



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA

UTILIZAÇÃO DO WIKI NA DISCIPLINA DE INGLÊS

UM ESTUDO DE CASO

Dissertação apresentada à Universidade Católica Portuguesa para  
obtenção do grau de mestre em Ciências da Educação

Especialização em Informática Educacional

Por

Francisco António Silva Silva

Faculdade de Ciências humanas

Junho 2014





UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA

UTILIZAÇÃO DO WIKI NA DISCIPLINA DE INGLÊS

UM ESTUDO DE CASO

Dissertação apresentada à Universidade Católica Portuguesa para  
obtenção do grau de mestre em Ciências da Educação

Especialização em Informática Educacional

Por

Francisco António Silva Silva

Faculdade de Ciências humanas

Sob orientação de

Professor Dr. António Manuel Valente de Andrade

Junho 2014

## *Agradecimentos*

---

Aos alunos sem os quais este trabalho não seria possível: pelo seu empenho; vontade de aprender colaborativamente; por aceitarem os desafios; e pela disponibilidade para se adaptarem a novas situações de aprendizagem.

Ao Professor Doutor António Valente, que me acompanhou e incentivou, desde o início deste estudo, e sem a qual tudo teria sido infinitamente mais difícil. Obrigado por ter estado sempre presente, pelo apoio permanente, pela paciência, que parece inesgotável, e pelo otimismo.

À minha família, sempre presente, e sem a qual nada teria sido possível.



## Resumo

---

A língua inglesa permite comunicar com qualquer pessoa, em qualquer lugar ou situação, abrindo muitas portas no mercado do trabalho. Embora considerada como uma língua ‘difícil’, através de uma metodologia colaborativa e comunicativa, dentro e fora do contexto escolar, o processo de aprendizagem, como segunda língua, torna-se motivador e fácil, permitindo a mudança nas metodologias pedagógicas, de forma prática e acessível. O *Wiki*, como plataforma que agrega outras ferramentas da Web 2.0, permite a construção do conhecimento e potencializa uma grande quantidade de recursos tecnológicos e audiovisuais; como ferramenta pedagógica, permite incorporar os trabalhos realizados pelos alunos, a pares ou em grupo, e revelar as competências adquiridas através de atividades realizadas; facilita o pensamento crítico em relação ao processo curricular, proporcionando a todos os alunos a oportunidade de expressar as suas opiniões, esclarecer dúvidas ou empenhar-se de forma a alargar os seus horizontes.

O presente estudo é uma investigação qualitativa, na forma de estudo de caso, que tem como objetivo refletir e aferir, na perspectiva dos alunos, quais as potencialidades e as desvantagens da introdução da ferramenta *Wiki* no processo de aprendizagem colaborativa na disciplina de Inglês, como Língua Estrangeira.

O que se propõe com este trabalho é apresentar os dados sobre a eficácia da aplicação do *Wiki* em contexto colaborativo na sala de aula, devido à pouca divulgação de investigações neste âmbito. A intervenção pedagógica decorreu numa turma do 8º ano, em contexto educativo. Numa perspectiva construtivista, a ferramenta *Wiki* foi usada por um grupo de alunos que trabalharam num projeto comum, envolvendo a criação de um ou mais tipos de artefactos. Os resultados obtidos permitem evidenciar as potencialidades das ferramentas da Web 2.0 e do *Wiki* e aferir que as capacidades de oralidade e de escrita dos discentes melhoraram e o desenvolveram competências colaborativas.

A abordagem com o *Wiki*, em relação ao processo de aprendizagem da língua inglesa permitiu constatar um maior envolvimento e interação entre os alunos e a construção dos seus próprios conhecimentos, tornando-os conscientes da sua própria evolução no processo de aprendizagem. Consequentemente, os dados permitem concluir que a tecnologia *Wiki* traz grandes benefícios para os alunos e pode mudar os seus comportamentos nestes



ambientes de aprendizagem e, por conseguinte, prepara os alunos para atuar de forma colaborativa interagindo em equipe nas suas vidas profissionais futuras.

**Palavras-chaves:** Web 2.0, *Wiki*, TIC, Colaboração, Aprendizagem colaborativa, Envolvimento, Motivação.



## Abstract

---

The English language allows users to communicate with anyone, in any place or situation, opening many doors in the job market. Although regarded as a 'difficult' language, through a collaborative and communicative methodology, within and outside the school context, the process of learning as a second language, it is motivating and easier, enabling change in teaching methodologies in a practical way and accessible. The Wiki as a platform that combines other Web 2.0 tools, allows the construction of knowledge and enhances a great amount of technological and audio-visual resources; as a pedagogical tool, allows us to incorporate the work done by the students, in pairs or in groups, revealing the skills acquired through activities done; makes it easy to think critically in relation to the curriculum process by providing all students the opportunity to express their opinions, answer questions or become engaged in order to widen their horizons.

This study is a qualitative research in the form of case study, which aims to reflect and assess, from the students perspective, the potentiality and disadvantages of introducing the Wiki tool in collaborative learning process in the English class, as Foreign Language.

What is proposed in this research is to present data on the effectiveness of the application of the Wiki in a collaborative context in the classroom, due to the poor dissemination of researches in this area. The educational intervention was conducted in a class of the 8th grade, in an educational context. In a constructivist perspective, the Wiki tool was used by the group of students who worked in a common project involving the creation of one or more types of artefacts. The results obtained demonstrated the potentiality of the Web 2.0 tools and the wiki made possible that oral and written skills of learners had improved and they have developed their collaborative skills.

The approach with the Wiki, in relation to the process of learning English, had revealed a great involvement and interaction between students and the construction of their own knowledge, making them aware of their own evolution in the learning process. Consequently, the data supports the conclusion that Wiki technology brings great benefits to the students and can change their behaviour in these learning environments and, therefore, prepares students to work collaboratively in teams to interact in their future professional lives.



**Keywords:** Web 2.0, Wiki, ICT, Collaboration, Collaborative learning, Engagement, Motivation.



## Índice Geral

<b>Resumo</b> .....	V
<b>Abstract</b> .....	VII
<b>Índice Geral</b> .....	IX
Índice de figuras.....	XI
Índice de quadros .....	XI
Índice de gráficos .....	XII
Abreviaturas.....	XII
<b>I. Introdução</b> .....	12
1.1 Motivações.....	12
1.2 Contextualização da investigação .....	13
1.3 Objetivos e questões de investigação.....	14
1.4 Limitações da investigação .....	15
1.5. Estrutura da dissertação .....	16
<b>II. Metodologias aplicadas à aprendizagem do Inglês como Língua Estrangeira</b> .....	18
2.1 Metodologias aplicadas à aprendizagem da Língua Estrangeira .....	18
2.1.1 Método tradicional (ou Método da Gramática-tradução).....	20
2.1.2 Método direto .....	20
2.1.3 Método Áudio lingual .....	21
2.1.4 Método audiovisual .....	21
2.2 Abordagem comunicativa .....	22
2.3 O Período Pós-Método.....	23
<b>III. A Colaboração e as teorias de aprendizagem</b> .....	26
3.1. As teorias de aprendizagem e as TIC.....	27
3.1.1 A teoria Behaviorista.....	28
3.1.2 A teoria sócio construtivista.....	29
3.2. A Colaboração no contexto atual.....	33
3.3 Aprendizagem colaborativa .....	38
3.3.1 Comunidades de aprendizagem e de prática .....	44
3.3.2 Aprendizagem colaborativa e aprendizagem cooperativa.....	46
3.4 A motivação na aprendizagem.....	48



<b>IV. A integração das TIC em contexto escolar</b> .....	51
4.1 A web 2.0 no contexto escolar .....	51
4.2 Potencialidades das ferramentas da web 2.0 .....	61
4.3 O <i>Wiki</i> e suas potencialidades na aprendizagem da LE .....	66
4.4 Descrição da ferramenta <i>Wiki</i> .....	77
<b>V. Metodologia do estudo</b> .....	80
5.1 Estratégia de Investigação: Estudo de caso .....	80
5.2 Técnicas e instrumentos de recolha de dados. ....	83
5.2.1 Documentos escritos .....	83
5.2.2 Observação .....	85
5.2.3 Entrevista.....	86
5.3 Fiabilidade do estudo .....	87
5.4 Caracterização do contexto do estudo .....	88
5.5 Métodos e técnicas de tratamentos de dados .....	90
5.6 Argumentação e exposição das atividades a realizar pelos alunos .....	91
5.6.1. Fundamentação e descrição das atividades .....	91
5.6.2 Organização da proposta didática/planificação das sessões.....	96
5.6.3 Conteúdos produzidos .....	100
<b>VI. Apresentação e análise dos resultados</b> .....	110
6.1. Apresentação dos resultados obtidos no Questionário prévio .....	110
6.2. Grelhas de observação .....	112
6.2.1 A motivação .....	113
6.2.2 Participação .....	115
6.2.3 Colaboração.....	116
6.2.4 Competência oral.....	118
6.2.5 Competência escrita .....	121
6. 3 Análise dos resultados obtidos na entrevista do tipo focus group .....	122
6.3.1 Grau de motivação e empenho dos alunos .....	123
6.3.2 Competências desenvolvidas pelos alunos.....	124
6.3.3 Grau de colaboração dos alunos.....	126
6.3.4 Apreciação das potencialidades dos recursos utilizados pelos alunos .....	127
6.3.5 Reflexão dos alunos .....	128



<b>VII. Conclusões</b> .....	131
7.1 Conclusões .....	131
7.2 Sugestões de trabalho futuro .....	137
<b>Referências bibliográficas</b> .....	139
<b>Apêndices</b> .....	150

### *Índice de figuras*

Ilustração 1: The 4 Language Skills .....	64
Ilustração 2: Página principal do <i>Wiki</i> (Home) .....	102
Ilustração 3: Atividade 1 – Apresentação do grupo através de uma aplicação. ....	103
Ilustração 4: Atividade II – Produção escrita sobre os hábitos alimentares dos pais .....	103
Ilustração 5: Atividade III – Pratos típicos à volta do mundo .....	104
Ilustração 6: Atividade IV – Food vocabulary .....	104
Ilustração 7: Atividade IV – Food vocabulary .....	105
Ilustração 8: Atividade V – Complete the sentence: Healthy food is... a) Apresentação do trabalho escrito .....	105
Ilustração 9: Atividade V – Complete the sentence: Healthy food is... b)- apresentação oral de algumas frases.....	106
Ilustração 10: Atividade VI – A recipe.....	106
Ilustração 11: Atividade VII – A menu .....	107
Ilustração 12: Atividade VIII – Write a dialogue – desenvolvimento da competência da oralidade .....	107
Ilustração 13: Atividade VIII – Write a dialogue – desenvolvimento da competência da escrita.....	107
Ilustração 14: Participação nos fóruns.....	108

### *Índice de quadros*

Quadro: 1 Aprendizagem colaborativa VS Aprendizagem cooperativa, Figueiredo (2006, p19).....	46
Quadro 2: Palavras-chave que comparam a Web 1.0 com a Web 2.0 (O’Reilly, 2005). ....	60
Quadro 3: Objetivos, estratégias e ferramentas utilizadas.....	98



### *Índice de gráficos*

Gráfico 1: Grau de motivação - valores absolutos .....	113
Gráfico 2: Grau de participação - valores absolutos.....	115
Gráfico 3: Grau de colaboração - valores absolutos.....	116
Gráfico 4: Grau de desenvolvimento da competência oral - valores absolutos.....	118
Gráfico 5: Grau de desenvolvimento da competência escrita - valores absolutos .....	121

### *Abreviaturas*

LE – Língua Estrangeira

TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação

ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

CLE – Constructivist Learning Environment (Ambiente Construtivista de Aprendizagem)

CSILEs - (sigla em inglês) Ambientes de Aprendizagem Intencional com o Apoio do Computador



## I. Introdução

---

*A Escola deve assumir outro tipo de intervenção e posicionar-se como fator de mudança, fundamental para o desenvolvimento da Sociedade da Informação e do Conhecimento. Se a Escola conseguir acolher e desenvolver no seu seio, os novos instrumentos e metodologias disponíveis, os alunos que deles usufruírem serão com certeza cidadãos melhor preparados para a vida (Lagarto, 2007).*

O presente estudo é o resultado de uma investigação, como parte integrante do Mestrado em Ciências da Educação, especialização em Informática Educacional da Universidade Católica Portuguesa. A área escolhida prende-se com a utilização do *Wiki* no processo de aprendizagem do Inglês Língua Estrangeira.

### *1.1 Motivações*

A escolha deste projeto surge devido a inquietações e motivações por parte do investigador. Por um lado, o facto de existirem poucos docentes a utilizar, ou a divulgar e a partilhar, as suas experiências sobre as potencialidades dos recursos da web 2.0 em contexto de ensino aprendizagem. Por outro lado, por razões pessoais inerentes à curiosidade e ações de formação, do investigador, na área das tecnologias de informação. Neste projeto procura investir os seus conhecimentos a nível das TIC no desenvolvimento de uma investigação que espera ser inovadora ou renovadora de práticas e de reflexão neste campo.

Ao longo deste Mestrado, foram utilizadas as aplicações web 2.0 na construção de aprendizagens colaborativas e significativas nos mestrandos, verificando-se que a aprendizagem é uma construção permanente e uma reconstrução do saber.

Constata-se que uma grande quantidade de recursos tecnológicos e audiovisuais, disponíveis na escola, já fazem parte do quotidiano dos alunos e professores, mas cujas potencialidades pedagógicas e metodológicas ainda não alcançaram os objetivos esperados. A consciencialização das potencialidades das ferramentas tecnológicas, e a sua aplicabilidade em contexto escolar, permite realçar a emergência de mudança nas práticas pedagógicas.

De forma empírica, notamos que os professores de Inglês não aproveitam as potencialidades das TIC com os alunos, especialmente em termos de construção do conhecimento e de avaliação. O receio, o desconhecimento, ou os condicionalismos

econômicos, técnicos e formativos, são alguns dos fatores que condicionam a utilização das tecnologias. No entanto, é comum haver uma atitude positiva na atribuição de potencialidades das TIC por parte dos docentes. Proporcionar atividades aos alunos, ao longo do processo de aprendizagem, para que explorem a tecnologia de forma colaborativa, deverá ser uma prática pedagógica constante.

### *1.2 Contextualização da investigação*

Há muitos recursos que podemos utilizar para desenvolver e motivar os alunos de língua inglesa na sala de aula. Este estudo pretende aferir a importância do *Wiki*, como agregador do trabalho colaborativo e recurso didático, viabilizando a sua utilização no desenvolvimento da aprendizagem do Inglês, como língua estrangeira (doravante denominada LE).

