amostra do estudo e ter em conta os momentos de recolha e de análise de dados (cf. Figura 2.1).

Assim, “[a] planificação consiste [...] em procurar antecipar, prever e tentar vislumbrar o que se vai desenrolar e aplicar no futuro.” (Serrano, 2008, p. 38) Para isso, é necessário definir um ponto de partida, os recursos disponíveis e os procedimentos a utilizar “para alcançar as metas, mediante a realização de atividades que desenvolvam os objetivos programados a curto, médio e longo prazo.” (Serrano, 2008, p. 37)

A autora menciona igualmente a dupla valência da planificação: a coordenação entre linhas de ação e intervenientes do projeto, e um contínuo de miniprojetos que se interligam e articulam. Estas características apontam para princípios inerentes a uma planificação adequada, como o da continuidade, da reversibilidade e da flexibilidade, aspetos que procurámos captar na planificação do nosso estudo, nomeadamente na sua dimensão temporal e no que concerne às atividades a realizar em Flipgrid.

Um dos componentes da planificação é, portanto, a sua calendarização, que deve “apresentar o seguimento e a sucessão das etapas da investigação e a forma como se sucedem, completam e coordenam.” (Serrano, 2008, p. 72)

O nosso estudo obedeceu a uma calendarização detalhada, que comportou as várias etapas e operacionalizações do projeto, do início ao fim, como preconiza Serrano (2008). Por outro lado, tivemos em conta os preceitos de flexibilidade, pragmatismo e otimização de recursos e de oportunidades ressaltados por Capucha (2008).

Para representar a calendarização das várias etapas deste estudo elaborámos um gráfico de Gantt que se apresenta na Tabela 2.1.

Tabela 2.1: Cronograma do projeto

Etapas da investigação	2020											
	jan	fev	mar	abr	mai	jun	jul	ago	set	out	nov	dez
Pré-diagnóstico (2019/2020): utilização do Flipgrid em atividades orais em inglês.												
2020/2021: Diagnóstico e planeamento.												
Implementação do Flipgrid para atividades orais em inglês.												
Avaliação diagnóstica das competências orais em inglês.												
Avaliação 1 das competências orais em inglês após implementação de Flipgrid.												
	2021											
	jan	fev	mar	abr	mai	jun	jul	ago	set	out	nov	dez
Avaliação intermédia 1 do projeto. Ajustes pedagógicos e/ou metodológicos.												
Atividades orais em inglês com Flipgrid.												
Avaliação 2 das competências orais em inglês após implementação de Flipgrid.												
Avaliação intermédia 2 do projeto. Ajustes pedagógicos e/ou metodológicos.												
Avaliação final das competências orais em inglês após implementação de Flipgrid.												
Avaliação final do projeto.												
Elaboração do relatório do projeto.												

Fonte: a autora

2.3.2.3 – Aplicação/execução

Esta fase corresponde à implementação do projeto no terreno, tendo por base o quadro teórico e metodológico, em função das etapas anteriores.

Deste modo, organizámos o nosso estudo em quatro fases: uma primeira fase de diagnóstico ou *input* para levantamento de necessidades, constrangimentos e oportunidades; a fase de processo do projeto, que comportou a fase de planificação de atividades em Fligprid e a fase de aplicação/execução, com a criação de atividades em Flipgrid em ILE apoiado em *m-learning* e BYOD; e, por fim, a fase de avaliação do projeto, em que analisamos o *output*, ou seja, o que foi alcançado com o projeto.

A metodologia participativa e o público-alvo do estudo não requereram a articulação de outros participantes que não fossem a professora-investigadora e os alunos da amostra. Ainda assim, foi feita uma sensibilização para a investigação junto da Direção do Agrupamento onde o mesmo decorreu, para obter autorização e também um esclarecimento e apelo ao consentimento prévio dos participantes, para respeitar preceitos éticos, profissionais e motivacionais inerentes a estes estudos (cf. Capucha, 2008, p. 43).

2.3.2.4 – Avaliação

Todo o projeto antecipa e deseja um determinado resultado para o problema a que procura dar resposta. Entre o ensejo e os resultados obtidos desenvolve-se um processo de comparação entre a situação prevista e a situação real que define a natureza da avaliação (Figura 2.3).

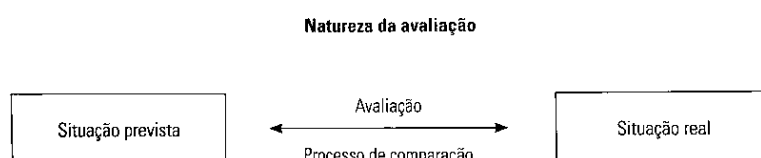


Figura 2.3: A natureza da avaliação
Fonte: Serrano (2008, p. 83)

Neste estudo tivemos em mente o processo avaliativo durante todas as etapas, partindo do pressuposto de que “[a]valiar é comparar num determinado instante o que foi alcançado mediante uma ação e o que se deveria ter alcançado de acordo com uma prévia programação.” (Espinosa, 1986, p. 14, *apud* Serrano, 2008, p. 83)

A metodologia de projeto que seguimos procedeu a uma avaliação final para saber o que foi alcançado, para identificar qual o *output* obtido, o que corresponde à avaliação sumativa do projeto (Serrano, 2008). Antes desta avaliação, procedemos a uma avaliação diagnóstica e, nas fases seguintes, procedemos a ajustes pedagógicos e metodológicos, numa dinâmica de avaliação contínua do processo de investigação (Figura 2.4), porque:

A avaliação não deve ser algo pontual, mas sim um processo para se obter a informação necessária, ordenada, relevante, fiável, válida e atempada, a fim de se emitir um juízo de valor sobre a qualidade do processo e o produto educativo, desde o seu início até ao fim.

[...] tentamos estar continuamente alerta e atentos ao desenvolvimento do projeto, a fim de tentar corrigir qualquer fracasso ou desajustamento no momento.

(Serrano, 2008, p. 95)

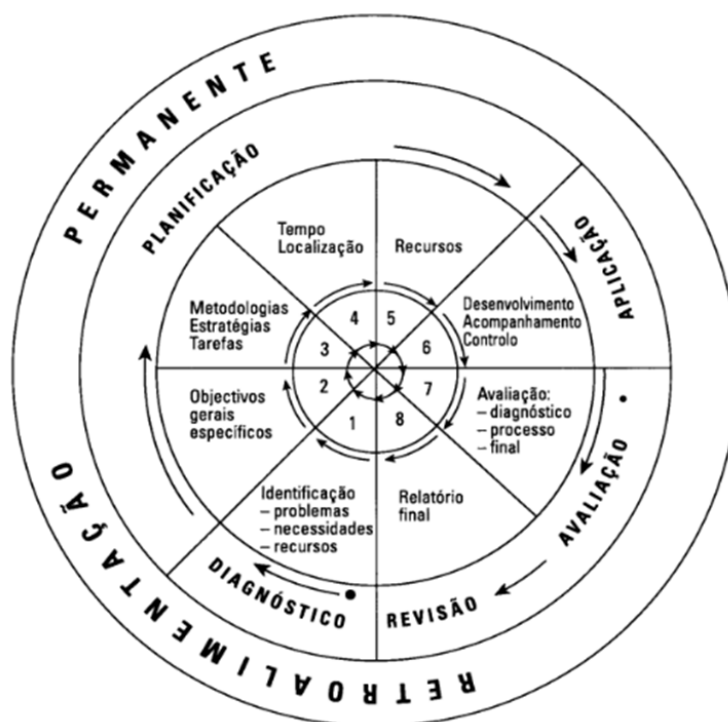


Figura 2.4: Sistematização de um projeto
Fonte: Serrano (2008, p. 27)

Portanto, neste estudo implementámos três tipos de avaliação, que se verificaram antes do processo de aquisição (avaliação diagnóstica), durante o processo (avaliação formativa) e no fim do processo (avaliação sumativa) (Serrano, 2008, p. 94).

As nossas estratégias avaliativas integraram parâmetros como a ocorrência e a presença de objetivos, explicitados por Serrano (2008) e sistematizados por Eustáquio (2020, p. 76), a partir da leitura dessa especialista, conforme retomamos na Tabela 2.2 a seguir reproduzida.

Tabela 2.2: Estratégias de avaliação

Estratégia	1. Ocorrência		2. Presença dos objetivos	
	Longitudinal (ao longo do processo)	Pontual (em momentos precisos da sequência)	Explícita	Implícita
Observação livre	x			x
Observação sistemática	x		x	
Observação provocada	x	x	x	
Situação livre		x		x
Centrada nos objetivos		x	x	
Entrevista centrada em objetivos		x	x	
Situação centrada nos objetivos		x	x	
Análise de conteúdo	x	x	x	

Fonte: Serrano (2008, p. 90) *apud* Eustáquio (2020, p. 76)

2.3.3 – Instrumentos e técnicas de recolha de dados

No processo avaliativo do projeto, além de saber quando avaliar, é necessário saber como fazê-lo. Neste caso, a opção por uma investigação de natureza mista condicionou a relação sujeito/objeto da investigação, porquanto a investigadora foi participante, criou e implementou atividades de oralidade em Inglês.

A integração metodológica condicionou, assim, os instrumentos e as técnicas de recolha de dados. Salvaguardando os pressupostos éticos inerentes a uma investigação, seguimos estratégias manipulativas concretizadas por técnicas de recolha de dados como a observação e o inquérito por questionário (Serrano, 2008).

A natureza participativa da investigadora permitiu recorrer à observação direta e a grelhas de observação focada como registos orientadores dessa observação. Para Reis (2011, p. 29), “a observação deve ser dirigida a dimensões específicas da aula; as observações livres devem ser evitadas.” Um dos instrumentos que o autor indica, na mesma obra e página, como registo orientador é a grelha de observação focada “em comportamentos ou acontecimentos em áreas muito específicas, para análise e discussão mais finas e aprofundadas”. Esses comportamentos específicos podem depois ser “nada”, “algo” ou “bem evidentes” durante as sessões de observação em contexto de aula presencial (idem, p. 40), salvaguardando que os exemplos de grelhas de observação que apresenta poderão ser adaptados ao contexto e às finalidades da observação (idem, p. 30),

como viemos a fazer, adaptar os exemplos de grelhas de observação focada que Reis propõe (idem, pp. 40-45), e também utilizados por Alves (2017).

Recordando, sobre os parâmetros a assinalar para cada indicador em observação, sabemos que:

A observação frequente, durante a aula, das evidências sugeridas permite que o avaliador considere que esse indicador é “bem evidente”. Pelo contrário, a observação da ausência de evidências permite que o avaliador considere que esse indicador não é evidente (“nada evidente”).

(Reis, 2011, p. 45)

O segundo instrumento de recolha de dados utilizado nesta investigação foi o inquérito por questionário, uma das ferramentas técnico-metodológicas adequadas para a investigação por projeto, segundo Freitas (1999), Capucha (2008), Serrano (2008), Guerra (2010), e Miranda & Cabral (2017).

Tendo sido um “processo delicado”, o questionário final obedeceu a “princípios básicos elementares”:

Há princípios básicos que são elementares, que dizem respeito à sequência das perguntas, ao modo como elas são feitas, e também ao modo como o questionário é elaborado: ele não deve ser muito longo, ou seja, não deve ter muitas questões; deve ser anónimo, isto é, respeitar a confidencialidade de quem responde.

(Freitas, 1999, p. 19)

Além disso, passou pela elaboração de um questionário-piloto, que foi sujeito a validação e submetido à apreciação de especialistas, cujo parecer tivemos em conta para reformular e aperfeiçoar antes de o utilizarmos na sua versão final, a única que apresentamos por diferir muito pouco da inicial. Respeitámos, portanto, princípios elementares de construção e validação deste instrumento de recolha de dados, tanto mais que:

o questionário tem de ser validado. Validar um questionário é assegurar que ele vai fornecer os dados para que foi construído. Uma das maneiras de assegurar esta exigência é fazer sempre uma versão piloto do questionário e tratá-la a diversos níveis. Essa versão deverá ser submetida a um certo número de respondentes semelhantes àqueles a quem o questionário se dirige e deve ser-lhes perguntado o que pensam sobre o que fizeram, em termos de inteligibilidade e até de facilidade. A mesma versão deverá ser analisada por peritos, isto é, investigadores com experiência na construção de questionários que deverão assinalar eventuais pontos fracos. Da junção das duas actividades o questionário será, certamente, melhorado, podendo então ser aplicado aos indivíduos a quem se destina.

(Freitas, 1999, p. 19)

Sintetizando, recolhemos dados de natureza qualitativa e quantitativa; recorremos à observação direta participante e utilizámos grelhas de observação focada. O uso do Flipgrid permitiu recolher também dados de *learning analytics*, coligidos pela própria *app*. Após as atividades com Flipgrid, aplicámos um questionário aos participantes

(Anexo IV). Este questionário e o respetivo consentimento informado foram submetidos à Comissão de Ética do LE@D, Laboratório de Educação a Distância e eLearning, que acolhe a investigação realizada no Mestrado em Pedagogia do eLearning (mPeL). A referida comissão emitiu parecer favorável, tendo sugerido alterações mínimas de organização e conteúdo, as quais foram realizadas antes de o questionário ser aplicado; atendendo a que as sugestões foram pontuais, entende-se suficiente, no presente relatório, apresentar apenas a versão final daquele instrumento de recolha de dados.

2.4 – Sistematização metodológica

Em suma, o nosso trabalho de projeto assume-se como um estudo em Pedagogia do eLearning, retomando a aceção de Masie (2006), citado por Monteiro, Moreira & Lencastre (2015, p. 19), ao referirem “o uso da tecnologia de rede para planear, entregar, seleccionar, gerir e expandir a aprendizagem.”

De facto, desenhamos o projeto educacional pedagógico para um contexto de aprendizagem formal, cujo objetivo foi “desencadear situações de aprendizagem [com recurso ao *m-learning*] que conduzam ao sucesso educativo [em Inglês]” (Miranda & Cabral, 2017, p. 14). O sucesso educativo concreto do nosso projeto circunscreve-se ao desenvolvimento de competências a partir do uso do Flipgrid.

Enquanto projeto, foi desenhado para conseguir adaptar-se e autorregular-se, e, portanto, a avaliação contínua ou de processo foi preponderante. Contemplou momentos avaliativos para (re)ponderação, assumindo uma “postura prospetiva, de antecipação da realidade” (Miranda & Cabral, 2017, p. 14) e foi-se construindo como investigação em *continuum*; visou conseguir adaptar-se às mudanças circunstanciais para poder dar resposta às necessidades do seu público-alvo (Miranda & Cabral, 2017). Por isso, podemos entendê-lo como estudo reflexivo e iterativo, que se ajustou à realidade, às circunstâncias e às necessidades, pedagógicas e de investigação, que fomos encontrando.

Partindo destes pressupostos, e com vista à sistematização metodológica, criámos um mapa conceptual para representar o desenho da nossa investigação (Figura 2.5).

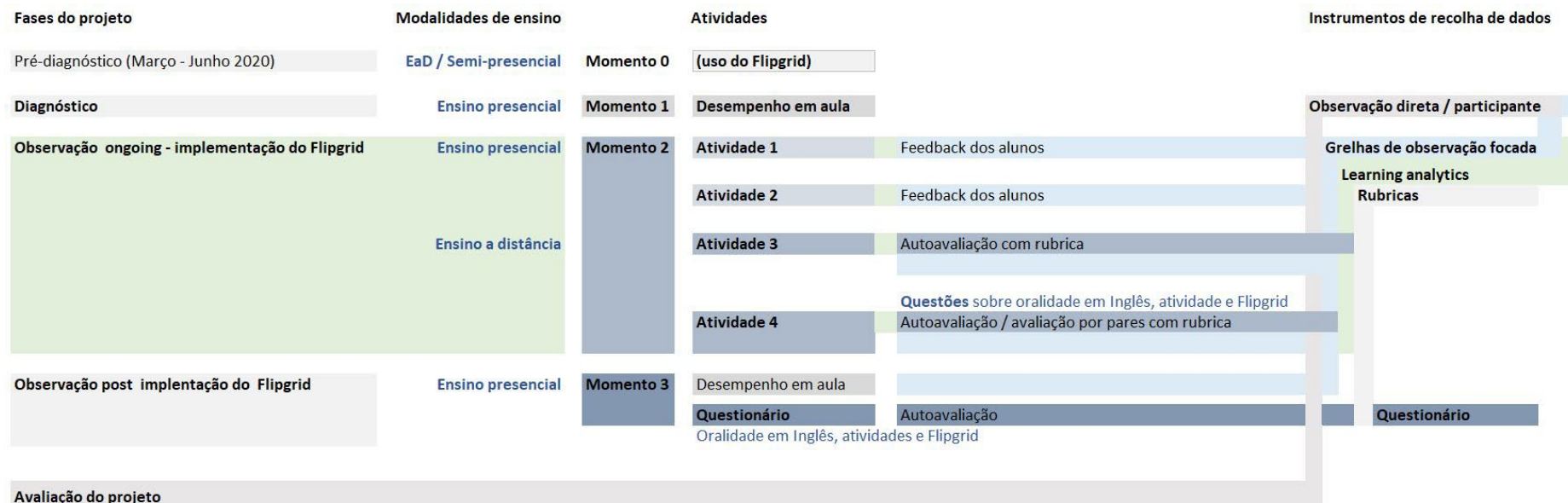


Figura 2.5: Mapa conceptual do desenho da investigação
 Fonte: a autora

Tal como Eustáquio (2020), articulámos o objetivo geral (finalidade) do projeto, com os seus objetivos, metas, indicadores meios de verificação (instrumentos de recolha de dados propostos), seguindo as recomendações de Capucha (2008) e Miranda & Cabral (2017). Como refere a primeira autora,

Estes dois últimos autores apontam quatro características que um bom indicador deve apresentar: independência, na medida em que só deve medir uma meta ou objetivo; verificabilidade, permitindo a verificação da mudança originada pelo projeto; validade, devendo medir exatamente o que se pretende; acessibilidade, na medida em que a informação necessária deve ser de fácil acesso [...].

(Eustáquio, 2020, p. 69)

As metas correspondem, portanto, ao que se pretende alcançar em cada objetivo. Por seu turno, os indicadores deverão fornecer “informação relevante e objetiva” (Serrano, 2008, p. 96). A Tabela 2.3 sistematiza a finalidade, os objetivos, as metas e os indicadores do nosso estudo, explicitando-os de forma concisa e clara; a organização tabelar procura ilustrar o seu alinhamento e interdependência.

A fase de diagnóstico do projeto conduziu às seguintes questões de investigação, que lembramos: – Que contextos potenciam o uso do Flipgrid para a realização de atividades e interações orais em ILE? E que tipo de interações? Com que dispositivos? – Que impacto pode ter o Flipgrid na oralidade em ILE de alunos do ensino secundário regular?

A partir das questões enunciadas, definimos a finalidade do projeto, a saber: contribuir para o desenvolvimento da oralidade em ILE, em alunos do ensino secundário regular, em qualquer cenário de lecionação (presencial, híbrido ou a distância) com recurso ao Flipgrid, sob uma abordagem de BYOD, numa estratégia de *m-learning*. Em seguida, definimos os objetivos específicos da investigação, que também lembramos:

1. Identificar os contributos do Flipgrid como recurso educacional, nomeadamente no ensino-aprendizagem de ILE em contextos de aprendizagem híbrida ou a distância com recurso ao BYOD e *m-learning*;
2. Compreender de que forma o Flipgrid pode contribuir para o desenvolvimento da oralidade em Inglês em alunos do ensino secundário;
3. Definir como implementar o Flipgrid para o ensino-aprendizagem de ILE.

Finalmente, delineámos metas e indicadores para cada um dos objetivos específicos, procedendo ao seu alinhamento e interdependência, como preconizado por Capucha (2008) e Miranda & Cabral (2017).

