

**UNIVERSIDADE ABERTA**



UNIVERSIDADE  
**AbERTA**  
[www.uab.pt](http://www.uab.pt)

**TIC e aprendizagem da Língua Inglesa no ensino formal  
português: meta-análise da investigação entre 2002 e 2012**

**Telma Mendonça**

**Mestrado em Comunicação Educacional Multimédia**

**2015**

**UNIVERSIDADE ABERTA**



**TIC e aprendizagem da Língua Inglesa no ensino formal  
português: meta-análise da investigação entre 2002 e 2012**

**Telma Mendonça**

**Mestrado em Comunicação Educacional Multimédia**

**Dissertação orientada pela  
Professora Doutora Teresa Margarida Loureiro Cardoso**

**2015**



## Resumo

Estudos recentes têm reconhecido a importância das tecnologias emergentes e da Internet para a aprendizagem de uma língua, ao mesmo tempo que se referem ao papel destas como ferramentas de ensino e aprendizagem, as quais podem ser integradas na educação para complementar o trabalho do professor e para ir ao encontro das tendências e exigências das novas gerações de alunos, grandemente influenciadas pela atual sociedade digital.

Este estudo, com base em quarenta e quatro provas académicas publicadas online, as quais constituem o corpus de análise desta investigação, tem como objetivo analisar como têm sido utilizadas as TIC (Tecnologias de Informação e Comunicação) na aprendizagem da língua Inglesa, no ensino formal em Portugal, no período entre 2002 e 2012.

Neste contexto, tendo em conta a importância destas tecnologias, definiram-se questões de investigação para perceber: a utilização das TIC para a aprendizagem da língua Inglesa; as evidências da eficácia na aprendizagem dos alunos; as perspetivas dos investigadores em relação à integração das tecnologias na aprendizagem da língua Inglesa no ensino formal em Portugal; os desafios e as recomendações em relação às TIC e à aprendizagem da língua Inglesa.

Após a meta-análise multimodal realizada, constata-se que os investigadores demonstraram uma atitude positiva em relação à integração das TIC no processo de ensino e aprendizagem dos alunos no que se refere à aprendizagem da língua Inglesa. No entanto, também reconhecem que ainda existem alguns desafios e barreiras que podem impedir a integração da tecnologia na aprendizagem formal em Portugal, como por exemplo a falta de formação adequada para a utilização das TIC.

Palavras-chave: língua Inglesa, TIC, tecnologia, ensino formal, aprendizagem, meta-análise multimodal.

## **Abstract**

Recent studies have acknowledge, the importance of emergent technologies and the Internet for Language learning, referring also to their role as teaching tools that can be used to improve the teaching and learning process, since they can be integrated in Education as a complement to the teacher's work and to meet the trends and fulfill the demands of the present generations of students, highly influenced by the current digital and technological society.

This study, based on forty-four Theses, Dissertations and other academic documents published online, which constitute the corpus of analysis of this research, aims to analyse how the ICT (Information and Communication Technologies) have been used in Portugal as far as English language learning is concerned, in formal teaching, between 2002 and 2012.

In this context, and bearing in mind the importance of these technologies, we addressed our research questions to allow us to understand: the uses of ICT in English language learning; the evidences that ICT can improve student achievement; researchers' perceptions of Technology integration in English language learning in formal teaching in Portugal; the challenges and the suggestions regarding ICT and English language learning.

After our multimodal meta-analysis, we acknowledge that researchers have a positive attitude towards the integration of ICT in the teaching and learning process of English language learners. However, they also acknowledge that there are still some challenges and barriers that can prevent the integration of technology in formal teaching in Portugal, such as the lack of adequate teacher training in the use of ICT.

**Keywords:** English language, ICT, technology, formal teaching, learning, multimodal meta-analysis.

## **Dedicatória**

**Aos meus pais por tudo e por nada, por estarem sempre lá e por acreditarem sempre.**

**Ao meu companheiro de todos os dias pelo apoio, dedicação e por acreditar sempre.**



## **Agradecimentos**

*À minha orientadora pela sua disponibilidade e apoio e pelos conselhos.*

*Ao meu tio Raimundo Vasconcelos pela paciência e pelo apoio, porque a família é assim... está sempre lá, apesar da distância.*



## ÍNDICE GERAL

Resumo .....	i
Abstract.....	ii
Dedicatória.....	iii
Agradecimentos.....	v
Índice Geral.....	vii
Índice de Anexos.....	x
Índice de tabelas.....	x
Índice de gráficos.....	xi
Índice de figuras.....	xi
Lista de Abreviaturas, Siglas e Acrónimos.....	xii
PARTE I – Apresentação e contextualização da Investigação.....	1
1- Introdução.....	3
2- Enquadramento Teórico.....	7
2.1. O computador no ensino das línguas – O início.....	7
2.2. Do CAI ao CALL.....	11
2.3. A evolução do CALL.....	15
2.3.1. Fases da utilização do computador no ensino.....	15
2.3.2. Fases do CALL.....	17

3- O século XXI e o Futuro do CALL.....	27
4- As TIC na Educação em Portugal – retrospectiva histórica.....	37
5- A aprendizagem das línguas através das TIC na Europa.....	45
PARTE II – Metodologia.....	57
1- Contextualização do estudo.....	59
2- Fundamentos da Investigação .....	61
3- Objetivos e Metodologia de Análise da Investigação.....	65
3.1. Revisão da Literatura.....	67
3.2. Análise Documental.....	69
3.3. Análise de Conteúdo.....	71
3.4. Delimitação e Constituição do Corpus.....	75
3.5. Descrição do Corpus.....	83
3.6. Instrumento de análise.....	97
PARTE III – Análise e interpretação dos dados.....	107
1- Questões de Investigação.....	109
1.1. A utilização das ferramentas TIC na aprendizagem do Inglês.....	111
1.2. As evidências da eficácia das TIC na aprendizagem da língua Inglesa.....	119

1.3. As perspetivas dos investigadores sobre a potencial integração da tecnologia na disciplina de Inglês no ensino formal em Portugal.....	131
1.4. Os desafios educativos na integração das TIC no ensino do Inglês.....	139
1.5. Recomendações dos investigadores para o ensino formal da língua Inglesa, a nível nacional, tendo em conta as TIC.....	153
PARTE IV – Considerações finais .....	167
1- Conclusões.....	169
1.1. Como têm estado a ser utilizadas as ferramentas TIC na aprendizagem do Inglês e de que forma estão a ser documentadas através de estudos e iniciativas a nível nacional no período entre 2002 e 2012? .....	171
1.2. Quais as evidências da sua eficácia na promoção de uma aprendizagem eficaz da língua Inglesa de acordo com os resultados obtidos?.....	173
1.3. Como perspetivam os investigadores a potencial integração da tecnologia na disciplina de Inglês no ensino formal em Portugal?.....	175
1.4. Quais os desafios educativos perante a integração das novas tecnologias no ensino do Inglês?.....	177
1.5. Quais as recomendações dos investigadores para o ensino formal da língua Inglesa, a nível nacional, tendo em conta as TIC, as suas potencialidades e os desafios perante a sua integração nos paradigmas de ensino?.....	181
2. Limitações do Estudo.....	183
3. Recomendações.....	183

Referências Bibliográficas e Webgráficas.....	185
Corpus de Análise.....	187
Bibliografia e Webgrafia Complementar.....	195
Legislação.....	205

### **Índice de Anexos**

Anexos.....	207
Anexo I – Categorias TIC.....	209
Anexo II – Evidências da eficácia da utilização das TIC e das suas potencialidades.....	227
Anexo III – Perspetivas dos Investigadores.....	243
Anexo IV – Desafios.....	257
Anexo V – Recomendações.....	273

### **Índice de tabelas**

Tabela 1 – Principais projetos, programas e iniciativas educativas tecnológicas em Portugal (1985-2011).....	41
Tabela 2 – Aplicação dos descritores de pesquisa e resultados obtidos.....	77
Tabela 3 – Triangulação das fontes dos dados.....	81
Tabela 4 – Corpus de análise – Provas Académicas.....	84
Tabela 5 – Representação numérica das Provas Académicas selecionadas por ano (2002-2012).....	93

Tabela 6 – Representação numérica das Provas académicas .....	94
Tabela 7 – Distribuição numérica das Provas Académicas por Destinatários/Nível de Ensino .....	96
Tabela 8 – As TIC e outros termos correlacionados nos estudos analisados.....	111
Tabela 9 – Eficácia das TIC.....	119
Tabela 10 – Perspetivas dos Investigadores .....	132
Tabela 11 – Desafios.....	140
Tabela 12 – Recomendações .....	154

### **Índice de gráficos**

Gráfico 1 – Representação numérica das Provas Académicas selecionadas por ano (2002-2012) .....	93
Gráfico 2 – Perspetivas dos Investigadores.....	132
Gráfico 3 – Desafios .....	142
Gráfico 4 – Recomendações.....	155

### **Índice de figuras**

Figura 1 – As fases da utilização do computador no ensino.....	15
Figura 2 – A relação entre o CALL, ML e o MALL .....	33

## **Lista de Abreviaturas, Siglas e Acrónimos**

b-learning (blended learning)

B-on (Biblioteca do Conhecimento Online)

BOAI (Budapest Open Access Initiative)

CAI (Computer Assisted Instruction)

CALICO (Computer Assisted Language Instruction Consortium)

CALL (Computer Assisted Language Learning)

CALT (Computer Assisted Language Testing)

CC (ColCat - Catálogo Colectivo Distribuído)

CLIL (Content and Language Integrated Learning)

CRIE (Computadores, Redes e Internet na Escola)

DGE (Direção-Geral da Educação)

E-learning (Electronic learning)

e-Portfolio (eletronic Portfolio)

EACEA (Education, Audiovisual and Culture Executive Agency)

ECRIE (Equipa de Computadores, Rede e Internet nas Escolas)

ERTE (Equipa de Recursos e Tecnologias Educativas)

EUROCALL (European Association for Computer Assisted Language Learning)

ICALL (Intelligent Computer Assisted Language Learning)

ICT (Information and Communications Technology)

ITE (Instituto de Tecnologia Educativa)

LAN (Local Area Network)

M-learning (Mobile learning)

MALL (Mobile Assisted Language Learning)

MALU (Mobile Assisted Language Use)

MINERVA (Meios Informáticos no Ensino, Racionalização, Valorização, Actualização)

ML (Mobile Learning)

N/A (Não Aplicável)

PLATO (Programmed Logic for Automated Teaching Operations)

PTE (Plano Tecnológico da Educação)

QIM (Quadro Interativo Multimédia)

RCAAP (Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal)

RSS (Really Simple Syndication)

TELL (Technology Enhanced Language Learning)

TESOL (Teachers of English to Speakers of Other Languages, Inc.)

TIC (Tecnologias de Informação e Comunicação)

UE (União Europeia)

WWW (World Wide Web)



## **PARTE I – APRESENTAÇÃO E CONTEXTUALIZAÇÃO DA INVESTIGAÇÃO**



## 1. Introdução

Em 1983, a edição de uma das revistas com grande destaque nos Estados Unidos da América, *Time Magazine*, apresentava a capa do mês de Janeiro, dedicada, não à pessoa que melhor representou o ano de 1982, mas à máquina do ano, neste caso o computador com o título “The computer moves in” (*Time Magazine*, 1983). Esta capa refletia o impacto e a relevância da tecnologia na sociedade da altura, indicando já que o computador tinha vindo para ficar e para se manifestar na vida de cada indivíduo.

A forma como tem evoluído e como alterou e continua a alterar as nossas vidas, desde então, tem merecido a atenção de todos nós, de uma forma mais descontraída, constatando, por exemplo, a ampla oferta ao consumidor que rapidamente se torna obsoleta pelo aparecimento de novos *upgrades*, ou mais séria, através de estudos científicos que procuram observar, descrever e ainda prever as consequências desta relação entre tecnologia e ser humano, em todas as suas vertentes e áreas.

No entanto, e apesar deste destaque da revista *Time Magazine* em 1983, confirmando a inegável afirmação tecnológica na vida da sociedade atual, será que estamos todos na mesma “página” quando nos referimos ao acesso à tecnologia e às nossas capacidades de interação e utilização da mesma?

No *Survey of Schools: ICT in Education. Country Profile: Portugal* realizado pela European Schoolnet and University of Liège (2012), podemos observar que a utilização das TIC pelos professores nas escolas é mais elevada em todos os níveis de ensino do que a média da União Europeia: “In Portugal use of ICT by teachers is higher at all grades than the EU average. There are more students in schools where teachers use ICT in more than 25% of lessons, consistently above the EU average, and considerably so at grade 8.” (p.10).

Partindo deste princípio, também o objetivo desta Dissertação centra-se na procura de esclarecimento em relação a esta questão, mas no que se refere ao aspeto educacional das línguas, observando como estão os investigadores a integrar as TIC de forma a promover a aprendizagem da língua Inglesa entre os alunos, em contexto de ensino formal.

Desta forma, é necessário fazer na Parte I uma apresentação e contextualização deste estudo, começando por uma retrospectiva do CALL – Computer Assisted Language Learning, para que possamos observar o que mudou desde a introdução do computador no ensino das línguas até ao início da segunda década do século XXI.

Do mesmo modo, são também referidas as perspetivas de alguns investigadores, a nível internacional, em relação ao futuro do CALL para que seja possível perceber novas tendências no ensino das línguas com a integração da tecnologia.

De seguida, e porque o tema desta Dissertação se centra na aprendizagem da língua Inglesa em articulação com as TIC, no contexto do ensino formal português, também se procura descrever de forma retrospectiva a evolução da utilização das TIC na Educação em Portugal, considerando a evolução da disciplina de Tecnologia Educativa e ainda alguns projetos e programas institucionais de âmbito educativo, com o intuito de promover a utilização das tecnologias emergentes no meio escolar.

Neste sentido, poderemos perceber se têm existido oportunidades que permitam a integração das TIC no ensino e aprendizagem das línguas para os professores de língua Inglesa, ainda que muitas iniciativas sejam destinadas à população escolar em geral.

De uma forma mais abrangente, descrevemos ainda, alguns estudos sobre a aprendizagem das línguas através das TIC na Europa, de forma a percebermos o contexto Europeu, observarmos alguns exemplos de investigações realizadas e identificarmos algumas tendências nas temáticas investigadas.

Na Parte II, referente à Metodologia, são descritos os passos da investigação que constituem o processo que nos levará à formulação das conclusões finais.

Para além da fundamentação para a escolha do tema desta Dissertação de Mestrado em Comunicação Educacional e Multimédia, *TIC e aprendizagem da língua Inglesa no ensino formal português: meta-análise da investigação entre 2002 e 2012* são também referidas as questões de investigação que constituem o respetivo cerne:

- Como têm estado a ser utilizadas as ferramentas TIC na aprendizagem do Inglês? De que forma estão a ser documentadas através de estudos e iniciativas a nível nacional no período entre 2002 e 2012?

- Quais as evidências da sua eficácia na promoção de uma aprendizagem eficaz da língua Inglesa de acordo com os resultados obtidos?
- Como perspectivam os investigadores a potencial integração da tecnologia na disciplina de Inglês no ensino formal em Portugal?
- Quais os desafios educativos perante a integração das novas tecnologias no ensino do Inglês?
- Quais as recomendações dos investigadores para o ensino formal da língua Inglesa, a nível nacional, tendo em conta as TIC, as suas potencialidades e os desafios perante a sua integração nos paradigmas de ensino?

Na Parte III são descritos os dados recolhidos e interpretados através da análise de conteúdo, com recurso também a tabelas e gráficos representativos dos resultados obtidos.

Na Parte IV são apresentadas as conclusões com base nas questões de investigação anteriormente mencionadas, as limitações da investigação e ainda recomendações para futuros estudos.



## 2. Enquadramento Teórico

### 2.1. O computador no ensino das línguas – O início

*Mechanical translations appeared in the 1940s as a spinoff from cryptography but proved to be inadequate; as a result, U.S. government funding for computer research initially decreased after the war (Last, 1992). However, because of the improved systems and programming languages that were developed throughout the 1950s, by the 1960s linguists were using computers to create concordances for text analysis. The first electronic corpus, the Brown Corpus of Standard American English was developed during this period.*  
(Fotos and Browne, 2004, p.4)

A utilização dos computadores na análise de texto por linguistas começou por volta dos anos sessenta, muito devido à investigação e ao desenvolvimento de sistemas e programas durante os anos cinquenta. Da mesma forma, a tentativa de usar o computador no ensino de línguas terá começado por volta dos anos 50 e 60, de acordo com Hubbard (2009). Skinner (1954<sup>1</sup>), psicólogo, professor, autor e defensor da teoria Behaviorista, explica e descreve as vantagens das “máquinas” que ensinam no que se refere à eficácia da aprendizagem, como por exemplo o *feedback* imediato das suas respostas e um efeito motivador nos alunos. Em *Teaching Machines* (1958), Skinner fazia referência às “máquinas” como vantajosas para o ensino, para além das próprias Instituições de Ensino. Quanto à substituição do Professor pelas máquinas, o próprio afirma que, pelo contrário, devem ser consideradas como instrumentos que os professores poderão utilizar para economizar tempo e trabalho, podendo assim ensinar muitos mais alunos. Da mesma forma, também menciona que uma “máquina” com o objetivo de ensinar poderia ser adaptada a diferentes tipos de comunicação, como por exemplo, à linguagem Braille.

No entanto, é com o sistema PLATO desenvolvido pela Universidade do Illinois que se inicia o ensino de línguas mediado por uma “máquina”, o computador (Franco, 2010, p.2). Nas palavras de Hubbard (2009), “There were early attempts to teach specific foreign languages in the 1950s and 1960s on mainframe computers (Beatty, 2003), but the first large-scale project was done with the PLATO system developed at the University of Illinois.” (p.3). Quanto à designação deste Sistema, esclarece-se que:

---

<sup>1</sup> <http://www.youtube.com/watch?v=vmRmBgKQq20>

“Begun in 1960, more or less at the moment Bitzer hooked a television tube to the Illiac I mainframe on the Urbana campus to see if he could create a computer setup for individualized learning, PLATO stood for “Programmed Logic for Automated Teaching Operations,” an acronym deliberately cultivated to evoke the Greek philosopher and his dialogues.” (Timmins, 2010)

O nome de Bitzer<sup>2</sup>, referido como o pai do PLATO, é mencionado por Hart (1995) quando se refere à sua chegada ao projeto de Línguas Estrangeiras: “When I joined the Foreign Languages project, the PLATO computer system was already a fixture on the Urbana campus. Three previous versions had existed, products of the dedication of Don Bitzer, a professor of electrical engineering.” (p.15).

Quanto a este projeto, Hart (1995) escreve que, inicialmente, o acrónimo poderia ter sido escolhido para representar, como antes mencionado, "Programmed Logic for Automated Teaching Operations." (NOTES, p.37), ou ainda pela associação ao filósofo Platão e para satisfazer a curiosidade das pessoas que perguntassem pelo seu significado.

O mesmo autor acrescenta:

“First, CALL on PLATO succeeded as mainstream instruction, and on a large scale. Hundreds of thousands of hours of language instruction in a dozen languages were delivered to many thousands of students throughout the United States over a period of twenty years. Our language instructors stopped using PLATO courseware not because they thought it was bad or ineffective, but because they thought that new technology and new instructional designs could do even better. And, in fact, PLATO foreshadowed much of the newer multimedia technology.” (Hart, 1995, p.35)

O PLATO utilizava o programa TUTOR criado apenas para uso pedagógico, como referido por vários autores, como Sherwood (1977) e Latousek (2001), nas palavras deste último:

“The hardware included a new and unique touch-sensitive screen, and the software included an authoring system, called TUTOR, designed for pedagogical use. Early applications of this powerful system in the field of classical language instruction were made by Richard Scanlan (1976) at the

---

<sup>2</sup> Illinois Distributed Museum: <http://distributedmuseum.blogspot.pt/p/plato-collaborations.html>

University of Illinois, Gerald Culley (1978) at the University of Delaware, and Gerald Erickson (1983) at the University of Minnesota.” (Latousek, 2001, p.213)

O TUTOR era usado pelos professores para criar as aulas e instruções, através de texto, desenhos e animações que surgiam no monitor e que permitiriam ao aluno aprender uma língua estrangeira.

Warschauer (1996) também descreve o potencial do PLATO: “The PLATO system included vocabulary drills, brief grammar explanations and drills, and translations tests at various intervals (Ahmad, Corbett, Rogers, & Sussex 1985).”.

Sherwood (1977), no seu livro *TUTOR Language* (1977), onde descreve em detalhe esta linguagem de programação, fala precisamente de como esta era utilizada para indicar ao computador como interagir com os alunos, os quais tinham como terminais de interação um monitor e um teclado.

Em Hart (1995), encontramos também referências ao TUTOR: “PLATO III already provided such tools in the form of a new programming language, TUTOR, with general purpose capabilities, but specialized for doing instructional tasks (Sherwood 1977).” (p.19).

O número de utilizadores do Sistema PLATO evoluiu durante os primeiros dez anos de existência, de cerca de uma sala de aula para mil utilizadores, facto este que é um exemplo de uma comunidade online dos dias atuais:

“Two decades before the World Wide Web came on the scene, the PLATO system pioneered online forums and message boards, email, chat rooms, instant messaging, remote screen sharing, and multiplayer games, leading to the emergence of what was perhaps the world's first online community.” (Wooley, 1994)

Hart (1995) também escreveu sobre este aspeto das mensagens que eram deixadas pelos utilizadores e sobre a comunidade à volta deste sistema que incluía os próprios criadores do PLATO, os instrutores e alunos:

“At a time when "Bitnet" was still a meaningless term to most language faculty, PLATO's communication facilities allowed the development of a

PLATO user community that included developers, instructors, and students. Students wrote notes to one another and to their instructors; instructors in Urbana and Hawaii could correspond about teaching French or Japanese, and everyone could read about and comment on subjects of interest in PLATO's public notes files.” (Hart, 1995, p.35)

O autor também se refere a uma cultura de jogos de computador que fizeram sucesso entre os utilizadores do Sistema na versão do PLATO IV:

“PLATO IV was home to what was probably the first computer game culture. Clever programmers bored with programming drill materials first tried their hand at implementing ticktacktoe, solitaire, hangman, and other individual games, then moved on to interactive, multiplayer ones.”(*idem*, p.27)

No entanto, e apesar deste Sistema apresentar diversas funcionalidades que conquistavam os seus utilizadores, a prioridade estava na possibilidade de os alunos de línguas poderem interagir com o PLATO, como é referido por Hart (1995): “Our priority use system gave preference to language students doing assigned work, then to language students in general, followed by anyone doing "real work," followed by recreational users.” (p.27).

No mês de junho de 2010, a conferência PLATO@50, veio celebrar o 50º aniversário deste sistema de computador e no mês de junho de 2014 celebrou-se o 50º aniversário do monitor de plasma desenvolvido para permitir a interação dos alunos com o PLATO. Estas informações são retiradas do website da PLATO History Foundation, onde se podem encontrar mais informações sobre os seus fundadores e sobre o próprio projeto.

## 2.2. Do CAI ao CALL

*Com o advento do computador, tornou-se claro que os módulos do material de instrução poderiam passar a ser apresentados com grande flexibilidade. Assim, durante o início dos anos sessenta, foram criados diversos programas informáticos de instrução programada e começou a popularizar-se a expressão “ensino assistido por computador” (EAC) ou “computer-aided instruction” (CAI). Aliás, os primeiros anos do processo de integração dos computadores nas escolas ficaram muito marcados pela tentativa da sua utilização de modo a melhorar a eficácia do acto de ensinar.*  
(Sousa e Fino, 2001, p.7)

A influência do computador e a perspectiva das suas potencialidades no ensino era notória e refletia-se nas várias tentativas de melhorar os programas que se iam desenvolvendo com o intuito de, tal como Sousa e Fino (2001) referem, “melhorar a eficácia do acto de ensinar”.

No início dos anos oitenta, numa altura em que se difundia o uso do computador pessoal, o interesse neste e na sua utilidade para a aprendizagem das línguas mais eficaz aumentava também.

Esta crescente consciencialização do computador como instrumento com potencial para o ensino das línguas e os estudos e a discussão sobre o seu impacto na aprendizagem fará com que posteriormente se constituísse o CALL – Computer Assisted Language Learning.

Hubbard (2009) comentou ambas as situações anteriores referindo que: “CALL emerged as a distinct field with the beginning of CALL-centred conferences and professional organizations that accompanied the spread of the personal computer in the early 1980s.” (p.3).

Vance Stevens, membro co-fundador e organizador do TESOL, nas suas reminiscências, as quais apareceram num email de 2003, disponível em *On CALL News*, Volume 25:1, de 2009, faz igualmente referência “a uma revolução do computador pessoal”:

“Although there were several computer-related presentations in 1982, I had the impression that most of the presenters had only recently benefited from the personal computer revolution, and, like me, had been working alone

and were largely unaware of the surprising depth of interest that computers were starting to generate among language-teaching peers.”

Stevens (2003) refere-se ainda à Conferência do TESOL realizada no Havai em 1982, recordando que esta atraiu algumas apresentações envolvendo computadores e a temática do CAI – Computer Assisted Instruction:

“This attracted a dozen presentations involving computers, notably one by David Sanders from Concordia University in Montreal on “Design and Implementation of a Communicative CAI Program.” Joan Jamieson and Carol Chapelle also presented there, giving two skillfully choreographed back-to-back 3-hour sessions all day on Saturday, one on ESL lesson design and the other on programming in Pilot. Also at that conference, David Wyatt, whose software was on display at the ALA booth, chaired a “Rap Session” on “The Why, Where, and How of C.A.I.” (in addition to Carol and Joan, the panelists were Frank Otto, Anne Jackson-Muller, and Roberta Lavine).”

Da mesma forma, Stevens (2003) afirma que, em relação a esta conferência de 1982, se torna visível o interesse na própria utilização do computador e no seu potencial na aprendizagem das línguas: “What was clear at that conference was that the topic was growing in both interest and potential efficacy for language learning.”

Este facto, ainda de acordo com as suas reminiscências, motivou a convocação de um simpósio para a conferência anual da TESOL em Toronto, para o ano seguinte.

O acrónimo CALL ou Computer Assisted Language Learning surge então na conferência do TESOL, *Teachers of English to Speakers of Other Languages, Inc.*, em Toronto, no ano de 1983.

Stevens (2003) narra sobre esse simpósio, no qual o anterior acrónimo CAI – Computer Assisted Instruction é substituído pelo CALL, para colocar ênfase no conceito de “aprendizagem”, o seguinte:

“Therefore, an invited symposium was scheduled for the next annual TESOL conference in Toronto, 1983, and this symposium was notable for many things that both happened and didn’t happen. One important thing to happen was that John Higgins argued eloquently that the name of our endeavor should be changed forthwith to CALL, to place the emphasis on “learning.””

Esta passagem, do conceito de *instrução* para *aprendizagem*, revela já uma maior preocupação na forma como os alunos podem aprender utilizando as tecnologias, concentrando-se assim mais no indivíduo.

Davies (1984) vai ao encontro desta perspectiva, no seu relatório para o British Council's English Teaching Advisory Committee, pois referia que naquele momento, o tipo de exercícios que eram utilizados seriam mais do tipo de testar conhecimentos, do que do tipo de ensinar, e era por isso altura de mudar esta situação: “At the moment, CALL exercises appear to be more of a testing type than of a teaching type (Page, 1982). The climate of opinion today seems to be that we know about testing in CALL and it is time to move on to other applications.” (p.41).

Neste período, também de acordo com Fotos e Browne (2004), surgem as organizações CALICO nos Estados Unidos da América e EuroCALL na Europa:

“This period also witnessed the establishment of key professional organization such as the Computer Assisted Language Instruction Consortium (CALICO) in the United States and the European Association for Computer Assisted Language Learning (EuroCALL) in Europe, and publication of their journals, CALICO Journal and ReCALL.” (p.5)

Na primeira edição do *CALICO Journal*, em 1983, Alatis começa por se referir à preocupação dos que viam a “*computer revolution*” como uma ameaça ao sistema de educação da altura, pois apesar da influência crescente do computador pareciam existir ainda vozes que se manifestavam com receio: “I am sure that you are all aware of the wide-spread myth that educators in general, and humanistically oriented teachers in particular, regard new technologies as a threat to the status quo and, therefore, an abominable intrusion to be fought at every turn.” (Alatis, 1983, p.9)

Alatis (1983) faz ainda referência às palavras de Bitzer, que afirma que se fosse professor, naquela época, estaria muito excitado em relação ao futuro, pois ele acreditava que “the application of computers will make the demand for teachers greater, not lesser.” (p.10).

Na mesma edição é ainda sugerido que poderá existir uma cegueira mental em relação ao papel e objetivo da educação na sociedade de então, muito avançada e complexa, por parte daqueles que olham para a tecnologia como uma ameaça ao sistema educativo.

Ainda na mesma edição do *CALICO Journal*, Putnam (1983) expressa também a sua opinião sobre as potencialidades da tecnologia no ensino das línguas, fazendo no entanto uma chamada de atenção para a necessidade de existir uma preocupação com a parte pedagógica, pois se esta não for a adequada, será de pouco uso para a aprendizagem dos alunos:

“An interactive videodisc program with a vast library of discs that could be retrieved instantaneously to provide students with access to socio-cultural subject matter and geographic settings of their choice, an extensive system of techniques for immediate feedback in all relevant areas (voice recognition and syntax/grammar correction), coupled with audio-video recordings so that students could truly become part of the lesson they are studying (and thus helping to create) — that would be a teaching machine worthy of the jet age technology we are acquiring . But it would be of little use if we had not sorted out the pedagogy adequately before imposing it on our students.”  
(p.40)

Nesta primeira edição do *CALICO Journal*, existem exemplos, como em Alatis (1983) e Putnam (1983), de que, apesar de nesta época se falar em revolução quando se referem ao computador, existem receios e preocupações da parte dos professores mais humanistas e dos investigadores que procuram descrever o que está a ser realizado no ensino-aprendizagem das línguas.

Putnam (1983), ao referir-se à Pedagogia, vem ao encontro das necessidades dos tempos modernos, pois são vários os investigadores que afirmam que a tecnologia por si mesma não é sinónimo de uma aprendizagem eficaz.

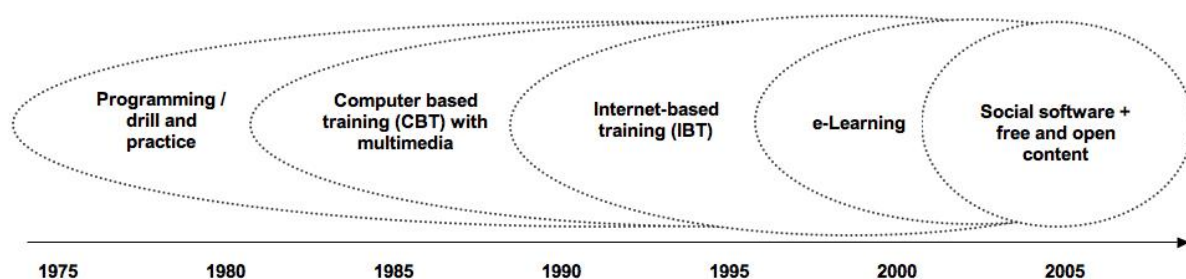
Da mesma forma, Alatis (1983), começando o seu artigo ao dirigir-se aos que de alguma forma receiam esta revolução do computador como ameaça ao sistema educativo da altura e até à profissão do professor, vem ao encontro da problemática que envolve os receios de alguns professores na atualidade.

Estas temáticas continuam a ser atuais e por esse motivo é necessário continuar a investigar para informar e melhorar o ensino-aprendizagem.

## 2.3. A Evolução do CALL

### 2.3.1. Fases da utilização do computador no ensino.

**Figura 1 - As fases da utilização do computador no ensino.**



(Leinonen<sup>3</sup>, 2005)

Relativamente às fases de utilização do computador no ensino, Leinonen (2005) afirma:

“I see four major phases in the history of using computers in education. The fifth: the era of social software and free and open content is still to come – I hope. The phases are:

- (1) Late 1970’s – early 1980’s: programming, drill and practice;
- (2) Late 1980’s – early 1990’s: computer based training (CBT) with multimedia;
- (3) Early 1990’s: Internet-based training (IBT);
- (4) Late 1990’s – early 2000: e-Learning;
- (5) Late 2000: Social software + free and open content.”

<sup>3</sup> Blog disponível a 31 de maio de 2014 em: <http://teemuleinonen.fi/2005/06/23/critical-history-of-ict-in-education-and-where-we-are-heading/>

O professor Dr. Teemu Leinonen descreve cinco fases da utilização do computador na educação, deixando a quinta fase em aberto, pois ainda estaria por chegar, perspectiva esta em 2005, conforme acima indicado.

Com base na descrição de cada fase, percebemos que existiu uma evolução muito célere até à quarta fase, desde as primeiras tentativas de aprendizagem através de, por exemplo, exercícios repetitivos característicos dos sistemas da altura, na primeira fase, passando pelo complemento da multimédia, à chegada da Internet e às suas potencialidades como o e-learning.

Em aberto, a quinta fase, remete-nos para as ferramentas online da atualidade que nos permitem o trabalho e a aprendizagem colaborativa, como por exemplo, as *wikis* e o *Google Docs*.

Podem ainda ser consideradas as redes sociais, ou todas as ferramentas que permitem uma socialização e interação síncrona e assíncrona, por exemplo, o *Second Life* (como numa das Dissertações analisadas).

No entanto, para além destes exemplos, nos dias atuais, podemos ainda encontrar uma panóplia de ferramentas que se poderão enquadrar na categoria de “*social software*”.

Quanto ao conteúdo de acesso gratuito e aberto, existem bons exemplos, no que se refere por exemplo aos Repositórios Abertos das Universidades, neste caso, centrando-nos na realidade Portuguesa.

No contexto internacional, e no caso desta Dissertação, é de salientar que os artigos consultados, para além de outros, no *CALICO Journals*, se enquadraram nesta categoria.

Atendendo à importância que o CALL tem para o tema do nosso estudo, analisamos de seguida como evoluiu até aos dias de hoje, de acordo com as perspectivas de investigadores, além de Leinonen (2005), que antes se apresentou.

### 2.3.2. Fases do CALL

Warschauer em 1996, e também mais tarde em 1998, em conjunto com Healey, categoriza o CALL (Computer Assisted Language Learning) em três fases distintas: “...behavioristic CALL, communicative CALL, and integrative CALL (cf. Barson & Debski 1996).” (Warschauer, 1996)

Apesar de distintas, Warschauer e Healey (1998), com referência em Bax (2003), consideram que existe uma continuação das fases e não um fim, ou seja, apesar das novas fases emergirem, as anteriores continuam:

“The three stages mentioned above do not fall into neatly contained timelines. As each new stage has emerged, previous stages continue. Current uses of computers in the language classroom correspond to all three of the paradigms mentioned above. (Warschauer and Healey, 1998)” (Bax, 2003, p.16)

A primeira fase, designada como CALL Behaviorista, de acordo com Warschauer em 1996, foi concebida nos anos cinquenta, implementada nos anos sessenta e setenta e estendeu-se até ao princípio dos anos oitenta. Esta fase era caracterizada pelas teorias de aprendizagem com base no behaviorismo:

“This first phase of CALL has been termed behavioristic CALL (Kern & Warschauer, 2000; Warschauer, 1996a). It dominated the 1960s and 1970s and replicated the teaching techniques of structural linguistics and the audio-lingual method, a behaviorist model of language learning based on habit formation (Richards & Rodgers, 2001).” (Fotos and Brown, 2004, p.4)

Os exercícios eram caracterizados como "drill and practice", ou seja, o computador, de grandes dimensões tipo *mainframe*, era utilizado para exercícios repetitivos e de rotina até que o aluno acertasse na resposta correta, e eram baseados no modelo de “*computer as tutor* (Taylor 1980)”, ainda de acordo com Warschauer (1996).

Também de acordo com Franco (2010), “O computador, nesse contexto, exercia o papel de tutor mecânico, pois fornecia incansavelmente prática repetitiva de estruturas gramaticais.” (p.5).

Neste modelo podíamos ainda ter acesso a exercícios de vocabulário, exercícios e explicações gramaticais, traduções e exercícios áudio-linguísticos e a língua era vista

como um conjunto de estruturas regulares, que deveriam ser repetidas até serem memorizadas. A evolução na aprendizagem dependia do ritmo de trabalho do aprendiz.

Um dos exemplos de sistemas do tipo tutorial nesta fase do CALL, é o sistema PLATO, já referido anteriormente.

Warschauer (1996) descreve o PLATO como: “The PLATO system included vocabulary drills, brief grammar explanations and drills, and translations tests at various intervals (Ahmad, Corbett, Rogers, & Sussex 1985).”

No que se refere ao professor e ao processo de ensino, o papel do professor era o de orientar e controlar o desenvolvimento linguístico do aluno, mas o próprio processo de ensino não requeria o envolvimento direto de um professor, facto este referido por Bangs e Cantos (2004):

“The learning process became an activity that did not require the direct involvement of a teacher; the computer was enough. This CALL teaching paradigm is known as an “instructional model” (Phillips 1987: 9) or “wrong-try-again” model (Underwood 1984: 45).” (Bangs e Cantos, 2004, p.224)

Com a introdução do computador pessoal, no início dos anos oitenta, e o interesse no potencial dos computadores na aprendizagem das línguas, factos referidos anteriormente por Stevens, nas suas reminiscências, as quais apareceram num email de 2003, disponível em *On CALL News*, Volume 25:1, de 2009, uma nova fase do CALL tem início.

O aparecimento do computador pessoal, de acordo com Fotos e Browne (2004), oferecia ao aluno uma grande variedade de possibilidades de interação e originou o surgimento de livros pioneiros sobre metodologia no CALL:

“The emergence of increasingly powerful microcomputers in the 1980s presented a greater range of possibilities for learner interaction, and pioneer books on CALL methodology, such as Higgins and Johns' influential *Computers in Language Learning* (1984), Underwood's seminal *Linguistics, Computers and the Language Teacher* (1984), and Ahmad, Greville, Rogers, and Sussex's *Computers, Language Learning and Language Teaching* (1985) began to appear.” (p.5)

De acordo com Warschauer (1996), surgiram também algumas críticas a esta fase inicial: “Another critic of behavioristic CALL, Vance Stevens, contends that all CALL courseware and activities should build on intrinsic motivation and should foster interactivity - both learner-computer and learner-learner (Stevens 1989).”

Desta forma, surge então uma nova fase, a qual será denominada de CALL Comunicativo e surge no período entre o início dos anos oitenta e noventa, e ao contrário da anterior fase, estará mais centrada na utilização da língua e na competência comunicativa.

A crescente preocupação e interesse no CALL, leva a que, neste período, como já referido anteriormente e ainda de acordo com Fotos e Browne (2004), surjam as organizações CALICO, nos Estados Unidos da América, com a publicação do seu jornal *CALICO Journal*, e EuroCALL, na Europa, com a publicação do seu jornal *ReCALL*.

Nesta fase do CALL Comunicativo o computador assumirá diferentes papéis ou modelos de utilização, os quais poderão ser observados em três fases: o computador como tutor, o computador como estímulo e o computador como ferramenta de trabalho como referido por Warschauer (1996) e Bax (2003), este com base no trabalho de Warschauer (2000).

No modelo “computador como tutor”, os exercícios anteriormente designados por "drill and practice" passaram a um formato “non-drill” (Warschauer, 1996), evitando assim o aspeto repetitivo e rotineiro das atividades. No entanto, e ainda de acordo com Warschauer (1996):

“In these programs, like the drill and practice programs mentioned above, the computer remains the "knower-of-the-right-answer" (Taylor & Perez 1989:3); thus this represents an extension of the computer as tutor model. But - in contrast to the drill and practice programs - the process of finding the right answer involves a fair amount of student choice, control, and interaction.”

No modelo do CALL Comunicativo em que o computador tinha como papel o estímulo da motivação dos alunos, assim como, do seu pensamento crítico e da sua criatividade, a

prioridade não era apenas encontrar a resposta certa ou a compreensão de significados, como nos referem Fotos and Browne (2004).

E finalmente no modelo “computador como ferramenta de trabalho”, o computador era visto como ferramenta de trabalho, o que transmitia ao aluno uma sensação de poder no seu processo de aprendizagem.

Como exemplos deste modelo, Warschauer (1996) refere-se a programas que permitiam que o aluno tivesse um papel mais ativo no seu processo de aprendizagem podendo utilizar variadas ferramentas: “Examples of *computer as tool* include word processors, spelling and grammar checkers, desk-top publishing programs, and concordancers.”

No entanto, nesta fase do CALL Comunicativo, de acordo com Bax (2003), teria existido pouco ênfase da competência comunicativa no uso da língua:

“During the period which Warschauer has termed ‘communicative’ (mostly the 1980s) I would argue that there was relatively little pedagogically useful communication going on in CALL, unless the teacher was unusually inventive in taking students away from the technology to get them communicating.” (p.18)

Pelo contrário, e apesar desta perspectiva de Bax (2003), Warschauer (1996) considerava que esta fase do CALL Comunicativo parecia ter sido um avanço significativo em relação à fase anterior.

Da mesma forma, Warschauer (1996) refere que, no final dos anos oitenta, muitos educadores não consideravam que se estivesse a atingir os objetivos propostos para a aprendizagem das línguas nesta fase do CALL: “But by the end of the 1980s, many educators felt that CALL was still failing to live up to its potential (Kenning & Kenning 1990; Pusack & Otto 1990; Rüschoff 1993).”

Estes educadores insatisfeitos com a forma como se estava a tentar ensinar as línguas na fase do CALL Comunicativo, apesar de então se tentar destacar a competência comunicativa, ainda que alguns como Bax (2003) a considerem insuficiente, começaram a procurar novas formas de ensino e outros modelos que promovessem a integração e o desenvolvimento das várias competências da língua através do computador.

Esta situação é considerada por Warschauer (1996) como um desafio, que face aos avanços tecnológicos na altura, poderia ser superado, isto é: “The challenge for advocates of CALL was to develop models which could help integrate the various aspects of the language learning process. Fortunately, advances in computer technology were providing the opportunities to do just that.”

Warschauer e Healey (1998) referem ainda que os professores se estavam a aproximar de uma perspetiva de ensino das línguas mais social ou sociocognitiva, a qual pretendia que o aluno aprendesse uma língua, participando em atividades comuns, ou interagindo socialmente com outros alunos em contextos sociais autênticos. “Many teachers were moving away from a cognitive view of communicative teaching to a more social or socio-cognitive view, which placed greater emphasis on language use in authentic social contexts.”

Fotos and Browne (2004) referem ainda que muita da teoria subjacente a esta fase do CALL deriva do modelo de aprendizagem de línguas sociocultural de Vygotsky:

“Much of the theory underlying integrative CALL is derived from the Vygotskian sociocultural model of language learning (Wertsch, 1985) in which interaction is regarded as essential for the creation of meaning. Thus, person-to-person interaction is a conspicuous feature of many current CALL activities.” (p.6)

Esta nova perspetiva corresponde assim à nova fase do CALL Integrativo, e as suas abordagens em relação à aprendizagem da língua, de acordo com Warschauer (1996), seriam baseadas em dois dos grandes avanços tecnológicos daquela época, os computadores multimédia e a Internet.

Recorde-se que Leinonen (2005), da mesma forma, referia: "(2) Late 1980's – early 1990's: computer based training (CBT) with multimedia;" [...] "(3) Early 1990's: Internet-based training (IBT);"

Nesta fase do CALL Integrativo Warschauer (1996) fará uma distinção entre o CALL Integrativo – Multimédia e o CALL Integrativo – Internet.

Em relação ao CALL Integrativo – Multimédia, Warschauer (1996) refere-se a dois conceitos: o de *Multimédia* e *Hipermédia*, como vantajosos para o ensino e a aprendizagem das línguas.

Em relação à tecnologia Multimédia, Warschauer (1996) descreve as possibilidades de interação do aluno com o computador: “Multimedia technology - exemplified today by the CD-ROM - allows a variety of media (text, graphics, sound, animation, and video) to be accessed on a single machine.”

No que se refere à Hipermédia, esta está diretamente relacionada com a tecnologia Multimédia, pois todos os seus recursos estão interligados, e permite que os alunos naveguem e interajam com a tecnologia ao seu próprio ritmo, controlando desta forma a sua aprendizagem, simplesmente ao selecionar e fazendo clique com o rato para aceder aos seus conteúdos, que poderão ser tanto animações, como informações e explicações gramaticais, ou ainda sons que permitam melhorar a pronúncia das línguas: “What makes multimedia even more powerful is that it also entails hypermedia. That means that the multimedia resources are all linked together and that learners can navigate their own path simply by pointing and clicking a mouse.” (Warschauer, 1996)

Estas possibilidades da Multimédia e Hipermédia vão ao encontro da perspetiva do CALL Integrativo, fase em que se pretendia integrar a tecnologia no processo de aprendizagem, desenvolvendo as competências das línguas. No entanto, e ainda de acordo com Warschauer (1996), o software multimédia não teve grande impacto na aprendizagem das línguas: “Yet in spite of the apparent advantages of hypermedia for language learning, multimedia software has so far failed to make a major impact. Several major problems have surfaced in regarding to exploiting multimedia for language teaching.”

Em relação ao CALL Integrativo – Internet, Warschauer (1996) descreve a possibilidade de, pela primeira vez, existir uma interação entre aprendizes, que de forma direta ou indireta, de forma assíncrona ou síncrona, a qualquer momento, a partir de qualquer lugar e de forma pouco dispendiosa, pode promover a aprendizagem das línguas e, deste modo, também ir ao encontro do aspeto sociocognitivo, em que os alunos aprendem ao interagir socialmente, em contextos sociais autênticos, neste caso proporcionados pela Internet: “For the first time, language learners can communicate

directly, inexpensively, and conveniently with other learners or speakers of the target language 24 hours a day, from school, work, or home.” (Warschauer, 1996)

No entanto, apesar das suas potencialidades, Warschauer (1996) refere ainda que, apesar de a Internet ser utilizada na maior parte das vezes como meio de comunicação através de texto, essa situação poderia mudar, pois existiam outras ferramentas que combinavam por exemplo recursos áudio e audiovisuais, as quais ainda não se encontravam acessíveis a todos naquele momento mas que no futuro, devido à evolução do potencial da Internet, poderiam estar:

“This perhaps is the most common use of the Internet to date, since it is still predominantly a text-based medium. This will undoubtedly change in the future, not only due to the transmission of audio-visual material (video clips, sound files) World Wide Web, but also due to the growing use of the Internet to carry out real-time audio- and audio-visual chatting (this is already possible with tools such as NetPhone and CU-SeeME, but is not yet widespread).”

Em Warschauer e Meskill (2000), a importância da Internet é destacada, quando vista como uma ferramenta poderosa no que se refere às abordagens sociocognitivas no ensino das línguas, o que motiva o entusiasmo sentido para a utilização do computador na aprendizagem de línguas em sala de aula:

"The Internet is a powerful tool for assisting a sociocognitive approach to language teaching, and it is in fact this fit of the Internet with a sociocognitive approach which largely accounts for the new-found enthusiasm for using computers in the language classroom.” (Warschauer e Meskill, 2000)

Quanto a estas teorias e abordagens sociocognitivas, defendidas no CALL Integrativo, em Chapelle (2001), é destacada a adoção da tecnologia das LAN – Local Area Networks, nos laboratórios de línguas, que promoviam a interação entre aluno e aluno, aspeto fundamental destas teorias, em que os alunos podem aprender uma língua interagindo socialmente.

Fotos and Browne (2004) também se referem às potencialidades das LAN, referindo exemplos como programas que permitem troca de emails entre alunos, jogos do tipo “multiplayer role-playing” ou ainda de simulação.

Em Warschauer (1996) e Warschauer e Healey (1998) podemos observar, como já foi referido, uma descrição do que se podem considerar, de acordo com estes autores, as fases do CALL, desde as primeiras tentativas de utilizar o computador no ensino e na aprendizagem das línguas.

Essas fases que se designavam como: CALL Behaviorista, CALL Comunicativo e CALL Integrativo, este último consta em Bax (2003) numa tabela exemplificativa das fases de acordo com Warschauer (2000), como sendo a fase correspondente ao século XXI, foram também referenciadas por outros autores, tendo alguns sido já igualmente referidos.

Bax (2003) é um destes autores, que por sua vez analisa e faz uma crítica ao resumo exemplificativo das fases, presente na Tabela 1 de Warschauer (2000).

Atendendo a algumas inconsistências na denominação das fases e dos períodos do CALL, antes denominado de behaviorista e depois estrutural, Bax (2003) propõe de igual modo uma análise distinta da de Warschauer e Healey (1998).

Esta análise alternativa do CALL por Bax (2003) divide-se em três abordagens e não em fases para que, de acordo com o mesmo, não fossem rigidamente associadas a um determinado período histórico.

A primeira abordagem será designada de CALL Restritivo, que se assemelha ao CALL Behaviorista. É semelhante à primeira fase de Warschauer e Healey (1998), nas suas características e em termos temporais, no entanto o termo “restritivo” exemplifica melhor o processo de aprendizagem de uma língua mediado pelo computador, como por exemplo o tipo de atividades linguísticas (“closed drills”) ou até o papel do professor, que era apenas o de monitorizar o trabalho do aluno.

A segunda abordagem será designada de CALL Aberto, em oposição à abordagem anterior, e caracteriza-se pelo caráter de maior abertura e flexibilidade no que se refere às suas características, como por exemplo no tipo de *feedback* que é entendido como aberto e flexível.

Nesta abordagem, o computador, no que se refere ao currículo, é considerado um brinquedo e é opcional, as atividades são mais abrangentes e diversificadas, existe maior

interação com o computador e com outros aprendizes e o papel do professor já não é apenas o de monitor mas também de facilitador.

Quanto à terceira e última abordagem, designada de CALL Integrado, ao contrário do CALL Integrativo de Warschauer e Healey (1998), é considerada como um objetivo ou uma meta por atingir futuramente no ensino de línguas mediado por computador, e para a qual deveríamos estar a trabalhar, já que na sua perspectiva, ainda não foi atingido de forma significativa, apenas em determinados lugares: “Integrated CALL exists in a few places and a few dimensions only, but is far from common” (Bax, 2003, p.22).

Nesta abordagem do CALL, o computador é tido como uma ferramenta de trabalho, está presente em todas as salas de aula, secretárias e mochilas, existe frequente interação entre alunos e alguma interação com o computador durante a aula.

Bax (2003) considera que dentro destas três abordagens, na data do seu artigo estaríamos no CALL Aberto desde os anos oitenta, embora com algumas manifestações do CALL Restritivo, entre os anos sessenta e oitenta, já que a última fase estaria por chegar.

O autor também refere, que apesar do CALL Aberto ser em geral a abordagem dominante naquele momento, ainda faltam abertura e flexibilidade, por parte de professores, administradores e instituições nas suas atitudes perante a tecnologia: “However, this Open aspect of the technology and software is by no means matched by an Open attitude in other key areas of implementation such as teachers’ attitudes, administrators’ attitudes and timetabling.” (Bax, 2003, p.23)

No CALL Restritivo assim como no CALL Aberto, com base na análise alternativa do CALL de Bax (2003), a atitude dos professores em relação às tecnologias no ensino é de medo exagerado ou de grande expectativa, enquanto que, por outro lado, no CALL Integrado o professor aceita a tecnologia como normal ou parte integrante de todo o processo de ensino e aprendizagem.

No que se refere a estas atitudes de certo modo restritivas, Bax (2003) descreve, com base em Rogers (1995), os estádios de progresso até à fase de normalização e integração do computador no ensino.

Estes sete estádios até à fase de normalização ou integração total do CALL mostram uma evolução de atitudes que culminam com a normalização da tecnologia:

“Stages of normalisation in CALL:

1. Early Adopters. A few teachers and schools adopt the technology out of curiosity.
2. Ignorance/scepticism. However, most people are sceptical, or ignorant of its existence.
3. Try once. People try it out but reject it because of early problems. They can't see its value—it doesn't appear to add anything of 'relative advantage' (Rogers, 1995).
4. Try again. Someone tells them it really works. They try again. They see it does in fact have relative advantage.
5. Fear/awe. More people start to use it, but still there is (a) fear, alternating with (b) exaggerated expectations.
6. Normalising. Gradually it is seen as something normal.
7. Normalisation. The technology is so integrated into our lives that it becomes invisible—'normalised'.” (Bax, 2003, pp.24-25)

De acordo com o autor a maioria dos professores estão correntemente ainda na fase 5 ou 6.

No entanto, e apesar desta sua observação sobre as atitudes perante as tecnologias, Bax (2003) salienta que todos os fatores deverão ser tidos em conta: “All those involved need to be made aware that successful implementation of CALL requires close attention to many areas - technology, software, teachers' attitudes and so on.” (p.26)

### 3. O século XXI e o Futuro do CALL

*We need constantly to remind ourselves and those outside the field that “CALL” is not shorthand for “the use of technology” but designates a dynamic complex in which technology, theory, and pedagogy are inseparably interwoven.*  
(Garrett, 2009, pp.719-720)

O significado do CALL – Computer Assisted Language Learning, de acordo com Garrett (2009), é mais do que a utilização do computador e software, é a associação da tecnologia à Pedagogia na tentativa de promover uma aprendizagem eficaz das línguas.

Em 2009 Hubbard descrevia também o CALL da seguinte forma: “...CALL is a dynamic field that changes rapidly because the technology that helps to define it changes rapidly.” (p.15).

De acordo com o autor, o CALL era descrito como um campo dinâmico, sujeito também à evolução da tecnologia, a qual também ajuda a definir a seu significado.

O CALL tem sido, como observado, alvo de pesquisa e reflexão por parte de investigadores como, por exemplo, alguns dos já referenciados, Warschauer, Healey, Bax, Chapelle, desde as primeiras tentativas de integrar o computador no ensino de línguas nos anos sessenta.

As suas fases também descritas anteriormente com base em Warschauer, Healey e Bax, mas também comentadas por outros autores, levam-nos a questionar sobre a situação atual do CALL e qual o seu futuro.

É neste sentido que, à luz deste conceito, se pretende analisar se o CALL continua a destacar-se na pesquisa sobre a aprendizagem das línguas face à evolução tecnológica, à qual temos vindo a assistir, em que fase/ abordagem estamos neste momento, ou ainda, se se perspetivam novas fases/abordagens.

Partindo da perspetiva de Warschauer (2000), referida por Bax (2003) estaríamos neste momento, o qual corresponde ao século XXI, na fase do CALL Integrativo, no qual se recorre à Internet e Multimédia e se promove a perspetiva sociocognitiva, no que se

refere à aprendizagem da língua, ou seja, a aprendizagem ocorre num contexto social que promove interação social entre alunos.

Do ponto de vista de Bax (2003), por outro lado, neste momento atual, estaríamos na abordagem do CALL Aberto, a caminhar para uma terceira abordagem do CALL Integrado, no qual se perspetiva a normalização da tecnologia no sistema educativo.

O CALL Aberto é caracterizado pelo uso do computador numa perspetiva mais lúdica, em jogos ou enquanto brinquedo, não sendo integrado no currículo escolar, e ainda por atitudes contraditórias em relação ao uso da tecnologia (por exemplo medo ou grande expectativa).

Bax (2003) salienta ainda que as atitudes em relação à integração ou normalização da tecnologia no sistema educativo, por parte dos intervenientes no processo de ensino e aprendizagem, constituem um dos pontos mais relevantes, considerando a migração para a abordagem do CALL Integrado.

Davies (2007), ao referir-se a esta última abordagem de Bax (2003), afirma que não foi ainda alcançada no ensino e aprendizagem das línguas e concorda com aquele autor no que se refere à importância da atitude:

“Only when ICT is regarded by most teachers and learners in the same way as other technological aids that form part of our daily lives will it be considered normal and no longer regarded with fear and awe and expected to deliver more than it can realistically achieve.” (Davies, 2007, s.p.)

Um outro ponto de relevância, referido anteriormente por Garrett (2009), ao afirmar que o CALL é muito mais do que a utilização da tecnologia, visto que, como indicado, se prende com a necessidade de aliar a tecnologia à Pedagogia.

Deste modo, entende-se assim que apesar da célere evolução tecnológica, e também das potencialidades das TIC, à qual ainda hoje continuamos a assistir, a utilização da tecnologia por si só não promove uma aprendizagem eficaz das línguas.

Davies (2007), no seu artigo *Computer Assisted Language Learning: Where are we now and where are we going?*, escreve sobre como os avanços nas TIC se relacionam com as abordagens ao ensino das línguas.

O mesmo autor, referindo Littlemore (2002), explica como a pesquisa até àquele momento havia mostrado que a introdução da tecnologia nos programas curriculares de ensino das línguas teria mais sucesso se tivesse em conta o aspeto pedagógico.

“The course organisers were seeking to avoid, at all costs, a course in which ICT applications were simply presented, without any consideration of their pedagogical worth. This is because research has shown that the introduction of technology into the language teaching curriculum is much more likely to be successful if full consideration is given to the pedagogical needs that the technology is actually fulfilling.” (Littlemore 2002)” (Davies, 2007, s.p.)

Um ano mais tarde, Hubbard (2008), no seu artigo *CALL and the Future of Language Teacher Education*, onde reflete sobre a formação dos professores de línguas face ao CALL, refere-se ao conceito de *Normalização do CALL* de Bax (2003), anteriormente explorado, e ao conceito de Prensky (2001) de “nativo digital”.

“Along those lines, two recent concepts are worth considering in exploring the possible future of CALL and language teacher education: the “digital native” (Prensky, 2001) and the normalization of CALL (Bax, 2003; Chambers & Bax, 2006).” (Hubbard, 2008, p. 179)

Neste sentido, percebe-se que a normalização da tecnologia nas salas de aulas, é ainda, fator de reflexão no que se refere ao papel do professor, mostrando-se um conceito apelativo: “Bax’s (2003) view of normalization is a seductive one.” (Hubbard, 2008, p.179).

Quanto à referência ao conceito de nativo digital, Prensky (2001) defende que os novos alunos daquela época estavam confortáveis perante a tecnologia e que dominavam toda essa nova linguagem dos computadores, jogos de vídeo e da Internet, pois essas gerações haviam sido expostas a todas essas potencialidades tecnológicas desde cedo. Nas palavras deste autor:

“Today’s students – K through college – represent the first generations to grow up with this new technology. They have spent their entire lives surrounded by and using computers, videogames, digital music players, video cams, cell phones, and all the other toys and tools of the digital age.”(Prensky, 2001, p.1)

Este conceito, de acordo com Hubbard (2008), poderá, após confirmação através de pesquisa adicional, ser de grande valor na medida em que poderia significar que “...

training digital natives to be effective technology-using language teachers is less difficult than for their predecessors, that would be a bonus.” (p.179).

Hubbard (2008) termina o seu artigo com a crença de que o futuro do CALL e da formação dos professores de línguas será positivo mas com obstáculos: “I believe the future of CALL and teacher education is bright, but as noted earlier in this paper, there are a number of obstacles.” (p.185).