Com as inovações tecnológicas e a sua integração no contexto escolar, urge aferir o processo de aprendizagem, quanto aos potenciais benefícios das ferramentas utilizadas, justificando o esforço e os recursos despendidos.

Kenski (2003) afirma que “tudo que utilizamos na nossa vida diária, pessoal e profissional, utensílios, livros, giz e apagador, papel, canetas, lápis, sabonetes, talheres, são formas diferenciadas de ferramentas tecnológicas”.

Este estudo tem por finalidade implementar um *Wiki* no contexto escolar no âmbito da disciplina de Inglês, como Língua Estrangeira, de maneira a aferir a reação, o empenho, a atitude, o impacto e a participação dos alunos, bem como procurar incentivar e motivar a participação de todos os elementos. Procura identificar os fatores que contribuem para a colaboração no trabalho de grupo, através desta ferramenta da web 2.0, da motivação que o processo de aprendizagem apoiado pelo computador poderá fornecer e da integração de outras ferramentas da Web 2.0. Procura, igualmente, conhecer e refletir sobre a contribuição da tecnologia no contexto escolar. Quando se pretende utilizar qualquer tecnologia no processo de aprendizagem, devemos ter em conta a sua integração em uma perspectiva pedagógica para que esse uso seja o mais adequado possível (Costa, 2013). Como educadores, devemos ter em conta as perspectivas dos estudantes, quanto ao uso das TIC na aprendizagem de uma Língua Estrangeira, para que se tornem autônomos e desenvolvam novas estratégias de aprendizagem.

A escolha da tecnologia *Wiki* deve-se às suas características, pois adapta-se à sala de aula, para a construção de conhecimentos significativos, de forma colaborativa. Como plataforma gratuita, apoia e incentiva os alunos na criatividade, colaboração e pensamento crítico. A integração de trabalhos realizados nas ferramentas da web 2.0 procura motivar os alunos em projetos cooperativos e colaborativos, fruto de um empenho individual. O desenvolvimento de competências colaborativas procura ser um impulsionador do sucesso escolar e da plena integração profissional. Assim, haverá lugar a um melhoramento das suas competências na língua estrangeira (LE).

Pifarré e Fischer (2011) referem que há poucos estudos que mostram a dimensão colaborativa bem-sucedida. Huang e Nakazawa (2010) argumentaram que os alunos não estão acostumados com a maneira colaborativa do *Wiki*.

Depois de identificada a temática a estudar, a colaboração, a revisão bibliográfica sobre campos de conhecimento procura identificar os contributos válidos para fundamentar e orientar a investigação. Na planificação das questões metodológicas, optou-se pelo estudo de caso por parecer mais adequado para dar resposta à questão de investigação.

Após a planificação das atividades, implementou-se e analisou-se as atividades *online* realizadas pelos estudantes do 8º ano de uma Escola do Ensino Básico da Região Autónoma da Madeira.

### *1.3 Objetivos e questões de investigação*

A ligação das ferramentas da web 2.0, em especial a utilização do “Wiki”, com o processo de ensino aprendizagem, permite gerar situações que possibilitam:

- Conhecer e compreender as potencialidades, características e impacto da utilização de um *Wiki*, com recurso a outras ferramentas da web 2.0, do ponto de vista dos alunos, para o desenvolvimento na aprendizagem da língua inglesa, como LE;
- Aferir a importância dada pelos discentes às TIC, através de métodos onde o computador surja como ferramenta diversificadora e potenciadora da criatividade e de colaboração;
- Analisar como os alunos trabalham de forma autónoma e colaborativa no desenvolvimento de um *Wiki*, integrando aplicações da web 2.0;

- Verificar se a introdução do *Wiki*, em contexto educativo, contribui para uma melhor aprendizagem escolar;
- Estruturar e implementar estratégias de ensino aprendizagem, utilizando as ferramentas da web 2.0, juntamente com um *Wiki*, como ferramenta de autoria e de colaboração, com vista à promoção das competências em língua inglesa dos alunos, como LE.

Apresentam-se a questão base, cuja abordagem vai ser acompanhada pela realização das atividades que os alunos vão desenvolver na sala de aula e as sub-questões orientadoras.

A questão de investigação base procura refletir e aferir, na perspetiva dos alunos:

Quais as potencialidades da introdução da ferramenta *Wiki*, integrando outras aplicações da Web 2.0, no processo de aprendizagem colaborativa na disciplina de Inglês, como Língua Estrangeira?

Como sub-questões orientadoras:

1. O nível de motivação/empenho dos alunos aumenta com a introdução da plataforma *Wiki* no processo de aprendizagem da língua inglesa como LE?
2. O nível de participação dos alunos aumenta com a utilização dos recursos da Web 2.0 e do *Wiki* no processo de aprendizagem da língua inglesa como LE?
3. Como possibilita o *Wiki* desenvolver as relações interpessoais e competências colaborativas dos alunos?
4. O recurso à ferramenta *Wiki* permite desenvolver as competências da oralidade e da escrita, na aprendizagem da língua inglesa?
5. Quais são as vantagens e desvantagens, na perspetiva dos alunos, na utilização de aplicações da Web 2.0 e de um *Wiki* para a aprendizagem da língua inglesa, dentro e fora da sala de aula de Inglês?

#### *1.4 Limitações da investigação*

Sendo a metodologia de estudo de caso aplicada a um contexto ou acontecimento específico, é importante ter em consideração aspetos como o perfil dos participantes, o nível de ensino, e a tecnologia envolvida. Apresentam-se de seguida algumas limitações reveladas pela investigação.

As atividades integram-se na unidade didática do Programa Curricular da disciplina de Inglês do 3º Ciclo do Ensino Básico, cujo docente é o investigador. As atividades decorreram na plataforma *Wiki*, integrando várias aplicações da Web 2.0, propostas pelos discentes e pelo docente, que permitam partilhar conteúdos, interagir e construir o conhecimento facilmente. Durante a realização destas atividades, recolheram-se diferentes tipos de dados para posterior tratamento, utilizando a técnica da análise de conteúdos e a folha de cálculo do programa informático *Excel* para elaboração de gráficos, bem como o *Google Form*. Depois de tratados os dados, foi feita a triangulação e respetiva análise e interpretação. Por fim, elaboraram-se as conclusões e a redação final da dissertação.

Para finalizar esta abordagem sobre as limitações da investigação, reforçamos alguns aspetos: a atribuição de serviço ao docente/investigador, dificuldades em aceder com a frequência desejada a uma sala de informática, algum equipamento obsoleto, alguns computadores não possuem os programas de forma a ser possível abrir as aplicações, nomeadamente o *java*; o perfil dos alunos, com dificuldades de aprendizagem e pouco à vontade no manuseamento de ferramentas *online*; e a nível da tecnologia, a utilização de aplicações *online* estar sempre dependente do facto da disponibilidade da sala e/ou do acesso à rede, bem como das suas limitações de uso.

### 1.5. Estrutura da dissertação

O estudo orientado pelos propósitos teóricos da colaboração, procura compreender e aferir a importância e atitude dos alunos, face à utilização da ferramenta colaborativa *Wiki*. Esta ferramenta do foro da web 2.0 proporciona o desenvolvimento das competências de expressão oral e escrita, integrada no processo de aprendizagem do Inglês, dentro e fora do espaço escolar.

Definidas as questões de investigação, dividiu-se a presente dissertação em sete capítulos:

No primeiro é realizado a contextualização do estudo, com apresentação da sua problemática, as questões orientadoras e as limitações da investigação.

O segundo capítulo apresenta o enquadramento teórico, abordando as metodologias aplicadas ao processo de aprendizagem do Inglês como Língua Estrangeira.

O terceiro capítulo refere a perspetiva socio construtivista e a motivação, como fatores importantes para uma aprendizagem cooperativa e colaborativa.



O quarto capítulo menciona a integração das TIC no contexto educativo, e as potencialidades das ferramentas da Web 2.0 no ensino. É realizada uma descrição da aplicação social do *Wiki*.

O Quinto capítulo apresenta o Desenho e a Metodologia de investigação. Como estratégia de investigação, a justificação do presente estudo de caso insere-se numa investigação de cariz qualitativo, consistindo na descrição detalhada da aplicação de um *Wiki* no processo de aprendizagem do Inglês na sala de aula. Esta descrição é efetuada com base nas técnicas e instrumentos de recolha e tratamento de dados e na caracterização do contexto do estudo e dos participantes. A fundamentação, organização da proposta didática e descrição dos conteúdos produzidos finalizam o capítulo.

O sexto capítulo apresenta e salienta os resultados referentes a cada uma das questões orientadoras deste trabalho, efetuando a triangulação de dados.

No sétimo capítulo é apresentado as conclusões da dissertação, bem como algumas sugestões para futuras investigações.

Terminaremos com as referências bibliográficas, não esquecendo os apêndices com os modelos dos instrumentos de investigação utilizados e outros materiais relevantes usados na investigação.

Com esta investigação, pretende-se compreender a integração e contribuição do *Wiki*, agregando outras ferramentas da Web 2.0 no processo de aprendizagem em contexto de sala de aula.

## II. Metodologias aplicadas à aprendizagem do Inglês como Língua Estrangeira

---

*Students learn in many ways—by seeing and hearing; reflecting and acting; reasoning logically and intuitively; memorizing and visualizing. Teaching methods also vary. Some instructors lecture, others demonstrate or discuss; some focus on rules and others on examples; some emphasize memory and others understanding. How much a given student learns in a class is governed in part by that student's native ability and prior preparation but also by the compatibility of his or her characteristic approach to learning and the instructor's characteristic approach to teaching (Felder & Henriques, 1995).*

A tecnologia da “Nuvem” e os aparelhos móveis influenciaram muito a sociedade e, conseqüentemente, o contexto escolar. Embora consideradas ainda como incomodas e fruto de distração, algumas tecnologias são ferramentas primordiais de aprendizagem e participação na sala de aula. A nossa integração numa comunidade global deve-se à aprendizagem *online*, fundamental para a nossa sociedade e deverá desempenhar um papel importante no nosso sistema educacional de hoje. Ao integrar conteúdos curriculares através dos *media*, do armazenamento virtual, da comunicação *online*, e outras formas de tecnologia educacional, os nossos alunos podem aprender de forma mais confortável e eficaz.

A presente investigação irá focar o processo de produção, procurando discernir possíveis conseqüências, em termos de aprendizagem, resultantes desse processo colaborativo. Através da interação em atividades realizadas nas aulas de língua Inglesa, como meio para a analisar o processo de aprendizagem, Swain e Lapkin (1998) referem que os aprendizes, ao fazerem uso de procedimentos colaborativos, usam a língua como normalmente a usariam, isto é, como uma ferramenta mediadora na resolução de problemas, através de um processo social de cognição e de conversa espontânea tida pelos indivíduos em situações colaborativas de “resolução de problemas”.

### *2.1 Metodologias aplicadas à aprendizagem da Língua Estrangeira*

O campo de ensino de línguas estrangeiras encontra-se em grande expansão por uma diversidade de fatores, entre eles a globalização, a internet e o mercado de trabalho (Vilaça, 2003). Cada vez mais os alunos de línguas estrangeiras precisam acumular capacidades e conhecimentos.

O domínio de uma língua estrangeira deve ser abrangente e cada vez atualizado, pois as necessidades dos tempos contemporâneos exigem que o ensino seja cada vez mais

rápido e produtivo. Ou seja, aluno nos nossos dias, em muitas situações, precisa aprender mais e melhor em menos tempo.

As metodologias aplicadas ao ensino da LE, de modo particular o Inglês, e a implementação e conceção de diversos artefactos, através das ferramentas da Internet, possibilitam aferir a rentabilização pedagógica das tecnologias, realizada pelos alunos, de forma qualitativa. Este “desafio de usar as tecnologias digitais nas práticas pedagógicas encontra raízes em décadas de experiências e investigações sobre o uso das tecnologias e educação” (Costa, Rodriguez, Cruz, & Fradão, 2012).

A necessidade de proceder à planificação, realizado na prática pelo docente, por meio de diferentes técnicas, deriva da análise dos métodos, das abordagens e das teorias subjacentes. As atividades, os recursos e as estratégias implementadas na sala de aula, fazem parte das técnicas que orientam o método de forma a atingir a sua realização concreta no contexto pedagógico.

O conceito de método tem sofrido críticas variadas de autores no campo de ensino de línguas estrangeiras (Larsen-Freeman, 2003) desde o carácter prescritivo ou descontextualização dos métodos de ensino. No entanto, o conceito de método, do grego *methodos*, está relacionado com um caminho que, seguido de forma ordenada, visa chegar a certos objetivos, fins, resultados, conceitos<sup>1</sup>.

Desde a institucionalização da escola, houve sucessivas tentativas de melhorar ou promover a metodologia de ensino aprendizagem da LE. A busca do método perfeito foi durante muito tempo uma obsessão (Brown, 2001). Vários métodos foram desenvolvidos ou, em alguns casos, modificados ou aperfeiçoados a partir de outros já existentes (Brown, 2001; Richards, 2001; Larsen-Freeman, 2003). Richards (1984) refere que a metodologia pode ser "caracterizada como as atividades, tarefas e experiências de aprendizagem selecionadas pelo professor com a intenção de alcançar a aprendizagem" e de compreender todo o processo de ensino, na sua relação com a aprendizagem. É possível enumerar o Método Tradicional, o Método Direto, o Método Áudio lingual e o Método Comunicativo, também chamado, por alguns autores, de Abordagem Comunicativa (Almeida Filho,

---

<sup>1</sup> A primeira conceção, elaborada e defendida por Anthony (1963), considera o método como o estágio intermediário entre a abordagem de ensino e as técnicas adotadas pelo professor. Por abordagem, o autor considera as conceções do professor a respeito da natureza da linguagem e dos processos de ensino e aprendizagem. Richards e Rodger (1986) reformulam e ampliam o conceito de método. Um método é formado por três componentes: a abordagem, o desenho (design) e os procedimentos.

Campinas; Celce-Murcia, 2001). Segue-se a análise alguns dos métodos pertinentes à presente investigação.

### *2.1.1 Método tradicional (ou Método da Gramática-tradução)*

Até meados do século XX (Chastain, 1988) predominou o método tradicional, ou Método da Gramática-tradução, quando se trabalhava as línguas clássicas do grego e do latim, promovendo a tradução de textos literários, como forma superior de contacto do aluno com a cultura da LE.