Tabela 2.3: Sistematização da investigação

Finalidade	Contribuir para o desenvolvimento da oralidade em inglês em alunos do ensino secundário regular com recurso ao Flipgrid.		
Questões de investigação	<p>1. Que contextos potenciam o uso do Flipgrid para a realização de atividades e interações orais? Que tipo de interações? Com que dispositivos?</p> <p>2. E que impactos pode ter na oralidade em inglês de alunos do ensino secundário regular? Com que resultados?</p>		
Objetivos específicos	Metas	Indicadores	Meios de Verificação
<p>1. Identificar os contributos do Flipgrid como recurso educacional, nomeadamente no ensino-aprendizagem de ILE em contextos de aprendizagem híbrida ou a distância com recurso a BYOD e <i>m-learning</i>.</p> <p>2. Compreender de que forma o Flipgrid pode contribuir para o desenvolvimento da oralidade em inglês em alunos do ensino secundário.</p> <p>3. Como se pode implementar o Flipgrid no ensino-aprendizagem de ILE?</p>	<p>Utilização do Flipgrid em ILE em contextos de aprendizagem híbrida com recurso a BYOD e <i>m-learning</i>.</p> <p>Participação em atividades de produção oral individuais e em grupo.</p> <p>Utilização do Flipgrid em articulação com outras competências e atividades em ILE.</p> <p>Autorregulação do processo de produção oral durante as atividades em Flipgrid.</p> <p>Mobilização de outras competências em ILE e/ou outras contempladas no PASEO para produção oral com o Flipgrid.</p>	<p>Número de participações nas atividades em Flipgrid e respetiva duração.</p> <p>Qualidade da participação e da produção oral em ILE nas atividades em Flipgrid.</p> <p>Evidências de outras competências, além das de oralidade, durante as apresentações orais.</p> <p>Evidências da autorregulação ou melhoria da produção oral durante as atividades em Flipgrid.</p> <p>Grau de sucesso na articulação da oralidade em Flipgrid com outras competências e atividades em ILE.</p> <p>Perceção dos alunos sobre a <i>app</i> Flipgrid.</p> <p>Padrões de utilização da <i>app</i>.</p> <p>Perceção dos alunos sobre a evolução da sua oralidade em ILE após atividades em Flipgrid.</p>	<p>Observação livre (longitudinal).</p> <p><i>Learning analytics</i> da própria <i>app</i>.</p> <p>Grelhas de observação focada.</p> <p>Questionário centrado em objetivos (e análise de conteúdo).</p>

Fonte: a autora, a partir de Eustáquio (2020)

2.5 – Participantes no estudo e caracterização da amostra

A nossa investigação seguiu uma metodologia de projeto e decorreu na escola sede de um Agrupamento de Escolas do distrito de Leiria (o AERBP). Visto que a investigadora era também professora nessa mesma escola, e tendo em conta as balizas temporais da investigação, um ano, optámos por ter como participantes no estudo alunos da sua turma de 12.º ano de Inglês Continuação, disciplina de opção, a qual se encontrava a lecionar.

Deste modo, a investigadora participou no estudo enquanto professora de ILE do AERBP, enquanto responsável pelo projeto de investigação e, nesse contexto, como observadora participante, em função das opções metodológicas deste estudo. Os outros participantes foram 21 alunos de 12.º ano de Inglês Continuação, uma amostra por conveniência, de entre os alunos que lhe foram atribuídos nesse ano letivo (2020/2021).

Como apresenta a Tabela 2.4, a amostra do estudo constituiu-se por 21 alunos, provenientes de três cursos diferentes do ensino secundário regular; todos optaram pela disciplina de ILE no 12.º ano, a qual foi lecionada pela investigadora no AERBP no ano referido letivo.

A amostra (n=21) compreendeu alunos de 5 turmas com idades entre os 17 e os 19 anos, sendo que 66,7% tinha 18 anos e 85% era do género feminino. Nove dos participantes (42,9% da amostra) estava a concluir o curso de Línguas e Humanidades, oito (38,1%) o curso de Ciências e Tecnologias, e quatro (19%) o de Ciências Sócio-Económicas.

Tabela 2.4: Caracterização da amostra

Género	Número	%	
Masculino (M)	3	14,3	
Feminino (F)	18	85,7	
	21	100,0	Total

Idade	Número	%	
17 anos	6	28,6	
18 anos	14	66,7	
19 anos	1	4,8	
	21	100,0	Total

Curso	Número	%	
Línguas e Humanidades	9	42,9	
Ciências Sócio-Económicas	4	19,0	
Ciências e Tecnologias	8	38,1	
	21	100,0	Total

n= 21

Fonte: a autora

O desenho da investigação integrou quatro atividades de oralidade em Inglês concebidas para realização em Flipgrid, maioritariamente em formato assíncrono e individual, as atividades 1 a 4; como patente na Tabela 2.5, todas as atividades se articularam com as AE do 12.º de ILE de opção.

2.6 – As atividades

No que diz respeito às atividades, importa recordar que todas tiveram enfoque no desenvolvimento de competências de oralidade no âmbito das AE de ILE de 12.º ano, continuação (DGE, 2018), e do QECRL (Conselho da Europa, 2001). Começamos por sistematizá-las na Tabela 2.5, explicitando a sua modalidade e articulação curricular, aprofundando, num segundo momento, cada uma delas.

Tabela 2.5: Atividades – modalidade e respetiva articulação curricular

Atividade 1 – <i>Getting to know you better</i>	Terminada a 27 de novembro de 2020
<p>Modalidade: <i>online</i>, atividade individual oral assíncrona no Flipgrid. Atividade de ambientação à ferramenta.</p> <p>Articulação curricular com as AE</p> <p>Competências comunicativas curriculares e competências estratégicas das AE: - produção oral, comunicar eficazmente em contexto, utilizar a literacia tecnológica para comunicar e aceder ao saber em contexto, pensar criticamente.</p>	
Atividade 2 – <i>The best next global language is...</i>	Terminada a 13 de dezembro de 2020
<p>Modalidade: <i>online</i>, debate em grupo assíncrono no Flipgrid.</p> <p>Articulação curricular com as AE</p> <p>Área temática 1. A Língua Inglesa no Mundo: Evolução da língua inglesa enquanto fenómeno social, político e cultural; Diversidade na língua inglesa (<i>English worldwide; Will English always be the global language?; What makes a global language?; What English / language will we be speaking in the future?</i>).</p> <p>Competências comunicativas curriculares e competências estratégicas das AE: - interação oral, produção oral, comunicar eficazmente em contexto, utilizar a literacia tecnológica para comunicar e aceder ao saber em contexto, pensar criticamente, relacionar conhecimentos de forma a desenvolver criatividade em contexto.</p> <p>Competência intercultural: - reconhecer realidades interculturais distintas.</p>	

Atividade 3 – <i>Special news report edition</i>	Terminada a 19 de fevereiro de 2021
<p>Modalidade: <i>online</i>, apresentação individual oral assíncrona no Flipgrid.</p> <p>Articulação curricular com as AE Áreas temáticas 2. Cidadania e Multiculturalismo: A Declaração Universal dos Direitos do Homem; Conviver com a diversidade; 3. Democracia na Era Global: Tendências nas sociedades democráticas; Democracia em mudança (<i>Citizenship and multiculturalism; globalisation; news stories</i> - do género textual à apresentação oral).</p> <p>Competências comunicativas curriculares e competências estratégicas das AE: - interação oral, produção oral, produção escrita, comunicar eficazmente em contexto, utilizar a literacia tecnológica para comunicar e aceder ao saber em contexto, pensar criticamente, relacionar conhecimentos de forma a desenvolver criatividade em contexto; desenvolver o aprender a aprender em contexto e aprender a regular o processo de aprendizagem.</p> <p>Competência intercultural: - reconhecer realidades interculturais distintas.</p>	
Atividade 4 - <i>Book review</i>	Terminada a 9 de abril de 2021
<p>Modalidade: <i>online</i>, apresentação individual oral assíncrona no Flipgrid.</p> <p>Articulação curricular com as AE: <i>Cultural knowledge, book review</i> (do género textual à apresentação oral).</p> <p>Competências comunicativas curriculares e competências estratégicas das AE: - interação oral, produção oral, produção escrita, comunicar eficazmente em contexto, utilizar a literacia tecnológica para comunicar e aceder ao saber em contexto, pensar criticamente, relacionar conhecimentos de forma a desenvolver criatividade em contexto; desenvolver o aprender a aprender em contexto e aprender a regular o processo de aprendizagem.</p>	
Atividade 5 – <i>20th century revisited</i>	Terminada a 4 de maio de 2021
<p>Modalidade: apresentação individual face a face síncrona e presencial (em sala de aula).</p> <p>Articulação curricular com as AE: Área temáticas: 4. Culturas, Artes e Sociedade: A segunda metade do Século XX na literatura, no cinema, na música; A diversidade das vozes nos países de expressão inglesa (<i>Culture, art and society over the decades of the 20th century.</i>)</p> <p>Competências comunicativas curriculares e competências estratégicas das AE: - produção oral, interação oral, comunicar eficazmente em contexto, pensar criticamente, relacionar conhecimentos de forma a desenvolver criatividade em contexto; desenvolver o aprender a aprender em contexto e aprender a regular o processo de aprendizagem.</p>	
Aplicação de questionário de investigação	11 a 18 de junho de 2021

Fonte: a autora

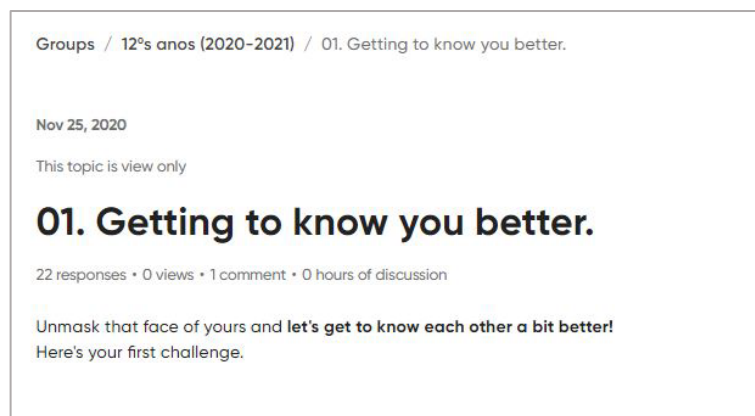


Figura 2.6: Atividade 1

Fonte: a autora

Depois de um primeiro momento de diagnóstico e de aulas em regime presencial síncrono, lançamos uma atividade de ambientação em Flipgrid (atividade 1), com o propósito de familiarizar os participantes no estudo com a *app* e com as suas funcionalidades. Por outro lado, os alunos provinham de turmas diferentes, logo não se conheciam todos bem. Por isso, a atividade de ambientação 1 foi também concebida para se constituir como oportunidade de se dar a conhecer e ficar a conhecer os outros elementos da turma de ILE.

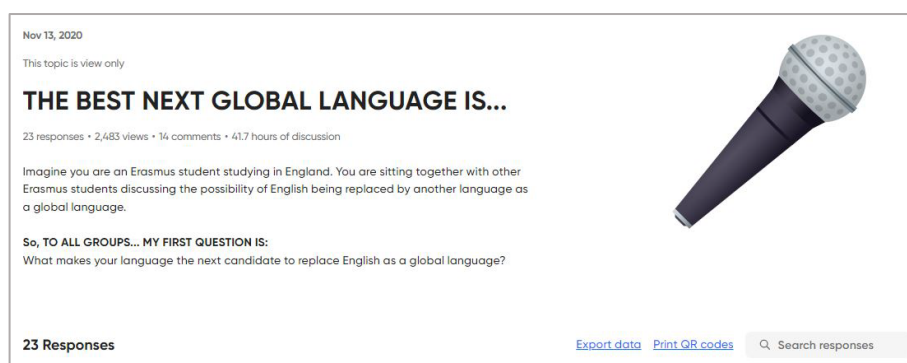


Figura 2.7: Atividade 2

Fonte: a autora

A atividade 2 foi lançada e preparada em sala de aula presencial síncrona. Mas devido à pandemia, e por questões de distanciamento social, propôs-se aos alunos que fizessem uso dos seus DM para comunicar entre si e, integrados em 4 grupos distintos (aleatoriamente formados em sala de aula), participassem num debate assíncrono no Flipgrid. Cada aluno assumiria a defesa de uma determina língua como futura língua global, e deveria preparar a argumentação em defesa dessa perspectiva, integrando as aprendizagens da unidade temática anteriormente estudada. No Flipgrid, os grupos apresentaram argumentos, tendo, para esse

efeito, começado com um vídeo de argumentação inicial, ao qual os restantes alunos (em articulação com os seus elementos de grupo) deveriam responder, contrapondo argumentos coerentes com a posição do seu grupo e integrando as aprendizagens anteriores sobre o tema.

Feb 18, 2021
This topic is view only

SPECIAL NEWS REPORT EDITION

23 responses • 0 views • 0 comments • 0 hours of discussion

by **outstanding news reporters.**

Reading your report as a news anchor on TV

1. Record yourself **READING YOUR REPORT** as if you were a professional news anchor or news presenter on CNN or SIC Notícias or RTP3, for example.
2. You can use image or sound only - but you get extra points for image use ;).
3. This time I will keep all recordings private - no one but me will see them published.

Don't forget: HAVE FUN when you communicate your message. But be professional. (Especially you, you-know-who...)



Figura 2.8: Atividade 3

Fonte: a autora

A atividade 3 articulou a produção escrita de um artigo jornalístico com a sua divulgação em formato igualmente jornalístico, mas apresentado oralmente, como se os alunos fossem pivôs de noticiário. Para isso, cada um dos participantes reportou no Flipgrid a notícia que pesquisou e escreveu, segundo o modelo textual estudado (*news report*). Ao contrário das outras duas atividades em Flipgrid, os alunos puderam gravar-se em modo moderado, ou seja, as prestações orais e audiovisuais de cada um só foram visualizadas pelos seus pares coletivamente, em sala de aula presencial.

Mar 19, 2021
This topic is view only

BOOK REVIEW

24 responses • 634 views • 18 comments • 609 hours of discussion

CHOOSE A BOOK THAT YOU LOVE(D) - fiction or non-fiction, poetry or prose.

Prepare a **BOOK REVIEW** about that book:

- Follow the **REVIEW GENRE** - p. 56 - and include context, description and evaluation.
- Use the useful tips and adequate language and style.
- Try to memorize your book review before presenting it, or at least the main ideas you want to communicate.
- Present your book review here on Flipgrid,.

DURING YOUR BOOK REVIEW:

- **DO NOT READ.**
- Be natural.
- Engage the audience (=get them interested, give them a reason to listen) - you **WILL** be viewed this time.
- If possible, hold the book you are talking about during your presentation.
- Read a short passage that illustrates why you love it so much and we all should read that book. Get us **REALLY** interested!

DONT FORGET to use the speaking rubric (criteria) to self-evaluate your speaking skills. You will also have to evaluate 2 random colleagues with the same rubric. Your book review text will also be graded with a similar rubric.



Figura 2.9: Atividade 4

Fonte: a autora

A última atividade oral em Flipgrid permitiu novamente articular a escrita, a leitura e a oralidade, pois consistiu na apresentação em vídeo de um livro da preferência dos alunos; a escolha do livro foi totalmente livre. Diferentemente das outras atividades, na atividade 4 realizou-se avaliação por pares a partir de rubrica de avaliação. A autoavaliação dos alunos seguiu os mesmos parâmetros e critérios considerados pela professora na heteroavaliação.

Ainda no âmbito da oralidade, e após concluídas todas as atividades em Flipgrid, realizou-se a atividade 5, cuja estratégia avaliativa foi semelhante à da atividade 4, isto é, também sujeita a autoavaliação e avaliação de pares. Porém, esta atividade foi realizada em modo síncrono e presencial, tendo cada participante apresentado uma personalidade, um movimento artístico ou cultural do século XX (dos anos 50 em diante) à sua escolha.

The image shows a screenshot of a Flipgrid activity page. At the top, the title is "Cultural 20th Century Revisited - Speaking" with dates "(30.04.2021 and 04.05.2021)". Below the title, it says "Ana Margarida Presa Teixeira da Fonseca · 29/04/2021 (Editado às 10/06/2021)". There are "20 pontos" and a "Data de conclusão: 04/05/2021". The topic is "1950s - 2000s - Culture, art and society." The activity is labeled "Speaking Activity" and includes a list of instructions: "Go through unit 4.", "Choose a personality, celebrity or icon, a cultural movement, art style or particular decade from the 1950s till early 21st century (2010, tops).", "Prepare a short talk about it connecting your choice to the impact it had on culture, art and society.", and "Make it interesting and engaging for everyone else in class and... don't read!". Below this, it says "As in the previous activity:" followed by three bullet points: "you will be assessed by (usual) rubric (check Classroom rubric);", "you will give feedback to two colleagues of a different class (not your own);", and "you will assess your own performance using the same criteria in the rubric.". At the bottom, there is a rubric icon and text "Rubrica: 5 critérios · 25 pontos". There are two preview cards: one for "Cultural 20th Century Revisi..." with a URL, and another for "Your opinion about this Spe..." with a URL.

Figura 2.10: Atividade 5 (síncrona, presencial)

Fonte: a autora

Concluída a contextualização metodológica do projeto, passaremos à apresentação e discussão dos dados, no capítulo seguinte.

Capítulo 3 – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS

Neste capítulo apresentamos e discutimos os dados da investigação. Seguindo o exemplo de Eustáquio (2020), alinhada com Serrano (2008), organizamos o relato por momentos avaliativos da metodologia de projeto: situação inicial (fase de diagnóstico), de processo (aplicação/execução) e final (resultados).

3.1 – Situação inicial – diagnóstico

Como explicitado precedentemente, a partir da fase de diagnóstico macro, ocorrida no ano letivo de 2019/2020, verificámos que havia um problema de “nonconsumption” ou uma “area of nonconsumption” (Horn & Staker, 2015). Isto é, observámos uma lacuna ou falta de soluções para a produção oral em ILE em alunos do ensino secundário sempre que se interrompiam as aulas presenciais e se passava ao regime a distância, ou sempre que havia uma alternância de temporalidade (curta ou mais prolongada) entre os dois regimes, devido à pandemia por COVID-19.

Tendo em conta que naquele ano letivo já havíamos utilizado o Flipgrid, em contextos de lecionação presenciais e a distância, para manter e fomentar a oralidade em ILE em alunos de secundário do ensino regular, e tendo testemunhado o potencial pedagógico daquela ferramenta, assumimos o Flipgrid como objeto de estudo, nomeadamente enquanto recurso educacional para desenvolver competências de produção e interação oral em ILE em qualquer modalidade de ensino, inclusive em cenários de lecionação coocorrentes.

Dinâmicas Internas	Forças	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Os estudantes têm e usam smartphones ▪ A escola tem um LMS a funcionar ▪ Os estudantes têm e usam internet em casa ▪ Há hábitos de uso dos DM e BYOD em parte dos estudantes ▪ Há abertura por parte dos estudantes para integração do digital nas suas práticas de aprendizagem ▪ A investigadora tem conhecimento organizacional, conhecimentos pedagógicos e conhecimentos tecnológicos que permitam diagnosticar, planear e implementar o projeto
	Fraquezas	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Para a maior parte dos estudantes, o Flipgrid será uma novidade – é necessário um período de ambientação ▪ Alguns alunos são avessos a expor-se e a participar oralmente ▪ Alguns alunos têm pouca literacia digital – é necessário demonstrar e treinar a produção de conteúdos em Flipgrid
Dinâmicas Externas	Oportunidades	<ul style="list-style-type: none"> ▪ A escola tem rede wireless ▪ A Direção autorizou e apoiou o estudo ▪ Os estudantes aderiram à participação no estudo informadamente ▪ O contexto pandémico favorece a adesão às atividades de oralidade assíncrona ▪ Os regimes de frequência alternados / coocorrentes favorecem a necessidade de uma ferramenta como o Flipgrid ▪ O ano letivo anterior (2019/2020) permitiu integrar o Flipgrid e funcionou como pré-diagnóstico macro com turmas de ensino secundário
	Ameaças	<ul style="list-style-type: none"> ▪ A rede wireless da escola não é suficiente e por vezes há quebras de ligação ▪ A rede de banda larga é insuficiente no concelho da escola onde se desenvolverá o projeto

Figura 3.1: Análise SWOT do projeto
 Fonte: a autora, a partir de Capucha (2008, p. 20)

Definida a problemática – desenvolvimento da oralidade em ILE em cenários de leção ora presenciais, ora a distância, – e delimitado o problema, questionámo-nos se haveria condições para implementar um projeto de investigação orientado para a ação e procedemos a uma análise SWOT para ponderar as respetivas forças (*strengths*), fraquezas (*weaknesses*), oportunidades (*opportunities*) e ameaças (*threats*), inerentes ao nosso estudo (Figura 3.1). Verificámos que havia condições favoráveis ao desenho de um projeto apoiado em *m-learning* e BYOD que integrasse o Flipgrid como recurso educacional para o desenvolvimento da oralidade em ILE, pelo que prosseguimos para a planificação do projeto.

3.2 – Aplicação/execução – processo

Já na fase de processo, considerando o objetivo geral do estudo, contribuir para o desenvolvimento da oralidade em alunos do ensino secundário regular em qualquer cenário de leção (presencial, híbrido ou a distância), formulámos a questão de investigação, que recordamos: – pode o Flipgrid ser um recurso educacional para desenvolver competências de produção e interação oral em ILE em qualquer modalidade de ensino, inclusive em cenários de leção coocorrentes?

Esta questão suscitou duas outras questões, específicas:

- Que contextos potenciam o uso do Flipgrid para a realização de atividades e interações orais em ILE? Que tipo de interações? Com que dispositivos?
- Que impactos pode ter o Flipgrid na oralidade em ILE de alunos do ensino secundário regular? Com que resultados?