Quanto a estes obstáculos, o autor refere também neste artigo sete possíveis razões que poderão estar a impedir a integração das tecnologias na aprendizagem das línguas, como o CALL, as quais passamos a enunciar:

1. Inércia no que se refere à tentativa de mudança na forma de ensinar;
2. Ignorância em relação a novas opções de ensino nomeadamente em relação ao CALL;
3. Falta de tempo, neste caso pode ser entendido como incapacidade por parte das instituições em acompanhar todos os desenvolvimentos resultantes das investigações no campo da aquisição das línguas e do CALL. Referindo-se ainda a esta barreira, o autor menciona que não se tem verificado uma pressão para a integração de cursos com base no CALL na formação dos professores – “According to existing research, technology integration is unsatisfactory in teacher education.” (p.176);
4. Infraestruturas insuficientes, que se reflete por vezes na falta de acesso à tecnologia;
5. Normas tecnológicas insuficientes. O autor considera existir ainda falta de impacto das normas tecnológicas existentes atualmente, apesar de reconhecer o seu progresso, no que se refere ao caso específico da aprendizagem das línguas. A estas normas reconhece também o potencial para permitir que se ultrapassem as duas barreiras mencionadas inicialmente (inércia e ignorância);
6. Inexistência de metodologias oficiais ou comprovadas;
7. Falta de educadores com experiência e com formação. Esta barreira é considerada a maior das barreiras, pois como o autor menciona, para além da insuficiência de

profissionais, “a great deal of CALL education is being done by those who are self-taught in this domain” (p.178).

Ainda sobre esta barreira, é referida uma relutância por parte das Instituições em “recognize and reward those who choose to devote their professional lives to this field.” (p.185).

No entanto, e apesar destas possíveis barreiras, Hubbard (2008) também afirma que para a sobrevivência do CALL é necessário existirem estudantes interessados neste como área de especialização: “If CALL is to survive and prosper, then we need a dedicated cadre of graduate students, especially doctoral students, willing to select CALL as their area of specialization.” (p.185).

Em 2009, Hubbard fala do crescimento rápido dos campos da aprendizagem online, da avaliação com base no computador, da formação do professor e aluno, do CALL inteligente (ICALL) e de um número de áreas emergentes como a aprendizagem de línguas através do telemóvel e dos mundos virtuais.

No que se refere à aprendizagem online, é de salientar os conceitos de *hybrid or blended learning* referidos por Hubbard (2009), nomeadamente “...classes taught partly face-to-face and partly online (so-called hybrid or blended learning)” (p. 12).

Quanto à Avaliação com base no computador, o autor descreve o CALT – Computer assisted language testing, um subcampo importante e em crescimento, que é considerado algumas vezes como fora do CALL, já que “the testing itself is not necessarily a learning experience and what is being tested in the students may not have involved computers.” (p.13).

O CALT é, de acordo com este autor, um teste que poderia ser administrado a uma sala de aula através de um computador e que permite “...control of time, potentially greater security and automatic scoring and reporting.” (p.13).

A formação do professor e a sua relevância para o contexto educativo das línguas com base na tecnologia já havia sido também explorada em Hubbard (2008) no seu artigo *CALL and the Future of Language Teacher Education*. Mas é em 2009 que faz

referência a algumas iniciativas que já haviam procurado desenvolver este tema: “Edited volumes by Hubbard and Levy (2006) and Kassen, Levine, Murphy-Judy and Peters (2007) combine with additional journal articles to provide a research and practice base for this domain.” (p.14).

Quanto ao ensino e à autonomia dos alunos, Hubbard (2009) afirma que mais atenção deveria ser dada à forma como os alunos usam o computador e ao tipo de formação e processos que lhes permitam ser mais bem sucedidos na sua aprendizagem.

Finalmente, em relação ao ICALL – Intelligent CALL também referido, de acordo com Hubbard (2009), como “*NLPCALL for ‘natural language processing’*” (p.14) para algumas aplicações, os seus objetivos seriam, de acordo com o autor (p.15):

“ the ability to identify errors in student input and provide feedback so that the student can address them (Heift, 2002; Nagata, 1993)”

“ the ability to manage a student’s learning based on building a model of the student’s achieved proficiency and providing materials and tasks appropriate for further development at that level.”

“ the capacity to interact with the student through conversational agents, programmed entities that simulate the linguistic facility of a human interlocutor, reacting and responding appropriately to student input.”

Hubbard (2009) fala ainda sobre o futuro do CALL, fazendo referência a três novas áreas que lhe parecem promissoras: começando pela proliferação da Web 2.0, destacando por exemplo as redes sociais como o *Facebook*, *YouTube*, *Wikipedia*; a segunda área refere-se à aprendizagem de línguas através de tecnologias móveis, destacando a distinção entre o “computador” e “telemóvel” e mencionando Thornton and Houser (2004) na investigação da temática; a última área, relativa aos mundos virtuais, onde destaca os avatares e a possibilidade de “... explore, create and interact through chat and increasingly voice with one another and other denizens of these domains.” (p.15).

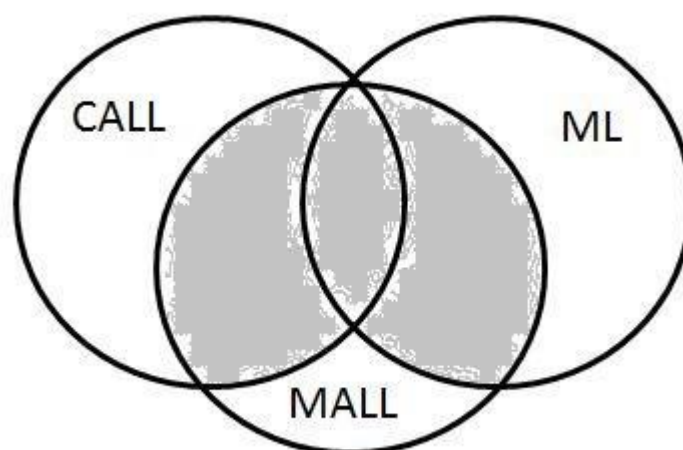
Alguns aspetos e exemplos destas áreas já haviam sido desenvolvidos anteriormente por Davies (2007). Com efeito, também este autor descrevera quatro áreas em crescimento no que se refere ao ensino de línguas estrangeiras modernas com o auxílio das TIC:

- “ ● **Discussion lists, blogs, wikis and social networking**
- **Computer Mediated Communication (CMC)**
- **Virtual worlds, especially Second Life**
- **Podcasting**, i.e. the delivery of audio broadcasts for downloading to a PC or iPod or similar device
- **Mobile Assisted Language Learning (MALL)**” (Davies, 2007, s.p.)

O MALL é explicado em Stockwell e Hubbard (2013) como um conceito, o qual pertence tanto ao ML – Mobile Learning, como ao CALL – Computer Assisted Language Learning: “Put another way, MALL has so much in common with CALL and ML that it is best understood as mostly belonging to both disciplines rather than being set apart from them (though note that the figure incorporates a “MALL-specific” region as well).” (p.5).

Esta definição pode ser observada na seguinte figura, dos mesmos autores e com a legenda: “The relationship of computer-assisted language learning (CALL), mobile-assisted language learning (MALL), and mobile learning (ML). The shaded area represents the overlap.” (p.5).

**Figura 2. - Relação entre CALL, ML e MALL**



(Stockwell e Hubbard, 2013, p.5)

Como exemplos de ferramentas do MALL, os autores vão para além do telemóvel, citando também os leitores de MP3 e MP4, leitores de e-book, portáteis e ainda tablets.

Quanto às suas potencialidades, Stockwell e Hubbard (2013), referindo-se ao trabalho de Elias (2011), destacam quatro princípios, que consideram de valor para o MALL:

- equitable use, “deliver content in the simplest possible format;”
- flexible use, “package content in small chunks;”
- tolerance for error “scaffold and support situated learning methods;”
- instructional climate, “push regular reminders, quizzes, and questions to students” (Elias, 2011, p. 148). (See also Browne & Culligan, 2008.)” (Stockwell e Hubbard, 2013, p.6)

No entanto, os autores também falam dos aspetos que podem limitar a aprendizagem das línguas, já que, citando Reinders e Hubbard (2013), “limited screen size...and the often distracting environments in which they are used” (p.366) podem comprometer a eficácia desta aprendizagem.

Recentemente, Jarvis e Achilleos (2013), no seu artigo *From Computer Assisted Language Learning ( CALL ) to Mobile Assisted Language Use (MALU)* afirmam que o CALL é ainda relevante no que se refere à aprendizagem das línguas com o suporte do computador, pois “Our data suggests that they are the preferred tools for conscious learning activities, for now at least.” (p.9).

No entanto, tal como Davies (2007), Hubbard (2009) e Stockwell e Hubbard (2013), Jarvis e Achilleos (2013) reafirmam a importância das tecnologias móveis para a aprendizagem das línguas, neste último caso com o conceito de MALU - Mobile Assisted Language Use.

Para Jarvis e Achilleos (2013) a aprendizagem de línguas já não pode concentrar-se apenas no computador nem no conceito de aprendizagem de línguas assistida por computador: “We are in a post-CALL era because the field is not “just” about the computer, nor is it “just” about assisted language learning, it is about MALU.” (p.10), já

que, atualmente são diversas as ofertas como por exemplo as ferramentas e potencialidades das tecnologias móveis.

Jarvis e Krashen (2014), no seu artigo *Is CALL obsolete? Language Acquisition and Language Learning Revisited in a Digital Age*, afirmam que o termo está obsoleto, por se concentrar apenas no computador e colocar a ênfase na aprendizagem consciente.

Esta perspectiva de inadequação do termo CALL já havia sido referida por Chinnery (2008), no seu artigo publicado no *CALICO Journal* no qual sugere como termos mais apropriados para este campo de estudo, *E-language learning and teaching*.

“The expression, CALL, is deemed inadequate to describe our field, for reasons including overemphasis on computers and underemphasis on the role of the instructor. E-language learning and teaching is proposed as a preferred term, one that more clearly describes our field and is therefore more likely to be understood and widely accepted by language educators, educators-at-large, and language learners.” (p.471)

Jarvis e Krashen (2014), partilhando da opinião que o termo CALL não é o mais adequado, assim como outros acrónimos, MALL – Mobile Assisted Language Learning e TELL – Technology Enhanced Language Learning, os quais apesar de serem reflexo de alguma evolução e mudança no que se refere à aprendizagem de línguas através da tecnologia também se concentram numa aprendizagem consciente, sugerem que se procurem outros conceitos “*It is time to move beyond CALL.*” (p.5).

No entanto, em relação ao acrónimo MALU - Mobile Assisted Language Use (Jarvis e Achilleos, 2013), este é considerado como uma melhoria significativa no que se refere às tecnologias móveis.

Em geral, desde o início do século XXI, muitos investigadores têm procurado estudar, analisar e até sugerir teorias e práticas pedagógicas que se aproximem cada vez mais da realidade e da evolução tecnológica à qual vimos assistindo, da mesma forma que procuram perceber como usar as tecnologias no ensino e na aprendizagem das línguas, tendo em conta também as tendências que mais motivam os alunos, como por exemplo: as tecnologias móveis, as redes sociais e os jogos em contexto de mundos virtuais.

Estes são apenas alguns exemplos, mas permitem-nos perceber que existe uma descentralização do papel do computador, que é o tema central do CALL – Computer Assisted Language Learning.

A atitude confortável das novas gerações perante a tecnologia, as imensas potencialidades das Tecnologias de Informação e Comunicação atualmente aliadas ao poder da Internet e dos conteúdos Multimédia, parecem exigir que se redefina o conceito, fato comprovado pelos autores mencionados, os quais têm discutido sobre os conceitos mais adequados a este campo de estudo.

No entanto, uma outra perspetiva de Franco (2010), a partir de Castells (2006), refere que, pelo contrário não pode ser a tecnologia a definir a sociedade: “Castells (2006), por sua vez, vai além do contexto educacional e argumenta que a sociedade não pode ser determinada pela tecnologia.” (p.12).

#### **4. As TIC na Educação em Portugal – retrospectiva histórica.**

*Em finais da década de 70 e início da década de 80 do século XX, Portugal e Brasil iniciaram ações governamentais para a inserção de meios informáticos na educação como estratégia para o desenvolvimento tecnológico no âmbito de cada país com vistas a fomentar o desenvolvimento da microeletrônica, bem como preparar profissionais com competência científico-tecnológica para atuar nos setores produtivos. (Almeida, 2008, p.25)*

Almeida (2008), no seu artigo *Educação e tecnologias no Brasil e em Portugal em três momentos de sua história*, começa desta forma a descrever o início da história da informática em ambos os países.

No entanto, vamos apenas centrar-nos no caso de Portugal, para observar a evolução da tecnologia na educação:

“a proposta inicial de Portugal para o uso do computador na educação, decorre de recomendações do “Relatório Carmona” (1985), que direcionou a implementação do Projeto Minerva (Meios Informáticos Na Educação: Racionalizar, Valorizar, Atualizar) e orientou a introdução da disciplina Tecnologia Educativa no currículo da formação inicial e em serviço de professores.” (Almeida, 2008, p.25)

O Projeto MINERVA pretendia a introdução das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) nas escolas do ensino Básico e Secundário. Blanco e Silva (1993) referem-se a este projeto como “...um contributo importante para sedimentar a Tecnologia Educativa.” (p.44), disciplina esta que pelo seu crescimento motiva a realização do I Encontro Nacional em 1987, na Universidade de Aveiro, no qual se procurava perspetivar orientações futuras.

Em 1988, no âmbito dos trabalhos da reforma educativa, dentro da Proposta Global da Reforma, a qual foi apresentada pela Comissão desse ano, Blanco e Silva (1993), referem que existiam três programas de execução que valorizavam em especial a disciplina de Tecnologia Educativa, nomeadamente: o programa A5 – *Educação e Comunicação*; o programa A6 – *Novas Tecnologias da Informação*; o programa A7 – *Dinâmica pedagógica das Escolas*.

A valorização da disciplina levou também “... à criação da Secção de Tecnologia e Comunicação Educativa dentro da orgânica de funcionamento da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação fundada em 1989.” (Blanco e Silva, 1993, p.45).

Com base na evolução da Tecnologia Educativa em Portugal, estes autores descrevem três áreas de intervenção: “Apoio à educação/ensino à distância, Formação de professores e Educação de adultos/Formação profissional.” (*idem*, p.46)

Na primeira área, Apoio à educação/ensino à distância, início dos anos sessenta, salientam-se a dinamização do ensino audiovisual; a TELESCOLA, sistema de ensino via televisão; a criação do Instituto de Tecnologia Educativa (ITE) em 1971, mais tarde extinto e depois novamente repostado, para produzir e difundir “...*material audiovisual de apoio a algumas necessidades didácticas escolares.*” (*idem*, p.47); a criação da Universidade Aberta em 1976, vocacionada para o ensino à distância e com o objetivo de permitir o acesso ao ensino superior aos cidadãos que, por variados motivos, como por exemplo, de localização geográfica, de horário de trabalho, não o poderiam frequentar.

Na segunda área, Formação de professores, destacam-se em 1975, a lecionação de disciplinas de Comunicação Audiovisual e Microensino na Universidade do Minho e a lecionação da disciplina de Técnicas Audiovisuais na Universidade de Aveiro. Em 1985 a disciplina de Tecnologia passa a constar “...nos curricula da formação inicial dos professores do 1.º ciclo e educadores de infância, cursos de bacharelato leccionados nas Escolas Superiores de Educação (ESE).” (*idem*, p.48). A partir de 1987/88 inicia-se o funcionamento do Mestrado em Informática no Ensino ministrado na Universidade do Minho. Em 1991/92 destaca-se o funcionamento do Mestrado em Comunicação Educacional Multimédia, ministrado na Universidade Aberta.

Em relação à terceira área, Educação de adultos/Formação profissional, destaca-se a relevância da disciplina de Tecnologia Educativa nos cursos de formação profissional e a criação de centros de recursos locais e mediatecas, para frequência de professores e alunos, dinamizadas por animadores, “que não terá que ser forçosamente um professor, mas um técnico especializado – tecnólogo” (*idem*, p.49) e que terá de ter formação especializada.

É de salientar ainda a informação, de acordo com Blanco e Silva (1993), de que a investigação em Portugal em Tecnologia Educativa, estava nessa altura, nos primórdios. Os autores fazem referência a algumas investigações na área, das quais se destaca as investigações no domínio da tecnologia informática sobre a problemática do uso do computador no ensino pelos investigadores Fino (1986), Santos (1990), Osório (1991), Paulo (1991) e Portela (1991).

Na segunda metade da década de 90, Almeida (2008) destaca o Programa NÓNIO – SÉCULO XXI, lançado em 1996 pelo Ministério da Educação com duração até 2002, e o Programa Internet nas Escolas. Este último permitiu colocar “em toda biblioteca escolar um computador com recursos multimídia conectado à internet, o qual passou a ser a ponte de ligação de outras estações de trabalho existentes na escola com a internet e viabilizou a publicação do site da escola.” (p.29).

Em 2005 é criada uma equipa de missão denominada "Equipa de Missão Computadores, Redes e Internet na Escola" [Despacho n.º 16 793/2005 (2.ª série)], que pretendia a promoção da utilização efetiva dos computadores e da Internet, no meio escolar. Como se pode ler no referido despacho:

“Assim:

1. É criada uma equipa de missão denominada "**Equipa de Missão Computadores, Redes e Internet na Escola**", a qual funciona no âmbito da Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (DGIDC).

2. A equipa tem como missão a concepção, desenvolvimento, concretização e avaliação de iniciativas mobilizadoras e integradoras no domínio do uso dos computadores, redes e Internet nas escolas e nos processos de ensino-aprendizagem, incluindo, designadamente, as seguintes áreas de intervenção:

- a. Desenvolvimento do currículo de tecnologias de informação e comunicação (TIC) nos ensinos básico e secundário e respectiva formação de professores;
- b. Promoção e dinamização do uso dos computadores, de redes e da Internet nas escolas;
- c. Apetrechamento e manutenção de equipamentos de TIC nas escolas.”

Ainda no âmbito do CRIE – Computadores, Redes e Internet na Escola, Almeida (2008) refere uma das suas iniciativas:

“ denominada Escolas, Professores e Computadores Portáteis, direcionada ao 2º e 3º ciclos do ensino básico e secundário, com o propósito de apoiar os professores no uso individual e profissional das TIC, no desenvolvimento de atividades curriculares em sala de aula e extra-curriculares, em consonância com o projeto educativo da escola (CRIE/ME, 2007).” (p.31)

Sobre esta iniciativa, lançada no início do ano letivo de 2006-2007, podemos ler no estudo de avaliação, *Iniciativa Escola, Professores e Computadores Portáteis: Estudos de Avaliação* (Ramos *et al.*, 2009), que “Também as escolas cumpriram os objectivos delineados, sendo de realçar uma grande adesão dos alunos à utilização das TIC como factor instrumental para a aprendizagem.” (p.9), o que nos remete para a ideia do computador como instrumento ou ferramenta.

No ano de 2007, Almeida (2008) destaca o Plano Tecnológico da Educação (ME, 2007) e os seus objetivos:

“Nesse sentido, o Plano Tecnológico da Educação (ME, 2007) engloba uma lista de ações de amplo espectro que conflui para três objetivos aqui destacados pela influência direta no uso das TIC nas escolas:

- Ligação à internet em banda larga de todas as escolas públicas do país;
- Número de dois alunos para cada computador ligado à internet;
- Aumento da porcentagem de docentes com certificação em TIC para 90% (em 2007 a taxa era de 25%).” (p.30)

Pires (2009) fala ainda dos programas desenvolvidos no âmbito do PTE “Este programa tem como medida muito visível a distribuição de computadores portáteis, através dos programas: “*e-escola*”, “*e-escolinha*”, “*e-professor*” e “*e-oportunidades*”.” (p.45).

Pereira e Pereira (2011) elaboraram uma tabela descritiva dos projetos, programas e iniciativas educativas na área da tecnologia em Portugal entre 1985 e 2011, que a seguir se reproduz. Note-se, no entanto, que para aceder às notas de rodapé da mesma deverá ser consultado o documento original.

**Tabela 1 - Principais projetos, programas e iniciativas educativas tecnológicas em Portugal (1985-2011)**

Designação	Data	Entidade responsável
Projecto MINERVA	1985-1994	Ministério da Educação (GEP e DEPGEF)
Programa Nónio-Século XXI	1996-2002	Ministério da Educação
uARTE- Internet na Escolas	1997-2002	Ministério da Ciência e Tecnologia
Programa Internet@EB1	2002-2005	Ministério da Ciência e Tecnologia; Escolas Superiores de Educação; FCCN
Projecto CBTIC@EB1	2005-2006	Ministério da Educação (CRIE)
Iniciativa Escolas, Professores e C. Portáteis	2006/2007	Ministério da Educação
Plano Tecnológico da Educação	2007-2011 <sup>1</sup>	Ministério da Educação (GEPE)
Internet Segura	2007-...	UMIC; Ministério da Educação (ERTE/PTE-DGIDC); FCCN; Microsoft
Iniciativa e-Escolinha <sup>2</sup>	2008-2011 <sup>1</sup>	MOPTC <sup>3</sup>
Aprender e Inovar com TIC	2010-2013	Ministério da Educação (ERTE/PTE-DGIDC)

(Pereira e Pereira, 2011, p.160)

Com base nesta tabela podemos também observar que nos últimos anos entre 2010 e 2013, esteve a decorrer a iniciativa Aprender e Inovar com TIC<sup>4</sup>, a qual tinha no seu regulamento como objetivo identificar e apoiar projetos escolares que promovessem a utilização das TIC, com o intuito de inovar e melhorar as práticas educativas. Esta iniciativa destinava-se a agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas do ensino público de Portugal continental, com Educação Pré-escolar, 1.º, 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico e Ensino Secundário, e a equipa responsável, a ERTE – *Equipa de Recursos e Tecnologias Educativas no âmbito do Plano Tecnológico da Educação* (ERTE/PTE), havia sido criada em 2008 pelo *Despacho n.º 18871/2008*, em substituição da equipa multidisciplinar ECRIE. Mais tarde, no *Despacho n.º 13608/2012. D.R. n.º 203, Série II de 2012-10-19*, são definidas as suas finalidades: a promoção, conceção, desenvolvimento, acompanhamento, avaliação e divulgação das TIC nos estabelecimentos de ensino a nível nacional e também internacional. No mesmo despacho pode ainda ler-se que:

“A ERTE é uma equipa multidisciplinar que desenvolve as suas atividades no âmbito da Direção de Serviços de Projetos Educativos, cabendo-lhe em particular:

<sup>4</sup> <http://www.erte.dgicd.min-edu.pt/index.php?section=356>

- a)** Propor modos e modalidades de integração nos currículos, nos programas das disciplinas e nas orientações relativas às áreas curriculares e curriculares não disciplinares da utilização efetiva das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) em todos os níveis de educação e de ensino;
- b)** Promover a investigação e divulgar estudos sobre a utilização educativa das TIC em meio escolar;
- c)** Propor orientações para uma utilização pedagógica e didática racional, eficaz e eficiente das infraestruturas, equipamentos e recursos educativos à disposição dos estabelecimentos de ensino e de educação;
- d)** Conceber, desenvolver, acompanhar e avaliar iniciativas inovadoras e promotoras do sucesso educativo que contemplem, incluam e façam uso das TIC nos estabelecimentos de ensino e de educação;
- e)** Conceber, desenvolver, certificar e divulgar recursos educativos digitais para os diferentes níveis de ensino, disciplinas e áreas disciplinares;
- f)** Gerir, manter, ampliar e melhorar o repositório educativo de recursos educativos digitais;
- g)** Conceber os termos de referência para a formação inicial, contínua e especializada de educadores e professores na área da utilização educativa das TIC;
- h)** Assegurar a participação da DGE junto de instâncias, organismos e instituições internacionais em projetos, iniciativas e órgãos coordenadores transnacionais que envolvam o estudo, a promoção, a avaliação e o uso das TIC na educação.”

Na página web da ERTE<sup>5</sup>, em Recursos, é possível aceder a uma grande variedade de informações de apoio ao professor como, por exemplo, aceder a recursos digitais e virtuais, arquivos ou bases de dados na temática das TIC, sítios online como Bibliotecas ou ainda Repositórios, manuais e informações sobre projetos, entre os quais o “Projecto Escolinhas.pt”. No mesmo sítio também se podem consultar informações sobre iniciativas da ERTE, como por exemplo o “*e-escolinha*”, formação e certificação de professores. Do mesmo modo, podemos aceder a informações sobre projetos realizados a nível nacional pela ERTE:

- “*Webinars*”;
- “*Seguranet*”;

---

<sup>5</sup> <http://www.erte.dgicd.min-edu.pt/>

- *“Conta-nos uma história — podcast na educação”*;
- *“Rádios e Televisões Escolares na Net”*;
- *“eTwinning”*;
- *“Recursos Educativos Digitais no Portal das Escolas”*;
- *“Catálogo de Blogues Educativos no Portal das Escolas”*;
- *“Jornais Escolares”*;
- *“Equipas PTE”*;
- *“Aprender e Inovar com TIC”*;
- *“Competências TIC”*.

Existem também informações sobre Projetos internacionais e Projetos em parceria com outras entidades e ainda com Centros de Competência TIC de apoio às escolas e em colaboração com a Equipa de Recursos e Tecnologias Educativas (ERTE), da Direção-Geral da Educação (DGE).

Desta forma, de acordo com a informação disponibilizada pelo website da ERTE, podemos observar o que tem sido realizado e promovido junto do meio escolar desde a sua criação, em 2008 até ao presente.



## 5. A aprendizagem das línguas através das TIC na Europa

Kummar e Tammelin (2008) no guia para instituições *Integrating ICT into Language Learning and Teaching*, escrito para o “... ODLAC project, which has been co-funded by the European Commission for Education, Training and Youth.” (p.4), descrevem a integração das TIC nas práticas educacionais na Europa, referindo que, apesar de fazerem parte das estratégias educativas delineadas por muitos países, no que se refere a este processo de integração, “not everything has proceeded according to their optimistic vision.” (p.6). Os autores referem ainda, de acordo com Taalas (2004), num estudo realizado na Finlândia, que se observou que o uso da tecnologia por parte dos professores de língua Inglesa estava mais relacionado com a parte administrativa do que com o aspeto da inovação pedagógica.

Kummar e Tammelin (2008), também salientam o relatório, *ICT Impact Report 2006* (Balanskat, Blamire & Kefala, 2006), em escolas da Europa, com base em “...17 impact studies across Europe.” (p.7). Neste relatório, de acordo com os autores, existem evidências dos benefícios das TIC para a aprendizagem dos alunos em áreas como “...motivation and skills, concentration, cognitive processing, independent learning, critical thinking, and teamwork, all important skills for the language learner (Korte & Hüsing, 2006).” (p.7). No entanto, o relatório indica também que a maioria dos professores ainda não se sentem confiantes para explorar as potencialidades das TIC e desenvolver novas abordagens para as suas práticas educativas.

Apesar desta situação de algum desconforto ou talvez receio, Kummar e Tammelin (2008) afirmam que “Language teachers who are familiar with new technologies and can integrate ICT thoughtfully and effectively in their teaching will be better able to empathize with and guide learners, preparing the “digital” European citizens of the future.” (p.34).

Um outro relatório, *Study on the Impact of Information and Communications Technology (ICT) and New Media on Language Learning*, de 2009, com a referência

Call for Tender EACEA/2007/09<sup>6</sup>, de relevância no que se refere ao impacto das TIC na aprendizagem das línguas, descreve com base em estudos realizados nesta temática em oito países europeus, os resultados obtidos. Em relação à atitude perante a tecnologia, o resultado é em geral positivo: “Respondents to the online questionnaire generally agreed that the use of ICT and new media can be very helpful in language learning.” (p.30). No entanto, é ainda salientado que “It is interesting to note that even in this sample of experienced users, there was a minority (17%) who ‘strongly agreed’ or ‘agreed’ that they were sceptical about the use of technologies in language learning.” (p.31).

Em relação à utilização da tecnologia em contexto formal para a aprendizagem das línguas, os resultados sugerem que: “Equally, respondents to the questionnaires did not seem to have used ICT/new media very often in formal language learning contexts; the most frequently-occurring use of new technologies appears to be for distance learning.” (p.36).

Neste relatório, é ainda sugerido que a potencial integração da tecnologia, para a aprendizagem das línguas, pode estar sujeita a dois fatores: “a) preparedness and willingness of the societies involved to adopt a ‘digital’ lifestyle and learning behaviours, and b) attitudes to and appreciation of language learning.” (p.37). O primeiro fator relaciona-se com o ponto de vista da sociedade, com a forma como está preparada em termos de infraestruturas e como reage perante a adoção de um estilo de vida e de um paradigma de aprendizagem “digital”; “In identifying characteristics at a European level that are symptomatic of current language learning practices, the individual contexts and social conditions cannot be ignored.” (p.38). O segundo mais relacionado com a atitude e a postura perante a aprendizagem das línguas.

De uma forma geral, podemos ainda observar neste relatório:

“Some key considerations/influences on take-up of language learning via ICT that are reported among respondents to the online survey from all countries include:

---

6

[http://eacea.ec.europa.eu/llp/studies/documents/study\\_impact\\_ict\\_new\\_media\\_language\\_learning/final\\_report\\_en.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/llp/studies/documents/study_impact_ict_new_media_language_learning/final_report_en.pdf)

- Extensive use of new media for social purposes
- Reluctance/resistance to using social networking for learning
- Perceived value of new ways of working among teachers, some groups of learners and some employers
- Experience in use of media as an influence in pre-disposition to adopting new ways of learning.” (p.38)

Dos países analisados podemos também perceber como têm tentado integrar a tecnologia na aprendizagem das línguas, através de projetos e iniciativas:

“Spain reports that large public institutions are aware of the need to stimulate the growth of the sector of ICT and new media for language learning, including making learners aware of their importance. They also develop resources and an administrative structure with that aim. Some examples from Instituto Cervantes are Virtual Classroom, Office of Spanish in the Information Society, Second Life, etc.” (p.40)

“The UK has focused its initiative on the Primary sector. The aim is to change cultural attitudes to language learning by targeting young learners and motivating them from an early age. It has been developed by a co-operation between the National Centre for Languages (CILT) and the government initiative team. The project is now well established.” (p.40)

“France has targeted three key initiatives at three different target groups: a) pupils in primary schools learning foreign languages in France, b) employers in companies abroad wishing to learn French for vocational purposes, and c) bilingual learners of French abroad.” (p.40)

No que se refere à importância da língua Inglesa, destaca-se a sua relevância na utilização da língua na exploração das tecnologias:

“The dominance of English within these new environments is growing and cannot be overlooked. Evidence from both the online survey and from the qualitative data reflects the growing use of English as more speakers of English as a first or second language exploit the technologies.” (p.48)

Das conclusões apresentadas podem ser salientados os seguintes pontos, que se referem à abertura nas atitudes em relação à integração da tecnologia no meio escolar e o papel do professor, que muitas vezes, demonstra resistência na utilização das tecnologias nas suas práticas pedagógicas mas que, por outro lado, não tem oportunidade de formação específica nesta área:

- “In countries with a high penetration of technology, the population is more open to innovative applications of new media for language learning.” (p.94);
- “Pedagogical applications do not keep pace with and are not integrated into technological innovation and change. Educators are often resistant to using technologies which do not reflect what they consider to be current pedagogical best practice.” (p.94);
- “The application of new technologies in learning implies fundamental changes for the role of the teacher. These changes are often not addressed in professional training programmes or in continuing professional development.” (p.94)

O guia para instituições, *Integrating ICT into Language Learning and Teaching* (Kummar e Tammelin, 2008) e o relatório *Study on the Impact of Information and Communications Technology (ICT) and New Media on Language Learning, Call for Tender EACEA/2007/09*, entre os anos 2007 e 2009, revelam aspetos relevantes para que se reflita sobre a integração da tecnologia, e no que se refere a esta Dissertação, sobre a integração das TIC na aprendizagem das línguas, no ensino formal.

Mais recentemente, em 2013, e porque este tema continua a ser central no ensino e na aprendizagem das línguas, realizou-se em Portugal a conferência XX Eurocall, pela European Association for Computer-Assisted Language Learning, com o tema ***20 years of Eurocall: Learning from the Past, Looking to the Future***<sup>7</sup>, na Universidade de Évora agregando também a Jornada de Doutoramento em Linguística.

Os trabalhos, de acordo com a informação disponibilizada na edição *@Eurocall 2013: Conference Organising Committee*<sup>8</sup>, relacionavam-se com os seguintes temas:

- “• Aprendizagem de línguas em ambientes virtuais
  - Comunicação síncrona na aprendizagem das línguas
  - Portfólio Europeu das Línguas no ensino/aprendizagem da L2
  - Desafios do e-learning: o papel da instituição
  - E-learning: expetativas e experiências dos alunos
  - O uso das novas tecnologias no ensino das línguas nas escolas

<sup>7</sup> <http://www.eurocall-languages.org/2013cfp>

<sup>8</sup> <https://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/9698/1/CALL%202013.pdf>

- Perspetiva dos estudantes no sucesso do e-learning
- Promoção das novas tecnologias no seio dos professores de língua estrangeira
- Desenvolvimentos recentes em termos de aprendizagem por telemóvel
- Desenvolvimentos nas pedagogias de ensino à distância
- Corpora e aprendizagem de línguas
- Design de cursos
- Tradução
- Ensino colaborativo através do e-learning
- Ensino de línguas menos conhecidas através do CALL
- Competências interculturais e aprendizagem de línguas
- Ambientes multimedia no ensino das línguas
- O e-learning e ensino do Português como Língua Estrangeira.” (pp.8-9)

A partir destes temas podemos sistematizar alguns deles, muitos presentes em algumas perspetivas de autores internacionais já mencionados. As tendências e as questões de investigação parecem centrar-se então nas seguintes temáticas: - ambientes virtuais/multimédia; - comunicação síncrona; - construção de um Portfólio Europeu das Línguas; - E-learning ( instituição/ aluno; ensino colaborativo, ensino à distância); - novas tecnologias no ensino das línguas (papel do professor/ ensino); - aprendizagem por telemóvel; - pedagogia / design / corpora; - tradução; - Competências interculturais; - CALL e ensino das línguas menos conhecidas.

Relativamente a este último tópico, Silva *et al.* (2013) destacam que “Atualmente, a ênfase em termos de CALL está colocada na comunicação, bem como no binómio atividades – tarefas.” (p.15). No entanto, apesar de se procurar cada vez mais integrar a tecnologia no ensino das línguas, um dos seus entraves e limitações poderá ser a falta de formação em áreas TIC, pois os mesmos autores referem ainda que:

“os recursos às TIC são tradicionalmente reservados para as áreas tecnológicas e raramente surgem nas áreas ligadas às artes. Acreditamos que a falta generalizada de formação adequada dos professores de línguas, nas áreas das TIC, fortalece esta tendência.” (p.14)

Ainda assim, Silva *et al.* (2013) afirmam que “O CALL oferece ao professor e ao aluno de línguas uma variedade de atividades que, quando cuidadosamente planejadas enquanto parte do espaço pedagógico, irão ajudar o aluno a aprender uma língua.” (p.16). Talvez por isso, na edição @ *Eurocall 2013*, encontravam-se tipos de materiais e atividades relacionados com o CALL.

Com os exemplos sugeridos, é possível observar as múltiplas opções de que tanto professores e alunos poderão usufruir durante o processo de ensino e aprendizagem das línguas, a saber:

- *Jogos de Aventura* (alunos assumem personagens; desenvolvem a autonomia; interação com o programa; feedback do programa);

- *Blogs (WeBlogs)*, “... um meio que desenvolve as competências de leitura, escrita e comunicação.” (p.20);

- *Conversação em tempo real (Chat online)*, “O utilizador conhece outros alunos online e pode comunicar com eles através de texto, fala e vídeo.” (p.21);

- *Sites de Redes Sociais (Social Networking)*, “Os sites de redes sociais permitem aos utilizadores partilhar ideias, atividades, acontecimentos e interesses dentro das suas redes pessoais.” (p.22) (Exemplos: *Facebook –LinkedIn –Twitter*);

- *Exercícios Cloze*, “similares aos exercícios de preenchimento de espaços.” (p.24) (Exemplo: software “*Hot Potatoes*”);

- *Comentar / corrigir textos eletrónicos / trabalhos / exercícios* (versatilidade dos trabalhos eletrónicos);

- *Palavras cruzadas* (prática com o vocabulário, exemplo: software “*Hot Potatoes*”);

- *Exercícios práticos/de treino (drills)*, “O input do utilizador pode ser em formato de texto ou fala, através do microfone do computador.” (p.25);

- *Dicionários eletrónicos*;
  
- *Portefólios Eletrónicos* “Um portefólio eletrónico, também conhecido como eportefólio, e-folio ou portefólio digital, pode ser simplesmente uma compilação de trabalhos numa disquete ou, numa versão mais avançada, um site criado por um aluno, onde este apresenta uma seleção de trabalhos.” (p.26);
  
- *Preenchimento de espaços (Exemplo: software “Hot Potatoes”)*;
  
- *Encontra as respostas*, “Quando o exercício de “encontra a resposta” se torna mais elaborado, passa a ser um webquest.” (p.27);
  
- *Encontra a ordem correcta (ou frases desordenadas)*, exemplo: software “Hot Potatoes”);
  
- *Hotwords*, Exemplo: “Um tipo de hotwords são as páginas Web em que todas as palavras estão ligadas individualmente a dicionários online.” (p.28);
  
- *Exercícios de escuta ativa*, “Nesta actividade o computador substitui o leitor de cassetes.” (p.28);
  
- *Correspondência de palavras, frases ou imagens* (Exemplo: software “Hot Potatoes”);
  
- *Escolha múltipla (Exemplo: software “Hot Potatoes”)*;
  
- *Podcasts (de iPod + broadcasting)*, “Há muitas pessoas a utilizar podcasts e vodcasts nos seus espaços de ensino. Devido à vertente multimédia, a aplicação no CALL é óbvia.” (p.30);
  
- *RSS*, “O RSS é uma família de formatos de feed na Web, usado para publicar conteúdos digitais de actualização frequente, tais como blogs, news feeds ou podcasts.” (p.30);

- *Legendas*, “Também apresentam uma ajuda adicional para os alunos que estão a aprender uma língua e podem, deste modo, ouvir um comentário e ao mesmo tempo ler as palavras.” (p.32);

- *Tandem*, “A melhor forma de aprendermos uma língua estrangeira é através da comunicação com um falante nativo que quer aprender a nossa língua. É uma solução de reciprocidade, em que somos professor (da nossa língua) e aluno (de uma língua estrangeira).” (pp.32-33);

- *Aprendizagem baseada em tarefas*, que “pode facilmente beneficiar dos recursos online.” (p.33);

- *Vodcast*, “Video podcast (por vezes abreviado para vidcast ou vodcast) é um termo usado para a distribuição de conteúdos de vídeo em formatos Atom ou RSS.” (p.34);

- *Exercícios/Treino de vocabulário*, “um dos mais antigos tipos de exercício para computadores. O computador pergunta uma palavra e o aluno tem de responder correctamente. A entrada da resposta do aluno pode ser feita através de texto ou fala.” (p.35);

- *Correio de voz (Voicemail)*.

Ainda na conferência @ *Eurocall 2013*, podemos ficar a conhecer o *Projeto TOOLS*, que se iniciou em janeiro de 2012 e que:

“é um projeto co-financiado pela Comunidade Europeia que prevê o desenvolvimento de uma ferramenta online gratuita para apoiar CLIL (Content and Language Integrated Learning - Conteúdo e Aprendizagem Integrada de Línguas): [www.languages.org](http://www.languages.org) A partir do site qualquer pessoa poderá ter acesso a ferramentas de ensino de línguas: vídeos, materiais, manuais, todos com base no princípio copyleft.” (Silva et al., 2013, p.37)

No âmbito deste projeto, “A ferramenta que o projeto TOOLS visa desenvolver permitirá aos professores de línguas de escolas profissionais, universidades e instituições de ensino de adultos a criação de páginas multimédia para a aprendizagem de línguas.” (p.37).

Sobre este aspeto da autoria e produção de conteúdos e a particularidade de ser um serviço online gratuito podemos ler no *CLILSTORE - Manual para Professores*:

“O projeto TOOLS - Ferramentas para professores AILC criou um serviço online gratuito, onde os professores de línguas podem produzir e compartilhar conteúdos. Estas unidades de aprendizagem multimédia podem ser constituídas por áudio, vídeo, texto e imagens. Não é necessária qualquer instalação ou configuração de software. Esta ferramenta apresenta um elemento único e inovador: a capacidade de estabelecer automaticamente a ligação de cada palavra do texto a dicionários online em mais de 100 línguas.” (Gomes, Silva e Marçalo, 2013, p.5)

No que se refere à formação de professores o projeto disponibiliza ainda cursos online, gratuitos no decorrer do programa. Esta parece ser uma oportunidade para que cada vez mais professores de línguas se tornem “computer literates” como é referido por Marçalo *et al.* (2011). “CALL (Computer Assisted Language Learning) is a great possibility to make language classes more engaging and lively but it requires the language teachers to become computer literates.” (p.157).

Uma das potencialidades, salientada no relatório final do projeto *Tools for CLIL Language Teachers* em 2014 pelo EACEA (Education, Audiovisual and Culture Executive Agency), para o trabalho dos professores, está relacionada com a possibilidade de se poder utilizar um *smartphone* para aceder a conteúdos online: “The ability to access the learning materials from smart phones will encourage teachers to create even more materials, as the ability to provide computers for learners is not a prerequisite.” (p.9).

No website [languages.dk](http://www.languages.dk)<sup>9</sup> podemos obter informação sobre a data de término deste projeto, nas notícias referentes ao mês de junho de 2014: “The Tools project may officially end on June 30<sup>th</sup>, but the work continues, e.g. we'll present the outcomes with an exhibition at the Eurocall 2014 conference in Groningen”.

---

<sup>9</sup> <http://www.languages.dk/tools/index.htm>

Ainda sobre os conteúdos e os serviços resultantes do TOOLS podemos ler no relatório público final, anteriormente mencionado, que: “The online service will be continued (and free) after the funded period. Teachers who are new to the system will benefit from online instructional videos demonstrating how to use the service (DIY videos) as well as the developed support materials.” (p.13).

Ainda no mesmo documento, pode ler-se sobre o potencial das ferramentas e dos conteúdos produzidos online, para a integração da tecnologia nas instituições educacionais, ou mesmo para os aprendizes de línguas, já que permitem o seu acesso a partir de:

“inexpensive mobile devices and older computers as they do not require high data processing capacity or bandwidth. This is a key factor in facilitating adoption of the technology, as there is no assumption that end users will need to acquire new hardware or upgrade their existing hardware in order to avail of the service.” (p.9)

A questão da formação tem sido para muitos investigadores um dos fatores, que de certa forma, tem constituído um desafio, no caso da Educação em geral, e no que se refere à temática desta Dissertação, a aprendizagem das línguas, pois a falta desta pode impossibilitar a integração da tecnologia em benefício da aprendizagem eficaz dos alunos. No que se refere a Portugal, Marçalo *et al.* (2011) afirmavam que a exploração do CALL, através das TIC, estava longe de ser satisfatória, já que estes recursos estão tradicionalmente associados a áreas mais científicas, dando como exemplo o resultado do relatório “*The Impact of Information and Communications Technologies on the Teaching of Foreign Languages and on the Role of Teachers of Foreign Languages*” (p.153). No entanto, este facto pode estar relacionado tanto com a falta de formação como por medo ou receio da tecnologia ou apego aos paradigmas tradicionais de ensino.

Já Facer and Owen (2004) no seu artigo, *The Potential Role of ICT in Modern Foreign Languages Learning*, afirmam, no entanto, que as TIC têm potencial tanto para o ensino como para a aprendizagem das línguas, e dão como exemplos das suas potencialidades os seguintes pontos:

“However, looking at the current provision of language teaching, and at the future languages strategy, there are a number of key roles that ICTs have the

potential to fulfil in Modern Foreign Languages (MFL) teaching and learning:

1. Increasing motivation to learn languages.
2. Enabling language learning across institutions and outside formal educational contexts.
3. Offering opportunities for meaningful practice of language in authentic contexts.
4. Offering opportunities for maximal progress in language acquisition through responsive diagnostic and feedback systems.
5. Providing innovative language engineering devices which provide just-in-time support in language use.
6. Enabling information and resource sharing between MFL teachers.” (p.1)

Será, então, importante analisar se nos estudos que constituem o nosso corpus estas potencialidades são (ou não) corroboradas.



## **PARTE II – METODOLOGIA**



## 1. Contextualização do estudo

No plano social atual, a utilização, influência e importância das TIC é cada vez mais uma exigência da evolução e do desenvolvimento da nossa sociedade. Este fato dos nossos tempos é também objeto de reflexão e apreensão por parte de todos os setores sociais devido não só ao seu papel crucial na atualidade como ao seu crescente e célere desenvolvimento.

No setor da Educação a reflexão abrange o papel do professor, dos alunos e das escolas assim como a situação sócio-económica que poderá estar associada a um entrave no acesso à tecnologia, tanto por falta de meios tecnológicos nas escolas, por falta de formação complementar para professores, por falta de verbas para investimento na investigação da influência da tecnologia no ensino, como ainda por falta de verbas para a implementação de projetos a nível curricular assentes na tecnologia.

No artigo *Avaliação da integração de plataformas e-learning no ensino secundário*, os seus autores enumeram as dificuldades dos professores ao nível das TIC: “As principais barreiras na integração das TIC no ensino são o tempo, a falta de treino, os recursos e o apoio.” (Tejedor *et al.*, 2012, p.1).

A par de toda a reflexão sobre esta realidade social e educativa, e tendo como base muitos estudos e investigações realizados na última década, destacam-se as diversas opiniões e pontos de vista que poderão não ser unânimes quando se referem aos benefícios das TIC especialmente a nível educativo. Ainda quanto à mudança que é necessária para a integração da Tecnologia no sistema educativo, no mesmo artigo, aqueles autores destacam que “Para Matos (2004), referindo-se às instituições de ensino superior, a limitação na utilização das TIC justifica-se pela falta de uma cultura instituída que valorize essa utilização.” (p.2).



## 2. Fundamentos da Investigação

Atualmente, devido à influência radical das Tecnologias na sociedade, assistiu-se a uma massificação do uso da Internet, à posse generalizada de diferentes dispositivos tecnológicos portáteis e ao apogeu das redes sociais, principalmente entre as gerações mais novas. Todos estes factos contribuíram para que a informação e o contato social se tornassem cada vez mais instantâneos e interativos.

Como o ritmo da evolução tecnológica se torna cada vez mais acelerado e quase impossível de acompanhar pela sociedade em geral, que nem sempre se revê no conceito de digital, torna-se portanto justificável e de certa forma urgente, não só questionar o rumo desta evolução como refletir sobre a forma como estamos a co-existir com esta nova realidade, especialmente no que se refere ao meio educativo e ao papel do professor e aluno.

Deste modo, e com base nesta necessidade de se observar o impacto das TIC no meio educativo, esta investigação procura pesquisar, explorar, descrever e interpretar o que se tem feito a nível nacional no âmbito da aprendizagem da língua estrangeira, tendo como objeto de estudo a língua Inglesa no ensino formal aliada às novas tecnologias como um potencial meio de promover um ensino e uma aprendizagem eficaz dos alunos, numa era caracterizada pela influência da tecnologia e de novos paradigmas de educação.

O início deste percurso será o ano de 2002 e terá como referência o estudo *As Tecnologias de Informação e Comunicação: Utilização pelos Professores* (Paiva, 2002). A investigação culminará no ano de 2012 com um olhar crítico sobre o estado atual da promoção das TIC na Educação, observando projetos, estudos e ações em desenvolvimento que sejam de relevância no ensino-aprendizagem da Língua Inglesa, como por exemplo, o *eTwinning*, uma *Ação do Programa Life Long Learning da União Europeia* que visa promover não só o trabalho colaborativo entre escolas europeias, como a utilização das Novas Tecnologias entre os alunos do ensino Básico e Secundário.

De salientar que este período, com início em 2002, justificado pela escolha do estudo de Paiva (2002) como ponto de partida para esta investigação, e término em 2012, permitirá também observar durante esta última década, a influência de outras iniciativas

como Programas e Projetos relacionados com o uso das TIC na escola, como por exemplo a implementação do Plano Tecnológico em Portugal, o qual se estendeu à Educação, que “foi apresentado em Novembro de 2005, com 78 medidas.” (Grilo, 2007, p.25). Este programa procurava tornar Portugal mais competitivo e baseava-se em três eixos estratégicos: Conhecimento, Tecnologia e Inovação. No documento de apresentação do Plano Tecnológico já era prevista, por exemplo, a medida em que se facilitava o acesso aos computadores e à Internet de banda larga aos estudantes, o que se veio a verificar com o PTE.

Posteriormente, o Plano Tecnológico da Educação em Portugal, apresentado publicamente e aprovado em setembro de 2007 pelo Governo, tinha como objetivo a modernização tecnológica das escolas portuguesas na tentativa de colocar o país entre os cinco países europeus mais avançados nesta área até ao ano de 2010.

Neste programa promovia-se a disponibilização de conteúdos e serviços em linha, com o exemplo do projeto Portal das Escolas assim como o reforço das competências TIC de alunos e docentes, com os exemplos do projeto Plano Nacional de Formação de Competências TIC e os projetos *e.escola*, *e.professor*, *e.oportunidades* que facilitavam a aquisição de computadores com ligação à Internet de banda larga entre os docentes, os alunos e as respetivas famílias. Importa, pois, recordar que: “Uma das medidas mais importantes do Plano Tecnológico foi lançada há cerca de um mês. Trata-se da «e-iniciativas» – o «e-escolas», o «e-oportunidades» e o «e-professores» –, que tem como objectivo dar acesso a um computador e a uma ligação de banda larga a meio milhão de pessoas durante os próximos 3 anos.” (Grilo, 2007, p.26). Quanto ao público alvo deste programa podemos ler que: “foram escolhidos três públicos essenciais, quem frequenta as «Novas Oportunidades», todos os professores do Ensino Básico e Secundário e os alunos do 10.º ano.” (*idem*).

O PTE em Portugal ainda abrangeu também alunos matriculados do 1º ao 4º ano de escolaridade através da iniciativa *e.escolinha* facilitando o seu acesso à aquisição de computadores, ao Portátil Magalhães, e à ligação à Internet em banda larga.

No âmbito deste programa, foram criadas equipas para coordenar e facilitar a ligação entre todos os dirigentes envolvidos e os técnicos do Ministério da Educação assim como foram desenvolvidos e aplicados muitos outros projetos com vista na

modernização tecnológica e reforço de práticas de ensino e aprendizagem com integração da Tecnologia.

O então Primeiro-Ministro afirmava sobre o PTE que:

“A escola será assim o centro de uma rede de projectos direccionados para o que realmente importa: aprender e ensinar mais e melhor, os professores e os alunos. É este o compromisso assumido pelo Plano Tecnológico da Educação, objecto da presente resolução.” (Resolução do Conselho de Ministros n.º 137/2007. Diário da República, 1.ª série, N.º 180, (07-09-18) p.6564)

Anterior ao PTE, o Projeto MINERVA (1985-1994), o qual consta da Tabela 1, foi um dos primeiros projetos da responsabilidade do Ministério da Educação.

Recorda-se portanto que o Projeto MINERVA pretendia a introdução das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) nas escolas do ensino Básico e Secundário. No Relatório deste Projeto, Ponte (1994) descreve uma das respetivas filosofias educacionais “encarar as tecnologias de informação como um instrumento educativo importante para todos os níveis de ensino, incluindo o primário” (p.11).

Este projeto foi ainda relevante ao nível das TIC na escola, já que, e ainda de acordo com Ponte (1994):

“Em termos globais, o Projecto MINERVA representou fundamentalmente um arranque do processo de transformação da escola tendo em conta a nova realidade cultural que são as tecnologias de informação.” (p.44)

Cerca de uma década após este relatório e no âmbito do Programa Nónio Século XXI, lançado em 1996 pelo Ministério da Educação com duração até 2002, surge o trabalho de Paiva (2002), o qual resume e ilustra de forma sintética e sucinta o resultado de um estudo em colaboração com 19337 professores a nível nacional, os quais responderam a um questionário no ano letivo de 2001/2002, e que tinha como objetivo principal observar as opiniões dos professores em relação às TIC no ensino.

“É, por isso, necessário conhecer o que sentem e praticam os professores relativamente às TIC no ensino. Este é o grande objetivo deste trabalho.” (Paiva, 2002, p.6).

Nesta publicação, Paiva (2002) afirma ainda que “Partimos do princípio que o uso das TIC em contexto educativo é hoje uma mais valia para os professores delas entusiastas, em comparação com aqueles que ainda lhes resistem.” (*idem*).

Esta afirmação será também um dos pontos de análise e estudo, que esta investigação denominada, *TIC e aprendizagem da Língua Inglesa no ensino formal português: meta-análise da investigação entre 2002 e 2012*, pretende observar e interpretar para poder concluir a partir dos trabalhos selecionados se num plano geral os seus autores se revelaram entusiastas ou por outro lado pessimistas perante a integração de tecnologias no ensino-aprendizagem da língua Inglesa e de que forma a tecnologia se mostrou uma mais valia no trabalho dos professores. A autora refere igualmente:

“Estamos convictos de que este trabalho, ao revelar de forma objectiva o panorama actual da utilização das TIC por parte dos professores, poderá contribuir para uma mais eficaz e abrangente utilização da “nova máquina” ao serviço do Homem.” (Paiva, 2002, p.7)

Partindo ainda destas palavras de Paiva (2002), sobre os objetivos da sua Publicação, pretende-se também observar nesta investigação não só como evoluíram as perspetivas dos professores durante o período de 2002 a 2012, assim como de que forma evoluiu o setor da Educação em relação à integração das tecnologias no sistema educativo perante a evolução célere das tecnologias e a sua influência no âmbito social e pessoal.

### 3. Objetivos e Metodologia de Análise da Investigação

*O interesse por pesquisas que abordam “estado da arte” deriva da abrangência desses estudos para apontar caminhos que vêm sendo tomados e aspectos que são abordados em detrimento de outros. A realização destes balanços possibilita contribuir com a organização e análise na definição de um campo, uma área, além de indicar possíveis contribuições da pesquisa para com as rupturas sociais.*  
(Romanowski & Ens, 2006, p.37)

Esta Dissertação denominada, como temos vindo a mencionar, *TIC e aprendizagem da Língua Inglesa no ensino formal português: meta-análise da investigação entre 2002 e 2012*, tem como objetivo principal descrever a forma como as ferramentas TIC e web têm evoluído e influenciado o ensino-aprendizagem da língua Inglesa no ensino formal em Portugal entre o ano de 2002 e 2012.

A metodologia, na qual a nossa investigação assentou, está já referenciada no subtítulo desta Dissertação como meta-análise, e definida no Resumo como multimodal. Esta definição enquadra-se no processo metodológico desta Dissertação, pois existiu uma combinação de abordagens tanto quantitativas, como qualitativas durante todo o processo investigativo. No entanto, deu-se primazia à abordagem qualitativa, já que se pretende não só descrever como interpretar os dados qualitativos obtidos. Com esta abordagem pretendemos ainda obter um novo entendimento da área em estudo considerando as semelhanças e diferenças num determinado número de investigações, e respondendo às questões que orientam esta Dissertação.

O termo meta-análise foi, de acordo com Cardoso (2007), “cunhado por Gene Glass, que, em 1976, o introduziu no seu artigo “Primary, secondary and meta-analysis of research” publicado na Revista *Educational Researcher* nº 5 (cf. Cook *et al.*, 1994 e C. Martins, 2001).” (p.24).

Sobre o aspeto qualitativo desta metodologia, a mesma autora afirma que: “Actualmente, caminha-se no sentido da inovação quanto à utilização da meta-análise, extrapolando-a da descrição para a explicação, incorporando dados qualitativos (através de técnicas narrativas, descritivas ou interpretativas), por se considerar que a podem reforçar.” (p.26). De realçar ainda, em relação a esta escolha metodológica que, tal como se pode ler em Cardoso *et al.* (2010), “hoje em dia são cada vez mais os investigadores de qualquer área a interessarem-se por abordagens meta-analíticas, face

ao crescente número de estudos e à necessidade de caracterização do “estado da arte”” (p.17).

Deste modo, pretendemos sintetizar de forma interpretativa todos os dados recolhidos, após análise de conteúdo de todos os documentos, os quais foram selecionados através da pesquisa e recolha de Provas Académicas. Assim, para que se possa atingir o objetivo principal desta Dissertação, será necessário responder, após um criterioso processo de pesquisa e da exploração e interpretação de todos os documentos meta-analisados que se enquadrem no tema central desta investigação, às seguintes questões:

- Como têm estado a ser utilizadas as ferramentas TIC na aprendizagem do Inglês e de que forma estão a ser documentadas através de estudos e iniciativas a nível nacional no período entre 2002 e 2012?
- Quais as evidências da sua eficácia na promoção de uma aprendizagem eficaz da língua Inglesa de acordo com os resultados obtidos?
- Como perspetivam os Investigadores a potencial integração da tecnologia na disciplina de Inglês no ensino formal em Portugal?
- Quais os desafios educativos perante a integração das novas tecnologias no ensino do Inglês?
- Quais as recomendações dos investigadores para o ensino formal da língua Inglesa, a nível nacional, tendo em conta as TIC, as suas potencialidades e os desafios perante a sua integração nos paradigmas de ensino?

Partindo destas questões orientadoras, pretendeu-se optar por uma pesquisa faseada, e assim, inicialmente foi feita uma pesquisa de dados bibliográficos no período compreendido entre 2002 e 2012, considerando apenas, numa primeira fase, Provas Académicas: Dissertações de Licenciatura, Relatórios, Trabalhos ou Projetos de Investigação, Dissertações de Mestrado e Teses de Doutoramento, publicadas em contexto nacional. Estas Provas Académicas deveriam estar enquadradas no ensino formal e poderiam referir-se a todos os níveis escolares, incluindo o Ensino Superior,

assim como deveriam estar disponíveis online através de pesquisa na Internet, usando como filtro palavras-chave referentes ao tema da investigação, nomeadamente a *língua inglesa* e as ferramentas *TIC*.

Numa segunda fase foi feita a análise e descrição de cada prova científica. Nesta fase, a análise de conteúdo dos documentos selecionados foi realizada através de uma Grelha de Análise de Conteúdo, adaptada de Cardoso (2007), a partir da qual se fez uma interpretação e uma comparação crítica dos dados recolhidos.

Desta forma, a investigação subdividiu-se nas seguintes fases:

1ª Fase:

- pesquisa e recolha de Provas Académicas: Dissertações de Licenciatura, Relatórios, Trabalhos ou Projetos de Investigação, Dissertações de Mestrado e Teses de Doutoramento (a nível nacional, no período entre 2002 e 2012, resultantes dos critérios estabelecidos para pesquisa);

2ª Fase:

- descrição e análise de cada documento selecionado (segundo uma Grelha de Análise de Conteúdo, adaptada de Cardoso, 2007);

3ª Fase:

- interpretação e síntese comparativa dos resultados da análise, de acordo com as categorias e subcategorias pré-definidas (na tentativa de responder às questões de investigação inicial).