O professor era dono do saber e único transmissor do conhecimento, mas sem objetivos comunicacionais. O trabalho com a gramática, com base em extensos trabalhos, de memorização e de exercícios estruturalistas, de forma dedutiva, de substituição e/ou repetição, garantia a consciencialização das regras gramaticais.

O hábito de se traduzir textos em sala, muito comum ainda hoje, advém principalmente desse método, refere Jail (2009 citando Howatt, 2000:131; Larsen-Freeman, 2000:12).

### *2.1.2 Método direto*

Este método enfatiza o uso da língua alvo na sala de aula, dando relevância à oralidade através de enunciados auditivos, pois a pronúncia é trabalhada desde o início dos estudos. As regras gramaticais são aprendidas de forma indutiva, a partir de generalizações. Assim, orientam o aluno a pensar diretamente na LE, através de situações propostas e de imagens. A leitura é uma atividade utilizada, bem como a aquisição de vocabulário, sendo o currículo baseado em situações e não em pontos gramaticais. Os aspetos históricos artísticos são importantes pois, segundo Larsen-Freeman (2000), “saber uma língua estrangeira também envolve aprender como os falantes daquela língua vivem”  
Caraterísticas deste método: primazia da oralidade na utilização da língua-alvo, ênfase ao saber ouvir e falar; ensino do vocabulário relacionado com o quotidiano do aluno; modelação e práticas utilizadas para ensinar novos tópicos; e valorização da pronúncia e de frases gramaticalmente corretas.

O professor de LE pode optar por uma aprendizagem prévia das regras ou então engajar os alunos em alguma atividade para a consciencialização indireta sobre o sistema (Long, M.; J. Richards, 2001). Celce-Murcia (2001) refere que apesar do professor

direcionar as atividades, o aluno tem um papel mais ativo na própria aprendizagem do que no Método Tradicional. Professores e alunos são parceiros na interação e os professores auxiliam os aprendizes da língua a se autocorrigirem

### *2.1.3 Método Áudio lingual*

Este método privilegia o desenvolvimento das habilidades orais, tal como o Método Direto. Seus pressupostos teóricos baseavam-se na psicologia behaviorista de Skinner e Pavlov. A aprendizagem ocorre como um conjunto de hábitos que se adquirem por meio de um processo mecânico de estímulo – resposta. O professor é o modelo de uso linguístico que os aprendizes da língua imitam. Orienta, e controla a performance do aluno, corrigindo-o ou enaltecendo através de reforço negativo ou positivo, evitando o erro, tal como o líder de uma orquestra que conduz, orienta e controla o desempenho dos seus alunos (Celce-Murcia, 2001).

Esta metodologia valoriza as competências auditivas e orais da LE, a compreensão e a produção textual, com exercícios estruturais intensos, tendo como características: a repetição, a memorização, sendo os diálogos aprendidos por imitação e repetição e os *drills*, considerados a atividade central de prática de uso da língua (Larsen-Freeman, 2000)

### *2.1.4 Método audiovisual*

Após a Segunda Guerra Mundial, a língua inglesa torna-se, cada vez mais, a língua das comunicações internacionais. O método audiovisual situa-se num prolongamento da abordagem direta, à medida que suas principais inovações constituem, em parte, as tentativas de solução dos problemas com os quais se defrontavam os defensores da abordagem direta.

Puren (1988) classifica os cursos audiovisuais em três fases. Os cursos audiovisuais, da terceira fase, procuraram integrar a pragmática utilizando as noções de atos de fala como modo de classificação das formas linguísticas, no que diz respeito à gradação, à apresentação e ao reemprego. No método audiovisual, classificado de terceira geração, a relação professor-aluno é mais interativa que nas duas fases anteriores. O professor evita corrigir os erros dos alunos durante a primeira repetição. Em seguida, começa o trabalho de correção fonética até a fase de memorização. O professor corrige discretamente a entonação, o ritmo, o sotaque etc. (Germain, 1993). O objetivo das avaliações é medir o

domínio da competência linguística e de comunicação, assim como a criatividade. Os princípios da metodologia audiovisual de terceira geração coincidem, em parte, com os da abordagem comunicativa, inclusive alguns autores incluem os manuais classificados por Puren (1988) de audiovisuais de terceira geração, como métodos comunicativos.

## *2.2 Abordagem comunicativa*

O termo método foi usado durante muito tempo como sinônimo tanto de filosofia (teoria) como de formas de agir (prática) segundo Leffa (1988). O termo abordagem aparece, depois, nomeando o método Áudio lingual, sinalizando uma diferença conceitual importante entre os termos abordagem (teoria) e método (prática).

A abordagem comunicativa surge nas décadas de 70 e 80 do século XX, devido à mobilidade das pessoas. É mais do que uma metodologia, por ser um paradigma com as estratégias anteriores, colocando o aluno em um contexto real de necessidade de comunicação. Entendida como um todo, e não somente a fala, a comunicação requeria mais do que o simples conhecimento das regras.

O conceito de competência comunicativa, desenvolvido por Hymes (1970), postula que ser competente comunicativamente falando vai além do conhecimento linguístico que o indivíduo pode ter. Engloba também outras competências: competência cultural, competência sociolinguística; competência discursiva; e competência estratégica.

Dewey (1978) considera a aprendizagem como a construção ativa do conhecimento através do engajamento a ideias em contextos significativos, um dos pressupostos da Abordagem Comunicativa. Os contextos significativos variam nos diversos espaços. Segundo Brown (2001), o professor passa a ser um mediador da aprendizagem; promove situações efetivas de uso da língua e atua como um conselheiro dos aprendizes. A aprendizagem da língua, ao passar a ser focada nos contextos “autênticos” e nas situações de uso, eleva a aprendizagem ao nível de supra segmentos e do discurso (Larsen-Freeman, 2000; Long, M.; J.Richards, 2001). As dramatizações (“role play”), e os trabalhos de grupo, com “documentos autênticos”, de representações de situações, permitem privilegiar o contexto sociocultural da LE, encorajando a cooperação e a comunicação entre os alunos através de atividades, jogos e dramatizações, entre outros, de forma que se preocupem com a realização das atividades. Fornece ainda um feedback ao aluno, para o consciencializar

das suas potencialidades, valorizando a experiência, em vez de evitar sistematicamente o erro.

### *2.3 O Período Pós-Método*

Conforme Duque (2004) destaca, a busca pelo “método perfeito” transformou-se na busca de um “método mais adequado”. Segundo Silva (2004), “os métodos e as abordagens são apresentados como soluções para problemas de ensino que podem ser aplicados em qualquer lugar e em qualquer circunstância”. De certa forma, é a defesa do ecletismo no ensino de línguas estrangeiras como forma de liberdade e flexibilidade metodológicas, estabelecendo um rompimento com a rigidez imposta por muitos métodos e a valorização dos professores, dos alunos e dos contextos de aprendizagem, sem nunca esquecer a individualidade de cada aluno.

Devido à diversidade e expectativas dos alunos, as salas de aula são diferentes. O conhecimento dos diversos métodos pode auxiliar a atividade docente, desde que haja uma seleção coerente dos princípios mais adequados ao contexto em que o professor se encontrar. Estas são algumas das premissas que norteiam o que se chama de Pós-método na literatura em Linguística Aplicada (Jalil & Procailo, 2009).

Assim, a escolha fundamentada de materiais com base na aplicação das concepções mais adequadas, compõem o sistema tridimensional de pedagogias do Pós-método, conhecer para intuito de alicerçar uma construção colaborativa entre professor e aluno, assim como o crescimento individual na coletividade.

Kumaradivelu (2001) propõe o pós-método como um sistema tridimensional que consiste na pedagogia da particularidade (refere-se a um grupo particular de professores, que ensinam a um grupo particular de aprendizes; adequação de conhecimentos teóricos mais dirigidos às situações reais, dentro de realidades específicas).

A seleção eclética visa possibilitar que o professor de línguas analise as “contribuições cada método pode trazer” (Jalil & Procailo, 2009), e assim faça escolhas metodológicas que sejam mais coerentes e necessárias, tendo em vista o contexto de ensino aprendizagem onde cada professor desempenha a sua atividade docente. Há, assim, uma mudança paradigmática dos procedimentos metodológicos entre os que foram planejados para salas de aula padronizadas e idealizadas, desconsiderando diferenças contextuais e individuais de naturezas variadas.

O Ecletismo ou Ecleticismo é um método científico ou filosófico que procura a conciliação de teorias distintas<sup>2</sup>. O método eclético deve conduzir a uma prática coerente e plural no ensino de uma língua, onde uma grande variedade de atividades possa ser empregue de forma a facilitar, acelerar ou otimizar o processo de ensino (Larsen-Freeman, 2003 e Brown, 2001). No entanto, ecletismo deve ser compreendido como flexibilidade e não como ausência metodológica.

Ao adotar um método eclético, o professor deve ser capaz de fazer escolhas metodológicas que atendam às características e às necessidades de seu contexto pedagógico. Toda atividade docente deverá estar em consonância com os objetivos de ensino/aprendizagem. No entanto o simples uso de diferentes recursos não garante o seu sucesso.

O ecletismo metodológico conduz a uma maior responsabilidade do professor nas suas escolhas e práticas, baseada numa formação mais ampla, crítica e autônoma, para que tome decisões, avalie o processo de ensino/aprendizagem, e desenvolva materiais instrutivos, entre outras novas funções. Isto requer do professor uma formação mais completa e uma mudança de papéis, na aprendizagem de uma língua estrangeira. Estas mudanças podem ser sentidas em termos como: ensino crítico, formação reflexiva, postura autônoma, entre outros (Richards e Lockhart, 1996; Richards e Nunan, 2000, Murphy, 2001, Freeman, 2004).

A mudança de postura do professor deve trazer consigo uma combinação de conhecimento de área, consciência sobre sua prática pedagógica e tomada de ação para fazer a diferença em sala de aula. Essa combinação de fatores leva ao que Perrenoud (2002) chamou de competência profissional do professor. Ao concebermos o aperfeiçoamento como desenvolvimento contínuo, o espaço de trabalho possibilita essa construção colaborativa entre professor e aluno e, conseqüentemente, o crescimento individual na coletividade.

A seleção das orientações metodológicas mais adequados, para o contexto em que o professor está inserido, não pode acontecer de forma eclética, aleatória e sem reflexão. Para Kumaravadivelu (1994:30), “o ecletismo na sala de aula, transforma-se invariavelmente numa pedagogia assistemática, acrítica e sem princípios”. Por isso, a escola pode ser um lugar onde o professor encontra espaço para refletir sobre teorias,

---

<sup>2</sup> Ecletismo: in <http://pt.wikipedia.org/wiki/Ecletismo> (consultado a 10 de novembro de 2013)



fazendo uso crítico e consciente do que julgar adequado em quaisquer instâncias, linguísticas, pedagógicas ou didáticas.

### III. A Colaboração e as teorias de aprendizagem

---

Apesar da presença crescente de equipas de trabalho e de sua importância nas empresas, muitas iniciativas a nível profissional em grupo falham pois os profissionais não estão preparados para atuar de forma colaborativa (Pape, 2002).

O mercado de trabalho está cada vez mais competitivo e sofreu, nos últimos anos, profundas alterações, quer no rácio procura/oferta de emprego, quer na forma de contratar, quer na forma de procura emprego. Assim, há que acompanhar estas alterações, ser criativo e inovador, tornando mais competitivo e preparado para o sucesso pessoal e profissional. Através de um currículo, pela correta utilização das redes sociais, seja através da sua conduta, o marketing pessoal é muito importante, visto que por meio da sua imagem é possível abrir portas no mundo profissional e ser integrado numa equipa, pela demonstração das suas capacidades realçando as competências colaborativas adquiridas.

Este fator indica-nos que as habilidades técnicas e sociais deveriam ser aprendidas na escola, através de experiências nas tecnologias de comunicação, organizando o conhecimento e em novas formas de organização do trabalho. As pessoas trocam informações, experiências e instituem um processo de “produção colaborativa” por estarem em rede.

Segundo Riche & Alto (2001), o processo de aprendizagem deixou de ser uma preocupação exclusiva do âmbito académico e passou a integrar a agenda das empresas mais competitivas. Sente (1994, referido por Riche & Alto, 2001), enumerou alguns conceitos orientadores das organizações, considerando-as criativas e com capacidade de aprendizagem, sendo a "verdadeira aprendizagem relacionada com o ser humano." Desenvolvem novas competências que conduzem a novas perceções e sensibilidades, revolucionando crenças e opiniões. As organizações que aprendem são formadas por pessoas que expandem, continuamente, a sua capacidade de criar os resultados que desejam, onde se estimulam padrões de comportamento novos e abrangentes, a aspiração coletiva ganha liberdade, e as pessoas exercitam-se, continuamente, em aprender juntas. Essas organizações só podem ser construídas quando entendermos que o mundo não é feito de forças separadas e que, no mundo de hoje, a capacidade de aprender contínua e rapidamente é a única vantagem competitiva sustentável. Os autores acrescentam que a característica mais marcante das equipas pouco organizadas é a dispersão de energia.

Todos podem estar trabalhando com o maior empenho, no entanto os seus esforços podem não estar contribuindo efetivamente para a eficiência do trabalho coletivo. O aprendizado em equipa conduz um processo de organização e de desenvolvimento da capacidade de um grupo para criar resultados que seus membros realmente desejam alcançar.

### *3.1. As teorias de aprendizagem e as TIC*

O conceito de aprendizagem está ligado ao de cognição. Para Sfard (2008), aprendizagem significa mudança. Entender o conhecimento como uma lista de factos específicos, conduz a olhar para a repetição e para a prática de exercícios como meios inequívocos de aprendizagem. Filho (2001) refere que “a aprendizagem é, essencialmente, um processo permanente de integração do mundo externo à inteligência, ao mundo interno, por atribuição de significado aos elementos recortados e integrados, uma apropriação”.

No processo de ensino e aprendizagem de uma nova língua, a língua inglesa é a que mais se adequa à utilização das tecnologias para a sua aprendizagem. Os teóricos, como Warschauer (1996), Leffa (2006) e Chapelle (2003), propõem o conjunto tecnologia – educação, principalmente para o ensino das línguas, defendendo que o uso do computador não deverá se limitar à sala de aula como um mero instrumento, mas sim como um material essencial ao professor (Santos, Beato, & Aragão, 2010). No entanto, os modelos e as abordagens não têm respondido às necessidades de aprendizagem dos alunos de inglês.