A partir destas questões, e após revisão de literatura para contextualização teórica, formulámos três objetivos específicos, decorrentes do objetivo geral, e claros quanto aos propósitos da investigação como preconizado por Miranda & Cabral (2017, p. 47); são os seguintes: 1. identificar os contributos do Flipgrid como recurso educacional, nomeadamente no ensino-aprendizagem de ILE em contextos de aprendizagem híbrida ou a distância com recurso a *m-learning* e BYOD; 2. compreender de que forma o Flipgrid pode contribuir para o desenvolvimento da oralidade em Inglês em alunos do ensino secundário; 3. implementar o Flipgrid para o ensino-aprendizagem de ILE.

Para cada um destes objetivos específicos, definimos metas e indicadores (cf. Tabela 2.3), bem como meios de verificação de suporte à avaliação de acompanhamento, *on going*

(Eustáquio, 2020, p. 76) e de referência para a avaliação final, a qual sintetiza “se os objetivos do projeto foram alcançados, ou não, e em que medida” (Serrano, 2008, p. 96).

Além de criarmos atividades de oralidade assíncrona em ILE em Flipgrid, contemplamos momentos de recolha de dados em sala de aula presencial, que registámos em grelha de observação focada (Reis, 2011), conforme apresentamos em seguida, nas Tabelas 3.1 a 3.4.

Tabela 3.1: Grelha de observação focada – atividade 1

Atividade 1				
Tema	“Getting to know you better”			
Número de estudantes que participaram	21	(100% n=21)		
Início	25.11.2020			
Fim	04.12.2020			

Aferição de consecussão dos objetivos	Não observável	Pouco evidente	Algo evidente	Evidente
1. ambientação à app;			x	
2. melhor conhecimento dos pares;				x
3. diagnóstico de oralidade não orientada de inglês sobre tema aberto e muito familiar, o próprio aluno;				x
4. identificação de preferências, hobbies e idiossincrasias de cada aluno.				x

Ambientação ao uso do Flipgrid como recurso educativo - primeiras impressões	Não observável	Pouco evidente	Algo evidente	Evidente
5. Interesse dos alunos ao visualizar as prestações dos colegas em sala de aula				x
Há alunos que revelam inibição ao ter que usar o Flipgrid ou ao visualizar(-se)			x	
6. Os alunos tecem comentários positivos ao uso do Flipgrid			x	
7. Os alunos tecem comentários negativos ao uso do Flipgrid			x	
8. É possível recolher mais dados sobre Inglês (LE), do que em sala de aula.				x
8. As prestações dos alunos em Inglês (LE) são melhores do que em sala de aula tradicional			x	
9. O número de alunos que não participa oralmente em Inglês (LE) via Flipgrid é inferior ao número de alunos que não participa oralmente em Inglês (LE) em sala de aula.				x

Fonte: a autora, a partir de Reis (2011)

As grelhas de observação focada sobre as atividades em Flipgrid (Tabelas 3.1 a 3.4) mostram que os objetivos das atividades foram globalmente conseguidos.

No que se refere ao uso do Flipgrid como recurso educativo para a oralidade em Inglês, a ambientação não foi apenas concretizada com a atividade 1, como revelam as

grelhas de observação focada. De facto, foram precisas mais atividades para os alunos se adaptarem àquela *app*, o que aponta para uma curva de aprendizagem que será preciso ter em conta ao implementar atividades de oralidade em Flipgrid (em Inglês ou noutra língua ou disciplina), não sendo de descurar a oferta de uma (ou mais) atividades de ambientação/exploração desta ferramenta digital.

Tabela 3.2: Grelha de observação focada – atividade 2

Atividade 2	"Debate 2 – The best next global language is..."	
Tema		
Número de estudantes que participaram	21	(100% n=21)
Início	25.11.2020	
Fim	13.12.2020	

Aferição de consecussão dos objetivos	Não observável	Pouco evidente	Algo evidente	Evidente
1. trabalhar em grupo assincronamente;			x	
2. preparar e desenvolver a "defesa" de uma perspetiva em grupo, depois de terem sido estudados conceitos-base em sala de aula;				x
3. apropriar-se dos temas e conceitos estudados e aplicá-los outras línguas (além da inglesa);				x
4. exprimir-se em Inglês sobre um tema preparado;				x
5. comunicar assincronamente com os colegas via Flipgrid;				x
6. selecionar e responder a intervenções e argumentos específicos dos outros três grupos, em articulação com os seus colegas de grupo (simular discussão assíncrona via Flipgrid).			x	

Usar o Flipgrid como recurso educativo para comunicação e interações / debate assíncronos	Não observável	Pouco evidente	Algo evidente	Evidente
7. Os alunos usam apenas som		x		
8. Os alunos usam a sua imagem				x
9. Os alunos gravam(-se) apenas pelo Flipgrid		x		
10. Os alunos gravam(-se) noutra aplicação ou programa e submetem essa gravação no Flipgrid			x	
11. Os alunos submetem o seu trabalho sem ser no Flipgrid por questões técnicas	x			
12. A complexidade tecnológica do Flipgrid atrapalha o produto final apresentado			x	
13. A complexidade tecnológica do Flipgrid favorece o produto final apresentado				x
14. Os alunos têm opiniões positivas sobre esta atividade em Flipgrid		x		
15. Os alunos têm opiniões negativas sobre esta atividade em Flipgrid				x
16. Os alunos que não participam no Flipgrid também não o fazem nas aulas presenciais.				x
17. Os alunos que não participam nas aulas presenciais participam no Flipgrid.	x			
18. É possível recolher mais dados linguísticos via Flipgrid sobre cada aluno do que nas aulas presenciais.				x
19. Observa-se evolução positiva nas prestações dos alunos em Inglês (LE)				x
20. O número de alunos que não participa oralmente em Inglês (LE) via Flipgrid é inferior ao número de alunos que não participa oralmente em Inglês (LE) em sala de aula.				x

Fonte: a autora, a partir de Reis (2011)

Tabela 3.3: Grelha de observação focada – atividade 3

Atividade 3

Tema "Breaking news!"
 Número de estudantes que participaram 21 (100% n=21)
 Início 19.02.2021
 Fim 05.03.2021

Aferição de consecussão dos objetivos	Não observável	Pouco evidente	Algo evidente	Evidente
1. pesquisar um tema e apresentar um report apropriando-se desse modelo de texto;				X
2. apresentar um report assincronamente;				X
3. exprimir-se em Inglês com fluência e correção;				X
4. simular uma apresentação jornalística (com ou sem imagem, sendo a imagem e a performance em câmara assumidamente valorizadas).				X
Usar o Flipgrid como recurso educativo para apresentação / role play assíncronos	Não observável	Pouco evidente	Algo evidente	Evidente
5. Os alunos usam apenas som	X			
6. Os alunos usam a sua imagem				X
7. Os alunos gravam(-se) pelo Flipgrid				X
8. Os alunos usam outros apps e submetem o produto final pelo Flipgrid			X	
9. Os alunos personalizam a sua apresentação no Flipgrid.			X	
10. Os alunos integram outros elementos multimédia na apresentação em Flipgrid.			X	
11. Os alunos submetem o seu trabalho sem ser no Flipgrid por questões técnicas		X		
12. A complexidade tecnológica do Flipgrid atrapalha o produto final apresentado	X			
13. A complexidade tecnológica do Flipgrid favorece o produto final apresentado				X
14. Os alunos têm opiniões positivas sobre esta atividade em Flipgrid				X
15. Os alunos têm opiniões negativas sobre esta atividade em Flipgrid		X		
16. Os alunos que não participam no Flipgrid também não o fazem em videoconferência durante o EaD.			X	
17. Os alunos que não participam em videoconferência durante o EaD participam no Flipgrid.			X	
18. É possível recolher mais dados linguísticos via Flipgrid sobre cada aluno do que em videoconferência durante o EaD.				X
19. Observa-se evolução positiva nas prestações dos alunos em Inglês (LE)		X		
20. O número de alunos que não participa oralmente em Inglês (LE) via Flipgrid é inferior ao número de alunos que não participa oralmente em Inglês (LE) em sala de aula.				X

Fonte: a autora, a partir de Reis (2011)

Tabela 3.4: Grelha de observação focada – atividade 4

Atividade 4		
Tema	Book review	
Número de estudantes que participaram	21	(100% n=21)
Início	19.03.2021	
Fim	09.04.2021	

Aferição de consecussão dos objetivos	Não observável	Pouco evidente	Algo evidente	Evidente
1. selecionar um livro e apresentá-lo assincronamente;				x
2. apropriar-se do modelo textual "book review" e transpô-lo para uma crítica literária oral;				x
3. exprimir-se em Inglês com fluência e correção, sem ler;				x
4. simular uma crítica literária (sendo a imagem e a performance em câmara assumidamente valorizadas).				x
Usar o Flipgrid como recurso educativo para apresentação / role play assincronos	Não observável	Pouco evidente	Algo evidente	Evidente
5. Os alunos usam apenas som	x			
6. Os alunos usam a sua imagem				x
7. Os alunos gravam(-se) pelo Flipgrid				x
8. Os alunos usam outros apps e submetem o produto final pelo Flipgrid			x	
9. Os alunos personalizam a sua apresentação no Flipgrid.			x	
10. Os alunos integram outros elementos multimédia na apresentação em Flipgrid.			x	
11. Os alunos submetem o seu trabalho sem ser no Flipgrid por questões técnicas		x		
12. A complexidade tecnológica do Flipgrid atrapalha o produto final apresentado		x		
13. A complexidade tecnológica do Flipgrid favorece o produto final apresentado			x	
14. Os alunos têm opiniões positivas sobre esta atividade em Flipgrid				x
15. Os alunos têm opiniões negativas sobre esta atividade em Flipgrid		x		
16. Os alunos que não participam no Flipgrid também não o fazem em videoconferência durante o EaD.		x		
17. Os alunos que não participam em videoconferência durante o EaD participam no Flipgrid.		x		
18. É possível recolher mais dados linguísticos via Flipgrid sobre cada aluno do que em videoconferência durante o EaD.				x
19. Observa-se evolução positiva nas prestações dos alunos em Inglês (LE)			x	
20. O número de alunos que não participa oralmente em Inglês (LE) via Flipgrid é inferior ao número de alunos que não participa oralmente em Inglês (LE) em sala de aula.				x

Fonte: a autora, a partir de Reis (2011)

Apesar do tempo necessário de apropriação ao Flipgrid, as atividades subsequentes à primeira, sobretudo as duas últimas (atividades 3 e 4), que foram individuais e realizadas

três e quatro meses mais tarde, registaram resultados muito satisfatórios em termos de desempenho oral global (Tabelas 3.5 e 3.6).

Tabela 3.5: Desempenho nas atividades 1 e 2 – Flipgrid

Atividade 1 (Flipgrid - individual - ambientação)

Estudante	Performance	Ideas	Feedback Scores	Em valores
E 01	4	4	8,00	16,00
E 02	5	5	10,00	20,00
E 03	5	5	10,00	20,00
E 04	4	5	9,00	18,00
E 05	4	5	9,00	18,00
E 06	5	5	10,00	20,00
E 07	5	5	10,00	20,00
E 08	5	5	10,00	20,00
E 09	5	5	10,00	20,00
E 10	5	5	10,00	20,00
E 11	5	5	10,00	20,00
E 12	4	5	9,00	18,00
E 13	5	5	10,00	20,00
E 14	5	5	10,00	20,00
E 15	5	5	10,00	20,00
E 16	5	5	10,00	20,00
E 17	5	5	10,00	20,00
E 18	5	5	10,00	20,00
E 19	5	5	10,00	20,00
E 21	4	5	9,00	18,00
E 22	5	5	10,00	20,00

Média 4,8 em 5 5,0 em 5 19,43 em 20

Atividade 2 (Flipgrid - grupo)

Estudante	CONTENT	FLUENCY	PRONUNCIATION	CORRECTNESS	Feedback Scores / Valores
E 01	4	5	5	5	19,00
E 02	5	5	5	5	20,00
E 03	5	5	5	4,5	19,50
E 04	5	5	4,5	3	17,50
E 05	5	5	5	5	20,00
E 06	4	5	5	5	19,00
E 07	5	5	4,5	4,5	19,00
E 08	5	5	5	5	20,00
E 09	5	5	5	5	20,00
E 10	5	5	5	5	20,00
E 11	4	5	5	4	18,00
E 12	5	5	5	5	20,00
E 13	4,5	5	5	4,5	19,00
E 14	5	5	5	4	19,00
E 15	5	5	4	5	19,00
E 16	5	5	5	5	20,00
E 17	5	5	5	5	20,00
E 18	5	5	5	5	20,00
E 19	5	5	5	5	20,00
E 21	5	4	4	4,5	17,50
E 22	5	5	5	5	20,00

Média 4,8 em 5 5,0 em 5 4,9 em 5 4,7 em 5 19,36 em 20

Fonte: a autora

Tabela 3.6: Desempenho nas atividades 3 e 4 - Flipgrid

Atividade 3 (Flipgrid - individual)

Estudante	CONTENT	PRESENTATION QUALITY	FLUENCY	PRONUNCIATION	Feedback Scores / Valores
E 01	3	5	5	5	18,00
E 02	5	5	5	5	20,00
E 03	5	4,5	4,5	4,5	18,50
E 04	5	4	4,5	4,5	18,00
E 05	5	4	5	5	19,00
E 06	5	4	4	4	17,00
E 07	5	5	5	5	20,00
E 08	5	5	4,5	4,5	19,00
E 09	5	4,7	5	5	19,70
E 10	5	5	5	5	20,00
E 11	3	3	4	4	14,00
E 12	5	3,5	5	5	18,50
E 13	5	4	4,5	4,5	18,00
E 14	5	4,5	5	5	19,50
E 15	5	5	4	4	18,00
E 16	5	3	5	4	17,00
E 17	5	5	5	5	20,00
E 18	5	5	4	4,5	18,50
E 19	5	5	5	5	20,00
E 21	5	4	4	3	16,00
E 22	5	4	5	4,5	18,50

Média 4,8 em 5 4,4 em 5 4,7 em 5 4,6 em 5 18,44 em 20

Comparativo com atividade 2
igual

pior pior

Atividade 4 (Flipgrid - individual - prof)

Estudante	CONTENT	PRESENTATION QUALITY	FLUENCY	PRONUNCIATION	CORRECTNESS	Feedback Scores	Em valores
E 01	3	4	5	5	5	22,00	17,60
E 02	5	5	5	5	5	25,00	20,00
E 03	5	5	5	5	4	24,00	19,20
E 04	5	4	5	4	4	22,00	17,60
E 05	5	4,5	5	5	4,5	24,00	19,20
E 06	5	4	5	5	4,5	23,50	18,80
E 07	5	5	5	5	5	25,00	20,00
E 08	5	4,5	4	4	4	21,50	17,20
E 09	5	5	5	5	4	24,00	19,20
E 10	5	4	4	4	5	22,00	17,60
E 11	5	3,5	3,5	4	4	20,00	16,00
E 12	5	4,5	5	5	5	24,50	19,60
E 13	5	5	5	4,5	4,5	24,00	19,20
E 14	5	5	5	5	5	25,00	20,00
E 15	4	5	5	4	3	21,00	16,80
E 16	5	4	4	4,5	5	22,50	18,00
E 17	5	5	5	5	5	25,00	20,00
E 18	5	4	4	4,5	4	21,50	17,20
E 19	5	5	5	5	5	25,00	20,00
E 21	5	3	3	2	3	16,00	12,80
E 22	5	4,5	5	5	5	24,50	19,60

Média 4,9 em 5 4,5 em 5 4,6 em 5 4,5 em 5 4,5 em 5 18,36 em 20

Comparativo com atividade 3

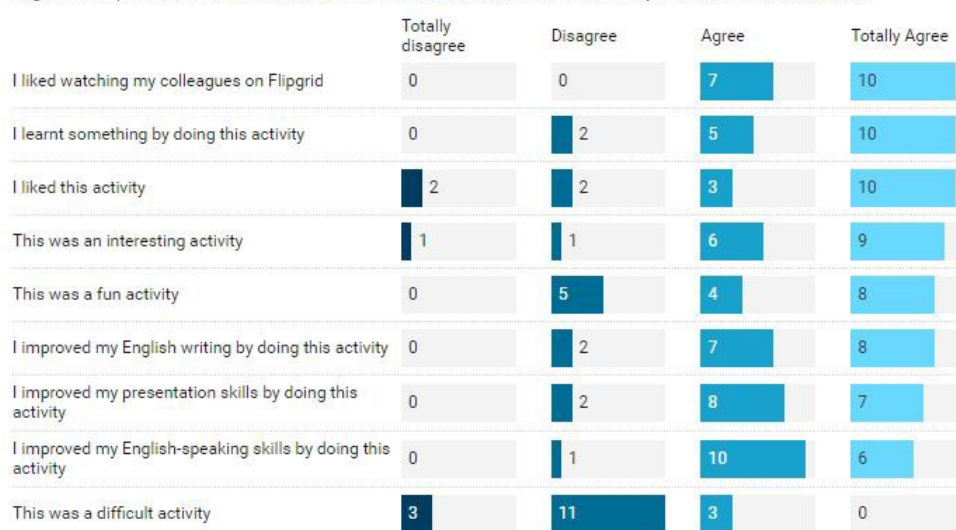
melhor melhor pior pior pior
Comparativo com atividade 2

Fonte: a autora

Na fase de execução do projeto, recolhemos *feedback* dos alunos sobre as atividades, via formulário Google, nomeadamente sobre a atividade 4 (Anexo II). Embora os resultados globais dos alunos nesta atividade, a par do seu desempenho em cada parâmetro, nem sempre tenham sido melhores do que na atividade individual em Flipgrid anterior, o *feedback* dos alunos sobre atividade em propriamente dita foi positivo, como se observa no Gráfico 3.1.

Feedback dos estudantes sobre a Atividade 4 (Flipgrid)

Organizado por ordem decrescente de total concordância com as afirmações sobre esta atividade.



Responderam 17 estudantes, 81% da amostra (n=21).

Gráfico 3.1: Feedback sobre a atividade 4
Fonte: a autora

Analisando os aspetos não linguísticos valorados neste *feedback*, a partir do Gráfico 3.1, observamos que: os alunos gostaram de ver os colegas no Flipgrid, indicam ter aprendido algo com esta atividade, ter gostado dela, e não a terem achado difícil.

O Gráfico 3.1 revela ainda que apenas 3 alunos (14% da amostra) sentiram dificuldades. Procedendo à análise de conteúdo das questões abertas do formulário Google para *feedback* sobre a atividade 4 (Anexo II), na questão sobre dificuldades e desafios do uso do Flipgrid, apenas dois alunos referiram dificuldades sobre aspetos técnicos relacionados com a produção de vídeo em Flipgrid: “Recording because I had some technical problems.”; “Having to record a video I guess, it something that I personally am more or less used to, but we usually do a lot more written stuff than videos.” Os restantes indicaram outro tipo de constrangimentos, como ter de memorizar para falar ou ter de seleccionar e processar

a informação a apresentar. Houve também dois alunos que declararam não ter tido nenhuma dificuldade.

Concluimos que os dados que recolhemos por observação, durante a fase de execução do projeto, relativamente às atividades de oralidade assíncrona em ILE em Flipgrid, apontam para a consecução dos objetivos de cada atividade (cf. grelhas de observação focada, Tabelas 3.1 a 3.4).

Como aspeto menos conseguido, destacamos a não concretização de um verdadeiro debate assíncrono via Flipgrid, pois as interações não se registaram como prevíamos, embora, por um lado, tenha havido evidências de trabalho de grupo nas fases preparatórias do debate e, por outro, tenha havido alguns alunos que se tenham empenhado em fomentar essa dinâmica de troca de ideias audiovisual assíncrona (cf. Tabela 3.7).

Tabela 3.7: Interações em debate assíncrono em Flipgrid – atividade 2

Estudante	Like Count	View Count	Reply Count	Reply To	Video Length	Viewed
E 01	0	56			00:28	Yes
E 02	0	6		E 09	00:57	Yes
E 02	0	10		E 09	00:26	Yes
E 03	0	21		E 14	00:32	Yes
E 03	1	127			00:56	Yes
E 04	0	7		E 19	01:25	No
E 04	0	21		E 07	01:18	Yes
E 05	1	122			00:34	Yes
E 06	0	40			00:35	Yes
E 07	4	157	3		01:24	Yes
E 08	0	75			00:55	
E 08	0	13		E 17	01:07	Yes
E 09	0	13		E 09	00:56	Yes
E 09	0	6		E 09	00:28	Yes
E 09	0	5		E 09	00:53	Yes
E 09	0	123	2		00:46	Yes
E 09	0	119	5		00:30	Yes
E 10	2	122			00:40	Yes
E 12	0	128			00:50	Yes
E 13	0	71			00:57	Yes
E 13	0	74			01:01	Yes
E 13	0	76			01:23	Yes
E 14	1	155	1		01:10	Yes
E 15	0	10		E 09	00:32	Yes
E 15	0	125			01:03	
E 16	1	46			00:54	Yes
E 17	1	99	1		00:37	Yes
E 18	0	68			00:48	Yes
E 18	1	111			01:25	
E 19	0	148	2		00:59	Yes
E 19	0	9		E 19	00:35	No
E 21	0	33			00:59	Yes
E 22	0	12		E 19	01:06	Yes
E 22	0	25		E 07	01:00	Yes
E 22	0	143			00:53	

Fonte: a autora

3.3 – Situação final - resultados

Em seguida, comparamos a situação inicial com os resultados da aplicação/execução do projeto, e procedemos à avaliação da situação final, elencando cinco conclusões fundamentadas no tratamento e análise dos dados recolhidos.