### **3.1. Revisão da Literatura**

*A revisão da literatura é indispensável não somente para definir bem o problema, mas também para obter uma ideia precisa sobre o estado actual dos conhecimentos sobre um dado tema, as suas lacunas e a contribuição da investigação para o desenvolvimento do conhecimento. (Bento, 2012, p.1)*

A revisão da literatura é o ponto de partida de uma investigação, na medida em que este processo permitirá contextualizar e justificar o tema selecionado, neste caso: TIC e aprendizagem da língua Inglesa no ensino formal português: meta-análise da investigação entre 2002 e 2012. Por outro lado, “Uma revisão da literatura implica: ... a selecção do “crivo” adequado para a realizar (que, numa primeira fase, não deve ser nem muito fino nem muito aberto)” (Cardoso *et al.*, 2010, p.16). Neste processo de revisão de literatura, após tendo delimitado o tema: a relação entre a tecnologia, mais concretamente as TIC, e a aprendizagem das línguas, língua Inglesa neste caso, em Portugal, procurou-se primeiramente observar e perceber através de pesquisa bibliográfica qual a ligação entre as duas áreas, partindo do acrónimo CALL – Computer Assisted Language Learning, como primeira referência para esta temática em análise. No âmbito das TIC e das políticas para o setor Educativo que têm permitido aproximar a tecnologia ao processo de ensino e aprendizagem das línguas no ensino formal, foi feita uma seleção de textos que permitissem contextualizar e olhar de forma retrospectiva para a evolução das oportunidades que têm sido proporcionadas às escolas, para o ensino formal. Durante a revisão de literatura também se procuraram textos que analisassem o tema em investigação no contexto Europeu, observando o que alguns países têm realizado no mesmo contexto da aprendizagem das línguas em articulação com as TIC. Outros documentos surgiram durante o período de investigação, através de leituras dos documentos selecionados, tendo sido considerados enquanto fontes secundárias.

### 3.2. Análise Documental

Após a Revisão da Literatura e com base no estudo *As Tecnologias de Informação e Comunicação: Utilização pelos Professores* (Paiva, 2002), ponto de partida para a análise dos documentos selecionados, definiram-se as palavras-chave, essenciais na pesquisa bibliográfica, para uma investigação científica do tipo meta-analítico na linha de Cardoso (2007).

Contudo, para que este processo seja eficaz, é fulcral a definição de critérios para que se encontre um conjunto de documentos que sejam específicos e representativos do tema a investigar e que nos permitam obter conhecimento relevante para a compreensão e análise da evolução da área de conhecimento em investigação. Importa, pois, considerar que: “A análise documental favorece a observação do processo de maturação ou de evolução de indivíduos, grupos, conceitos, conhecimentos, comportamentos, mentalidades, práticas, entre outros. (CELLARD, 2008).” (Silva *et al.*, 2009, p.2).

Assim, as palavras-chave inicialmente definidas foram: “ língua Inglesa e TIC”, “ língua Inglesa e tecnologia”, “ Inglês e TIC”, “Inglês e TIC em Portugal”, “ensino do Inglês e TIC”, “aprendizagem do Inglês e TIC”. O operador booleano definido foi o “e”, já que o tema central desta Dissertação se refere a duas áreas distintas: o ensino-aprendizagem da língua inglesa e o uso da tecnologia, neste caso as TIC.

No ponto *Delimitação do Corpus*, serão então mencionados os descritores finais, os quais permitiram a constituição do próprio Corpus, constituído por fontes primárias.

Na análise documental foi ainda definido o período para pesquisa já anteriormente mencionado, entre 2002 e 2012, e foram apenas considerados documentos referentes ao panorama educativo português no ensino formal.

Posteriormente, na seleção de cada documento constituinte do corpus de análise desta Dissertação, foram adotadas as principais regras de Bardin (2008, pp. 97-98) para a constituição de um corpus:

- *Regra da exaustividade* - todos os documentos encontrados através da pesquisa de literatura científica e que obedeciam aos critérios de pesquisa, os quais serão descritos na íntegra no próximo ponto, *Delimitação do corpus*, foram considerados;

- *Regra da representatividade* - foram selecionados documentos e excertos representativos do Universo da Investigação;

- *Regra de homogeneidade* - todos os documentos foram sujeitos às mesmas técnicas de pesquisa e todos se referem ao mesmo período (2002-2012);

- *Regra de pertinência* - todos os documentos são adequados ao tema e respondem às questões da pesquisa.

Desta forma, e após identificar os termos com os quais se iniciaria a pesquisa e os critérios para a seleção documental, procurou-se seguir três dos cinco passos do processo de Creswell (2002), o qual nos permite garantir os três critérios que o autor definiu para garantir a eficácia da revisão da literatura, e que foi mencionado por Boote & Beile (2005):

“To accomplish these criteria Creswell (2002) recommends a five step process: "identifying terms to typically use in your literature search; locating literature; reading and checking the relevance of the literature; organizing the literature you have selected; and writing a literature review" (p.86)” (p.5)

Após os primeiros resultados da pesquisa, observou-se que esta, para além de se revelar morosa, pela necessidade de se aceder ao próprio documento para garantir que o mesmo se enquadrava na temática e obedecia às regras de Bardin (2008, pp.97-98), antes referidas, teria de ser novamente ajustada para permitir uma maior eficácia na representatividade dos documentos, já que, como mencionado, procuramos referências a duas áreas distintas: o ensino-aprendizagem de línguas e o uso de tecnologia, neste caso as TIC.

Em resumo, a análise documental organizou-se em três fases distintas:

- 1- Recolha e seleção de documentos de acordo com os descritores (Provas Académicas: Dissertações de Licenciatura, Relatórios, Trabalhos ou Projetos de Investigação, Dissertações de Mestrado e Teses de Doutoramento em Portugal);
- 2- Recolha e análise de dados das Provas Académicas através da Grelha de Análise de Conteúdo;
- 3- Sistematização dos dados analisados.

### 3.3. Análise de Conteúdo

*A abordagem de análise de conteúdo tem por finalidade, a partir de um conjunto de técnicas parciais, mas complementares, explicar e sistematizar o conteúdo da mensagem e o significado desse conteúdo, por meio de deduções lógicas e justificadas, tendo como referência sua origem (quem emitiu) e o contexto da mensagem ou os efeitos dessa mensagem. (Oliveira et al., 2003, p.4)*

Em Oliveira *et al.* (2003), podemos ler qual o objetivo da análise de conteúdo, tendo por base as mensagens na sua origem, contexto ou efeito. Em Guerra (2006) podemos ler outras características:

“a análise de conteúdo tem uma dimensão descritiva que visa dar conta do que nos foi narrado e uma dimensão interpretativa que decorre das interrogações do analista face a um objecto de estudo, com recurso a um sistema de conceitos teórico-analíticos cuja articulação permite formular as regras de inferência.” (p.62)

Estas dimensões da análise de conteúdo, a dimensão descritiva e interpretativa, que partem das questões de investigação do próprio investigador, no caso desta Dissertação, e de um sistema de análise com base em conceitos teóricos-analíticos, permitem-nos “...formular as regras de inferência.” (*idem*).

Podemos considerar que tudo o que é dito, e no caso dos documentos analisados por esta Dissertação, tudo o que é escrito, pode ser objeto para análise de conteúdo: «Isto fez Henry e Moscovici (1968) apud Bardin (1979, p. 33) dizerem: ”tudo o que é dito ou escrito é suscetível de ser submetido a uma análise de conteúdo”.» (Oliveira *et al.*, 2003, p.3). Estes autores acrescentam:

“Nesse processo, faz-se necessário considerar a totalidade de um “texto”, passando-o pelo crivo da classificação ou do recenseamento, procurando

identificar as frequências ou ausências de itens, ou seja, categorizar para introduzir uma ordem, segundo certos critérios, na desordem aparente.”  
(*idem*, p.4)

Neste processo de análise de conteúdo, os mesmos autores afirmam que é necessário considerar a totalidade de um texto “passando-o pelo crivo da classificação ou do recenseamento, procurando identificar as frequências ou ausências de itens, ou seja, categorizar para introduzir uma ordem, segundo certos critérios, na desordem aparente.”  
(Oliveira *et al.*, 2003, p.4).

Neste sentido, o conteúdo dos textos é fragmentado em unidades mais pequenas, que no caso desta Dissertação se refere aos excertos selecionados, processo este que é referido por Silva *et al.* (2009): “A mensagem pode ser apreendida, decompondo-se o conteúdo do documento em fragmentos mais simples, que revelem sutilezas contidas em um texto. Os fragmentos podem ser palavras, termos ou frases significativas de uma mensagem (CHIZZOTTI, 2006).” (p.11).

Deste modo, para iniciar este processo de análise adotou-se o método das categorias, as quais se assemelham de acordo com Bardin a uma “espécie de gavetas ou rúbricas significativas que permitem a classificação dos elementos de significação constitutivas, da mensagem.” (p.37).

As categorias, 1. *Identificação*; 2. *Contextualização*; 3. *Desenvolvimento do Tema/ Investigação*; 4. *Conclusões do(s) autor(es)*, e as suas subcategorias definidas inicialmente pela Grelha de análise de conteúdo, tinham como objetivo passar os textos analisados pelo crivo da classificação e encontrar posteriormente aspetos semelhantes ou diferentes, os quais fizeram emergir novas categorias, que nos permitiram dar as respostas às questões de investigação, como por exemplo: a categoria dos desafios à integração das TIC na aprendizagem da língua Inglesa.

Este aspeto, de que a análise de conteúdo dos textos escritos ajuda o educador, neste caso o investigador, a retirar o conteúdo manifesto ou latente, é também mencionado por Oliveira *et al.* (2003).

Oliveira *et al.* (2003) também recorrem a Bardin para nos indicar que as categorias como as acima descritas podem ser definidas *a priori* e *a posteriori*, após a análise dos dados. Ou seja, “Ainda, Bardin (1979) indica a possibilidade de uma categorização com

categorias a priori, sugeridas pelo referencial teórico e com categorias a posteriori, elaboradas após a análise do material.” (p.9).

Os mesmos autores mencionam Bauer (2000), o qual afirma que estas categorias definidas *a posteriori* “devem ser construídas, levando em consideração a orientação teórica e os objetivos da pesquisa.” (p.9).

Na definição das categorias para análise de conteúdo procuraram-se seguir as regras que Bardin (p.36) considera serem necessárias para que a análise seja válida. Assim, procurou-se que estas fossem homogêneas na medida em que se referem ao mesmo tema e assunto em análise, exaustivas por terem sido aplicadas a todo o texto, exclusivas, pois não permitem que a mesma unidade de registo se enquadre simultaneamente em duas categorias diferentes, objetivas já que a seleção de cada elemento se enquadrava nos objetivos específicos de todas as categorias sem margem para qualquer subjetividade por parte do investigador, e adequadas ou pertinentes pois correspondem e tiveram em conta o conteúdo e objetivos desta Dissertação.

Desta forma, após a leitura integral de todos os documentos, foram selecionados os excertos mais significativos, tendo em conta a sua clareza e síntese no assunto a que se referiam, e que se enquadravam nas categorias e subcategorias definidas com o objetivo não só de descrever todos os dados analisados como também o de inferir acerca do tema desta Dissertação a partir dos resultados obtidos.

O objetivo de inferência é a intenção da análise de conteúdo para Bardin (2008) “A intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou, eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não).” (p.38).

Na análise de conteúdo foram então consideradas, após a análise categorial, as unidades de registo resultantes da categorização de cada documento através da Grelha de Análise de Conteúdo, as quais nos permitiram após a sua comparação, não só observar diferentes concepções de ensino-aprendizagem da língua Inglesa face às TIC, assim como diferentes concepções de autores que se dedicam ao estudo deste tema entre outros indicadores de relevância para a investigação.

Estes indicadores, nomeadamente a incidência de documentos com foco tecnológico semelhante, ou ainda, o número de estudos que afirmam ter obtido resultados satisfatórios na utilização das TIC, foram abordados e serão representados graficamente nas secções seguintes desta Dissertação.

### 3.4. Delimitação e Constituição do Corpus

*De um modo geral, corpus, na área da Lingüística, indica uma coleção de textos reunidos, de áreas variadas ou não, com um propósito específico de análise. (Fromm, 2003, p.1)*

O Corpus desta investigação foi definido e refere-se ao período entre os anos de 2002 e 2012, tendo como ponto de partida o estudo *As Tecnologias de Informação e Comunicação: Utilização pelos Professores* (Paiva, 2002). O ano de 2012 foi considerado como ano de conclusão para garantir que o Corpus constituído abarcasse uma década.

Assim, recordamos que se pretende refletir sobre a Educação face à influência tecnológica ao abordar o ensino de uma língua estrangeira, neste caso a língua inglesa, aliada às ferramentas TIC e perceber de que forma estamos a agir e a interagir com as mesmas.

Considerando que “*o ideal de acesso livre à informação, preconizado pela Budapest Open Access Initiative (BOAI) leva a que, cada vez mais, sejam disponibilizados trabalhos científicos na Internet, gratuitamente, e em texto integral.*” (Veríssimo, 2012, p.1), a pesquisa de literatura científica incidiu na procura de documentos realizados sobre e no meio nacional, através de palavras-chave por Títulos e assuntos, disponíveis online; desenvolveu-se com base nos seguintes descritores de pesquisa: “**Língua Inglesa e TIC**”, “**Inglês e TIC**”, “**Língua Inglesa e tecnologia**”, “**TIC ensino e aprendizagem do Inglês**”.

No entanto, para os motores de pesquisa *Google* e *Google Académico* foram adicionadas as palavras “**em Portugal**” a todos os descritores para tornar o processo de revisão de literatura mais eficaz na seleção de documentos relevantes (cf. Tabela 2).

O operador booleano definido foi o “e”, como já referenciado, já que o tema central desta Dissertação se concentra em conceitos distintos: o ensino-aprendizagem da língua inglesa e o uso da tecnologia, neste caso as TIC.

A decisão de optar pela pesquisa online justifica-se pela temática das tecnologias que se pretende abordar, neste caso as TIC e as potencialidades destas na promoção de um ensino-aprendizagem da língua Inglesa em linha com a evolução tecnológica.

Partindo ainda do ideal preconizado pela BOAI, mencionado por Veríssimo (2012), o acesso livre e de forma gratuita à informação e a disponibilização de texto integral foram também critérios para seleção documental nesta Dissertação.

A **pesquisa documental** foi então desenvolvida entre o dia 10 e 31 de julho de 2013 e foi realizada, como já mencionado anteriormente, através da Internet no RCAAP (Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal), a partir do qual se acedeu a documentos de diferentes Repositórios Institucionais de acesso aberto de Universidades Portuguesas, no CC (ColCat) - Catálogo Colectivo Distribuído, na Biblioteca do Conhecimento Online (B-on) e nos motores de pesquisa Google e Google Académico.

A consideração dos motores de pesquisa Google e Google Académico justifica-se por se enquadrarem nos critérios para seleção documental desta Dissertação já mencionados anteriormente, tendo o ideal de acesso livre também referenciado por Veríssimo (2012) como princípio, e ainda para garantir a exaustividade da pesquisa documental. Nas palavras deste autor:

“Se, por um lado, a produção científica aumentou exponencialmente, nos últimos anos, por outro lado, a popularidade do Google Scholar entre investigadores parece, também, ter crescido, movida pelo ideal de acesso livre.” (p.2)

**Tabela 2 - Aplicação dos descritores de pesquisa e resultados obtidos.**

<b>Aplicação dos descritores de pesquisa</b>				
<b>RCAAP</b>	<b>ColCat</b>	<b>B-on</b>	<b>Google Académico</b>	<b>Google</b>
<b>Língua Inglesa e TIC</b>  <b>(20)</b>	<b>Língua Inglesa e TIC</b>  (N/A ou sem resultados diferentes)	<b>Língua Inglesa e TIC</b>  (N/A ou sem resultados diferentes)	<b>Língua Inglesa e TIC em Portugal</b>  <b>(9)</b>	<b>Língua Inglesa e TIC em Portugal</b>  (N/A ou sem resultados diferentes)
<b>Inglês e TIC</b>  (N/A ou sem resultados diferentes)	<b>Inglês e TIC</b>  (N/A ou sem resultados diferentes)	<b>Inglês e TIC</b>  (N/A ou sem resultados diferentes)	<b>Inglês e TIC em Portugal</b>  <b>(1)</b>	<b>Inglês e TIC em Portugal</b>  (N/A ou sem resultados diferentes)
<b>Língua Inglesa e tecnologia</b>  <b>(1)</b>	<b>Língua Inglesa e tecnologia</b>  (N/A ou sem resultados diferentes)	<b>Língua Inglesa e tecnologia</b>  <b>(1)</b>	<b>Língua Inglesa e tecnologia</b>  (N/A ou sem resultados diferentes)	<b>Língua Inglesa e tecnologia em Portugal</b>  <b>(1)</b>
<b>TIC ensino e aprendizagem do Inglês</b>  <b>(1)</b>	<b>TIC ensino e aprendizagem do Inglês</b>  (N/A ou sem resultados diferentes)	<b>TIC ensino e aprendizagem do Inglês</b>  (N/A ou sem resultados diferentes)	<b>TIC Ensino e Aprendizagem do Inglês em Portugal</b>  (N/A ou sem resultados diferentes)	<b>TIC Ensino e Aprendizagem do Inglês em Portugal</b>  (N/A ou sem resultados diferentes)

Como critérios de inclusão na pesquisa de literatura científica foram considerados apenas discursos primários através de Provas Académicas: Dissertações de Licenciatura, Relatórios, Trabalhos ou Projetos de Investigação, Dissertações de Mestrado e Teses de

Doutoramento disponíveis integralmente e de acesso aberto ao público online sem a necessidade de registo na página Web, num dos repositórios ou motores de pesquisa mencionados.

Os documentos devem ser referentes ao meio nacional, disponibilizados em língua Portuguesa, em páginas Web de Portugal e no seu título, palavras-chave, resumo ou ainda outra descrição, esta exclusivamente na falta de um resumo, devem fazer alusão aos descritores de pesquisa combinados na sua essência: a língua Inglesa e as TIC.

Quando o documento, obedecendo aos critérios, fizer referência a uma língua estrangeira não especificada no seu título, palavras-chave e resumo ou descrição, é possível consultar o próprio documento para especificar a mesma, sendo integrado no corpus se for possível clarificar que se trata da língua Inglesa.

Todos os documentos devem enquadrar-se no período entre 2002 e 2012 e referir-se à temática central da Dissertação: utilização das TIC para a aprendizagem da língua Inglesa no ensino formal.

Finalmente, todos os documentos devem ter como referência apenas o ensino formal, excluindo o ensino de adultos, podendo, contudo, referir-se a qualquer um dos níveis escolares, desde a Pré-escola ao Ensino Superior, na perspetiva do aluno ou do professor, ou ainda à formação de professores considerando a utilização das TIC no ensino-aprendizagem da língua Inglesa.

Como critério de exclusão, definimos não considerar documentos publicados ou acessíveis online em páginas Web de outros países ou que não se relacionem com a temática da Educação no ensino-aprendizagem da língua Inglesa.

O processo de revisão de literatura científica e seleção documental para a constituição do Corpus exigiu, como já referenciado anteriormente, a aplicação das regras de Bardin (2008, pp. 97-98): exaustividade, representatividade, homogeneidade, pertinência. Estas regras permitiram-nos aspirar a uma revisão apurada da literatura, a nossa finalidade principal, porque “A thorough, sophisticated literature review is the foundation and inspiration for substantial, useful research.” (Boote & Beile, 2005, p.3).

A pesquisa através da Internet no CC (ColCat) - *Catálogo Colectivo Distribuído* desenvolveu-se no dia 10 de julho de 2013, com base nas bibliotecas nacionais e sempre

por autor, título e assunto, mas a mesma não permitiu a seleção de documentos através dos descritores definidos, como a seguir se explicita.

Com os descritores “**Inglês e TIC**”, obteve-se um resultado para a Universidade de Aveiro, no entanto apenas disponível na própria Biblioteca. Em “**Língua Inglesa e TIC**” observou-se o mesmo resultado anterior.

Com as palavras-chave “**língua inglesa e tecnologia**” surgiram resultados nas Universidades de Aveiro (34), Universidade do Minho (3) e Universidade Católica (6), contudo não era possível aceder aos mesmos, excepto nas Bibliotecas das Universidades respetivas, o que neste caso não obedece aos critérios de disponibilidade integral dos documentos de forma gratuita ou sem necessidade de registo.

Na pesquisa com as palavras-chave “**TIC ensino e aprendizagem do Inglês**” a pesquisa procurou-se alargar o campo de resultados anteriormente obtidos com a introdução das palavras “ensino” e “aprendizagem”, mas os resultados foram dispersos com resultados para cada uma das palavras e não para as áreas consideradas em conjunto.

No *Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal*, a consulta desenvolveu-se entre o dia 12 e 31 de julho 2013 com pesquisa por Dissertações de Licenciatura (quando disponíveis), Dissertação de Mestrado e Teses de Doutoramento, no período entre 2002 e 2012. Neste Repositório foi possível recolher diversos documentos que se enquadravam nos critérios de seleção documental através dos descritores definidos.

Através da *Biblioteca do Conhecimento Online*, na qual foram pesquisados, entre o dia 30 e 31 de julho de 2013, documentos do tipo *thesis*, com texto integral disponível e com seleção de pesquisa global, foram encontradas referências de documentos que já constavam dos resultados das pesquisas anteriores. Contudo, foi possível recolher um novo documento para a constituição do Corpus (a Dissertação de Mestrado de Vaz, 2012).

No *Google Académico*, a pesquisa entre 22 e 31 de julho de 2013 partiu dos critérios definidos e concentrou-se em páginas de Portugal, em língua portuguesa, com intervalo específico entre 2002 e 2012, sem incluir citações ou patentes e ordenada por relevância. A utilização deste motor de busca para documentos científicos permitiu

recolher novos documentos, embora também se tenham encontrado outras referências que já constavam do conjunto de textos já selecionados.

Através do motor de busca *Google*, a consulta para a constituição do corpus para a revisão de literatura científica desenvolveu-se entre o dia 25 e 31 de julho de 2013, tendo como opções de pesquisa, páginas de Portugal, documentos em português, no período entre 1/01/2002 a 31/12/2012 e com todos os resultados. Como resultado desta pesquisa foi selecionada uma Dissertação de Mestrado (Vieira, 2010) e foram encontrados outros documentos que já tinham surgido nos outros repositórios e motor de busca considerados.

Após a pesquisa documental e para validar o corpus selecionado, o qual era constituído inicialmente por trinta e quatro documentos, posteriormente, foi feita uma triangulação das fontes dos dados, pesquisando nos repositórios das universidades que, através da disponibilização das provas académicas, nos permitiram chegar ao número final de quarenta e quatro documentos.

Sobre a obtenção de dados de diferentes fontes, em Duarte (2009) podemos ler: “Poucos anos mais tarde, Webb, Campbell, Schwartz e Sechrest (1966, in Kelle 2001) retomam a ideia de Campbell e Fiske e transferem-na para um contexto mais alargado: Webb et al. advogavam que a obtenção de dados de diferentes fontes e a sua análise, recorrendo a estratégias distintas, melhoraria a validade dos resultados.” (p.11).

Deste modo, com a triangulação das fontes de dados, pretendeu-se melhorar a validade dos resultados já encontrados, observando se existiam novas provas científicas que se enquadravam nos parâmetros de pesquisa e procurando o rigor para que desta investigação transparecesse um retrato mais completo sobre a integração das TIC na aprendizagem da língua Inglesa.

A triangulação das fontes dos dados realizou-se entre o dia 1 e 10 de outubro de 2013, tendo sido aplicados os descritores de pesquisa iniciais nas consultas por cada repositório selecionado (como consta na tabela seguinte).

**Tabela 3 – Triangulação das fontes dos dados**

Universidade/ Instituto/ Escola Superior	Arquivo/ Repositório	Descritores de Pesquisa			
		Língua Inglesa e TIC	Inglês e TIC	Língua Inglesa e tecnologia	TIC ensino e aprendizagem do Inglês
<b>Universidade do Porto</b>	<a href="http://repositorio-aberto.up.pt/">http://repositorio-aberto.up.pt/</a>	<i>Pesquisa avançada</i>  Língua Inglesa (e) TIC  (3)	<i>Pesquisa avançada</i>  Inglês (e) TIC  (N/A ou sem resultados diferentes)	<i>Pesquisa avançada</i>  Língua Inglesa (e) tecnologia  (4)	<i>Pesquisa avançada</i>  TIC (e) ensino (e) Inglês  TIC (e) aprendizagem (e) Inglês  (N/A ou sem resultados diferentes)
<b>Universidade de Aveiro</b>	<a href="http://ria.ua.pt/">http://ria.ua.pt/</a>	<i>Pesquisa avançada</i>  Língua Inglesa (e) TIC  (1)	<i>Pesquisa avançada</i>  Inglês (e) TIC  (1)	<i>Pesquisa avançada</i>  Língua Inglesa (e) tecnologia  (N/A ou sem resultados diferentes)	<i>Pesquisa avançada</i>  TIC (e) ensino (e) Inglês  TIC (e) aprendizagem (e) Inglês  (N/A ou sem resultados diferentes)
<b>Universidade do Minho</b>	<a href="http://repositorium.sdu.m.uminho.pt/">http://repositorium.sdu.m.uminho.pt/</a>	<i>Pesquisa avançada</i>  Língua Inglesa (e) TIC  (N/A ou sem resultados diferentes)	<i>Pesquisa avançada</i>  Inglês (e) TIC  (N/A ou sem resultados diferentes)	<i>Pesquisa avançada</i>  Língua Inglesa (e) tecnologia  (N/A ou sem resultados diferentes)	<i>Pesquisa avançada</i>  TIC (e) ensino (e) Inglês  TIC (e) aprendizagem (e) Inglês  (N/A ou sem resultados diferentes)

<b>Universidade Aberta</b>	<a href="https://repositorioaberto.uab.pt/">https://repositorioaberto.uab.pt/</a>	<i>Pesquisa avançada</i> Língua Inglesa (e) TIC  <i>(N/A ou sem resultados diferentes)</i>	<i>Pesquisa avançada</i> Inglês (e) TIC  <i>(N/A ou sem resultados diferentes)</i>	<i>Pesquisa avançada</i> Língua Inglesa (e) tecnologia  <i>(N/A ou sem resultados diferentes)</i>	<i>Pesquisa avançada</i> TIC (e) ensino (e) Inglês  TIC (e) aprendizagem (e) Inglês  <i>(N/A ou sem resultados diferentes)</i>
<b>Universidade Portucalense Infante D. Henrique</b>	<a href="http://repositorio.uportu.pt/jspui/">http://repositorio.uportu.pt/jspui/</a>	<i>Pesquisa avançada</i> Língua Inglesa (e) TIC  <i>(N/A ou sem resultados diferentes)</i>	<i>Pesquisa avançada</i> Inglês (e) TIC  <i>(N/A ou sem resultados diferentes)</i>	<i>Pesquisa avançada</i> Língua Inglesa (e) tecnologia  <i>(N/A ou sem resultados diferentes)</i>	<i>Pesquisa avançada</i> TIC (e) ensino (e) Inglês  TIC (e) aprendizagem (e) Inglês  <i>(N/A ou sem resultados diferentes)</i>
<b>Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti</b>	<a href="http://repositorio.esepf.pt/">http://repositorio.esepf.pt/</a>	<i>Pesquisa avançada</i> Língua Inglesa (e) TIC  <i>(N/A ou sem resultados diferentes)</i>	<i>Pesquisa avançada</i> Inglês (e) TIC  <i>(N/A ou sem resultados diferentes)</i>	<i>Pesquisa avançada</i> Língua Inglesa (e) tecnologia  <i>(N/A ou sem resultados diferentes)</i>	<i>Pesquisa avançada</i> TIC (e) ensino (e) Inglês  TIC (e) aprendizagem (e) Inglês  <i>(N/A ou sem resultados diferentes)</i>
<b>Instituto Politécnico de Bragança</b>	<a href="https://bibliotecadigital.ipb.pt/">https://bibliotecadigital.ipb.pt/</a>	<i>Pesquisa avançada</i> Língua Inglesa (e) TIC  <i>(N/A ou sem resultados diferentes)</i>	<i>Pesquisa avançada</i> Inglês (e) TIC  <i>(N/A ou sem resultados diferentes)</i>	<i>Pesquisa avançada</i> Língua Inglesa (e) tecnologia  <i>(N/A ou sem resultados diferentes)</i>	<i>Pesquisa avançada</i> TIC (e) ensino (e) Inglês  TIC (e) aprendizagem (e) Inglês  <i>(N/A ou sem resultados diferentes)</i>

<b>Universidade de Lisboa</b>	<a href="http://repositorio.ul.pt/">http://repositorio.ul.pt/</a>	<i>Pesquisa avançada</i> Língua Inglesa (e) TIC  (N/A ou sem resultados diferentes)	<i>Pesquisa avançada</i> Inglês (e) TIC  (N/A ou sem resultados diferentes)	<i>Pesquisa avançada</i> Língua Inglesa (e) tecnologia  (N/A ou sem resultados diferentes)	<i>Pesquisa avançada</i> TIC (e) ensino (e) Inglês  TIC (e) aprendizagem (e) Inglês  (N/A ou sem resultados diferentes)
<b>Universidade Nova</b>	<a href="http://run.unl.pt/">http://run.unl.pt/</a>	<i>Pesquisa avançada</i> Língua Inglesa (e) TIC  (N/A ou sem resultados diferentes)	<i>Pesquisa avançada</i> Inglês (e) TIC  (N/A ou sem resultados diferentes)	<i>Pesquisa avançada</i> Língua Inglesa (e) tecnologia  (1)	<i>Pesquisa avançada</i> TIC (e) ensino (e) Inglês  TIC (e) aprendizagem (e) Inglês  (N/A ou sem resultados diferentes)

Com este processo foi possível encontrar dez novos documentos, destacados na Tabela 3 entre parêntesis, que se enquadraram nos descritores de pesquisa, passando o corpus de análise a ser constituído por quarenta e quatro documentos, como já referido anteriormente.

### 3.5. Descrição do Corpus

No total foram encontrados quarenta e quatro documentos definidos como Provas Académicas, agrupadas por ordem cronológica, por ordem alfabética dos nomes dos seus autores, por tipo de publicação, nível de ensino a que se referem e associadas à Universidade/ Instituto/ Escola Superior às quais pertencem (cf. Tabela 2 e 3).

**Tabela 4 - Corpus de análise – Provas Académicas.**

Corpus de Análise					
Data	Autor (es)	Título	Tipo Publicação	Nível de Ensino/ Destinatários	Universidade/ Instituto/ Escola Superior
2002	Magalhães, Maria Raquel Águeda Marques de Oliveira	<i>Aprendizagem colaborativa versus aprendizagem individual em aula de Língua Inglesa : Diferenças de desempenho na utilização de um hipertexto de flexibilidade cognitiva</i>	Dissertação Mestrado	Ensino Secundário	Universidade do Porto - Faculdade de Ciências
2005	Alves, Patrícia Alexandra Esteves Dias	<i>A escrita colaborativa a distância em Inglês Língua Estrangeira</i>	Dissertação Mestrado	Ensino Superior	Universidade de Aveiro
2005	Cruz, Mário Rui Domingues Ferreira da	<i>O cibercomunicador intercultural - imagens das línguas em chat plurilingue</i>	Dissertação Mestrado	Ensino Superior	Universidade de Aveiro
2005	Pedro, Luís Francisco Mendes Gabriel	<i>A construção de materiais didáticos por recurso a um hipertexto de flexibilidade cognitiva: um estudo comparativo</i>	Tese de Doutoramento	Professores/ Ensino Superior	Universidade de Aveiro

2006	Brito, Maria da C. F. de	<i>Setúbal, as TIC e o ensino de Inglês: atitudes dos Professores</i>	Dissertação Mestrado	Professores	Universidade de Aveiro
2006	Faria, Joana Maria Couto	<i>Agentes pedagógicos animados: estudo do seu impacto em ambientes interactivos de aprendizagem</i>	Dissertação Mestrado	Ensino Básico - 2.º Ciclo	Universidade de Aveiro
2006	Melo, Sílvia Maria Martins	<i>Emergência e negociação de imagens das línguas em encontros interculturais plurilingues em chat</i>	Tese de Doutoramento	Ensino Superior	Universidade de Aveiro
2006	Tavares, Sandra	<i>Desenvolvimento de um Learning Object para o ensino/aprendizagem da língua Inglesa: regra de formação do Present Simple</i>	Dissertação Mestrado	Ensino Básico - 3.º Ciclo	Universidade do Minho
2007	Fernandes, João Jardim	<i>Utilização das Ferramentas e Programas de Concepção de Conteúdos Interactivos das Novas Tecnologias e a Internet pelos Professores de Inglês do 2º e 3º Ciclos do Distrito de Beja</i>	Dissertação Mestrado	Professores	Universidade Aberta

2007	Ribeiro, Sandra Patrícia Marques	<i>Concepção e implementação de um modelo de eLearning no ensino superior : estudo exploratório numa disciplina de inglês</i>	Dissertação Mestrado	Ensino superior	Universidade de Aveiro
2008	Rodrigues, Carla	<i>A Abordagem de Conteúdos Programáticos na Disciplina de Inglês Através da Internet: Estudo de Caso</i>	Dissertação Mestrado	Professores/ Ensino Secundário	Universidade de Aveiro
2009	Amaro, Sandra Cristina Curado	<i>Recursos online para aprendizagem da Língua Inglesa no Primeiro Ciclo do Ensino Básico : identificação e análise</i>	Dissertação Mestrado	Ensino Básico - 1.º Ciclo	Universidade do Minho - Instituto de Estudos da Criança
2009	Carlão, Ana Paula dos Reis C.	<i>A Integração de Blogues e Podcasts no ensino do Inglês: impacte numa turma com Percurso Curricular Alternativo. Um estudo de caso.</i>	Dissertação Mestrado	Ensino Básico - 2.º Ciclo	Universidade de Aveiro
2009	Carvalho, Renato Alexandre Pereira Pina	<i>ePortfolio : uma ferramenta de aferição formativa em contexto escolar</i>	Dissertação Mestrado	Professores	Universidade de Aveiro
2009	Gaifém, Elisabete	<i>Em busca de tarefas autênticas na aula de</i>	Relatório	Ensino Secundário	Universidade do Porto -

	Cristina Escrivães	<i>língua estrangeira : a leitura do texto autêntico como elemento motivador para a escrita do e-mail</i>			Faculdade de Letras
2009	Menezes, Célia Maria C. de A. V. Q. de	<i>Utilização de Dispositivos Móveis na Escola do Séc.XXI: O Impacto do PODCAST no Processo Ensino- Aprendizagem da Língua Inglesa no 7º Ano do 3º Ciclo do Ensino Básico</i>	Dissertação Mestrado	Ensino Básico - 3.º Ciclo	Universidade Portugalense Infante D. Henrique
2009	Sousa, Diana Raquel Ferreira de	<i>O vídeo na aula de língua estrangeira : motivar para a troca de experiências comunicacionais</i>	Relatório	Ensino Secundário	Universidade do Porto - Faculdade de Letras
2009	Vaz, Maria Gabriela da Silva Pereira Ferraro	<i>Desenvolver a autonomia na leitura em Inglês : um estudo de caso com recurso à hiperficção</i>	Dissertação Mestrado	Ensino Secundário	Universidade do Minho - Instituto de Educação e Psicologia
2009	Viana, Sílvia	<i>Contribuição dos tradutores online para o desenvolvimento de competências linguísticas e cognitivas</i>	Dissertação Mestrado	Ensino Básico - 3.º Ciclo	Universidade do Minho - Instituto de Estudos da Criança

2010	Evaristo, Ana Isabel Caria Duarte	<i>O e-portefólio no ensino de inglês nos primeiros anos de escolaridade: contributos para o desenvolvimento da competência plurilingue e intercultural</i>	Dissertação Mestrado	Ensino Básico - 1.º Ciclo	Universidade de Aveiro
2010	Fernandes, Margarida	<i>Actividades Lúdicas para alunos do 4º Ano do 1º CEB de Língua Inglesa</i>	Pós-Graduação - Projeto de Investigação- Ação	Ensino Básico - 1.º Ciclo	Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti
2010	Ferreira, Cláudia Fernandes	<i>O uso do Quadro Interactivo Multimédia nas aulas de língua estrangeira como elemento motivador.</i>	Relatório	Ensino Básico - 3.º Ciclo	Universidade do Porto - Faculdade de Letras
2010	Jesus, Anabela Gomes de	<i>Narrativa Digital: uma abordagem multimodal na aprendizagem de Inglês</i>	Dissertação Mestrado	Ensino Básico - 2.º Ciclo	Universidade do Minho - Instituto de Educação
2010	Lima, Luísa Maria Marques de Sousa	<i>VirtualAclass: um ambiente de aprendizagem virtual como complemento da aprendizagem presencial numa disciplina do Ensino Secundário</i>	Relatório de Estágio	Ensino Secundário	Instituto Politécnico de Bragança, Escola Superior de Educação

2010	Silva, Sara Inês Eira da	<i>O Second Life® e o ensino-aprendizagem de Inglês</i>	Dissertação Mestrado	Ensino Secundário	Universidade de Aveiro
2010	Teixeira, Paula Cristina da Fonseca Ribeiro	<i>A comunicação não-verbal e as relações interpessoais em sala de aula de língua estrangeira</i>	Relatório	Professores/ Ensino Básico - 1.º ciclo	Universidade do Porto - Faculdade de Letras
2010	Vieira, Marco	<i>O Ensino das Línguas: Uma proposta de b-Learning para complementar a aprendizagem</i>	Dissertação Mestrado	Ensino Básico - 3.º Ciclo	Universidade do Porto - Faculdade de Engenharia
2011	Abreu, Cláudia Regina Leonardo	<i>Show and tell : melhorar a fluência linguística</i>	Relatório	Ensino Básico - 2.º Ciclo	Universidade do Porto – Faculdade de Letras
2011	Bastos, Maria	<i>O YouTube e o Pensamento de Ordem Superior em Inglês (LE) Um estudo com alunos do Ensino Secundário</i>	Dissertação Mestrado	Ensino Secundário	Universidade do Minho - Instituto de Educação
2011	Duarte, Luís	<i>A utilização da aplicação online VoiceThread para o desenvolvimento da competência oral no ensino da língua inglesa</i>	Dissertação Mestrado	Ensino Básico - 3.º Ciclo	Instituto Politécnico de Bragança, Escola Superior de Educação

2011	Ferreira, Ana Maria Martins Rocha	<i>A motivação na aprendizagem de língua estrangeiras : em que medida pode a utilização do audiovisual aumentar a motivação dos alunos?</i>	Relatório	Ensino Básico - 3.º Ciclo	Universidade do Porto – Faculdade de Letras
2011	Azevedo, Carlos; Ribeiro, Pedro; Gomes, Sílvia	<i>M-learning: o contributo dos Podcasts na aprendizagem do inglês</i>	Pós-graduação - Projeto de Investigação	Professores	Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti
2011	Silva, Susana Margarida Cruz Rosa da	<i>Desenvolvimento da competência comunicativa em línguas estrangeiras: um estudo sobre a aplicação das TIC numa parceria multilateral de cinco escolas europeias</i>	Dissertação Mestrado	Ensino Básico - 3.º Ciclo	Universidade de Lisboa - Faculdade de Ciências - Instituto de Educação
2011	Teixeira, Ana Cristina dos Santos	<i>Negociação e autodirecção numa pedagogia re(ide)alista: uma experiência na disciplina de inglês</i>	Dissertação Mestrado	Ensino Básico - 3.º Ciclo	Universidade do Minho - Instituto de Educação
2012	Dias, Ana Filipa Ferreira	<i>A aplicação de elementos visuais na competência comunicativa nas didáticas de LE</i>	Dissertação Mestrado	Ensino Secundário	Universidade do Porto - Faculdade de Letras

2012	Gago, Sandra Maria Fernandes	<i>Vale a pena reflectir quando se aprende on-line? Auto-regulação em e-English</i>	Trabalho de Projecto de Mestrado	Ensino Básico - 3.º Ciclo	Universidade Nova - Faculdade de Ciências Sociais e Humanas
2012	Leite, Mariana Ribeiro	<i>O audiovisual no ensino do inglês língua estrangeira : um toque para a motivação</i>	Relatório da Prática de Ensino Supervisionada	Ensino Secundário	Universidade de Lisboa
2012	Martins, Maria de Lurdes Correia	Web 2.0 e a competência comunicativa em língua inglesa	Tese Doutoramento	Ensino Superior	Universidade de Aveiro
2012	Melo, Paula Cristina Araújo de	<i>Google Docs e a escrita criativa no ensino da língua inglesa</i>	Dissertação Mestrado	Ensino Básico - 3.º Ciclo	Universidade do Minho - Instituto de Educação
2012	Paias, Rosa Maria de Jesus Correia	<i>A imagem digital como meio de desenvolvimento da expressão oral e escrita em língua estrangeira</i>	Relatório de Estágio	Ensino Secundário	Universidade Nova - Faculdade de Ciências Sociais e Humanas
2012	Ramos, Maria Celeste Correia	<i>A Wiki no desenvolvimento de competências de escrita em inglês: um estudo no ensino secundário</i>	Dissertação Mestrado	Ensino Secundário	Universidade de Aveiro

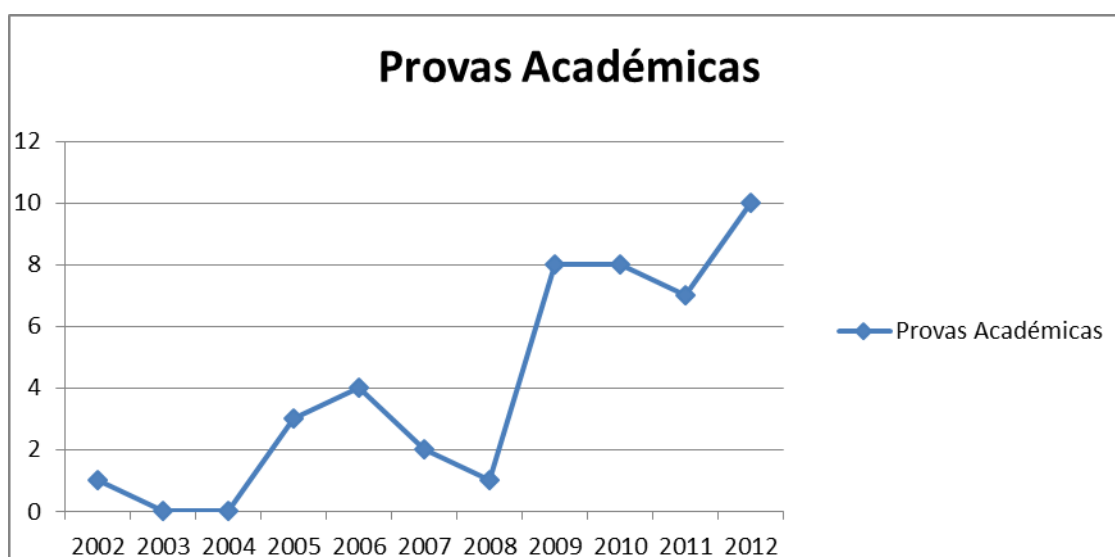
2012	Silva, André Gil Escobar Teixeira e	<i>Motivar para a participação oral : as apresentações PowerPoint e o vídeo nas aulas de língua estrangeira</i>	Dissertação de Mestrado	Ensino Básico - 3.º Ciclo	Universidade do Porto - Faculdade de Letras
2012	Silva, Marisa Carreira da	<i>Podcasts : uma ferramenta de ensino, aprendizagem e avaliação da língua inglesa, à luz da teoria da atividade</i>	Dissertação Mestrado	Ensino Básico - 1.º Ciclo	Universidade de Lisboa - Instituto de Educação
2012	Vaz, Patrícia Alexandra Sampaio Pinheiro	<i>Os recursos multimédia e a retenção de vocabulário na aprendizagem da língua inglesa no 1º ciclo do ensino básico</i>	Relatório	Ensino Básico - 1.º Ciclo	Universidade do Porto - Faculdade de Letras

De salientar que durante a pesquisa para esta investigação não foram encontradas referências a documentos entre os anos de 2003 e 2004, aliás como se pode constatar na Tabela 5 e no Gráfico 1 seguintes, que se referem ao número de documentos selecionados por ano (com base nos critérios de seleção documental definidos). Este facto poderá estar relacionado com a reformulação dos cursos superiores na sequência do Processo de Bolonha.

**Tabela 5 - Representação numérica das Provas Académicas selecionadas por ano (2002-2012)**

<b>Anos:</b>	<b>Provas Académicas</b>
<b>2002</b>	<b>1</b>
<b>2003</b>	<b>---</b>
<b>2004</b>	<b>---</b>
<b>2005</b>	<b>3</b>
<b>2006</b>	<b>4</b>
<b>2007</b>	<b>2</b>
<b>2008</b>	<b>1</b>
<b>2009</b>	<b>8</b>
<b>2010</b>	<b>8</b>
<b>2011</b>	<b>7</b>
<b>2012</b>	<b>10</b>
<b>Total</b>	<b>44</b>

**Gráfico 1 – Representação numérica das Provas Académicas selecionadas por ano (2002-2012)**



O número de Provas académicas selecionadas para o corpus de investigação pode ainda ser representado numericamente de acordo com a sua origem e tipologia, as quais passamos a descrever na Tabela 6, para que se possa obter uma perspetiva da sua distribuição pelas diversas Universidades, Institutos e Escolas Superiores e ainda da incidência de determinado tipo de Provas.

**Tabela 6 - Representação Numérica das Provas académicas**

<b>Universidades/ Institutos/ Escolas Superiores</b>	<b>Tipo de Prova Académica</b>	<b>Total</b>
<b>Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti</b>	Pós-graduação/ Projeto de Investigação-Ação	1
	Pós-graduação/ Projeto de Investigação	1
<b>Instituto Politécnico de Bragança, Escola Superior de Educação</b>	Dissertação de Mestrado	1
	Relatório de Estágio	1
<b>Universidade Aberta</b>	Dissertação de Mestrado	1
<b>Universidade de Aveiro</b>	Dissertação de Mestrado	11
	Teses de Doutoramento	3
<b>Universidade de Lisboa</b>	Dissertação de Mestrado	2
	Relatório da Prática de Ensino Supervisionada	1

<b>Universidade do Minho</b>	Dissertação de Mestrado	8
<b>Universidade Nova</b>	Relatório de Estágio	1
	Trabalho de Projeto de Mestrado	1
<b>Universidade do Porto</b>	Dissertação de Mestrado	4
	Relatório	7
<b>Universidade Portucalense Infante D. Henrique</b>	Dissertação de Mestrado	1

Como aspeto relevante, no que se refere à distribuição dos documentos seleccionados por Universidades, Institutos ou Escolas Superiores, podemos observar na Tabela 6 uma maior incidência de estudos do tipo Dissertação de Mestrado, nas Universidades de Aveiro e do Minho, com onze e oito referências respetivamente.

Os documentos do tipo Tese de Doutoramento foram encontrados apenas na Universidade de Aveiro com três referências.

Outras Provas Académicas seleccionadas, para além das tipologias já referidas, são do tipo Projeto de Investigação/ Projeto de Investigação-Ação no âmbito de Pós-graduação ou ainda de Relatório, Relatório de Estágio ou ainda Relatório da Prática de Ensino Supervisionada.

De acordo com o corpus de investigação, podemos observar também, de acordo com a Tabela 7, de que forma as Provas Académicas incidiram e se referiram aos diferentes níveis de ensino e/ou aos Professores de língua Inglesa. Esta quantificação dos resultados permite-nos obter uma visão geral da relevância que as TIC têm tido, no que

se refere aos documentos selecionados, no sistema Educativo em geral e em relação aos seus intervenientes.

**Tabela 7 – Distribuição numérica das Provas Académicas por Destinatários/ Nível de Ensino**

Destinatários/ Nível de Ensino		Número de Provas Académicas
Educação Pré-escolar		---
Ensino Básico	1º Ciclo	<b>6</b>
	2º Ciclo	<b>4</b>
	3º Ciclo	<b>12</b>
Ensino Secundário		<b>12</b>
Ensino Superior		<b>6</b>
Professores		<b>7</b>

Podemos destacar na Tabela 7, de acordo com os resultados que mais se evidenciam, uma maior incidência de documentos que se focaram no Ensino Básico – 3º Ciclo e ainda no Ensino Secundário, com doze referências por cada nível de ensino.

No geral, observou-se uma distribuição das provas Académicas pelos diferentes níveis de ensino, com mais ou menos referências, exceto em relação à Educação Pré-escolar, em que não se obteve qualquer resultado.

É de referir que, para além das categorias já mencionadas, sete das Provas Académicas incidiam nos Professores de língua Inglesa.

Salienta-se ainda que três dos documentos selecionados referiam-se a duas categorias: Professores/ Ensino Básico – 1º Ciclo; Professores/ Ensino secundário e Professores/ Ensino Superior.

### 3.6. Instrumento de análise

*A análise documental permite passar de um documento primário (em bruto), para um documento secundário (representação do primeiro).*

(Bardin, 2008, p.46)

Para a 3.<sup>a</sup> Fase da análise documental, e posteriormente de conteúdo, procedeu-se à construção de um instrumento de análise, a *Grelha de Análise de Conteúdo*, adaptada de Cardoso (2007), a qual permitiu, através do processo de categorização, sistematizar, descrever, comparar e interpretar os dados obtidos de todos os documentos selecionados de acordo com o seu conteúdo e de acordo com as categorias e subcategorias pré-definidas.

A escolha pela adaptação da *Grelha de Análise* de Cardoso (2007, pp. 51-52), justifica-se por esta ir ao encontro da metodologia adotada nesta Dissertação, já que permite a sistematização de dados por categorias e subcategorias, o que facilita o tratamento e a síntese de dados posterior de forma organizada.

Para a grelha adaptada definiram-se categorias e subcategorias que nos permitem ir ao encontro dos objetivos a que esta Dissertação se propõe. Quanto a categorias, foram definidas as seguintes:

- 1. Identificação - identificar o documento;
- 2. Contextualização do Tema/Investigação - perceber o tema e o seu contexto;
- 3. Desenvolvimento do Tema/Investigação - acompanhar e descrever o conteúdo de cada documento;
- 4. Conclusões e recomendações - destacar e descrever as conclusões e recomendações/sugestões.

Este processo de categorização pretendeu, ainda de acordo com Bardin (2008), obedecer aos critérios de exclusão mútua, homogeneidade, pertinência, objetividade e fidelidade e ainda ao de produtividade como se descreve na análise de conteúdo desta investigação.

## **Instrumento de Análise de Conteúdo do Corpus de análise**

**Grelha de Análise de Conteúdo** (adaptada de Cardoso, 2007)

### **1. IDENTIFICAÇÃO:**

- 1.1. TÍTULO:**
- 1.2. AUTOR(ES):**
- 1.3. TIPO DE DOCUMENTO:**
- 1.4. DATA:**
- 1.5. INSTITUIÇÃO:**
- 1.6. ÁREA GEOGRÁFICA:**
- 1.7. FOCO TECNOLÓGICO:**
- 1.8. NÍVEL ESCOLAR:**
- 1.9. REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA:**

### **2. CONTEXTUALIZAÇÃO DO TEMA/INVESTIGAÇÃO:**

- 2.1. APRESENTAÇÃO DO TEMA:**
- 2.2. CONTEXTUALIZAÇÃO DO TEMA:**
- 2.3. OBJETIVOS DE INVESTIGAÇÃO:**

### **3. DESENVOLVIMENTO DO TEMA/INVESTIGAÇÃO:**

- 3.1. METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO:**
- 3.2. COMPETÊNCIAS LINGÜÍSTICAS EM INVESTIGAÇÃO:**
- 3.3. A INTEGRAÇÃO DAS TIC NA INVESTIGAÇÃO:**

### **4. CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES:**

- 4.1. CONCLUSÕES:**
- 4.2. RECOMENDAÇÕES:**

Com já havia sido referido anteriormente, na análise de conteúdo, este instrumento de análise foi aplicado a todos os documentos constituintes do corpus de análise, na sua íntegra. A seguir, foram selecionados excertos descritivos e exemplificativos de cada categoria e subcategoria de forma a que fosse possível encontrar denominadores comuns ou pelo contrário diferentes entre os documentos, os quais resultariam nos dados que foram analisados e interpretados posteriormente.

A grelha de análise está dividida em quatro categorias e respetivas subcategorias e a sua codificação é mista, pois é constituída por categorias fechadas e abertas, estas referentes às categorias representadas por excertos descritivos.

A primeira categoria destina-se à identificação de cada documento e divide-se em nove subcategorias (1.1. até 1.9.). Todas as subcategorias, excepto a 1.7. “Foco tecnológico”, a qual pode indicar mais do que um resultado, são fechadas e pretendem descrever os documentos na sua diversidade.

Deste modo, o corpus de análise selecionado e representado por provas científicas é descrito na categoria 1. “Identificação” tendo em conta o título, autor, tipo, data e instituição onde foi publicado, assim como a sua referência bibliográfica para consulta online.

A subcategoria 1.6 “Área Geográfica” pretende localizar a investigação no país para perceber de que forma e com que regularidade se tem dinamizado a integração das TIC na aprendizagem da língua Inglesa de norte a sul e ilhas.

Já no que se refere ao ponto seguinte, 1.7. “Foco tecnológico”, procura-se identificar o tipo de tecnologia que é abordada no documento ou de que forma a tecnologia é investigada de forma a potencializar a aprendizagem da língua.

Na subcategoria 1.8. “Nível Escolar”, o nível de ensino é considerado para que se possa perceber como as TIC têm sido integradas no ensino de alunos de língua Inglesa de diferentes idades.

No exemplo que se segue é possível observar o preenchimento da categoria 1. “Identificação” com base numa das provas académicas que constituem o corpus de análise.

## 1. IDENTIFICAÇÃO:

- 1.1. TÍTULO:** *Desenvolvimento de um Learning Object para o ensino/aprendizagem da língua Inglesa: regra de formação do Present Simple.*
- 1.2. AUTOR(ES):** Sandra Tavares
- 1.3. TIPO DE DOCUMENTO:** Dissertação de Mestrado
- 1.4. DATA:** setembro de 2006
- 1.5. INSTITUIÇÃO:** Universidade do Minho
- 1.6. ÁREA GEOGRÁFICA:** Arcozelo, Ponte de Lima
- 1.7. FOCO TECNOLÓGICO:** Desenvolvimento de um objecto de aprendizagem “Learning Object” no formato digital; Internet;
- 1.8. NÍVEL ESCOLAR:** 7º ano de escolaridade, com Inglês nível III;
- 1.9. REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA:** TAVARES, S. (2006). *Desenvolvimento de um Learning Object para o ensino/aprendizagem da língua Inglesa: regra de formação do Present Simple.* Universidade do Minho: Dissertação de Mestrado. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1822/7105> [13 de julho de 2013]

A segunda categoria do instrumento de análise de conteúdo refere-se à contextualização do tema ou investigação e divide-se em três subcategorias abertas. A subcategoria 2.1. “Apresentação do tema” e 2.2. “Contextualização do Tema” procuram não só apresentar o assunto e tema das provas académicas como também informar sobre o contexto e as motivações e fundamentos que levaram à sua realização.

Na subcategoria 2.3. “Objetivos de Investigação” pretende-se identificar, quando possível, os objetivos de cada documento para que se possa constatar se foram alcançados nas conclusões finais.

Nesta segunda categoria é ainda possível perceber qual o grupo em que incide as provas académicas: professores, alunos ou na própria tecnologia.

No exemplo seguinte, continuação da grelha já iniciada anteriormente com a categoria 1. “Identificação”, todos os pontos foram preenchidos a partir dos excertos selecionados.

## **2. CONTEXTUALIZAÇÃO DO TEMA/INVESTIGAÇÃO:**

### **2.1. APRESENTAÇÃO DO TEMA:**

“A presente investigação visa a concepção e validação de um protótipo de uma pequena unidade didáctica concebida como um Objecto de Aprendizagem “Learning Object” no formato digital, destinado a alunos do 7º ano de escolaridade, com Inglês nível III.” (Resumo)

### **2.2. CONTEXTUALIZAÇÃO DO TEMA:**

“Tendo em conta a utilização das TIC em muitos dos cenários de ensino/aprendizagem e a fluidez com que muitos alunos as utilizam, parece-nos urgente elaborar materiais em formato digital que possam não só corresponder às expectativas dos discentes mas, também, contribuir para uma diversificação das estratégias de ensino e promover a produção de materiais apelativos, de fácil navegação e fácil aplicação em diferentes contextos de ensino/aprendizagem.” (Resumo)

### **2.3. OBJETIVOS DE INVESTIGAÇÃO:**

“Assim definimos os seguintes objectivos para a nossa investigação:

- Identificar a possibilidade da integração da World Wide Web e da Internet nas actividades de aprendizagem e aplicação da língua Inglesa, quer como ferramenta quer como forma de aprendizagem e veiculação de conteúdos programáticos;
- Avaliar a receptividade dos docentes ao Objecto de Aprendizagem;
- Identificar o factor motivação ou desmotivação no uso do Objecto de Aprendizagem apresentado e explorado;
- Identificar o interesse dos docentes em utilizar o OA com os seus alunos;
- Promover o trabalho colaborativo com os docentes e colegas;” (p.79)

A categoria 3. “Desenvolvimento do Tema/Investigação” é constituída por três subcategorias abertas:

- 3.1. Metodologia da Investigação - procura dar a conhecer de que forma o investigador realizou e desenvolveu o seu estudo;
- 3.2. Competências Linguísticas em Investigação - neste ponto pretende-se perceber em que aspeto da aprendizagem da língua Inglesa incide a influência das TIC;
- 3.3. Integração das TIC na investigação – revela de que forma as TIC são abordadas e/ou integradas na própria investigação.

Retomamos o exemplo que temos vindo a considerar, para ilustrar o preenchimento da nossa grelha de análise de conteúdo.

### **3. DESENVOLVIMENTO DO TEMA/INVESTIGAÇÃO:**

#### **3.1. METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO:**

“O estudo que nos propusemos realizar é de natureza qualitativa, enquadrando-se na investigação e metodologia do desenvolvimento, defendida por vários autores – Van der Maren (1996), Richey & Nelson (1996) e De Ketele & Roegiers (1999).” (p.72)

“A prática lectiva dos últimos doze anos conduziu-nos à identificação de um problema e esta investigação comporta a conceptualização de um objecto, a elaboração de estratégias de realização, a construção de um protótipo e sua implementação, tal como defende Van der Maren (1996:179-180).” (p.72)

“Seguindo esta metodologia e linha de pensamento identificámos a problemática existente; estudámos os elementos que deveriam fazer parte do objecto, os conceitos e elementos que deveriam integrá-lo; construimos o protótipo e testámo-lo junto de um pequeno grupo de docentes a fim de aferir a sua viabilidade, manuseamento, grau de exigência e pertinência para o ensino do Inglês como língua estrangeira.” (p.74)

### **3.2. COMPETÊNCIAS LINGUÍSTICAS EM INVESTIGAÇÃO:**

“Este estudo pretende, então, construir um Objecto de Aprendizagem dedicado a uma regra gramatical da língua inglesa e verificar o seu grau de aplicabilidade e reutilização.” (p. 3)

“Ao longo da nossa carreira de docência deparámo-nos várias vezes com o problema da aplicação correcta da regra de formação do presente simples na língua inglesa, pelo que decidimos construir um OA que ajudasse os alunos na sua interiorização e aplicação.” (p.108)

### **3.3. INTEGRAÇÃO DAS TIC NA INVESTIGAÇÃO:**

“Este estudo visa responder ao desafio de elaboração de um Objecto de Aprendizagem utilizando uma ferramenta de autor - o programa Hot Potatoes versão 6 -, disponível na WWW.” (p.2)

A última categoria 4. “Conclusões e recomendações” é constituída por duas subcategorias abertas, as quais pretendem dar a conhecer as conclusões e recomendações/sugestões dos próprios autores, sempre que estas se refiram ao ensino formal, desde o Ensino Pré-escolar até ao Ensino Superior.