O processo de aprendizagem é mais importante do que o processo de ensino. Esta mudança no paradigma educacional coloca o aprendente no centro das novas pedagogias que pressupõem o respeito pelas características psicológicas do sujeito, quer como pessoa pertencente a um mundo cultural, quer pelas suas características individuais (Patrício M. F., 1995).

É relevante procurar saber quais são as tecnologias, as estratégias, os processos e o perfil de aprendizagem mais apelativos, motivadores e que permitem uma maior participação e construção do saber nos jovens. O papel do professor é o de criar situações para que o jovem perceba que há momentos certos para cada tipo de linguagem e formação. Bruner (1961) considera que a aquisição do conhecimento é menos importante do que a aquisição da capacidade para descobrir o conhecimento de forma autônoma. Os professores devem promover uma aprendizagem que possibilite a prática e a reflexão sobre o conteúdo. Quanto à tecnologia, (Lagarto, 2010) não é fácil escolher, mas se soubermos

muito bem como vamos desenvolver a formação, veremos que há tecnologias mais apropriadas desde que proporcionem aos estudantes a oportunidade de interagir e trabalhar juntos em problemas e projetos significativos, e juntar-se a comunidades de alunos e profissionais (Selfe, 1988; Bales, 1990; Seaton, 1993; Nalley, 1995).

### 3.1.1 A teoria Behaviorista

A teoria behaviorista baseia-se no estudo de comportamentos observáveis e mensuráveis e foca-se num padrão comportamental novo que é repetido até que se torna automático; vê a mente como uma caixa negra, em que a resposta a um estímulo pode ser observada quantitativamente, ignorando o efeito dos processos de pensamento na mente (Good & Brophy, cit. Por Ally, 2004).

O comportamento humano é explicado pelo encadeamento de associações simples entre estímulos e respostas, o que explica a visão de que a aprendizagem é uma mudança no comportamento, que consiste na formação de hábitos; envolve comportamentos, mas não a mente.

Desenvolvida por outros autores como Pavlov e Thorndike e, mais contemporaneamente, por Skinner, esta teoria defende os diferentes mecanismos de aprendizagem, dos quais se destaca a “Aprendizagem por condicionamento Operante” de Skinner. Segundo Skinner, é possível mudar comportamentos desde que se modifiquem os estímulos do meio. A aprendizagem resulta dessas associações entre estímulos-respostas e respostas-estímulos e processa-se de acordo com as condições ambientais, não dependendo de motivações ou estados emocionais do indivíduo.

A aprendizagem baseia-se nas consequências de um estímulo que atua como reforço de um comportamento e provoca a mudança. Os reforços, tanto positivos como negativos, servem para que os indivíduos aprendam comportamentos, mantendo uns e abandonando outros.

A aplicação desta teoria na aprendizagem *online*, implica que aos aprendentes sejam explicitamente indicados os resultados esperados, para que possam julgar o seu resultado; deve ser-lhes dado *feedback* imediato para monitorizarem a sua evolução e fazerem correções; os materiais devem apresentar uma sequência do mais simples para o mais complexo. As atividades de aprendizagem de uma língua estrangeira denominadas de “pré-comunicativas” têm como objetivo equipar o aluno com conhecimentos e competências

necessárias para a comunicação. Incluem atividades de resposta imediata, perguntas de resposta curta, bem como atividades em que o aluno tem mais algum tempo para pensar no exercício, mas de resolução simples. Estas atividades têm por objetivo preparar o aluno para o desenvolvimento da compreensão e fluência no sistema linguístico da LE para posteriormente usar em atividades comunicativas (Littlewood, 1981).

### *3.1.2 A teoria sócio construtivista*

A teoria construtivista advoga que o conhecimento é o resultado da interação social e do uso da linguagem, e como tal, é partilhado, não sendo uma experiência individual. Construído socialmente, resulta da coparticipação em práticas culturais (Doolittle, 1999). A natureza da aprendizagem é psicológica e centra-se no indivíduo e nas suas capacidades cognitivas, havendo sempre relação entre os novos conhecimentos ou informações e os conhecimentos anteriormente adquiridos.

Partindo deste pressuposto, a utilização da informática na educação permite uma experiência enriquecedora, e o papel do professor passa a ser de orientador e mediador entre o sujeito e a tecnologia.

Desenvolvida por Piaget, a teoria de aprendizagem construtivista explica que a melhor forma de aprender é através da construção do próprio conhecimento, em vez de ser uma instrução ministrada por alguém. A aprendizagem é um processo ativo de criação de significado, a partir de diferentes experiências que incorpora uma abordagem centrada no aluno (Jonassen, 2007), e fornece oportunidades aos estudantes para questionar, explorar, colaborar e experienciar a alegria de descobrir (Brooks e Brooks, 1993).

O modelo construtivista fornece um conjunto de diretrizes a fim de auxiliar a criação de meios ambientes colaboracionistas direcionados ao ensino, que apoiem experiências autênticas, atraentes e reflexivas.

Segundo Onchwari e Onchwari (2009), a teoria construtivista assume três princípios básicos: os aprendentes formam as suas próprias representações de conhecimento; a aprendizagem processa-se através da experiência e exploração ativa que relaciona a representação corrente do conhecimento e as suas próprias experiências; e a aprendizagem dá-se em um contexto social, com interação entre aprendentes, colegas e outros membros da comunidade de aprendizagem.

Os trabalhos de maior influência para a concepção construtivista foram os de Piaget (1896-1980) e Vygotsky (1896-1934). De acordo com Marques (2002), o modelo construtivista de Piaget caracteriza-se por identificar dois processos na interação sujeito/objeto: a assimilação e a acomodação, que correspondem às funções da inteligência humana perante a resolução de problemas que o ambiente coloca ao sujeito. É nas respostas aos estímulos ambientais que se dá o conhecimento. Piaget admite na sua teoria de estádios de desenvolvimento cognitivo que todos os estádios permitem o conhecimento, mas em diferentes níveis de perfeição e complexidade (Cabras, citado por Marques 2002, p. 34). Piaget desenvolve três princípios para um ensino que promova o desenvolvimento cognitivo: o ensino deve centrar-se na atividade do aluno, que precisa de agir sobre os objetos e envolver-se em processos de descoberta; a atividade da criança deve ser espontânea; e a aprendizagem deve ser significativa e não o fruto de memorização ou repetição. Assim, orientam o aluno à motivação para ser capaz de se envolver nas atividades, através da exploração ativa e da descoberta.

A teoria da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) advoga como uma “área potencial do desenvolvimento cognitivo, definida como a distância que medeia entre o nível atual de desenvolvimento da criança, determinado pela sua capacidade atual de resolver problemas individualmente, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da resolução de problemas sob orientação de adultos ou em colaboração com pares mais capazes” (Vygotsky, 1978), de forma a maximizar as suas competências e o seu desempenho. Se ao receber orientações de um adulto ou em colaboração com pares, a criança consegue resolver problemas esperados para outro nível de desenvolvimento mental, pode-se dizer que essa atuação é mais indicativa do nível de desenvolvimento. Segundo Vygotsky, uma característica essencial da aprendizagem é a que desperta uma variedade de processos internos de desenvolvimento, e que sejam capazes de operar quando a criança está em interação com pessoas no seu ambiente e em colaboração com os seus colegas.

Jonassen (1996) destaca que num ambiente de aprendizagem construtivista, há qualidades que devem ser usadas, como orientação, para que a aprendizagem seja significativa. O Ambiente Construtivista de Aprendizagem (CLE – Constructivist Learning Environment) de Jonassen (2007, p. 15) advoga que os alunos aprendem pensando de forma significativa, sendo o pensamento ativado por atividades que podem ser

proporcionadas por computadores. Os computadores apoiam a edificação de novas formas de pensamento e de raciocínio que se encontram na ZDP de Vygotsky. Também reorganizam a forma de representação do conhecimento, ou seja, funcionam como andaimes nos quais os alunos se apoiam para ampliar e reestruturar o seu pensamento enquanto constroem novos conhecimentos.

A teoria socio sociocultural tem como pressuposto que através da interação social, a aprendizagem é:

- Ativa/Manipulativa: os alunos manipulam as ferramentas, adquirindo a experiência necessária para construir as suas próprias interpretações e os seus próprios conceitos;
- Construtiva: os alunos acrescentam aos conhecimentos prévios os novos conhecimentos que vão adquirindo através da experiência;
- Reflexiva: refletem sobre as experiências vivenciadas, onde os computadores ajudam a desenvolver o espírito crítico;
- Colaborativa: os alunos trabalham em grupo, discutindo e negociando com os colegas a compreensão de tarefas, métodos a utilizar para a sua consecução e a conclusão das suas experiências;
- Conversacional: os alunos são estimulados a dialogar, transformando a aprendizagem numa atividade social que pode acontecer dentro ou fora da sala de aula;
- Intencional: os alunos devem conhecer o fim a atingir para orientarem ações;
- Complexa, os alunos são confrontados com problemas/tarefas com a complexidade que a vida real contém;
- Contextualizada: os alunos realizam tarefas que se enquadram em situações reais ou simuladas muito próximos do real.

O modelo de Ambiente Construtivista de Aprendizagem (CLE) de Jonassen integra dois blocos essenciais: os métodos e as atividades pedagógicas que apoiam a aprendizagem. Em relação aos métodos, procura seis pontos:

- 1) Identificar o problema ou questão ou projeto, destinando-se a resolver problemas, questões ou projetos baseados em contextos reais;
- 2) Fornecer exemplos de casos análogos, para os auxiliar na compreensão;

- 3) Prover recurso de informação, para que a pesquisa ajude a construção de modelos mentais e a formulação de hipóteses;
- 4) Facultar ferramentas cognitivas (construção de conhecimento), que auxiliem a manipulação do problema e a apresentação das suas ideias;
- 5) Fornecer aos alunos ferramentas de conversação e colaboração, tendo em vista a partilha e construção social do conhecimento, como por exemplos o correio eletrónico, o fórum, que fomenta a reflexão, as atividades sociais e de colaboração e desenvolvem, implicitamente, a metacognição;
- 6) Dar apoio contextual e social à aprendizagem, para garantir o sucesso da implantação do ambiente de aprendizagem colaborativo.

Relativamente às atividades pedagógicas, o modelo CLE de Jonassen (1999) considera-as um ponto fulcral pois vão permitir um melhor desempenho dos alunos na análise, na resolução de problema ou na finalização de projetos. Jonassen identifica atividades de aprendizagem e atividades de suporte à aprendizagem designadas de instrutivas. Assim, temos a Modelação (modelling) estratégia que pretende modelar os processos cognitivos seguidos pelo aluno à semelhança dos especialistas; o Treino (Coaching), com o objetivo de melhorar o desempenho dos alunos na resolução do problema, promovendo a reflexão; e o Suporte (scaffolding) tem por objetivo promover o desenvolvimento da estrutura cognitiva dos alunos até atingirem a Zona de Desenvolvimento Proximal.

O conhecimento é a habilidade de recordar o que aprendemos e a aprendizagem transmite experiências relacionadas a conhecimentos anteriores. Na perspetiva construtivista, a aprendizagem emerge da experiência, porque o conhecimento é construído, refletindo o significado pessoal, e não é replicável mas aplicável na direção de um conhecimento avançado e flexível. Assim, a aprendizagem significativa será construída de forma indutiva e orientada, de forma colaborativa e cooperativa, apoiada no envolvimento ativo, colaborativo e construtivo dos alunos.

Estes ambientes devem consistir em combinações de trabalho colaborativo apoiados pelas TIC, através da Internet, simuladores, hipermédia, ambientes de aprendizagem interativa, apoio do computador para a aprendizagem colaborativa e ferramentas que permita a aprendizagem em grupo.

### 3.2. A Colaboração no contexto atual

O conceito de aprendizagem colaborativa está relacionado com o conceito de aprender e trabalhar em grupo. Embora pareça recente, já foi bastante testado e implementado por teóricos e educadores desde o século XVIII. O construtivismo social implica o desenvolvimento pessoal, a aprendizagem em grupo, a partilha de perspetivas e o pensamento sistémico. A experiência de aprendizagem é construída pela interação social e por tarefas partilhadas (Beetham, 2002), através da comunicação e interação social, competências importantes no mundo do trabalho.

De forma a enfrentar os permanentes desafios no mundo empresarial, cada vez mais dinâmico, competitivo e global, as organizações estão a inovar na sua forma de se relacionar, de forma a responder com maior flexibilidade e agilidade a estas mudanças e a adaptar-se à uma nova realidade mundial. Neste contexto, estão surgindo novas estruturas organizacionais baseadas na colaboração.

O desenvolvimento do conceito da “Cloud” permite uma intensa colaboração no mundo do trabalho, pelo que há uma crescente necessidade de explorar e clarificar os tipos de estruturas colaborativas e de cooperação organizacionais. Lévy (1999) defende novas formas de comunicação e interação entre os indivíduos, através da distribuição em rede e do ciberespaço, num cenário multimediático, onde todos contribuem na criação de novos signos, novas linguagens, agrupando o saber individual em um saber coletivo, produzido através da web social.

Atualmente, a computação em nuvem notabiliza-se como um instrumento poderoso para o desenvolvimento de empresas de todos os ramos e setores, ao garantir agilidade na partilha e sincronização de informações entre membros das equipas.

*Cloud Computing*<sup>3</sup> ou Computação em Nuvens é a virtualização de produtos e serviços computacionais, isto é, o armazenamento de dados em servidores virtuais chamados de “nuvem”, permitindo o acesso de qualquer computador ligado à internet. Permite que não sejam necessários meios físicos de armazenamento pois, através das ferramentas disponibilizadas, o utilizador pode ter tudo *online* (de forma pública ou privada), permitindo tornar a *web* num ambiente social acessível a todos.

O conceito de *cloud computing* redefiniu a cultura do trabalho. Antes os profissionais eram dependentes do espaço físico das empresas e a partilha de informações era mais lenta.

---

<sup>3</sup> Cloud\_computing. Disponível em: [http://en.wikipedia.org/wiki/Cloud\\_computing](http://en.wikipedia.org/wiki/Cloud_computing). Consultado a 12 de novembro de 2013.

Agora, é possível trabalhar de qualquer lugar do mundo, em conjunto e com ferramentas confiáveis.

As empresas disponibilizam versões de código aberto, dos seus produtos, na tentativa de familiarizarem-se na sua própria nuvem. Devido à grande quantidade de dados e serviços gratuitos, surge esta estrutura *open source*, ou seja, aplicações informáticas com código aberto que todos podemos usufruir. A *Google* é uma das empresas que aposta neste tipo de serviço. Sem sabermos, ao possuir uma conta de correio eletrónica, *Gmail*, onde guardamos dados, fotos ou documentos nos servidores virtuais, estamos a usufruir das potencialidades da “nuvem”.