3.2.1 – Apropriação pragmática do Flipgrid

Como vimos, o *feedback* dado à última atividade em Flipgrid aponta para a ausência de dificuldade dos participantes em utilizar a *app*, apesar do primeiro impacto, patente nas grelhas de observação focada, designadamente nas grelhas referentes às duas primeiras atividades (Tabelas 3.1 e 3.2), não ter evidenciado logo este aspeto.

Após a aplicação do questionário final aos participantes no estudo, verificámos que 61,9% da amostra (13 alunos) indicavam utilizar apenas as funcionalidades do Flipgrid para as suas prestações orais em ILE em Flipgrid (Tabela 3.8).

Tabela 3.8: Hábitos de uso das funcionalidades do Flipgrid

Utilização exclusiva de funcionalidades do Flipgrid	Número de estudantes	%	
Sim	13	61,9	
Não	8	38,1	
	21	100,0	Total

Resposta à questão III.5 do questionário de investigação.

Fonte: a autora

O questionário final também revelou que 71,4% da amostra gastou entre 16 minutos a uma hora a gravar as suas prestações orais em Flipgrid, e que 14,3% demorou mais do que uma hora para o fazer (Gráfico 3.2).

No entanto, confrontando estes dados com os dados sobre os hábitos de uso do Flipgrid (Gráfico 3.3), é possível concluir que a tendência foi para proceder a gravações simples e sem outras integrações, passíveis de enriquecerem a qualidade do artefacto produzido em vídeo ou sustentarem a comunicação audiovisual, potenciando, dessa forma, o interesse pela comunicação oral em ILE realizada, bem como o seu valor.



Gráfico 3.2: Estimativa de tempo para gravação em Flipgrid
Fonte: a autora

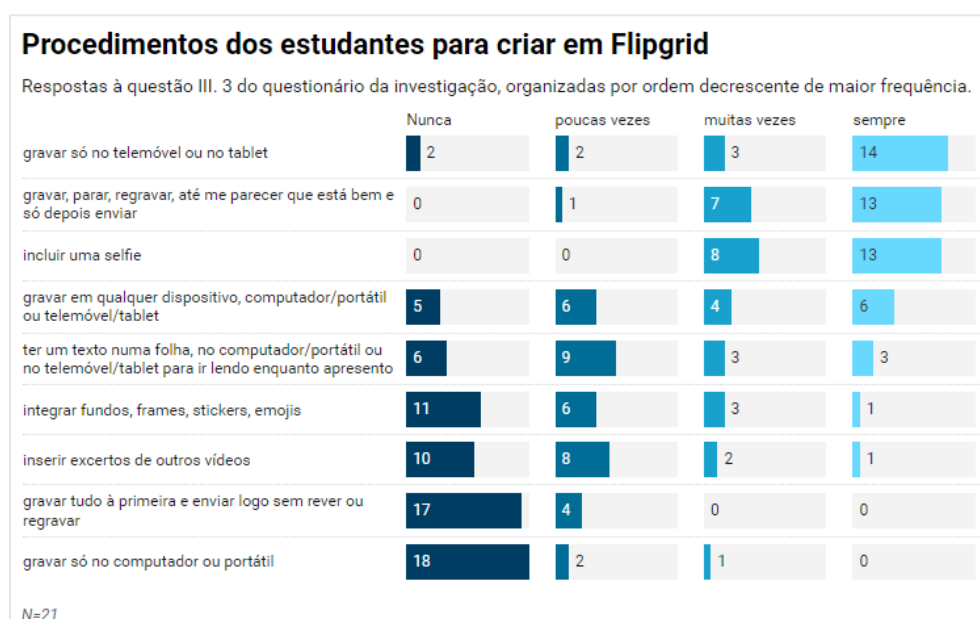


Gráfico 3.3: Hábitos de uso do Flipgrid

Fonte: a autora

O Gráfico 3.3, sobre os procedimentos dos alunos para criar as apresentações orais em Flipgrid, revela que os participantes no estudo nunca ou poucas vezes contemplaram, por exemplo, a inclusão de fundos, *frames*, *stickers* ou *emojis*, ou excertos de outros vídeos, todas funcionalidades disponibilizadas pela *app*.

Neste sentido, podemos dizer que os participantes do estudo fizeram uma apropriação pragmática do Flipgrid, pois a maior parte deles utilizou o estritamente necessário para as suas interações e produções orais assíncronas em ILE com essa ferramenta.

3.3.2 – O impacto do Flipgrid na oralidade de ILE

Detendo-nos agora nos aspetos linguísticos, e sendo que esta investigação visa contribuir para o desenvolvimento da oralidade em ILE com recurso ao Flipgrid em alunos do ensino secundário, as grelhas de observação focada, em particular das atividades 3 e 4 (Tabelas 3.3 e 3.4), indicam que os objetivos de ambas as atividades foram alcançados.

Dito de outro modo, o potencial educacional do Flipgrid para o ensino-aprendizagem do Inglês torna-se inequívoco por permitir a integração do currículo, à luz das AE e do PASEO, e também por, no mínimo, permitir a mobilização de competências em ILE. Todavia, e aprofundando, qual o impacto do uso do Flipgrid? Permite melhorar competências de oralidade em ILE? Em 2019/2020, a fase de pré-diagnóstico macro do nosso estudo apontava nesse sentido; no ano subsequente, e após a investigação, analisamos se tal foi também o caso.

Assim, do ponto de vista das competências linguísticas dos participantes no estudo, a observação pré-Flipgrid já indicava um bom nível de competências de oralidade, a que não será indiferente o facto de estarmos perante alunos com 7 anos de aprendizagem de Inglês e a realizarem um 8.º ano de ILE por opção, num nível de proficiência B2 ou superior.

De facto, o patamar de que os alunos partiram ao integrarem o Flipgrid como ferramenta digital para a produção oral em ILE já era muito alto. O desempenho dos alunos em todas as atividades em Flipgrid revela isso mesmo, como observámos (Tabelas 3.5 e 3.6).

A avaliação de processo, patente nas grelhas de observação focada, bem como as percepções dos alunos durante a investigação, parecem indicar um incremento de competências em ILE. Analisando o *feedback* dado após a atividade 4 (Gráfico 3.1), é possível verificar que a maioria dos respondentes considera ter melhorado as suas competências orais em ILE, mas também as de escrita e as de realização de apresentações orais.

Porém, ao aprofundar a análise esta revela que a integração do Flipgrid no currículo e nas práticas de aprendizagem dos alunos não corresponde necessariamente à melhoria

linear e progressiva ou sustentada de competências de oralidade. No entanto, esta situação também está de acordo com a forma como o desenvolvimento de competências de oralidade ocorre, e que não é necessariamente linear e ascendente, aliás como informado num dos nossos referenciais teóricos, o QECRL (Conselho da Europa, 2001).

Tendo em conta os desempenhos dos alunos nas atividades em Flipgrid em todos os parâmetros avaliados, concluímos que, apesar de indicarem uma melhoria no que diz respeito à qualidade das suas apresentações orais (não ler, manter contacto visual, usar linguagem corporal adequada, ser comunicativo, interessar quem o escuta), comparando as atividades 3 e 4, houve 4 alunos (19%) que pioraram o seu desempenho (Gráfico 3.4), enquanto que 7 (33%) melhoraram e 5 (24%) se mantiveram no topo da escala de qualidade neste parâmetro. Como referimos, alguns dos participantes da amostra posicionaram-se num patamar de desempenho muito elevado desde o início, facto que não se verificava em 2019/2020 com a turma e nível de escolaridade homólogos.

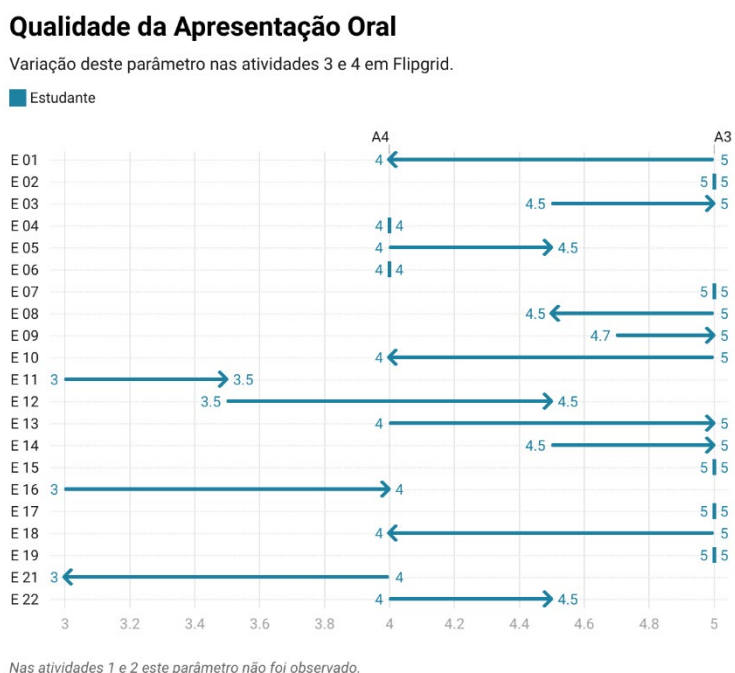


Gráfico 3.4: Desempenho na qualidade da apresentação oral
 Fonte: a autora

No que respeita à pronúncia, avaliada em três das quatro atividades em Flipgrid (exceto na de ambientação), os dados revelam que só um aluno melhorou o seu desempenho; os restantes mantiveram o seu alto nível de desempenho – 11 alunos (52% da amostra)

mantiveram-se consistentemente no topo. Mas, o contrário também se verificou – é o caso de 8 alunos (38%). O Gráfico 3.5 ilustra a variação observada.

Pronúncia

Varição observada neste parâmetro nas atividades em Flipgrid (A2 a A4).

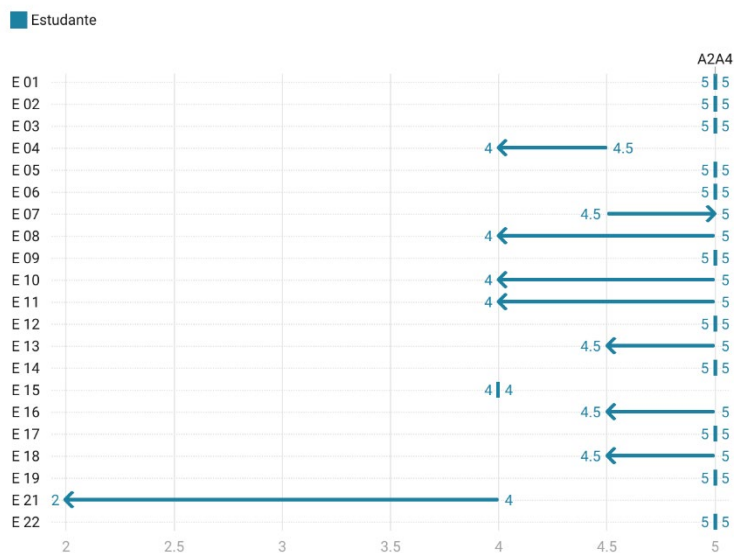


Gráfico 3.5: Desempenho na pronúncia

Fonte: a autora

Relativamente à fluência (Gráfico 3.6), ou seja, à capacidade de desenvolver um discurso em ILE sem hesitações, pausas ou restrições vocabulares, observamos uma tendência semelhante: 15 alunos (71%) com excelente desempenho neste parâmetro, mas 6 (29%) a piorar da atividade 2 para a 4.

Fluência

Varição observada neste parâmetro nas atividades em Flipgrid (A2 a A4).

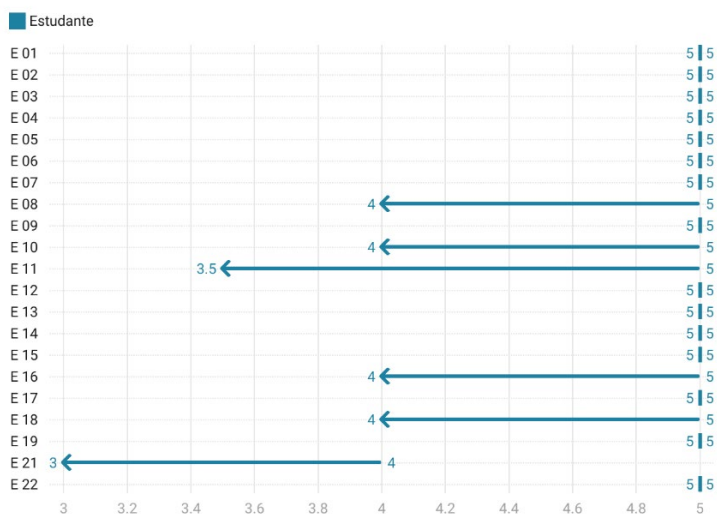


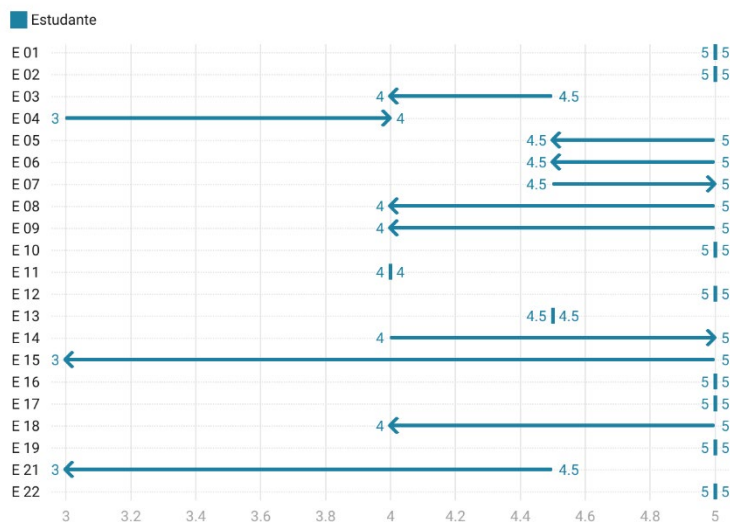
Gráfico 3.6: Desempenho na fluência

Fonte: a autora

No parâmetro correção (Gráfico 3.7), onde se ponderou a ausência de erros gramaticais, registamos 8 alunos (38%) com desempenho decrescente da atividade 2 para a 4, as únicas em Flipgrid onde se considerou este parâmetro. Por sua vez, 9 alunos (38%) mantiveram o seu (elevado) nível de desempenho.

Correção

Varição observada neste parâmetro nas atividades 2 e 4 em Flipgrid.



Na atividade 3 não se teve em conta este parâmetro.

Gráfico 3.7: Desempenho na correção
Fonte: a autora

Conteúdo

Varição observada neste parâmetro nas atividades em Flipgrid (A2 a A4).

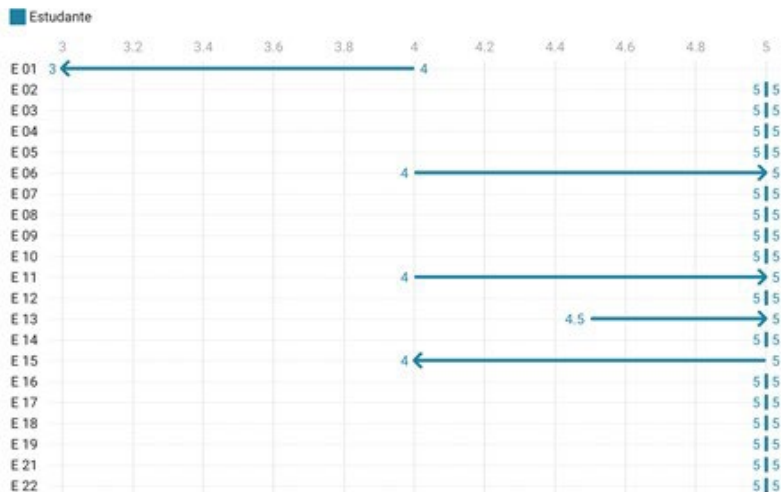


Gráfico 3.8: Desempenho no conteúdo
Fonte: a autora

Finalmente, ao nível do conteúdo das prestações orais dos alunos em Flipgrid (domínio vocabular, explanação e articulação de ideias e conceitos face ao que era pedido, integração de conhecimentos prévios e/ou de pesquisa sobre os temas em causa), registou-se um desempenho consistentemente elevado por parte de quase todos os participantes (Gráfico 3.8).

3.3.3 – Do desempenho linguístico à percepção dos aprendentes

Apesar das variações já descritas em termos parcelares, isto é, nos parâmetros fluência, pronúncia, correção, conteúdo e qualidade das apresentações orais em ILE, os participantes já revelavam antes e em geral boas competências orais em ILE e as suas prestações foram globalmente boas ou mesmo muito boas (cf. Tabela 3.5). Dito de outro modo, desempenhos com tendência decrescente não corresponderam a piores prestações orais, nem a perda de competências (cf. Tabela 3.6 e Gráficos 3.5 a 3.8).

Os dados que recolhemos com os meios de verificação do nosso estudo, nomeadamente o questionário final, revelam que, no caso da nossa amostra, o impacto do Flipgrid se faz sentir na percepção que os participantes tiveram sobre a integração e a utilização da *app* nas atividades de oralidade de ILE.

Do ponto de vista da percepção dos aprendentes, os dados do questionário final demonstram que a quase totalidade dos participantes no estudo sentiram um impacto positivo do Flipgrid nas suas competências de oralidade em ILE. Os alunos respondentes afirmaram o mesmo relativamente a competências de oralidade em geral, e também no que se refere ao impacto sobre outras aprendizagens e competências (Gráfico 3.9).



Gráfico 3.9: O impacto do Flipgrid na oralidade

Fonte: a autora

Inquiridos sobre a evolução das suas competências de oralidade em ILE, a maioria dos alunos indicou melhorias nos 8 indicadores observados, como demonstra o Gráfico 3.10. À semelhança do que verificámos na avaliação das prestações orais em Flipgrid, as respostas dos participantes destacam o conteúdo, o à-vontade a comunicar (ponderado na qualidade das apresentações orais) e a fluência.

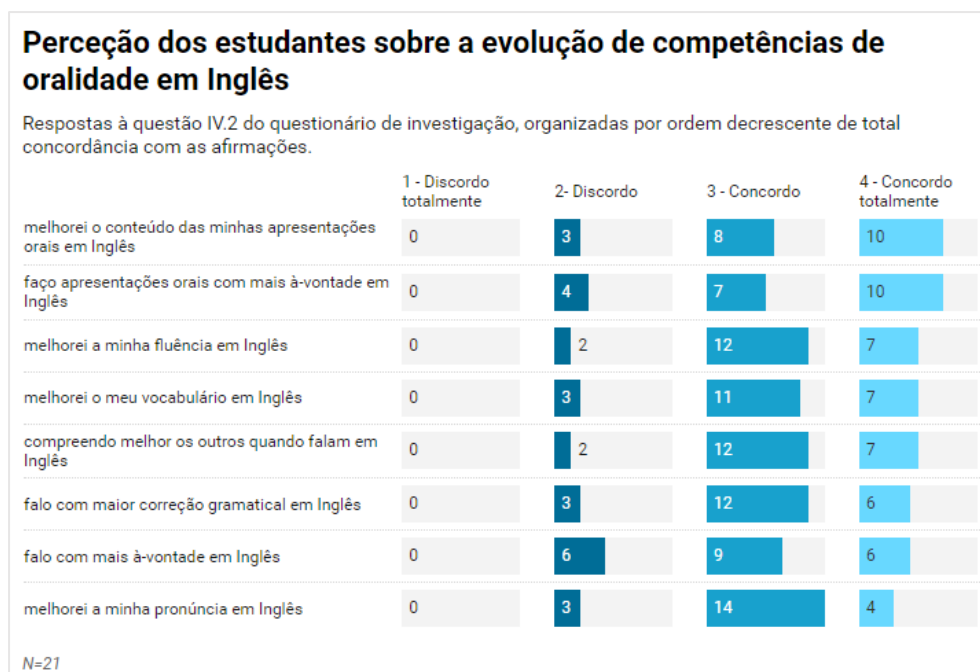


Gráfico 3.10: Evolução de competências de oralidade em Inglês

Fonte: a autora

Sobre o potencial educacional do Flipgrid noutras aprendizagens do PASEO que não as linguísticas ou estritamente relacionadas com a oralidade em ILE, as respostas dos participantes inquiridos neste estudo permitem-nos concluir que os aprendentes consideraram que a utilização do Flipgrid influenciou positivamente aprendizagens essenciais, relacionadas com o PASEO, tais como o desenvolvimento de pensamento criativo, de competências digitais, e da capacidade de comunicar com os outros *online*.