Tal como temos vindo a fazer, retomamos o estudo de Tavares (2006) para exemplificar o conteúdo seleccionado para o nosso instrumento de análise, neste caso no que respeita a 4.<sup>a</sup> categoria.

#### 4. CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES:

##### 4.1. CONCLUSÕES:

“Tendo em conta os dados acima descritos, considerámos ter chegado a uma versão final do Objecto de Aprendizagem e que o mesmo estará pronto para ser utilizado em contextos de ensino/aprendizagem reais.” (p.118)

“Ao longo do presente estudo e da revisão de literatura a que procedemos verificámos, através das várias definições de Objectos de Aprendizagem que encontramos, haver uma “instabilidade do conceito” dado que ainda não existe sequer um consenso sobre o que considerar Objecto de Aprendizagem. As definições variam entre tudo o que possa ser utilizado no ensino/aprendizagem, sejam livros, textos, imagens, pessoas, ficheiros MP3 ou uma simples folha de papel” (pp.119-120)

“Ainda relativamente à concepção do OA, queremos realçar aqui que tal poderá promover o trabalho colaborativo entre os docentes envolvidos.” (p.121)

“A nossa experiência com o grupo de exploração/testagem do Objecto de Aprendizagem revelou que os professores estavam bastante receptivos quer à concepção quer à utilização do mesmo e de materiais semelhantes, pelo seu carácter prático, motivador e, principalmente, por revelar a reutilização nos diferentes níveis da língua inglesa que leccionavam.” (p.121)

“Consideramos, desta forma, que os objectivos que nos propusemos alcançar – conceber, desenvolver e validar um Objecto de Aprendizagem para o ensino/aprendizagem da língua inglesa, a regra de formação do Present Simple – foram alcançados.” (p.121)

“Relativamente à concepção/produção do Objecto de Aprendizagem concluímos que, apesar de ser necessário proceder a estudos e esboços do tema a abordar e a forma como o queremos abordar, não se trata de uma tarefa difícil. Embora seja necessário algum tempo para se chegar ao produto final, devemos ter sempre em consideração uma das características inerentes aos OA: a reutilização.” (p.121)

#### **4.2. RECOMENDAÇÕES:**

“Pensamos não ser suficiente saber apenas da disponibilização de OA em determinadas escolas. Há que saber qual o seu efeito, que procedimentos se seguiram durante a sua aplicação/sugestão e comparar os resultados obtidos. “ (p.122)

“ Sugerimos também um estudo comparativo entre situações de ensino/aprendizagem que utilizem Objectos de Aprendizagem para transmitir determinados conteúdos com situações de ensino/aprendizagem que não os utilizem, numa tentativa de verificar até que ponto os OA ajudam os alunos na aquisição de conhecimentos.” (p.122)

“Por fim, e tendo em conta que o protótipo foi elaborado por nós e que o grupo de exploração/testagem do Objecto de Aprendizagem foi constituído apenas por quatro professores, sugerimos a concepção de OA por um grupo de professores e sua posterior testagem e utilização em situações de ensino/aprendizagem reais.” (p.122)

Após a caracterização do nosso instrumento de análise, avançamos no ponto seguinte para a análise e interpretação dos nossos dados.



### **PARTE III – ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS**



## 1. Questões de Investigação

A análise de dados resultantes da análise de conteúdo de cada documento revelou ser um processo moroso e de extrema complexidade. No entanto, é necessário salientar que foi inspirador pelo contato com a informação disponibilizada por cada investigador e que nos permite perceber que existe uma grande vontade de fazer mais e melhor no ensino da língua Inglesa, não descurando o papel das TIC e as motivações dos alunos na sociedade atual.

Convocando novamente as questões de investigação iniciais que nortearam todo o percurso deste estudo, desde a pesquisa documental até à análise e tratamento de dados, e que possibilitam a divulgação dos resultados com base em aspetos que merecem atenção no contexto educativo atual, mais especificamente no ensino e aprendizagem da língua Inglesa no ensino formal, com o suporte das TIC, citamo-as para as recordar:

- Como têm estado a ser utilizadas as ferramentas TIC na aprendizagem do Inglês e de que forma estão a ser documentadas através de estudos e iniciativas a nível nacional no período entre 2002 e 2012?
- Quais as evidências da sua eficácia na promoção de uma aprendizagem eficaz da língua Inglesa de acordo com os resultados obtidos?
- Como perspetivam os Investigadores a potencial integração da tecnologia na disciplina de Inglês no ensino formal em Portugal?
- Quais os desafios educativos perante a integração das novas tecnologias no ensino do Inglês?
- Quais as recomendações dos investigadores para o ensino formal da língua Inglesa, a nível nacional, tendo em conta as TIC, as suas potencialidades e os desafios perante a sua integração nos paradigmas de ensino?

Estas questões correspondem à estrutura organizativa que consideramos a seguir, para apresentar a análise e interpretação dos dados obtidos, que também descrevemos e caracterizamos.



### 1.1. A utilização das ferramentas TIC na aprendizagem do Inglês

Com a análise de cada documento através do preenchimento da Grelha de Análise de Conteúdo, procedeu-se a uma comparação dos dados obtidos e ao reconhecimento de categorias similares entre estes que nos permitem observar de que forma e qual o papel e influência das TIC no trabalho destes investigadores.

Desta forma, com o recurso a palavras ou conceitos-chave presentes nos excertos e títulos das provas académicas, procedeu-se à identificação do número de investigações que se relacionam com a categoria em questão.

A Tabela 8 permite observar o resumo do processo para a primeira questão relacionada com as ferramentas TIC documentadas. O Anexo I mostra os excertos e referências às provas académicas e gráficos de onde se retiraram estas elações.

Ressalva-se que Melo (2006) foi considerada neste contexto já que, apesar de não se referir à utilização da língua Inglesa no ensino quanto aos objetivos do seu estudo, refere que esta língua foi utilizada durante os *chats*, demonstrando assim a importância desta língua para as novas tecnologias.

**Tabela 8 – As TIC e outros termos correlacionados nos estudos analisados.**

<b>Categorias</b>	<b>Palavras / conceitos-chave</b>
<b>Blended learning/ Ensino à distância</b>	<i>“blended learning”</i> <i>“eLearning”</i> <i>“regime misto”</i>
<b>M-learning</b>	<i>“telemóvel”</i> <i>“podcast”</i> <i>“Smartphones”</i>
<b>Construção de materiais didáticos</b>	<i>“Objecto de Aprendizagem”</i> <i>“Learning Object”</i>

	<p><i>“formato digital”</i></p> <p><i>“vídeos”</i></p> <p><i>“Voice Thread”</i></p> <p><i>“apresentações em PPT”</i></p> <p><i>“jogos de memória”</i></p>
<b>Hipertexto/Trabalho colaborativo</b>	<p><i>“escrita colaborativa”</i></p> <p><i>“ferramentas colaborativas”</i></p> <p><i>“Short Story”</i></p> <p><i>“hiperficção”</i></p> <p><i>“texto virtual”</i></p> <p><i>“narrativas digitais”</i></p>
<b>Plataformas</b>	<p><i>“WebCT”</i></p> <p><i>“LMS (Learning Management System)”</i></p> <p><i>“open source”</i></p> <p><i>“Moodle”</i></p> <p><i>“EDU 2.0”</i></p>
<b>Ambientes virtuais</b>	<p><i>“TeLL me More® Kids”</i></p> <p><i>“3D”</i></p> <p><i>“Second Life”</i></p>
<b>Integração da WWW</b>	<p><i>“World Wide Web”</i></p> <p><i>“Internet”</i></p> <p><i>“websites”</i></p> <p><i>“web 2.0”</i></p>
<b>Ferramentas online</b>	<p><i>“chats”</i></p> <p><i>“blogues”</i></p> <p><i>“podcasts”</i></p> <p><i>“ePortfolio”</i></p> <p><i>“RePe”</i></p> <p><i>“e-mail”</i></p>

	<i>“tradutores online”</i> <i>“Elan”</i> <i>“YouTube”</i> <i>“VoiceThread”</i> <i>“Weblog”</i> <i>“WordPress”</i> <i>“Skype”</i> <i>“wiki”</i> <i>“Google Docs”</i>
<b>Recursos digitais</b>	<i>“vídeo”</i> <i>“Quadro Interactivo Multimédia (QIM)”</i> <i>“filmagem”</i> <i>“gravações”</i> <i>“imagem digital”</i> <i>“PowerPoint”</i> <i>“jogos interativos”</i> <i>“rede social”</i>
<b>Software</b>	<i>“DIDAKTOS”</i> <i>“TeLL me More® Kids”</i>
<b>Projetos</b>	<i>“Galanet”</i> <i>“Programa sectorial Comenius”</i>
<b>Relação dos professores com as TIC</b>	<i>“atitudes e competências”</i> <i>“rentabilização pedagógica”</i> <i>“potencialidades”</i>

Como podemos observar, as doze categorias referem-se a diferentes termos e conceitos potenciados pelas TIC, desde novos paradigmas de ensino com a integração das TIC, como o Blended learning e o M-learning, a outros também com base no trabalho em plataformas e ambientes virtuais. Na sua globalidade procuram a inovação e a

possibilidade de tornar a aprendizagem do aluno mais eficaz e mais contextualizada na sociedade atual.

Os investigadores procuram também analisar o potencial da tecnologia no trabalho dos alunos observando de que forma estes se relacionam com aquela, quer seja na construção de materiais didáticos ou no aspeto do trabalho colaborativo, por exemplo na co-participação na construção de um hipertexto. O conceito de trabalho colaborativo online é também referenciado em Projetos que procuram a aproximação intercultural, aspeto fulcral na aprendizagem das línguas.

As investigações que descrevem o ponto de vista do professor, ou aquelas que observam a interação deste com as TIC, permitem também perceber como e com que objetivos se têm destacado e potencializado as tecnologias ao serviço do sistema educativo. Para apoio e complemento das aulas, com foco no papel do professor ou aluno, são várias as referências às diversas ferramentas online, recursos digitais, a Software e à própria Internet.

Em suma, podemos observar que o maior destaque tem sido dado às ferramentas online, evidenciando-se as suas características: *“interacção”*, *“síncronas”*, *“assíncronas”*, *“multiparticipantes”*.

Com esta análise às Provas Académicas, no sentido de perceber como as TIC estavam a ser utilizadas como meio ou instrumento na aprendizagem das línguas mais eficaz, podem ser salientados os aspectos que a seguir sistematizamos.

A maioria dos investigadores utiliza ferramentas online, algumas documentadas como tema de trabalho na edição @ Eurocall 2013: Conference Organising Committee, realizada em Portugal; os exemplos destas tendências na aprendizagem das línguas no que se refere às ferramentas online, através da “Web 2.0.” e potencializadas pelas TIC são os que constam na Tabela 8.

Carvalho (2009) dá como exemplo a construção de um ePortfolio e a mudança do tradicional papel para o ecrã, algo que já vimos, na altura em que se começou a tentar utilizar o computador no ensino das línguas como refere no resumo: “Com este estudo pretendemos implementar uma nova metodologia no ensino da Língua Estrangeira no

1.º Ciclo do Ensino Básico, procurando a passagem do papel para o ecrã, entre a metodologia do Portefólio e a metodologia do ePortfolio.” (resumo).

Nesta categoria são também salientadas as possibilidades de “interacção”, ou o contato entre “multiparticipantes” de forma síncrona ou assíncrona, o que nos remete para o aspeto sociocognitivo da aprendizagem das línguas, já que muitas destas ferramentas permitem uma aprendizagem/trabalho colaborativo (como por exemplo: “wiki”; “rede social”).

Cruz (2005) na sua investigação *O cibercomunicador intercultural: imagens das línguas em chat plurilingue* estuda este aspeto da interação entre multiparticipantes nos chats.

Quanto aos **Recursos digitais**, as referências a recursos que podem servir de apoio ao ensino e de motivação para os alunos são de relevância nesta categoria, já que a utilização de objetos de aprendizagem que combinam recursos de natureza diferente, como por exemplo “imagem digital”, “gravações” (áudio) e texto podem ser uma mais valia para o trabalho do professor.

Podemos observar este aspeto em Silva (2012), que utiliza dois meios audiovisuais com o suporte das TIC e que refere no resumo o seguinte: “No presente estudo, descreve-se a forma como se procurou incentivar e motivar os discentes a participar oralmente na língua-alvo através da utilização de dois meios audiovisuais – as apresentações PowerPoint e o vídeo.” (resumo).

Nesta categoria existem referências a “jogos interativos”, aspeto que fazia parte das recomendações de tipos de materiais e atividades relacionados com a já mencionada @Eurocall 2013: Conference Organising Committee.

O “Quadro Interactivo Multimédia (QIM)” e a utilização do “PowerPoint” podem ser também formas de integrar a tecnologia no processo de ensino e aprendizagem.

No que se refere ao **trabalho colaborativo**, existem referências ao hipertexto, uma forma tanto do professor e aluno poderem estar em contato, enquanto os alunos podem trabalhar em interação e em colaboração. Alguns destes exemplos referem-se por exemplo à construção colaborativa de uma “*Short Story*”, de textos virtuais através do “*Google Docs*” ou de uma “*wiki*”.

Quanto às **plataformas**, existe um potencial para a aprendizagem na medida em que se pode tornar num prolongamento da escola, tal como é sugerido por Lima (2010) que reconhece que no seu estudo, “A plataforma de aprendizagem utilizada – EDU 2.0 – funcionou durante quatro meses como uma extensão da sala de aula real” (p.2).

No que se refere ao **Blended learning** e ao **Ensino à distância/E-learning**, podemos observar como estes dois modelos podem ser integrados na aprendizagem das línguas, como por exemplo em Fernandes (2010) que especifica que: “No início do ano lectivo, ter-se-á em conta os alunos que têm computador e Internet em casa, a fim de colocar em prática as actividades lúdicas apenas em contexto de sala de aula ou em regime misto, contexto de sala de aula e em casa.” (p.38).

No caso específico do **Blended learning**, podemos ter um “regime misto” de ensino, pois este combina o ensino presencial com o E-learning. Quanto ao E-learning, o qual continua a ser um modelo de ensino que tem suscitado alguma reflexão por parte dos investigadores, é de salientar que era um dos temas de trabalho na edição @Eurocall 2013: Conference Organising Committee, realizada em Portugal, centrando-se por exemplo no papel das Instituições e do aluno e na perspectiva do trabalho colaborativo.

**A construção de materiais didáticos** para a aprendizagem das línguas utilizando as potencialidades das TIC é uma forma de aproximar a tecnologia aos alunos e professores e de fomentar o trabalho colaborativo dos alunos, como é o exemplo em Silva (2012) com a criação e partilha de *podcasts*. Além disso, refere:

“Os podcasts, ostentando a gravação de canções e outras locuções proferidas pelos alunos do 3.º ano de escolaridade potenciarão a realização de uma autoavaliação mais consciente, melhorando em simultâneo as competências dos alunos para comunicarem em inglês em contextos diversificados.” (p.49)

Nesta categoria são também feitas referências à construção dos “jogos de memória” como por exemplo em Vaz (2012): “Assim, elaborei duas apresentações em PPT e inseri informação visual e auditiva no programa MGM 29, destinado a conceber jogos de memória baseados na correspondência de som, texto ou imagem, ou na combinação de dois destes recursos.” (p.53).

No que se refere à **relação dos professores com as TIC** são mencionados os aspetos das “potencialidades” e da “rentabilização pedagógica” dos “recursos digitais e de

multimédia” e neste sentido são também investigadas as “atitudes e competências” do professor como por exemplo em Brito (2006) que escreve no seu resumo que:

“O estudo que aqui se apresenta pretende caracterizar os professores de inglês das escolas secundárias e secundárias com 3º Ciclo, relativamente às suas atitudes e competências quanto à utilização das TIC no ensino da língua inglesa, no distrito de Setúbal.” (resumo)

A **Integração da “World Wide Web”** é investigada na tentativa de se observar não só o seu potencial como ferramenta e meio de transmissão de conteúdos como também saber como são seleccionados e utilizados os websites nas aulas. No primeiro caso, podemos mencionar Tavares (2006) que pretende “Identificar a possibilidade da integração da World Wide Web e da Internet nas actividades de aprendizagem e aplicação da língua Inglesa, quer como ferramenta quer como forma de aprendizagem e veiculação de conteúdos programáticos;” (p.79).

A categoria do **M-learning** refere-se à aprendizagem das línguas através de dispositivos móveis, como é o exemplo do telemóvel, o qual foi tema também de trabalho na edição @Eurocall 2013 e referenciado na sua génese como MALL - Mobile-Assisted Language Learning (Stockwell & Hubbard, 2013) ou MALU - Mobile Assisted Language Use (Jarvis e Achilleos, 2013).

Dentro da temática do M-learning, Gago (2012) dá exemplos das potencialidades dos dispositivos móveis:

“Tratando-se de uma unidade de aprendizagem on-line, procurou-se tirar partido do fascínio que os novos dispositivos móveis exercem sobre os jovens (PDAs, Smartphones, etc.), uma vez que estes possibilitam o acesso à Internet a qualquer hora e em qualquer lugar, permitindo-lhes aceder e interagir com o objecto de conhecimento sempre que o desejassem.” (2.3 Procedimento)

Na categoria **Ambientes virtuais** procura-se observar como a sua integração nas aulas pode fomentar a aprendizagem e a interação entre os alunos. Na @Eurocall 2013 este era também um tema de trabalho.

Silva (2012) alude em particular às potencialidades do *Second Life*: “Por outro lado, basta um primeiro contacto com o SL para se reparar nas várias possibilidades não só ao nível da diversidade de recursos e conteúdos educativos disponíveis, como do imenso

potencial multicultural e, conseqüentemente, ao nível da prática de uma língua estrangeira, como o Inglês, para fins comunicativos.” (p.5).

Como exemplo da categoria **Software**, podemos mencionar a “*A ferramenta de autoria utilizada no desenvolvimento do sistema DIDAKTOS – o software Macromedia Director*” (Pedro, 2005, p.246) ou ainda o software didático em Faria (2006) que clarifica no resumo que:

“A dissertação aqui apresentada tem como tema central os agentes pedagógicos animados, procurando analisar o seu impacto na interacção com ambientes virtuais de aprendizagem e, mais especificamente, com o software educativo TeLL me More® Kids.”

No âmbito dos Projetos, Silva (2011) destaca o *Programa sectorial Comenius*:

“Este estudo enquadra-se no Programa de Aprendizagem ao Longo da Vida, Programa sectorial Comenius e descreve uma experiência de trabalho colaborativo, com recurso a uma plataforma de aprendizagem colaborativa e, na qual, se pretendeu criar uma comunidade virtual de aprendizagem.” (p.6)

Quanto ao projeto *Galanet*, Melo (2006) descreve o mesmo como sendo: “um projecto europeu (Socrates – Lingua 2, desenvolvido entre 2001 e 2004) que, como já referimos em diversos momentos, tem como objectivo desenvolver uma didáctica da intercompreensão em LR (Espanhol, Francês, Italiano, Português), estimulando e promovendo as interacções e necessidades de comunicação plurilingues através das potencialidades oferecidas pela proximidade linguística.” (p.289). Nesta Prova académica “o corpus de análise foi recolhido no âmbito do projecto Galanet, durante a segunda experimentação dessa plataforma, chamada Canosessão.” (p.297), no qual, tendo em conta os episódios seleccionados para análise (p.310), encontramos o uso da língua Inglesa, motivo que obedece aos nossos descritores de pesquisa definidos.

## 1.2. As evidências da eficácia das TIC na aprendizagem da língua Inglesa

Em todos os documentos analisados parece existir um consenso na afirmação de que as TIC podem promover uma aprendizagem mais eficaz, inovadora e que permitirá preparar os alunos para os desafios futuros da sociedade atual.

A Tabela 9 permite observar o número de documentos que apresentam resultados para cada categoria. O Anexo II mostra os excertos e os autores que se manifestaram em relação aos conceitos em análise e a sua eficácia. Um dos autores/ investigadores não revela conclusão em relação ao seu objeto de estudo, mantendo-se assim em aberto. De salientar que Melo (2006) não foi considerada neste contexto, pois a utilização da língua Inglesa em *chat* não era o objetivo primordial do projeto *Galanet*.

As categorias formuladas para irem ao encontro das conclusões de cada documento permitem observar e verificar a sua eficácia no contexto educativo formal, como se listam na tabela seguinte.

**Tabela 9 – Eficácia das TIC**

<b>Conceitos em análise e sua eficácia</b>	<b>Número de documentos</b>
<b>Trabalho colaborativo</b>	<b>5</b>
<b>Motivação</b>	<b>10</b>
<b>Sensibilização</b>	<b>1</b>
<b>Escrita</b>	<b>3</b>
<b>Oralidade</b>	<b>6</b>
<b>Comunicação</b>	<b>4</b>
<b>Comunicação não-verbal</b>	<b>1</b>
<b>Produção de materiais didáticos</b>	<b>2</b>

<b>Produção de conteúdos em novos contextos de aprendizagem</b>	<b>(Em aberto)</b>
<b>Avaliação</b>	<b>3</b>
<b>Pensamento reflexivo e crítico</b>	<b>1</b>
<b>Promoção de uma educação plurilingue e intercultural</b>	<b>1</b>
<b>Retenção de vocabulário</b>	<b>1</b>
<b>Auto-regulação da aprendizagem</b>	<b>1</b>
<b>Incentivo aos alunos</b>	<b>2</b>
<b>E-learning</b>	<b>1</b>

O **trabalho colaborativo**, visto como um esforço conjunto entre todos os agentes envolvidos, neste caso os alunos e professores como mediadores e orientador, e também potenciador da autonomia pessoal, obteve resultados positivos em cinco documentos analisados.

A importância da **motivação** foi transversal a quase todos os documentos, pois todos se referiram a esse fator como fundamental na aprendizagem de uma língua estrangeira. Neste sentido, foram dez os documentos que revelaram ter alcançado resultados positivos utilizando as potencialidades das TIC.

A **sensibilização** para a aprendizagem da língua Inglesa para crianças, com o apoio das TIC, neste caso específico no 1.º Ciclo, também obteve um resultado positivo.

As **competências da escrita e oralidade** também foram beneficiadas através das potencialidades das TIC, apresentando três e cinco documentos respetivamente com conclusões satisfatórias.

A **comunicação** em língua Inglesa, aliada a todas as outras competências linguísticas também demonstrou ter obtido eficácia em cinco documentos, através da interação

online entre todos os intervenientes e de “negociação de imagens das línguas e culturas produzidas no e pelo discurso.” (Cruz, 2005, p.87).

A **comunicação não-verbal** em aulas de língua Inglesa, no que se refere à análise do impacto dos comportamentos gestuais da professora e alunos, foi auxiliada pelo recurso às TIC e por esse motivo obteve um resultado positivo.

Quanto à **produção de materiais didáticos** com o suporte das TIC por parte dos professores, em dois documentos manifestaram-se positivamente.

Em relação à categoria **Produção de conteúdos em novos contextos de aprendizagem**, não se conseguiram confirmar resultados, já que o documento não os apresenta, ficando assim em aberto.

A categoria **Avaliação**, em relação à avaliação do trabalho dos alunos e também na perspetiva de autoavaliação, através de ferramentas e recursos online, apresenta três documentos positivos.

No caso do **Pensamento reflexivo e crítico do aluno**, através da utilização de ferramentas online potencializadas pelas TIC, no que se refere à forma como os alunos usam as tecnologias e como refletem sobre as mesmas, também esta categoria obteve um resultado satisfatório.

A **Promoção de uma educação plurilingue e intercultural**, no que se refere à tentativa de sensibilizar os alunos para uma “*diversidade linguística e cultural*” (Evaristo, 2010, Resumo) foi também beneficiada pela utilização do e-Portefólio, com um resultado positivo.

A utilização de recursos online no sentido de melhorar a **Retenção de vocabulário** da língua Inglesa também apresentou um resultado positivo.

Quanto à **Auto-regulação da aprendizagem** por parte do aluno, no contexto da aprendizagem online, tentando que este aprenda melhor desenvolvendo a sua capacidade auto-regulatória, também apresenta um resultado satisfatório.

Na categoria **Incentivo aos alunos**, com dois resultados positivos, podemos observar que as TIC, e tudo o que é potencializado através destas ferramentas, permitem incentivar os alunos a envolverem-se no processo de aprendizagem.

Finalmente na categoria **E-learning** podemos constatar várias vantagens apontadas pelos alunos em relação a um paradigma de ensino online e por esse motivo também se apresenta com um resultado positivo.

Apesar dos aspetos positivos observados pelos investigadores, podemos explorar as categorias através de alguns exemplos e referências a outros autores.

No que se refere ao **trabalho colaborativo**, as várias ferramentas online que o permitem, como as *wikis* ou o *Google Docs*, ou até os *blogues* e *podcasts*, foram, como já observámos anteriormente, utilizadas em diversos contextos:

“Ao optar-se por utilizar a ferramenta Wiki, enquanto ferramenta que possibilita escrita colaborativa promoveu-se o interesse, a motivação e o gosto da escrita, já que se considera que esta competência é fundamental na formação dos alunos e, muitas vezes, é relegada para segundo plano.” (Ramos, 2012, p.88)

“Apoiado nos resultados obtidos pelos inquéritos aplicados, pudemos constatar que a flexibilidade e a disponibilidade oferecidas pelos blogues e podcasts constituíram uma ferramenta de trabalho online válida, sobretudo o que concerne o suporte oferecido ao desenvolvimento das competências de reading, writing, listening and speaking, bem como contribuíram para o desenvolvimento de outras competências transversais, preceituadas pelo currículo nacional do ensino básico, nomeadamente as competências de natureza tecnológica que, para além de contribuírem para a realização de trabalhos colaborativos e de partilha, funcionaram como impulsionadores da autonomia dos alunos.” (Carlão, 2009, p.138)

“Os dados parecem indicar que houve uma melhoria das aprendizagens e que o interesse pela disciplina atingiu novos patamares, tal como o demonstraram as classificações obtidas pelos alunos na disciplina. A utilização da plataforma de aprendizagem promoveu também uma atitude mais colaborativa que se reflectiu na aquisição de novos conhecimentos ao nível das tecnologias da informação e comunicação e na construção de conhecimento.” (Lima, 2010, p.97)

Quanto à categoria da **Motivação**, Facer and Owen (2004) no seu artigo afirmavam que as TIC tinham potencial no ensino e aprendizagem das línguas, e davam como um desses exemplos das suas potencialidades: “1. Increasing motivation to learn languages.” (p.1).

Este aspeto foi também comprovado por alguns dos investigadores seguintes:

– sobre o software Tell me More® Kids:

“Mesmo que subsistam algumas dúvidas relativamente à possibilidade das personagens terem impacto a nível do desenvolvimento de competências específicas da disciplina de Inglês, os resultados obtidos a nível da emoção e da motivação levam a concluir que elas têm impacto nestes domínios, o que, por sua vez, poderá influenciar de forma significativa a experiência de aprendizagem.” (Faria, 2006, p.222)

– sobre a ferramenta podcast:

“Quanto às atitudes, 95% dos alunos (Gráfico 24, p. 76) considera que o podcast os motivou mais para a aprendizagem da língua Inglesa, sendo, assim, uma ferramenta útil para melhorar os conhecimentos na disciplina (Gráficos 25 e 26, pp. 76, 77), levando-os a empenharem-se mais nas actividades (Gráfico 31, p. 79). As quatro turmas apresentaram uma opinião bastante favorável no que concerne a terem gostado de utilizar o podcast (Gráfico 32, p. 80).” (Menezes, 2009, p.83)

– sobre a hiperficção:

“Os resultados obtidos revelam que o uso da hiperficção pode favorecer a promoção da autonomia na leitura em Inglês, com efeitos muito positivos na motivação dos alunos.” (Vaz, 2009, p.138)

– sobre o QIM – Quadro Interativo Multimédia;

“Como se pôde constatar no capítulo precedente, os resultados pretendidos foram parcialmente alcançados. O questionário, bem como as observações feitas em sala de aula de língua estrangeira parecem confirmar os benefícios do uso do QIM, por este aumentar o envolvimento dos alunos durante o processo de aprendizagem e, conseqüentemente, a motivação.” (Ferreira, 2010, p.67)

– sobre o *Second Life* (mundo virtual);

“No que diz respeito à motivação e envolvimento dos alunos neste conjunto de aulas, podemos afirmar que o recurso ao *Second Life* foi, de facto, um factor de maior motivação para a maioria dos alunos. É certo, contudo, que à medida que o estudo foi decorrendo, se notou uma diminuição dessa motivação dos alunos” (Silva, 2010, p.114)

A **sensibilização** para a aprendizagem da língua Inglesa também foi comprovada em Amaro (2009), na utilização de websites; como esclarece: “Apresento um tema explorado em duas unidades: uma que visa a sensibilização para a língua inglesa, a outra tem como objectivo a aprendizagem da língua inglesa.” (p.108). Mais à frente clarifica que: “Como podemos verificar, os conteúdos propostos por estes websites adequam-se plenamente aos objectivos das orientações programáticas e podem com facilidade ser implementados na realidade portuguesa.” (p.123).

Quanto à competência da **Escrita**, Rodrigues (2008) afirma ter observado: “Melhorias na capacidade de produção escrita e, conseqüentemente, oral” (p.86).

Gaifém (2009), sobre a utilização do email, afirma que “os textos dos alunos apresentaram resultados muito positivos a vários níveis, quer na estrutura e extensão do e-mail, quer na clareza do destinatário e do propósito do e-mail.” (p.59).

Da mesma forma, Jesus (2010) afirma sobre a narrativa digital que:

“Os dados obtidos no contexto do presente estudo, indicam que a metodologia de narrativa digital apresenta resultados positivos na aprendizagem de produção escrita. Os resultados sugerem que, na globalidade, o desenvolvimento desta competência se aproxima de um nível bastante positivo de aprendizagem.” (p.160)

Na categoria referente à **competência da oralidade** existem também exemplos de eficácia, em Sousa (2009) “Certifica-se que este recurso audiovisual capitaliza a Motivação dos alunos, estimulando-os, mais especificamente, para a auto-expressão oral. Indo mais além, verifica-se empiricamente que diminui índices e factores de ansiedade.” (p.53).

Abreu (2011) faz referência às filmagens e gravações como úteis para a correção linguística e pronúncia:

“A filmagem das aulas e a análise das gravações permitiram o tratamento de aspectos como: a correção linguística, a pronúncia e as posturas físicas (olhar e gesticulação) adoptadas pelos alunos. Estes elementos são essenciais para que uma comunicação oral possa ser considerada natural e espontânea, ou seja, fluente.” (Resumo, p.v)

Bastos (2011), ao clarificar que “apenas a capacidade de produção oral e interacção (Speaking) será avaliada por excelência ao longo de todo o processo” (p.56), conclui que:

“O YouTube, associado a outras ferramentas cognitivas e a metodologias diversificadas (Kornhaber, 2001), ao mobilizar o pensamento elementar/de conteúdo e desenvolver o pensamento crítico e o pensamento criativo, incentivou paralelamente a aquisição crítica e criativa da competência comunicativa em Língua Inglesa, das competências gerais (saber, saber fazer, saber ser e saber aprender) e das competências específicas (linguística, pragmática e sociolingüística) que interagem na aquisição daquela.” (p.151)

Duarte (2011) refere, por sua vez, quanto ao VoiceThread, que:

“Podemos seguramente afirmar que a aplicação escolhida para este estudo, que possui todas as características de uma ferramenta da Web 2.0, vem preencher uma necessidade, devolvendo aos alunos a oportunidade de se exprimirem oralmente. Em simultâneo enriquece o contexto da aprendizagem da língua visto que, através do contacto com a opinião e o desempenho dos colegas, podem os mesmos construir novo conhecimento.” (p.83)

Dias (2012) também obteve resultados positivos na utilização de elementos visuais de websites para fomentar a competência da oralidade, concluindo “que os elementos visuais aliados à comunicação resultaram em duas turmas.” (p.59).

Do mesmo modo, Silva (2012) atesta as vantagens da utilização do PowerPoint e do vídeo:

“Os resultados permitem comprovar a fiabilidade da utilização das apresentações PowerPoint e do vídeo como facilitadores e promotores da participação oral dos aprendentes na língua-alvo e, por conseguinte, validam a hipótese inicialmente proposta.” (p.62)

No que se refere à eficácia das TIC para a **comunicação** encontramos exemplos de investigações como por exemplo:

- através de chat:

“...podemos referir que a interacção *on-line* síncrona é um campo privilegiado de actuação e de observação da CP e da CCI dos aprendentes em acção, pois nela os *chatantes* mostram não só os conhecimentos linguísticos e culturais que possuem, mas também predisposições sócio-afectivas, espelhadas através de imagens que têm das línguas, países e culturas que lhe são próprias e/ou conhecidas. Sendo assim, encontramos, duma forma geral, neste tipo de interacção estas predisposições, valores e afectos, bem como saberes e competências em línguas e culturas que contribuem para uma comunicação intercultural com sucesso.” (Cruz, 2005, p.141)

- através de projetos (Comenius):

“Constatamos neste estudo que o recurso às TIC em contexto de escolar, nomeadamente no desenvolvimento de projetos Comenius, permite a constituição de parcerias de escolas e a dinamização de contextos de aprendizagem em cenários mais próximos da realidade dos alunos. Estes permitem-lhes o envolvimento em aprendizagens mais diversificadas, pois são facilitadores da distribuição e divulgação dos trabalhos dos alunos, ao mesmo tempo que lhes permitem trocas verbais orais e escritas (em tempo real, ou não), as quais se tornam promotoras do desenvolvimento da competência comunicativa.” (Silva, 2011, p.127)

- através de wiki e podcast:

“A síntese de conclusões apresentadas aponta para um impacto marcadamente positivo da implementação de tarefas interacionais com recurso à Web 2.0 no âmbito da aprendizagem...” (Martins, 2012, p.311)

“No estudo desenvolvido, os estudantes contactaram com o quotidiano da área profissional do seu ciclo de estudos, tendo oportunidades acrescidas para a prática de comunicação em língua inglesa, o que aumentou a utilização da linguagem” (Martins, 2012, p.313)

No caso da **Comunicação não-verbal**, Teixeira (2010) afirma que as filmagens, gravações e o posterior tratamento de dados “através do programa informático “Elan” obtido na Internet” (p.14), permitiram obter informações sobre este aspeto. Mais especificamente, refere no resumo:

“A filmagem das aulas e a análise das gravações permitiu o tratamento de aspectos como: a ocupação dos espaços físicos nas salas; a gesticulação e as

posturas físicas adoptadas pela professora e pelos alunos. Esses elementos são constitutivos do processo de comunicação do conhecimento científico em aula.”

No que se refere à **Produção de materiais didáticos**, em Tavares (2006), pretendia-se elaborar um “Objecto de Aprendizagem utilizando uma ferramenta de autor - o programa Hot Potatoes versão 6 -, disponível na WWW.” (p.2). Este objetivo foi cumprido de acordo com a autora quando afirma que: “Consideramos, desta forma, que os objectivos que nos propusemos alcançar – conceber, desenvolver e validar um Objecto de Aprendizagem para o ensino/aprendizagem da língua inglesa, a regra de formação do Present Simple – foram alcançados.” (p.121).

Quanto à perspectiva do **aluno como produtor de conteúdos em novos contextos de aprendizagem**, na investigação de Azevedo, Ribeiro e Gomes (2011) é-nos descrito um projeto com base no M-learning, “aproveitando o facto de quase todos os alunos possuírem telemóvel com acesso à Internet, bem como todas as potencialidades do m-learning, idealizámos uma atividade passível de utilizar numa aula de Língua Inglesa, que pudesse ser, também, motivadora e diferente das convencionais.” (p.58).

Em relação à **avaliação** do desempenho dos alunos os exemplos de vantagens surgem nas seguintes investigações:

- em relação ao ePortfolio:

“É possível implementar a utilização do ePortfolio na prática docente do ensino da Língua Inglesa no 1º Ciclo da RAM? Do nosso ponto de vista, sim. Analisando os dados, a taxa de sucesso foi de 100%, segundo os nossos inquiridos. 53,3% dos alunos acederam ao ePortfolio pelo menos uma vez por semana, e isto mostra a criação de hábitos de estudo.” (Carvalho, 2009, p.74)

“Concluimos que as vantagens da utilização desta metodologia são bastante assinaláveis [...] E reforçamos ainda mais esta conclusão com os resultados da questão N.º 37, onde 53,3 % dos docentes afirmam que utilizariam no futuro esta metodologia e 46,7 % que utilizariam esta ao mesmo tempo que utilizariam também a metodologia de Portefólio.” (idem, p.77)

- em relação à plataforma WiZiQ baseada na Internet:

“A possibilidade dada ao aluno em poder interagir em tempo real utilizando as ferramentas do WiZiQ, foram sem dúvida uma mais-valia e um impulso motivacional para os alunos mais cépticos. Provou-se, que o WiZiQ permite praticamente a avaliação das quatro competências numa só ferramenta/tecnologia, sendo sem dúvida aquela que mais envolveu os alunos no processo de ensino e aprendizagem.” (Vieira, 2010, p.92)

- em relação à avaliação enquanto aprendizagem:

“Os artefatos mediadores (ferramentas físicas, simbólicas, externas ou internas – as TIC, neste contexto de investigação) são tanto os podcasts publicados no blog das turmas como os conteúdos disciplinares, ou materiais didáticos usados em sala de aula para regular aprendizagens.” (Silva, 2012, p.69)

“A última ideia centrada no processo de aprendizagem é vista como a ideal por motivar os alunos verdadeiramente, aliada à própria ideia de se aprender através de uma avaliação para a melhoria das aprendizagens.” (Silva, 2012, p.71)

Quanto à categoria do **Pensamento reflexivo e crítico**, Viana (2009:48) afirma que “Os alunos aprenderam com a tecnologia (learning with).”, pois o importante é “a forma de encarar essa mesma tecnologia, usando-a sobretudo como estratégia cognitiva de aprendizagem. (Jonassen, 1996).” (*ibid, idem*). Além disso, Viana (2009) acrescenta:

“Relembro ainda a questão colocada no ponto 2.2 desta dissertação: *“Poderão as TIC, nomeadamente o uso de recursos online, potencializar acções crítico-reflexivas nas nossas crianças/alunos?”* Segundo este estudo, a resposta a esta questão é afirmativa.” (p.49)

Na categoria **Promoção de uma educação plurilingue e intercultural**, Evaristo (2010), de acordo com os dados analisados, declara no seu resumo que:

“os alunos desenvolveram competências em TIC, continuando a utilizar o e-Portefólio, após a implementação do projecto, evidenciaram um percurso de desenvolvimento da competência linguística e cultural, tendo ficado mais sensibilizados à diversidade linguística e cultural, e despertos e curiosos para conhecer melhor outros povos e culturas.”

Também se encontraram evidências de eficácia na **retenção de vocabulário** em Vaz (2012), que esclarece que:

“Com efeito, este estudo demonstrou ser possível melhorar a capacidade de retenção de vocabulário através da utilização do suporte multimédia interativo, uma vez que as atividades propostas aos alunos resultaram de uma fundamentação teórica que me auxiliou na planificação e elaboração das atividades desenvolvidas na sala de aula.” (p.82)

Facer and Owen (2004) no seu artigo, a que antes aludimos, afirmavam que uma das potencialidades das TIC na aprendizagem das línguas poderia ser: “Offering opportunities for maximal progress in language acquisition through responsive diagnostic and feedback systems.” (p.1).

No estudo de Gago (2012), relacionado com a *Auto-regulação* da aprendizagem, o modelo de Caladine aplicado ao contexto da aprendizagem online, vai ao encontro da perspetiva de Facer and Owen (2004). Gago (2012) contextualiza desta forma o tema da sua investigação, logo no respetivo resumo:

“Nesse sentido, proporcionaram-se atividades que apelaram aos diversos estilos cognitivos enunciados por Gardner e Hatch (1989) e aplicou-se o modelo de Caladine ao contexto da aprendizagem on-line, segundo o qual cinco componentes devem intervir em partes iguais no processo de aprendizagem, nomeadamente: (1) o fornecimento de materiais (documentos de apoio à lição, como powerpoints ou vídeos), (2) a interacção com os materiais (ligeiramente guiada mediante avaliação formativa), (3) a interacção com o docente (através do feedback fornecido ao trabalho realizado), (4) a interacção entre aprendentes (mediante a realização de trabalho de pares e a participação nos fóruns de discussão) e (5) a intra-acção (através da prática reflexiva).”

Quanto à evidência de eficácia na utilização das potencialidades das TIC, podemos ler ainda neste estudo que:

“Os resultados obtidos pela implementação deste projecto apoiam a possibilidade de melhorar o desempenho escolar dos alunos através da implementação de estratégias que estimulem a capacidade autoregulatória dos alunos no contexto específico da aprendizagem on-line.” (4.3 Significância)

Na categoria **Incentivo aos alunos**, Fernandes (2007) descreve algumas potencialidades na utilização das TIC:

“Na rubrica sobre a opinião geral sobre a Internet e as ferramentas e programas de concepção de conteúdos interactivos de resposta qualitativa

revelou que concordam que a Internet é interessante de se usar, que os conteúdos multimédia incentivam os alunos a envolverem se mais nas actividades e que poderá melhorar as competências linguísticas dos mesmos e igualmente na criação de actividades na vida do professor.” (p.98)

Brito (2005) também encontrou evidências de que “professores inovadores usam as tecnologias nas suas aulas, o que é apreciado pelos alunos (cf. Dawes, 1999; Higgins, 2003).” (p.203)

No que se refere à eficácia do modelo **E-learning** para a aprendizagem da língua Inglesa, Ribeiro (2007) resume as vantagens deste modelo de aprendizagem, de acordo com os alunos que:

“salientaram como vantagens do modelo:

- \_ Maior facilidade e eficácia
- \_ Flexibilidade espacial e temporal
- \_ Mais prático e, portanto, mais interessante e motivador
- \_ Ajuda a trabalhar em grupo
- \_ Maior acompanhamento da matéria
- \_ Aprendizagem contínua
- \_ Acompanhamento contínuo por parte do professor
- \_ Mais dinamismo e interacção
- \_ Trabalho colaborativo
- \_ Contacto constante com a língua estrangeira
- \_ Lucrativo em termos de iniciativa própria e pesquisa.” (pp.68-69)

Em suma, observou-se um maior número de evidências de eficácia da utilização das TIC na aprendizagem das línguas ao nível da Motivação dos alunos em contexto escolar.

### **1.3. As perspetivas dos investigadores sobre a potencial integração da tecnologia na disciplina de Inglês no ensino formal em Portugal.**

Após a análise de conteúdo das provas académicas, como já referido anteriormente, novas subcategorias emergiram após o tratamento dos dados, por aproximação temática, ou seja, pela frequência dos temas encontrados.

Desta forma, no que se refere às perspetivas dos investigadores, em relação a uma potencial integração da tecnologia na disciplina de Inglês no ensino formal em Portugal, emergiram as seguintes subcategorias:

- A favor da integração das TIC
- A favor da integração das TIC mas com recomendações
- A favor da integração das TIC como complemento do ensino da língua Inglesa
- Sem perspetiva específica sobre o assunto

No Anexo III podemos ter acesso aos excertos, a partir dos quais se procedeu à categorização e aos resultados apresentados.

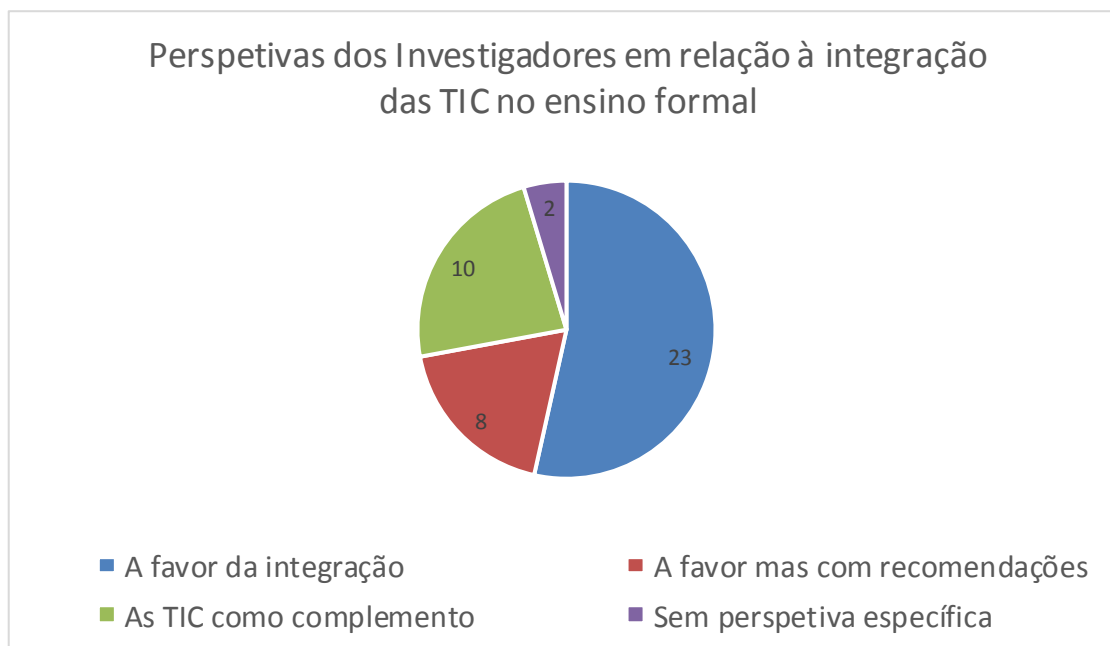
Na Tabela 10 e no Gráfico 2 podemos observar o número de documentos nos quais foram encontradas as perspetivas dos investigadores correspondentes às subcategorias definidas.

Recordamos que Melo (2006) não se centra na língua Inglesa, apesar de no seu estudo ter sido usada esta língua ao nível dos chats. Não foi portanto contabilizada para este aspeto da investigação.

**Tabela 10 – Perspetivas dos Investigadores**

<b>Perspetivas sobre a integração das TIC</b>	<b>Número de documentos</b>
<b>A favor da integração das TIC</b>	<b>23</b>
<b>A favor da integração das TIC mas com recomendações</b>	<b>8</b>
<b>As TIC como complemento do ensino da língua Inglesa</b>	<b>10</b>
<b>Sem perspetiva específica sobre o assunto</b>	<b>2</b>

**Gráfico 2 – Perspetivas dos Investigadores**



A maioria dos investigadores demonstra ser **a favor da integração das TIC no ensino** como forma de potenciar a aprendizagem dos alunos e expressa claramente essa opinião. Estas perspetivas são não só do próprio investigador, como são informação que este verificou e obteve durante a sua investigação da parte dos professores e alunos envolvidos.

Na opinião de alguns investigadores o destaque vai para a eficácia das ferramentas TIC, comprovadas pelos seus estudos, o que poderá permitir, de acordo com o exemplo de Carlão (2009):

“a dinamização de contextos de aprendizagem mais próximos da realidade dos nossos alunos, proporcionando-lhes possibilidades de trabalho diferenciado e de acordo com o seu ritmo de aprendizagem e os seus interesses, ao mesmo tempo que facilitam a promoção, a divulgação e o aperfeiçoamento do trabalho produzido pelos alunos.” (p.134)

Outras opiniões centram-se na necessidade de atualizar o sistema Educativo face à realidade tecnológica a às tendências tecnológicas que influenciam os jovens da sociedade atual, como é o exemplo de Menezes (2009): “A Escola de hoje deve aprender a comunicar na língua desta nova geração e caberá aos professores serem os facilitadores dessa nova língua, abandonando a postura de velhos do Restelo.” (p.81)

Existe também uma preocupação latente com o futuro dos alunos no sistema de ensino atual, como podemos observar em Ramos (2012): “As TIC devem, portanto, estar nas nossas salas em função da aprendizagem que queremos que os alunos desenvolvam para se tornarem qualificados e competentes no futuro.” (p.88).

Alguns investigadores falam sobre o potencial das TIC para o domínio da interculturalidade e plurilinguismo, como se pode observar em Cruz (2005), “é necessária uma forte aposta nos domínios da interculturalidade e plurilinguismo, facilitada pelos usos das tecnologias da informação e comunicação.” (p.142).

Para Magalhães (2002), as TIC poderão ser consideradas também no “caso de alunos com necessidades educativas especiais ou turmas com problemas de carácter disciplinar.” (p.139).

Como exemplos de outras opiniões positivas sobre a integração das TIC podemos ler:

- “este estudo poderá justificar plenamente a sua pertinência e interesse no panorama português de ensino-aprendizagem de Inglês, estabelecendo uma ponte directa para a Didáctica de Inglês que muito poderá ganhar com a introdução destas ferramentas e/ou estratégias.” (Brito, 2006, p.211)

- “os professores estavam bastante receptivos quer à concepção quer à utilização do mesmo e de materiais semelhantes, pelo seu carácter prático, motivador e, principalmente, por revelar a reutilização nos diferentes níveis da língua inglesa que leccionavam.” (Tavares, 2006, p.121)

- “A Web 2.0 oferece uma enorme quantidade e variedade de ferramentas e aplicações que permitem dar resposta ao preconizado na resolução ministerial.” (Menezes, 2009, p.82)

- “Em suma, sabemos que é fundamental procurar novos caminhos, rever e reflectir acerca das nossas práticas, para conduzirmos os alunos, quem sabe, a uma nova viagem tecnológica, plurilingue e intercultural, através da construção de um novo e-Portefólio.” (Evaristo, 2010, p.167)

- “Como foi apresentado anteriormente, o conectivismo de Siemens, neste momento, é a melhor proposta conhecida, todavia o sistema educativo é extremamente lento, por razões de vária ordem, o que dificulta a aprendizagem dos nossos alunos, fazendo com que estes percam a confiança no sistema educacional, que não dá resposta às suas necessidades.” (Fernandes, 2010, p.76)

- “As novas ferramentas decorrentes da geração Web 2.0 têm vindo a assumir um papel cada vez mais relevante não só na sociedade actual, como no processo de ensino-aprendizagem. A necessidade de adaptação das práticas de leccionação e integração de novas ferramentas consonantes com esta realidade no contexto de sala de aula afiguram-se como essenciais na prossecução de um ensino de sucesso.” (Silva, 2010, Resumo)

- “É por isso que se podem encarar as tecnologias de produção e distribuição de conteúdos como “a principal tendência das práticas educacionais do futuro” (Prensky, 2001; Downes, 2009), pondo de parte os modelos de ensino tradicionais e possibilitando, por parte dos professores, o desenvolver de novas e efectivas estratégias que sejam capazes de conferir aos alunos uma “sabedoria digital” (Prensky, 2009), que lhes permita utilizar as TIC como um prolongar das suas capacidades cognitivas.” (Azevedo, Ribeiro, e Gomes, 2011, p.30)

- “Agora que a maioria das escolas estão dotadas de inovadores equipamentos, é possível aproximar o contexto de sala de aula dos interesses dos nossos alunos, cujo tempo livre é dedicado às novas

tecnologias, em geral, e aos computadores e jogos multimédia, em particular.” (Vaz, 2012, p.2)

Existe uma grande preocupação evidente e transversal a muitos dos investigadores que procuram aproximar a escola às tendências dos jovens e à sociedade em geral que já não dispensa a tecnologia.

Da mesma forma, mostrando-se claramente a favor das TIC, a maioria refere-se à necessidade de reflexão por parte das instituições como um passo importante para aproximar à própria sala de aula, toda a realidade tecnológica, à qual os jovens são expostos.

Claramente **a favor das TIC mas com algumas recomendações**, outros investigadores referem alguns pontos de reflexão. Como exemplos dessas opiniões podemos observar alguns pontos em comum no que se refere às recomendações:

- necessidade de encontrar formas de avaliar os recursos digitais quanto ao seu carácter educativo:

“A crescente utilização das tecnologias de informação e comunicação no ensino tem vindo a implicar, de igual modo, um aumento do uso de softwares educativos. Surge, assim, a necessidade de encontrar formas de seleccionar e avaliar esses produtos que tenham em consideração não tanto os seus atributos técnicos mas os aspectos educativos envolvidos.” (Faria, 2006, Resumo)

- oferta de formação especializada aos professores, que permita também, não só a exploração dos recursos tecnológicos, mas também apoiar e guiar os alunos neste contexto, para não comprometer a utilização das TIC e das suas potencialidades:

“As conclusões apontam para uma emergente consciencialização das potencialidades da Internet e das ferramentas de comunicação no contexto pessoal e educativo com alguma desconfiança da sua aplicabilidade em contexto escolar por receios e inseguranças por falta de formação mais especializada na área em questão com recurso às tecnologias.” (Fernandes, 2007, p.100)

- apoio institucional, de infraestruturas e de recursos para não comprometer a potencial integração das TIC no meio educativo:

“É possível implementar a utilização do ePortfolio na prática docente do ensino da Língua Inglesa no 1º Ciclo do Ensino Básico, mas é necessário ter em atenção vários factores estruturais:

- É necessária a vontade institucional, da comunidade escolar e em especial dos docentes, pois é uma prática que requer bastante tempo, paciência e dedicação;
- É necessário um parque informático actualizado, monitorizado. Alguma disponibilidade de equipamentos (computadores), e ligação de banda larga que permita estarem todos os equipamentos ligados, simultaneamente, para os discentes poderem aceder aos seus ePortfolios;
- É necessária formação, acompanhamento e poder de resposta aos docentes, cujas competências tecnológicas não são suficientes para assistência aos seus discentes;
- É necessária uma planificação estruturada e específica para mesclar o trabalho de ePortfolio com o trabalho curricular;
- É preciso avaliar previamente os custos e os recursos;
- É preciso considerar horas lectivas e não lectivas nos horários dos docentes de forma a que possam acompanhar o melhor possível o trabalho desenvolvido pelos alunos;
- “É preciso é mudar mentalidades” (Q. 42, Inq. 15)” (Carvalho, 2009, p.78)

- ter em atenção a sobreposição da tecnologia versus a pedagogia:

“Apesar das potencialidades elencadas, urge destacar que a Web 2.0 não é, de forma alguma, uma panaceia para a resolução de todos os problemas associados ao ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras. Embora exista uma miríade de ferramentas e recursos tecnológicos ao dispor, a sua eficaz utilização depende de uma constelação de factores. Em primeiro lugar, a tecnologia nunca se deverá sobrepor à pedagogia, pelo que só depois de definidos os resultados das aprendizagens se deverá pensar nas melhores ferramentas para auxiliar esse processo de construção de conhecimento. Para que a utilização dos recursos se consubstancie em verdadeiras oportunidades de aprendizagem, deverá haver, numa fase inicial, uma familiarização dos estudantes com as mesmas, de forma a que se sintam confortáveis na sua utilização e se concentrem apenas na experiência de aprendizagem que lhes é proporcionada.” (Martins, 2012, p.49)

- a constante actualização do meio Educativo e capacidade de adaptação:

“Uma sociedade cada vez mais “tecnológica” requer da escola e dos professores a constante actualização e adaptação face a inovações que

potenciem o ensino da língua estrangeira e que poderão tornar a aprendizagem num processo mais interativo, atrativo e motivador para os aprendentes.” (Silva, 2012, Resumo)

Em suma, a maioria dos investigadores apesar de estarem a favor da integração das TIC no ensino também revelam algumas preocupações, que se referem em geral à necessidade de existirem condições: ao nível do apoio das instituições e dos professores; dos recursos técnicos e de equipamento e da formação dos professores.

A importância da Pedagogia no contexto tecnológico surge através de algumas recomendações que referem: a necessidade de se evitar a sobreposição da tecnologia sobre o aspeto pedagógico; a necessidade de saber avaliar os recursos tecnológicos utilizados; a importância da definição de estratégias de ensino com a integração da tecnologia, que permitam definir objetivos e avaliar resultados.

A subcategoria, que ficou com o segundo lugar na contagem de documentos, com mais investigadores a manifestarem-se positivamente perante a **integração das TIC mas como complemento dos paradigmas educativos**, expressa a vontade de uma potencial integração das TIC nos modelos de ensino atuais mas tradicionais, com a tecnologia apenas como apoio, suporte e complemento.

Como exemplos dessas opiniões podemos ler exemplos da integração das TIC nas atividades das aulas de forma complementar:

“No entanto, embora reconhecendo que a tecnologia deve ser integrada, o seu uso não deve ser, de modo algum, o ponto central da aula.” (Ribeiro, 2007, p.95)

“É óbvio que a Internet não é uma ferramenta perfeita e que não deve ser utilizada como substituto a outras actividades, mas verificámos pela entrevista à docente e pelas opiniões dos alunos que esta ferramenta poderá ser integrada em contexto de sala de aula promovendo uma aprendizagem eficaz acompanhada de bons resultados escolares.” (Rodrigues, 2008, p.86)

“A leitura de hiperficção não deve substituir o prazer da leitura de livros em papel, mas acredita-se que, sobretudo no caso de turmas especialmente desmotivadas para a leitura extensiva em Inglês e/ou especialmente

motivadas para as tecnologias de informação e de comunicação, esta possa ser uma alternativa desejável e produtiva. Contudo, o uso da hiperficção deverá inscrever-se numa visão de educação como processo de transformação e desenvolvimento da autonomia dos sujeitos, o que implica que os professores estejam informados acerca de abordagens actuais da didáctica das línguas.” (Vaz, 2009, p.141)

“É evidente que os princípios que nortearam a concepção deste ambiente de aprendizagem tiveram sempre presente que a tecnologia não prevalece sobre a pedagogia: ela funciona como um suporte, cada vez mais completo e multifacetado, de um novo paradigma de docência cujo fim é a melhoria das aprendizagens dos alunos, uma aproximação dessa aprendizagem ao mundo real e a aquisição de competências relevantes para o futuro destes jovens.” (Lima, 2010, p.97)

“Torna-se inaceitável, na época em que estamos, em pleno século XXI, que os professores trabalhem apenas com quadro e giz e utilizem o manual escolar como único instrumento de ensino. Perante as inovações tecnológicas actuais e a diversidade de recursos audiovisuais acessíveis na nossa sociedade, o professor deveria usá-los como mais um suplemento de enriquecimento das aulas e um instrumento poderoso para a aprendizagem das crianças e jovens. Tal como afirma Silva (2001), “a escola não pode ficar indiferente ao fenómeno do audiovisual” (p. 314).” (Leite, 2012, p.1)

“É esta noção mais exacta e abrangente que poderá estar na origem de uma mudança ao nível do actual modelo de ensino, ou seja, o ensino assistido por computador não é de per se sinónimo de ensino de qualidade, devendo ser um complemento aos métodos pedagógicos bem sucedidos e contribuir para enriquecer a qualidade do mesmo (Carlos Correia e Irene Tomé, 2007).” (Gago, 2012, 1.3 Revisão da Literatura)

De facto, os investigadores reconhecem que perante a variedade e possibilidade de recursos tecnológicos, é recomendável a utilização das TIC mas como apoio ao trabalho do professor e do aluno, não substituindo os métodos de ensino tradicionais.