Segundo Peres (2013), os relatórios de algumas empresas<sup>4</sup> antecipam melhores resultados económicos com a *web social*, gerando a responsabilidade partilhada dos resultados de negócios (a exemplo, os custos de viagens de negócios são reduzidos devido ao uso de ferramentas colaborativas e de vídeo conferências) emergentes do desenvolvimento do conceito de nuvem. A capacidade de avançar com rapidez, promover a inovação, viabilizar novas experiências do utilizador final e causar um impacto positivo nos resultados de negócios, são competências de eficiência mensuráveis.

As empresas incentivam a criação de comunidades colaborativas, reconhecendo os desafios que cada membro do grupo tem a responsabilidade de atender. Incentivam as pessoas a aplicar continuamente os seus conhecimentos em prol do projeto a realizar em grupo, motivado pelo sentido coletivo do projeto. Estas organizações estão mobilizando os trabalhadores para partilhar os seus conhecimentos específicos num esforço comum. Esta abordagem fomenta a inovação e a eficiência. É multidimensional, prático e constantemente enriquecido por debates sobre problemas concretos (Adler, Heckscher, & Prusak, 2011). O relatório "The Learning Curve" de Pearson, foca as oito capacidades que os alunos atuais precisam ter para atender às necessidades do mercado global, em constante mudança, de forma a colmatar as lacunas nos nossos sistemas educacionais coletivos: sentido de liderança, literacia digital, capacidade de comunicação, inteligência emocional, resolução de problemas, empreendedorismo, cidadão de um mundo global e capacidade de trabalhar em equipa (Lepi, 2014).

---

<sup>4</sup> Peres, E., (2013) The Impact of Cloud Consumption Models. Disponível em: <http://blogs.cisco.com/channels/the-impact-of-cloud-consumption-models/> Consultado em 12 de novembro 2013.

Graças a esta alteração de valores, as pessoas que trabalham de forma colaborativa em empresas maiores, concentram-se em capacidades e proposições de mercado, procurando estabelecer a credibilidade em termos do que conhecem (Adler, Heckscher, & Prusak, 2011). A colaboração é uma característica de cada atividade organizada do Homem, onde as condições em que o público moderno e as organizações procuram alcançar os seus objetivos, refere Kozuch (2009).

O estudo sobre o trabalho colaborativo com o apoio do computador surgiu nos anos 80, para ajudar os grupos a estruturar os seus trabalhos, através do apoio às interações funcionais e sociais dos grupos de trabalho (Greif, 1988). Desenvolveram aplicações informáticas que proporcionaram sistemas de ajuda, sistemas de apoio às decisões de grupo, ferramentas de organização de projetos, conferências eletrônicas e espaços de trabalhos partilhados com consultas de multimédia.

O trabalho colaborativo com o apoio do computador combina comunicações e tecnologias do computador para apoio às várias atividades em grupo, de permanência e estrutura variados (Olson, Kraut, 1992). As ferramentas colaborativas ajudam os grupos a estruturar o trabalho, potencializando a formação social, organizando e editando projetos partilhados, estimulando o trabalho em conjunto, gerando benefícios, através de sistemas de apoio às decisões em grupo e de sistemas eletrônicos de conferências.

Com a possibilidade de armazenamento particular ou público, o utilizador poderá armazenar os seus artefactos na *Cloud*, possibilitando tornar a web mais social, acessível, e controlando o acesso de acordo com o nível de segurança segundo os seus interesses e necessidades. A *Box.net*; *Dropbox*; *OneDrive*; ou *GoogleDrive*, entre outros, permite o armazenamento virtual.

A colaboração permite a partilha de todos os recursos entre os participantes de um grupo; podendo ser síncrono, quando todos os participantes acedem ao mesmo recurso simultaneamente (exemplo: *webconference*), ou assíncrono, quando diferentes indivíduos acedem o mesmo recurso em instantes de tempo distintos (exemplo edição de documento por meio de repositórios coletivos); A comunicação consiste em interações orais entre os participantes, mensagens de texto, áudio e vídeo; podendo ser síncrona (mensagens instantâneas) ou assíncrona (e-mails e notificações do sistema). A perceção, resultante da intersecção das três áreas acima referidas, permite uma coordenação implícita no âmbito da

aprendizagem colaborativa, oferecendo oportunidades para comunicações informais espontâneas e dá feedback aos participantes.

A colaboração não acontece por acaso, é necessário motivação e iniciativa. Para Fullan e Hargreaves (2001), o desenvolvimento de culturas colaborativas nas escolas depende fortemente da iniciativa dos seus líderes que podem atuar como forças impulsionadoras. Para o desenvolvimento de culturas colaborativas é necessária uma liderança sutil onde a tomada de decisões seja partilhada e que faça com que as atividades sejam mais significativas para aqueles que nelas participam. Fullan e Hargreaves (2001) acrescentam que numa “escola colaborativa em pleno funcionamento, muitos professores serão líderes” e a liderança será concretizada por todos e desenvolver-se-á num ambiente de abertura e partilha total. Mas segundo Dias (2005) a simples navegação em um universo de informação em rede não se traduz em uma aprendizagem efetiva, sendo necessário da parte do aluno um envolvimento nas atividades e tarefas em curso.

Um grupo é definido, segundo Kozlowski e Ilgen (2006), como: dois ou mais indivíduos que interagem socialmente (face a face ou virtualmente) e que possuem um ou mais objetivos comuns. São agrupados para executar tarefas organizacionalmente relevantes, exibem interdependência relativa ao fluxo de trabalho, objetivos e resultados. Possuem papéis e responsabilidades distintas; são engajados num sistema organizacional fechado, com fronteiras e ligações para um contexto maior do sistema e do ambiente de tarefas.

Os grupos como sistemas dinâmicos complexos, que existem em um contexto, desenvolvem-se à medida que os participantes interagem entre si, evoluem e adaptam-se de acordo com o objetivo comum, mediados por recursos tecnológicos. Este tem sido o modelo adotado por algumas empresas, pois possibilita uma flexibilidade ao desenvolvimento de um projeto, uma vez que o trabalho pode ser feito por qualquer pessoa, em qualquer horário e em qualquer lugar do mundo (Fung, 2003).

As tecnologias da comunicação e da informação permitem a formação de comunidades virtuais de aprendizagem que emergem da partilha de conhecimento e participação ativa de pessoas com os mesmos interesses para a resolução e problemas e construção de conhecimento, o que conduz ao desenvolvimento de interações sociais e cognitivas.

Segundo Komosinski (2000) a tecnologia colaborativa permite desenvolver as habilidades de pensamento crítico de mais alto nível, através da troca de opiniões, da interação formador/formando, e manter projetos educativos, desenvolvendo a comunicação social e a responsabilidade individual. O trabalho colaborativo permite a todos os intervenientes, professor e alunos, pensar e refletir sobre as ideias coletivas (Bittencourt, 2004).

As tecnologias educacionais, que permitem realização cooperativa e colaborativa de atividades de aprendizagem, importantes no processo de aprendizagem, descentralizam o trabalho pedagógico. Viabiliza e facilita a participação e o intercâmbio de ideias, ampliando significativamente o processo de obtenção do conhecimento. A tecnologia colaborativa é uma estratégia que encoraja e estimula a participação do estudante e do professor no processo de ensino aprendizagem e que faz da aprendizagem um processo ativo e efetivo (Torres, 2004).

A massificação da escola gerou fenómenos educacionais novos, como o aumento da procura da educação que passou a ser encarada como um direito e como um bem social. No estudo realizado sobre o trabalho colaborativo, Pereira (2012, citando Roldão, 2000), refere que a mudança que a escola enfrenta surge como o reflexo da renovação em curso nas sociedades ocidentais multiculturais e multiétnicas, onde as fronteiras quase desapareceram e onde informação e pessoas circulam livremente. No entanto a escola em pouco mudou a sua matriz organizacional antiga, mantendo a sua organização como estrutura institucional. É este desajuste à situação que conduziu à ineficácia da escola face às novas realidades.

As instituições de ensino precisam de formar profissionais capazes de agir na era da globalização. Como docentes, devemos propor situações de aprendizagem que fomentem situações de trabalho de grupo, desenvolvendo a dimensão colaborativa, em que os alunos são organizados em pequenos grupos de forma a atingir em interdependência positiva (objetivos mútuos e reconhecimento coletivo) e responsabilidade coletiva (cada participante é responsável pelas tarefas que lhe são designadas e pela aprendizagem dos conceitos), (Siciliano, 2001).

Com uma ferramenta de autoria adequada, o processo cooperativo, onde a contribuição individual é motivada pela construção de uma obra de interesse comum a um grupo, é fomentada a partilha, através da troca de opiniões e de diálogos com o grupo.

Todos os colaboradores têm direito de escrever e reescrever qualquer texto, onde há a livre participação na redação cooperada de hipertextos e a construção social do conhecimento (Primo e Recuero, 2003).

Numa comunidade de aprendizagem verifica-se a participação e envolvimento dos membros do grupo, o que conduz à compreensão e resolução de tarefas ou problemas baseadas nas relações interpessoais e nos contextos em que se movem tendo como fim a construção do conhecimento. Para este desenvolvimento contribuem de forma decisiva as práticas de mediação colaborativa realizadas no âmbito da comunidade e orientadas para a participação e integração nas atividades e contextos de aprendizagem, a partir das quais se desenvolvem a experiência partilhada e a rede de conhecimento da comunidade (Dias, 2007, p. 3).

### *3.3 Aprendizagem colaborativa*

O desenvolvimento das competências de colaboração permite o aumento do sentido de responsabilidade e de tomada de decisões, a compreensão de sistemas dinâmicos e o desenvolvimento das competências de trabalho em equipa, o que implica tornar os métodos de aprendizagem colaborativa como parte da abordagem educativa (Strijbos, 2004).

Para que a aprendizagem colaborativa apoiada por computador seja um dos paradigmas de pesquisa com maior potencial para melhorar a aprendizagem com a ajuda de tecnologias de informação e comunicação são referidos três aspetos: a coordenação, a colaboração e a comunicação (Dillenbourg, 1999). A coordenação suporta o trabalho colaborativo, evita esforços duplicados e atrasos nas entregas dos trabalhos, possibilita a utilização e combinação sequencial e eficaz de todos os recursos necessários à realização de uma atividade.

Tem havido um extenso diálogo sobre a comunidade de pesquisa de aprendizagem colaborativa suportada por computador, mas sobre a avaliação de aprendizagem colaborativa tem sido pouco explorado, devendo haver um adequado acompanhamento do docente segundo Strijbos (2011). Junior e Pimentel (2013) referem que a avaliação em contexto colaborativo considera como fatores importantes como a interação social (Prusak, 2012), a reflexão crítica (Razon et al., 2012) e a resolução de problemas complexos (Mullins et al., 2011). Acrescentam que a interação social e o diálogo são a base da aprendizagem colaborativa (Pifarré e Staaman, 2011), como os grupos de discussão, ou o

fórum, onde os participantes, para atingir os seus objetivos, ajudam-se (Jorge, 2009) e refletem sobre os diversos assuntos.

Os avanços na tecnologia criaram um mundo digital, onde pessoas de todas as áreas profissionais e sociais podem interagir e partilhar o conhecimento. A cultura de aprendizagem da nova geração está a mudar e é preciso que haja um trabalho evolutivo, para haver a referida mudança paradigmática na forma como encaramos a atitude das crianças pelo computador, de forma a ultrapassar a diferença de gerações (Papert, 1997).

"A tecnologia reorganizou o modo como vivemos, como nos comunicamos e como aprendemos" (Siemens, 2004). Introduziram uma nova forma de sociedade, a sociedade em rede (Castells, 1999, citado por Silva, 2004, Correia e Lima, 2010), sentida pelos alunos, força a mudança na vida escolar. No entanto, apesar da sua presença, as melhorias desejadas na educação não tem surgido. A pouca divulgação da forma e do tipo de exploração das tecnologias em contexto educativo mantiveram alguns modelos.

Os estudos de Johnson & Johnson (citados por Dias, 2007) acentuam que a aprendizagem é baseada no indivíduo, mas orientada para a aquisição de competências colaborativas. Nesta comunicação entre os elementos que trabalham em conjunto, faz-se a transferência de conhecimentos e, conseqüentemente, o desenvolvimento de aprendizagem. Dillenbourg (1999) define o termo aprendizagem colaborativa como "uma situação em que duas ou mais pessoas aprendem ou tentam aprender algo juntas" (p.01). Para entender melhor o significado da aprendizagem colaborativa é preciso saber que esse processo se dá através da interação. Segundo Maçada e Tijiboy (1998, p.03), "o processo de interação entre indivíduos possibilita intercambiar pontos de vistas, conhecer e refletir sobre diferentes questionamentos, refletir sobre seu próprio pensar, ampliar com autonomia sua tomada de consciência para buscar novos rumos". Figueiredo (2006) confirma o pensamento de Maçada e Tijiboy (1998,p.03) e defende a interação como um papel de importância indiscutível em sala de aula, e isso acontece porque "o conhecimento é co construído e a aprendizagem sempre envolve mais do que uma pessoa", Figueiredo (2006, p.16-17) citando Nyikos e Hashimoto (1997).

O desenvolvimento profissional deve ser visto como "um processo complexo em que o professor é entendido como um agente ativo da mudança, autónomo e responsável, determinado a refletir com os colegas, de forma a melhorar as suas competências, quer em aspetos relativos à prática docente, quer em assuntos mais abrangentes" (Herdeiro & Silva,

2008). As práticas colaborativas pressupõem uma reflexão contínua das concepções e do conhecimento que incentive o seu enriquecimento profissional e demonstre evidentes progressos na aprendizagem dos alunos.

Sanches (2002) refere que a exigência profissional docente requer padrões elevados de ética profissional, uma participação ativa e conhecimento profissional aberto à atualização e construção coletiva, dando valor às interações acadêmicas e à criação de grupos ou de comunidades de aprendentes.

Os contextos colaborativos permitem operar a mudança, facilita a aquisição e o desenvolvimento de competências, favorecedores de uma nova atitude face aos problemas e desafios do mundo atual.

Dias (2001) defende que os processos e estratégias colaborativas integram uma abordagem educacional na qual os alunos são encorajados a trabalhar em conjunto na construção do conhecimento.