O Gráfico 3.11 elenca 13 indicadores relacionados com as AE e o PASEO, sendo que a maioria dos respondentes concordou ou concordou totalmente com o impacto positivo do recurso ao Flipgrid em quase todos. Além disso, importa destacar que é na realização das apresentações orais em outras disciplinas, na transferência desta competência específica que se verifica maior discordância sobre o impacto do Flipgrid.

Perceção sobre o impacto do Flipgrid noutras aprendizagens, alinhadas com o PASEO

Resposta dos estudantes à pergunta IV.3 do questionário de investigação, organizadas por ordem decrescente de total concordância com as afirmações.

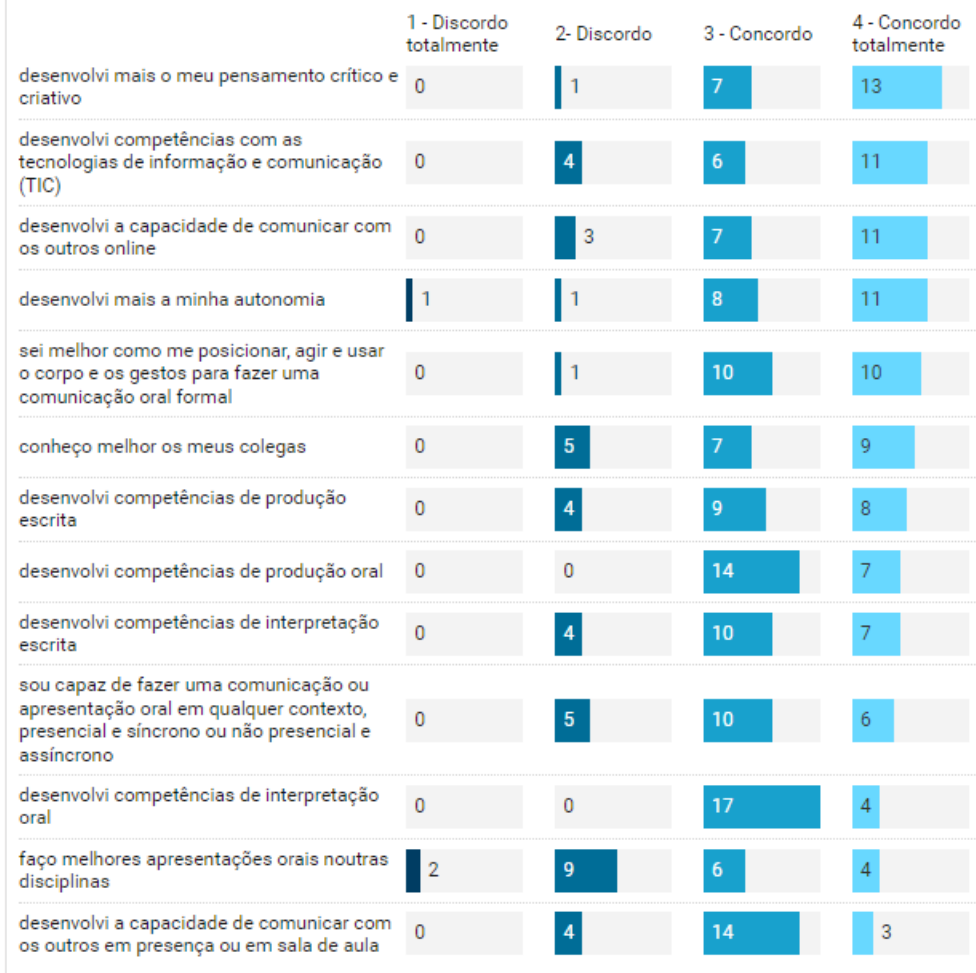


Gráfico 3.11: O Flipgrid e o desenvolvimento de competências do PASEO

Fonte: a autora

3.3.4 – Hibridização de aprendizagens e mobilização de competências

O recurso ao BYOD, pela utilização dos DM dos alunos, para a realização das atividades em Flipgrid fica patente nas respostas ao questionário final sobre que recursos usaram para criar apresentações em Flipgrid (Tabela 3.9), em que o telemóvel é uma das respostas mais frequentes, a par de registos em papel e anotações. Tais constatações são reveladoras da hibridização do processo de aprendizagem e mobilização de competências

com o Flipgrid; os procedimentos dos alunos não foram totalmente digitais, nem totalmente *mobile*, mas conservaram algo de analógico.

Tabela 3.9: Recursos usados para criar atividades em Flipgrid

Estudante			
E 01	Depende do trabalho, mas certos adereços podem trazer climas diversificados dependendo do tema geral da apresentação	E 11	Guiões ou escrever palavras que me esqueço numa folha à parte para no caso de necessitar, olhar e lembrar a palavra
E 02	O meu telefone	E 12	Computador
E 03	Google	E 13	Simplesmente uma folha branca para escrever tópicos.
E 04	Uma folha com o texto resumido como apoio.	E 14	Só o meu texto
E 05	Web para pesquisa de informação	E 15	Livros e cadeiras para fazer de tripé é telemóvel
E 06	Apenas o meu telemóvel	E 16	Tenho frases chave ao lado no caso de precisar de ajuda para dar seguimento à apresentação.
E 07	Apenas um papel com os topicos principais da apresentação	E 17	Utilizo a internet para pesquisar informação.
E 08	Uso o suporte para o telemóvel para as gravações , desse modo tenho as minhas mãos livres durante toda a apresentação e o computador quando são necessárias edições mais elaboradas	E 18	Utilizo um tripé para colocar o telemóvel numa boa posição e recursos escritos (por mim) quando me ocorre algum lapso.
E 09	Plataforma Filmora, câmara, telemóvel e computador, por vezes o iPad, objetos relacionados com o tema (ex: livro), candeeiro para a luz e tripé para a câmara e telemóvel.	E 19	Gravo a minha apresentação na aplicação de "vídeo" do iPhone enquanto o apoio num suporte fixo, e após ter concluído, passo para os aspetos estéticos, como por exemplo: adiciono imagens se for pertinente, coloco um filtro para "embelezar" a imagem e melho a qualidade do áudio na aplicação "InShot".
E 10	Cademo, computador, telemóvel	E 21	Uso o computador ou telefone, ambos têm acesso fácil ao flipgrid
		E 22	Livros, sites, vídeos, filmes, documentários e conhecimentos gerais.

Fonte: a autora

Um dos resultados do estudo foi o impacto do Flipgrid no conteúdo das apresentações orais em ILE, tendo os níveis de desempenho permanecido globalmente elevados, o que poderá dever-se ao facto de os alunos participantes se encontrarem no final da escolaridade obrigatória e terem, desde cedo, revelado bons níveis de produção e interação oral em ILE. Portanto, a margem de melhoria de competências orais em ILE com recurso ao Flipgrid já era diminuta (cf. Tabelas 3.5 e 3.6). Por outro lado, a utilização da *app* não conduziu a uma melhoria contínua de desempenhos nos diferentes parâmetros de oralidade em ILE analisados (cf. Gráficos 3.5 a 3.8).

Em suma, embora as prestações dos participantes no estudo não tenham revelado sempre desenvolvimento de (mais) competências de oralidade em ILE, evidenciaram

mobilização de competências de interação e produção oral em ILE em contextos de lecionação a distância e híbrida, fomentando a oralidade em ILE sem quebras. Esse foi um dos contributos do Flipgrid como recurso educacional; outros contributos são referidos a seguir.

3.3.5 – “Menos stress, mais oportunidades e o prazer de ver os colegas”

Embora tenhamos registado alguma ambivalência no *feedback* sobre atividades de oralidade em momentos diferentes da investigação, sobretudo comparando as atividades 4 e 5, o nosso estudo revelou que as preferências sobre a modalidade de apresentação oral recaíram sobre o Flipgrid, na medida em que 76,2% dos alunos optou pela modalidade de apresentação assíncrona e a distância em detrimento da síncrona presencial (Tabela 3.10).

Tabela 3.10: Preferências relativamente às apresentações orais em Inglês

	Número	%	
No Flipgrid	16	76,2	
Em sala de aula	5	23,8	
	21	100,0	Total

Fonte: a autora

A análise de conteúdo às justificações que deram sobre as suas preferências evidenciam redução de nervosismo, poder repetir e melhorar a apresentação produzida e estar mais à vontade (Anexo V – resposta 3.1). Estas respostas salientam outro aspeto muito relevante: a autorregulação de aprendizagens.



Gráfico 3.12: Ver e ser visto no Flipgrid

Fonte: a autora

Por outro lado, embora 8 alunos (38%) tenham indicado que preferiam não ser vistos no Flipgrid (ou seja, preferiam não se expor), todos referiram gostar de ver as apresentações dos colegas na *app* (Gráfico 3.12). Acresce que a interação com os colegas mediada por Flipgrid foi mencionada e valorizada pelos participantes no estudo, o que revela que o Flipgrid também fomenta o sentimento de partilha e de proximidade entre os pares, apesar da assincronia e da distância.

Terminada a apresentação e discussão dos dados, passaremos ao capítulo final deste relatório, com a súpula dos resultados do projeto, aferindo a consecução dos objetivos que lhe foram inerentes. Apontaremos também algumas limitações do estudo e indicaremos possíveis linhas de investigação futura.

Capítulo 4 - CONCLUSÃO

Diagnosticado o problema de constrangimentos à promoção da oralidade em ILE em cenários de lecionação ora presenciais, ora a distância, que a pandemia por COVID-19 ora alternava, ora hibridizava, construímos um projeto de investigação para alunos do ensino secundário regular do 12.º ano com ILE como disciplina de opção, tirando partido do facto de a investigadora ser também professora de ILE no Agrupamento de Escolas onde o estudo se veio a concretizar.

Identificadas as necessidades do campo a investigar e definida a problemática, propusemo-nos contribuir para o desenvolvimento da oralidade em alunos do ensino secundário regular em qualquer cenário de lecionação (presencial, híbrido ou a distância), tendo, para isso, procedido ao enquadramento teórico e à fundamentação metodológica do estudo, que se corporizou pela metodologia de projeto.

Tendo em conta a fase de pré-diagnóstico macro, durante a qual já tínhamos implementado o Flipgrid para atividades de oralidade assíncrona em contextos de lecionação de alternância e coocorrência de ensino presencial e ensino a distância, formulámos a seguinte questão, que recordamos: – de que forma pode o Flipgrid ser um recurso educacional para desenvolver competências de produção e interação oral em ILE em qualquer modalidade de ensino, inclusive em cenários de lecionação coocorrentes?

Partindo desta questão definimos os seguintes objetivos, que também recordamos:

1. Identificar os contributos do Flipgrid como recurso educacional, nomeadamente no ensino-aprendizagem de ILE em contextos de aprendizagem híbrida ou a distância com recurso ao *m-learning* e ao BYOD;
2. Compreender de que forma o Flipgrid pode contribuir para o desenvolvimento da oralidade em Inglês em alunos do ensino secundário;
3. Definir como implementar o Flipgrid para o ensino-aprendizagem de ILE.

Relativamente ao objetivo 1, considerando a interpretação dos dados que recolhemos, este estudo revela que o Flipgrid é uma ferramenta muito adequada para cenários de lecionação a distância ou híbrida, pois, apesar do confinamento verificado no ano letivo de 2020/2021, e das ausências temporárias de alunos durante o regime presencial, foi sempre possível manter atividades de oralidade em ILE e assegurar a continuidade das mesmas. Assim, foi atingido o objetivo 1 do estudo e concretizadas as duas metas deste objetivo: 1.1.

utilização do Flipgrid em ILE em contextos de aprendizagem híbrida com recurso a *m-learning* e a BYOD; e 1.2. participação em atividades de produção oral individuais e em grupo – 100% da amostra participou nas 4 atividades em Flipgrid criadas no âmbito do estudo, recorrendo aos seus DM. De igual modo, 100% da amostra participou em atividades de produção oral em Flipgrid e pós-Flipgrid (cf. Figura 2.10 – Atividade 5).

Relativamente ao objetivo 2, sobre a forma como o Flipgrid pode contribuir para o desenvolvimento da oralidade em Inglês em alunos do ensino secundário, foram evidentes a mobilização de competências de oralidade (produção e interação em ILE), a motivação, a autorregulação e a interação com os colegas e com os conteúdos de ILE.

Como referimos, os participantes na nossa investigação revelaram ter, à partida, muito boas competências de oralidade, que confirmaram com os seus desempenhos em Flipgrid. Na fase de execução do projeto, verificámos que o Flipgrid permitiu mobilizar e relacionar competências de interpretação oral e escrita, a partir das atividades de oralidade assíncrona propostas, o que se tornou evidente com a proposta de partilha das preferências de leitura da atividade 4, que despertou o interesse de alguns participantes (cf. Anexo II): “I enjoyed doing this activity, because it was interesting to pass on my opinion of the book I read to my other colleagues - and vice versa.”; “I liked. I’m not read a lot but I liked doing it and share my opinion about it and having feedback about the other books from my colleagues because, who knows, that might interest me in future”. Por isso, consideramos que a atividade 4 demonstra que o Flipgrid permite integrar e fomentar competências de interpretação oral e escrita associadas a competências de produção e interação oral, fomentando outras AE do currículo.

Destacamos também o potencial do Flipgrid como recurso educacional para o desenvolvimento de pensamento crítico, competências digitais, capacidade de comunicar online em qualquer modalidade de ensino (presencial, híbrido ou a distância).

O facto de os aprendentes poderem repetir, refazer e editar todo o processo de produção oral e entregar a melhor versão dessa prestação ou uma versão que os satisfaça, a par do uso de rubricas de avaliação/autoavaliação e do recurso à avaliação por pares, potenciou a autorregulação das aprendizagens nas atividades em Flipgrid. Portanto, o Flipgrid favorece a meta-aprendizagem. Estes resultados confirmam que se atingiu a meta de autorregulação do processo de produção oral durante as atividades em Flipgrid.

A este propósito ressalvamos que aquando da criação e implementação das atividades deste projeto, a *app* oferecia a funcionalidade de rubricas, que utilizámos com os participantes. Contudo, desde agosto de 2021 que o Flipgrid deixou de ter rubricas integradas, remetendo a possibilidade de *feedback* para a modalidade de vídeo ou comentário escrito; ainda assim, esta lacuna pode ser contornada com recurso a rubricas no *Google Classroom* (ou noutra LMS), por exemplo.

Em suma, relativamente ao objetivo 2, o grau de sucesso que observámos na articulação da oralidade em Flipgrid com outras competências e atividades em ILE, e ainda com as áreas de competências do PASEO, confirmam o potencial educacional do Flipgrid. Esse sucesso atesta que se alcançou a meta de mobilização de competências (em ILE e do PASEO) para a produção oral em Flipgrid. Consideramos, porém, que a utilização do Flipgrid como recurso educacional para a oralidade em ILE não garantiu propriamente uma evolução linear e ascendente em termos de resultados de desempenho oral em Inglês dos participantes – nem globalmente, nem parcelarmente, considerando os parâmetros avaliados autonomamente (conteúdo, fluência, pronúncia, correção e qualidade da apresentação).

No que concerne ao objetivo 3, a implementação do Flipgrid para o ensino-aprendizagem de ILE, a nossa estratégia foi a da integração desta *app* apoiada no PASEO e nas AE do 12.º ano de ILE, disciplina específica (ou seja, de opção), como está patente na Tabela 2.5, que sistematiza as atividades da investigação em Flipgrid e respetiva articulação curricular. Consequentemente, dada a participação dos alunos em todas as atividades e os resultados e *feedback* recolhidos, consideramos ter atingido a meta de utilização do Flipgrid com outras competências e atividades em ILE.

A concluir, tendo em conta as evidências apresentadas, pode afirmar-se que o projeto atingiu todos os objetivos definidos, dando resposta às questões de investigação. Face aos resultados obtidos, consideramos ter validado o Flipgrid como recurso educacional, nomeadamente para a oralidade em ILE.

No entanto, também registamos limitações do estudo. A dimensão temporal foi uma das condicionantes, porquanto o estudo beneficiaria de uma implementação mais dilatada no tempo, considerando que os alunos necessitaram de algum tempo para se ambientarem à *app* e para integrar o Flipgrid nas suas práticas. O facto de os participantes estarem à saída da escolaridade obrigatória, e partirem de um nível de proficiência muito elevado, foi outra

dificuldade que sentimos, pois não conseguimos demonstrar inequivocamente que o Flipgrid permite melhorar competências de oralidade, mas somente que permite mobilizá-las e que permite assegurá-las em qualquer cenário de lecionação (presencial, a distância ou coocorrente), desde que haja meios e recursos, como foi o caso, no nosso estudo.

A terminar, assinalamos algumas sugestões para a continuação do estudo do Flipgrid como recurso educacional, tanto mais que esta ferramenta ainda se encontra pouco estudada.

Assim, uma possibilidade de investigação pertinente poderá ser o estudo do Flipgrid como ferramenta educacional para alunos de ILE mais jovens ou para estudantes de Língua Estrangeira com menor proficiência linguística. Uma investigação semelhante à nossa, mas mais dilatada no tempo poderá enriquecer o conhecimento sobre o impacto do uso do Flipgrid, nomeadamente em contextos similares.

Por via do desenvolvimento deste estudo, fomos convidadas a realizar um *workshop* de formação para professores integrado nas Jornadas pedagógicas VI de um Centro de Formação do distrito de Lisboa em 2021 (ES Ramada, 2021). Esse *workshop* incidiu sobre as potencialidades pedagógicas do Flipgrid e gerou interesse. Logo, talvez fosse pertinente conceber um estudo em que se associasse o Flipgrid como recurso educacional à formação docente e ao desenvolvimento de competências digitais docentes ou ao desenvolvimento da oralidade em línguas estrangeiras, por exemplo.

Outra possibilidade de investigação futura poderá incidir sobre a relação entre o Flipgrid e o gosto pela leitura, tendo em conta os resultados da atividade 4 do nosso estudo e o *feedback* dos aprendentes sobre essa atividade.

Outra linha de investigação ainda poderá ser a da aprendizagem assíncrona autorregulada mediada por Flipgrid e que, dado o impacto que esta *app* parece ter noutras áreas de competências do PASEO, poderá ser muito profícua e interessar a várias áreas disciplinares, das línguas estrangeiras às artes e expressões, passando pela educação física ou pelas ciências, áreas onde encontrámos estudos sobre a utilização do Flipgrid.

Durante a aplicação do projeto verificámos que o Flipgrid permite avaliar com mais tempo e mais detalhe parâmetros e competências que escapam ao tempo-espço das prestações síncronas presenciais. Este aspeto poderá igualmente ter interesse para a

investigação em educação e *e-learning*, seja do ponto de vista do professor, seja da perspectiva dos aprendentes, no que respeita à sua (auto)avaliação e/ou à avaliação por pares.