A tecnologia não se deve tornar o ponto central do modelo ensino-aprendizagem mas atuar como ferramenta de suporte ao serviço da educação e como elemento de motivação e sensibilização para a aprendizagem da língua Inglesa.

Finalmente na subcategoria **Sem perspetiva específica sobre o assunto**, encontramos duas investigações nas quais os seus autores não se manifestam diretamente sobre o aspeto integrativo das TIC no ensino formal.

#### **1.4. Os desafios educativos na integração das TIC no ensino do Inglês**

Apesar de a maioria dos investigadores estar a favor da integração das novas tecnologias no ensino do Inglês, também revelam existirem alguns desafios, os quais poderão eventualmente dificultar o processo de integração da tecnologia na aprendizagem da língua Inglesa em contexto formal, um processo que aproxima o sistema educativo à realidade da sociedade atual.

Uma das limitações, que poderá ser tida como um desafio ao papel do investigador e à potencial integração das TIC, e a qual é referida pela maioria dos investigadores é a limitação do tempo para realização das próprias investigações, o que poderá alterar os resultados obtidos.

Como exemplo desta limitação podemos ler:

“Por outro lado, e como já foi referido, o facto de se tratar de uma experiência bastante delimitada no tempo coloca limites aos seus resultados.” (Vaz, 2009, p.140)

“Como já foi adiantado, as principais limitações a referir prendem-se com o número de sessões realizadas, cujos resultados poderiam diferir se estas pudessem ser levadas a cabo por um período mais longo.” (Silva, 2010, p.116)

“O fator tempo condiciona sempre a aprendizagem dos alunos.” (Dias, 2012, p.57)

“O atual estatuto de estagiário não me permitiu lecionar um número de aulas mais alargado, que me concedesse a oportunidade de conhecer melhor os alunos envolvidos neste projeto e de prolongar a aplicação da minha proposta didática, para a obtenção de dados mais credíveis.” (Leite, 2012, pp. 55-56)

“O fator temporal foi também determinante. As aulas disponibilizadas no contexto de iniciação à prática profissional impossibilitaram que a hipótese proposta neste estudo tivesse uma duração mais prolongada por forma a permitir uma maior recolha de dados e um trabalho mais extensivo e intensivo dos meios audiovisuais.” (Silva, 2012, p.63)

Em relação aos restantes desafios, foram organizados de acordo com as doze categorias, as quais emergiram da análise de conteúdo, após o tratamento dos dados, por

aproximação temática, ou seja, pela frequência dos temas encontrados e definidas para irem ao encontro das perspectivas dos investigadores cujos estudos meta-analisamos.

De referir que em dois documentos, Teixeira (2010) e Abreu (2011), após a sua análise através da Grelha de análise de conteúdo, apesar de não se centrarem na própria tecnologia mas terem utilizado as TIC como suporte na sua investigação, não revelam informação concreta sobre o tema dos desafios.

As categorias e o número de excertos, nos quais se podem encontrar referências aos desafios, estão descritos na Tabela 11 e no Gráfico 3. Na secção Anexos podemos encontrar o Anexo IV com as categorias e os excertos selecionados de onde se retirou a informação.

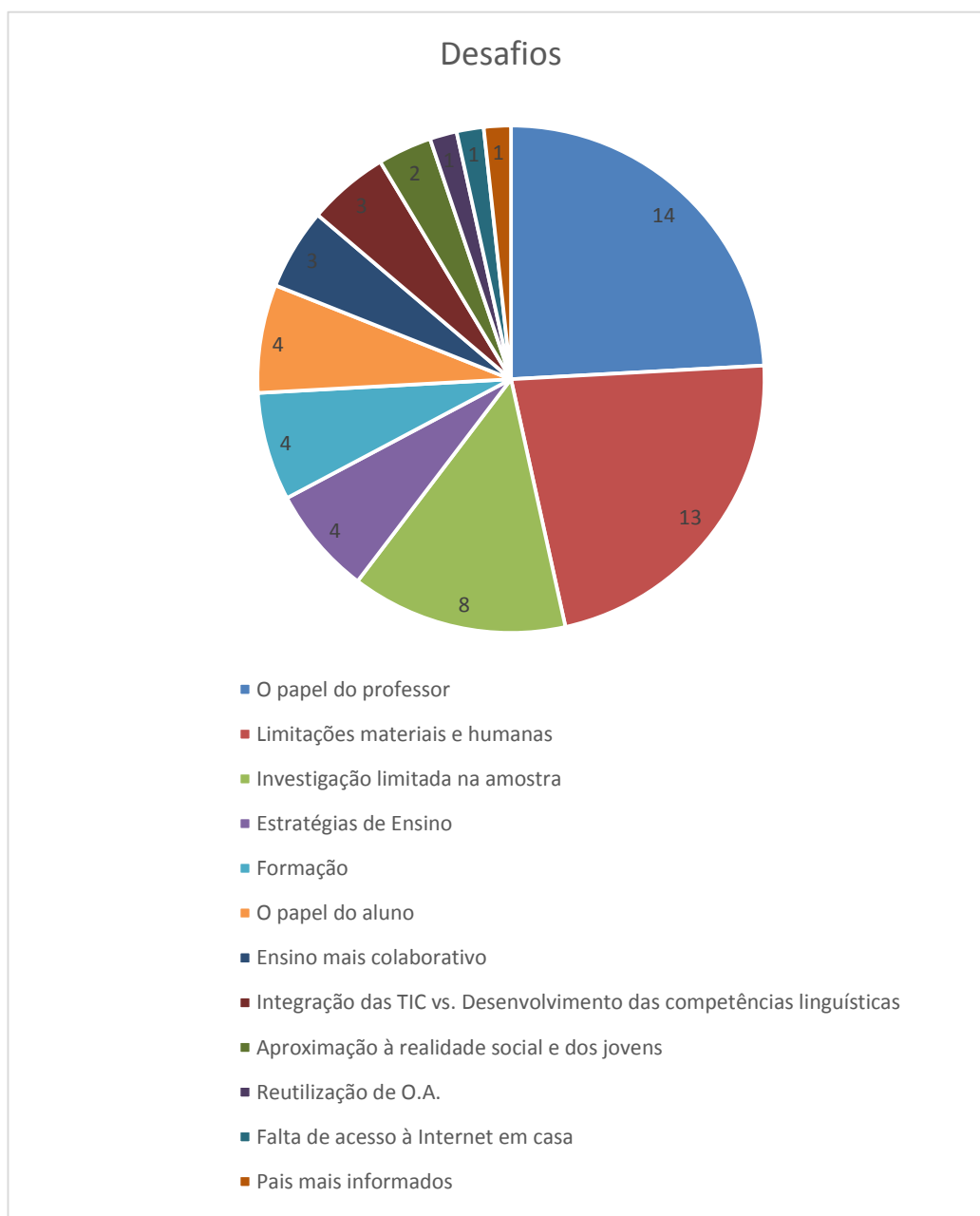
De referir que Melo (2006) não foi também considerada neste contexto, pois para além dos objetivos deste estudo no âmbito do projeto *Galanet*, já explicitados anteriormente, esta investigação não se referia a desafios para aprendizagem da língua Inglesa.

**Tabela 11 – Desafios**

<b>Desafios</b>	<b>Número de referências nos excertos</b>
<b>O papel do professor</b>	<b>14</b>
<b>Limitações materiais e humanas</b>	<b>13</b>
<b>Investigação limitada na amostra</b>	<b>8</b>
<b>Estratégias de Ensino</b>	<b>4</b>

<b>Formação</b>	<b>4</b>
<b>Papel do aluno</b>	<b>4</b>
<b>Ensino mais colaborativo</b>	<b>3</b>
<b>Integração das TIC no ensino vs. Desenvolvimento das competências linguísticas</b>	<b>3</b>
<b>Aproximação à realidade social e dos jovens</b>	<b>2</b>
<b>Reutilização de objetos de aprendizagem</b>	<b>1</b>
<b>Falta de acesso à Internet em casa</b>	<b>1</b>
<b>Pais mais informados</b>	<b>1</b>

**Gráfico 3 - Desafios**



Como se pode observar na tabela e gráfico anteriores foram encontradas catorze referências referentes ao **papel do professor** nos excertos selecionados das investigações.

Nesta categoria podemos encontrar opiniões que demonstram a consciência geral de que o papel do professor é importante perante a tecnologia e a sua potencial integração no ensino, como orientador, facilitador e mediador.

Ao professor também se coloca o desafio de encontrar estratégias de ensino motivadoras e adequadas face à utilização das TIC e aos objetivos da aprendizagem da língua Inglesa.

São também referidas dificuldades, atitudes negativas e de resistência perante as tecnologias, também por falta de experiência ou falta de formação ou ainda falta de equipamento técnico.

Outras opiniões passam pela falta de reconhecimento pelo tempo gasto na elaboração de atividades com o apoio das tecnologias.

De acordo com as perspetivas encontradas podemos observar os seguintes pontos de destaque no que se refere aos desafios encontrados:

**- mudança na atitude dos professores em relação à tecnologia:**

“Mas, em primeiro lugar, muito há a fazer, a nível de escola para que os professores encarem os meios informáticos como auxiliares do seu ensino do dia a dia.” (Magalhães, 2002, p.139)

“Estes resultados sugerem, na nossa opinião, que a articulação da inexperiência profissional com as atitudes negativas perante os computadores e a tecnologia destes participantes poderá contribuir, com algum grau de probabilidade, para algumas dificuldades na utilização deste tipo de ferramentas e ainda para uma certa displicência na sua exploração didáctica, nomeadamente ao nível da selecção de conteúdos.” (Pedro, 2005, p.434)

“De facto, parece evidente que as TIC continuam a ser ignoradas como ferramentas ao serviço da prática docente neste grupo de professores inquiridos.” (Brito, 2006, p.208)

“Neste sentido, o grande desafio que se nos coloca, será disponibilizar recursos, bem como incentivar os próprios professores para a utilização das TIC, como forma de motivação dos alunos para a aprendizagem da Língua Inglesa, promovendo o seu sucesso futuro.” (Azevedo, Ribeiro e Gomes, 2011, Sumário, p.iv)

**- reconhecimento institucional pelo trabalho do professor que tenta utilizar recursos tecnológicos nas aulas:**

“No entanto, houve um acréscimo de trabalho e tempo gasto na preparação das actividades inerentes o que afecta a esfera privada da vida da docente. Este tipo de trabalho com todo o empenho necessário, não é formalmente reconhecido.” (Menezes, 2009, p.84)

**- reconhecimento das novas exigências do papel do professor em atividades que promovam as TIC:**

“Não posso deixar de lembrar a importância do professor como agente que serve não apenas para corrigir e avaliar os contributos dos alunos, mas desenvolver neles novas formas de pensar, analisar e estudar. Digamos que, neste estudo, o professor/investigador teve uma participação do tipo “trabalho de andaime” (Viana, 2009, p.48)

“Os exemplos aqui focados parecem indicar que existem aspetos relevantes, nos quais o professor ocupa o papel principal, como o ambiente de aprendizagem criado, a relação pedagógica com os alunos, a utilização e promoção que faz das tecnologias e que nem sempre são evidenciados pelos números da análise quantitativa efetuada.” (Silva, 2011, p.133)

**- aplicação de novas metodologias de ensino:**

“Mas estas mudanças de paradigma em contexto educativo requerem modificação de concepções e práticas de ensino/aprendizagem, tanto da parte de docentes, como da parte de alunos.” (Jesus, 2010, p.169)

“Seguindo esta ordem de pensamento, o professor é o grande responsável pela motivação dos seus alunos. Quer isto dizer que ele/a tem o dever e a obrigação de tornar as aulas o mais ricas e atractivas possível, recorrendo assim a novos métodos e tecnologias de aprendizagem, de maneira a despertar o interesse e gosto dos seus alunos para a aprendizagem de determinada Língua Estrangeira.” (Ferreira, 2011, p.57)

“Coloca-se, então, um grande desafio ao professor: o de adotar estratégias inovadoras nas suas práticas letivas no sentido de ir ao encontro dos contextos extra-aula dos alunos.” (Ramos, 2012, p.89)

No que se refere à categoria **Limitações materiais e humanas**, esta obteve o segundo maior resultado, com treze referências, sendo que como desafio se refletem em dificuldades de acesso às TIC por parte dos alunos e na impossibilidade de planificar ou

enquadrar estas tecnologias na própria aula por parte do professor de forma abrangente, chegando a todos os alunos.

Em relação às limitações humanas e à falta de equipamento e infraestruturas nas escolas, podemos ler como exemplo os seguintes excertos:

“Muitas vezes, os alunos queriam aceder à internet, mas não o podiam fazer, uma vez que só tinham dois computadores com essa capacidade na nossa sala de aula. Os portáteis existentes na sala já são muito antigos e só eram usados como mero substituto do papel...” (Teixeira, 2011, p.79)

“Para terminar, a docente concordou com a importância das investigações na área das Tecnologias de Informação e Comunicação embora julgue que, para que estas possam vir a contribuir para a melhoria do processo de ensino e de aprendizagem, devam ser honestas e realistas mostrando as limitações materiais e humanas que ainda existem nas escolas (tabela 4.57).” (Faria, 2006, p.217)

“Também não podemos esquecer que muitas escolas do 1.º CEB ainda não dispõem de rede wireless, apesar de os alunos já disporem de portáteis, por isso os conteúdos multimédia a dinamizar em aula devem ser motivo de estudo prévio por parte do professor.” (Amaro, 2009, p.108)

“Concluimos que as vantagens da utilização desta metodologia são bastante assinaláveis, especialmente porque após a análise de perto das desvantagens, estas prendem-se na sua generalidade a questões técnicas e de recursos e equipamentos escolares, assunto que discutiremos nas recomendações.” (Carvalho, 2009, p.77)

“Para além de todos os constrangimentos descritos, o contexto do estudo apresentou também dificuldades na concretização das propostas de Investigação-acção devido à falta de meios informáticos para a escrita do e-mail.” (Gaifém, 2009, p.62)

“Por outro lado, há ainda a salientar o facto de ter sido necessário que esta utilização do Second Life fosse feita em grupos de quatro alunos, devido às limitações técnicas da escola onde decorreu o estudo.” (Silva, 2010, p.116)

“A interpretação de diferentes sistemas de ensino, das realidades socioeconómicas e culturais das comunidades envolvidas, dos recursos tecnológicos que cada escola dispunha, deixou-me antever um cenário de desigualdade, face à escola portuguesa. Não no sentido de que esta estivesse menos bem apetrechada mas sim, no sentido inverso.” (Silva, 2011, p.132)

Quanto à categoria **Investigação limitada na amostra**, com oito referências, tem o seu impacto nos documentos analisados na medida em que na maioria dos casos se tratam de investigações de pequena escala:

“Os resultados deste estudo não podem ser generalizados dado que foi aplicado a uma única turma, numa única escola. Pois, com participantes de outras turmas ou mesmo de escolas doutras regiões do país, os resultados do estudo seriam certamente diferentes.” (Melo, 2012, p.110)

Outra investigação é inclusive considerada pioneira e por esse motivo se enquadró na limitação da amostra:

“Em relação às limitações do estudo, começamos por referir que o estudo que agora terminamos é de certa forma pioneiro na medida em que não encontramos outros estudos feitos em Portugal que interligassem a construção de um e-Portefólio com o desenvolvimento da CPI e das competências em TIC, no que diz respeito ao inglês do 1.º CEB.” (Evaristo, 2010, p.165)

Em resumo, na perspetiva geral sobre este desafio, depreende-se que o desafio está na necessidade de existir mais investimento em estudos sobre o impacto das TIC no ensino e aprendizagem da língua Inglesa no ensino formal e em investigações de maior escala.

As categorias **Estratégias de ensino e Formação** obtiveram quatro referências para cada uma, de acordo com os excertos analisados. As estratégias de ensino e a formação são duas categorias que se interligam e que urgem ser repensadas em prol de um ensino mais atual e mais realista face às exigências dos jovens e da sociedade em geral. Da mesma forma, que o papel do professor se revela desatualizado, de acordo com alguns investigadores, também se revela ao mesmo tempo de extrema relevância numa sociedade tecnológica.

A formação específica e adequada, que permita que os professores possam adotar estratégias de ensino com suporte das TIC, é um desafio que se coloca a muitos dos docentes, que por falta desta, acabam por não aplicar, ou aplicam com pouca frequência, recursos tecnológicos e novos contextos de aprendizagem nas suas aulas.

No caso concreto da categoria **Estratégias de Ensino** existem exemplos que se referem à falta de investigação em estratégias de ensino para a utilização da tecnologia na aprendizagem de língua Inglesa:

“Muito há, também a investigar em termos de escolha das melhores estratégias de ensino quando se usam essas novas tecnologias, estratégias essas que não se limitem a ser eficazes em termos de transmissão de conteúdos, mas que também contribuam de forma efectiva, para a formação de cidadãos responsáveis e autónomos.” (Magalhães, 2002, p.139)

“Será urgente pensar em estratégias que permitam que os docentes tenham tempo para adoptarem metodologias que integrem este tipo de actividades, sendo formalmente reconhecidos ou qualificados, para que não sejam dominados pela desmotivação e prossigam em levar os alunos por um caminho onde seja possível desenvolver as competências necessárias ao seu futuro.” (Menezes, 2009, p.84)

Quanto à categoria da **Formação** podemos encontrar exemplos de falta de formação especializada para promover a utilização das TIC e suas potencialidades no ensino da língua Inglesa no contexto formal:

“A grande maioria afirma que a principal dificuldade é a falta de formação adequada para uma efectiva utilização das novas tecnologias e as suas ferramentas e que elas favorecem a aprendizagem e motivação dos alunos e dos professores de Inglês.” (Fernandes, 2007, p.99)

“Acreditamos que para que tal se verifique haverá uma necessidade de maior sensibilização dos docentes de língua inglesa e de uma maior aposta na formação de professores nas aplicações pedagógicas das novas tecnologias, em vez de um enfoque nos aspetos técnicos.” (Martins, 2012, p.316)

“Tal como é recomendado por Santiago (2009), o uso efetivo dos podcasts deverá ser precedido por uma formação e sensibilização para os podcasts com o intuito do desenvolvimento de competências profissionais e técnicas, como a capacidade multimédia adaptada às novas práticas pedagógicas que recorrem às TIC.” (Silva, 2012, p.70)

Na categoria **O papel do aluno**, com quatro referências de investigadores, o desafio está, de acordo com os investigadores, numa mudança de atitude dos alunos perante o processo de aprendizagem e alguma distanciação do modelo tradicional “em que o

professor diz o que se deve aprender, o que é mais importante e menos importante. Neste caso, o aluno limita-se a focar aí a sua atenção.” (Ribeiro, 2007, p.93)

A exigência de uma mudança de atitude, mais autónoma, ativa e interventiva, no próprio processo de aprendizagem justifica-se na medida em que o papel do professor também se altera, como já mencionado anteriormente, como mediador e orientador face a um paradigma de ensino aliado a uma integração das TIC. Por sua vez, “Como sugerimos, este tipo de metodologia exige também um papel mais activo, autónomo, responsável e cognitivamente mais consciente por parte dos alunos.” (Jesus, 2010, p.169).

No entanto, é ainda visível, apesar de toda a influência das novas tecnologias e das suas potencialidades entre os jovens, uma resistência por parte dos alunos que pode ser justificada pela ligação ao modelo tradicional de ensino ou pela insegurança na utilização dos recursos educativos com o suporte das TIC:

“No entanto, foi evidente uma certa resistência/desconfiança inicial fruto, muitas vezes, da insegurança que os alunos sentiram ao experimentar e aceder aos recursos, embora sempre tenham manifestado apetência e curiosidade pelo uso das TIC em contexto de sala de aula.” (Carlão, 2009, p.135)

Na categoria **Ensino mais colaborativo**, com três referências, é descrita a perspectiva de alguns investigadores, sendo que um deles se refere a “uma quase inexistente cultura colaborativa no processo de ensino-aprendizagem” (Rodrigues, 2008, p.87).

O trabalho colaborativo promove a construção de um conhecimento partilhado e uma aprendizagem mais dinâmica e interativa, como é o exemplo da participação dos alunos na utilizações de ferramentas de hipermédia (*Wikis, Google Docs*, entre outras).

Na investigação de Magalhães (2002), relacionada com esta perspectiva, podemos observar que no caso do *Hipertexto de Flexibilidade Cognitiva*, o trabalho colaborativo apresenta vantagens:

“O estudo colaborativo do Hipertexto de Flexibilidade Cognitiva trouxe aos alunos vantagens a nível cognitivo, como já referimos. Não menos importantes, porém, foram todos os aspectos de carácter afectivo e social que se desenvolveram com este trabalho.” (p.137)

Em suma, todos os intervenientes no processo educativo deverão investir no conceito de trabalho colaborativo: “Mais uma vez a palavra colaboração surge no contexto escolar, devendo ser pronunciada entre os professores, como aliás se registou neste estudo” (Duarte, 2011, p.84).

No que se refere à categoria **Integração das TIC no ensino vs. Desenvolvimento das competências linguísticas**, com três referências, apesar das potencialidades das TIC já apontadas pelos investigadores, numa potencial integração das TIC no ensino da língua Inglesa, o desafio está na necessidade de ter em conta os objetivos de aprendizagem da língua e o desenvolvimento das competências linguísticas para se poder verificar uma aprendizagem eficaz da língua.

Na investigação de Cruz (2005), depreende-se uma preocupação com o desenvolvimento das competências linguísticas: “A última questão prende-se com uma das limitações que encontrei na comunicação intercultural via chat, que é precisamente o desenvolvimento das capacidades de compreensão oral e da fala.” (p.143).

Em Vieira (2010), procurou-se também observar se seria possível avaliar as competências (falar, escrever, ouvir e ler), demonstrando que há necessidade de se encontrar formas de avaliação do desempenho dos alunos, em atividades que promovam o uso das TIC:

“Foi o gosto que os alunos nutrem pelas TIC e a desmotivação pela aprendizagem de uma LE que levaram o docente-investigador a questionar-se: recorrendo às TIC e à panóplia de soluções open source disponíveis, será possível motivá-los para a aprendizagem e demonstrar que é possível avaliar as quatro competências de uma LE (falar, escrever, ouvir e ler)?” (p.2)

Como já foi referido anteriormente é essencial encontrar estratégias de ensino que aliadas às TIC promovam uma aprendizagem eficaz, já que: “No entanto, embora reconhecendo que a tecnologia deve ser integrada, o seu uso não deve ser, de modo algum, o ponto central da aula.” (Ribeiro, 2007, p.95).

Quanto à categoria **Aproximação à realidade social e dos jovens**, com duas referências, esta reflete a preocupação, que se estende pelas restantes categorias, e no que se refere à aproximação dos paradigmas atuais de ensino às tendências tecnológicas

que dominam tanto a sociedade, e influenciam os jovens considerados por alguns investigadores que refletem sobre estas questões, de “*nativos digitais*” (Prensky, 2001), pela exposição desde muito cedo à tecnologia:

“What should we call these “new” students of today? Some refer to them as the N-[for Net]-gen or D-[for digital]-gen. But the most useful designation I have found for them is **Digital Natives**. Our students today are all “native speakers” of the digital language of computers, video games and the Internet.” (Prensky, 2001, p.1)

Como exemplos da categoria **Aproximação à realidade social e dos jovens** encontramos exemplos em:

“Começamos por sublinhar, mais uma vez, a necessidade de conferir, à escrita, um estatuto mais activo, dinâmico e real na sala de aula de LE. É necessário recomeçar um trabalho com a escrita, que se afaste dos cânones ineficazes do passado e que se aproxime da realidade em que os alunos, enquanto seres sociais, vivem.” (Alves, 2005, p.168)

“Este estudo serviu para sentir o grande peso da máquina rudimentar educativa pública, que se esforça por acompanhar os tempos, porém não consegue actualizar-se atempadamente.” (Fernandes, 2010, p.76)

Na **Reutilização de objetos de aprendizagem**, com uma referência, Tavares (2006), o desafio centra-se na construção de materiais digitais que possam constituir recursos educativos reutilizáveis e que possam ser utilizados em diferentes contextos de ensino como de aprendizagem, também considerando a sua disponibilização online:

“Tendo em conta a utilização das TIC em muitos dos cenários de ensino/aprendizagem e a fluidez com que muitos alunos as utilizam, parece-nos urgente elaborar materiais em formato digital que possam não só corresponder às expectativas dos discentes mas, também, contribuir para uma diversificação das estratégias de ensino e promover a produção de materiais apelativos, de fácil navegação e fácil aplicação em diferentes contextos de ensino/aprendizagem.” (Tavares, 2006, Resumo)

Na categoria **Falta de acesso à Internet em casa**, com uma referência, refere-se uma das investigações, na qual foi possível observar que, neste caso, nem todos os alunos tinham acesso à Internet para além da escola:

“Sempre que possível, às turmas de alunos com mais dificuldade em aceder à internet em ambiente extraescolar tentou-se proporcionar maior interação com o blog na biblioteca, promovendo maior igualdade de oportunidades às quatro turmas do 3.º ano, isto é, equidade e igualdade não apenas no acesso aos bens sociais, mas também na busca de resultados e desenvolvimento de processos inerentes às aprendizagens e à avaliação das aprendizagens pelos próprios alunos.” (Silva, 2012, p.679)

Sendo este um dos exemplos da falta de acesso à tecnologia por alunos fora do contexto escolar, poderá ser um desafio maior se considerarmos o potencial número de alunos que por diversos fatores podem apenas contar com a utilização das TIC nesta situação e tendo ainda em conta a limitação de algumas escolas em termos de equipamento, como já foi referenciado anteriormente.

Finalmente na categoria **Pais mais informados**, Silva (2012) defende que:

“Num futuro próximo, com encarregados de educação mais esclarecidos poderá fomentar-se um maior trabalho de responsabilização dos pais e/ou restantes familiares na utilização de recursos digitais pelos educandos que acedem à internet com objetivos educativos na área das AEC de inglês.” (p.67)

O desafio parece então passar por uma consciencialização do papel das TIC na promoção de uma aprendizagem mais motivadora, dinâmica e mais atual em relação à influência tecnológica.

Estes desafios não serão provavelmente os únicos que preocupam tanto os investigadores analisados como professores, que se concentram diariamente na procura de tornar a aprendizagem dos alunos mais apelativa e atualizada, também face às exigências do mundo do trabalho.

O que todos parecem ter em comum é a vontade de educar jovens não descurando o mundo à sua volta e todos os fatores que os influenciam, como é o exemplo das novas tecnologias e das TIC.

É ainda notória a perspetiva de que a tecnologia não é por si só garantia de uma aprendizagem eficaz mas que é um caminho, com muito por descobrir. Essa descoberta começa pela atitude positiva perante as TIC e pelo investimento na investigação.



### **1.5. Recomendações dos investigadores para o ensino formal da língua Inglesa, a nível nacional, tendo em conta as TIC**

A análise dos documentos selecionados permitiu a obtenção de dados sobre como as TIC têm sido utilizadas no ensino formal para a promoção de uma aprendizagem da língua Inglesa eficaz e atualizada em função da evolução tecnológica.

Da mesma forma, também nos informou sobre a sua eficácia, descrita e validada pelos próprios investigadores e sobre as perspetivas destes em relação à potencial integração das TIC.

Para além dos desafios, os quais também podem ser considerados como potenciais limitações à utilização da tecnologia no processo de ensino-aprendizagem, também foi possível recolher informação sobre as recomendações de alguns investigadores.

Assim, consideraram-se doze categorias, as quais se referem a sugestões e recomendações, que vão ao encontro de muitos dos desafios já mencionados, com base numa das questões que nortearam esta investigação.

De salientar que em quatro dos documentos, após o preenchimento da Grelha de análise de conteúdo, não se encontraram excertos que expressassem diretamente recomendações ou sugestões. Esses documentos são respetivamente atribuídos a Teixeira (2010), Abreu (2011), Teixeira (2011), Paias (2012).

No Anexo V é possível ter acesso às categorias e aos excertos selecionados.

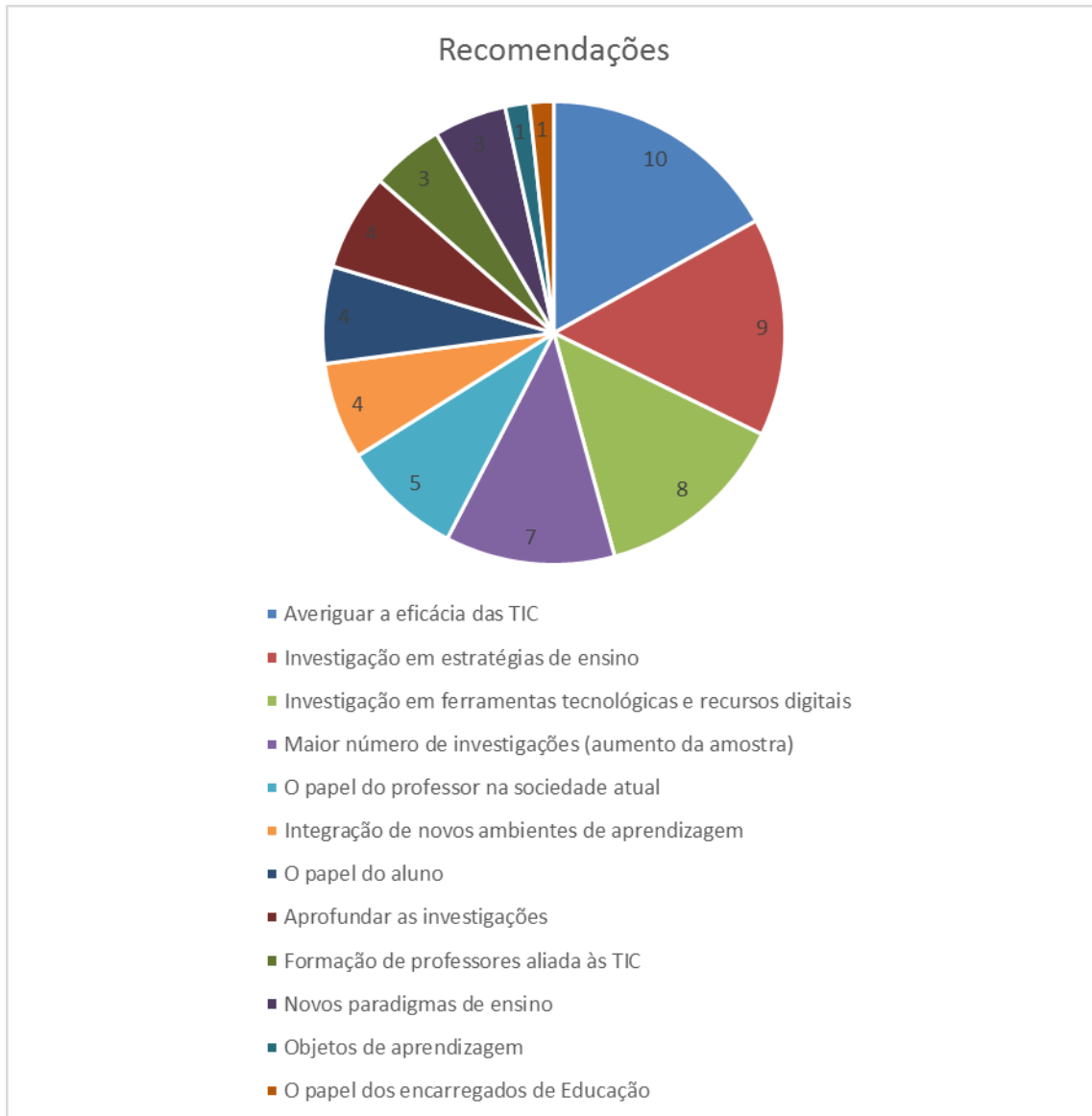
A Tabela 12 e o Gráfico 4 mostram o número de excertos nos quais se encontraram dados semelhantes relacionados com as categorias definidas enquanto que o Anexo V, mostra as categorias e os excertos considerados.

De referir que Melo (2006) não foi considerada neste contexto, pois para além dos objetivos deste estudo no âmbito do projeto *Galanet*, já explicitados anteriormente, não existiam recomendações para a aprendizagem da língua Inglesa.

**Tabela 12 – Recomendações**

<b>Recomendações</b>	
<b>Categorias</b>	<b>Número de Excertos</b>
<b>Averiguar a eficácia das TIC</b>	<b>10</b>
<b>Investigação em estratégias de ensino</b>	<b>9</b>
<b>Investigação em ferramentas tecnológicas e recursos digitais</b>	<b>8</b>
<b>Maior número de investigações (aumento da amostra)</b>	<b>7</b>
<b>O papel do professor na sociedade atual</b>	<b>5</b>
<b>Integração de novos ambientes de aprendizagem</b>	<b>4</b>
<b>O papel do aluno</b>	<b>4</b>
<b>Aprofundar as investigações</b>	<b>4</b>
<b>Formação de professores aliada às TIC</b>	<b>3</b>
<b>Novos paradigmas de ensino</b>	<b>3</b>
<b>Objetos de aprendizagem</b>	<b>1</b>
<b>O papel dos encarregados de Educação</b>	<b>1</b>

**Gráfico 4 - Recomendações**



Na primeira categoria **Averiguar a eficácia das TIC**, com referência a dez excertos, é sugerido que se procure continuar as investigações sobre como podem as TIC potencializar o processo de ensino e educação na língua Inglesa mas procurando também ter em conta como a tecnologia tem impacto sobre as competências linguísticas, como por exemplo:

- promoção de mais estudos sobre a potencial eficácia das TIC e no que se refere às diferentes ferramentas e recursos digitais utilizados no ensino e aprendizagem da língua Inglesa:

“• Análise da progressão dos níveis de reflexão dos alunos com o uso do ePortfolio;

• Análise da progressão dos níveis de participação dos alunos com o uso do ePortfolio” (Carvalho, 2009, p.79)

“Se neste projecto se utilizou documentos vídeo autênticos e amadores, sem que houvesse um intencional confronto dos seus efeitos, numa outra oportunidade de investigação poder-se-ia aprofundar as vantagens e as consequências do uso de diferentes tipos de vídeo nas aulas de língua estrangeira.” (Sousa, 2009, p.54)

“Tendo em conta o carácter de imersão do Second Life, é de todo o interesse proceder-se a estudos futuros em contextos de sala de aula onde a utilização da ferramenta seja feita individualmente, de maneira a recolher-se informação que permita analisar o impacto dessa exploração, a nível individual, na motivação, envolvimento e aprendizagens realizadas, para assim podermos caminhar no sentido de explorações mais profícuas e enriquecedoras.” (Silva, 2010, p.116)

“3.Novos horizontes de investigação

Seria também curiosa uma investigação onde se averiguasse se as TIC são ou não um factor de sucesso na aprendizagem de Inglês e porquê, o que poderia contribuir para uma consolidação destas ferramentas ao nível da didáctica de Inglês.” (Brito, 2006, p.212)

Existe uma preocupação, geral, que reflete não só uma motivação para apostar nas TIC e nas suas potencialidades mas também de promover uma aprendizagem eficaz.

A categoria **Investigação em estratégias de ensino**, com nove referências, expressa o cuidado e responsabilidade inerente ao papel dos professores na sociedade atual perante as TIC.

“Esta investigação, nas escolas, não deve resumir-se a casos isolados, mas envolver grupos de professores, para que também eles, agindo de forma colaborativa, possam dialogar, trocar experiências e reflectir em conjunto, na persecução de um objectivo comum - o de melhorar o seu ensino.” (Magalhães, 2002, pp.139-140)

Alguns dos investigadores, os quais comentaram este tópico, encaram a tecnologia como um meio que deverá ser integrado como suporte de uma estratégia que se revele produtiva em termos de aprendizagem, já que a tecnologia por si só não implica uma aprendizagem eficaz:

“O que interessa fundamentalmente é planificar actividades e projectos nas quais o aluno intervenha activamente, estabelecendo novas relações com o saber. O computador e a Internet não asseguram, por si sós, a inovação.” (Fernandes, 2007, p.100)

As estratégia de ensino deverão ter em conta não só o papel da influência tecnológica entre os jovens assim como as competências e objetivos que se pretendem desenvolver na aprendizagem da língua Inglesa.

Na categoria **Investigação em ferramentas tecnológicas e recursos digitais**, com oito referências, recomenda-se a investigação em ferramentas tecnológicas e recursos digitais que poderão ser encaradas como um suporte ou como promotoras de um ensino mais atual em função do papel que a tecnologia tem assumido cada vez mais, no nosso dia a dia.

Como exemplos desta categoria, existem referências a:

- “ePortfolio” (Carvalho, 2009, p.79), (Evaristo, 2010, p.167);
- “blogue”, “podcast” (Carlão, 2009, p.142);
- “Wiki” (Ramos, 2012, p.90);
- “e-mail” (Gaifém, 2009, p.62);
- “YouTube” (Bastos, 2011, p.156);
- “Trailers de filmes ou videojogos” (Dias, 2012, p.58);
- “agentes pedagógicos animados” (Faria, 2006, p.225).

Na categoria **Maior número de investigações (aumento da amostra)**, com sete referências, recomenda-se que se passe da investigação pontual e referente a contextos específicos para uma situação em que se procure investigar com maior frequência, apelando à colaboração de mais investigadores e professores e com a possibilidade de alargar todos os estudos à amplitude do meio Educativo, no que se refere a diferentes níveis de ensino, localidades e ainda à diversidade do potencial multifacetado das TIC, neste contexto.

Quanto maior a diversificação dos resultados obtidos e a sua abrangência, melhor poderemos observar os efeitos da tecnologia no processo de ensino-aprendizagem e assim, calcular e planificar a integração das TIC em novos paradigmas de ensino mais atualizados:

“Todavia, apontamos como trabalhos futuros a extrapolação deste caso para outras situações, tentando abranger um número de experiências suficientes para obter uma ... massa crítica capaz de suportar o esforço de generalizar institucionalmente esta abordagem, procurando atingir público-alvo cada vez mais diversificados.” (Ribeiro, 2007, pp. 97-98)

“Em síntese, recomendamos que as conclusões originadas no âmbito deste estudo se assumam como uma base de trabalho para uma reflexão participada, a nível nacional, sobre o ensino e a aprendizagem da língua inglesa no ensino superior, permitindo que iniciativas como aquela que subjaz ao presente projeto de investigação não se configurem como ações pioneiras, esporádicas e pontuais, que dependam, essencialmente, de professores insatisfeitos com a sua prática docente, mas que se constituam enquanto parte integrante e prática corrente do ensino e aprendizagem da língua inglesa no ensino superior, que deve ter como derradeira finalidade o favorecimento de uma cidadania ativa, potenciando a coesão social e promovendo uma identidade europeia numa europa cada vez mais multilingue e multicultural.” (Martins, 2012, p.315)

Na categoria **O papel do professor na sociedade atual**, com cinco referências, os investigadores procuram, com base nos seus estudos e motivações, trazer informações e orientações que consideram fundamentais para o trabalho dos professores, face à influência da tecnologia no momento atual.

Ao professor recomenda-se para além de formação específica com base nas TIC “procurar adquirir competências através de formação relacionada com a utilização das TIC em sala de aula” (Rodrigues, 2008, p.88), a integração estratégica de ferramentas

tecnológicas no ensino, que funcionem como complemento e “utilizar as TIC de forma contextualizada, por exemplo na utilização do Powerpoint na abordagem de novos conteúdos programáticos ou como sistematização de conceitos” (*idem*, p.87).

É também recomendada uma atitude aberta em relação às TIC: “disponibilidade para a investigação e inovação, tendo o computador como seu aliado; um uso confiante e seguro de software; uma postura crítica quanto à recolha e tratamento de informação.” (Cruz, 2005, p.142).

Em resumo, é recomendada uma redefinição do papel do professor e das suas funções:

“Desta forma, exige-se uma redefinição da figura do professor e das suas funções que passam a estar relacionadas com: um levantamento e reconhecimento de eventuais dificuldades individuais dos diferentes aprendentes; uma escolha cuidadosa de materiais e do uso das novas tecnologias; uma verificação constante da veracidade dos conteúdos disponibilizados on-line; uma capacidade e disponibilidade para a investigação e inovação, tendo o computador como seu aliado; um uso confiante e seguro de software; uma postura crítica quanto à recolha e tratamento de informação.” (*idem*, p.141-142)

Também Rodrigues (2008, pp. 87-88) refere que:

“Os professores desta disciplina devem, na medida do possível:

- utilizar as TIC de forma contextualizada, por exemplo na utilização do Powerpoint na abordagem de novos conteúdos programáticos ou como sistematização de conceitos;
- desenvolver projectos em torno dos conteúdos temáticos da disciplina, promovendo a pesquisa e a interdisciplinaridade;
- procurar adquirir competências através de formação relacionada com a utilização das TIC em sala de aula;
- procurar integrar as TIC em contexto de sala de aula, fazendo constar nas suas planificações actividades online;
- conjuntamente com os órgãos de gestão da escola, definir critérios de avaliação dos alunos no âmbito das TIC, em conformidade com as Orientações Curriculares;
- incentivar a criação de uma comunidade virtual de aprendizagem, através de fóruns, blogues”.

Além disso lê-se em Azevedo, Ribeiro e Gomes (2011) o seguinte:

“Espera-se, também, que os professores de Língua Inglesa se sintam motivados a experimentar e revolucionar as suas práticas educativas, compreendendo a utilidade e a importância do uso das TIC na aula de Inglês.” (p.60)

A categoria **Integração de novos ambientes de aprendizagem**, com quatro referências, tem como recomendações a criação ou participação em ambientes de aprendizagem que privilegiem a interação com a tecnologia e no caso da língua Inglesa, também a interação e comunicação entre outros falantes da língua em questão: “Esta utilização poderá ainda incluir a colaboração e a comunicação com alunos de outros países, que se encontrem a aprender a língua inglesa como língua estrangeira.” (Duarte, 2011, p.85).

Na sua investigação, Menezes (2009), no que se refere a esta temática, refere-se a *Ambientes de Aprendizagem Personalizada* através da implementação de um modelo M-learning e as suas potencialidades: “Esta perspectiva será muito interessante na implementação de um modelo M-learning se considerarmos o telemóvel um “canivete suíço” (Moura, 2009), pois poder-se-ão utilizar diferentes ferramentas adaptadas a cada aluno, desenvolvendo, desta forma, Ambientes de Aprendizagem Personalizada.” (p.86).

Alves (2005) afirma que existem benefícios em ambientes de aprendizagem digitais:

“Por outro lado, o recurso ao computador aproxima a Escola à realidade dos alunos: é um facto que, hoje em dia, é mais comum escrever digitalmente do que manualmente. Outro benefício da aprendizagem a distância para a escrita é o espaço desinibidor e livre de pressões que propicia para a fase de revisão.” (p.170)

“É importante, acima de tudo, integrar novos ambientes de aprendizagem – como por exemplo o WebCT – nas nossas práticas correntes, pelas razões apontadas.”(p.171)

Lima (2010), sobre os ambientes de aprendizagem virtuais e os tipos de interação entre aprendizes e a própria comunidade virtual, recomenda que se continue a “criação de ambientes virtuais deste tipo incidindo com particular acuidade na análise e correção

do erro, na comparação dos conhecimentos e competências prévios com aqueles que os alunos possuiriam no final desse estudo.” (p.100). Refere ainda que:

“O contacto ou inserção em comunidades mais vastas permitiria também analisar o nascimento e desenvolvimento de diferentes tipos de interações, de uma diferente presença social e a forma que uma tal comunidade poderia assumir.” (p.100)

Na categoria **O papel do aluno**, com quatro referências, recomenda-se não só a investigação com base na integração das TIC no ensino-aprendizagem da língua Inglesa, mas do ponto de vista do aluno, como também se destaca o papel deste nos paradigmas de ensino atuais, sendo a procura de desenvolver a reflexão, a autonomia e a sua intervenção no processo de aprendizagem como produtores de conteúdos, uma preocupação central.

Podemos observar estas perspetivas nos seguintes exemplos:

- atitude mais crítica, autónoma e ativa perante a aprendizagem da língua Inglesa com a integração das TIC por parte dos alunos:

“A investigação deve prosseguir também no sentido de identificar outras intervenções que permitam incrementar a auto-regulação da aprendizagem por parte dos aprendentes, atribuindo-lhes um papel activo na construção do conhecimento.” (Gago, 2012, 4.3 Significância)

“O teor deste trabalho poderá evoluir no sentido de os alunos administrarem o seu próprio blogue, em vez de serem responsáveis de um blogue de grupo, como aconteceu neste estudo de caso. Conforme se vão tornando mais autónomos e proficientes no uso da língua, maior capacidade terão para serem autónomos e auto suficientes na administração de um blogue pessoal. Este aspecto do estudo também poderia ter influência no teor dos conteúdos publicados nos blogues/podcasts, pois neste estudo de caso as actividades desenvolvidas pelos alunos foram muito orientadas.” (Carlão, 2009, p. 142)

- estudos sobre a utilização das TIC na aprendizagem das línguas na perspetiva do aluno:

“Sendo um dos primeiros estudos deste tipo no nosso país, existem várias áreas de investigação possíveis de aprofundar. Iremos sucintamente deixar algumas sugestões:

- Estudo idêntico, mas assente na perspectiva dos alunos” (Carvalho, 2009, p.79)

- construção de objetos de aprendizagem pelos próprios alunos:

“Interessante seria, também, examinar os benefícios de vídeos produzidos pelos próprios alunos.” (Sousa , 2009, p.54)

Na categoria **Aprofundar as investigações**, com quatro referências, encontramos recomendações que remetem para a continuidade dos estudos relacionados com a temática desta investigação, o papel das TIC na aprendizagem da língua Inglesa no ensino formal.

Todos os documentos analisados, de forma direta ou indireta, trazem-nos conhecimento e informação sobre o impacto da tecnologia na educação.

“As minhas expetativas para este trabalho prendem-se com uma contribuição positiva para o desenvolvimento da investigação em qualquer domínio com recurso às ferramentas da Web 2.0, formação e renovação das gerações de investigadores” (Silva, 2012, p.75)

A categoria **Formação de professores aliada às TIC**, com três referências, vem reforçar o papel do professor como um elemento importante num paradigma de ensino da língua Inglesa com a integração das TIC.

Para que o professor possa orientar e mediar o relacionamento dos alunos com e perante as TIC de forma a promover uma aprendizagem eficaz, é necessário que obtenha e invista em formação específica que lhe permita planificar as suas aulas com o apoio da tecnologia e ajudar o aluno a utilizar de forma útil e proveitosa as ferramentas digitais em sala de aula ou mesmo no contexto de um ambiente de aprendizagem digital.

Como exemplos da recomendação de formação especializada em tecnologia educativa para professores de língua Inglesa:

“Em face destes resultados pode concluir-se, deste modo, que a promoção de atitudes favoráveis perante os computadores e a tecnologia por parte dos alunos-futuros professores deve constituir-se como uma tarefa de intervenção prioritária na formação inicial de professores. [...] Os currículos

de formação inicial de professores deverão, deste modo, abordar de uma forma séria e empenhada as questões relacionadas com a introdução da tecnologia no processo de ensino e aprendizagem.” (Pedro, 2005, p.431)

#### “1. A formação: áreas prioritárias

Será talvez altura de se abrandar a oferta de formação em TIC de âmbito generalista e optar-se cada vez mais pela formação disciplinar especializada.” (Brito, 2006, p.211)

#### “2. Necessidades de formação

A formação, neste caso, deverá ter em conta os contextos de utilização das TIC pelos professores de Inglês e as ferramentas e competências capazes de dar resposta ao trabalho destes professores, tanto na sua área curricular, como na área escola e no trabalho de projecto.” (idem, p.212)

Quanto à categoria **Novos paradigmas de ensino**, com duas referências, tem como recomendações a promoção da investigação em novos paradigmas de ensino mais contextualizados face à realidade dos jovens e social no que se refere à importância da tecnologia, como por exemplo em Gago (2012): “O e-Learning é uma prática recente e cada vez mais corrente, tornando-se necessário abrir caminho para mais estudos nesta área.” (4.1. Conclusões).

É também recomendada a promoção do b-learning entre os docentes, como em Vieira (2010): “ Promover o b-learning junto da classe docente e criar um espaço na Internet para divulgar e validar com outros docentes de LE o conjunto de boas práticas resultantes deste estudo no âmbito da integração das TIC no ensino de uma LE” (p.95).

Esta categoria revela que cada vez mais o conceito da aprendizagem apenas circunscrita a um determinado espaço físico se vai tornando obsoleto, num mundo cada vez mais digital. É necessário assim transpor as fronteiras do espaço físico para a aprendizagem a qualquer momento e em qualquer lugar, mediante as ferramentas tecnológicas.

Na categoria **Objetos de aprendizagem**, com uma referência, Tavares (2006) recomenda a continuidade da investigação e posterior testagem de objetos de aprendizagem:

“Por fim, e tendo em conta que o protótipo foi elaborado por nós e que o grupo de exploração/testagem do Objecto de Aprendizagem foi constituído apenas por quatro professores, sugerimos a concepção de OA por um grupo de professores e sua posterior testagem e utilização em situações de ensino/aprendizagem reais.” (p.122)

O seu estudo centrava-se na elaboração de materiais em formato digital, de forma a “contribuir para uma diversificação das estratégias de ensino e promover a produção de materiais apelativos, de fácil navegação e fácil aplicação em diferentes contextos de ensino/aprendizagem.” (Tavares, 2006, Resumo).

A categoria **O papel dos encarregados de Educação**, com uma referência, recomenda um “Estudo sobre a interação dos discentes com os Encarregados de Educação através do ePortfolio.” (Carvalho, 2009, p.79). Esta recomendação, embora seja especificamente direcionada para a ferramenta do ePortfolio, vem ao encontro de um dos desafios salientado anteriormente: *Pais mais informados*.

Neste sentido, também Silva (2012) salientava o papel dos encarregados de educação:

“Num futuro próximo, com encarregados de educação mais esclarecidos poderá fomentar-se um maior trabalho de responsabilização dos pais e/ou restantes familiares na utilização de recursos digitais pelos educandos que acedem à internet com objetivos educativos na área das AEC de inglês.” (p.67)

Denota-se assim a importância de incluir o próprio encarregado de educação num processo que se quer atual e em linha com as exigências do mundo digital e do panorama educativo: uma aprendizagem que tenha em conta o papel da tecnologia e a sua influência.

Para concluir a análise de dados relacionada com a questão: *Quais as recomendações dos investigadores para o ensino formal da língua Inglesa, a nível nacional, tendo em conta as TIC, as suas potencialidades e os desafios perante a sua integração nos*

*paradigmas de ensino?*, podemos referir Viana (2009) em relação à sua própria investigação:

“Deste estudo de caso poder-se-á concluir que se torna imperativo ajudar os alunos a utilizar correctamente os tradutores online visto que não nos é possível “fugir” nem da globalização nem do desenvolvimento tecnológico.” (p.48)



## **PARTE IV – CONSIDERAÇÕES FINAIS**



## 1. Conclusões:

Com base nas questões de investigação que orientaram esta Dissertação denominada TIC e aprendizagem da Língua Inglesa no ensino formal português: meta-análise da investigação entre 2002 e 2012, pretende-se observar de que forma as TIC têm sido integradas na disciplina e como poderão vir a ser integradas com base nas investigações analisadas.

O período de investigação partiu do ano de 2002 até 2012, tendo o seu início como base o trabalho de Paiva (2002), *As Tecnologias de Informação e Comunicação: Utilização pelos Professores*, no âmbito do Programa Nónio Século XXI, lançado em 1996 pelo Ministério da Educação com duração até 2002.

Neste relatório, Paiva (2002) afirmava que “Partimos do princípio que o uso das TIC em contexto educativo é hoje uma mais valia para os professores delas entusiastas, em comparação com aqueles que ainda lhes resistem.” (p.6).

Paiva falava ainda da utilização da “*nova máquina*”: “Estamos convictos de que este trabalho, ao revelar de forma objectiva o panorama actual da utilização das TIC por parte dos professores, poderá contribuir para uma mais eficaz e abrangente utilização da “nova máquina” ao serviço do Homem.” (*idem*, p.7).

Neste contexto, com base em critérios de pesquisa pré-definidos, foram encontradas quarenta e quatro provas Provas Académicas que se enquadravam nos nossos objetivos de investigação.

Desta forma, com base nos dados analisados e divulgados voltamos às questões de investigação para podermos responder às mesmas, nos pontos seguintes, sintetizando assim os nossos resultados.



### **1.1. Como têm estado a ser utilizadas as ferramentas TIC na aprendizagem do Inglês e de que forma estão a ser documentadas através de estudos e iniciativas a nível nacional no período entre 2002 e 2012?**

Em resposta a esta questão e com base nos documentos meta-analisados podemos observar o seguinte:

As potencialidades das TIC foram exploradas pelos investigadores como:

- Ferramentas online;
- Recursos digitais;
- Hipertexto / Trabalho colaborativo;
- Plataformas;
- Blended learning/ Ensino à distância;
- Construção de materiais didáticos;
- Integração da WWW;
- M-learning;
- Ambientes virtuais;
- Software;
- Projetos.

O tema da *Relação dos professores com as TIC* foi também explorado de forma a perceber como estes se relacionam com a tecnologia e como a integram no processo de ensino.

Podemos perceber, então, que os professores, de acordo com as investigações meta-analisadas, se mostraram sensibilizados para a utilização das TIC e demonstraram vontade de perceber como poderão integrar a tecnologia no seu trabalho, assim como uma capacidade de adaptação no meio educativo ao procurarem explorar os diferentes conceitos tecnológicos abordados.

A diversidade destes conceitos permite-nos perceber também que existe, em geral, um conhecimento alargado no que se refere às formas como as TIC poderão ser utilizadas no contexto do ensino formal para a aprendizagem da língua Inglesa, que vai para além da utilização do computador como processador de texto e resolução de exercícios. O

acesso à Internet propiciou novas perspectivas em relação à integração destas tecnologias, permitindo a eliminação dos limites espaciais da sala de aula e a possibilidade de o aluno e o professor fazerem parte de uma comunidade mais vasta de aprendizes e educadores que procuram desenvolver projetos de forma síncrona e assíncrona.

## **1.2. Quais as evidências da sua eficácia na promoção de uma aprendizagem eficaz da língua Inglesa de acordo com os resultados obtidos?**

No que se refere às evidências da eficácia das TIC, neste contexto, podemos observar que as TIC mostraram ser eficazes para a aprendizagem da língua Inglesa nos seguintes aspetos:

- Trabalho colaborativo;
- Motivação (dos alunos);
- Sensibilização (dos alunos);
- Escrita (competência);
- Oralidade (competência);
- Comunicação (competência);
- Comunicação não-verbal (estudo);
- Produção de materiais didáticos;
- Avaliação (das competências dos alunos);
- Pensamento reflexivo e crítico;
- Promoção de uma educação plurilingue e intercultural;
- Retenção de vocabulário;
- Auto-regulação da aprendizagem;
- Incentivo aos alunos;
- E-learning;

De salientar que, tal como em Lopes (2010) no *Relatório de resultados do inquérito aos Alunos sobre O Plano Tecnológico da Educação*, o aspeto da motivação foi o mais encontrado em referências nos documentos meta-analisados. Retomamos as suas palavras, por exemplificarem a síntese dos nossos próprios resultados:

“Na inventariação de vantagens pôde apurar-se que há uma expressão marcadamente positiva. Poderá ser causada pelo já recorrente efeito de halo positivo existente em relação às TIC, poderá também ser um reconhecimento objectivo, talvez a conjugação de ambos os elementos. Dois elementos se destacam: é dito por 78,3% dos Alunos que o uso de TICs pelos professores melhora a sua motivação para essa aula, e que, para 73,8% por os professores poderem utilizar imagens e opções similares as aulas ficam melhor ilustradas.” (Lopes, 2010, p.98)



### 1.3. Como perspetivam os investigadores a potencial integração da tecnologia na disciplina de Inglês no ensino formal em Portugal?

Convocando uma vez mais o estudo nosso referente:

“Usar as TIC na escola coloca em jogo dois intervenientes principais, para além da “máquina”: o professor e o aluno (não esquecendo os encarregados de educação e toda a envolvência social). É de todos que depende o sucesso da missão educativa!” (Paiva, 2002, p.12)

A maior parte dos documentos meta-analisados, vinte e três dos quarenta e quatro, ou seja mais de metade, estavam *A favor da integração das TIC na disciplina de Inglês no ensino formal*. Como exemplo desta perspetiva citamos Silva (2011):

“Verifica-se hoje que a acessibilidade às novas tecnologias foi um fator de desenvolvimento e abertura a novas aprendizagens e à motivação para a aprendizagem de línguas estrangeiras. É, por isso, espectável que ocorram mudanças ao nível das práticas letivas com recurso às novas tecnologias, à medida que cada vez mais, estas últimas, vão fazendo parte do quotidiano de todos os cidadãos. As potencialidades da Web 2.0, para a criação de materiais plenos de significado, veio trazer uma maior proximidade com a utilização efetiva da língua inglesa. Seria desejável que se verificasse uma mudança sustentada de práticas de utilização das TIC, centrada na aprendizagem e com significado para os alunos.” (p.133)

Outros dos estudos meta-analisados, a saber dez documentos, estavam *a favor da integração das TIC* na disciplina de Inglês no ensino formal mas com *recomendações*. Neste caso, de acordo com as recomendações sugeridas podemos resumir:

- necessidade de encontrar formas de seleccionar e avaliar os recursos digitais tendo em conta o seu carácter educativo;
- oferta de formação especializada dos professores, que permita também, não só a exploração eficaz dos recursos tecnológicos, mas também apoiar e guiar os alunos neste contexto, para não comprometer a utilização das TIC e das suas potencialidades assim como a aprendizagem da língua Inglesa;
- apoio institucional, de infraestruturas e de recursos atualizados para não comprometer a potencial integração das TIC no meio educativo;
- ter em atenção a sobreposição da tecnologia versus a pedagogia (a evitar). Recordamos a este propósito a ressalva pertinente de Paiva (2002, p.9) “Não obstante o entusiasmo

que é geralmente depositado no uso pedagógico das TIC, convém dizer que elas não são, por si só, o elixir para a construção da “nova escola”, mas apenas uma importante variável entre as múltiplas envolvidas.”;

- a constante atualização do meio Educativo e capacidade de adaptação.