Trabalhar em equipa não é tarefa fácil, nem resulta automaticamente da proximidade física. Implica, para além da disponibilidade pessoal, atitudes e comportamentos muito concretos, que vão desde o saber ouvir, ao saber comunicar de forma adequada, ao saber estar, em interação. São competências que se aprendem desde a mais tenra idade e ao longo da vida, através da experiência, mediada pelos pais, pelos professores, pelos pares.

Constituem comportamentos observáveis na relação com os outros, vão desde a atenção dada à postura física e ao impacto da linguagem corporal à capacidade de negociar ou argumentar, e não podem ser dissociadas das competências cognitivas.

A qualidade das interações depende em grande medida do repertório de respostas e estratégias que permitem a cada indivíduo obter resultados positivos na sua relação com os outros, pelo que as competências sociais podem ser consideradas “competências de vida” e constituem um meio de o indivíduo se poder adaptar à mudança. É por este motivo, sublinha-se, que elas não podem deixar de ser objeto de atenção e têm de ser objeto de aprendizagem, não como um conteúdo que se transmite, mas através da experimentação e vivência de situações reais e simuladas

Os professores de línguas, em especial os de Inglês, verificam que há um longo caminho a percorrer. Apresentando-se de forma sustentada e assente em princípios de colaboração, cooperação e de partilha, a aprendizagem permite a construção colaborativa de um novo conhecimento, aferindo o grau de empenho e de motivação.

Pontecorvo et al. (2005) ao valorizar práticas colaborativas, menciona as ideias propostas de Dewey (1979), referindo a necessidade de se valorizar, na escola, as práticas educacionais que estimulem o relacionamento mútuo entre indivíduos, o respeito aos direitos e opiniões dos outros e o trabalho cooperativo, na busca de soluções para problemas e projetos comuns.

Segundo Lima e Costa (2007, p. 01) considera que o mediador da aprendizagem de língua estrangeira (LE) é o diálogo colaborativo, que faz com que os alunos produzam na língua alvo e impulsiona as oportunidades de aprendizagem.

Figueiredo (2006) refere que é através da interação em sala de aula, que os alunos encontram oportunidades de troca de conhecimento e de estratégias de aprendizagem, e, além disso, interagir é a oportunidade de verificar o que se sabe e o que ainda é preciso aprender para se expressar na língua alvo.

A organização da sala de aula deve ser uma questão importante na estratégia do professor. Quando se estabelecem relações de colaboração, não descurando o trabalho individual ou em grande grupo, criam-se condições para o conhecimento em ação, ultrapassando uma visão dicotômica entre indivíduo-comunidade, para aumentar a autonomia e a participação, e diminuir a dependência dos alunos ao professor.

Quando, pelo contrário, a organização da sala de aula induz o individualismo e a competição, porque os alunos se sentam uns atrás dos outros, trabalham ocasionalmente em pares ou grupo em tarefas centradas na reprodução de conteúdos sem contexto de aplicação, fomenta-se a dependência do professor, a desresponsabilização e a passividade.

Para a construção da sala de aula cooperativa Johnson et al (1984, p. 44), apresentam um conjunto de pressupostos sem os quais não será possível criar clima de cooperação:

- não é possível implementar aprendizagem cooperativa se as propostas de trabalho não implicarem esforço conjunto;
- se as competências de cooperação não forem ensinadas;
- se os alunos não forem encorajados, em momentos formais e informais, a refletirem conjuntamente sobre o seu próprio comportamento e o dos colegas;
- se não for criado o sentido de interdependência no grupo de modo a que cada um sinta a responsabilidade de apoiar membros menos competentes.

Quanto às competências que devem ser ensinadas, estes autores realçam a necessidade de o professor conhecer e hierarquizar as competências essenciais, de modo a

ser capaz de reconhecer aquelas que já estão interiorizadas por cada um e de as dar a conhecer aos próprios alunos. Para apoiar este trabalho do professor, os autores distinguem quatro níveis de competências de cooperação: nos primeiros níveis encontram-se as competências elementares indispensáveis para um funcionamento adequado da aprendizagem cooperativa enquanto os níveis superiores correspondem a competências que requerem do aluno uma maior elaboração cognitiva.

O sucesso dos métodos de aprendizagem cooperativa será tanto maior quanto mais o funcionamento da sala de aula e da escola em geral, baseando-se na colaboração e à medida que se for gradualmente estabelecendo uma cultura de escola que quebre o tradicional isolamento do professor, com os ‘seus’ alunos. A cooperação entre alunos a nível da sala dificilmente se transforma em prática sistemática e reconhecida se não for suportada por um funcionamento democrático e participado da escola, isto é, se a organização escolar e a atividade de professores, alunos, pais e membros da comunidade não assentarem em relações de cooperação.

A constituição de grupos permite a contribuição de todos. O trabalho de grupo visa a cooperação, o “aprendizado natural”, a ação em conjunto e propicia a integração social. Para Piaget (1926) e Vygotsky (1978) as tarefas que promovem interação entre alunos, melhoram o aprendizado ao produzir conflitos cognitivos e ao expor os alunos a pensamentos de alta qualidade.

Para Piaget, é na interação do sujeito com o objeto que o conhecimento é construído, onde fica efetivo todo e qualquer crescimento cognitivo, a partir de uma ação, concreta ou abstrata, do sujeito sobre o objeto de seu conhecimento. Assim, o aluno deixa de ser um agente passivo de recepção dos conhecimentos e transforma-se em um ser ativo, responsável e autor do seu próprio desenvolvimento. As tarefas, apesar de propostas, devem permitir que o aluno consiga passar por um processo de assimilação e acomodação que estimule o desenvolvimento dos esquemas mentais, caminhando sucessivamente para um novo equilíbrio.

O equilíbrio que oscila entre a assimilação e acomodação, motores da aprendizagem, é uma teoria que possui uma grande paridade com a teoria de Vygotsky, ao defender o pressuposto que o conhecimento (a aprendizagem) é construído pelas interações do sujeito com outros indivíduos. O processo de mediação que se estabelece quando duas ou mais

peças cooperam em uma atividade (interpessoal), com a ajuda dos outros, possibilita uma reelaboração (intrapessoal).

Conseqüentemente, se a abordagem passa pela aprendizagem colaborativa e pela premissa que a aprendizagem promove o desenvolvimento, a intervenção pedagógica deve ocorrer na Zona de Desenvolvimento Proximal. Trabalhar pedagogicamente com as interações dos sujeitos sociais, na perspectiva de Vygotsky, é trabalhar na Zona de Desenvolvimento Proximal, o que implica conceber que:

- o processo é tão importante quanto o produto;
- a aprendizagem estimula e ativa os processos de desenvolvimento.

Marques (2010) acrescenta que “tanto Vygotsky como Piaget partilham a visão construtivista, assente na ideia de que a única aprendizagem significativa é a que ocorre através da interação entre o sujeito, o objeto e outros sujeitos (colegas ou professores). As outras formas de aprendizagem, como sejam a imitação, a observação, a demonstração, a exemplificação e a prática dirigida são colocadas em lugar secundário tanto por Piaget como por Vygotsky”. No entanto, Vygotsky dá maior relevo aos contextos culturais e ao papel da linguagem, onde estão inseridas, no processo de construção de conhecimento e de desenvolvimento cognitivo.

A aprendizagem é cíclica resultando de uma experiência concreta, e passa pela observação reflexiva, pela capacidade de conceptualização abstrata e a experimentação ativa (Kolb, 1984). O conhecimento resulta de um processo de transformação contínuo. Pelo percurso escolar individual do aluno e pelas suas vivências, cada sujeito tem a sua forma e ritmo de aprender. O aluno deverá poder interagir com os outros, para utilizar a riqueza tecnológica que o rodeia, para poder exprimir e integrar-se na comunidade global. Palloff (2002) enfatiza a importância da aprendizagem colaborativa, afirmando que: “Quando os alunos trabalham em conjunto [...], produzem um conhecimento mais profundo e, ao mesmo tempo, deixam de ser independentes para se tornarem interdependentes”. O autor advoga, ainda, que o ambiente *online* é ideal para o desenvolvimento de habilidades colaborativas, pois amplia o resultado do processo de aprendizagem. Slavin (1987) salienta que o sucesso deste tipo de abordagem depende, em parte, de alguns fatores motivacionais, tais como engajamento pessoal e a motivação externa na qual cada participante está interessado na aprendizagem dos outros, num

processo de grupo. Os alunos trabalhem em grupos heterogêneos para apoiarem a aprendizagem de cada membro individualmente.

A aprendizagem colaborativa permite a troca de experiência; ponto de partida e de chegada da aprendizagem. É por meio das relações advindas de experiências que envolvem a ação de conhecer e a possibilidade de escolha que tornaremos o conhecimento mais significativo.

Johnson, Johnson e Smith (2000) salientam que a aprendizagem colaborativa enfatiza “o aprendizado natural” que ocorre como um efeito da comunidade onde os alunos trabalham em grupos não-estruturados. Compreende-se assim que as definições de “Cooperação” e “Colaboração” sejam usadas como sinónimos, mas são termos diferentes do ponto de vista teórico.

*The term ‘collaborative learning’ refers to an instruction method in which students at various performance levels work together in small groups toward a common goal. The students are responsible for one another's learning as well as their own. Thus, the success of one student helps other students to be successful (Gokhale, 1995).*

### 3.3.1 Comunidades de aprendizagem e de prática

Na aprendizagem de uma língua, a interação é imprescindível pois como defende Vygotsky é através da interação com os outros, usando a linguagem nas suas funções cognitivas e comunicativas, que as crianças vão ampliando os seus conhecimentos. Wenger (1998) considera essencial à aprendizagem a participação social: o Homem como um ser social; o conhecimento é uma questão de competência relativa a áreas valorizadas; o saber está relacionado com a participação e envolvimento em determinada área; e a produção de significado é o objetivo da aprendizagem. Estas premissas permitem a compreensão da aprendizagem como participação social ativa nas práticas das comunidades e construção do saber. As quatro componentes desta participação social, e que se encontram relacionados, são: o significado, a prática, a comunidade e a identidade.

Para Nóvoa (2009), o exercício profissional organiza-se, cada vez mais, em torno de “comunidades de prática”, nas escolas. O contexto colaborativo permite uma estreita articulação entre a formação, o desenvolvimento profissional e os processos de melhoria das escolas e das aprendizagens dos alunos (Simão, 2009). Proporcionam o desenvolvimento da competência técnico profissional dos profissionais da educação e

umenta a confiança e a capacidade de enfrentar novas situações. Lévy (2007) reforça e fortalece sua aceção sobre a inteligência coletiva.

A comunidade de prática forma-se com um grupo de pessoas que partilham a mesma preocupação ou paixão por algo que fazem e aprendem a fazê-lo melhor à medida que interagem mais regularmente (Wenger, 2006).

Siemens (2004) refere que este fluxo abundante de informações, de formação de conexões com as outras pessoas ou redes de relacionamentos, tem-se revelado atividade essencial para a aprendizagem, visto não ser possível adquirimos pessoalmente toda a quantidade de informação disponível sobre determinado assunto. As atividades colaborativas em combinação com situações-problema e interações sociais desenvolvem as competências da LE.

O surgimento de plataformas colaborativas permite promover uma forma diferente de estar profissionalmente na nova economia da Sociedade em Rede. “Existem interconexões e sinergias entre o amplo contexto da nova economia e suas estruturas de rede (e a conseqüente mudança nos modelos de produção e distribuição lineares da era industrial) e o movimento, na educação, dos modelos pedagógicos no sentido sócio construtivista que usam estratégias de aprendizagem sociais e colaborativas baseadas em projetos” (Bruns e Humphreys, 2004, citado por Adell, 2005).

Jonassen (1996) salienta que a “aprendizagem colaborativa com o apoio do computador<sup>5</sup> é um paradigma emergente que descreve o uso das tecnologias de comunicação para apoio à aprendizagem colaborativa (Koschman, 1996; Schanase, Cunnis, 1995). Baseado na teoria do construtivismo social, esta a aprendizagem colaborativa com apoio ao computador conecta comunidades de alunos com as tecnologias de telecomunicações em apoio às atividades colaborativas expressivas. Projetos exemplares incluem os ambientes de aprendizagem intencional com o apoio do computador (Scardamla, Bereiter, 1994), que permite aos alunos formar comunidades de construção do conhecimento para o propósito da criação e da partilha de banco de dados do conhecimento.” Ao partilhar *online*, permite desenvolver estratégias com outros alunos, solucionando problemas individuais ou coletivos, contribuindo para a formação de um modelo mental colaborativo numa determinada área específica.

---

<sup>5</sup> Sigla em inglês: CSCL

Os grupos colaborativos conseguem atingir níveis mais altos de pensamento e retêm informação por mais tempo do que os alunos que fazem seu trabalho individualmente (Johnson & Johnson, 1986). Os princípios da aprendizagem colaborativa e a aprendizagem cooperativa são um novo paradigma de ensino aprendizagem, onde os alunos constroem ativamente o conhecimento, construindo significados a partir do material estudado de forma a processá-lo por meio de estruturas cognitivas existentes e mantê-la na memória de longo prazo (Johnson, Johnson & Smith, 1991, citado por Panitz, s/d). Este paradigma é fundado na epistemologia construtivista. Aprendizagem é concebida como algo que é feito para o aluno. O professor, como orientador, procura desenvolver competências nos alunos. A colaboração, filosofia de interação e estilo de vida pessoal, onde os indivíduos são responsáveis pelas suas ações, inclui a aprendizagem e o respeito das habilidades e contribuições dos seus pares, valorizando a dimensão social do ensino. A cooperação é uma estrutura de interação projetada para facilitar a realização de um produto final ou meta através de pessoas que trabalham em conjunto em grupos (Panitz, s/d).

Para Jonassen (1996), as tecnologias devem proporcionar a oportunidade dos alunos para interagirem em conjunto, na exploração de projetos significativos, sendo instrumentos de construção do conhecimento, organizando-se em comunidades de alunos e profissionais (Selfe, 1988; Bales, 1990; Seaton, 1993; Nalley, 1995), sendo o contexto escolar um dos melhores lugares para desenvolver a dimensão colaborativa (Araújo e Queiroz, 2004).