Portanto, e confirmado o potencial do Flipgrid enquanto recurso educacional mobilizador da oralidade em Inglês Língua Estrangeira, mas também como potenciador de outras aprendizagens e áreas de competências do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, somos instigadas a continuar a utilizá-lo. Além disso, e tendo o nosso estudo permitido ampliar o campo de investigação sobre o uso do Flipgrid como recurso educacional, suscitando novas questões, somos inspiradas a aprofundar a temática, tal como esperamos inspirar outros investigadores.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abreu, R., & Cardoso, T. (2016). Mobile learning e educação: O que nos diz a investigação open access? *Atas do 3.º Encontro sobre Jogos e Mobile Learning*, 28–38. <https://estudogeral.sib.uc.pt/handle/10316/31171>
- AERBP. (2019). *Projeto educativo do AERBP 2019/2022*. Agrupamento de Escolas Rafael Bordalo Pinheiro. <https://aerbp.pt/documentos-estruturantes/>
- Alves, C. (2017). *Competências comunicativas de alunos do ensino básico português em inglês língua estrangeira: o projeto eTwinning “Intercultural Mosaic”*. <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/6331>
- Amirulloh, D. N. K. S., Damayanti, I. L., & Citraningrum, E. (2021). Flipgrid: A pathway to enhance students’ speaking performance. *Www.atlantis-Press.com*, 90–95. <https://doi.org/10.2991/assehr.k.210427.014>
- Bourgeois, A., Birch, P., & Davydovskaia, O. (2019). *Eurydice brief: Digital education at school in Europe*. Education, Audiovisual and Culture Executive Agency (EACEA) - European Commission.
- Capucha, L. (2008). *Planeamento e avaliação de projectos: Guião prático*. DGIC. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EPIPSE/planeamento_e_avaliacao_de_projectos_-_guiao_pratico_capucha_2008.pdf
- Cardoso, G., Espanha, R., & Lapa, T. (2007). *E-Generation: Os usos de media pelas crianças e jovens em Portugal*. CIES-ISCTE.
- Cardoso, G., Espanha, R., Lapa, T., & Araújo, V. (2009). *E-generation 2008: Os usos de media pelas crianças e jovens em Portugal*. OberCom.
- Cardoso, G., Gomes, M. do C., Espanha, R., & Araújo, V. (2007). *Portugal móvel: Utilização do telemóvel e transformação da vida social* (pp. 1–73). OberCom.
- Carvalho, A. A. A. (2012). Mobile-learning: rentabilizar os dispositivos móveis dos alunos para aprender. In A. A. A. Carvalho (Ed.), *Aprender na era digital: Jogos e mobile-learning* (pp. 149–163). De Facto Editores.
- Carvalho, A. A. A. (2015). Apps para ensinar e para aprender na era mobile learning. In A. A. A. Carvalho (Ed.), *Apps para dispositivos móveis: Manual para professores, formadores e bibliotecários*. Ministério da Educação.
- Conselho da Europa. (2001). *Quadro europeu comum de referência para as línguas: Aprendizagem, ensino, avaliação*. Asa.
- Coutinho, C. P. (2021). *Metodologia de investigação em ciências sociais: Teoria e prática*. Almedina.
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2020). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. SAGE.
- DGE. (2018). *Aprendizagens essenciais: Articulação com o perfil dos alunos - 12.º ano, ensino secundário, formação específica, inglês continuação*. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/12_ingles_f_esp_cont.pdf
- DGESTE. (2020). *Orientações: Ano letivo 200-2021* (pp. 1–18). DGSTE - DGE - DGS. https://www.dgeste.mec.pt/wp-content/uploads/2020/07/Orientacoes-DGESTE_DGE_DGS-20_21.pdf
- ES Ramada. (2021). *Jornadas pedagógicas VI*. Plano de Formação; ES Ramada. <https://formacao80.wixsite.com/esramada/blank-3>
- European Commission. (2020). *Blended learning in school education: Guidelines for the start of the academic year 2020/21*. In *SchoolEducationGateway*. European Commission

- Directorate-General Education, Youth, Sport and Culture. <https://www.schooleducationgateway.eu/en/pub/resources/publications/blended-learning-guidelines.htm>
- Eustáquio, A. (2020). *Promoção da leitura no ensino secundário: Os projetos de leitura em Literatura Portuguesa*. https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/9858/1/TMGIBE_AnaEustaquio.pdf
- Flipgrid. (2019). Flipgrid. <https://info.flipgrid.com/>
- Fonseca, A. M. (2021). *PADDE AERBP*. <https://bit.ly/31fssOO>
- Freitas, C. V. de. (1999). *Gestão e avaliação de projectos nas escolas*. Instituto de Inovação Educacional. http://biblioteca.esec.pt/cdi/ebooks/docs/gestao_avaliao.pdf
- Guerra, I. C. (2010). *Fundamentos e processos de uma sociologia de acção: O planeamento em ciências sociais*. Principia.
- Horn, M. B., & Staker, H. (2015). *Blended: Using disruptive innovation to improve schools*. Jossey-Bass.
- Keiper, M. C., White, A., Carlson, C. D., & Lupinek, J. M. (2020). Student perceptions on the benefits of Flipgrid in a HyFlex learning environment. *Journal of Education for Business*, 1–9. <https://doi.org/10.1080/08832323.2020.1832431>
- Lucas, M., & Moreira, A. (2018). *DigCompEdu: Quadro europeu de competência digital para educadores*. UA Editora – Universidade de Aveiro.
- McLain, T. R. (2018). Integration of the video response app Flipgrid in the business writing classroom. *International Journal of Educational Technology and Learning*, 4(2), 68–75. <https://doi.org/10.20448/2003.42.68.75>
- Ministério da Educação. (2017). Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória. In <https://www.dge.mec.pt/>. Ministério da Educação / Direção-Geral da Educação (DGE). https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf
- Ministério da Educação. (2018). Decreto-Lei n.º 55/2018. In *Dre.pt* (Série I, Vol. 129, pp. 2928–2943). DRE. <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/55-2018-115652962>
- Ministério da Educação. (2019). *Portaria n.º 359/2019* (Série I, Vol. 193, pp. 17–29). DRE. <https://dre.pt/dre/detalhe/portaria/359-2019-125085420>
- Miranda, B., & Cabral, P. (2017). *Projetos de intervenção educativa*. Universidade Aberta.
- Monteiro, A., Moreira, J. A., Almeida, A. C., & Lencastre, J. A. (2013). *Blended learning em contexto educativo: Perspetivas teóricas e práticas de investigação*. De Facto Editores.
- Monteiro, A., Moreira, J. A., & Lencastre, J. A. (2015). Blended (e)Learning na Sociedade Digital. Whitebooks. <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/44823>
- Moreira, J. A., & Horta, M. J. (2020). Educação e ambientes híbridos de aprendizagem. Um processo de inovação sustentada. *Revista UFG*, 20. <https://doi.org/10.5216/revufg.v20.66027>
- Moura, A. (2012). Mobile-learning: Tendências tecnológicas emergentes. In A. A. A. Carvalho (Ed.), *Aprender na era digital: Jogos e mobile-learning* (pp. 127–147). De Facto Editores.
- Moura, A. (2017). Promoção da literacia digital através de dispositivos móveis: Experiências pedagógicas no ensino profissional. In *CECS - Publicações* (pp. 324–336). http://www.lasics.uminho.pt/ojs/index.php/cecs_ebooks/article/view/2684/2592
- OECD. (2018). *The future of education and skills: Education 2030. The future we want*. OECD.

- [https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20\(05.04.2018\).pdf](https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf)
- Pestana, F. (2015). *A Wikipédia como recurso educacional aberto: Práticas formativas e pedagógicas no ensino básico português*. Universidade Aberta: Dissertação de mestrado. <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/4721>
- Petersen, J., Townsend, S., & Onaka, N. (2020). Utilizing Flipgrid application on student smartphones in a small-scale ESL study. *English Language Teaching*, 13(5), p. 164–176. <https://doi.org/10.5539/elt.v13n5p164>
- Pombo, C. P. (2019). *Mobile learning e educação em línguas: Contributos para a aprendizagem do inglês no ensino superior online*. Universidade Aberta: Tese de doutoramento. <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/9035>
- Ramos, M. A. (2022). *A rádio no ar com a biblioteca escolar e o pré-escolar: um projeto de apoio ao currículo para a integração transversal e contextualizada de literacias*. Universidade Aberta: Dissertação de mestrado. <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/11982>
- Reis, A. (2021). *INCoDe.2030, TIC e bibliotecas digitais: estudo de caso com alunos do ensino profissional*. Universidade Aberta: Dissertação de mestrado. <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/11255>
- Reis, P. (2011). *Observação de aulas e avaliação do desempenho docente*. Ministério da Educação - CCAP. <https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4708/1/Observacao-de-aulas-e-avaliacao-do-desempenho-docente.pdf>
- Rocha, A., & Cardoso, T. (2016). APPs for Good: Estudo exploratório no ensino profissional público em Portugal. *Atas do 3.º Encontro sobre Jogos e Mobile Learning*, 89–98. <https://estudogeral.sib.uc.pt/handle/10316/31171>
- Serrano, G. P. (2008). *Elaboração de projetos sociais - casos práticos*. Porto Editora.
- Syahrizal, T., & Pamungkas, M. Y. (2021). Revealing students' responses on the use of Flipgrid in speaking class: Survey on ICT. *Acuity: Journal of English Language Pedagogy, Literature and Culture*, 6(2), 96–106. <https://doi.org/10.35974/acuity.v6i2.2459>
- Taylor, C., & Hinchman, T. (2020). Strategies for using Flipgrid in the education. *US-China Education Review B*, 10(1), 26–31.
- UNESCO. (2016). Educação 2030. Declaração de Incheon: Rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos. In http://www.unesco.org/new/pt/brasil/abou-this-office/single-view/news/education_2030_incheon_declaration_and_and_framework_for_ac/#. UNESCO.
- UNESCO. (2018). *UNESCO ICT competency framework for teachers*.
- Vaz, A. F. X. (2016). *Game-móvel: Da comunicação ao entretenimento, as representações e os usos do telemóvel pelas crianças entre os 8 e os 11 anos*. https://repositorio.iscte-iul.pt/bitstream/10071/12812/1/Andreia%20Vaz_Game-M%3%B3vel_da%20Comunica%C3%A7%C3%A3o%20ao%20Entretenimento.pdf

ANEXOS

Anexo I – Participação e dados das atividades

Atividade 1

Tabela 5.1: Atividade 1 no Flipgrid (dados)

Estudante	Title	Like Count	View Count	Reply Count	Reply To	Video Length	Feedback Scores	Feedback Comment	Viewed
E 01		0	145			00:45	Performance: 4, Ideas: 4		Yes
E 02		4	154			01:04	Performance: 5, Ideas: 5		Yes
E 03	THINGS I LIKE TO DO	2	144			02:00	Performance: 5, Ideas: 5	Great accent! See you tomorrow.	
E 04	fun facts about me	1	122			01:42	Performance: 4, Ideas: 5	Loved the cat-lady thing. AND the fact that you like to draw.	Yes
E 05		3	172			01:34	Performance: 4, Ideas: 5	Next time, try to keep your chair still...	
E 06		1	126			01:16	Performance: 5, Ideas: 5		Yes
E 07		4	183			01:51	Performance: 5, Ideas: 5	Very natural. You did very well, indeed. See you tomorrow!	Yes
E 08		0	144			01:50	Performance: 5, Ideas: 5	Thank you for putting up with my challenges... you did very well.	Yes
E 09		7	122			01:24	Performance: 5, Ideas: 5		Yes
E 10		0	51			01:23	Performance: 5, Ideas: 5	Well done, Di!	Yes
E 11		2	155			01:02	Performance: 5, Ideas: 5	I started to "act"	
E 12		4	149			00:55	Performance: 4, Ideas: 5		Yes
E 13		0	145			01:58	Performance: 5, Ideas: 5		Yes
E 14	A little about me	2	141			01:28	Performance: 5, Ideas: 5	Really liked the fact that you shared personal details	
E 15		0	139			01:54	Performance: 5, Ideas: 5		Yes
E 16	Some things that I enjoy to do	2	153			01:39	Performance: 5, Ideas: 5		Yes
E 17		3	161			01:31	Performance: 5, Ideas: 5		Yes
E 18	Some things about me	1	144			01:59	Performance: 5, Ideas: 5		Yes
E 19	Get to know meeee	1	54			01:59	Performance: 5, Ideas: 5	What a wonderful wonderful share. Thank you!	Yes
E 21	More about me	1	167			02:00	Performance: 4, Ideas: 5	You can improve your pronunciation and your grammar, if you want, using Wakelet...	
E 22		0	179			01:49	Performance: 5, Ideas: 5	Next time... no cap on...	

Fonte: a autora

Atividade 2

Tabela 5.2: Atividade 2 no Flipgrid (dados)

Estudante	Like Count	View Count	Reply Count	Reply To	Video Length	Feedback Comment	Viewed
E 01	0	56			00:28		Yes
E 02	0	6		E 09	00:57		Yes
E 02	0	10		E 09	00:26		Yes
E 03	0	21		E 14	00:32		Yes
E 03	1	127			00:56	Hmmm.... nice!	Yes
E 04	0	7		E 19	01:25		No
E 04	0	21		E 07	01:18		Yes
E 05	1	122			00:34	Good extra arguments. But you should have responded to E22, for example, who is also speaking about Spanish.	Yes
E 06	0	40			00:35	Great accent and very fluent. Why don't you speak more in class????	Yes
E 07	4	157	3		01:24	Excellent arguments!	Yes
E 08	0	75			00:55	Like the natural feel of your performance AND the research, too.	
E 08	0	13		E 17	01:07		Yes
E 09	0	13		E 09	00:56		Yes
E 09	0	6		E 09	00:28		Yes
E 09	0	5		E 09	00:53		Yes
E 09	0	123	2		00:46	Nice point!	Yes
E 09	0	119	5		00:30	Well done!	Yes
E 10	2	122			00:40	Ah, the Internet! Well played!	Yes
E 12	0	128			00:50	Good arguments, but you should have responded to the colleague speaking about Chinese, not post a separate	Yes
E 13	0	71			00:57		Yes
E 13	0	74			01:01		Yes
E 13	0	76			01:23		Yes
E 14	1	155	1		01:10	Good arguments!	Yes
E 15	0	10		E 09	00:32		Yes
E 15	0	125			01:03		
E 16	1	46			00:54	Good argument! No one mentioned that.	Yes
E 17	1	99	1		00:37	Ah, yes, Literature! Smart!	Yes
E 18	0	68			00:48		Yes
E 18	1	111			01:25	Thank you	
E 19	0	148	2		00:59	Maybe you should have responded to a "Chinese" colleague, not post a separate post.	Yes
E 19	0	9		E 19	00:35		No
E 21	0	33			00:59	Good arguments (you looked tired... please rest).	Yes
E 22	0	12		E 19	01:06		Yes
E 22	0	25		E 07	01:00		Yes
E 22	0	143			00:53	Thank you. Careful not to repeat arguments presented before by your colleagues.	

Tempo total de debate = mais ou menos o mesmo de uma aula presencial de 50'. Excluindo o tempo de moderação e de (hetero)avaliação da atividade.

Fonte: a autora

Atividade 3

Tabela 5.3: Atividade 3 no Flipgrid (dados)

Estudante	Title	Like Count	View Count	Reply Count	Reply To	Video Length	Feedback Scores	CONTENT	PRESENTATION QUALITY	FLUENCY	PRONUNCIATION	Viewed
E 01		0	5			01:17	18,00	3	5	5		5 Yes
E 02		0	2			04:04	20,00	5	5	5		5 Yes
E 03	Breaking news!	0	1			04:43	18,50	5	4,5	4,5		4,5 Yes
E 04	Abortion in Venezuela can lead to prison by journalist Camila"	0	2			03:27	18,00	5	4	4,5		4,5 Yes
E 05		0	2			02:12	19,00	5	4	5		5 Yes
E 06		0	4			02:58	17,00	5	4	4		4 Yes
E 07	CNN News- "Portuguese law on transgender students causes controversy"	0	8			03:21	20,00	5	5	5		5 Yes
E 8	Submetido por Classroom.					04:14	19,00	5	5	4,5		4,5
E 09		0	2			03:56	19,70	5	4,7	5		5 Yes
E 10		0	1			01:44	20,00	5	5	5		5 Yes
E 11	Submetido por Classroom.					01:43	14,00	3	3	4		4
E 12	News report	0	2			03:14	18,50	5	3,5	5		5 Yes
E 13		0	1			02:46	18,00	5	4	4,5		4,5 Yes
E 14	Marcelino da Mat died and what about it? Ps: I tried my best ðŸ™©	0	1			04:16	19,50	5	4,5	5		5 Yes
E 15		0	4			03:43	18,00	5	5	4		4 Yes
E 16		0	1			03:01	17,00	5	3	5		4 Yes
E 17		0	5			01:48	20,00	5	5	5		5 Yes
E 18	Breaking News: Apocalyptic weather in Texas and the neighbor states	0	2			02:17	18,50	5	5	4		4,5 Yes
E 19	Is reading on the decline?	0	2			05:00	20,00	5	5	5		5 Yes
E 21		0	5			03:40	16,00	5	4	4		3 Yes
E 22		0	2			04:27	18,50	5	4	5		4,5 Yes

Dados globais:	18,44 (m�dia de classifica�es)
tempo m�ximo permitido - 5 mins	
tempo m�nimo pedido - 3 mins	
m�dia de tempo:	3' 14"
total de tempo:	67' 51" 01:08:00

Fonte: a autora

Atividade 4

Tabela 5.4: Atividade 4 no Flipgrid (dados)

Estudante	Title	Like Count	View Count	Reply Count	Reply To	Video Length	Feedback Scores	Feedback Comment	Viewed	
E 01		2	13			01:08	Submetidas por Classroom.	You are quite fluent and nail very good content. BUT you are far too "to the point" ! What a pity!	Yes	
E 02		0	0		E 12				No	
E 02		0	0		E 06				No	
E 04		0	0		E 19				No	
E 04	One of my favorites.	3	18	1		04:25			Tough book = quite "serious". Good work! I am a proud teacher, Camila.	Yes
E 05		1	32			02:10				Yes
E 06		3	32	3		04:19			Why don't you speak in claaaaasssss?!!! aaaaaaagh!	
E 08		0	0		E 09					No
E 09		0	0		E 13					No
E 09		0	0		E 07					No
E 09		0	0		E 06					No
E 09		0	0		E 12					Yes
E 03		1	20			05:21				Yes
E 09		0	0		E 14					No
E 09	My book review. I used some scenes from the new movie to make it more interesting	8	50	2		06:23			OK... I liked your presentation. But I think you focused too much on memorizing / reading / not forgetting content, which made you produce a turbo-speech.	
E 09		0	0		E 22					No
E 09		0	0		E 14					No
E 10	Os Retornados: Um amor nunca se	1	13			03:39			Well done, Diana.	Yes
E 10		2	13			02:08				Yes
E 12	My book review	3	29	2		05:49			Well done!	Yes
E 13		2	40	1		04:41				Yes
E 14		0	0		E 19					No
E 14	My book reviewðŸŽ	7	49	1		05:12			Good work!	Yes
E 15		1	13			09:46				Yes
E 16		1	11			04:55				Yes
E 07		4	42	1		06:35			Well done.	Yes
E 17		2	30	1		04:00			Yes	
E 18	"O Vendedor de Passados", by Joo Eduardo Agualusa	1	21			05:06			Yes	
E 19		0	0		E 04	00:00			No	
E 19	Book review - End of Watch by Stephen	1	18	2		09:57		Congrats!	Yes	
E 21		0	8		E 21				Yes	
E 21		1	26	1		00:19		Try to be more natural in your future projects... you had up to 10 minutes. No need to rush it.	Yes	
E 22	Book review	3	48	1		05:20			Yes	

Tempo mximo permitido	10 mins
Durao mdia das apresentaes	04' 33"
Total de tempo de todas as apresentaes	91' 13"

Fonte: a autora

Anexo II – *Feedback* dos alunos

Atividade 4

Respostas dos alunos à questão “What was the most positive aspect of this Flipgrid activity [atividade 4], comparing to the other ones?”

1. The communication between us
2. We could choose a book we love
3. I don't know why but i felt more comfortable doing this one, even though i don't know why.... it is a positive thing
4. It was great because we could talk about something of our choice
5. Having it be about books instead of a news article made things a lot better
6. We get to know more about our colleagues.
7. I think that seeing the other's book and in some way looking for information about books and learn more
8. I believe that the most positive aspect of this activity was the fact that we all shared our books preferences which was really interesting since I really love reading and I discovered new books.
9. Now I have a list of books that I want to read
10. Having to research the content of my book in English and give my opinion about it.
11. We can learn a lot about a person just by looking at their bookshelves. I learnt more about my colleagues and even got very good reading recommendations!
12. Discovering new books
13. Despite not being as interesting as the ones we did before, I found this one easier to do because we just have to talk about a book that we have read before
14. We can train the way we speak, share with other colleagues our ideas about the matter in question and learning things somehow I guess
15. The most positive aspect was, although we had a type of activity stipulated, we still had complete freedom of choice in relation to the theme and type of book.
16. I could practice my speech to improve it even more.
17. The possibility to talk about something that we like. (On the others too)

Resposta dos alunos à questão “What was the most difficult or challenging aspect of this Flipgrid activity [Atividade 4], comparing to the other ones?”

1. Nothing
2. Recording because I had some technical problems
3. i think this wasn't more difficult than the others, the news one was kind of harder.
4. none
5. Having to record a video I guess, it something that I personally am more or less used to, but we usually do a lot more written stuff than videos.
6. Chosing the information that I was going to present in my presentation.
7. I had read the book a long time ago and so I had to review everything and organise myself quickly because I really thought I had till' day 19.
8. Maybe the fact that I didn't know how much information should I give in order for my colleagues and my teacher to understand the story (without giving any spoiler).
9. I didn't remember the story of my book because I read it when I was 13 so I had to read it again.
10. Having to memorize the written work and express it in a natural way.
11. I get a little nervous when it comes to presentations, especially because I want it to ge good and natural. Also, I usually have a lot to say when it comes to books so I try to avoid the "hummm" and the "hamnn" but sometimes it's hard.
12. Evaluating my colleagues
13. For those like me that do not enjoy reading books, doing a book review and talking about a book is a little bit boring, and it makes it harder to try to influence people to read it
14. I think is important to train our English and make progress but sometimes I have difficulties to decorating or remember some details and I have to record repeated unit it turns well
15. The most challenging was choosing only one book and articulating the words in Portuguese with those in English.
16. to memorize my review.
17. Remember all the content of the book.