Outros estudos ainda, oito documentos meta-analisados, consideravam as *TIC como complemento do ensino da língua Inglesa*. Como exemplo, podemos citar Lima (2010):

“É evidente que os princípios que nortearam a concepção deste ambiente de aprendizagem tiveram sempre presente que a tecnologia não prevalece sobre a pedagogia: ela funciona como um suporte, cada vez mais completo e multifacetado, de um novo paradigma de docência cujo fim é a melhoria das aprendizagens dos alunos, uma aproximação dessa aprendizagem ao mundo real e a aquisição de competências relevantes para o futuro destes jovens.”  
(p.97)

E apenas dois documentos foram identificados como *Sem perspectiva* específica sobre o assunto.

#### 1.4. Quais os desafios educativos perante a integração das novas tecnologias no ensino do Inglês?

Começamos este ponto com uma citação de Paiva (2002):

“Mas as barreiras para o uso das TIC em contexto educativo são ainda muitas. Podemos agrupá-las em duas classes: uma que se prende com o parque informático das escolas e outra que tem a ver com os constrangimentos do(s) agente(s) educativo(s).” (p.9)

Ainda esta autora resumia, baseando-se em Wild (1996), “um conjunto de dificuldades que podem levar ao não uso das TIC em contexto educativo e que nos parece, no caso da escola portuguesa, aplicável e actual (WILD, 1996).” (*idem*, p.48). Mais especificamente:

“1 – Falta de oportunidades para usar os computadores regularmente, criando uma continuidade pedagogicamente benéfica.

2 – O facto de muitos alunos de estratos sócio-económicos baixos não possuírem computador. Este dado é relevante em Portugal pois, se repararmos nos números (citados em 3, página 19) sobre a percentagem de computadores na população portuguesa em geral, esta era de 39% em 2001 (MATA, 2002).

3 – Recursos informáticos escassos na escola (em Portugal, é o caso do ensino pré-escolar).

4 – Stress do professor.

5 – Falta de segurança e confiança para usar as TIC.

6 – Falta de conhecimento sobre o verdadeiro impacto do uso das TIC em contexto educativo.

7 – Poucas experiências com TIC na formação de professores quer inicial quer durante a actividade (WILD, 1996).” (*ibid, idem*)

Do mesmo modo, resumimos em seguida os desafios, que emergiram através de análise de conteúdo dos documentos meta-analisados, os quais se enquadram nas seguintes categorias:

- *O papel do professor:*

- mudança na atitude dos professores em relação à tecnologia;
  - reconhecimento institucional pelo trabalho do professor que tenta utilizar recursos tecnológicos nas aulas:
  - reconhecer as novas exigências do papel do professor em atividades que promovam as TIC;
  - aplicação de novas metodologias de ensino;
- *Limitações materiais e humanas;*
  - *Investigação limitada na amostra;*
  - *Estratégias de Ensino* (novas e contextualizadas);
  - *Formação* (falta de formação especializada para promover a utilização das TIC e suas potencialidades no ensino da língua Inglesa no contexto formal);
  - *Papel do aluno* (mudança de atitude, mais autónoma, ativa e interventiva);
  - *Ensino mais colaborativo;*
  - *Integração das TIC no ensino vs. Desenvolvimento das competências linguísticas* (necessidade de ter em conta os objetivos de aprendizagem da língua e o desenvolvimento das competências linguísticas para se poder verificar uma aprendizagem eficaz da língua);
  - *Aproximação à realidade social e dos jovens*
    - “As tecnologias de informação e comunicação não são mais uma ferramenta didáctica ao serviço dos professores e alunos... elas são e estão no mundo onde crescem os jovens que ensinamos” (Adell, 1997 *apud* Paiva, 2002, p7);

- *Reutilização de objetos de aprendizagem* (recursos educativos reutilizáveis e que possam ser utilizados em diferentes contextos de ensino como de aprendizagem, também considerando a sua disponibilização online);
- *Falta de acesso à Internet em casa* (alunos podem apenas contar com o acesso na escola mas nem sempre é possível devido a limitações materiais);
- *Pais mais informados* (consciencialização do papel das TIC na aprendizagem das línguas por parte dos pais).

Na linha do que anteriormente se mencionou, salientamos que existem semelhanças entre os desafios que encontramos na nossa investigação e o resumo de Paiva (2002), com base em Wild (1996), no que se refere às dificuldades que podem levar ao não uso das TIC em contexto educativo, nomeadamente:

- Recursos informáticos escassos na escola;
- Falta de segurança e confiança para usar as TIC (papel do professor);
- Falta de conhecimento sobre o verdadeiro impacto do uso das TIC em contexto educativo (falta de estudos sobre a *Integração das TIC no ensino vs. Desenvolvimento das competências linguísticas/Investigação limitada na amostra*);
- Poucas experiências com TIC na formação de professores, quer inicial quer durante a atividade (falta de formação especializada).

Em relação ao tema da falta de formação especializada para professores, para promover a utilização das TIC e suas potencialidades no ensino da língua Inglesa no contexto formal, encontramos em Paiva (2002) um discurso semelhante aos documentos meta-analisados, onde podemos ler que:

“No lado das críticas ao uso de TICs pelos professores salientaram a falta de preparação dos professores no manuseamento das ferramentas digitais (70%). Na fase qualitativa e nas muitas trocas de impressões com Alunos durante o processo de estudo, este foi um assunto recorrente em que disseram terem de ser eles a ajudar a resolver muitas das vezes os problemas quando o material falha por alguma razão.” (p.99)

Em suma, de uma forma geral, durante este período no qual se incidiu esta Investigação, entre 2002 e 2012, os três maiores desafios, com mais referências, eram aqueles que se relacionavam com: o conceito do professor numa sociedade tecnológica, as limitações materiais e humanas, e a falta de mais e mais abrangente investigação sobre as TIC no ensino da língua Inglesa no ensino formal, desafios estes que já eram referidos em Paiva (2002) em relação à utilização das TIC pelos professores.

### **1.5. Quais as recomendações dos investigadores para o ensino formal da língua Inglesa, a nível nacional, tendo em conta as TIC, as suas potencialidades e os desafios perante a sua integração nos paradigmas de ensino?**

As sugestões, recomendações e conclusões são de várias ordens:

- *Averiguar a eficácia das TIC* (promoção de mais estudos sobre a potencial eficácia das TIC e no que se refere às diferentes ferramentas e recursos digitais utilizados no ensino e aprendizagem da língua Inglesa);
- *Investigação em estratégias de ensino* “O que interessa fundamentalmente é planificar actividades e projectos nas quais o aluno intervenha activamente, estabelecendo novas relações com o saber. O computador e a Internet não asseguram, por si sós, a inovação.” (Fernandes, 2007, p.100);
- *Investigação em ferramentas tecnológicas e recursos digitais:*
  - “ePortfolio” (Carvalho, 2009, p.79) e (Evaristo, 2010, p.167);
  - “blogue”, “podcast” (Carlão, 2009, p.142);
  - “Wiki” (Ramos, 2012, p.90);
  - “e-mail” (Gaifém, 2009, p.62);
  - “YouTube” (Bastos, 2011, p.156);
  - “Trailers de filmes ou videojogos” (Dias, 2012, p.58);
  - “agentes pedagógicos animados” (Faria, 2006, p.225);
- *Maior número de investigações/Aprofundar a investigação* (Quanto maior e mais abrangente for a amostra melhor poderemos observar os efeitos da tecnologia no processo de ensino-aprendizagem);
- *O papel do professor na sociedade atual* (redefinição do papel do professor e das suas funções; atitude aberta perante as TIC; formação específica com base nas TIC);
- *Integração de novos ambientes de aprendizagem* (a criação ou participação em ambientes de aprendizagem que privilegiem a interação com a tecnologia e no

caso da língua Inglesa, também a interação e comunicação entre outros falantes da língua em questão);

- *O papel do aluno:*
  - atitude mais crítica, autónoma e ativa perante a aprendizagem da língua Inglesa com a integração das TIC por parte dos alunos;
  - estudos sobre a utilização das TIC na aprendizagem das línguas na perspectiva do aluno;
  - construção de objetos de aprendizagem pelos próprios alunos;
- *Formação de professores aliada às TIC* (recomendação de formação especializada em tecnologia educativa para professores de língua Inglesa);
- *Novos paradigmas de ensino* (promoção da investigação em novos paradigmas de ensino mais contextualizados face à realidade dos jovens e social no que se refere à importância da tecnologia);
- *Objetos de aprendizagem;*
- *O papel dos encarregados de Educação.*

É ainda de salientar, a questão da atitude dos Professores de línguas face às TIC, em Lopes (2010), no *Relatório de resultados do inquérito aos Adultos sobre O Plano Tecnológico da Educação*: “Dentro dos vários grupos de Professores os de Matemática e Ciências exactas são os maiores apoiantes, os de Línguas e Expressões são os menos entusiastas” (p.12).

## **2. Limitações do Estudo**

Como limitações podemos referir que foram considerados apenas discursos primários através de Provas Académicas (Dissertações de Licenciatura, Relatórios, Trabalhos ou Projetos de Investigação, Dissertações de Mestrado e Teses de Doutoramento) disponíveis integralmente e de acesso aberto ao público online sem a necessidade de registo na página Web, referentes ao contexto nacional, disponibilizados em língua Portuguesa e em páginas Web de Portugal, tendo como referência apenas o ensino formal.

Além disso, as conclusões obtidas neste estudo aplicam-se apenas para este contexto de investigação, não podendo os seus resultados serem generalizados para a área do ensino e aprendizagem de outras línguas.

## **3. Recomendações**

No que diz respeito a sugestões, seria interessante abranger a pesquisa para o Corpus considerando outras Provas Académicas, que podem estar apenas disponíveis fisicamente, aumentando desta forma a amostra para investigação. Ainda poderia ser realizado um estudo com base em artigos científicos e relacionados com a temática. Poderiam também ser investigados outros aspetos com base no corpus seleccionado, como por exemplo a incidência de estudos de acordo com o nível escolar.

Estas e outras propostas podem vir a ser consideradas, esperamos, inclusive por nós, num futuro próximo.



**Referências Bibliográficas e Webgráficas:**

**Corpus de Análise, Bibliografia e Webgrafia Complementar, e Legislação**



## Corpus de Análise

ABREU, C. (2011). *Show and tell: melhorar a fluência linguística*. Universidade do Porto - Faculdade de Letras: Relatório apresentado para Obtenção do Grau de Mestre em Ensino do Inglês e Alemão no Ensino Básico. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10216/57055> [1 de outubro de 2013]

ALVES, P. (2005). *A escrita colaborativa a distância em Inglês Língua Estrangeira*. Universidade de Aveiro: Dissertação de Mestrado. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10773/1271> [13 de julho de 2013]

AMARO, S. (2009). *Recursos online para aprendizagem da Língua Inglesa no Primeiro Ciclo do Ensino Básico: identificação e análise*. Universidade do Minho - Instituto de Estudos da Criança: Dissertação de Mestrado. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1822/11042> [13 de julho de 2013]

AZEVEDO *et al.* (2011). *M-learning: o contributo dos Podcasts na aprendizagem do inglês*. Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti: Pós-graduação TIC em Contextos de Aprendizagem - Projeto de Investigação. Disponível em: <http://repositorio.esepf.pt/handle/10000/492> [12 de julho de 2013]

BASTOS, M. (2011). *O YouTube e o Pensamento de Ordem Superior em Inglês (LE): Um estudo com alunos do Ensino Secundário*. Universidade do Minho: Dissertação de Mestrado. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1822/17822> [12 de julho de 2013]

BRITO, M. (2006). *Setúbal, as TIC e o ensino de Inglês: atitudes dos Professores*. Universidade de Aveiro: Dissertação de Mestrado. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10773/4666> [13 de julho de 2013]

CARLÃO, A. (2009). *A Integração de Blogues e Podcasts no ensino do Inglês: impacte numa turma com Percurso Curricular Alternativo. Um estudo de caso*. Universidade de Aveiro: Dissertação de Mestrado. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10773/1404> [13 de julho de 2013]

CARVALHO, R. (2009). *ePortfolio: uma ferramenta de aferição formativa em contexto escolar*. Universidade de Aveiro: Dissertação de Mestrado. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10773/1424> [13 de julho de 2013]

CRUZ, M. (2005). *O cibercomunicador intercultural - imagens das línguas em chat plurilingue*. Universidade de Aveiro: Dissertação de Mestrado. Disponível em: <https://ria.ua.pt/bitstream/10773/1277/1/2005001752.pdf> [22 de julho de 2013]

DIAS, A. (2012). *A aplicação de elementos visuais na competência comunicativa nas didáticas de LE*. Universidade do Porto - Faculdade de Letras: Dissertação de Mestrado. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10216/66505> [1 de outubro de 2013]

DUARTE, L. (2011). *A utilização da aplicação online VoiceThread para o desenvolvimento da competência oral no ensino da língua inglesa*. Instituto Politécnico de Bragança - Escola Superior de Educação: Relatório de Estágio para Obtenção do Grau de Mestre Em TIC na Educação e Formação. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10198/5977> [12 de julho de 2013]

EVARISTO, A. (2010). *O e-portefólio no ensino de inglês nos primeiros anos de escolaridade: contributos para o desenvolvimento da competência plurilingue e intercultural*. Universidade de Aveiro: Dissertação de Mestrado. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10773/3552> [22 de julho de 2013]

FARIA, J. (2006). *Agentes pedagógicos animados: estudo do seu impacto em ambientes interactivos de aprendizagem*. Universidade de Aveiro: Dissertação de Mestrado. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10773/5014> [25 de julho de 2013]

FERNANDES, J. (2007). *Utilização das Ferramentas e Programas de Concepção de Conteúdos Interactivos das Novas Tecnologias e a Internet pelos Professores de Inglês do 2º e 3º Ciclos do Distrito de Beja*. Universidade Aberta: Dissertação de Mestrado. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400.2/748> [13 de julho de 2013]

FERNANDES, M. (2010). *Actividades Lúdicas para alunos do 4º Ano do 1º CEB de Língua Inglesa*. Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti: Pós-graduação TIC em Contextos de Aprendizagem. Projeto de Investigação-Ação. Disponível em: <http://repositorio.esepf.pt/handle/10000/389> [22 de julho de 2013]

FERREIRA, A. (2011). *A motivação na aprendizagem de língua estrangeiras: em que medida pode a utilização do audiovisual aumentar a motivação dos alunos?* Universidade do Porto - Faculdade de Letras: Relatório Apresentado para a Obtenção do Grau de Mestre em Ensino do Inglês e do Alemão no Ensino Básico. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10216/57471> [1 de outubro de 2013]

FERREIRA, C. (2010). *O uso do Quadro Interactivo Multimédia nas aulas de língua estrangeira como elemento motivador*. Universidade do Porto - Faculdade de Letras: Relatório apresentado para obtenção de Grau de Mestre em Ensino do Inglês e do Alemão no 3ºCiclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10216/54882> [22 de julho de 2013]

GAGO, S. (2012). *Vale a pena reflectir quando se aprende on-line? Auto-regulação em e-English*. Universidade Nova - Faculdade de Ciências Sociais e Humanas: Trabalho de

Projecto de Mestrado em Gestão de Sistemas de e-Learning. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10362/7915> [22 de julho de 2013]

GAIFÉM, E. (2009). *Em busca de tarefas autênticas na aula de língua estrangeira: a leitura do texto autêntico como elemento motivador para a escrita do e-mail*. Universidade do Porto - Faculdade de Letras: Relatório Apresentado para Obtenção do Grau de Mestre em Ensino do Inglês e do Alemão no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10216/20316> [1 de outubro de 2013]

JESUS, A. (2010). *Narrativa Digital: uma abordagem multimodal na aprendizagem de Inglês*. Universidade do Minho - Instituto de Educação: Dissertação de Mestrado. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1822/14496> [22 de julho de 2013]

LEITE, M. (2012). *O audiovisual no ensino do inglês língua estrangeira: um toque para a motivação*. Universidade de Lisboa: Relatório de prática. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10451/7466> [12 de julho de 2013]

LIMA, L. (2010). *VirtualAclass: um ambiente de aprendizagem virtual como complemento da aprendizagem presencial numa disciplina do Ensino Secundário*. Instituto Politécnico de Bragança - Escola Superior de Educação: Relatório de Estágio para Obtenção de Grau de Mestre em TIC na Educação e Formação. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10198/4814> [13 de julho de 2013]

MAGALHÃES, M. (2002). *Aprendizagem colaborativa versus aprendizagem individual em aula de Língua Inglesa: Diferenças de desempenho na utilização de um hipertexto de flexibilidade cognitiva*. Universidade do Porto - Faculdade de Ciências:

Dissertação de Mestrado. Disponível em: <http://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/10361> [22 de julho de 2013]

MARTINS, M. (2012). *Web 2.0 e a competência comunicativa em língua inglesa*. Universidade de Aveiro: Tese de Doutoramento. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10773/10455> [12 de julho de 2013]

MELO, S. (2006). *Emergência e negociação de imagens das línguas em encontros interculturais plurilíngues em chat*. Universidade de Aveiro: Tese de doutoramento. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10773/1460> [3 de outubro de 2013]

MELO, P. (2012). *Google Docs e a escrita criativa no ensino da língua inglesa*. Universidade do Minho - Instituto de Educação: Dissertação de Mestrado. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1822/23650> [12 de julho de 2013]

MENEZES, C. (2009). *Utilização de Dispositivos Móveis na Escola do Séc.XXI: O Impacto do PODCAST no Processo Ensino-Aprendizagem da Língua Inglesa no 7º Ano do 3º Ciclo do Ensino Básico*. Universidade Portucalense Infante D. Henrique: Dissertação de Mestrado. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11328/530> [ 22 de julho de 2013]

PAIAS, R. (2012). *A imagem digital como meio de desenvolvimento da expressão oral e escrita em língua estrangeira*. Universidade Nova - Faculdade de Ciências Sociais e Humanas: Relatório de Estágio de Mestrado em ensino de Inglês e Francês no 3º ciclo do ensino básico e secundário. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10362/9149> [9 de outubro de 2013]

PEDRO, L. (2005). *A construção de materiais didáticos por recurso a um hipertexto de flexibilidade cognitiva: um estudo comparativo*. Universidade de Aveiro: Tese de doutoramento. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10773/8730> [3 de outubro de 2013]

RAMOS, M. (2012). *A Wiki no desenvolvimento de competências de escrita em inglês: um estudo no ensino secundário*. Universidade de Aveiro: Dissertação de Mestrado. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10773/10156> [12 de julho de 2013]

RIBEIRO, S. (2007). *Concepção e implementação de um modelo de eLearning no ensino superior: estudo exploratório numa disciplina de inglês*. Universidade de Aveiro: Dissertação de Mestrado. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10773/4765> [13 de julho de 2013]

RODRIGUES, C. (2008). *A Abordagem de Conteúdos Programáticos na Disciplina de Inglês Através da Internet: Estudo de Caso*. Universidade de Aveiro: Dissertação de Mestrado. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10773/1388> [13 de julho de 2013]

SILVA, S. (2010). *O Second Life® e o ensino-aprendizagem de Inglês*. Universidade de Aveiro: Dissertação de Mestrado. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10773/1429> [12 de julho de 2013]

SILVA, S. (2011). *Desenvolvimento da competência comunicativa em línguas estrangeiras: um estudo sobre a aplicação das TIC numa parceria multilateral de cinco escolas europeias*. Universidade de Lisboa - Faculdade de Ciências - Instituto da Educação: Dissertação de Mestrado. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10451/8777> [23 de julho de 2013]

SILVA, A. (2012). *Motivar para a participação oral: as apresentações PowerPoint e o vídeo nas aulas de língua estrangeira*. Universidade do Porto - Faculdade de Letras: Dissertação de Mestrado. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10216/64794> [1 de outubro de 2013]

SILVA, M. (2012). *Podcasts: uma ferramenta de ensino, aprendizagem e avaliação da língua inglesa, à luz da teoria da atividade*. Universidade de Lisboa - Instituto de Educação: Dissertação de Mestrado. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10451/8158> [12 de julho de 2013]

SOUSA, D. (2009). *O vídeo na aula de língua estrangeira: motivar para a troca de experiências comunicacionais*. Universidade do Porto: Relatório Apresentado para Obtenção do Grau de Mestre em Ensino do Inglês e do Alemão no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário Disponível em: <http://hdl.handle.net/10216/20318> [1 de outubro de 2013]

TAVARES, S. (2006). *Desenvolvimento de um Learning Object para o ensino/aprendizagem da língua Inglesa: regra de formação do Present Simple*. Universidade do Minho: Dissertação de Mestrado. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1822/7105> [13 de julho de 2013]

TEIXEIRA, P. (2010). *A comunicação não-verbal e as relações interpessoais em sala de aula de língua estrangeira*. Universidade do Porto - Faculdade de Letras: Relatório apresentado para a obtenção do grau de mestre no ensino do Inglês e do Francês no Ensino Básico. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10216/57330> [1 de outubro de 2013]

TEIXEIRA, A. (2011). *Negociação e autodirecção numa pedagogia re(ide)alista: uma experiência na disciplina de inglês*. Universidade do Minho - Instituto de Educação: Dissertação de Mestrado. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1822/19147> [22 de julho de 2013]

VAZ, M. (2009). *Desenvolver a autonomia na leitura em Inglês: um estudo de caso com recurso à hiperficção*. Universidade do Minho - Instituto de Educação e Psicologia: Dissertação de Mestrado. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1822/11135> [31 de julho de 2013]

VAZ, P. (2012). *Os recursos multimédia e a retenção de vocabulário na aprendizagem da língua inglesa no 1º ciclo do ensino básico*. Universidade do Porto - Faculdade de Letras: Relatório. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10216/66435> [31 de julho de 2013]

VIANA, S. (2009). *Contribuição dos tradutores online para o desenvolvimento de competências linguísticas e cognitivas*. Universidade do Minho - Instituto de Estudos da Criança: Dissertação de mestrado em Estudos da Criança. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1822/11047> [13 de julho de 2013]

VIEIRA, M. (2010). *O Ensino das Línguas: Uma proposta de b-Learning para complementar a aprendizagem*. Universidade do Porto - Faculdade de Engenharia: Dissertação de Mestrado. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10216/59369> [25 de julho de 2013]

## Bibliografia e Webgrafia Complementar

AGOGLI, E. (2009). *Study on the Impact of Information and Communications Technology (ICT) and New Media on Language Learning. Final Report*. EACEA 2007/09. Disponível em:

[http://eacea.ec.europa.eu/llp/studies/documents/study\\_impact\\_ict\\_new\\_media\\_language\\_learning/final\\_report\\_en.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/llp/studies/documents/study_impact_ict_new_media_language_learning/final_report_en.pdf) [21 de junho de 2014]

ALATIS, J. ( 1983, June) The Application Of Instructional Technology To Language Learning. *CALICO Journal*. Vol 1, No. 1. Disponível em: <https://calico.org/memberBrowse.php?action=article&id=174> [7 de junho 2014]

ALMEIDA, M. (2008, maio). Educação e tecnologias no Brasil e em Portugal em três momentos de sua história. *Educação, Formação & Tecnologias*, vol. 1 (1). Disponível em: <http://www.eft.educom.pt/index.php/eft/article/viewFile/19/11> [15 de junho de 2014]

BANGS, P.; Cantos, P. (2004). *What can Computer Assisted Language Learning Contribute to Foreign Language Pedagogy?* IJES, vol. 4 (1), (pp. 221-239). University of Murcia. Disponível em: <http://revistas.um.es/ijes/article/view/48281> [17 de abril 2014]

BARDIN, L. (2008). *Análise de conteúdo*. (L. A. Reto, & A. Pinheiro, Trad.) Lisboa: Edições 70.

BAX, S. (2003). *CALL - past, present and future*. System, 31(1): 13-28. Disponível em: <http://faculty.ksu.edu.sa/saad/Documents/CALL%20past%20and%20present.pdf> [9 de junho de 2014]

BENTO, A. (2012). Como fazer uma revisão da literatura: Considerações teóricas e práticas. *Revista JA* (Associação Académica da Universidade da Madeira), nº 65, ano

VII (pp. 42-44). ISSN: 1647-8975. Disponível em: <http://www3.uma.pt/bento/Repositorio/Revisaodaliteratura.pdf> [23 de junho de 2014]

BLANCO, E. & Silva, B. (1993). Tecnologia Educativa em Portugal: conceitos, origens, evolução, áreas de intervenção e investigação. *Revista Portuguesa de Educação*, v.6 (3). p. 37-55. Universidade do Minho. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/xmlui/bitstream/handle/1822/521/1993,6%283%29,37-56%28EliasBlanco%26BentoDuartedaSilva%29.pdf?sequence=1> [21 de junho de 2014]

BOOTE, D.; BEILE, P. (2005). Scholars Before Researchers: On the Centrality of the Dissertation Literature Review in Research Preparation. *Educational Researcher*. Vol. 34, No. 6, (pp. 3-15). Disponível em: <http://edr.sagepub.com/content/34/6/3.abstract> [16 de julho 2013]

CARDOSO, T.; ALARCÃO, I.; CELORICO, J. (2010). *Revisão da Literatura e Sistematização do Conhecimento*. COLECCÃO NOVA CIDIInE. (3). Porto Editora.

CARDOSO, T. (2007). *Interacção verbal em aula de línguas: meta-análise da investigação portuguesa entre 1982 e 2002*. Universidade de Aveiro: Tese de Doutoramento. Disponível em: <http://ria.ua.pt/bitstream/10773/1465/1/2008000382.pdf> [26 de maio de 2014]

CHAPELLE, C. (2001). *Computer applications in second language acquisition: Foundations for teaching, testing, and research*. Cambridge: Cambridge University Press. Disponível em: <http://catdir.loc.gov/catdir/samples/cam031/2001269254.pdf> [26 de maio de 2014]

CHINNERY, G. (2008). Biting the Hand that Feeds Me: The Case for e-Language Learning and Teaching. *CALICO Journal*, 25(3), (pp. 471-481). Disponível em: <https://calico.org/memberBrowse.php?action=article&id=712> [20 de junho de 2014]

DAVIES, A. (1984, June). Computer-Assisted Language Testing. *CALICO Journal*. Vol 1, No. 5. Disponível em: <https://calico.org/memberBrowse.php?action=article&id=230> [30 de maio 2014]

DAVIES, G. (2007). *Computer Assisted Language Learning: Where are we now and where are we going?* Disponível em: [http://www.camssoftpartners.co.uk/docs/UCALL\\_Keynote.htm](http://www.camssoftpartners.co.uk/docs/UCALL_Keynote.htm) [19 de junho de 2014]

DUARTE, T. (2009). *A possibilidade da investigação a 3: reflexões sobre triangulação (metodológica)*. CIES e-WORKING PAPER N. ° 60/2009. ISSN 1647-0893. Disponível em: <http://repositorio-iul.iscte.pt/bitstream/10071/1319/3/CIES-WP60%20Duarte.pdf> [10 de outubro de 2013]

Executive Agency, Education, Audiovisual and Culture. (2014). Tools for CLIL Language Teachers. Final Report. Public Part. Disponível em: [http://www.languages.dk/archive/tools/official/FR%20TOOLS\\_public\\_part\\_report.pdf](http://www.languages.dk/archive/tools/official/FR%20TOOLS_public_part_report.pdf) [20 de abril de 2015]

FACER, K.; OWEN, M. (2004). *The Potential Role of ICT in Modern Foreign Languages Learning 5-19 Keri Facer and Martin Owen*. Futurelab. Disponível em: [http://archive.futurelab.org.uk/resources/documents/discussion\\_papers/ICT\\_in\\_MFL\\_Learning\\_discpaper.pdf](http://archive.futurelab.org.uk/resources/documents/discussion_papers/ICT_in_MFL_Learning_discpaper.pdf) [19 de junho de 2014]

FOTOS, S.; BROWNE, C. (2004). *The development of CALL and current options*. In S. Fotos, & C. M. Browne (Eds.), *New perspectives on CALL for second language*

*classrooms* (pp. 3-14). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. Disponível em: [http://aeon.wordengine.jp/research/pdf/Development\\_CALL.pdf](http://aeon.wordengine.jp/research/pdf/Development_CALL.pdf) [30 de maio 2014]

FRANCO, C. (2010). Tecnologia no Ensino de Línguas: Do século XVI ao XXI. *Revista de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Linguística e Literatura Letra Magna*, Ano 06 n.12 - 1º Semestre de 2010 - ISSN 1807-5193. Disponível em: [http://www.claudiofranco.com.br/textos/franco\\_magna.pdf](http://www.claudiofranco.com.br/textos/franco_magna.pdf) [30 de maio 2014]

FROMM, G. (2003). *O uso de Corpora na Análise Lingüística*, Taboão da Serra: Factus 1(1), (p. 69-76), COMET – Corpus Multilíngüe para Ensino e Tradução. Disponível em: <http://www.fflch.usp.br/dlm/comet/artigos/O%20uso%20de%20corpora%20Guilherme.pdf> [29 de julho de 2013]

GARRETT, N. (2009). Computer-Assisted Language Learning Trends and Issues Revisited: Integrating Innovation. *The Modern Language Journal*, 93, Focus Issue, 0026-7902/09/719–740. Disponível em: [http://www.postgradolinguistica.ucv.cl/dev/documentos/90,901,Computer-assisted\\_garrett\\_2009.pdf](http://www.postgradolinguistica.ucv.cl/dev/documentos/90,901,Computer-assisted_garrett_2009.pdf) [26 de maio de 2014]

GOMES, F.; SILVA, A.; MARÇALO, M. (2013). *CLILSTORE - Manual para Professores*. CEL - Traduções de Livros. Projeto: Tools for CLIL Teachers. Dinamarca. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10174/9750> [20 de abril de 2015]

GRILO, R. (2007). Plano Tecnológico, Software Livre na Educação, Capítulo II, Cadernos SACAUSEF IV. Disponível em: [http://erte.dge.mec.pt/files/@crie/1223032863\\_04\\_c\\_SACAUSEF\\_IV\\_25a28.pdf](http://erte.dge.mec.pt/files/@crie/1223032863_04_c_SACAUSEF_IV_25a28.pdf) [15 de setembro de 2013]

GUERRA, I. (2006). *Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo: Sentidos e formas de uso*. 1.ª edição. Estoril: Príncípia Editora, Lda.

HART, R. (1995). The Illinois Plato Foreign Languages Project. *CALICO Journal*, Volume 12, Number 4. Disponível em: <https://calico.org/memberBrowse.php?action=article&id=586> [31 de maio de 2014]

HUBBARD, P. (2008). CALL and the Future of Language Teacher Education, *CALICO Journal*, 25 (2), (pp. 175-188). Disponível em: <https://calico.org/memberBrowse.php?action=article&id=683> [26 de maio de 2014]

HUBBARD, P. (Ed.). (2009). *Computer Assisted Language Learning, Volume 1: Foundations of CALL*. Critical Concepts in Linguistics Series. New York: Routledge. Disponível em: <http://web.stanford.edu/~efs/calcc/calcc-intro.pdf> [26 de maio 2014]

JARVIS, H.; ACHILLEOS, M. (2013, March). From Computer Assisted Language Learning (CALL) to Mobile Assisted Language Use (MALU). *TESL-EJ*. Volume 16, Number 4. Disponível em: <http://www.tesl-ej.org/wordpress/issues/volume16/ej64/ej64a2/> [26 de maio de 2014]

JARVIS, H.; KRASHEN, S. (2014). Is CALL Obsolete? Language Acquisition and Language Learning Revisited in a Digital Age. *TESL-EJ*. Volume 17, Number 4. Disponível em: <http://www.tesl-ej.org/wordpress/issues/volume17/ej68/ej68a1/> [26 de maio de 2014]

KUMMAR, S.; TAMMELIN, M. (2008). *Integrating ICT into Language Learning and Teaching. Guide for Institutions*. ODLAC. Disponível em: <http://webh01.ua.ac.be/odlac/guides/4b-GUIDES-INSTITUTIONS-EN.pdf> [21 de junho de 2014]

LATOUSEK, R. (2001, January). Fifty Years of Classical Computing: A Progress Report. Centaur Systems. *CALICO Journal*. Vol 18, No. 2. Disponível em: <https://calico.org/memberBrowse.php?action=article&id=479> [31 de maio 2014]

LEVY, Y.; ELLIS, T. (2006). A Systems Approach to Conduct an Effective Literature Review in Support of Information Systems Research. *Informing Science Journal*, Volume 9, 181-211. Disponível em: <http://www.scs.ryerson.ca/aferworn/courses/CP8101/CLASSES/ConductingLiteratureReview.pdf> [16 de julho de 2013]

LIÈGE, European Schoolnet and University of (2012). Survey of Schools: ICT in Education. Country Profile: Portugal. SMART 2010/0039. Disponível em: <https://ec.europa.eu/digital-agenda/en/survey-schools-ict-education> [25 de junho de 2014]

LOPES, H. (2010). *Relatório de resultados do inquérito aos Adultos sobre O Plano Tecnológico da Educação*. CEPCEP - UCP. Disponível em: <http://www.dgeec.mec.pt/np4/245.html> [25 de junho de 2014]

MARÇALO *et al.* (2011). "ICT in Higher Education in Portugal. CALL - Computer Assisted Language Learning" *Entreculturas*, Número 3. (pp. 153-162), ISSN: 1989 - 5097. Disponível em: <http://www.entreculturas.uma.es/n3pdf/articulo08.pdf> [26 de maio 2014]

MERRIËNBOER, J., CORREIA, S., PAIVA, J. (2012). *As Novas Tecnologias. Questões-Chave da Educação*. Fundação Francisco Manuel dos Santos.

OLIVEIRA *et al.* (2003, maio/ago). Análise de Conteúdo e Pesquisa na área da Educação. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 4, n.9, (p.11-27). Disponível em: <http://www.google.pt/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&ved=0CCkQFj>

[AB&url=http%3A%2F%2Fwww2.pucpr.br%2Freol%2Findex.php%2Fdialogo%3Fdd99%3Dpdf%26dd1%3D637&ei=MDeoU5DcMKW60wWMpYDADg&usg=AFQjCNE2X1V2X6TQWsy0D5WOpVpQnrz1mg](http://www2.pucpr.br/feol/index.php/dialogo/93Dpdf%26dd1%3D637&ei=MDeoU5DcMKW60wWMpYDADg&usg=AFQjCNE2X1V2X6TQWsy0D5WOpVpQnrz1mg) [22 de junho de 2014]

PAIVA, J. (2002). *As Tecnologias de Informação e Comunicação: Utilização pelos Professores*. 1.<sup>a</sup> Edição. Coleção: Tecnologias da Informação e da Comunicação. Departamento de Avaliação, Prospectiva e Planeamento do Ministério da Educação. Disponível em: <http://nautilus.fis.uc.pt/cec/estudo/dados/estudo.pdf> [13 de abril de 2013]

PEREIRA, S.; PEREIRA, L. (2011, março). *Políticas tecnológicas educativas em Portugal: do Projecto Minerva à Iniciativa e-Escolinha*. Sara Pereira (Org.). Congresso Nacional "Literacia, Media e Cidadania" 25-26, Braga, Universidade do Minho: Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade. ISBN 978-989-97244-1-9. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/27089> [15 de junho de 2014]

PIRES, S. (2009). *As TIC no currículo escolar*. EDUSER: revista de educação, Vol 1(1). As TIC na aprendizagem e na formação. ISSN 1645-4774. Disponível em: <https://www.eduser.ipb.pt/index.php/eduser/article/viewFile/3/1> [15 de junho de 2014]

PONTE, J. (1994). *O Projecto MINERVA Introduzindo as NTI na Educação em Portugal*. DEPGEF. Relatório do Projecto MINERVA. Universidade de Lisboa. Disponível em: [http://www.google.pt/url?sa=t&rct=j&q=projeto%20minerva&source=web&cd=3&ved=0CEEQFjAC&url=http%3A%2F%2Fwww.educ.fc.ul.pt%2Fdocentes%2Fjponte%2Fdocs-pt%2F94-Ponte\(MINERVA-PT\).rtf&ei=qnBsUcPZCJPe7Aa124DQCw&usg=AFQjCNGyx2XU6tHaRyiBKeHmZH-rPYZWGw&bvm=bv.45175338,d.d2k](http://www.google.pt/url?sa=t&rct=j&q=projeto%20minerva&source=web&cd=3&ved=0CEEQFjAC&url=http%3A%2F%2Fwww.educ.fc.ul.pt%2Fdocentes%2Fjponte%2Fdocs-pt%2F94-Ponte(MINERVA-PT).rtf&ei=qnBsUcPZCJPe7Aa124DQCw&usg=AFQjCNGyx2XU6tHaRyiBKeHmZH-rPYZWGw&bvm=bv.45175338,d.d2k) [15 de abril de 2013]

PRENSKY, M. (2001, October). *Digital Natives, Digital Immigrants*. From On the Horizon. MCB University Press, Vol. 9, No. 5. Disponível em: <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf> [25 de março de 2014]

PUTNAM, C. (1983, June). *Foreign Language Instructional Technology: The State Of The Art*. CALICO Journal. Vol 1, No. 1. Disponível em: <https://calico.org/memberBrowse.php?action=article&id=188> [8 de junho de 2014]

RAMOS *et al.* (2009). *Iniciativa Escola, Professores e Computadores Portáteis: Estudos de Avaliação*. DGIDC- Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Disponível em: [http://erte.dge.mec.pt/files/@crie/1277481626\\_Estudo\\_Portateis\\_Junho2010.pdf](http://erte.dge.mec.pt/files/@crie/1277481626_Estudo_Portateis_Junho2010.pdf) [21 de junho de 2014]

RAMOS *et al.* (2012). *Literacia Digital e Literacia Informacional: breve análise dos conceitos a partir de uma revisão sistemática de literatura*. Linhas: revista do programa de pós-graduação em educação. Vol. 13, No 2. Disponível em: <http://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723813022012029> [30 de março de 2013]

REINDERS, H.; HUBBARD, P. (2013). CALL and Learner Autonomy: Affordances and Constraints. Chapter 19. In Thomas, M.; Reinders, H.; Warschauer, M. (Eds.) (2013). *Contemporary Computer-Assisted Language Learning*. New York: Continuum. Disponível em: <http://www.innovationinteaching.org/docs/chapter%20-%202012%20-Reinders%20and%20Hubbard.pdf> [26 de maio de 2014]

ROMANOWSKI, J.; ENS, R. (2006, set./dez.). *As pesquisas denominadas do tipo "estado da arte" em educação*. Diálogo Educ., Curitiba, v. 6, n.19, (p.37-50).

Disponível em: <http://www2.pucpr.br/reol/index.php/DIALOGO?dd1=237&dd99=view>  
[10 de julho de 2013]

SHERWOOD, B. (1977). *The TUTOR language*. Control Data Education Company.  
Disponível em: [http://vpython.org/contents/cTsource/The\\_TUTOR\\_Language\\_1977.pdf](http://vpython.org/contents/cTsource/The_TUTOR_Language_1977.pdf)  
[31 de maio 2014]

SILVA *et al.* (2009, julho). *Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas*.  
Revista Brasileira de História & Ciências Sociais. Ano I - Número I. ISSN: 2175-3423.  
Disponível em:  
[http://www.rbhcs.com/index\\_arquivos/Artigo.Pesquisa%20documental.pdf](http://www.rbhcs.com/index_arquivos/Artigo.Pesquisa%20documental.pdf) [23 de junho  
de 2014]

SILVA *et al.* (2013). *@Eurocall 2013: Conference Organising Committee*.  
Universidade De Évora. Fundação Luís de Molina. ISBN: 978-972-99292-6-7.  
Disponível em:  
<https://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/9698/1/CALL%202013.pdf> [26 de maio  
de 2014]

SKINNER, B. (1958, October 24). *Teaching Machines*. Reprinted from Science, Vol.  
128, No. 3330, pages 969-977. Disponível em: <http://www.bfskinner.org/wp-content/uploads/2014/02/teaching-machines-1958.pdf> [31 de maio 2014]

SOUSA, J.; FINO, C. (2001). “*As TIC abrindo caminho a um novo paradigma educacional*”. Departamento de Ciências da Educação da Universidade da Madeira Funchal, Portugal. Disponível em: <http://www3.uma.pt/carlosfino/publicacoes/9.pdf> [6 de junho de 2014]

STEVENS, V. (2003). *Reminiscences by Vance Stevens*. On CALL News, Volume 25:1 (March 2009). Disponível em: <http://www.tesol.org/read-and-publish/newsletters-other->

publications/interest-section-newsletters/on-call/2011/10/28/on-call-news-volume-25-1-%28march-2009%29 [6 de junho 2014]

STOCKWELL, G.; HUBBARD, P. (2013). *Some emerging principles for mobile-assisted language learning*. Monterey, CA: The International Research Foundation for English Language Education. Disponível em: [http://www.tirfonline.org/wp-content/uploads/2013/11/TIRF\\_MALL\\_Papers\\_StockwellHubbard.pdf](http://www.tirfonline.org/wp-content/uploads/2013/11/TIRF_MALL_Papers_StockwellHubbard.pdf) [26 de maio de 2014]

TEJEDOR, F.; MUÑOZ-REPISO, A.; COSTA, E. (2012). *Avaliação da integração de plataformas e-learning no ensino secundário*. Revista Iberoamericana de Educación / Revista Ibero-americana de Educação. n.º 58/4 – 15/04/12. Disponível em: <http://www.rieoei.org/deloslectores/4623Tejedor.pdf> [13 de abril de 2013]

TIMMINS, M. (2010, September 10). *In The Time Of PLATO*. Illinois Alumni Magazine. Disponível em: <http://www.uiua.org/illinois/news/blog/index.asp?id=163> [31 de maio 2014]

WARSCHAUER, M. (1996). *"Computer Assisted Language Learning: an Introduction"*. In Fotos S. (ed.) *Multimedia language teaching*, Tokyo: Logos International: 3-20. Disponível em: <http://www.ict4lt.org/en/warschauer.htm> [30 de maio 2014]

WARSCHAUER, M.; HEALEY, D. (1998). *Computers and language learning: An overview*. Language Teaching, 31, 57-71. Disponível em: [http://www.gse.uci.edu/person/warschauer\\_m/overview.html](http://www.gse.uci.edu/person/warschauer_m/overview.html) [15 de junho de 2014]

WARSCHAUER, M.; MESKILL, C. (2000). *Technology and second language learning*. In J. Rosenthal (Ed.), *Handbook of undergraduate second language education*

(pp. 303-318). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum. Disponível em: [http://www.gse.uci.edu/person/warschauer\\_m/tslt.html](http://www.gse.uci.edu/person/warschauer_m/tslt.html) [30 maio de 2014]

WOOLEY, D. (1994, July 1). *PLATO: The Emergence of On-Line Community*. Computer-Mediated Communication Magazine. Volume 1. Number 3. Page 5. Disponível em: <http://www.ibiblio.org/cmc/mag/1994/jul/plato.html> [31 de maio 2014]

VERÍSSIMO, J. (2012). *As bibliotecas universitárias face ao desafio do Google Scholar: ameaça ou oportunidade?* Dissertação de Mestrado em Informação, Comunicação e Novos Media apresentada à Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra. Disponível em: <https://estudogeral.sib.uc.pt/handle/10316/18222> [24 de julho de 2013]

## **Legislação**

Despacho n.º 16 793/2005 (2.ª série). Despacho de criação da Equipa de Missão Computadores, Redes e Internet na Escola. Disponível em: <http://www.crie.min-edu.pt/index.php?section=96> [20 de junho de 2014]

Despacho n.º 18871/2008. Criação da Equipa de Recursos e Tecnologias Educativas/Plano Tecnológico da Educação (ERTE/PTE), por extinção da equipa multidisciplinar ECRIE. Disponível em: <http://erte.dge.mec.pt/index.php?section=4> [20 de junho de 2014]

Despacho n.º 13608/2012. D.R. n.º 203, Série II de 2012-10-19. Ministério da Educação e Ciência - Direção-Geral da Educação Criação das unidades flexíveis e constituição das equipas multidisciplinares da Direção-Geral da Educação. Disponível em: <http://erte.dge.mec.pt/index.php?section=4> [20 de junho de 2014]

Resolução do Conselho de Ministros n.º 137/2007. Diário da República, 1.ª série, N.º  
180 (07-09-18) 6563 – 6577. Disponível em:

[http://www.dgeec.mec.pt/np4/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=244&fileName=R  
CM\\_137\\_2007.pdf](http://www.dgeec.mec.pt/np4/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=244&fileName=R<br/>CM_137_2007.pdf) [15 de setembro de 2013]

## **ANEXOS**



## **Anexo I – Categorías TIC**



## Anexo I – Categorias TIC

Categorias TIC	Referências:
<p><b>Blended learning/ Ensino à distância/ TIC</b></p>	<p><b>(2) Alves (2005)</b></p> <p>“escrita colaborativa através da plataforma WebCT” (p.11)</p> <p><b>(10) Ribeiro (2007)</b></p> <p>“O propósito deste trabalho é reflectir sobre todo o processo de migração de uma disciplina leccionada no regime presencial-tradicional para blendedlearning, focando aspectos desde a fase de concepção à fase de implementação de um modelo de eLearning.” (Resumo)</p> <p><b>(21) Fernandes (2010)</b></p> <p>“No início do ano lectivo, ter-se-á em conta os alunos que têm computador e Internet em casa, a fim de colocar em prática as actividades lúdicas apenas em contexto de sala de aula ou em regime misto, contexto de sala de aula e em casa.” (p.38)</p> <p><b>(24) Lima (2010)</b></p> <p>“No estudo realizado procuramos compreender como se processa a aprendizagem dos alunos em ambiente virtual como complemento à aprendizagem presencial. Durante cerca de quatro meses uma turma do ensino secundário (11º ano da disciplina de inglês) esteve inscrita numa sala de aula virtual - the virtualAclass - concebida na plataforma Edu2.0, onde se procurou criar um conjunto de situações de aprendizagem no âmbito do blended learning que favorecesse a construção de conhecimento através de trabalho autónomo de pesquisa, selecção e reflexão sobre os temas propostos, bem como através da utilização de diversas ferramentas colaborativas e da partilha e discussão que tais ferramentas possibilitam.” (Resumo, p.iii)</p> <p><b>(27) Vieira (2010)</b></p> <p>“Conscientes que o objecto de estudo incide na desmotivação dos alunos e conseqüente falta de aproveitamento na aprendizagem de</p>

	<p>uma LE, é nosso intuito complementar o ensino presencial com o ensino à distância na modalidade de b-Learning de modo a verificar, se recorrendo à panóplia de recursos disponíveis na World Wide Web é possível motivar os alunos para a aprendizagem de uma LE, assim como avaliar as quatro competências integrantes da mesma, ou seja, falar, escrever, ouvir e ler.” (p.3)</p> <p><b>(36) Gago (2012)</b></p> <p>“Procurou-se colmatar o problema adoptando-se um modelo de b-Learning, garantindo que os alunos pudessem usar os recursos informáticos da escola para participar nas actividades propostas. Foram disponibilizados computadores com ligação à Internet na sala de aula e na sala de estudo, no entanto, o seu uso esteve restrito ao horário escolar, não permitindo aos alunos tirar proveito total da flexibilidade proporcionada por esta modalidade de ensino.” (2.3 Procedimento)</p>
<p><b>M-learning</b></p>	<p><b>(16) Menezes (2009)</b></p> <p>“Como forma de contornar os inconvenientes existentes na escola, que não difere de muitas outras escolas portuguesas, onde ainda existem obstáculos para a livre utilização das TIC, recorreu-se ao podcast, enquanto ferramenta M-learning. Tendo consciência do facto de o telemóvel e o leitor Mp3, hoje em dia, serem objectos que fazem parte da vida quotidiana dos alunos, integrou-se o podcast como ferramenta de apoio, complemento e motivação para a aprendizagem.” (Resumo, p. vii)</p> <p><b>(32) Azevedo, Ribeiro e Gomes (2011)</b></p> <p>“Tentou-se a construção de um projeto potenciador de mudança educativa na aprendizagem da Língua Inglesa, demonstrando todas as potencialidades das ferramentas digitais ao dispor do professor, neste caso o Podcast, o blogue e os telemóveis.” (Sumário, p.iv)</p> <p><b>(36) Gago (2012)</b></p> <p>“Tratando-se de uma unidade de aprendizagem on-line, procurou-se tirar partido do fascínio que os novos dispositivos móveis exercem sobre os jovens (PDAs, Smartphones, etc.), uma vez que estes possibilitam o acesso à Internet a qualquer hora e em qualquer lugar, permitindo-lhes aceder e interagir com o objecto de conhecimento sempre que o desejassem.” (2.3 Procedimento)</p>

<p><b>Construção de materiais didáticos</b></p>	<p><b>(4) Pedro (2005)</b></p> <p>“Na fase de implementação do estudo propriamente dita foi solicitado aos participantes que construíssem um material didático de ensino de línguas por recurso ao sistema hipertexto de flexibilidade cognitiva DIDAKTOS.” (Resumo)</p> <p><b>(8) Tavares (2006)</b></p> <p>“A presente investigação visa a concepção e validação de um protótipo de uma pequena unidade didáctica concebida como um Objecto de Aprendizagem “Learning Object” no formato digital, destinado a alunos do 7º ano de escolaridade, com Inglês nível III.” (Resumo)</p> <p><b>(29) Bastos (2011)</b></p> <p>“Os instrumentos de recolha de dados abrangeram notas de campo resultantes da observação participante por parte da investigadora e professora da turma e, principalmente, trabalhos e reflexões realizados pelos alunos – comentários críticos e guiões; vídeos seleccionados a partir do YouTube; vídeos criados pelos alunos, publicados e partilhados no YouTube; testemunhos dos alunos recolhidos no fórum de discussão; feedback dos alunos e visitantes no portal do YouTube; grelha de auto-avaliação da produção oral e interacção; grelha de auto-regulação do trabalho de projecto. Destes dados foi feita uma análise predominantemente qualitativa mas também quantitativa.” (Resumo, p.v)</p> <p><b>(30) Duarte (2011)</b></p> <p>“A escolha dos temas e tarefas e a respectiva planificação (anexo 6) foram feitas de acordo com as unidades temáticas abordadas na sala de aula, tendo sempre em consideração que os conteúdos deveriam ser do interesse dos alunos, apropriados para serem partilhados com eles e constituíssem algo de útil para a sua aprendizagem. Para tal, foi solicitada uma conta de Single Educator no VT, visto esta modalidade permitir a produção de 50 VT e o armazenamento de 250MB, diferenciando-se de uma conta normal, a que os alunos e a generalidade do público tem acesso, e que só permite a realização de três VT e uma capacidade de armazenamento de 75MB.” (p.50)</p> <p><b>(43) Silva (2012)</b></p> <p>“Os podcasts, ostentando a gravação de canções e outras locuções proferidas pelos alunos do 3.º ano de escolaridade potenciarão a</p>
---	---

	<p>realização de uma autoavaliação mais consciente, melhorando em simultâneo as competências dos alunos para comunicarem em inglês em contextos diversificados.” (p.49)</p> <p><b>(44) Vaz (2012)</b></p> <p>“Assim, elaborei duas apresentações em PPT e inseri informação visual e auditiva no programa MGM 29, destinado a conceber jogos de memória baseados na correspondência de som, texto ou imagem, ou na combinação de dois destes recursos.” (p. 53)</p>
<p><b>Hipertexto</b></p>	<p><b>(1) Magalhães (2002)</b></p> <p>“Pretendemos, no entanto, chegar a conclusões sobre a melhor forma de aplicar esses Hipertextos na aula de inglês, no âmbito da aprendizagem de uma Short Story do programa de 11º ano.” (pp.1-2)</p> <p><b>(2) Alves (2005)</b></p> <p>“escrita colaborativa através da plataforma WebCT” (p.11)</p> <p><b>(4) Pedro (2005)</b></p> <p>“Na fase de implementação do estudo propriamente dita foi solicitado aos participantes que construíssem um material didáctico de ensino de línguas por recurso ao sistema hipertexto de flexibilidade cognitiva DIDAKTOS.” (Resumo)</p> <p><b>(18) Vaz (2009)</b></p> <p>“Tem como principal objecto de estudo a utilização do hipertexto e da hiperficção na aula de língua estrangeira, através da exploração de uma diferente noção de narrativa e de texto virtual, procurando encorajar a autonomia do aluno e avaliar o impacto do uso das tecnologias de informação e de comunicação ao serviço da leitura em Inglês, em alunos do ensino secundário.” (p.1)</p> <p>“A utilização da hiperficção e do hipertexto no ensino de língua estrangeira, neste caso de Inglês, surge assim como uma possibilidade concreta de motivar os alunos para a leitura.” (p.1)</p> <p><b>(23) Jesus (2010)</b></p> <p>“Assim, a implementação de um projecto educativo que previsse a construção de narrativas digitais, enquanto experiência de aprendizagem ampla, foi por nós perspectivado como uma metodologia que responde globalmente aos desafios sublinhados.”</p>

	<p>(p.17)</p> <p>“Este estudo pode então ser integrado numa linha de investigação que se ocupa do estudo das abordagens multimodais e multimédia em contexto formal de aprendizagem de uma língua.” (p.17)</p> <p><b>(39) Melo (2012)</b></p> <p>“Este estudo analisa a produção de um texto criativo pelos alunos, de forma colaborativa, utilizando um documento criado no Google Docs.” (p.60)</p> <p><b>(41) Ramos (2012)</b></p> <p>“A escolha recaiu sobre a opção ‘protegida’, pois, apesar de se pretender que somente os participantes registados da Wiki tivessem direito de a editar, pretendia-se também que outros elementos da comunidade académica pudessem visualizar os trabalhos nela postados, uma vez que poderia ser uma mais-valia na sua aprendizagem.” (p.36)</p>
<p><b>Plataformas</b></p>	<p><b>(2) Alves (2005)</b></p> <p>“escrita colaborativa através da plataforma WebCT” (p.11)</p> <p><b>(10) Ribeiro (2007)</b></p> <p>“utilizando o LMS (Learning Management System) open source Moodle, no segundo semestre do ano lectivo 2004/2005 para, partindo dos resultados obtidos, conceber e implementar um novo modelo de eLearning na disciplina de Inglês Aplicado ao Marketing I, no 1o semestre do ano lectivo 2005/2006.” (p.3)</p> <p><b>(21) Fernandes (2010)</b></p> <p>“Estes alunos do 4.º ano, terão a oportunidade de se inscreverem no sítio virtual e utilizarem o moodle para trabalharem as actividades lúdicas e temáticas, de acordo com a data que será apresentada, depois de ser feita a devida introdução ao tema.” (p.38)</p> <p><b>(24) Lima (2010)</b></p> <p>“A plataforma de aprendizagem utilizada – EDU 2.0 – funcionou durante quatro meses como uma extensão da sala de aula real levando os alunos a novos patamares de conhecimento e tornando a experiência de aprender uma experiência total, que não se limitava às duas sessões presenciais/ semana de noventa minutos cada previstas</p>

	<p>no horário.” (p.2)</p> <p><b>(27) Vieira (2010)</b></p> <p>“Embora tenham sido estudadas as plataformas referidas de modo a perceber se poderiam oferecer vantagens específicas para o ensino das LE, o facto de o Moodle ter sido amplamente divulgado e disponibilizado pelas Escolas e cientes das suas vantagens pedagógicas, a sua escolha careceu de uma análise mais profunda.” (p.67)</p> <p><b>(29) Bastos (2011)</b></p> <p>“Os alunos colaboraram entre si e partilham conhecimentos, comunicando na Língua Inglesa, tanto no contexto de sala de aula como na plataforma Moodle.” (p.65)</p> <p><b>(36) Gago (2012)</b></p> <p>“Esta unidade foi desenvolvida na plataforma Moodle (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment, um sistema de gestão da aprendizagem, gratuito para fins educacionais) da mencionada escola, tendo englobado cinco tarefas centrais, precedidas de uma pré-tarefa de apresentação do curso e seguidas de uma tarefa de revisão final.” (2.3 Procedimento)</p>
<p><b>Ambientes virtuais</b></p>	<p><b>(6) Faria (2006)</b></p> <p>“A dissertação aqui apresentada tem como tema central os agentes pedagógicos animados, procurando analisar o seu impacto na interacção com ambientes virtuais de aprendizagem e, mais especificamente, com o software educativo TeLL me More® Kids.” (Resumo)</p> <p><b>(25) Silva (2010)</b></p> <p>“A escassez de estudos e investigações sobre a integração de ambientes de virtuais 3D em contexto de sala de aula levou ao surgimento deste estudo que pretende compreender e analisar o impacto da integração de uma ferramenta desta natureza, o Second Life, para leccionação de uma unidade didáctica constante do programa de Inglês do 11º ano, numa escola pública.” (Resumo)</p>

<p><b>Integração da WWW</b></p>	<p><b>(8) Tavares (2006)</b></p> <p>“Identificar a possibilidade da integração da World Wide Web e da Internet nas actividades de aprendizagem e aplicação da língua Inglesa, quer como ferramenta quer como forma de aprendizagem e veiculação de conteúdos programáticos;” (p.79)</p> <p><b>(11) Rodrigues (2008)</b></p> <p>“Como objectivo fundamental desta investigação, pretende-se saber se os alunos e professores que trabalham os conteúdos programáticos da disciplina de Inglês recorrendo a websites previamente seleccionados, constatarem que tal é uma mais valia que os levará a um ensino/aprendizagem mais motivante, adequado e eficaz através da pesquisa, da selecção, da análise, da síntese e da aplicação da informação de forma a motivar e despertar curiosidades, promover o trabalho em equipa, fomentar a aprendizagem colaborativa, desenvolver o espírito crítico e a autonomia, estimular o rigor intelectual.” (p.2)</p> <p><b>(12) Amaro (2009)</b></p> <p>“Neste contexto, analiso três websites para o ensino e a aprendizagem da língua inglesa no 1.º CEB. Os websites são analisados com base no princípios de Gilutz e Nielsen para a usabilidade dos websites para crianças e atendendo às Orientações Programáticas para aprendizagem da língua Inglesa no primeiro ciclo.” (Resumo, vii)</p> <p>“Neste contexto, proponho-me analisar três websites que podem ser integrados na dinamização da actividade extracurricular de Inglês no primeiro ciclo: Mingoville, LearnEnglishKids do British Council e LCF PractiseZone.” (p.3)</p> <p><b>(32) Azevedo, Carlos A. F.; Ribeiro, Pedro A. M.; Gomes, Sílvia Clara M. dos Santos (2011)</b></p> <p>“Para levar a cabo o nosso projeto, decidimos implementá-lo online no portal <a href="http://www.podbean.com">www.podbean.com</a>.” (p.53)</p> <p>“Pretende-se que o nosso trabalho chegue à comunidade educativa, sobretudo através do blogue que ficará publicado online, em <a href="http://www.carlospacos.podbean.com">www.carlospacos.podbean.com</a>, bem como pela troca de saberes e vivências entre professores de línguas, ou pela pesquisa e recolha de informação sobre o tema.” (p.60)</p> <p><b>(35) Dias (2012)</b></p>
---------------------------------	--

	<p>“O passo seguinte consistia na escolha da estratégia para desenvolver a competência oral. No que toca aos elementos visuais apresentados no website 9gag, os cartoons um bom ponto de partida para o projeto.” (p.6)</p>
<p><b>Ferramentas online</b></p>	<p><b>(3) Cruz (2005)</b> <i>O cibercomunicador intercultural: imagens das línguas em chat plurilingue</i> (título)</p> <p><b>(7) Melo (2006)</b></p> <p>“Enquadrado pela evolução da epistemologia científica e pelo seu impacto no desenho actual da Didáctica de Línguas, este trabalho visa compreender como se configuram e gerem Encontros Interculturais Plurilingues na interacção multiparticipantes de carácter (quase) síncrono (os chats).” (Resumo)</p> <p><b>(13) Carlão (2009)</b></p> <p>“Este estudo de caso teve como finalidade principal aferir o impacto do uso de blogues e de podcasts no ensino do Inglês, numa turma de 5º ano com Percurso Curricular Alternativo.” (Resumo)</p> <p>“A principal finalidade deste estudo consistiu em potenciar o uso pedagógico destas ferramentas, principalmente no desenvolvimento de actividades e intercâmbio em rede com os alunos, contribuindo para a adopção e diversificação dos recursos disponíveis na Web 2.0 e intervir a nível do desempenho dos alunos.” (Resumo)</p> <p><b>(14) Carvalho (2009)</b></p> <p>“Com este estudo pretendemos implementar uma nova metodologia no ensino da Língua Estrangeira no 1.º Ciclo do Ensino Básico, procurando a passagem do papel para o ecrã, entre a metodologia do Portefólio e a metodologia do ePortfolio. Ao mesmo tempo procuramos saber se o uso do ePortfolio é vantajoso para a educação e se pode ser considerado uma ferramenta de aferição.” (Resumo)</p> <p>“Esta experiência é feita em quinze escolas dispersas pela região, envolvendo um total de trezentos e quinze alunos. Com a ferramenta RePe, os docentes puderam, durante um ano lectivo, criar e acompanhar os ePortfolios dos seus alunos.” (Resumo)</p> <p>“Uma das outras actividades que este centro está a desenvolver e nos propõe é a ferramenta RePe (Repositório de ePortefólios Educativos).” (p.36)</p>

**(15) Gaifém (2009)**

“Fundamentado na metodologia comunicativa e nos programas nacionais de Inglês e de Alemão, este projecto apostou na utilização dos textos autênticos como elemento motivador para a escrita de um género em particular: o e-mail. Deste modo, desenvolveram-se duas fases de estudo em que a leitura de textos autênticos, nomeadamente de artigos de jornal e revista, serviu de estímulo para a escrita. Apesar de o e-mail ser conhecido e utilizado por grande parte dos alunos visados neste estudo, a maioria desconhecia os seus traços como género textual; daí este estudo ter incidido sobretudo sobre este aspecto.” (Resumo)

**(16) Menezes (2009)**

“O objectivo será o de observar e avaliar o impacto da utilização do Podcast na aprendizagem da língua Inglesa, utilizando os dispositivos móveis, como complemento de aprendizagem, verificando as vantagens e obstáculos da utilização deste recurso numa escola tradicional Portuguesa – o Agrupamento de Escolas de São Martinho, em particular a escola sede.” (p.46)

**(19) Viana (2009)**

“Assim, este trabalho pretende desenvolver as competências necessárias à elaboração de trabalhos escolares de qualidade através do tratamento de informação, da tradução, com apoio de tradutores online, e do sentido crítico de correcção e adequação.” (Resumo, p.iii)

**(20) Evaristo (2010)**

“Partindo da concepção de um projecto de intervenção realizado numa turma de 1.º ciclo do Ensino Básico, no âmbito do Inglês como Actividade de Enriquecimento Curricular, o presente trabalho de investigação analisou as potencialidades da construção e implementação de um e-Portefólio, pelos alunos, no que diz respeito ao desenvolvimento da competência plurilingue e intercultural e das competências em TIC.” (Resumo)

**(26) Teixeira (2010)**

“Por outro lado, foram filmadas aulas em que se recorreu ao uso da comunicação não verbal e outras em que se procurou não se fazer uso da mesma. Posteriormente, estas aulas foram visualizadas e tratadas através do programa informático “Elan” obtido na Internet através dum download feito em <http://www.latmpi.eu/tools/elan/download>.”