### 3.3.2 Aprendizagem colaborativa e aprendizagem cooperativa

É comum vermos os trabalhos em grupos, que envolvem interação, sendo nomeados de duas formas: aprendizagem colaborativa e cooperativa. Figueiredo (2006, p.19) aponta a diferença e as semelhanças entre os tipos de aprendizagem (Quadro 1):

<b>Aprendizagem Colaborativa</b>	<b>Aprendizagem Cooperativa</b>
Atividades do grupo são em geral estruturadas: os papéis são definidos à medida que a atividade se desenvolve.	Atividades do grupo são em geral estruturadas: os papéis são definidos <i>a priori</i> , sendo resguardada a possibilidade de renegociação desses papéis.
A abordagem da gestão das atividades é centrada no aluno.	A abordagem da gestão das atividades é centrada no professor.
O professor não dá instruções aos alunos como realizar as atividades em grupo.	O professor dá instruções aos alunos como realizar as atividades em grupo.
Os alunos tornam-se mais ativos no processo de aprendizagem, já que não recebem passivamente informações do professor.	
O ensino e a aprendizagem tornam-se experiências partilhadas entre os alunos e o professor.	
A participação em pequenos grupos favorece o desenvolvimento das habilidades intelectuais e sociais	

Quadro: 1 Aprendizagem colaborativa VS Aprendizagem cooperativa, Figueiredo (2006, p19).

Para Figueiredo (2006), mesmo com as poucas diferenças, os dois processos têm grande importância, já que favorecem a interação e proporcionam aos alunos um papel mais ativo durante o processo de aprendizagem. Essas contribuições ocorrem porque os dois termos, de acordo com Torres, Alcântara e Ilara (2004) e Damiani (2008, p.215), “... derivam de dois postulados principais: rejeição ao autoritarismo e promoção da socialização, não só pela aprendizagem, mas, principalmente, na aprendizagem. Eles argumentam que a colaboração pode ser entendida como uma filosofia de vida, enquanto a cooperação seria vista como uma interação projetada para facilitar a realização de um objetivo ou produto final.

Figueiredo (2006) cita Tinzmann (1990), High (1993), Aoki (1999) e Ghath (2002) para se referir aos benefícios das aprendizagens colaborativas e cooperativas, como: maximizam o *output* (De acordo com Figueiredo (2006, p.31), “o output é compreendido como a produção linguística, seja oral ou escrita”.) do aprendiz, promovem interações, favorecem a partilha do conhecimento entre os alunos e professor. Na sala de aula colaborativa ou cooperativa o professor valoriza as experiências pessoais dos alunos e também aprende por meio dessas experiências (Figueiredo,2006, p.21-22).

Figueiredo (2006) afirma que para ele, ao contrário do que alguns autores pensam, existe sim uma diferença marcante entre aprendizagem colaborativa e aprendizagem cooperativa “na aprendizagem colaborativa, o objetivo é a co construção da aprendizagem e não somente a realização da tarefa. Nesse tipo de abordagem, o professor não controla nem determina o que os aprendizes farão durante o trabalho em grupo. Ao contrário, ele tem um papel mediador da aprendizagem, o que faz com que os alunos se tornem responsáveis pela melhor maneira de dar termo a uma atividade”.

Mesmo existindo algumas diferenças entre aprendizagem colaborativa e cooperativa, Figueiredo (2006) afirma que as atividades colaborativas são muito importantes para a aprendizagem de línguas, isso porque elas tornam os alunos mais reflexivos, desenvolvem as habilidades intelectuais e afetivas e promovem a interação e a autonomia.

Elizabeth Cohen (1994) insiste na necessidade de preparação específica para a cooperação e aponta exemplos de estudos que demonstram que, ao colocar alunos em situação de grupo sem ter sido criado espírito de equipa, a tendência será para fugir às

tarefas propostas e falar sobre procedimentos em vez de discutir ideias e exprimir o seu próprio pensamento.

É necessário criar a ‘vontade’ de colaborar, com o colega e com o professor, consolidar formas de participação na resolução conjunta de problemas, sejam da sala de aula, do recreio, da escola, de forma que todos sintam as vantagens em comportarem-se como tal.

### *3.4 A motivação na aprendizagem*

O docente deve proporcionar e condicionar um ambiente favorável, através de atividades que abordem temas relevantes, e articulando estratégias motivacionais relacionados ao contexto em que os alunos estão inseridos, ou em resposta a algum fator externo, a uma recompensa material ou social, tornando-os motivados tanto intrinsecamente quanto extrínseca.

Os alunos possuem diferentes ritmos de aprendizagem e de interesses, apesar de possuir a mesma faixa etária (Robinson K. , 2010). Inovação é um processo de ter ideias originais que possuam valor. Este pensamento divergente, essencial à criatividade, é possível devido à capacidade de ver de forma diferente o que é pré-estabelecido. Por exemplo, em vez de avaliar os alunos separadamente, dentro de paredes institucionais, colocando uma barreira à aprendizagem natural, devemos reconhecer que o trabalho colaborativo é importante.

Jonassen (1996) menciona que “quando os estudantes escrevem para uma grande audiência de parceiros conectada a uma rede, eles estão mais motivados para o aprendizado do que quando escrevem visando somente à correção por parte de seus professores.”

Os jovens multifacetados a nível tecnológico conseguem realizar diferentes tarefas, simultaneamente, de forma bem-sucedida. São a próxima geração de estudantes e de trabalhadores e já compreenderam o seu papel ativo na nova sociedade do conhecimento. A tecnologia motiva-os, fazendo-os sentir-se confiantes (Rosenberg, 2007).

A motivação torna-se na condição essencial à aprendizagem. Um comportamento motivado pode ser descrito pela energia que o aluno despende, em geral dirigido à concretização de um objetivo ou de uma meta (Braghirolli, Bisi, Rizzon et al., 2001).

Para Haydt (2006), se o aluno está motivado, interessado e empenhado em aprender, a aprendizagem autêntica ocorre. De acordo com Bzuneck (2001), a motivação está no aluno, mas não é só ele o responsável por essa condição.

A motivação, e a resposta a problemas concretos do cotidiano dos alunos, passam por uma aprendizagem ativa, construindo o conhecimento, onde os alunos interagem com o meio, a partir de experiências anteriores e mediante determinado contexto. Segundo Moran (1997), o professor é o coordenador do processo, o responsável na sala de aula. A primeira tarefa do docente é sensibilizar os alunos, motivá-los para a importância dos conteúdos curriculares, mostrando entusiasmo e estabelecendo ligações com os interesses dos alunos. Lévy (1999) refere que a competência do docente deve deslocar-se no sentido de incentivar a aprendizagem e o pensamento, tornando-se em um animador da inteligência coletiva dos grupos.

“Technology Acceptance Model” (Davis, 1986 citado por Costa, 2013) refere que a motivação dos utilizadores para o uso de tecnologias é determinada por três variáveis: facilidade de utilização percebida (Perceived Ease Of Use), utilidade percebida (Perceived Usefulness) e a atitude para utilizar (Attitude Toward Using).

É importante criar oportunidades para que os alunos possam usar a LE, interagindo através de materiais autênticos. Na sala de aula, através do recurso às tecnologias, é possível criar as condições naturais de aprendizagem. Há momentos em que o essencial é o que o aluno tem para dizer e não a forma como o diz. Os alunos devem ter liberdade de cometer erros e aprenderem por tentativas. Prabhu (1990) salienta que os alunos demonstram maior motivação em aprender quando expostos às situações de ensino nas quais são envolvidos, apreciam e produzem com base nas suas pesquisas.

Com a introdução da tecnologia no contexto educativo, o novo modelo de educação passa por comunidades de aprendizagem ou de grupos ou pares entre professor e alunos (Kenski, 2003). Mesmos os alunos menos extrovertidos têm confiança suficiente para usarem os elementos linguísticos que conhecem. Com o hábito, esta interação torna-se espontânea. A motivação sobe quando o aluno verifica que é capaz de utilizar a LE sem o auxílio do professor (Azenha M. , 2001).

“A aprendizagem é mais bem-sucedida quando o aprendiz participa voluntária e empenhadamente”, em especial aquela que compreende e dá prazer (Papert, 1997). Sem motivação, não há aprendizagem. Depende muitas vezes como o processo ensino



aprendizagem é conduzido pelo docente, promovendo condições de aprendizagem diversificadas para que cada aluno possa ir mais longe. Variando os materiais, as metodologias, a disposição da sala, ou orientar o aluno a ajudar os colegas, ou seja, distribuindo tarefas de acordo com os conhecimentos linguísticos. Não há necessidade de todos estarem a realizar exatamente a mesma tarefa, mas devemos atender às suas opiniões e incentivá-los a descobrirem quais os processos de aprendizagem que melhor se coadunam com o seus perfis e estilos de aprendizagem.

A tecnologia não irá substituir o professor, mas poderá fornecer novas formas de motivar e fomentar a aprendizagem dos alunos.

*Technologies provide rich and flexible media for representing what students know and what they are learning. A great deal of research on computers and other technologies has shown that they are no more effective at teaching students than teachers, but if we begin to think about technologies as learning tools that students learn with, not from, then the nature of student learning will change (Jonassen, Howland, Marra, & Crismond, 2008).*

## IV. A integração das TIC em contexto escolar

---

Devido ao surgimento da Sociedade da Informação e ao avanço tecnológico, segundo a perspetiva sócio construtivista, os alunos são os construtores do seu conhecimento, onde se exige que manipulem uma grande quantidade de dados, produzindo novos conhecimentos e interagindo com as fontes disponíveis eficientemente.

A internet constitui a primeira fonte de informação para os adolescentes. O uso de recursos e ferramentas da Web 2.0, no processo de aprendizagem, torna-se cada vez mais pertinente, já que promove novas formas de aprender e de pensar, exigindo competências aos alunos para analisar e avaliar criticamente a informação e produzindo conhecimento para si e para partilhar. A utilização do computador e da internet, como ferramentas cognitivas, permitem promover a integração das TIC no currículo, motivando e aumentando o interesse dos alunos para a aprendizagem da expressão escrita e oral da língua Inglesa, de uma forma colaborativa (aprendendo com os seus pares). A aprendizagem colaborativa da língua estrangeira é valorizada por permitir ao aluno desenvolver competências em determinados domínios específicos, através de uma participação mais ativa no processo de aprendizagem. A realização de uma tarefa comum, a aprendizagem com os pares, mostrando o seu conhecimento para ser visível por outros, permite construir o conhecimento no decorrer das atividades.

### *4.1 A web 2.0 no contexto escolar*

O conhecimento na sociedade atual é um processo complexo, dinâmico e contínuo que cada vez, mais fica evidente que a sua aquisição não ocorre exclusivamente por vias institucionais, conforme a perspetiva tradicional de ensino. Coutinho e Junior (2007) salientam que as tecnologias da informação e comunicação (TIC) criaram novos espaços de construção do conhecimento, pois agora a escola, a empresa, a residência e o espaço social tornam-se educativos. A escola já não pode proporcionar toda a informação relevante, porque esta é muito mais volátil e flexível que a própria escola (Pozo; Postigo, 2000).

A noção de inovação alterou-se, considerando, não pela capacidade de descobrir novos princípios tecnológicos, mas em termos da capacidade de explorar de forma sistemática os efeitos produzidos, por novas combinações e utilizações já existentes.

Há uma manifesta valorização do processo de integração do modelo formal e informal que pressupõe que a aprendizagem ocorre de maneira contínua e é inerente a nossa vida cotidiana. "A tecnologia reorganizou o modo como vivemos, como nos comunicamos e como aprendemos", onde a aprendizagem ocorre de várias maneiras, com destaque para a aprendizagem informal através de comunidades de prática, redes pessoais e também atividades relacionadas ao trabalho (Siemens, 2004). Coutinho e Junior (2007) salientam que o lugar da "aprendizagem é aqui, em qualquer lugar; o tempo de aprender é hoje e sempre". As tecnologias alteraram o espaço físico da sala de aula, devido à possibilidade de acesso a outros locais de aprendizagem e à forma como alunos e professores podem interagir e aprender (Kenski, 2003).

Ao longo do tempo, a procura de métodos e estratégias que tornassem a aprendizagem mais eficaz do Inglês, como Língua Estrangeira (LE), foi uma constante. Procura-se desenvolver as quatro capacidades essenciais na aquisição de uma língua: ouvir, falar, ler, escrever. Ou seja, o desenvolvimento de competências comunicativas a nível da compreensão, da interação e produção de documentos (Nunan, 1989) em direção ao desenvolvimento da autonomia, ritmos, motivações e interesses de cada aluno<sup>6</sup>. No entanto, é essencial haver uma mudança paradigmática, do ensinar para o aprender, defendida por Sir Ken Robinson (2010), que passa pela procura e exploração de novos caminhos através do recurso às TIC e pela formação de comunidades de aprendizagem.

A aprendizagem do Inglês, mediado pela tecnologia, permite encontrar respostas a questões reais da língua. O computador, através da internet, permite aceder a uma grande quantidade de informação e de materiais autênticos e a todos os tópicos imagináveis (Smith e Baber, 2005), que podem trazer benefícios à aprendizagem, bem como respeitar o ritmo individual e interesses pessoais. Garrett (1988) salienta que a eficácia do uso do computador para o ensino da LE não reside no meio em si, mas na forma como é utilizado. O computador é um meio através do qual uma variedade de métodos e abordagens podem ser implementados.

Segundo Moran (1997, p.150), "A chave do sucesso está em integrar a Internet com as outras tecnologias - vídeo, televisão, jornal, computador. Integrar o mais avançado com as técnicas já conhecidas, dentro de uma visão pedagógica nova, criativa, aberta." O apelo à pesquisa, como forma de consolidação ou apresentação de conteúdos lexicais, facilita, na

---

<sup>6</sup> Programa e Organização Curricular do 3º Ciclo do Ensino Básico

disciplina de inglês, a contextualização de informações e posterior comunicação de mensagens verbais, ou a exploração de documentos na Língua Estrangeira (LE).

Os docentes devem estar preparados para as novas formas de aprendizagem e as novas competências exigidas (Bottentuit Junior; Mondaini, 2011), pois no futuro não poderemos dissociar ensino de tecnologia (Machado, 2009).

Prensky (2007) explica que a aprendizagem para os jovens começa com os conhecimentos que obtêm do mundo que os rodeia, como a televisão, a internet, o *Youtube*, o *IM* (mensagem instantânea), os *chats*, as redes sociais, o que lhes permitem seguir os seus interesses e partilhar as suas opiniões.

As escolas estão organizadas segundo os interesses da industrialização, onde os alunos são categorizados segundo as suas faixas etárias. Sir Ken Robinson (2006) salienta que é um modelo de escola que procura ensinar a muitos como se tratasse de um único indivíduo. Constantemente desafiada pelas TIC, a escola tem demonstrado dificuldades em se adaptar e apresentar as transformações necessárias face à nova realidade, não podendo ignorar os avanços tecnológicos e a influência da internet na vida das pessoas. Deve utilizar a internet como mais um recurso para dinamizar e facilitar o processo de ensino-aprendizagem, (Mendonça, 2007) sendo um pequeno passo para mudar o modelo dominante, o de transmitir simplesmente os conhecimentos, pois a simples integração das TIC na escola, não constitui, por si só, uma inovação pedagógica.