Resposta dos alunos à questão “What is your overall opinion about this particular Flipgrid activity [atividade 4]? Justify your answer.”

1. I really liked, because it was a little different and I really like to talk about that book
2. I really liked it because when I do projects related to things I love it gets much more interesting and fun
3. it was fun, it takes its bases from things people like, and doing a task on my singular opinion makes it more fun to accomplish.
4. I really liked it, it was fun and it was a great activity to express our taste in books
5. In my opinion it was a great activity I love books, and being able to talk about a book that I like is very motivating to actually do the work.
6. I didn't enjoy very much, mostly because I don't like to read and I wasn't presenting something I love.
7. It wasn't my favorite, but it wasn't that bad ahah
It was just not something that I really like to talk about.
8. I really enjoyed this Flipgrid activity since (as i said before) I really enjoyed reading and also because normally I struggle when it comes to memorize some parts of my presentation however, that didn't happened this time because I knew the story very well.
9. It was an interesting activity because we could choose our own books
10. I enjoyed doing this activity, because it was interesting to pass on my opinion of the book I read to my other colleagues - and vice versa.
11. I like Flipgrid presentations because they are online.
It's much better than standing in front of the class awkwardly, mostly because by looking at your colleague's faces you may get confused and lose you thread of thought.
And obviously I loved the topic, I felt like a booktuber doing this.
It was really cool that we got to choose our own books. In Portuguese presentations, for example, we have a list of novels, so we are limited. Here we could choose whatever book we liked!
12. Wasn't as fun as the others

13. I'm not a book reader, so I found this activity a little bit boring. However, it was challenging, and a challenge it's always good.
14. I liked. I'm not read a lot but I liked doing it and share my opinion about it and having feedback about the other books from my colleagues because, who knows, that might interest me in future
15. In general I liked the activity because I think it was important to develop my English.
16. I had difficulties in this activity, especially when I had to memorize the review and
17. I was nervous because I was afraid to don't have time finish it on the time that I should. But it all ended good.

Resposta dos alunos à questão “Did you learn anything [com a atividade 4]? Justify your answer.”

1. I believe that I improved my writing
2. I did learn how to speak faster and more fluently
3. Of course I did! the writing and speaking always improves the skills.
4. Yes, I got to learn about some new books that seemed very interesting and will definitely read
5. I hadn't done a presentation in for a while so my speaking was a little rusty, and having to do a presentation helped with that.
6. Yes I think I did. Perhaps I should read more to find out what type of book I love.
7. I did, about the other's books even though I didn't see all of them.
8. I learn a lot of things about the author. Maybe if it wasn't or this activity I wouldn't search about the author's live, for example the fact that he has a very specifically lifestyle waking up every day at 4am, writing for 4-5 hours and when he's done, he runs a 10k.
9. We always learn something
10. Yes, I learned some vocabulary related to the subject of my book - about the holocaust.
11. Yes, this obviously helps our presentation and speaking skills.
Most of the time we only hear the English language (on TV mainly) or read (in social media).
All of these activities helped us improve our skills in the second language.

12. I think so, mostly about how to present a book
13. I found some pretty interesting ideas in the book.
14. Yes. I always learn something on these projects. I learn an new story this time and I kinda learn to like to read
15. Yes, I learned how to improve the way of communicating with an audience.
16. I learn with my classmates' presentations new vocabulary and ideas.
17. Always check the deadline twice.

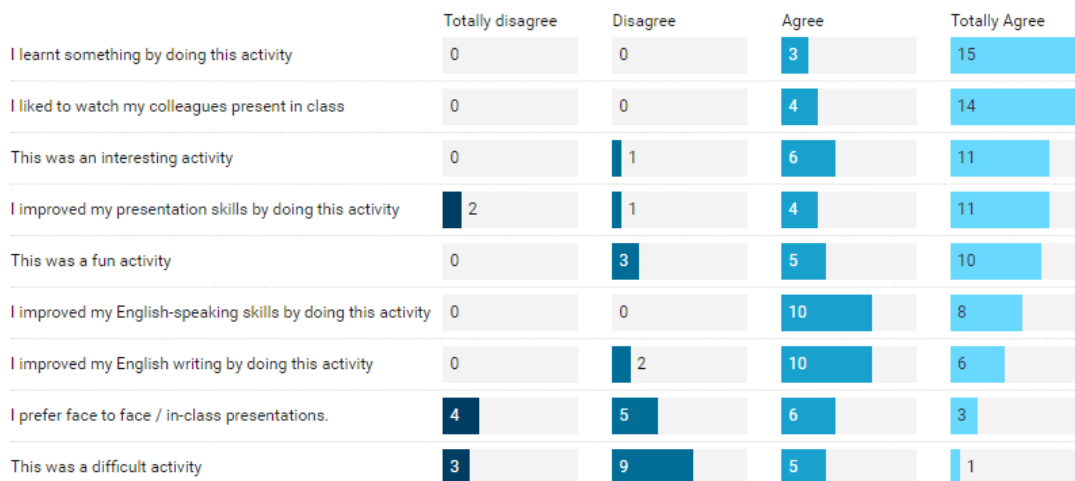
Resposta dos alunos à questão “Any further ideas, comments or suggestions [após a atividade 4]?”

1. Perfect!
2. the tacher is doing an awesome job, just keep up the great teaching!!
3. nop thats all
4. Right now, I don't have any specific idea or suggestion.
5. We have the best projects in English.
Unfortunately, I don't have any suggestions or ideas for future presentations.
6. At this moment, I don't think so
7. I don't think so.

Atividade 5

Feedback dos estudantes sobre a Atividade 5 (face to face)

Organizado por ordem decrescente de total concordância com as afirmações sobre esta atividade.



Responderam 18 estudantes, 85,7% da amostra (n=21).

Gráfico 5.1: Feedback dos estudantes sobre a atividade 5 (síncrona e face to face)

Fonte: a autora

Resposta dos alunos à questão “Justify your answer to “I prefer face to face / in class presentations”” da atividade 5.

1. Makes me anxious
2. I feel less comfortable when face to face
3. It’s just easier in my opinion.
4. I get really nervous and that affects my presentation, mostly because I don’t know my colleagues and I never talked to them before.
5. I dont feel so comfortable
6. For me its almost the same doing a class presentation or a recording one. However, I am always more nervous face to face.
7. We could interact better With people while presenting in class. However I tend to get little bit nervous In front of a lot of people
8. I think it prepare us more to the future and improve our communication skills.
9. Face to face it’s harder and intimidated but it helps to the future.
10. I think that despite getting a little bit nervous, I still prefer face to face presentations since it gets more interactive

11. I prefer Flipgrid because I can edit my video and correct any mistake I make during my presentation
12. I don't prefer face to face presentations because I don't feel comfortable speaking in front of so many people.
13. It is ok for me to do face to face presentations. However, it is ok to don't do it.
Overall, I think that it is good for us to get used to talk to the public.
14. I'm a person who it's very nervous and I don't like the experience of presenting in front of the others. So I don't like, but if it is necessary I have to do...
15. Because I understand that I need to improve my "face to face communication skills", so even if I don't feel comfortable, it's important to work on it.
16. Because we can see each other's feedbacks and be in touch with the class.
17. I enjoyed presenting in front of the class, because it's always different and I can be more spontaneous, but I wouldn't say it's my favourite form of presentation.
18. It's easier for me to do it than in a video.

Resposta dos alunos à questão “Justify your answer to “I prefer Flipgrid presentations”” da atividade 5.

1. I feel more confident
2. I feel more relaxed and less anxious
3. I find much more interesting the presentations in class.
4. It's easier and since I like editing videos my projects get much more interesting
5. It's easier for me
6. As I said before for me is the same doing it in class or recording one. I don't like flipgrid that much because it limits our imagination a little bit, from my point of view.
7. Not very good at making videos but I feel less stressed since I don't have to speak in front of people
8. I prefer presenting in person.
9. It's easier and we can do it many times until it's perfect to send
10. Before this presentation I thought that I would prefer flipgrid presentations, but the truth is that face to face presentations can be much funnier
11. Like I said before I prefer Flipgrid because I can film it as many times as I want to.

12. I prefer Flipgrid presentations because I get really nervous when I need to speak in front of so many people.
13. I just do what the teacher want. But it is more easy and flexible for us.
14. I prefer flipgrid because if I make a mistake I will be able to correct it and Im alone, which makes me more comfortable
15. Because I feel comfortable.
16. Because we are only presenting something to the camera, and so we cant see what others think of the topic presented.
17. Presenting on Flipgrid and presenting in front of class are completely different. I liked both of them, but I still think I prefer online, only because I can be talking and recording myself while I'm home, which gives me more confidence.
18. Some flipgrid activities are fun but I still prefer the face to face presentations.

Resposta dos alunos à questão “What was the most positive aspect of this activity, comparing to the other ones?” da atividade 5.

1. Hearing my colleagues
2. I practiced more
3. The freedom to choose the theme
4. We could chose the theme
5. Being a theme more close to our year and knowing a little bit of each one that was presented
6. With this activity we were able to practice our presencial presentation skills.
7. We could choose something from our personal interests
8. It can increase our communication skills.
9. Knowing better my college's skills
10. The fact that it was very dynamic
11. I did something different, and I didn't think I was capable to do that
12. For me it was because the presentation was about a period of time that I love and that could be worked from different perspectives.
13. Get to know the tastes of out colleagues

14. learn with colleagues and realize that we all have difficulties and nobody are not perfect
15. The challenge of presenting it face to face to class (the importance of it).
16. The fact that we had lots of topics to choose from, and it could be related to each one's personal taste.
17. We could be more engaging and spontaneous with the classmates, even if they don't answer anything and just sit with their arms crossed, they are looking at us, listening and (hopefully) thinking about our topic.
18. It was face to face, so I could interact more with my colleagues.

Resposta dos alunos à questão “What was the most challenging aspect of this activity, comparing to the other ones?” da atividade 5.

1. Presenting
2. Being face to face
3. Nothing really
4. Maybe some terms of the theme I chosen and presenting face to face with the class
5. Prepare myself to do it in front of everyone
6. Makes me more nervous
7. Being able to speak about something interesting for everyone
8. Speaking for the first time in front of all the class.
9. Be in front of the whole class for the first time.
10. The fact that I was for the first time alone in the front of the class presenting my work
11. Talking in front of all the class without reading.
12. Do an in class presentation.
13. Speak in front of everyone
14. Have to go presenting alone and in front of others, decorate everything and try not read
15. The face to face presentation.
16. That we had to present it to the all class, which at the same time was very interesting.
17. I don't know if it was because we were in online school for so long, but I got used to speak in these online platforms, which means that presenting in front of everyone

was a bit of a shock. I also understand that there are 5 different classes in our English class, and even if we are friends with them, its going to be far different from what we are used to in our class.

Resposta dos alunos à questão “What is your opinion about this particular speaking activity? Justify your answer.” da atividade 5.

1. Not really exciting
2. It was fun doing the research
3. It was probably one of my favorites, because I really like to research about the theme that I choose.
4. I really really liked. It was one of my favourites because I got to talk about my favourite thing in the world and have someone to hear me out
5. In the general i liked it a lot, there were a lot of themes really interesting
6. I found it pretty interesting, we were able to learn a few things with each other's presentations.
7. I enjoyed doing it since I could choose what I wanted to talk about
8. I like to have that type of presentations to practice my English.
9. It was kinda good because the topic was interesting but if I could choose I would choose some other topic.
10. I really enjoyed it since I really like to talk about previous decades and times
11. I liked it a lot however I prefer doing in Flipgrid. But i had a lot of fun too.
12. I liked this speaking activity because the themes were interesting.
13. It was good to talk to the others again.
14. I didn't like it, I'm an insecure, anxious and nervous person, I don't like presentations where I'm the "star".
So was very difficult for me... but I learned other things, which was good too
15. As I answered before: it's not something that I get comfortable to do, but I understand its importance to my life.
16. I really liked it, since i was able to talk about a topic that interests me
17. It was fun, everyone brought interesting topics and ideas. I definitely learnt something.

18. I think it was very fun because I could learn New things not only about my own presentation but also from the presentations from my classmates.

Resposta dos alunos à questão “Any further ideas, comments or suggestions?” da atividade 5.

1. More activities like this one. I only wish the time to speak was longer
2. Not really.
3. Maybe next time do it with someone, like small groups (2 people) it's less intimidated.
4. Not really
5. Yes, I think we can do one presentation in class and than another in Flipgrid.
6. I don't think so.

Anexo III – Matriz do questionário

Tabela 5.5: Matriz do questionário de investigação

Objetivos gerais	Objetivos específicos	Questões
I – Caracterizar a amostra	Identificar sexo, idade, curso.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Sexo? M / F 2. Idade? (indicar número) 3. Curso? (selecionar opção)
II – Conhecer percepções sobre o Flipgrid.	Identificar relativamente ao Flipgrid: expectativas, relevância, utilidade, preferências.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Completa a frase “Para mim o Flipgrid é...” (questão aberta) 2. Que ideia(s) te ocorre(m) quando tens de utilizar o Flipgrid? (questão aberta) 3. Seleciona a opção que se aplica a ti: Prefiro fazer apresentações orais em sala de aula. (Likert – 4 opções – discordo totalmente – concordo totalmente): <ol style="list-style-type: none"> 1. Justifica a resposta anterior. 4. Prefiro fazer apresentações orais no Flipgrid. (Likert – 4 opções – discordo totalmente – concordo totalmente): <ol style="list-style-type: none"> 1. Justifica a resposta anterior. 5. Seleciona a opção que se aplica a ti para cada afirmação. (Likert – 4 opções – discordo totalmente – concordo totalmente, sempre assim, como nos questionários pós atividades 4 e 5): <ol style="list-style-type: none"> a. Prefiro que não vejam as minhas gravações do Flipgrid. b. Gosto que vejam as minhas apresentações no Flipgrid. c. Gosto de ver as apresentações dos meus colegas no Flipgrid.
III – Identificar padrões de utilização do Flipgrid.	Identificar relativamente ao Flipgrid: tipo de uso; forma de construção da apresentação em Flipgrid; integração outros media; tipo de preparação prévia ou durante a atividade; autorregulação de aprendizagens.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Como crias as tuas apresentações em Flipgrid? Descreve com detalhe o teu processo criativo e de produção dessas apresentações. 2. Que coisas usas para fazer as tuas apresentações em Flipgrid? (Que objetos, “ajudas” ou apoios?) 3. No Flipgrid costumo... (Likert - nunca, poucas vezes, muitas vezes, sempre) <ol style="list-style-type: none"> a. parar e voltar atrás b. regravar c. gravar tudo à primeira e enviar logo d. gravar até me parecer que está bem e só depois enviar e. integrar fundos, <i>frames</i>, <i>stickers</i>, emojis f. inserir excertos de outros vídeos g. incluir uma <i>selfie</i> h. no computador/portátil ou no telemóvel/tablet para ir lendo enquanto apresento. i. gravar <u>só</u> no computador ou portátil j. gravar <u>só</u> no telemóvel ou tablet k. gravar em qualquer dispositivo, computador, telemóvel ou tablet 4. Quanto tempo demoras a gravar uma apresentação (escolhe a opção que se aplica a ti) (escolha múltipla): <ol style="list-style-type: none"> a. menos de 5 mins b. 5 a 10 mins c. 11 a 15 mins d. 16 a 20 mins e. 21 a 30 mins f. 31 mins a 1 hora g. mais de 1 hora 5. Usas apenas as funcionalidades da app? Sim / Não.

Objetivos gerais	Objetivos específicos	Questões (Cont.)
<p>IV – Conhecer percepções sobre a evolução da sua oralidade em ILE, após as atividades em Flipgrid.</p>	<p>Identificar relativamente à oralidade em ILE (e após atividades em Flipgrid):</p> <p>impressões sobre a evolução da oralidade em ILE; impressões sobre outras eventuais aprendizagens.</p>	<p>(Likert – 4 opções – discordo totalmente – concordo totalmente)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. O Flipgrid teve impacto... <ol style="list-style-type: none"> 1. na minha oralidade em Inglês. 2. na minha oralidade em geral. 3. noutras aprendizagens. 2. Depois de usar o Flipgrid, relativamente à evolução da minha oralidade em Inglês, considero que... [relacionadas com <u>AEs 12º ano</u> – em vários domínios da Competência Comunicativa e alguns da Competência Estratégica] <ol style="list-style-type: none"> a. Falo com maior correção gramatical em Inglês. b. Melhorei a minha fluência a Inglês. c. Melhorei a minha pronúncia a Inglês. d. Melhorei o meu vocabulário a Inglês. e. Melhorei o conteúdo das minhas apresentações orais. f. Compreendo melhor os outros quando falam em Inglês. g. Faço apresentações orais com mais à-vontade em Inglês. h. Falo com mais à-vontade em Inglês. 3. Depois de usar o Flipgrid, relativamente a outras aprendizagens [Áreas de Competências das AE 12º ano Inglês/ <u>PASEO</u> infra], considero que... <ol style="list-style-type: none"> a. Desenvolvi competências de interpretação oral. [A] b. Desenvolvi competências de produção oral. [A], [B] c. Desenvolvi competências de interpretação escrita. [A] d. Desenvolvi competências de produção escrita. [A], [B] e. Desenvolvi competências com as tecnologias de informação e comunicação. [B], [I] f. Desenvolvi a capacidade de comunicar com os outros em presença ou em sala de aula. [B] + [DigCompEdu – diferentes cenários de lecionação] g. Desenvolvi a capacidade de comunicar com os outros online. [B], [I] h. Sou capaz de fazer uma comunicação ou apresentação oral em qualquer contexto, presencial e síncrono ou não presencial e assíncrono. [B] + [DigCompEdu – diferentes cenários de lecionação] i. Faço melhores apresentações orais noutras disciplinas. [B] j. Desenvolvi a minha autonomia. [F] k. Desenvolvi o meu pensamento crítico e criativo. [D] l. Sei como me posicionar, agir e usar o corpo e os gestos para fazer uma comunicação oral formal. [J] m. Conheço melhor os meus colegas. [E]

Fonte: a autora

ÁREAS DE
COMPETÊNCIAS
DO PERFIL DOS
ALUNOS (ACPA)




Figura 5.1: Áreas de competências do PASEO consideradas na elaboração do questionário de investigação

Fonte: DGE (2018, p. 3)

Anexo IV – Questionário

Questionário sobre Atividades de Oralidade em Inglês - 12.º ano ensino regular

No âmbito do projeto "O Flipgrid como Recurso Educacional: um estudo com alunos do secundário".

afonseca@aerbp.pt [Mudar de conta](#)  Rascunho restaurado

*Obrigatório

Email *

anafonseca.mobile@gmail.com

Consentimento Informado

Ao responder ao questionário confirmo ter dado o meu consentimento informado (via documento de Consentimento Informado Livre e Esclarecido para Investigação Científica da Comissão de Ética do LE@D, Laboratório de Educação a Distância e eLearning, Universidade Aberta), estando ciente de que a minha participação é voluntária e que todos os meus dados serão anonimizados e mantidos sob confidencialidade.

Figura 5.2: Questionário final (formulário online)

Fonte: a autora

(continua)

Sobre o Questionário

O questionário inclui perguntas de escolha múltipla e de resposta aberta, para recolha de dados sobre a caracterização dos participantes, o Flipgrid, a utilização do Flipgrid e a evolução de competências de oralidade em Inglês dos alunos-participantes. Estima-se que o questionário seja preenchido em 15 a 20 minutos.

A solicitação do email dos respondentes não compromete o anonimato dos mesmos, visando apenas facilitar a interpretação dos dados recolhidos.

Objetivos da Investigação

Compreender de que forma o Flipgrid pode contribuir para o desenvolvimento da oralidade em Inglês em alunos do ensino secundário regular; analisar o contributo do Flipgrid para a concretização das atividades e interações (orais) em sala de aula -presencial, híbrida ou a distância; analisar o contributo do Flipgrid para o desenvolvimento de outras competências, além das competências orais, em Inglês Língua Estrangeira.

Prováveis Benefícios da Participação

Espera-se que haja impacto positivo nas aprendizagens dos alunos-participantes, ao nível linguístico, sobretudo na oralidade em Inglês, e no desenvolvimento de outras competências do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO). Espera-se ainda confirmar da adequação da app Flipgrid como recurso educacional para modalidades de ensino blended e mobile.