(p.14)

**(27) Vieira (2010)**

“Cientes de que o processo de ensino e aprendizagem nas escolas básicas e secundárias deverá apostar numa modalidade de blended Learning integradora de diversos cenários de aprendizagem mediados através de tecnologias Internet, o presente estudo de caso incidiu sobre uma turma de 9º Ano nível 5 da disciplina de Inglês da Escola EB 2,3/S de Mogadouro, no decorrer do 2º Período do ano lectivo de 2009/2010, complementando o processo de ensino e aprendizagem através da plataforma Moodle e tecnologias Web 2.0 associadas.” (Resumo, p.iv)

**(29) Bastos (2011)**

“Esta investigação focou-se no interesse educativo das ferramentas cognitivas (o YouTube e o fórum - Moodle) e na sua efectiva contribuição para uma aprendizagem profunda e significativa, orientada para processos de pensamento complexo, que combinam competências de pensamento de conteúdo, crítico e criativo.” (Resumo, p.v)

**(30) Duarte (2011)**

“No estudo de caso que aqui descrevemos, tentamos compreender como se processa a aprendizagem da competência oral em língua inglesa, em ambas as vertentes de listening e speaking, através da aplicação VoiceThread como complemento à aprendizagem presencial.” (Resumo, p.iii)

**(33) Silva (2011)**

“Neste estudo, a utilização de um multi user Weblog como o WordPress foi enriquecido com a exploração de outras ferramentas da Web 2.0.” (p.3)

“A dinamização de sessões síncronas e assíncronas com os colegas da parceria foi fundamental para que os alunos percebessem a utilidade da ferramenta Skype, do canal de chat e do Fórum, bem como o fim que se pretendia alcançar com estes.” (p.129)

**(38) Martins (2012)**

“Tomando como ponto de partida os resultados de aprendizagem e o tema aglutinador de cada unidade curricular, implementaram-se tarefas interacionais com recurso a ferramentas Web 2.0 (rede social,

	<p>wiki, podcast) que implicaram a criação e manutenção de processos dialógicos com vista à produção de outputs colaborativos.” (Resumo)</p> <p><b>(39) Melo (2012)</b></p> <p>“É neste âmbito que surge este estudo que nos permitiu refletir sobre o uso da ferramenta Web 2.0, Google Docs, na promoção da escrita criativa de forma colaborativa, em contexto sala de aula, na aprendizagem da língua inglesa.” (Resumo)</p> <p><b>(41) Ramos (2012)</b></p> <p>“Assim, em termos de metodologia, optou-se pelo estudo de caso, sendo que se pretendeu avaliar, se, na perspetiva dos alunos, o uso da Wiki com uma turma de 10.º ano de escolaridade, poderia fomentar o desenvolvimento do seu sentido de autonomia e a sua motivação para a produção escrita em língua inglesa.” (Resumo)</p> <p><b>(43) Silva (2012)</b></p> <p>“O objetivo desta investigação centrou-se nas práticas de avaliação no ensino de inglês no 1.º CEB, nomeadamente na análise da autoavaliação dos alunos e sua relação com o contributo dos podcasts nos processos nucleares das AEC de inglês numa sala de aula como sistema de atividade, caracterizada pelas exigências da autoavaliação dos alunos para a emancipação e domínio da avaliação formativa informal num contexto de aprendizagens que suplanta as fronteiras da sala de aula através de recursos digitais.”(Resumo, p.ii)</p> <p>“Refletindo acerca dos propósitos da avaliação formativa alternativa defendida por Fernandes (2005:63) centrar-me-ei na possibilidade e importância da criação de podcasts, passíveis de serem publicados no blog das quatro turmas das AEC de inglês em estudo.” (p.49)</p>
<p><b>Recursos digitais</b></p>	<p><b>(17) Sousa (2009)</b></p> <p>“O presente Relatório tem como tema o uso didático do vídeo, nas aulas de língua estrangeira, enquanto elemento propulsor de Motivação para a interactividade humana, evidenciada na troca de experiências comunicacionais imediatas.” (p.1)</p> <p><b>(22) Ferreira (2010)</b></p> <p>“Este relatório insere-se no âmbito do estudo do Quadro Interactivo Multimédia (QIM) e a sua relação com o processo educativo, a partir de uma problemática observada - a falta de motivação - em duas turmas na aprendizagem de língua estrangeira da Escola Secundária/3</p>

Aurélia de Sousa (ESAS).” (Resumo, p.i)

“A utilização dos QIM para motivar os alunos intervenientes na minha IA envolveu, para além da minha preparação, pesquisas para apoio teórico, a formação nos QIM, a produção de materiais, incluindo os flipcharts para usar no QIM, bem como a reflexão sobre os instrumentos de recolha de dados a serem aplicados.” (p.27)

**(26) Teixeira (2010)**

“Neste trabalho analisamos os aspectos não-verbais da comunicação e das relações interpessoais em sala de aula de língua estrangeira. A investigação desses aspectos comunicativos foi conseguida através de inquéritos, grelhas de observação, alguns exercícios na sala de aula e a realização de uma pesquisa de carácter etnográfico. A filmagem das aulas e a análise das gravações permitiu o tratamento de aspectos como: a ocupação dos espaços físicos nas salas; a gesticulação e as posturas físicas adoptadas pela professora e pelos alunos. Esses elementos são constitutivos do processo de comunicação do conhecimento científico em aula.” (Resumo)

**(28) Abreu (2011)**

“O presente Relatório pretende ser uma porta aberta para uma reflexão sobre as implicações que um planeamento e uma prática sistemática de actividades de Show and Tell podem trazer para a sala de aula em benefício da fluência dos alunos.” (Resumo, p.v)

“Tive o cuidado de projectar este slide e de o ler de uma forma natural e com um tom elevado, como se fosse realmente uma locutora de rádio. Tinha a câmara pousada na mesa apontada para uma imagem de um logótipo criado pelos alunos, enquanto o meu discurso era gravado.” (p.45)

**(31) Ferreira (2011)**

“No decorrer do ano lectivo 2010/2011 tive a oportunidade de utilizar o meio audiovisual, mais concretamente o vídeo autêntico, com o objectivo de analisar se os níveis de motivação dos alunos para a aprendizagem das duas línguas (Inglês e Alemão) aumentavam aquando a visualização dos mesmos.” (Resumo, p.i)

**(34) Teixeira (2011)**

“Trata-se de um estudo de (auto)supervisão, enquadrado num paradigma de investigação naturalista, com recurso a estratégias de recolha de informação predominantemente qualitativas e com uma função simultaneamente pedagógica e investigativa: questionários,

Roteiro de Aprendizagens dos alunos, análise de episódios de interação pedagógica (videogravados e transcritos) e caderno de investigação da professora-investigadora. A metodologia adoptada dirigiu-se à compreensão e transformação da acção num contexto particular, aproximando-se da investigação-acção.” (Resumo)

**(37) Leite (2012)**

“Neste projeto, procurou-se desenvolver uma metodologia de ensino sócio - interativa, que possibilitasse diferentes formas de ensinar e aprender a língua inglesa, utilizando a linguagem audiovisual como um meio de promover a motivação, adequando-a aos objetivos de aprendizagem. Pretendeu-se, a partir da projeção do material audiovisual no ambiente escolar, incorporar à prática educativa, estratégias pedagógicas que permitam aos alunos enriquecer a construção do conhecimento e conseqüentemente transformar a sala de aula de Inglês num espaço mais dinâmico e motivante.” (Resumo, p.iii)

**(40) Paias (2012)**

“O que se pretende explorar neste relatório é a imagem digital como meio de desenvolvimento da expressão oral e escrita nas disciplinas de Inglês e Francês, ou seja, como é que o uso da imagem contribuiu para motivar as duas capacidades já mencionadas.” (Resumo)

**(42) Silva (2012)**

“No presente estudo, descreve-se a forma como se procurou incentivar e motivar os discentes a participar oralmente na língua-alvo através da utilização de dois meios audiovisuais – as apresentações PowerPoint e o vídeo.” (Resumo)

**(44) Vaz (2012)**

“Assim, elaborei duas apresentações em PPT e inseri informação visual e auditiva no programa MGM 29, destinado a conceber jogos de memória baseados na correspondência de som, texto ou imagem, ou na combinação de dois destes recursos. A primeira apresentação, de cariz não interativo, teve o objetivo de apresentar aos alunos os itens lexicais selecionados, pois estas palavras eram completamente novas para eles. A segunda apresentação, bem como os jogos interativos, visaram proporcionar a cada um dos alunos a prática que se revela fundamental no processo mnésico.” (p.53)

<p><b>Software</b></p>	<p><b>(4) Pedro (2005)</b></p> <p>“A ferramenta de autoria utilizada no desenvolvimento do sistema DIDAKTOS – o software Macromedia Director” (p.246)</p> <p><b>(6) Faria (2006)</b></p> <p>“A dissertação aqui apresentada tem como tema central os agentes pedagógicos animados, procurando analisar o seu impacto na interacção com ambientes virtuais de aprendizagem e, mais especificamente, com o software educativo TeLL me More® Kids.” (Resumo)</p>
<p><b>Projetos</b></p>	<p><b>(7) Melo (2006)</b></p> <p>“Conforme referimos, o corpus de análise foi recolhido no âmbito do projecto Galanet, durante a segunda experimentação dessa plataforma, chamada Canosessão.” (p.297)</p> <p><b>(33) Silva (2011)</b></p> <p>“Este estudo enquadra-se no Programa de Aprendizagem ao Longo da Vida, Programa sectorial Comenius e descreve uma experiência de trabalho colaborativo, com recurso a uma plataforma de aprendizagem colaborativa e, na qual, se pretendeu criar uma comunidade virtual de aprendizagem.” (p.6)</p>
<p><b>Relação dos professores com as TIC</b></p>	<p><b>(5) Brito (2006)</b></p> <p>“O estudo que aqui se apresenta pretende caracterizar os professores de inglês das escolas secundárias e secundárias com 3º Ciclo, relativamente às suas atitudes e competências quanto à utilização das TIC no ensino da língua inglesa, no distrito de Setúbal.” (Resumo)</p> <p><b>(9) Fernandes (2007)</b></p> <p>“O presente estudo pretende identificar, clarificar e evidenciar o ponto de situação de uma investigação sobre a rentabilização pedagógica e efectiva utilização das Novas Tecnologias e da Internet que é feita pelos professores de Inglês do 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico do distrito de Beja e posteriormente tentar resolver eventuais dificuldades e implicar os professores num futuro pedagogicamente mais orientado para as potencialidades da tecnologia inter e transdisciplinarmente.” (Resumo)</p>

**(11) Rodrigues (2008)**

“Para isso, optámos por focalizar a nossa investigação num estudo de caso a decorrer na escola onde leccionamos, através de um questionário realizado a 23 professores de Inglês do ensino secundário e pela observação directa dos alunos.” (Resumo)

**(21) Fernandes (2010)**

“Tendo como base este quadro conceptual, foi desenvolvido um inquérito por questionário em que se procurou saber se os professores da Língua Inglesa das actividades de enriquecimento curricular do 1.º Ciclo do Ensino Básico conhecem e utilizam actividades lúdicas, através de recursos digitais e de multimédia na sua prática lectiva.” (Sumário)

“O tempo dispensado nestas actividades e a pontuação feita será contabilizada pelo professor / administrador do moodle, o que lhe dará informação sobre a aprendizagem dos alunos e o poderá e poderá ajudar na planificação, não só das aulas, como do próprio sítio virtual.” (p.38)

**(43) Silva (2012)**

“As entrevistas aos docentes da equipa das AEC de inglês do Agrupamento de Escolas Ruy Belo serão usadas para recolha de opiniões sobre o uso e produção de podcasts na Prática Pedagógica (PP); integração do tipo/duração/formato de podcasts usados; contributo dos podcasts no desenvolvimento de competências de comunicação; e barreiras ao uso/produção de podcasts na PP; a fim de verificar como é que os vários agentes envolvidos no processo percecionam as TIC (Tecnologias de Informação e Comunicação) e a relação das mesmas com a autoavaliação dos alunos no cumprimento do propósito relacionado com a melhoria das aprendizagens de inglês no 1.º CEB.” (p.41)



**Anexo II – Evidências da eficácia da utilização das TIC e das suas potencialidades**



## Anexo II – Evidências da eficácia da utilização das TIC e das suas potencialidades

Conceitos em análise e a sua eficácia	
<b>Trabalho colaborativo</b>	<p><b>(1) Magalhães (2002)</b></p> <p>“No entanto, a nossa investigação leva-nos a concluir um facto - o mesmo Hipertexto, que pode tornar-se confuso e aborrecido se for estudado individualmente, pode ser um instrumento extremamente motivador se for integrado em actividades que envolvam resolução de problemas, inseridas em estratégias de aula de carácter colaborativo. Foi isto o que, de facto, se veio a verificar no grupo experimental, onde os alunos sempre se mantiveram interessados, participando activamente em todas as actividades.” (p.137)</p> <p><b>(2) Alves (2005)</b></p> <p>“Com o projecto e a forma como a colaboração foi nele implementada, os alunos passaram a entender a colaboração como um benefício para o trabalho, em que as diferentes perspectivas dos membros e a igual distribuição de trabalho contribuem para um produto final de maior qualidade.” (p.163)</p> <p><b>(24) Lima (2010)</b></p> <p>“Esta modalidade, que se poderá inserir no âmbito do blended learning, revelou-se como uma prática pedagógica capaz de convocar não só atitudes de franca adesão por parte dos alunos, mas também como prova de que o ambiente virtual criado promove a aprendizagem dos alunos. Os dados parecem indicar que houve uma melhoria das aprendizagens e que o interesse pela disciplina atingiu novos patamares, tal como o demonstraram as classificações obtidas pelos alunos na disciplina. A utilização da plataforma de aprendizagem promoveu também uma atitude mais colaborativa que se reflectiu na aquisição de novos conhecimentos ao nível das tecnologias da informação e comunicação e na construção de conhecimento.” (p.97)</p> <p><b>(39) Melo (2012)</b></p> <p>“Perante estes dados, podemos dizer que o Google Docs é uma ferramenta que aumenta o gosto pela aprendizagem, facilita a aquisição de conhecimentos no ensino da língua inglesa, melhora o poder de argumentação e contribuiu para aumentar a autoestima e</p>

	<p>confiança. Como tal, na opinião de todos os alunos, a ferramenta Google Docs devia ser utilizada por professores de outras disciplinas.” (p.106)</p> <p><b>(41) Ramos (2012)</b></p> <p>“Ao optar-se por utilizar a ferramenta Wiki, enquanto ferramenta que possibilita escrita colaborativa promoveu-se o interesse, a motivação e o gosto da escrita, já que se considera que esta competência é fundamental na formação dos alunos e, muitas vezes, é relegada para segundo plano. Isto porque se acredita que quem melhor escreve, melhor está preparado para os desafios que se colocam na sociedade e no mundo de trabalho.” (p.88)</p>
<p><b>Motivação</b></p>	<p><b>(6) Faria (2006)</b></p> <p>“A evolução dos resultados do Pré para o Pós-Teste e as observações efectuadas pela Professora de Inglês levaram a concluir que o software Tell me More® Kids ajudou os alunos a desenvolverem alguns conhecimentos e capacidades no âmbito da área disciplinar de Inglês.” (p.222)</p> <p>“Mesmo que subsistam algumas dúvidas relativamente à possibilidade das personagens terem impacto a nível do desenvolvimento de competências específicas da disciplina de Inglês, os resultados obtidos a nível da emoção e da motivação levam a concluir que elas têm impacto nestes domínios, o que, por sua vez, poderá influenciar de forma significativa a experiência de aprendizagem.” (p.222)</p> <p>“Este estudo evidenciou a importância dos afectos, da emoção e do encorajamento na relação que se estabelece entre a criança e as personagens dos softwares educativos.” (p.225)</p> <p><b>(16) Menezes (2009)</b></p> <p>“Perante o anteriormente exposto, considera-se que este estudo revela uma tendência bastante positiva no que diz respeito a integração da ferramenta podcast nas boas práticas didáctico-pedagógicas da língua Inglesa, como tal, devendo ser considerada um recurso bastante útil.” (p.82)</p> <p>“Quanto às atitudes, 95% dos alunos (Gráfico 24, p. 76) considera que o podcast os motivou mais para a aprendizagem da língua Inglesa, sendo, assim, uma ferramenta útil para melhorar os conhecimentos na disciplina (Gráficos 25 e 26, pp. 76, 77), levando-os a empenharem-se mais nas actividades (Gráfico 31, p. 79). As quatro turmas apresentaram uma opinião bastante favorável no que concerne a terem</p>

gostado de utilizar o podcast (Gráfico 32, p. 80).” (p.83)

**(18) Vaz (2009)**

“Os resultados obtidos revelam que o uso da hiperficcção pode favorecer a promoção da autonomia na leitura em Inglês, com efeitos muito positivos na motivação dos alunos.” (p.138)

**(21) Fernandes (2010)**

“Concluindo, os professores consideram muito importante o factor motivacional das novas tecnologias no processo da sensibilização da Língua Inglesa, assim como a capacidade que elas possuem de permitir a diversificação dos métodos de ensino e a demonstração de interesse em contexto escolar.” (p.58)

**(22) Ferreira (2010)**

“Como se pôde constatar no capítulo precedente, os resultados pretendidos foram parcialmente alcançados. O questionário, bem como as observações feitas em sala de aula de língua estrangeira parecem confirmar os benefícios do uso do QIM, por este aumentar o envolvimento dos alunos durante o processo de aprendizagem e, consequentemente, a motivação. Para além disso, os resultados deste estudo indicam que o QIM pode ser útil na sala de aula, de forma a possibilitar uma maior cooperação entre os colegas de turma. Ao descentralizar a aprendizagem da figura do docente, orientando a atenção dos alunos para outro tipo de interacção, ajuda-os a participar mais espontaneamente e autonomamente.” (p.67)

**(25) Silva (2010)**

“No que diz respeito à motivação e envolvimento dos alunos neste conjunto de aulas, podemos afirmar que o recurso ao Second Life foi, de facto, um factor de maior motivação para a maioria dos alunos. É certo, contudo, que à medida que o estudo foi decorrendo, se notou uma diminuição dessa motivação dos alunos” (p.114)

“ser novidade e de a sua utilização implicar já a realização de trabalho que implicava um maior envolvimento e produção de algo.” (p.115)

**(31) Ferreira (2011)**

“Em que medida pode a utilização do audiovisual aumentar os níveis de motivação dos alunos? Após ter analisado todos os dados, penso que posso afirmar que neste contexto específico e com estes alunos o aumento dos níveis de motivação registaram-se a vários níveis. Aquando do visionamento dos vídeos os alunos mostraram-se

concentrados e atentos sendo capazes de participar activamente nas actividades propostas.” (p.50)

**(34) Teixeira (2011)**

“De facto, termos como Ciberspace, Internet e WWW (World Wide Web) são uma realidade incontornável para esta nova geração digital e, como fontes de informação inesgotáveis que são, devem ser integrados nas práticas lectivas. O acesso a estas ferramentas, enquanto recursos pedagógicos, possibilitou fazer a mediação entre o contexto educativo do ensino de uma língua estrangeira e os interesses e as necessidades dos alunos, proporcionando-lhes razões para aprenderem o Inglês de forma a criarem significados, oferecendo-lhes momentos de aprendizagens mais lúdicos sem grandes ansiedades ou constrangimentos e encorajando uma atitude mais positiva face ao estudo de uma língua estrangeira.” (p.79)

**(37) Leite (2012)**

“Evocando o contexto teórico inicialmente apresentado e os contributos de autores como Allan (1985), Ruane (1989), Harmer (1998), Canning-Wilson (2000), e Keene (2006), sustém-se, pois, a validade de premissas que advogam o potencial pedagógico e motivacional do audiovisual no ensino do Inglês. Confirma-se que este recurso capitaliza a motivação dos alunos, estimulando-os para a comunicação oral na língua inglesa e para um envolvimento ativo nas tarefas. Os resultados deste trabalho revelam que o audiovisual tem realmente lugar na Sociedade da Informação e do Conhecimento, sendo vantajoso o aproveitamento, por parte do ensinante de uma língua estrangeira, das potencialidades que este recurso disponibiliza.” (p.55)

**(40) Paias (2012)**

“O que se pretende explorar neste relatório é a imagem digital como meio de desenvolvimento da **expressão** oral e **escrita** nas disciplinas de Inglês e Francês, ou seja, como é que o uso da imagem contribuiu para motivar as duas capacidades já mencionadas.” (Resumo)

“Para concluir, os vídeos e imagens foram utilizados em sintonia e em conjunto com o manual, de modo a imprimir ritmo à aula e a estimular a participação dos alunos que, depois das férias, estavam ainda um pouco eufóricos e fora do ritmo de trabalho. Deste modo, a aula funcionou e todos participaram e se mostraram bastante interessados. Os vídeos e imagens apresentados promoveram a motivação e o elo que tornou possível a comunicação / interação dos alunos, dando a conhecer as suas opiniões pessoais de modo a progredirmos no estudo

	do tema.” (p.22)
<b>Sensibilização</b>	<p><b>(12) Amaro (2009)</b></p> <p>“Apresento um tema explorado em duas unidades: uma que visa a <b>sensibilização</b> para a língua inglesa, a outra tem como objectivo a aprendizagem da língua inglesa.” (p.108)</p> <p>“Como podemos verificar, os conteúdos propostos por estes websites adequam-se plenamente aos objectivos das orientações programáticas e podem com facilidade ser implementados na realidade portuguesa.” (p.123)</p> <p>“Mais: a aprendizagem da língua com recurso a ferramentas multimédia é um passo basilar na preparação de futuros profissionais em qualquer área de trabalho que se querem cidadãos portugueses/europeus.” (p.123)</p>
<b>Escrita</b>	<p><b>(11) Rodrigues (2008)</b></p> <p>“Assim, as TIC como ferramenta de aprendizagem de uma Língua Estrangeira, podem fomentar:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Maior motivação dos alunos, dado o seu carácter inovador;</li> <li>- Contextos de comunicação do mundo real e acesso a uma grande variedade de conteúdos;</li> <li>- Maior interesse pela aprendizagem da língua e consciência da sua importância;</li> <li>- Aprendizagem de vocabulário e temáticas para além das do currículo;</li> <li>- Melhorias na capacidade de produção escrita e, conseqüentemente, oral;</li> <li>- Linguagem mais próxima da oralidade, mais informal, pessoal e expressiva, que apela mais aos jovens;</li> <li>- Auto-aprendizagem;</li> <li>- Criação de uma ponte entre a escola e o mundo;</li> <li>- Alargamento do horizonte dos alunos;</li> <li>- Desenvolvimento da literacia informática.” ( p.86)</li> </ul> <p><b>(15) Gaifém (2009)</b></p> <p>“Relativamente ao e-mail, a totalidade dos alunos de Alemão e grande parte dos alunos de Inglês defendem a sua utilidade como meio de comunicação; porém pouco mais de metade dos alunos de ambas as turmas foi efectivamente capaz de identificar alguma característica da escrita do e-mail. No entanto, os textos dos alunos apresentaram resultados muito positivos a vários níveis, quer na estrutura e extensão do e-mail, quer na clareza do destinatário e do propósito do e-mail.” (p.59)</p>

	<p><b>(23) Jesus (2010)</b></p> <p>“Os dados obtidos no contexto do presente estudo, indicam que a metodologia de narrativa digital apresenta resultados positivos na aprendizagem de produção escrita. Os resultados sugerem que, na globalidade, o desenvolvimento desta competência se aproxima de um nível bastante positivo de aprendizagem.” (p.160)</p>
<p><b>Oralidade</b></p>	<p><b>(17) Sousa (2009)</b></p> <p>“Certifica-se que este recurso audiovisual capitaliza a Motivação dos alunos, estimulando-os, mais especificamente, para a auto-expressão oral. Indo mais além, verifica-se empiricamente que diminui índices e factores de ansiedade. De frisar, contudo, o alerta de Bento da Silva (2001: 318) para a dependência do sucesso da sua aplicação pedagógica das opções metodológicas do docente, que se evidenciou nas estatísticas elaboradas neste estudo.” (p.53)</p> <p><b>(28) Abreu (2011)</b></p> <p>“Deste modo, cumpre-me afirmar que, após analisar todas as filmagens efectuadas nas aulas e verificar os resultados obtidos, bem como os resultados dos questionários, a utilização de actividades Show and Tell nas aulas de Inglês não só facilitam, como também, contribuem em grande medida para a melhoria da fluência em língua inglesa.” (p.75)</p> <p>“A filmagem das aulas e a análise das gravações permitiram o tratamento de aspectos como: a correcção linguística, a pronúncia e as posturas físicas (olhar e gesticulação) adoptadas pelos alunos. Estes elementos são essenciais para que uma comunicação oral possa ser considerada natural e espontânea, ou seja, fluente.” (Resumo, p.v)</p> <p><b>(29) Bastos (2011)</b></p> <p>“Apesar de o projecto ter como objectivo o desenvolvimento das competências de Uso de Língua (listening, reading, writing and speaking), merecendo todas elas especial atenção no processo de ensino aprendizagem, apenas a capacidade de <b>produção oral e interacção</b> (Speaking) será avaliada por excelência ao longo de todo o processo (pelos motivos já apontados).” (p.56)</p> <p>“O YouTube, associado a outras ferramentas cognitivas e a metodologias diversificadas (Kornhaber, 2001), ao mobilizar o pensamento elementar/de conteúdo e desenvolver o pensamento crítico e o pensamento criativo, incentivou paralelamente a aquisição crítica e criativa da competência comunicativa em Língua Inglesa, das</p>

	<p>competências gerais (saber, saber fazer, saber ser e saber aprender) e das competências específicas (linguística, pragmática e sociolinguística) que interagem na aquisição daquela.” (p.151)</p> <p><b>(30) Duarte (2011)</b></p> <p>“Podemos seguramente afirmar que a aplicação escolhida para este estudo, que possui todas as características de uma ferramenta da Web 2.0, vem preencher uma necessidade, devolvendo aos alunos a oportunidade de se exprimirem oralmente. Em simultâneo enriquece o contexto da aprendizagem da língua visto que, através do contacto com a opinião e o desempenho dos colegas, podem os mesmos construir novo conhecimento.” (p.83)</p> <p><b>(35) Dias (2012)</b></p> <p>“Para delimitar o meu tema optei por desenvolver o meu projeto de investigação-ação na área da <b>competência oral.</b>” (p.6)</p> <p>“No que toca aos elementos visuais apresentados no website 9gag, os cartoons um bom ponto de partida para o projeto.” (p.6)</p> <p>“Concluo assim, que os elementos visuais aliados à comunicação resultaram em duas turmas.” (p.59)</p> <p><b>(42) Silva (2012)</b></p> <p>“Os resultados permitem comprovar a fiabilidade da utilização das apresentações PowerPoint e do vídeo como facilitadores e promotores da participação oral dos aprendentes na língua-alvo e, por conseguinte, validam a hipótese inicialmente proposta. É também possível tecer várias considerações acerca dos resultados obtidos neste estudo.” (p.62)</p>
<p><b>Comunicação</b></p>	<p><b>(3) Cruz (2005)</b></p> <p>“...podemos referir que a interacção <i>on-line</i> síncrona é um campo privilegiado de actuação e de observação da CP e da CCI dos aprendentes em acção, pois nela os <i>chatantes</i> mostram não só os conhecimentos linguísticos e culturais que possuem, mas também predisposições sócio-afectivas, espelhadas através de imagens que têm das línguas, países e culturas que lhe são próprias e/ou conhecidas. Sendo assim, encontramos, numa forma geral, neste tipo de interacção estas predisposições, valores e afectos, bem como saberes e competências em línguas e culturas que contribuem para uma comunicação intercultural com sucesso.” (p.141)</p>

**(13) Carlão (2009)**

“Apoiado nos resultados obtidos pelos inquéritos aplicados, pudemos constatar que a flexibilidade e a disponibilidade oferecidas pelos blogues e podcasts constituíram uma ferramenta de trabalho online válida, sobretudo o que concerne o suporte oferecido ao desenvolvimento das competências de reading, writing, listening and speaking, bem como contribuíram para o desenvolvimento de outras competências transversais, preceituadas pelo currículo nacional do ensino básico, nomeadamente as competências de natureza tecnológica que, para além de contribuírem para a realização de trabalhos colaborativos e de partilha, funcionaram como impulsionadores da autonomia dos alunos.” (p.138)

**(33) Silva (2011)**

“Constatamos neste estudo que o recurso às TIC em contexto de escolar, nomeadamente no desenvolvimento de projetos Comenius, permite a constituição de parcerias de escolas e a dinamização de contextos de aprendizagem em cenários mais próximos da realidade dos alunos. Estes permitem-lhes o envolvimento em aprendizagens mais diversificadas, pois são facilitadores da distribuição e divulgação dos trabalhos dos alunos, ao mesmo tempo que lhes permitem trocas verbais orais e escritas (em tempo real, ou não), as quais se tornam promotoras do desenvolvimento da competência comunicativa.” (p.127)

**(38) Martins (2012)**

“A síntese de conclusões apresentadas aponta para um impacto marcadamente positivo da implementação de tarefas interacionais com recurso à Web 2.0 no âmbito da aprendizagem” (p.311)

“da língua inglesa no ensino superior, o que, indubitavelmente, se repercutiu na melhoria das práticas e da profissionalidade docente.” (p.312)

“No estudo desenvolvido, os estudantes contactaram com o quotidiano da área profissional do seu ciclo de estudos, tendo oportunidades acrescidas para a prática de comunicação em língua inglesa, o que aumentou a utilização da linguagem” (p.313)

“inovadores e criadores ao conceberem um produto real para o público em geral, como foi o caso da wiki e do podcast.” (p.314)

<p><b>Comunicação não-verbal</b></p>	<p><b>(26) Teixeira (2010)</b></p> <p>“A filmagem das aulas e a análise das gravações permitiu o tratamento de aspectos como: a ocupação dos espaços físicos nas salas; a gesticulação e as posturas físicas adoptadas pela professora e pelos alunos. Esses elementos são constitutivos do processo de comunicação do conhecimento científico em aula.” (Resumo)</p> <p>“Por outro lado, foram filmadas aulas em que se recorreu ao uso da comunicação não Verbal e outras em que se procurou não se fazer uso da mesma. Posteriormente, estas aulas foram visualizadas e tratadas através do programa informático “Elan” obtido na Internet através dum download feito em <a href="http://www.lat-mpi.eu/tools/elan/download">http://www.lat-mpi.eu/tools/elan/download</a>. Este programa permitiu, inclusive, tomar notas sobre os comportamentos gestuais da professora observados de forma científica que permitiu estabelecer comparações de resultados e obter conclusões sobre o impacto do uso ou da comunicação não verbal ou a ausência do uso da mesma.” (p.14)</p>
<p><b>Produção de materiais didáticos</b></p>	<p><b>(4) Pedro (2005)</b></p> <p>“Em face destes resultados pode concluir-se, deste modo, que a promoção de atitudes favoráveis perante os computadores e a tecnologia por parte dos alunos-futuros professores deve constituir-se como uma tarefa de intervenção prioritária na formação inicial de professores.” (p.431)</p> <p><b>(8) Tavares (2006)</b></p> <p>“Consideramos, desta forma, que os objectivos que nos propusemos alcançar – conceber, desenvolver e validar um Objecto de Aprendizagem para o ensino/aprendizagem da língua inglesa, a regra de formação do Present Simple – foram alcançados.” (p.121)</p>
<p><b>Produção de conteúdos em novos contextos de aprendizagem</b></p>	<p><b>(32) Azevedo, Ribeiro e Gomes (2011)</b></p> <p>“Pretende-se que o nosso trabalho chegue à comunidade educativa, sobretudo através do blogue que ficará publicado online, em <a href="http://www.carlospacos.podbean.com">www.carlospacos.podbean.com</a>, bem como pela troca de saberes e vivências entre professores de línguas, ou pela pesquisa e recolha de informação sobre o tema.” (p.60)</p> <p>“A consequente estratégia avaliativa do projeto advirá da frequência de consulta online do mesmo, da divulgação do mesmo; da motivação que possa trazer aos alunos para as suas aprendizagens; da melhoria das competências em Língua Inglesa que os alunos demonstrem, bem</p>

	<p>como a evolução constatável das aprendizagens e práticas docentes.” (p.60)  <i>(Em aberto)</i></p>
<p><b>Avaliação</b></p>	<p><b>(14) Carvalho (2009)</b></p> <p>“O objectivo desta investigação é descobrir se a mudança da metodologia de Portefólio para a metodologia de ePortfolio é positiva e se esta nova metodologia de ePortfolio poderá servir como <b>ferramenta de aferição formativa e/ou sumativa.</b>” (p.72)</p> <p>“É possível implementar a utilização do ePortfolio na prática docente do ensino da Língua Inglesa no 1º Ciclo da RAM? Do nosso ponto de vista, sim. Analisando os dados, a taxa de sucesso foi de 100%, segundo os nossos inquiridos. 53,3% dos alunos acederam ao ePortfolio pelo menos uma vez por semana, e isto mostra a criação de hábitos de estudo.” (p.74)</p> <p>“Concluimos que as vantagens da utilização desta metodologia são bastante assinaláveis, especialmente porque após a análise de perto das desvantagens, estas prendem-se na sua generalidade a questões técnicas e de recursos e equipamentos escolares, assunto que discutiremos nas recomendações. E reforçamos ainda mais esta conclusão com os resultados da questão N.º 37, onde 53,3 % dos docentes afirmam que utilizariam no futuro esta metodologia e 46,7 % que utilizariam esta ao mesmo tempo que utilizariam também a metodologia de Portefólio.” (p.77)</p> <p>“Segundo a maioria dos nossos docentes, esta ferramenta deveria ser usada apenas como ferramenta de aferição formativa (46,7 %), enquanto que 40 % a utilizaria em ambas as situações de aferição, formativa e sumativa.” (p.77)</p> <p><b>(27) Vieira (2010)</b></p> <p>“A possibilidade dada ao aluno em poder interagir em tempo real utilizando as ferramentas do WiZiQ, foram sem dúvida uma mais-valia e um impulso motivacional para os alunos mais cépticos. Provou-se, que o WiZiQ permite praticamente a avaliação das quatro competências numa só ferramenta/tecnologia, sendo sem dúvida aquela que mais envolveu os alunos no processo de ensino e aprendizagem.” (p.92)</p> <p>“Perante estes factos, corrobora-se a ideia de que com o Moodle e o WiZiQ o professor conseguirá atribuir mais significado à aprendizagem, já que estas tecnologias os motivam para os diferentes conteúdos temáticos.” (p.92)</p>

	<p><b>(43) Silva (2012)</b></p> <p>“Os artefatos mediadores (ferramentas físicas, simbólicas, externas ou internas – as TIC, neste contexto de investigação) são tanto os podcasts publicados no blog das turmas como os conteúdos disciplinares, ou materiais didáticos usados em sala de aula para regular aprendizagens.” (p.69)</p> <p>“A última ideia centrada no processo de aprendizagem é vista como a ideal por motivar os alunos verdadeiramente, aliada à própria ideia de se aprender através de uma avaliação para a melhoria das aprendizagens.” (p.71)</p> <p>“A importância da utilização de recursos digitais em sala de aula e as vantagens de lecionar recorrendo a conteúdos multimédia são aspetos muito apreciados por docentes que compreenderam que os alunos estão mais disponíveis para este tipo de abordagem e o seu tempo de concentração melhora consideravelmente. Consegue-se um trabalho em sala de aula com menor dispersão e maior entusiasmo, qualidade e rigor científico, os conteúdos multimédia são importantes para motivar os alunos, conseguir a sua atenção, motivá-los para as AEC de inglês e oferecer momentos de aprendizagem de uma forma mais lúdica.” (p.75)</p>
<p><b>Pensamento reflexivo e crítico</b></p>	<p><b>(19) Viana (2009)</b></p> <p>“Os alunos aprenderam com a tecnologia (learning with). Neste caso, aprenderam usando as tecnologias como ferramentas que os apoiam no processo de reflexão e de construção do conhecimento (ferramentas cognitivas). Aqui, a questão determinante não é a tecnologia em si mesmo, mas a forma de encarar essa mesma tecnologia, usando-a sobretudo como estratégia cognitiva de aprendizagem. (Jonassen, 1996).” (p.48)</p> <p>“Relembro ainda a questão colocada no ponto 2.2 desta dissertação: “Poderão as TIC, nomeadamente o uso de recursos online, potencializar acções crítico-reflexivas nas nossas crianças/alunos?” Segundo este estudo, a resposta a esta questão é afirmativa.” (p.49)</p>
<p><b>Promoção de uma educação plurilingue e intercultural</b></p>	<p><b>(20) Evaristo (2010)</b></p> <p>“A análise dos dados permite-nos concluir que os alunos desenvolveram competências em TIC, continuando a utilizar o e-Portefólio, após a implementação do projecto, evidenciaram um</p>

	percurso de desenvolvimento da competência linguística e cultural, tendo ficado mais <b>sensibilizados à diversidade linguística e cultural</b> , e despertados e curiosos para conhecer melhor outros povos e culturas.” (Resumo)
<b>Retenção de vocabulário</b>	<p><b>(44) Vaz (2012)</b></p> <p>“Com efeito, este estudo demonstrou ser possível melhorar a capacidade de retenção de vocabulário através da utilização do suporte multimédia interativo, uma vez que as atividades propostas aos alunos resultaram de uma fundamentação teórica que me auxiliou na planificação e elaboração das atividades desenvolvidas na sala de aula.” (p.82)</p>
<b>Auto-regulação da aprendizagem</b>	<p><b>(36) Gago (2012)</b></p> <p>“Os resultados obtidos pela implementação deste projecto apoiam a possibilidade de melhorar o desempenho escolar dos alunos através da implementação de estratégias que estimulem a capacidade autoregulatória dos alunos no contexto específico da aprendizagem on-line.” (4.3 Significância)</p>
<b>Incentivo aos alunos</b>	<p><b>(9) Fernandes (2007)</b></p> <p>“Na rubrica sobre a opinião geral sobre a Internet e as ferramentas e programas de concepção de conteúdos interactivos de resposta qualitativa revelou que concordam que a Internet é interessante de se usar, <b>que os conteúdos multimédia incentivam os alunos</b> a envolverem-se mais nas actividades e que poderá melhorar as competências linguísticas dos mesmos e igualmente na criação de actividades na vida do professor.” (p.98)</p> <p><b>(5) Brito (2005)</b></p> <p>“Assim, da triangulação dos dados obtidos, através dos vários instrumentos de recolha, poderemos dizer que, em relação às atitudes dos professores, o <b>computador</b> parece estar <b>ligado ao conceito de inovação</b> e que professores inovadores usam as tecnologias nas suas aulas, <b>o que é apreciado pelos alunos</b> (cf. Dawes, 1999; Higgins, 2003).” (p.203)</p>
<b>E-learning</b>	<p><b>(10) Ribeiro (2007)</b></p> <p>“Finalmente, permitimos que os alunos apontassem vantagens do modelo de aprendizagem implementado, para assim obtermos uma visão global do mesmo. Os alunos salientaram como vantagens do</p>

	<p>modelo:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>_ Maior facilidade e eficácia</li><li>_ Flexibilidade espacial e temporal</li><li>_ Mais prático e, portanto, mais interessante e motivador</li><li>_ Ajuda a trabalhar em grupo</li><li>_ Maior acompanhamento da matéria</li><li>_ Aprendizagem contínua</li><li>_ Acompanhamento contínuo por parte do professor</li><li>_ Mais dinamismo e interacção</li><li>_ Trabalho colaborativo</li><li>_ Contacto constante com a língua estrangeira</li><li>_ Lucrativo em termos de iniciativa própria e pesquisa.” (pp.68-69)</li></ul>
--	--



## **Anexo III – Perspetivas dos Investigadores**



## Anexo III – Perspetivas dos Investigadores

<b>Integração das TIC no ensino formal</b>	
<b>Perspetivas</b>	<b>Excertos</b>
<b>A favor da integração das TIC</b>	<p><b>(1) Magalhães (2002)</b></p> <p>“abrem também perspectivas de investigação em situações específicas, como, por exemplo, o caso de alunos com necessidades educativas especiais ou turmas com problemas de carácter disciplinar.” (p.139)</p> <p><b>(2) Alves (2005)</b></p> <p>“O Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (2002:95) sugere várias actividades de escrita [...] Poderíamos acrescentar, a estas sugestões, a escrita de e-mails e a participação em chats e fóruns de discussão.” (p.168)</p> <p><b>(3) Cruz (2005)</b></p> <p>“Desta forma, para que a intercompreensão entre os povos europeus exista, é necessária uma forte aposta nos domínios da interculturalidade e plurilinguismo, facilitada pelos usos das tecnologias da informação e comunicação.” (p.142)</p> <p><b>(5) Brito (2006)</b></p> <p>“Pensamos, assim, que este estudo poderá justificar plenamente a sua pertinência e interesse no panorama português de ensino-aprendizagem de Inglês, estabelecendo uma ponte directa para a Didáctica de Inglês que muito poderá ganhar com a introdução destas ferramentas e/ou estratégias.” (p.211)</p> <p><b>(8) Tavares (2006)</b></p> <p>“A nossa experiência com o grupo de exploração/testagem do Objecto de Aprendizagem revelou que os professores estavam bastante receptivos quer à concepção quer à utilização do mesmo e de materiais semelhantes, pelo seu carácter prático, motivador e, principalmente, por revelar a reutilização nos diferentes níveis da língua inglesa que leccionavam.” (p.121)</p>

**(12) Amaro (2009)**

“Como podemos verificar, os conteúdos propostos por estes websites adequam-se plenamente aos objectivos das orientações programáticas e podem com facilidade ser implementados na realidade portuguesa.” (p.123)

**(13) Carlão (2009)**

“O estudo que agora finalizamos contribuiu para perceber que o recurso às TIC em contexto de sala de aula, nomeadamente nas aulas de língua inglesa, permite a dinamização de contextos de aprendizagem mais próximos da realidade dos nossos alunos, proporcionando-lhes possibilidades de trabalho diferenciado e de acordo com o seu ritmo de aprendizagem e os seus interesses, ao mesmo tempo que facilitam a promoção, a divulgação e o aperfeiçoamento do trabalho produzido pelos alunos.” (p.134)

**(15) Gaifém (2009)**

“Hoje em dia o e-mail não é apenas um meio de comunicação entre jovens amigos, ele é também importante em contextos mais formais, como na educação ou até nos negócios. Sendo assim, o e-mail, como género em progressão que é, tem a flexibilidade suficiente para se aproximar das características de uma carta semi-formal ou formal.” (p.30)

**(16) Menezes (2009)**

“O sistema educativo actual não foi desenhado para os nativos digitais. Contudo, a Escola teve de os receber subitamente. A Escola de hoje deve aprender a comunicar na língua desta nova geração e caberá aos professores serem os facilitadores dessa nova língua, abandonando a postura de velhos do Restelo.” (p.81)

“A Web 2.0 oferece uma enorme quantidade e variedade de ferramentas e aplicações que permitem dar resposta ao preconizado na resolução ministerial. É urgente reflectir acerca da Escola, quando temos no seu seio uma geração de alunos influenciada por todos aqueles dispositivos tecnológicos, pela Internet, pelas redes sociais.” (p.82)

**(17) Sousa (2009)**

“Deste processo analítico, os resultados revelam que este meio audiovisual tradicional tem realmente lugar num mundo digitalizado, sendo vantajoso o aproveitamento por parte do docente de uma língua estrangeira das máximas possibilidades que este auxiliar lhe disponibiliza.” (p.53)

**(20) Evaristo (2010)**

“Em suma, sabemos que é fundamental procurar novos caminhos, rever e reflectir acerca das nossas práticas, para conduzirmos os alunos, quem sabe, a uma nova viagem tecnológica, plurilingue e intercultural, através da construção de um novo e-Portefólio. Esta é uma tarefa que sabemos ser nossa, mas também da escola do séc.XXI, abrindo assim possibilidades infinitas de trabalho com os alunos de inglês e/ou de outras línguas nos primeiros anos de escolaridade.” (p.167)

**(21) Fernandes (2010)**

“Conclui que, de facto, urge mudar as teorias de aprendizagem para uma que seja capaz de dar resposta a alunos numa era digital com características específicas, que exigem directrizes em conformidade. Como foi apresentado anteriormente, o conectivismo de Siemens, neste momento, é a melhor proposta conhecida, todavia o sistema educativo é extremamente lento, por razões de vária ordem, o que dificulta a aprendizagem dos nossos alunos, fazendo com que estes percam a confiança no sistema educacional, que não dá resposta às suas necessidades.” (p.76)

**(22) Ferreira (2010)**

“A utilização dos QIM no processo ensino/aprendizagem mostrou, nesta experiência, ter uma grande aplicabilidade na didáctica de línguas, tendo inúmeras vantagens, quer para os alunos quer para mim como professora. Assim, confirmei como vantajoso a possibilidade de realização de actividades mais interactivas e dinâmicas, facilitando deste modo a aprendizagem e aumentando a motivação.” (p.67)

**(23) Jesus (2010)**

“A implementação da metodologia de narrativa digital vem assim proporcionar a possibilidade de sugerir que é viável levar a efeito aprendizagens de maior exigência cognitiva e simultaneamente promover o interesse e envolvimento dos alunos e estimular a sua motivação para as aprendizagens escolares” (p.169)

“A narrativa digital detém grandes potencialidades para impulsionar novas formas de aprender e novas formas de expressão e comunicação, que reconceptualizam o que se entende por criar significado em contexto educativo e que traduzem maior consonância com o panorama comunicativo da actual era digital.” (p.171)

**(25) Silva (2010)**

“As novas ferramentas decorrentes da geração Web 2.0 têm vindo a assumir um papel cada vez mais relevante não só na sociedade actual, como no processo de ensino-aprendizagem. A necessidade de adaptação das práticas de leccionação e integração de novas ferramentas consonantes com esta realidade no contexto de sala de aula afiguram-se como essenciais na prossecução de um ensino de sucesso.” (Resumo)

**(29) Bastos (2011)**

“face à realidade, concorrendo para a formação de cidadãos activos, intervenientes e autónomos (Ministério da Educação, 2001). Ainda, no que concerne à competência de produção oral e interacção, as actividades de aprendizagem desencadeadas a partir do YouTube encorajaram o diálogo crítico e construtivo, imprescindível face aos requisitos de uma sociedade caracterizada pelo crescente contacto entre cidadãos de diversas nacionalidades e culturas (Comissão Europeia, 2006).” (p.152)

“A interiorização dos princípios intelectuais que regem o pensamento crítico (Bassham & al, 2005) transpareceu nos produtos finais criados pelos alunos, que constituirão posteriormente novos materiais didácticos a ser eventualmente seleccionados e utilizados no estudo do domínio de referência proposto no Programa de Inglês, 11º ano (Ministério da Educação, 2001).” (p.152)

**(31) Ferreira (2011)**

“O uso do meio audiovisual neste contexto de aprendizagem permite que o professor dê vida à(s) nova(s) língua(s), proporcionando assim aos seus alunos uma experiência diferente e refrescante que possibilita uma quebra na rotina, por vezes enfadonha, de que são exemplos a aprendizagem de vocabulário, a leitura de textos e a repetição oral de vocábulos.” (p.30)

**(32) Azevedo, Ribeiro e Gomes (2011)**

“Note-se que um ensino integrador das TIC, neste caso Blogues, Podcasts e telemóvel, contribui para o melhorar de um desempenho futuro ao nível profissional, já que, através do reforço da autonomia e da auto-aprendizagem, torna os alunos responsáveis no seu processo de aprendizagem, preparando-os para serem mais activos e interventivos na sua vida social e profissional, onde, com certeza, o mobilizar de competências na área dos Podcasts, dos Blogues e da Língua Inglesa poderão ser determinantes, dada a

importância que ocupam já numa sociedade cada vez mais globalizada.” (pp. 3-4)

**(33) Silva (2011)**

“Verifica-se hoje que a acessibilidade às novas tecnologias foi um fator de desenvolvimento e abertura a novas aprendizagens e à motivação para a aprendizagem de línguas estrangeiras. É, por isso, espectável que ocorram mudanças ao nível das práticas letivas com recurso às novas tecnologias, à medida que cada vez mais, estas últimas, vão fazendo parte do quotidiano de todos os cidadãos. As potencialidades da Web 2.0, para a criação de materiais plenos de significado, veio trazer uma maior proximidade com a utilização efetiva da língua inglesa. Seria desejável que se verificasse uma mudança sustentada de práticas de utilização das TIC, centrada na aprendizagem e com significado para os alunos.” (p.133)

**(35) Dias (2012)**

“Além disso os diferentes elementos visuais revelaram-se um recurso vantajoso quando aliados à pedagogia diferenciada. A combinação de diferentes tipos de elementos visuais com comunicação poderá proporcionar uma ajuda considerável aquando o ensino de uma língua estrangeira (e talvez também com uma L1), seja para um nível de iniciação ou mais avançado e, poderá resultar num novo tipo de experiência pedagógica para uma vasta maioria dos alunos.” (Sumário, p.iv)

**(41) Ramos (2012)**

“Consequentemente, considera-se que a aprendizagem deve acontecer no espaço global, nas salas de aula e/ou longe delas, ou seja, talvez haja vantagem em que a educação formal saia do espaço físico da escola, pois o conhecimento não deve ser coartado nem limitado. A aprendizagem pode acontecer em todo o lado e não só offline ou online.” (p.88)

“As TIC devem, portanto, estar nas nossas salas em função da aprendizagem que queremos que os alunos desenvolvam para se tornarem qualificados e competentes no futuro.” (p.88)

**(43) Silva (2012)**

“Para concluir, esta pesquisa discute sugestões passíveis de envolver o aluno na autoavaliação através da observação e cruzamento de estratégias usadas em práticas pedagógicas atuais. Integrando as TIC nos contextos educativos investigados, deparamo-nos com um paradigma renovado e congruente com os

	<p>desafios que se colocam às AEC de inglês num contexto cada vez mais globalizado e caracterizado pelo destaque crescente das orientações prescritivas e normativas na educação.” (Resumo, p.ii)</p> <p><b>(44) Vaz (2012)</b></p> <p>“Como docente de línguas estrangeiras, uma das minhas maiores preocupações tem sido a implementação de estratégias e recursos adequados aos gostos dos meus alunos. Neste sentido, o audiovisual sempre constituiu um recurso inestimável nas minhas aulas, pois é um fator facilitador da memorização e constitui um estímulo à aprendizagem. Agora que a maioria das escolas estão dotadas de inovadores equipamentos, é possível aproximar o contexto de sala de aula dos interesses dos nossos alunos, cujo tempo livre é dedicado às novas tecnologias, em geral, e aos computadores e jogos multimédia, em particular.” (p.2)</p>
<p><b>A favor da integração das TIC mas com recomendações</b></p>	<p><b>(6) Faria (2006)</b></p> <p>“A crescente utilização das tecnologias de informação e comunicação no ensino tem vindo a implicar, de igual modo, um aumento do uso de softwares educativos. Surge, assim, a necessidade de encontrar formas de seleccionar e avaliar esses produtos que tenham em consideração não tanto os seus atributos técnicos mas os aspectos educativos envolvidos.” (Resumo)</p> <p>“No que se refere ao papel de um professor numa aula que inclua o uso de softwares educativos, a docente considera-o apenas de orientador (tabela 4.56).” (p.216)</p> <p>“Deve-se, assim, investir nas potencialidades dos agentes pedagógicos animados para criar ambientes interactivos que ajudem a aprendizagem, e isto passa pela exploração da relação emotiva que se estabelece entre aprendentes reais e companheiros simulados.” (p.225)</p> <p><b>(9) Fernandes (2007)</b></p> <p>“As conclusões apontam para uma emergente consciencialização das potencialidades da Internet e das ferramentas de comunicação no contexto pessoal e educativo com alguma desconfiança da sua aplicabilidade em contexto escolar por receios e inseguranças por falta de formação mais especializada na área em questão com recurso às tecnologias.” (p.100)</p>

**(14) Carvalho (2009)**

“É possível implementar a utilização do ePortfolio na prática docente do ensino da Língua Inglesa no 1º Ciclo do Ensino Básico, mas é necessário ter em atenção vários factores estruturais:

- É necessária a vontade institucional, da comunidade escolar e em especial dos docentes, pois é uma prática que requer bastante tempo, paciência e dedicação;
- É necessário um parque informático actualizado, monitorizado. Alguma disponibilidade de equipamentos (computadores), e ligação de banda larga que permita estarem todos os equipamentos ligados, simultaneamente, para os discentes poderem aceder aos seus ePortfolios;
- É necessária formação, acompanhamento e poder de resposta aos docentes, cujas competências tecnológicas não são suficientes para assistência aos seus discentes;
- É necessária uma planificação estruturada e específica para mesclar o trabalho de ePortfolio com o trabalho curricular;
- É preciso avaliar previamente os custos e os recursos;
- É preciso considerar horas lectivas e não lectivas nos horários dos docentes de forma a que possam acompanhar o melhor possível o trabalho desenvolvido pelos alunos;
- “É preciso é mudar mentalidades” (Q. 42, Inq. 15)” (p.78)

**(19) Viana (2009)**

“Deste estudo de caso poder-se-á concluir que se torna imperativo ajudar os alunos a utilizar correctamente os tradutores online visto que não nos é possível “fugir” nem da globalização nem do desenvolvimento tecnológico. E estes dois fenómenos tornam a tradução numa necessidade. A implementação do uso das novas tecnologias nas escolas, nomeadamente no ensino das línguas estrangeiras é urgente.” (p.48)

**30) Duarte (2011)**

“De nada adianta estarmos a dotar as nossas salas da mais recente tecnologia se os professores não são capazes de planificar aulas que integrem as competências necessárias ao sucesso dos seus alunos. Se os professores estiverem conscientes dos objectivos a atingir, as boas ferramentas digitais tornam o ensino mais eficiente, pois naturalmente facilitam a colaboração e o rápido acesso à informação. O segredo será escolher as ferramentas adequadas para as competências.” (pp. 83-84)

	<p><b>(38) Martins (2012)</b></p> <p>“Apesar das potencialidades elencadas, urge destacar que a Web 2.0 não é, de forma alguma, uma panaceia para a resolução de todos os problemas associados ao ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras. Embora exista uma miríade de ferramentas e recursos tecnológicos ao dispor, a sua eficaz utilização depende de uma constelação de fatores. Em primeiro lugar, a tecnologia nunca se deverá sobrepor à pedagogia, pelo que só depois de definidos os resultados das aprendizagens se deverá pensar nas melhores ferramentas para auxiliar esse processo de construção de conhecimento. Para que a utilização dos recursos se consubstancie em verdadeiras oportunidades de aprendizagem, deverá haver, numa fase inicial, uma familiarização dos estudantes com as mesmas, de forma a que se sintam confortáveis na sua utilização e se concentrem apenas na experiência de aprendizagem que lhes é proporcionada.” (p.49)</p> <p><b>(40) Paias (2012)</b></p> <p>“Para concluir, parece pertinente dizer que a utilização da imagem digital é um elemento bastante importante para o estudo da língua estrangeira, é uma forma de motivar os alunos a participar oralmente e conseqüentemente ajuda no desenvolvimento da capacidade comunicativa, sendo que é também um elemento estimulante da escrita, desde que o professor planifique as suas aulas tendo em mente esses recursos. É evidente que a imagem por si só não leva à eficácia da aprendizagem, é necessário que o professor guie os seus alunos e seja capaz de didatizar as imagens de modo a que o aluno possa desenvolver e consolidar a sua aprendizagem, pelo que o meu objetivo foi sempre adequar os materiais e as tarefas criadas para a sua exploração aos objetivos previamente definidos.” (p.26)</p> <p><b>(42) Silva (2012)</b></p> <p>“Uma sociedade cada vez mais “tecnológica” requer da escola e dos professores a constante atualização e adaptação face a inovações que potenciem o ensino da língua estrangeira e que poderão tornar a aprendizagem num processo mais interativo, atrativo e motivador para os aprendentes.” (Resumo)</p>
	<p><b>(4) Pedro (2005)</b></p> <p>“O <b>esforço educativo</b> a realizar deve ter, na nossa óptica, uma outra face, de natureza complementar, i.e., <b>deve focalizar-se na</b></p>