Dou o meu consentimento *

Sim

Não

[Seguinte](#)

[Limpar formulário](#)

(continua)

Questionário sobre Atividades de Oralidade em Inglês - 12.º ano ensino regular

Mudar de conta



*Obrigatório

I - Caracterização dos participantes

Assinala o teu género. *

- Masculino
- Feminino

(continua)

Assinala a tua idade (anos completos). *

16

17

18

19

20

21

Assinala o teu curso. *

Línguas e Humanidades

Ciências e Tecnologia

Ciências Sócio-Económicas

[Anterior](#)

[Seguinte](#)

[Limpar formulário](#)

(continua)

II - Sobre o Flipgrid

1. Completa a frase: "Para mim o Flipgrid é..." *

A sua resposta

2. Que ideias te ocorrem quando tens de utilizar o Flipgrid? *

A sua resposta

3. Indica a tua preferência relativamente às apresentações orais. *

(Seleciona a opção que melhor se aplica a ti)

- Prefiro fazer apresentações orais no Flipgrid.
- Prefiro fazer apresentações orais em sala de aula.

3.1 - Justifica a resposta anterior. *

A sua resposta

(continua)

4. Selecciona a opção que melhor se aplica a ti para cada afirmação, usando a escala de 1 a 4 (sendo 1 "discordo totalmente", e 4 "concordo totalmente"). *

	1	2	3	4
Prefiro que não vejam as minhas gravações no Flipgrid.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Gosto que vejam as minhas apresentações no Flipgrid.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Gosto de ver as apresentações dos meus colegas no Flipgrid.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Prefiro não ver as gravações dos meus colegas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

[Anterior](#)

[Seguinte](#)

[Limpar formulário](#)

(continua)

III - Utilização do Flipgrid

1. Como crias as tuas apresentações orais em Flipgrid? Descreve com detalhe o teu processo criativo e de produção dessas apresentações. *

A sua resposta

2. Que recursos usas para fazer as tuas apresentações orais em Flipgrid? (por ex. que objetos, "ajudas", apoios) *

A sua resposta

3. No Flipgrid costumo... (Seleciona a opção que melhor se aplica a ti.) *

	nunca	poucas vezes	muitas vezes	sempre
... gravar tudo à primeira e enviar logo sem rever ou regravar.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... gravar, parar, regravar, até me parecer que está bem e só depois enviar.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... integrar fundos, frames, stickers, emojis.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... inserir excertos de outros vídeos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... incluir uma selfie.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

(continua)

... ter um texto numa folha, no computador/portátil ou no telemóvel/tablet para ir lendo enquanto apresento.

... gravar só no computador ou portátil.

... gravar só no telemóvel ou no tablet.

... gravar em qualquer dispositivo, computador/portátil ou telemóvel/tablet.

4. Quanto tempo demoras a gravar uma apresentação? *

Selecciona a opção que melhor se aplica a ti (independentemente do limite de tempo dado para a tarefa final).

- Menos de 5 minutos
- 6 a 10 minutos
- 11 a 15 minutos
- 16 a 20 minutos
- 21 a 30 minutos
- 31 minutos a 1 hora
- mais de 1 hora

(continua)

5. Usas apenas funcionalidades da app Flipgrid? *

Sim

Não

[Anterior](#)

[Seguinte](#)

[Limpar formulário](#)

IV - Evolução das tuas competências de oralidade em Inglês

Segundo o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, competências são "combinações complexas de conhecimentos, capacidades e atitudes que permitem uma efetiva ação humana em contextos diversificados. São de natureza diversa: cognitiva e metacognitiva, social e emocional, física e prática. (...) as competências envolvem conhecimento (factual, concetual, processual e metacognitivo), capacidades cognitivas e psicomotoras, atitudes associadas a habilidades sociais e organizacionais e valores éticos."

Nas Aprendizagens Essenciais de Inglês de 12.º ano de Inglês lê-se ainda que os alunos deverão ser capazes de "comunicar com um certo grau de espontaneidade e de à-vontade com falantes nativos, sem que haja tensão de parte a parte; exprimir-se de modo claro e pormenorizado sobre uma grande variedade de temas e explicar um ponto de vista sobre temas da atualidade, expondo as vantagens e os inconvenientes de várias possibilidades (Adaptado do QEQR, Escala Global, Nível B2.1/B2.2: Utilizador Independente; Conselho da Europa, 2001)."

(continua)

1. Selecciona a opção que melhor se aplica a ti para cada afirmação, usando a escala de 1 a 4 (sendo 1 "discordo totalmente", e 4 "concordo totalmente"). *

	1	2	3	4
O Flipgrid teve impacto positivo nas minhas competências de oralidade em Inglês.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
O Flipgrid teve impacto positivo nas minhas competências de oralidade em geral.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
O Flipgrid teve impacto positivo noutras aprendizagens e competências.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

(continua)

2. Depois de usar o Flipgrid, relativamente à evolução das minhas competências de oralidade em Inglês, considero que... *

(Selecione a opção que melhor se aplica a ti para cada afirmação, usando a escala de 1 a 4, em que 1 é "discordo totalmente" e 4 "concordo totalmente").

	1	2	3	4
... falo com maior correção gramatical em Inglês.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... melhorei a minha fluência em Inglês.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... melhorei a minha pronúncia em Inglês.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... melhorei o meu vocabulário em Inglês.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... melhorei o conteúdo das minhas apresentações orais em Inglês.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... compreendo melhor os outros quando falam em Inglês.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... faço apresentações orais com mais à-vontade em Inglês.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... falo com mais à-vontade em Inglês.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

(continua)

3. Depois de usar o Flipgrid, relativamente a outras aprendizagens, considero que... *

(Selecione a opção que melhor se aplica a ti para cada afirmação, usando a escala de 1 a 4, em que 1 é discordo totalmente e 4, concordo totalmente.)

	1	2	3	4
... desenvolvi competências de interpretação oral.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... desenvolvi competências de produção oral.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... desenvolvi competências de interpretação escrita.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... desenvolvi competências de produção escrita.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... desenvolvi competências com as tecnologias de informação e comunicação (TIC).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... desenvolvi a capacidade de comunicar com os outros em presença ou em sala de aula.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... desenvolvi a capacidade de comunicar com os outros online.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

(continua)

... sou capaz de fazer uma comunicação ou apresentação oral em qualquer contexto, presencial e síncrono ou não presencial e assíncrono.

... faço melhores apresentações orais noutras disciplinas.

... desenvolvi mais a minha autonomia.

... desenvolvi mais o meu pensamento crítico e criativo.

... sei melhor como me posicionar, agir e usar o corpo e os gestos para fazer uma comunicação oral formal.

... conheço melhor os meus colegas.

(continua)

4. Se entenderes, apresenta alguma sugestão ou comentário que consideres importante sobre os temas deste questionário (por exemplo que recursos usas, incluindo apps e dispositivos móveis, e com que objetivos - estudo para inglês, treino para fazer trabalhos, apresentações orais, etc.).

A sua resposta

Terminaste o questionário; clica p.f. em "Submeter". Obrigada!

[Anterior](#)

[Submeter](#)

[Limpar formulário](#)

Nunca envie palavras-passe através dos Google Forms.

Anexo V – Respostas ao questionário

I - Caracterização dos participantes

Cf. Tabela 2.4.

II - Sobre o Flipgrid

Tabela 5.6: Opinião dos estudantes sobre o Flipgrid

Estudante	1. Completa a frase: "Para mim o Flipgrid é..."	2. Que ideias te ocorrem quando tens de utilizar o Flipgrid?
E 01	inovador, uma alternativa às apresentações presenciais bastante completa	pessoalmente, presencialmente ou através do flipgrid, é indiferente o método de apresentação
E 02	Uma ótima ferramenta	É mais interessante do que apresentar presencialmente
E 03	Uma aplicação que facilita a aprendizagem	Fico nervosa
E 04	Uma ótima ferramenta de trabalho.	"como vou criar o meu vídeo?"
E 05	Uma plataforma útil para o ensino à distância	Não sinto grande entusiasmos pois prefiro sempre que possível apresentar presencialmente mas em caso de ensino à distância é o que mais se aproxima
E 06	Mais fácil que apresentações presenciais	Fico tranquila
E 07	Uma boa ferramenta de avaliação	Que será uma boa maneira de alcançar uma nota melhor
E 08	uma aplicação bastante útil para efetuar apresentações orais	Ao utilizar o flipgrid tento sempre procurar ideias originais para produzir meus vídeos geralmente que não seria possível efectuar em sala de aula, pois vídeo é um suporte com que gosto imenso de trabalhar
E 09	uma oportunidade de inovação para os diferentes tipos de ensino	Várias ideias em tomo de edição de vídeo como a inserção de vídeos e fotos a haver com o tema no vídeo para tornar o vídeo mais dinâmico e também diferentes tipos de tons e expressões faciais que possam ser utilizadas durante a sua realização.
E 10	uma boa ferramenta para realizar tarefas orais.	Penso de que forma é que vou gravar de forma a ser um vídeo interativo.
E 11	Bastante útil	Um bocado tensa porque sei que vou gravar várias vezes seguidas por me enganar tantas vezes
E 12	Uma forma de me expressar	Poder ser criativa
E 13	Uma aplicação bastante agradável e acessível	Discurso, boa disposição e foco
E 14	Útil	Como é que vou tomar o vídeo mais interessante
E 15	Criativo	Produzir conteúdos, falar para a câmara
E 16	Um instrumento de trabalho de fácil utilização para âmbitos escolares.	Que tenho um trabalho para fazer, normalmente uma apresentação oral mas prefiro assim do que presencialmente.
E 17	Uma plataforma de apresentações de trabalhos digital onde podemos ver as nossas apresentações e as dos nossos colegas de maneira interativa e dinâmica, dado que podemos ver e reagir através de comentários às apresentações dos nossos colegas.	Fico satisfeita, pois é uma plataforma em que gosto de apresentar trabalhos.
E 18	útil, no entanto, prefiro apresentações presencialmente.	Sinto-me meio que envergonhada quando as atividades são para partilha entre colegas.
E 19	uma plataforma online que permite aos alunos interagirem com os colegas sem ser face a face e melhorarem a fluência na língua estrangeira.	Geralmente, quando faço apresentações no Flipgrid levo em conta aspetos como: o cenário (background); o olhar e gesticular para a câmara de forma a assegurar o contacto visual como se fosse uma apresentação face a face; e ter em mente os tópicos que quero abordar de forma a ser espontânea e natural.
E 21	Bastante atrativo, tem imensa diversidade e gostei imenso	Várias coisas, vídeos com decoração, responder a colegas...
E 22	uma excelente plataforma no que toca a apresentações orais à distância.	"Não tenho de fazer uma apresentação em regime presencial para os meus colegas, o que é confortável!" "Tenho a possibilidade de apresentar o melhor conteúdo, pois é possível refazer o vídeo"

Fonte: a autora

Tabela 5.7: Justificação sobre preferências de apresentação oral

Estudante	3.1 - Justifica a resposta anterior.
E 01	indiferente
E 02	Reduz o nervosismo
E 03	É menos intimidante.
E 04	Permite-me não estar tão nervosa, pois não estarei a apresentar em público.
E 05	Nas apresentações em sala de aula o discurso flui mais fácil e naturalmente, a possibilidade de interagir com os colegas e acompanhar as suas reações ajuda na apresentação do trabalho
E 06	Ao fazer no flipgrid não fico tão ansiosa
E 07	Assim posso estar em contacto com os meus colegas e professora, tendo acesso ao seu feedback imediato
E 08	Sou uma pessoa que fica um pouco nervosa quando tem de falar em público, portanto para mim torna-se mais fácil fazer as apresentações por vídeo pois não tenho ninguém a meu redor
E 09	É mais fácil concentrar-me nas ideias que quero transmitir e permite também que a minha apresentação se torne mais dinâmica, dá-me também mais oportunidades para ser criativa.
E 10	Não me sinto confiante a apresentar em frente a toda a turma.

(continua)

Estudante	3.1 - Justifica a resposta anterior.
E 11	Sinto-me mais à vontade e posso preparar melhor a minha apresentação
E 12	Sinto me mais à vontade
E 13	Sinto me mais confortável e não sinto a pressão da turma toda a assistir
E 14	Sinto me mais à vontade à falar diretamente com os colegas do que com a câmara
E 15	Menos exposição e mais hipótese para repetir e melhorar
E 16	Não há tanto nervosismo para fazer a apresentação, e no flipgrid se alguma coisa correr muito mal é uma questão de editar aquela parte.
E 17	Prefiro apresentações no flipgrid pois consigo escolher a melhor versão da minha apresentação, ver com mais atenção às apresentações dos meus colegas com mais atenção e também prefiro às apresentações no flipgrid pelo facto de que normalmente nas apresentações orais em sala de aula fico muito nervosa e nas apresentações do flipgrid essa ânsia é evitada.
E 18	Prefiro fazer as apresentações em sala de aula porque tornam-se mais dinâmicas e mais "reais", sendo que presencialmente todos temos a oportunidade de ver os trabalhos uns dos outros, enquanto que online, raramente são aqueles que vêm todos os trabalhos.
E 19	Prefiro fazer apresentações no Flipgrid exatamente porque posso fazê-las em casa, onde me sinto mais confortável e, assim, fico menos nervosa e posso ser mais natural.
E 21	Sinto mais à vontade no flipgrid, posso parar a que qualquer momento, não tenho a pressão de X pessoas a olhar para mim, posso editar várias vezes...
E 22	Pois eu fico menos nervoso, e esta plataforma permite-me refazer as apresentações quantas vezes forem precisas.

Fonte: a autora

III – Utilização do Flipgrid

Tabela 5.8: Processo de criação em Flipgrid

Estudante	1. Como crias as tuas apresentações orais em Flipgrid? Descreve com detalhe o teu processo criativo e de produção dessas apresentações.
E 01	racionalização e deliberação do caminho que pretendo tomar com a apresentação, depois filmagens e complementação da parte estética da apresentação
E 02	Reduzo a informação que quero apresentar em tópicos para ter em mente e gravo até sentir-me satisfeita com o que gravei.
E 03	Demoro algum tempo até que a apresentação fique perfeita no meu ponto de vista. Começo por saber bem o tema e depois tento falar o meu naturalmente possível
E 04	Penso naquilo que irei dizer no vídeo; escrevo resumidamente numa folha para me apoiar; leio aquilo que escrevi várias vezes; gravo a primeira vez, com a folha ao lado, para que não me esqueça de mencionar nada; regravo as vezes necessárias até achar que o vídeo está suficientemente bom; adiciono pormenores como toque final; envio.
E 05	Primeiro faço uma espécie de guião com as ideias que eu quero referir, de seguida decoro os pontos mais importantes e depois gravo às vezes necessárias até ficar do meu agrado
E 06	Escrevo os pontos que quero falar e quando começo a gravar já sei do que quero falar
E 07	Escrevo num papel tópicos daquilo a que me quero referir na apresentação e tento memorizar as ideias principais. De seguida começo a gravar, até ficar uma apresentação sem erros e que me pareça boa para enviar
E 08	Depende muito do tipo de apresentação que é seja necessário, como ainda estou a descobrir a aplicação se for pedido um vídeo mais simples gravo diretamente e envio. No caso de ser pedida uma apresentação mais elaborada e criativa, faço toda a produção em outras plataformas com que já me sinto mais a vontade e depois exporto o vídeo para o flipgrid.
E 09	É um processo bastante longo pelo menos para mim que me foco imenso na edição de vídeo. Costumo gravar o trabalho inteiro primeiro com uma câmara, de seguida passo o(s) vídeo(s) para o computador e procuro fotos e outros excertos de vídeos que tenham a haver com o tema, de seguida coloco tudo numa plataforma chamada Filmora e edito o vídeo de forma mais complexa no meu computador, por fim passo o vídeo já editado para o telemóvel e insiro-o no Flipgrid.
E 10	Começo por fazer um mapa de ideias em papel para ver como vou fazer a minha apresentação. Depois escrevo as minhas ideias, em tópicos, de forma mais organizada para me guiar durante a gravação. Por último, início a gravação da apresentação e passadas bastantes tentativas chego àquela que acho ser boa para submeter.
E 11	Faço um pequeno guião ou meto numa folha palavras que tenho mais tendência a esquecer-me para, no caso de me baralhar ou a memória falhar, ter um auxílio. Costumo gravar com a câmara do telemóvel e depois carrego para a aplicação. Por vezes faço junção de takes porque tenho tendência a baralhar-me enquanto falo
E 12	Começo por realizar um texto sobre o tema que vou apresentar e depois fazer a apresentação seguindo esse texto

(continua)

Estudante	1. Como crias as tuas apresentações orais em Flipgrid? Descreve com detalhe o teu processo criativo e de produção dessas apresentações.
E 13	Começo por ler a atividade proposta pela professora, de seguida faço um vídeo improvisado só para ver como está a situação, de seguida escrevo tópicos sobre o que tenho de falar e de seguida é só por a gravar. Normalmente 2/3 tentativas e está feito.
E 14	Eu começo por preparar para escrever o que vou dizer e depois arranjo me para gravar, gravo o vídeo e vou repetindo o que achar necessário
E 15	Pensar em ideias, escrevê-las e organiza-las numa lista, idealizar o diálogo, gravar.
E 16	Escrevo numa folha a minha apresentação oral por partes (introdução, desenvolvimento e conclusão) e depois começo a "decorar" apresentação para de seguida ir para a aplicação e repetir as vezes necessárias até que me pareça bom.
E 17	Inicialmente estudo o tema do trabalho em questão e após esta etapa, elaboro um guião em forma de esquema com os pontos principais que quero apresentar. Feito isto, penso numa maneira criativa de apresentar o meu trabalho, no entanto normalmente falho nesta parte porque sou uma pessoa muito pouco criativa. Por fim, gravo o vídeo (mais do que uma vez) e edito, caso necessário.
E 18	Tenho alguma dificuldade na criação das minhas apresentações orais, por exemplo, na execução de cortes, pois tenho medo de apagar o trabalho já feito, de resto, guio-me por um texto escrito e de seguida transformo-o em discurso oral.
E 19	Antes de gravar o vídeo, escrevo o guião com aquilo que pretendo transmitir e pratico para mim mesma os pontos essenciais, como numa apresentação face a face. Quando finalmente me sinto segura e preparada, começo a gravar na aplicação "vídeo" do telemóvel, e tento ser natural ao mesmo tempo que passo as informações. Nestas apresentações tento ter uma postura formal, mas ao mesmo tempo descontraída, e não olho para o guião exatamente para ser honesta e espontânea.
E 21	Uso decorações, uso imaginação para ficar minimamente aceitável
E 22	Pesquisei bastante, em diversos sites ou livros, sobre o tema que vou apresentar, ensaio o que vou dizer, e quando estiver seguro para o desenvolver oralmente para a turma e/ou para a professora, faço o vídeo, tendo sempre a possibilidade de o excluir e refazer se não gostar.

Fonte: a autora

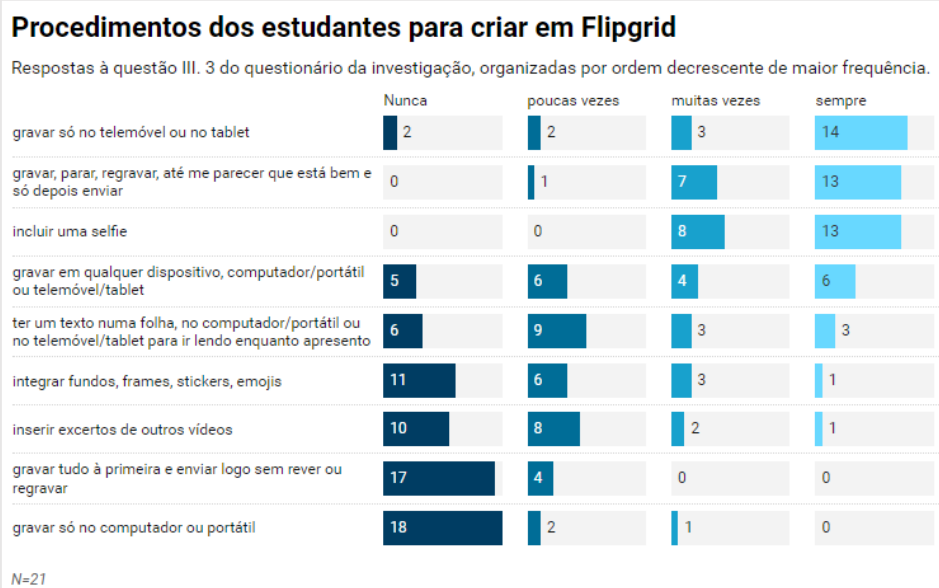


Gráfico 5.2: Hábitos de uso do Flipgrid

Fonte: a autora



Gráfico 5.3: Duração estimada para gravar apresentações em Flipgrid

Fonte: a autora

V – Evolução de competências de oralidade em Inglês

Cf. Gráficos 3.9 e 3.10.