**integração das questões relacionadas com a tecnologia no contexto das metodologias/didáticas disciplinares e de estágio profissional**, ultrapassando, desta forma, os espartilhos dos artefactos e das fronteiras de formação universitária.” (p.432)

**(10) Ribeiro (2007)**

“No entanto, embora reconhecendo que a tecnologia deve ser integrada, o seu uso não deve ser, de modo algum, o ponto central da aula.” (p.95)

“Como referem vários autores, com tantas mudanças, o modelo tradicional apresenta-se cada vez mais desinteressante e desajustado para os nossos alunos, pelo que a escola tem de cativar e proporcionar “oportunidades de aprender a aprender” para, desta forma, dar resposta às necessidades da nossa sociedade.” (p.96)

**(11) Rodrigues (2008)**

“O trabalho de investigação também demonstrou que, tanto professores como alunos, têm interesse em aprender com recurso às TIC. É óbvio que a Internet não é uma ferramenta perfeita e que não deve ser utilizada como substituto a outras actividades, mas verificámos pela entrevista à docente e pelas opiniões dos alunos que esta ferramenta poderá ser integrada em contexto de sala de aula promovendo uma aprendizagem eficaz acompanhada de bons resultados escolares.” (p.86)

**(18) Vaz (2009)**

“A leitura de hiperficção não deve substituir o prazer da leitura de livros em papel, mas acredita-se que, sobretudo no caso de turmas especialmente desmotivadas para a leitura extensiva em Inglês e/ou especialmente motivadas para as tecnologias de informação e de comunicação, esta possa ser uma alternativa desejável e produtiva. Contudo, o uso da hiperficção deverá inscrever-se numa visão de educação como processo de transformação e desenvolvimento da autonomia dos sujeitos, o que implica que os professores estejam informados acerca de abordagens actuais da didáctica das línguas.” (p.141)

**(24) Lima (2010)**

“É evidente que os princípios que nortearam a concepção deste ambiente de aprendizagem tiveram sempre presente que a tecnologia não prevalece sobre a pedagogia: ela funciona como um suporte, cada vez mais completo e multifacetado, de um novo

paradigma de docência cujo fim é a melhoria das aprendizagens dos alunos, uma aproximação dessa aprendizagem ao mundo real e a aquisição de competências relevantes para o futuro destes jovens.” (p.97)

**(27) Vieira (2010)**

“Com este conjunto de boas práticas estamos convictos que o Ensino das Línguas numa modalidade de b-Learning se traduzirá não só num complemento para a aprendizagem, mas também num processo de inovação que motivarão os alunos.” (p.95)

**(34) Teixeira (2011)**

“O acesso a estas ferramentas, enquanto recursos pedagógicos, possibilitou fazer a mediação entre o contexto educativo do ensino de uma língua estrangeira e os interesses e as necessidades dos alunos, proporcionando-lhes razões para aprenderem o Inglês de forma a criarem significados, oferecendo-lhes momentos de aprendizagens mais lúdicos sem grandes ansiedades ou constrangimentos e encorajando uma atitude mais positiva face ao estudo de uma língua estrangeira. No Currículo Nacional do Ensino Básico -- Competências Essenciais, esta ideia é corroborada quando se advoga que os professores devem integrar as TIC durante a educação básica, rentabilizando “o recurso a informação em língua estrangeira acessível na Internet e outros recursos informáticos” (Ministério da Educação, 2001: 20).” (p.79)

**(37) Leite (2012)**

“Os resultados deste trabalho revelam que o audiovisual tem realmente lugar na Sociedade da Informação e do Conhecimento, sendo vantajoso o aproveitamento, por parte do ensinante de uma língua estrangeira, das potencialidades que este recurso disponibiliza.” (p.55)

“Torna-se inaceitável, na época em que estamos, em pleno século XXI, que os professores trabalhem apenas com quadro e giz e utilizem o manual escolar como único instrumento de ensino. Perante as inovações tecnológicas atuais e a diversidade de recursos audiovisuais acessíveis na nossa sociedade, o professor deveria usá-los como mais um suplemento de enriquecimento das aulas e um instrumento poderoso para a aprendizagem das crianças e jovens. Tal como afirma Silva (2001), “a escola não pode ficar indiferente ao fenómeno do audiovisual” (p. 314).” (p.1)

**(39) Melo (2012)**

“Neste mundo em constante mudança, urge proporcionar aos alunos “nativos digitais” (Prensky, 2001) o desenvolvimento da sua

criatividade. Perante esta realidade, importa descobrir formas de rentabilizar as TIC no processo ensino/aprendizagem. Este é o motor principal para a realização deste trabalho. As tecnologias têm aplicação tanto como uma estratégia de ensino como um meio auxiliar das aprendizagens. Portanto, deve-se preparar os alunos para a utilização dessas ferramentas de forma autónoma e responsável e desenvolver-lhes capacidades para uma aprendizagem colaborativa, induzindo-lhes responsabilidades pela construção do seu próprio conhecimento.” (p.20)

**(36) Gago (2012)**

“Posto isto, facilmente se compreende a importância de implementar projectos de e-Learning, isto é, projectos que permitam aos alunos efectuar uma aprendizagem ao longo da vida, ao seu próprio ritmo, independentemente de restrições espaço- - temporais, conciliando encargos familiares ou profissionais com a vida escolar.” (Introdução)

“É esta noção mais exacta e abrangente que poderá estar na origem de uma mudança ao nível do actual modelo de ensino, ou seja, o ensino assistido por computador não é de per se sinónimo de ensino de qualidade, devendo ser um complemento aos métodos pedagógicos bem sucedidos e contribuir para enriquecer a qualidade do mesmo (Carlos Correia e Irene Tomé, 2007).” (1.3 Revisão da Literatura)



## **Anexo IV - Desafios**



## Anexo IV - Desafios

Desafios	
Categorias	Excertos
O papel do professor	<p><b>(1) Magalhães (2002)</b></p> <p>“Para além da tarefa da elaboração do hiperdocumento, cabe também ao professor organizar toda a didactização do mesmo, que, conforme concluimos a partir deste estudo, deverá envolver tarefas e actividades de carácter colaborativo.” (p.137)</p> <p>“Mas, em primeiro lugar, muito há a fazer, a nível de escola para que os professores encarem os meios informáticos como auxiliares do seu ensino do dia a dia.” (p.139)</p> <p><b>(4) Pedro (2005)</b></p> <p>“Estes resultados sugerem, na nossa opinião, que a articulação da in experiência profissional com as atitudes negativas perante os computadores e a tecnologia destes participantes poderá contribuir, com algum grau de probabilidade, para algumas dificuldades na utilização deste tipo de ferramentas e ainda para uma certa displicência na sua exploração didáctica, nomeadamente ao nível da selecção de conteúdos. Tal é visível, por exemplo, nas atitudes de resistência e de culpabilização do suporte reportadas anteriormente e que surgem na esteira das dificuldades encontradas no processo de construção dos materiais.” (p.434)</p> <p><b>(5) Brito (2006)</b></p> <p>“De facto, parece evidente que as TIC continuam a ser ignoradas como ferramentas ao serviço da prática docente neste grupo de professores inquiridos.” (p.208)</p> <p>“As entrevistas e a observação das aulas mostraram-nos, por outro lado que, apesar dos professores terem já uma noção razoável das potencialidades das TIC, mesmo no ensino de Inglês, a utilização das mesmas está ainda longe de ser uma estratégia frequente na sala de aula. As atitudes de resistência às TIC, provocadas por vários factores, alguns dos quais já abordados nestas conclusões, prevalecem à consciência da utilidade das tecnologias nas aulas de</p>

Inglês.” (p.210)

**(16) Menezes (2009)**

“No entanto, houve um acréscimo de trabalho e tempo gasto na preparação das actividades inerentes o que afecta a esfera privada da vida da docente. Este tipo de trabalho com todo o empenho necessário, não é formalmente reconhecido.” (p.84)

**(19) Viana (2009)**

“Não posso deixar de lembrar a importância do professor como agente que serve não apenas para corrigir e avaliar os contributos dos alunos, mas desenvolver neles novas formas de pensar, analisar e estudar. Digamos que, neste estudo, o professor/investigador teve uma participação do tipo “trabalho de andaime” (proposto originalmente pelo psicólogo americano Jerome Bruner” (p.48)

**(23) Jesus (2010)**

“Mas estas mudanças de paradigma em contexto educativo requerem modificação de concepções e práticas de ensino/aprendizagem, tanto da parte de docentes, como da parte de alunos.” (p.169)

**(24) Lima (2010)**

“Da mesma maneira que os alunos passam a ser sujeitos activos e participantes na busca do conhecimento, assumindo novas responsabilidades, também o papel do professor se intensifica e diversifica.” (p.98)

**(30) Duarte (2011)**

“A Web 2.0 está repleta de ferramentas gratuitas, amigáveis e que apresentam interfaces ricos mas também simples e directos. Assim, a chave para a procura de ferramentas indispensáveis é pensar nas competências que queremos que os nossos alunos adquiram.” (p.85)

**(31) Ferreira (2011)**

“Seguindo esta ordem de pensamento, o professor é o grande responsável pela motivação dos seus alunos. Quer isto dizer que ele/a tem o dever e a obrigação de tornar as aulas o mais ricas e atractivas possível, recorrendo assim a novos

métodos e tecnologias de aprendizagem, de maneira a despertar o interesse e gosto dos seus alunos para a aprendizagem de determinada Língua Estrangeira.” (p.57)

**(32) Azevedo, Ribeiro e Gomes (2011)**

“Neste sentido, o grande desafio que se nos coloca, será disponibilizar recursos, bem como incentivar os próprios professores para a utilização das TIC, como forma de motivação dos alunos para a aprendizagem da Língua Inglesa, promovendo o seu sucesso futuro. Usando uma metodologia assente em pressupostos de e-learning, mais concretamente m-learning, pretende-se demonstrar que se podem retirar inúmeras vantagens para as práticas docentes e aprendizagens, quando aliadas as vantagens do tradicional ensino presencial às de um ensino não-presencial, criando um modelo educacional “híbrido”. Só assim, a escola será capaz de criar alunos, futuros cidadãos, capazes de tomarem parte ativa na chamada sociedade da informação.” (Sumário, p.iv)

**(33) Silva (2011)**

“Os exemplos aqui focados parecem indicar que existem aspetos relevantes, nos quais o professor ocupa o papel principal, como o ambiente de aprendizagem criado, a relação pedagógica com os alunos, a utilização e promoção que faz das tecnologias e que nem sempre são evidenciados pelos números da análise quantitativa efetuada.” (p.133)

“No entanto, inicialmente notou-se uma certa resistência à utilização da plataforma moodle, fruto de alguma insegurança e aplicação tardia da mesma. Este facto não permitiu aferir o trabalho colaborativo desenvolvido nesta plataforma.” (p.128)

“Reconhecemos, apesar de tudo, que inicialmente foi difícil dissuadir os professores desta parceria, da utilização sistemática do email para as trocas de informação, em prol da utilização do fórum. O processo foi, por isso, muito gradual e à medida que a sua utilização se tornava mais frequente, mais profícuo era o trabalho colaborativo que daí resultava.” (p.128)

**(37) Leite (2012)**

“Com este projeto, apercebi-me do quão trabalhoso e exigente é conceber uma aula de língua estrangeira, que possibilite um envolvimento mais ativo dos aprendentes,

	<p>proporcionando-lhes uma aprendizagem mais significativa e motivando-os para a expressão oral. Tudo isto exige um esforço reflexivo e prático extra do docente, na elaboração de tarefas e materiais e na gestão da interação e do trabalho na sala de aula.” (p.55)</p> <p><b>(40) Paias (2012)</b></p> <p>“De salientar que não existem muitos estudos sobre a utilização da imagem digital relativamente ao processo ensino-aprendizagem e que este é um terreno perigoso para o professor, o qual tem de analisar muito bem o material que vai apresentar, verificar que é fidedigno, que se adapta ao tema e atividades que se pretendem implementar e que pode realmente motivar o aluno e fazer crescer o seu espírito crítico.” (p.41)</p> <p><b>(41) Ramos (2012)</b></p> <p>“Coloca-se, então, um grande desafio ao professor: o de adotar estratégias inovadoras nas suas práticas letivas no sentido de ir ao encontro dos contextos extra-aula dos alunos.” (p.89)</p>
<p><b>Limitações materiais e humanas</b></p>	<p><b>(6) Faria (2006)</b></p> <p>“Para terminar, a docente concordou com a importância das investigações na área das Tecnologias de Informação e Comunicação embora julgue que, para que estas possam vir a contribuir para a melhoria do processo de ensino e de aprendizagem, devam ser honestas e realistas mostrando as limitações materiais e humanas que ainda existem nas escolas (tabela 4.57).” (p.217)</p> <p><b>(12) Amaro (2009)</b></p> <p>“Também não podemos esquecer que muitas escolas do 1.º CEB ainda não dispõem de rede wireless, apesar de os alunos já disporem de portáteis, por isso os conteúdos multimédia a dinamizar em aula devem ser motivo de estudo prévio por parte do professor.” (p.108)</p> <p><b>(14) Carvalho (2009)</b></p> <p>“Concluimos que as vantagens da utilização desta metodologia são bastante assinaláveis, especialmente porque</p>

após a análise de perto das desvantagens, estas prendem-se na sua generalidade a questões técnicas e de recursos e equipamentos escolares, assunto que discutiremos nas recomendações.” (p.77)

**(15) Gaifém (2009)**

“Para além de todos os constrangimentos descritos, o contexto do estudo apresentou também dificuldades na concretização das propostas de Investigação-acção devido à falta de meios informáticos para a escrita do e-mail.” (p.62)

**(18) Vaz (2009)**

“Os principais problemas didácticos detectados centraram-se, sobretudo, em questões técnicas de falta de conexão à rede, o que por vezes condicionou o percurso individual de leitura de alguns alunos, e na tentativa de fuga para outros sites por parte dos alunos mais renitentes em ler extensivamente em Inglês.” (p.140)

**(25) Silva (2010)**

“Por outro lado, há ainda a salientar o facto de ter sido necessário que esta utilização do Second Life fosse feita em grupos de quatro alunos, devido às limitações técnicas da escola onde decorreu o estudo.” (p.116)

**(27) Vieira (2010)**

“As limitações encontradas ao longo deste estudo de caso centraram-se fundamentalmente na faixa etária dos alunos e em questões de foro técnico.” (p.92)

**(29) Bastos (2011)**

“No que diz respeito a problemas de ordem externa, importa uma breve descrição da inadequação das condições físicas de trabalho no estabelecimento de ensino em causa, em processo de obra até 2011 no âmbito do programa de modernização das escolas secundárias.” (p.153)

“Ressalve-se, no entanto, que apesar das obras e das repercussões nefastas que as mesmas tiveram a nível de utilização das TIC e das condições de trabalho, o projecto foi concretizado, socorrendo-se professores e alunos de

soluções imediatas perante problemas relativos às falhas da rede Internet, à falta de computadores (cada turma só tinha acesso a quatro computadores em cada aula) e de projectores multimédia (estes tinham de ser sempre requisitados com antecedência e tanto os computadores como o projector eram transportados em mão, percorrendo distâncias consideráveis).” (p.154)

**(33) Silva (2011)**

“A interpretação de diferentes sistemas de ensino, das realidades socioeconómicas e culturais das comunidades envolvidas, dos recursos tecnológicos que cada escola dispunha, deixou-me antever um cenário de desigualdade, face à escola portuguesa. Não no sentido de que esta estivesse menos bem apetrechada mas sim, no sentido inverso.” (p.132)

**(34) Teixeira (2011)**

“Muitas vezes, os alunos queriam aceder à internet, mas não o podiam fazer, uma vez que só tinham dois computadores com essa capacidade na nossa sala de aula. Os portáteis existentes na sala já são muito antigos e só eram usados como mero substituto do papel” (p.79)

**(36) Gago (2012)**

“Nem todos os aprendentes tinham acesso fácil à Internet, ora por dificuldades económicas, ora por não terem acesso à mesma em casa. Procurou-se colmatar o problema adoptando-se um modelo de b-Learning, garantindo que os alunos pudessem usar os recursos informáticos da escola para participar nas actividades propostas. Foram disponibilizados computadores com ligação à Internet na sala de aula e na sala de estudo, no entanto, o seu uso esteve restrito ao horário escolar, não permitindo aos alunos tirar proveito total da flexibilidade proporcionada por esta modalidade de ensino.” (2.3 Procedimento)

**(39) Melo (2012)**

“De uma forma geral, os professores concordam que esta ferramenta é uma mais-valia no processo ensino/aprendizagem, no entanto, na opinião do professor A o seu potencial pode estar limitado pelo facto de os alunos não terem acesso permanente a esta ferramenta.” (p.107)

	<p><b>(42) Silva (2012)</b></p> <p>“Para atingir esse objetivo era essencial o acesso a meios que permitissem a utilização de apresentações PowerPoint, nomeadamente a um computador, um projetor, uma tela e colunas<sup>32</sup>. No entanto, como já foi referido, os meios que a escola disponibilizava mostraram-se insuficientes e encontravam-se frequentemente requisitados<sup>33</sup>. Optei assim por utilizar os meus próprios meios audiovisuais.” (p.32)</p>
<p><b>Investigação limitada na amostra</b></p>	<p><b>(17) Sousa (2009)</b></p> <p>“Antes de mais, refere-se à necessidade de se realizarem investigações em que o contexto não seja tão limitativo e redutor, proporcionando ao docente uma prática pedagógica mais consistente junto das suas turmas.” (p.54)</p> <p><b>(20) Evaristo (2010)</b></p> <p>“Em relação às <b>limitações do estudo</b>, começamos por referir que o estudo que agora terminamos é de certa forma pioneiro na medida em que não encontramos outros estudos feitos em Portugal que interligassem a construção de um e-Portefólio com o desenvolvimento da CPI e das competências em TIC, no que diz respeito ao inglês do 1.º CEB.” (p.165)</p> <p><b>(22) Ferreira (2010)</b></p> <p>“Outra limitação deste estudo foi ainda a representatividade da amostra.” (p.70)</p> <p>“Desse modo, este estudo não pode validar verdades universais para a globalidade dos discentes em escolas do 3º ciclo de ensino básico nem do ensino secundário, pois estas dizem respeito a uma realidade específica e única.” (p.70)</p> <p><b>(36) Gago (2012)</b></p> <p>“Constitui, portanto, um ponto de partida para novos estudos neste contexto ainda pouco estudado, os quais poderão basear-se em amostras maiores que permitam realizar testes paramétricos cujos resultados sejam mais precisos e generalizáveis.” (4.3 Significância)</p> <p><b>(37) Leite (2012)</b></p> <p>“Interessante seria também, conceder a oportunidade de</p>

	<p>trabalhar com mais do que uma turma, ao longo da prática de ensino, no sentido de se poder conhecer diferentes realidades e contextos de ensino-aprendizagem diversificados.” (p.56)</p> <p><b>(39) Melo (2012)</b></p> <p>“Os resultados deste estudo não podem ser generalizados dado que foi aplicado a uma única turma, numa única escola. Pois, com participantes de outras turmas ou mesmo de escolas doutras regiões do país, os resultados do estudo seriam certamente diferentes.” (p.110)</p> <p><b>(42) Silva (2012)</b></p> <p>“O contexto limitado em que este estudo foi levado a cabo poderá talvez dificultar a transposição destes resultados para um contexto educacional mais abrangente. Trata-se, não obstante, de um modesto contributo para o grande número de estudos empíricos já produzidos nesta área.” (p.62)</p> <p><b>(44) Vaz (2012)</b></p> <p>“No entanto, é importante salientar que se tratou apenas de um estudo de pequena escala e que, dada a dimensão da amostra, esta investigação não legitima a generalização de verdades igualmente válidas para outros contextos de aprendizagem. Na verdade, em comparação com outros estudos desenvolvidos, trata-se de uma amostra bastante pequena, o que constitui uma limitação do estudo.” (p.82)</p>
<p><b>Estratégias de Ensino</b></p>	<p><b>(1) Magalhães (2002)</b></p> <p>“Muito há, também a investigar em termos de escolha das melhores estratégias de ensino quando se usam essas novas tecnologias, estratégias essas que não se limitem a ser eficazes em termos de transmissão de conteúdos, mas que também contribuam de forma efectiva, para a formação de cidadãos responsáveis e autónomos.” (p.139)</p> <p><b>(12) Amaro (2009)</b></p> <p>“Como podemos verificar, os conteúdos propostos por estes websites adequam-se plenamente aos objectivos das orientações programáticas e podem com facilidade ser implementados na realidade portuguesa. No entanto, todos os conteúdos devem ser sempre ponderados atendendo ao</p>

	<p>contexto da turma com que se vai trabalhar.” (p.108)</p> <p><b>(16) Menezes (2009)</b></p> <p>“Será urgente pensar em estratégias que permitam que os docentes tenham tempo para adoptarem metodologias que integrem este tipo de actividades, sendo formalmente reconhecidos ou qualificados, para que não sejam dominados pela desmotivação e prossigam em levar os alunos por um caminho onde seja possível desenvolver as competências necessárias ao seu futuro.” (p.84)</p> <p><b>(35) Dias (2012)</b></p> <p>“A participação voluntária constitui um obstáculo que condicionou alguns resultados, especialmente na turma de inglês. Numa turma com mais de vinte alunos torna-se impossível fazer com que todos os alunos participem, especialmente se for em debates.” (p.57)</p>
<p><b>Papel do aluno</b></p>	<p><b>(10) Ribeiro (2007)</b></p> <p>“Facilmente se conclui, então, que os alunos se mostraram ligados ao modelo tradicional, em que o professor diz o que se deve aprender, o que é mais importante e menos importante. Neste caso, o aluno limita-se a focar aí a sua atenção.” (p.93)</p> <p><b>(13) Carlão (2009)</b></p> <p>“No entanto, foi evidente uma certa resistência/desconfiança inicial fruto, muitas vezes, da insegurança que os alunos sentiram ao experimentar e aceder aos recursos, embora sempre tenham manifestado apetência e curiosidade pelo uso das TIC em contexto de sala de aula.” (p.135)</p> <p><b>(23) Jesus (2010)</b></p> <p>“Como sugerimos, este tipo de metodologia exige também um papel mais activo, autónomo, responsável e cognitivamente mais consciente por parte <b>dos alunos.</b>” (p.169)</p> <p>“Mas estas mudanças de paradigma em contexto educativo requerem modificação de concepções e práticas de</p>

	<p>ensino/aprendizagem, tanto da parte de docentes, como da parte de <b>alunos</b>.” (p.169)</p> <p><b>(24) Lima (2010)</b></p> <p>“A inovação retratada neste estudo poderá reverter a habituação e o cansaço que os métodos tradicionais por vezes exercem sobre os alunos tentando, dentro dos constrangimentos físicos e temporais existentes, dinamizar uma outra forma de aprender, aliando sessões presenciais a sessões em ambiente virtual.” (p.97)</p> <p>“Da mesma maneira que os <b>alunos</b> passam a ser sujeitos activos e participantes na busca do conhecimento, assumindo novas responsabilidades, também o papel do professor se intensifica e diversifica.” (p.98)</p>
<p><b>Formação</b></p>	<p><b>(9) Fernandes (2007)</b></p> <p>“A grande maioria afirma que a principal dificuldade é a falta de formação adequada para uma efectiva utilização das novas tecnologias e as suas ferramentas e que elas favorecem a aprendizagem e motivação dos alunos e dos professores de Inglês.” (p.99)</p> <p><b>(21) Fernandes (2010)</b></p> <p>“Esta investigação mostrou que a maior parte dos professores tem conhecimento tecnológico, contudo não adoptou um método permanente de utilização educativa de actividades lúdicas em aula, porque ainda não teve tempo nem formação para chegar ao “know how”, ficando-se pela utilização avulsa muito pouco significativa de actividades com este caris.” (p.77)</p> <p><b>(38) Martins (2012)</b></p> <p>“Acreditamos que para que tal se verifique haverá uma necessidade de maior sensibilização dos docentes de língua inglesa e de uma maior aposta na formação de professores nas aplicações pedagógicas das novas tecnologias, em vez de um enfoque nos aspetos técnicos.” (p.316)</p> <p><b>(43) Silva (2012)</b></p> <p>“Tal como é recomendado por Santiago (2009), o uso</p>

	<p>efetivo dos podcasts deverá ser precedido por uma formação e sensibilização para os podcasts com o intuito do desenvolvimento de competências profissionais e técnicas, como a capacidade multimédia adaptada às novas práticas pedagógicas que recorrem às TIC.” (p.70)</p>
<p><b>Ensino mais colaborativo</b></p>	<p><b>(1) Magalhães (2002)</b></p> <p>“Podemos também concluir, não só pelos testemunhos dados pelos alunos, mas também pelo que observámos ao longo desta investigação, que o estudo de um Hipertexto de Flexibilidade Cognitiva tem tendência, se realizado individualmente, a tornar-se monótono, especialmente para alunos de um nível etário como o que existe no ensino secundário.” (p.137)</p> <p><b>(11) Rodrigues (2008)</b></p> <p>“Em resposta ao que foi dito, deparamo-nos com uma quase inexistente cultura colaborativa no processo de ensino-aprendizagem; todos os intervenientes devem ter a consciência da necessária interdisciplinaridade para que consigam atingir as metas a que se propõem, bem como devem ter bem presentes as potencialidades das TIC e a forma como o computador pode ser utilizado no apoio ao ensino.” (p.87)</p> <p><b>(30) Duarte (2011)</b></p> <p>“Mais uma vez a palavra colaboração surge no contexto escolar, devendo ser pronunciada entre os professores, como aliás se registou neste estudo, em que alguns docentes revelaram interesse em aderir à ferramenta e aos quais foi facultado o tutorial elaborado para esta investigação.” (p.84)</p>
<p><b>Aproximação à realidade social e dos jovens</b></p>	<p><b>(2) Alves (2005)</b></p> <p>“Começamos por sublinhar, mais uma vez, a necessidade de conferir, à escrita, um estatuto mais activo, dinâmico e real na sala de aula de LE. É necessário recomeçar um trabalho com a escrita, que se afaste dos cânones ineficazes do passado e que se aproxime da realidade em que os alunos, enquanto seres sociais, vivem.” (p.168)</p>

	<p><b>(21) Fernandes (2010)</b></p> <p>“Este estudo serviu para sentir o grande peso da máquina rudimentar educativa pública, que se esforça por acompanhar os tempos, porém não consegue actualizar-se atempadamente.” (p.76)</p>
<p><b>Integração das TIC no ensino vs. Desenvolvimento das competências linguísticas</b></p>	<p><b>(3) Cruz (2005)</b></p> <p>“O primeiro problema que aqui levantamos tem precisamente que ver com a integração da comunicação on-line síncrona mediada por computador no programa global das disciplinas de línguas estrangeiras, de forma a que seja um recurso para atingir os objectivos propostos.” (p.143)</p> <p>“A última questão prende-se com uma das limitações que encontrei na comunicação intercultural via chat, que é precisamente o desenvolvimento das capacidades de compreensão oral e da fala.” (p.143)</p> <p><b>(27) Vieira (2010)</b></p> <p>“Foi o gosto que os alunos nutrem pelas TIC e a desmotivação pela aprendizagem de uma LE que levaram o docente-investigador a questionar-se: recorrendo às TIC e à panóplia de soluções open source disponíveis, será possível motivá-los para a aprendizagem e demonstrar que é possível avaliar as quatro competências de uma LE (falar, escrever, ouvir e ler)?” (p.2)</p> <p><b>(33) Silva (2011)</b></p> <p>“Apesar do impacto positivo que o desenvolvimento de um projeto desta natureza possa ter, na motivação para a utilização da língua estrangeira, permanecem algumas questões quanto à eficácia dos artefactos tecnológicos, enquanto elementos mediadores do desenvolvimento da competência comunicativa em língua estrangeira, nas suas vertentes linguística, sociolinguística e pragmática, principalmente quando os pares não dominam a língua de comunicação.” (p.126)</p>
<p><b>Reutilização de objetos de aprendizagem</b></p>	<p><b>(8) Tavares (2006)</b></p> <p>“Tendo em conta a utilização das TIC em muitos dos cenários de ensino/aprendizagem e a fluidez com que muitos alunos as utilizam, parece-nos urgente elaborar materiais em formato digital que possam não só corresponder às</p>

	<p>expectativas dos discentes mas, também, contribuir para uma diversificação das estratégias de ensino e promover a produção de materiais apelativos, de fácil navegação e fácil aplicação em diferentes contextos de ensino/aprendizagem.” (Resumo)</p> <p>“Relativamente à concepção/produção do Objecto de Aprendizagem concluímos que, apesar de ser necessário proceder a estudos e esboços do tema a abordar e a forma como o queremos abordar, não se trata de uma tarefa difícil. Embora seja necessário algum tempo para se chegar ao produto final, devemos ter sempre em consideração uma das características inerentes aos OA: a reutilização.” (p.121)</p> <p>“Pensamos não ser suficiente saber apenas da disponibilização de OA em determinadas escolas. Há que saber qual o seu efeito, que procedimentos se seguiram durante a sua aplicação/sugestão e comparar os resultados obtidos.” (p.122)</p>
<p><b>Falta de acesso à Internet em casa</b></p>	<p><b>(43) Silva (2012)</b></p> <p>“Sempre que possível, às turmas de alunos com mais dificuldade em aceder à internet em ambiente extraescolar tentou-se proporcionar maior interação com o blog na biblioteca, promovendo maior igualdade de oportunidades às quatro turmas do 3.º ano, isto é, equidade e igualdade não apenas no acesso aos bens sociais, mas também na busca de resultados e desenvolvimento de processos inerentes às aprendizagens e à avaliação das aprendizagens pelos próprios alunos.” (p.679)</p>
<p><b>Pais mais informados</b></p>	<p><b>(43) Silva (2012)</b></p> <p>“Num futuro próximo, com encarregados de educação mais esclarecidos poderá fomentar-se um maior trabalho de responsabilização dos pais e/ou restantes familiares na utilização de recursos digitais pelos educandos que acedem à internet com objetivos educativos na área das AEC de inglês.” (p.67)</p>



## **Anexo V - Recomendações**



## Anexo V - Recomendações

Recomendações	
Categorias	Excertos
<b>Averiguar a eficácia das TIC</b>	<p><b>(5) Brito (2006)</b></p> <p>“3. Novos horizontes de investigação Seria também curiosa uma investigação onde se averiguasse se as TIC são ou não um factor de sucesso na aprendizagem de Inglês e porquê, o que poderia contribuir para uma consolidação destas ferramentas ao nível da didáctica de Inglês.” (p.212)</p> <p><b>(14) Carvalho (2009)</b></p> <p>“• Análise da progressão dos níveis de reflexão dos alunos com o uso do ePortfolio; • Análise da progressão dos níveis de participação dos alunos com o uso do ePortfolio;” (p.79)</p> <p><b>(17) Sousa (2009)</b></p> <p>“Encerro o presente Relatório com algumas sugestões para futuras investigações, cujos contributos possam superar as deficiências do meu projecto ou complementá-lo.” (p.54)</p> <p>“Se neste projecto se utilizou documentos vídeo autênticos e amadores, sem que houvesse um intencional confronto dos seus efeitos, numa outra oportunidade de investigação poder-se-ia aprofundar as vantagens e as consequências do uso de diferentes tipos de vídeo nas aulas de língua estrangeira.” (p.54)</p> <p><b>(18) Vaz (2009)</b></p> <p>“Seria igualmente relevante analisar comparativamente estudos onde as tecnologias são utilizadas como apoio à promoção da autonomia dos alunos, no âmbito da leitura mas não só, investigando a natureza das competências desenvolvidas e a sua progressão, tanto no que diz respeito a competências linguísticas como a competências de aprendizagem.” (p.141)</p>

**(22) Ferreira (2010)**

“Tendo esta pesquisa sido levada a cabo numa escola em que os quadros são ainda uma novidade, tanto para os professores como para os alunos, mais pesquisas, tanto quantitativas como qualitativas, são necessárias para verificar e reavaliar o impacto dos QIM” (p.70)

“estarem totalmente incorporados na prática de sala de aula. Será que o seu potencial motivacional se mantém com o seu uso contínuo?” (p.71)

**(25) Silva (2010)**

“Tendo em conta o carácter de imersão do Second Life, é de todo o interesse proceder-se a estudos futuros em contextos de sala de aula onde a utilização da ferramenta seja feita individualmente, de maneira a recolher-se informação que permita analisar o impacto dessa exploração, a nível individual, na motivação, envolvimento e aprendizagens realizadas, para assim podermos caminhar no sentido de explorações mais profícuas e enriquecedoras.” (p.116)

**(27) Vieira (2010)**

“A partir do estudo realizado consideramos que seria pertinente a realização das seguintes sugestões:

- Criar um módulo para a plataforma de e-Learning – Moodle de forma a poder validar as diferentes competências após as actividades realizadas, ou seja, garantir o feedback imediato aos alunos sobre se uma ou mais competências a avaliar foram atingidas apoiando-os no seu processo de aprendizagem.” (p.95)

**(37) Leite (2012)**

“Antes de mais, gostaria de frisar a necessidade de se realizarem mais estudos centrados na questão do audiovisual enquanto propulsor da competência comunicativa, especialmente no contexto de ensino de línguas estrangeiras em Portugal. Sendo a imagem um elemento de fácil transmissão de mensagens, será de todo oportuno aproveitar esse grande poder das ajudas visuais para desenvolver a expressão oral, e este assunto continua insuficientemente estudado, para a dimensão que pode adquirir no ensino.” (p.56)

“Seria igualmente importante, investigar os diferentes tipos de tarefas a aplicar durante a utilização dos recursos audiovisuais, no sentido de compreender as vantagens que estas podem trazer na aprendizagem de uma língua estrangeira.” (p.56)

	<p><b>(39) Melo (2012)</b></p> <p>“Embora acreditemos que o uso das ferramentas Web 2.0, em particular o Google Docs, possa ser uma das chaves para a motivação da escrita criativa da língua inglesa, ficou por descobrir se o uso daquela ferramenta interfere na melhoria dos resultados dos alunos na aprendizagem. Esta questão poderá ser tema a abordar numa próxima investigação.” (p.111)</p> <p><b>(44) Vaz (2012)</b></p> <p>“Assim, sugere-se uma investigação da influência do multimédia interativo com a aplicação de técnicas de rememoração sistemáticas, pois, como vimos, o esforço de rememoração de determinado conteúdo facilita a sua retenção a longo-prazo. Por outro lado, propõe-se a aplicação de testes após cada uma das atividades multimédia utilizadas a fim de se obter dados comparativos relativamente à eficácia de determinadas atividades multimédia. No que diz respeito à implementação dos jogos interativos, é aconselhável que não haja mais de dois alunos por computador para maximizar os momentos individuais de prática.” (p.83)</p>
<p><b>Investigação em estratégias de ensino</b></p>	<p><b>(1) Magalhães (2002)</b></p> <p>“Mas, em primeiro lugar, muito há a fazer, a nível de escola para que os professores encarem os meios informáticos como auxiliares do seu ensino do dia a dia. Muito há, também a investigar em termos de escolha das melhores estratégias de ensino quando se usam essas novas tecnologias, estratégias essas que não se limitem a ser eficazes em termos de transmissão de conteúdos, mas que também contribuam de forma efectiva, para a formação de cidadãos responsáveis e autónomos. Esta investigação, nas escolas, não deve resumir-se a casos isolados, mas envolver grupos de professores, para que também eles, agindo de forma colaborativa, possam dialogar, trocar experiências e reflectir em conjunto, na persecução de um objectivo comum - o de melhorar o seu ensino.” (pp.139-140)</p> <p><b>(9) Fernandes (2007)</b></p> <p>“O que interessa fundamentalmente é planificar actividades e projectos nas quais o aluno intervenha activamente, estabelecendo novas relações com o saber. O computador e a Internet não asseguram, por si sós, a inovação.” (p.100)</p>

**(12) Amaro (2009)**

“Desta forma, a integração das TIC na escola é fundamental, uma vez que estas já fazem parte da educação e da vida da criança em contextos não formais de aprendizagem. A integração curricular das TIC deve basear-se em novos paradigmas de aprendizagem centrados nos alunos. Quando as TIC são introduzidas no modelo de aprendizagem tradicional, a sua utilização é geralmente passiva por parte do aluno. Ou seja, as tecnologias são utilizadas como meras substitutas do papel em ferramentas como dicionários, enciclopédias ou processadores de texto utilizado como mera máquina de escrever.” (p.121)

**(16) Menezes (2009)**

“Parece interessante para um trabalho futuro, aplicar o questionário a um grupo de alunos, identificando os vários estilos de aprendizagem que os alunos possam exibir e, a partir daí, utilizar as ferramentas da Web mais condizentes com os diferentes estilos de aprendizagem.” (p.85)

**(23) Jesus (2010)**

“Tendo em linha de conta que a metodologia de narrativa digital se integra numa área de conhecimento emergente e tendo em mente a natureza exploratória deste estudo, várias são as pistas que aqui podem ser sugeridas. Num primeiro momento, sugerimos investigações que possam aprofundar os conhecimentos relativos aos objectivos de investigação traçados no presente estudo. Num segundo momento, investigações que dentro desta área de investigação alarguem o conhecimento, seguindo abordagens que neste estudo foram apenas esboçadas.” (p.170)

“Assim, seria interessante desenvolver um estudo que pudesse avaliar rigorosamente as possibilidades da metodologia na aprendizagem destas competências.” (p.170)

**(24) Lima (2010)**

“Teria sido importante também relacionar as presenças social, cognitiva e docente com os diferentes skills e as ferramentas utilizadas para o desenvolvimento de cada um deles, de modo a melhor explicitar o modelo de aprendizagem utilizado. Um dos próximos passos seria a participação dos alunos em fóruns com falantes nativos.” (p.100)

	<p><b>(31) Ferreira (2011)</b></p> <p>“Como pretendo relatar neste meu trabalho, o audiovisual pode ser utilizado para vários fins. Contudo, o objectivo principal e que funciona como base da sua utilização está e estará sempre ligado ao fenómeno motivação. É, de todo, pertinente que se continue a utilizar o audiovisual na esfera escolar de maneira a motivar os seus alunos, o que se irá traduzir não só numa melhor e variada aprendizagem mas também num aperfeiçoamento deste meio, contribuindo-se assim para uma evolução progressiva.” (p.22)</p> <p><b>(33) Silva (2011)</b></p> <p>“A experiência aqui exposta procura, através da reflexão, demonstrar que uma aprendizagem feita pela participação em trabalho de projeto e através de uma aprendizagem multimédia, traduz-se numa mudança na produção de materiais pedagógicos, os quais constituem um desafio ao desenvolvimento da competência comunicativa e possibilitam aos alunos, através de plataformas digitais, um conjunto de aprendizagens significativas, mediante a construção de um trabalho colaborativo e cooperativo. Foi feita a avaliação qualitativa e quantitativa, tendo sido recolhidos dados com recurso a inquéritos por questionário e grelhas de observação. Espera-se que os resultados aqui apresentados contribuam para a implementação de novas práticas pedagógicas.” (Resumo)</p> <p><b>(36) Gago (2012)</b></p> <p>“As estratégias sugeridas no âmbito deste projecto, tendo-se traduzido numa melhoria do aproveitamento escolar dos alunos, poderão ser adoptadas por docentes e contribuir para um ensino de melhor qualidade.” (4.3 Significância)</p>
<p><b>Investigação de ferramentas tecnológicas e recursos digitais</b></p>	<p><b>(6) Faria (2006)</b></p> <p>“Deve-se, assim, investir nas potencialidades dos agentes pedagógicos animados para criar ambientes interactivos que ajudem a aprendizagem, e isto passa pela exploração da relação emotiva que se estabelece entre aprendentes reais e companheiros simulados. Por se ter o objectivo de provocar impacto em domínios tão sensíveis como o da emoção e da motivação, torna-se necessário realizar avaliações sistemáticas sérias para se compreender as consequências dessa relação afectiva, principalmente ao nível das crianças.” (p.225)</p>

**(14) Carvalho (2009)**

“• Estudo correlacional entre o uso do ePortfolio como ferramenta de aferição formativa/sumativa;” (p.79)

**(13) Carlão (2009)**

“Uma das ideias iniciais para fomentar o contacto dos alunos com outros aprendentes de língua inglesa (parcerias com outras escolas da Europa) não teve a projecção que se pretendia e, dessa forma, consideramos que seria interessante fomentar o estabelecimento de parcerias com alunos de países falantes de língua inglesa, com o intuito de se favorecerem contextos de comunicação autêntica e com significado para os alunos. Posteriormente, realizar-se um estudo das interações estabelecidas entre os alunos com recurso às ferramentas blogue e podcast e analisar o impacte do uso destas” (p.141)

“Outro factor que poderá ser objecto de aperfeiçoamento consiste no uso mais efectivo do podcast, pois neste estudo apenas um número reduzido de alunos possuía leitor de Mp3/Mp4, pelo que as potencialidades de “anytime, anywhere” não foram experimentadas pelos alunos.” (p.142)

**(15) Gaifém (2009)**

“Relativamente à escrita, o professor poderá optar por substituir o e-mail por géneros actuais, como o chat, ou por géneros tradicionais, como a carta ou o postal. Igualmente interessante seria enveredar por outro tipo de escrita, como a escrita criativa.” (p.62)

**(20) Evaristo (2010)**

“Pensamos ter conseguido perspectivar as viagens como janela mágica para o mundo, tendo consciência de que manter o plurilinguismo é uma questão a trabalhar desde cedo, através da introdução das Línguas Estrangeiras no 1.ºCiclo (cf.Andrade, Martins&Leite,2002), servindo-nos do e-Portefólio e das competências em TIC.” (p.167)

**(29) Bastos (2011)**

“As vantagens da exploração curricular das ferramentas cognitivas, são, no nosso entender, viáveis em diferentes áreas, disciplinas e níveis de ensino, representando uma abordagem empática e dinâmica da integração das tecnologias no ensino. Considerando o carácter contínuo da aprendizagem e a importância do desenvolvimento de

	<p>competências de um pensamento disciplinado, auto-orientado, crítico e criativo a favor da interpretação e produção de textos, cremos que seria pertinente implementar. logo nos primeiros anos de actividade escolar, as capacidades da tecnologia digital (como por exemplo, o YouTube) num quadro didáctico adequado a este grau de ensino. Conscientes desta necessidade, temos já em fase de início de implementação um projecto neste sentido junto de professores do Primeiro Ciclo do Ensino Básico.” (p.156)</p> <p><b>(35) Dias (2012)</b></p> <p>“Como o tempo de investigação foi curto, julgo ser relevante continuar a apostar em diferentes elementos” (p.57)</p> <p>“visuais que não foram seleccionados para este projeto. Trailers de filmes ou videojogos são elementos visuais dinâmicos que poderão ser apresentados no início da aula, tal como Stand up comedy.” (p.58)</p> <p><b>(41) Ramos (2012)</b></p> <p>“Consequentemente, é mais que certo que a educação formal precisa de se inventar (ou reinventar) para chamar os alunos a aprender nas suas múltiplas vertentes, como refere Jacques Delors (1996., 31): “aprender a pensar,... aprender a fazer,... aprender conviver,...aprender a ...” (p.89)</p> <p>“A Web 2.0 precisa de ser descoberta pelos educadores pois traz consigo possibilidades imensas e talvez infindas para todos os gostos. Quanto à Wiki, há que experimentar outras possibilidades de uso, mais autónomo mas colaborativo; menos controlado mas eficaz; mais extenso no tempo mas interessante e motivador...há todo um mundo a descobrir sempre com um objetivo maior em mente: proporcionar possibilidades de aprendizagem ativa, colaborativa, motivadora, interessante.” (p.90)</p>
<p><b>Maior número de investigações (amostra)</b></p>	<p><b>(10) Ribeiro (2007)</b></p> <p>“Todavia, apontamos como trabalhos futuros a extrapolação deste caso para outras situações, tentando abranger um número de experiências suficientes para obter uma ...massa crítica capaz de suportar o esforço de generalizar institucionalmente esta abordagem, procurando atingir público-alvo cada vez mais diversificados.” (pp. 97- 98)</p> <p>“Além disso, visto o sucesso dos alunos ser o objectivo da educação e dos modelos de aprendizagem, seria interessante a realização de uma avaliação rigorosa da influência do modelo no sucesso ou insucesso dos alunos à disciplina.” (p.98)</p>

**(13) Carlão (2009)**

“Por outro lado, seria interessante desenvolver um estudo comparativo entre várias turmas com Percursos Curriculares Alternativos e, mesmo, entre turmas do currículo regular de diferentes agrupamentos de escolas, permitindo a generalização dos resultados obtidos.” (p.142)

**(14) Carvalho (2009)**

“• Alargamento da experiência a todas as áreas curriculares do 1.º Ciclo;” (p.79)

**(22) Ferreira (2010)**

“Antes de mais, observa-se a necessidade de se realizarem investigações em que o contexto não seja tão limitado e no número de aulas reduzido. Deve proporcionar-se ao docente uma prática pedagógica mais consistente junto das suas turmas e em que, conseqüentemente, não haja tantas variáveis não passíveis de controlo.” (p.70)

**(27) Vieira (2010)**

“• Alargar o estudo de caso para o Ensino Secundário e Ensino Profissional;” (p.95)

**(38) Martins (2012)**

“Em síntese, recomendamos que as conclusões originadas no âmbito deste estudo se assumam como uma base de trabalho para uma reflexão participada, a nível nacional, sobre o ensino e a aprendizagem da língua inglesa no ensino superior, permitindo que iniciativas como aquela que subjaz ao presente projeto de investigação não se configurem como ações pioneiras, esporádicas e pontuais, que dependam, essencialmente, de professores insatisfeitos com a sua prática docente, mas que se constituam enquanto parte integrante e prática corrente do ensino e aprendizagem da língua inglesa no ensino superior, que deve ter como derradeira finalidade o favorecimento de uma cidadania ativa, potenciando a coesão social e promovendo uma identidade europeia numa europa cada vez mais multilingue e multicultural. Pretende-se que a centralidade seja dada à interação e à coação, sendo as ferramentas tecnológicas concebidas como um meio capaz de favorecer e potenciar as transações comunicativas, tal como é destacado por Bax (2003):” (p.315)

	<p><b>(39) Melo (2012)</b></p> <p>“Assim, pensamos ser importante o desenvolvimento de estudos com esta ferramenta que explorem os seus potenciais noutras disciplinas e noutros níveis de ensino.” (p.111)</p> <p>“Tendo em conta que este estudo foi aplicado a um grupo intacto, uma única turma numa única escola, ou seja, com uma amostra de conveniência, achamos que seria interessante numa próxima investigação aplicá-lo a uma amostra mais alargada, com participantes de outras turmas e escolas doutras regiões do país, com o objetivo de se obter uma representação estatística para se inferir de que forma o uso da ferramenta de escrita colaborativa Google Docs contribui para melhorar a escrita criativa dos alunos no ensino da língua inglesa.” (p.111)</p>
<p><b>O papel do professor nos tempos atuais</b></p>	<p><b>(3) Cruz (2005 )</b></p> <p>“Desta forma, exige-se uma redefinição da figura do professor e das suas funções que passam a estar relacionadas com: um levantamento e reconhecimento de eventuais dificuldades individuais dos diferentes aprendentes; uma escolha cuidadosa de materiais e do uso das novas tecnologias; uma verificação constante da veracidade dos conteúdos disponibilizados on-line;” (p.141)</p> <p>“disponibilidade para a investigação e inovação, tendo o computador como seu aliado; um uso confiante e seguro de software; uma postura crítica quanto à recolha e tratamento de informação.” (p.142)</p> <p><b>(11) Rodrigues (2008)</b></p> <p>“Os professores desta disciplina devem, na medida do possível:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- utilizar as TIC de forma contextualizada, por exemplo na utilização do Powerpoint na abordagem de novos conteúdos programáticos ou como sistematização de conceitos;” (p.87)</li> </ul> <p>“- desenvolver projectos em torno dos conteúdos temáticos da disciplina, promovendo a pesquisa e a interdisciplinaridade;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- procurar adquirir competências através de formação relacionada com a utilização das TIC em sala de aula;</li> <li>- procurar integrar as TIC em contexto de sala de aula, fazendo constar nas suas planificações actividades online;</li> <li>- conjuntamente com os órgãos de gestão da escola, definir critérios de avaliação dos alunos no âmbito das TIC, em conformidade com as Orientações Curriculares;</li> <li>- incentivar a criação de uma comunidade virtual de aprendizagem, através de fóruns, blogues...” (p.88)</li> </ul>

	<p><b>(19) Viana (2009)</b></p> <p>“Deste estudo de caso poder-se-á concluir que se torna imperativo ajudar os alunos a utilizar correctamente os tradutores online visto que não nos é possível “fugir” nem da globalização nem do desenvolvimento tecnológico.” (p.48)</p> <p>“Cabe portanto ao “professor reflexivo” ajudar os alunos a “aprender a pensar”, a “criar o hábito do pensar reflexivo”, para que se proporcione um modelo de fundamentação do processo de ensino, em vez de uma visão tecnicista da prática profissional.” (p.50)</p> <p><b>(32) Azevedo, Ribeiro e Gomes (2011)</b></p> <p>“Espera-se, também, que os professores de Língua Inglesa se sintam motivados a experimentar e revolucionar as suas práticas educativas, compreendendo a utilidade e a importância do uso das TIC na aula de Inglês.” (p.60)</p> <p><b>(42) Silva (2012)</b></p> <p>“Paralelamente, também o professor deverá estar à altura dos desafios da sociedade “tecnológica” e ter acesso aos recursos e formação que lhe permitam tornar-se proficiente no uso dos meios audiovisuais.” (p.63)</p>
<p><b>Integração de novos ambientes de aprendizagem</b></p>	<p><b>(2) Alves (2005)</b></p> <p>“Começamos por sublinhar, mais uma vez, a necessidade de conferir, à escrita, um estatuto mais activo, dinâmico e real na sala de aula de LE.” (p.168)</p> <p>“Por outro lado, o recurso ao computador aproxima a Escola à realidade dos alunos: é um facto que, hoje em dia, é mais comum escrever digitalmente do que manualmente. Outro benefício da aprendizagem a distância para a escrita é o espaço desinibidor e livre de pressões que propicia para a fase de revisão.” (p.170)</p> <p>“É importante, acima de tudo, integrar novos ambientes de aprendizagem – como por exemplo o WebCT – nas nossas práticas correntes, pelas razões apontadas.” (p.171)</p> <p><b>(16) Menezes (2009)</b></p> <p>“Esta perspectiva será muito interessante na implementação de um modelo M-learning se considerarmos o telemóvel um “canivete suíço” (Moura, 2009), pois poder-se-ão utilizar diferentes ferramentas adaptadas a cada aluno, desenvolvendo, desta forma, Ambientes de</p>

	<p>Aprendizagem Personalizada.” (p.86)</p> <p><b>(24) Lima (2010)</b></p> <p>“Seria pertinente continuar a criação de ambientes virtuais deste tipo incidindo com particular acuidade na análise e correcção do erro, na comparação dos conhecimentos e competências prévios com aqueles que os alunos possuiriam no final desse estudo.” (p.100)</p> <p>“O contacto ou inserção em comunidades mais vastas permitiria também analisar o nascimento e desenvolvimento de diferentes tipos de interações, de uma diferente presença social e a forma que uma tal comunidade poderia assumir.” (p.100)</p> <p><b>(30) Duarte (2011)</b></p> <p>“Em investigações futuras poder-se-á utilizar o VT como plataforma de aprendizagem que integre o desenvolvimento de outras competências para além da oralidade, dado o seu carácter multimédia que nos possibilita disponibilizar recursos baseados em texto, som, imagem e vídeo, e hiperligações para outros recursos e aplicações. A adopção do VT como plataforma poderá envolver, desta forma, o desenvolvimento de outros skills como a leitura e a escrita, ou mesmo conteúdos gramaticais. Esta utilização poderá ainda incluir a colaboração e a comunicação com alunos de outros países, que se encontrem a aprender a língua inglesa como língua estrangeira.” (p.85)</p> <p>“Outra utilização possível, que constitui o passo seguinte na sequência do presente estudo, visto neste momento os alunos já dominarem a ferramenta na perspectiva da participação, será o da construção colaborativa, no contexto da sala de aula, de um VT na sua totalidade, incluindo a selecção de imagens, a sua descrição e a consequente partilha com os colegas (o anexo 8 servirá de tutorial para este processo).” (p.86)</p>
	<p><b>(13) Carlão (2009)</b></p> <p>“O teor deste trabalho poderá evoluir no sentido de os alunos administrarem o seu próprio blogue, em vez de serem responsáveis de um blogue de grupo, como aconteceu neste estudo de caso. Conforme se vão tornando mais autónomos e proficientes no uso da língua, maior capacidade terão para serem autónomos e auto suficientes na administração de um blogue pessoal. Este aspecto do estudo também poderia ter influência no teor dos conteúdos publicados nos blogues/podcasts, pois neste estudo de caso as actividades desenvolvidas pelos alunos foram muito orientadas.” (p.142)</p>

<p><b>O papel do Aluno</b></p>	<p><b>(14) Carvalho (2009)</b></p> <p>“Sendo um dos primeiros estudos deste tipo no nosso país, existem várias áreas de investigação possíveis de aprofundar. Iremos sucintamente deixar algumas sugestões:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Estudo idêntico, mas assente na perspectiva dos alunos;” (p.79)</li> </ul> <p><b>(17) Sousa (2009)</b></p> <p>Interessante seria, também, examinar os benefícios de vídeos produzidos pelos próprios alunos.” (p.54)</p> <p><b>(36) Gago (2012)</b></p> <p>“A investigação deve prosseguir também no sentido de identificar outras intervenções que permitam incrementar a auto-regulação da aprendizagem por parte dos aprendentes, atribuindo-lhes um papel activo na construção do conhecimento.” (4.3 Significância)</p>
<p><b>Aprofundar as investigações</b></p>	<p><b>(18) Vaz (2009)</b></p> <p>“As recomendações que decorrem desta experiência pedagógica vão no sentido da pesquisa e exploração de hiperficção em Inglês que seja acessível aos nossos alunos.” (p.141)</p> <p><b>(23) Jesus (2010)</b></p> <p>“5.3.2 Investigações que alarguem o conhecimento na área da aprendizagem e comunicação multimodal e multimédia” (p.170)</p> <p><b>(42) Silva (2012)</b></p> <p>“A área de investigação abordada neste estudo contém ainda um grande potencial cuja exploração em estudos futuros é aconselhável. Deixo assim algumas sugestões para possíveis estudos que contribuam para uma maior compreensão dos meios audiovisuais e da sua aplicação no contexto escolar.” (p.63)</p> <p><b>(43) Silva (2012)</b></p> <p>“As minhas expetativas para este trabalho prendem-se com uma contribuição positiva para o desenvolvimento da investigação em qualquer domínio com recurso às ferramentas da Web 2.0, formação e renovação das gerações de investigadores” (p.75)</p> <p>“inseridos em projetos mais amplos e em redes de equipas de investigação que invistam em diferentes publicações de variados domínios, contribuindo para acumulação, reprodução do saber e projeção para desenvolvimento futuro aliado a tendências investigativas.” (p.76)</p>

<p><b>Formação de professores aliada às TIC</b></p>	<p><b>(4) Pedro (2005)</b></p> <p>“Em face destes resultados pode concluir-se, deste modo, que a promoção de atitudes favoráveis perante os computadores e a tecnologia por parte dos alunos-futuros professores deve constituir-se como uma tarefa de intervenção prioritária na formação inicial de professores.” (p.431)</p> <p>“Os currículos de formação inicial de professores deverão, deste modo, abordar de uma forma séria e empenhada as questões relacionadas com a introdução da tecnologia no processo de ensino e aprendizagem.” (p.431)</p> <p><b>(5) Brito (2006)</b></p> <p>“1. A formação: áreas prioritárias Será talvez altura de se abrandar a oferta de formação em TIC de âmbito generalista e optar-se cada vez mais pela formação disciplinar especializada.” (p.211)</p> <p>“2. Necessidades de formação A formação, neste caso, deverá ter em conta os contextos de utilização das TIC pelos professores de Inglês e as ferramentas e competências capazes de dar resposta ao trabalho destes professores, tanto na sua área curricular, como na área escola e no trabalho de projecto.” (p.212)</p> <p><b>(18) Vaz (2009)</b></p> <p>“A formação de professores (inicial, contínua e especializada) deve desempenhar aqui um papel de relevo. Os formadores e supervisores poderão apoiar os professores no desenho, desenvolvimento e avaliação de experiências como a que aqui foi relatada, à luz de referenciais teóricos válidos.” (p.141)</p>
<p><b>Novos paradigmas</b></p>	<p><b>(21) Fernandes (2010)</b></p> <p>“Conclui que, de facto, urge mudar as teorias de aprendizagem para uma que seja capaz de dar resposta a alunos numa era digital com características específicas, que exigem directrizes em conformidade.” (p.76)</p> <p><b>(27) Vieira (2010)</b></p> <p>“• Promover o b-learning junto da classe docente e criar um espaço na Internet para divulgar e validar com outros docentes de LE o conjunto de boas práticas resultantes deste estudo no âmbito da integração das TIC no ensino de uma LE” (p.95)</p>

	<p><b>(36) Gago (2012)</b></p> <p>“O e-Learning é uma prática recente e cada vez mais corrente, tornando-se necessário abrir caminho para mais estudos nesta área.” (4.1)</p>
<p><b>Objetos de aprendizagem</b></p>	<p><b>(8) Tavares (2006)</b></p> <p>“Sugerimos também um estudo comparativo entre situações de ensino/aprendizagem que utilizem Objectos de Aprendizagem para transmitir determinados conteúdos com situações de ensino/aprendizagem que não os utilizem, numa tentativa de verificar até que ponto os OA ajudam os alunos na aquisição de conhecimentos.” (p.122)</p> <p>“Por fim, e tendo em conta que o protótipo foi elaborado por nós e que o grupo de exploração/testagem do Objecto de Aprendizagem foi constituído apenas por quatro professores, sugerimos a concepção de OA por um grupo de professores e sua posterior testagem e utilização em situações de ensino/aprendizagem reais.” (p.122)</p>
<p><b>O papel dos Encarregados de Educação</b></p>	<p><b>(14) Carvalho (2009)</b></p> <p>“• Estudo sobre a interação dos discentes com os Encarregados de Educação através do ePortfolio.” (p.79)</p>