O sucesso escolar depende do desenvolvimento de determinados conhecimentos e do uso que deles se faz, assim como da capacidade de os reproduzir. A mudança paradigmática educacional surge quando nos afastarmos desta estandardização e desta linha de produção, e seguirmos em sentido divergente, para um modelo de educação realmente inovador (Robinson, 2010). A tecnologia potencializa a mudança, e possibilita aguçar, no aluno, o interesse pela pesquisa, e pela aprendizagem dentro e fora da escola. "É preciso que nós, educadores, continuemos nos apropriando cada vez mais de conhecimentos para a ampla utilização das ferramentas tecnológicas" pois a escola é o espaço apropriado para desenvolver "no educando, as capacidades de interpretação, síntese e criticidade" perante as tecnologias atuais (Oliveira, s/d), o que permite ao aluno adquirir as competências necessárias para a sua vida profissional futura. Há ainda a incapacidade de seguir o progresso de cada aluno ou até identificar os seus problemas de aprendizagem devido ao elevado número de alunos por turma.

*Na sociedade da informação, a escola deve servir de bússola para navegar nesse mar do conhecimento, superando a visão utilitarista de só oferecer informações “úteis” para a competitividade, para obter resultados. Deve oferecer uma formação geral na direção de uma educação integral (Gadotti, M.2000:8).*

A Escola deve assumir outro tipo de intervenção e posicionar-se como fator de mudança, fundamental para o desenvolvimento da Sociedade da Informação e do Conhecimento. Se a Escola conseguir acolher e desenvolver no seu seio, os novos instrumentos e metodologias disponíveis, os alunos que deles usufruírem serão com certeza cidadãos melhor preparados para a vida. (Lagarto, 2005), respondendo assim, positivamente aos novos desafios colocados pela globalização. Devido às tecnologias de informação, a escola deixou de ser o único espaço privilegiado de acesso à informação, (Pozo e Postigo, 2000), abrindo novos espaços de acesso à informação e alterando o espaço físico da sala de aula (Kenski, 2003).

A comunicação unidirecional tem dificuldades em permanecer. Os media apoiam a aprendizagem e constituem um suporte de difusão e veículo de informação, e uma forma de rentabilizar o processo ensino aprendizagem, encorajando o desenvolvimento de uma maior consciência social dos jovens. São utilizados como incentivos para que os alunos se empenhem ao longo de todo o processo de ensino aprendizagem de uma Língua, embora não apresente diferenças significativas entre eles no que se refere às influências nas aprendizagens (Richard Clarke, 1990), à exceção da novidade. A introdução de novos meios tecnológicos no ensino produzem efeitos positivos na aprendizagem, (Miranda, 2007). A diversidade de ferramentas da Web 2.0 possibilita prolongar o prazo de validade enquanto novidade e produzir o efeito positivo planejado.

Esta diversidade de ferramentas permite ter em conta a heterogeneidade do público nas escolas. Not e Bru (1995) referem os diferentes níveis de desenvolvimento dos alunos de um mesmo grupo, os estilos de aprendizagem, as diferentes formas de representar o que aprendem e as características individuais como perseverança, atitudes ou projetos pessoais assim como a reação de cada indivíduo perante diferentes materiais. Para Keengwe, Onchwari, e Onchwari, (2009) cada aprendiz é um indivíduo com características únicas que devem ser tomadas em consideração para que cada um atinja o máximo do seu potencial.

"A principal função do professor não pode mais ser uma difusão dos conhecimentos" pois é "feita de forma mais eficaz por outros meios". Aprendem ao mesmo tempo que os

estudantes e atualizam continuamente tanto os seus saberes 'disciplinares', bem como as suas competências pedagógicas. A “sua competência deve deslocar-se no sentido de incentivar a aprendizagem e o pensamento ” (Lévy, 1999). O professor, como facilitador do processo e orientador das tarefas a realizar, integra um conjunto diversificado de atividades, de desafios, de motivações, de reforço positivo, que não são de fácil planificação, gestão, consecução e avaliação conforme refere Berge, Z. L., (1995: 22-25):

*Instructors find that planning, developing and distributing course materials need a substantially greater lead-time for preparation than may be anticipated at first.” “Both the teacher and each student are challenged by new roles, functions, and tasks they need to perform. While instructors are asked to articulate more clearly their goals and methods to others in the development team, students are also asked to take more responsibility for their learning. It takes time for student and instructor to develop effective use of technologically mediated instruction, and it takes time for students to learn in this environment.*

Greenhow, e Robelia e Hughes (2009) referem “To support and supervise students, teachers are expected to co-learn, model, and facilitate the development of such competencies.”

Vivemos atualmente numa sociedade da aprendizagem (Pozo, 2002), por exigência social, e guiada por avanços tecnológicos, onde o computador tem sido ferramenta de principal utilização. Mas, a questão fundamental não é a tecnologia, mas o educar para “aprender a administrar um conjunto de informações e torná-las em algo significativo para cada um de nós, isto é, o conhecimento.” Porque “educar é um processo complexo, não é somente ensinar ideias, é ensinar também a lidar com toda essa gama de sensações, emoções que nos ajudem a nos equilibrarmos e a viver com confiança” (Moran, 2001).

É importante sensibilizar e motivar os alunos para os conteúdos, “mostrando entusiasmo e ligação da matéria com os interesses dos alunos” (Moran, 1997). O Programa e Organização Curricular do Ensino Básico do 3º Ciclo, para a disciplina de Inglês, como Língua Estrangeira I, incentiva dinâmicas de inovação e valorização dos percursos feitos e de saberes adquiridos, valorizando as competências Sociocultural e de Aprendizagem, através da adoção de estratégias e procedimentos adequados às necessidades educativas, e identifica as finalidades das tarefas a executar e o desenvolvendo estratégias autónomas e colaborativas. Salienta a necessidade de adotar metodologias centradas no aluno, possíveis através dos manuais escolares já integram muitos materiais digitais, informáticos, ativos e interativos pelo que resta um esforço do professor para a mudança. A tecnologia poderá prover novas formas de motivar os alunos.

*Technologies provide rich and flexible media for representing what students know and what they are learning. A great deal of research on computers and other technologies has shown that they are no more effective at teaching students than teachers, but if we begin to think about technologies as learning tools that students learn with, not from, then the nature of student learning will change (Jonassen, Howland, Marra, Crismond D., 2008: 22).*

Jonassen (1996) refere que os ”ambientes de aprendizagem intencional com o apoio do computador (sigla em inglês CSILEs). Os CSILEs são sistemas de *media* sobre instrução educacional que permitem a tipos diferentes de informação (texto, desenhos, gráficos, *timelines* etc. (...), exigem dos alunos a reflexão sobre o conhecimento pessoal deles, a especificação das intenções de aprendizagem e a publicação de ideias para um banco de dados público, produção cumulativa, resultados progressivos para o grupo” (Scardamalia, Bereiter, 1994).

A construção do conhecimento ocorre quando os estudantes, em pares ou em grupos: trabalham juntos na solução de problemas, na argumentação sobre interpretações: comprometem-se com a aprendizagem expressiva, explorando as questões, tomando posição; discutem as posições sob uma forma argumentativa; e/ou reavaliam e refletem sobre suas posições, sob o significado da negociação.

*More or less they all describe the same: There is an upcoming generation that cannot imagine living in a world without digital technologies. Mobile phones, Internet access with high bandwidth or mobile and information about different topics on the fly have already become very common (Ebner & Nagler, 2010).*

Os alunos, como nativos digitais, expressão do pesquisador Prensky (2001), usam com muita facilidade a tecnologia, através de recursos eletrônicos como os blogs, o *facebook*, ou nos jogos em rede, vivendo em dois mundos diferentes, mas interligados. Esta situação leva a que os alunos considerem que a escola está desfasada da realidade, e com o que lhe é exigido no mundo profissional. “Young people are frequently described as a ‘digital generation’, a generation defined in and through its experience of digital computer technology” (Buckingham, 2006).

A geração atual obtém um conhecimento mais abrangente, à distância de um clique, sem recorrer ao adulto, referia Papert (1997), alargando os seus horizontes através do mundo digital. Assim, o que se desloca é a informação em dois sentidos: ou pela espacialidade física em tempo real, sendo possível acedê-la por meio das tecnologias mediáticas de última geração; ou pela sua alteração constante, pelas transformações permanentes, por sua temporalidade intensiva e fugaz (Virilio, 1993).

Estes jovens da era digital recebem informação muito rapidamente, gostam de tarefas múltiplas, preferem a imagem antes do texto, gostam de acesso não linear, como no hipertexto, funcionam melhor quando ligados em rede, são motivados por gratificações instantâneas e recompensas frequentes e preferem jogos a trabalho.

Oblinger e Oblinger (2005) delineiam algumas características que encontram nos jovens desta geração, tais como, a sua capacidade visual, a facilidade em integrar o virtual no real e aí se moverem instantaneamente, a facilidade em lidar com texto, imagem e som de uma forma natural ou a conectividade constante dos jovens através do telemóvel ou da internet. A internet para estes jovens já não é usada só como fonte de informação, mas como local de partilha de informação ou de colaboração em projetos, uma tecnologia social onde revelam os seus sentimentos e os seus pontos de vista, onde fazem novos amigos e pertencem a comunidades.

Uma condição básica da aprendizagem é uma boa exposição à LE. Os documentos a explorar devem ser ricos, mas compreensíveis. Os alunos de hoje preferem a aprendizagem indutiva, ou seja, aprender pela descoberta que lhes permite reter mais informação e usá-la de forma mais criativa e significativa, gostam de participar e praticar ou seja, aprender, fazendo e não só pensar e falar sobre as coisas. Para eles a atividade é mais importante do que a tecnologia que está por trás.

O objetivo do ensino de uma língua estrangeira é a capacidade de comunicação. Segundo Littlewood (1981), a abordagem comunicativa da língua estrangeira combina o ponto de vista estrutural com o funcional, tendo em conta quatro domínios que evidenciam a competência comunicativa. Para haver esta capacidade comunicativa é necessário organizar os processos de aprendizagem diversificados de forma que a língua seja usada como um instrumento para a interação social que satisfaz as necessidades comunicativas em determinadas situações. Assim, para que as aprendizagens tenham significado para o aluno devem ser: experienciais (decorrentes da experiência do aluno e o motivam); integradas (que desenvolvem a personalidade dos alunos nas suas diferentes dimensões); sequenciadas (enquadradas num plano geral); diversificadas (estimulam diferentes estilos e diferentes formas de aprender); e estruturadas (partem de um problema).

As tecnologias podem tomar as mais diversas formas, sendo a dominante a que se encontra associada ao chamado “software social”, cuja importância não pode ser ignorada nos dias de hoje. Também designado por Web 2.0, identifica um “software” que usa uma

plataforma em rede. É definido, não por fronteiras rígidas, mas por um corpo central à volta do qual se encontram vários tipos de ferramentas tecnológicas, que têm em comum um conjunto de princípios e práticas associadas com o uso deste tipo de aplicações (O'Reilly, 2007). O sucesso das ferramentas da Web 2.0 depende dos números de utilizadores, pois podem tornar o sistema melhor (O'Reilly e Coutinho e Junior, 2007).

Introduzido por Tim O'Reilly, em 2004, o termo Web 2.0, refere-se a uma mudança de paradigma sobre a conceção da Internet e das suas funcionalidades. Orienta-se na promoção de uma maior interação entre os utilizadores e no desenvolvimento de redes sociais (tecnologias sociais) onde se podem expressar, julgar, resumir e partilhar conteúdos, colaborando e criando conhecimento (Graells, 2007, citado por Patrício, 2009). Segundo Coutinho (2009), a Web 2.0, através das suas aplicações, permite uma democratização mais autêntica no acesso e no uso da informação e concorrem para uma maior partilha.

Assistimos a uma alteração do papel do utilizador – de utilizadores passivos para utilizadores ativos, que criam a própria Web. “It’s made of people, it’s not content” (Jarvis, cf. Owen et al., 2006:9).

O recurso ao aplicações informáticas social veio permitir o estabelecimento de interações professor-aprendente e aprendente-aprendente de modo síncrono e/ou assíncrono, em espaços *user-friendly*, proporcionando o emergir de ambientes e contextos sociais ativos e colaborativos. A conjugação de ferramentas é agora possível, aumentando a interação e a criação de ambientes de aprendizagem que envolvem os aprendentes.

Também Siemens & Tittenberger (2009), refere que a utilização de aplicações informáticas de cariz social no ensino, destacam-se como “(...) the ability to speak into the context others have created”, permitindo a criação de novos contextos e a interação entre utilizadores.

Esta (r)evolução da Internet trouxe implicações nos processos de ensino e aprendizagem. Assistimos a uma mudança de paradigma: do *e-Learning* onde predominava o ensino individualizado, centrado na transmissão de conteúdos, para o que podemos chamar de *e-Learning 2.0* (Downes, 2005), social, interativo e colaborativo, que facilita a criação de conteúdos e de contextos de aprendizagem mais estimulantes.

*In the future it will be more widely recognized that the learning comes not from the design of learning content but in how it is used. Most e-learning theorists are already there, and are exploring how learning content-whether professionally*

*authored or created by students — can be used as the basis for learning activities rather than the conduit for learning content (Downes, 2005).*

As aplicações informáticas de índole social permitem uma maior interação entre aprendentes e entre estes e os conteúdos. Mejias (2007), por sua vez, defende a importância de aplicações informáticas para a criação de novas formas de estudo e investigação, preparando os aprendentes para participarem em redes onde o conhecimento é construído de forma coletiva e partilhada.

A utilização de ferramentas Web 2.0 no ensino é cada vez mais uma prática comum e documentada por diversos autores (Alexander, 2006; Beldarrain, 2006; Hinchcliffe, 2006; Anderson, 2007; Woodill, 2007; Ivanova, 2008; Siemens & Tittenberger, 2009).

No ensino básico e secundário, Carvalho (2007) referencia a importância da utilização de ferramentas Web 2.0 chamando a atenção para a importância da preparação dos jovens para o desenvolvimento de competências de cidadania na sociedade da informação e do conhecimento. O autor (2008) efetua uma síntese sobre o uso de várias ferramentas Web 2.0 no contexto do ensino básico e secundário: alerta para um conjunto de dificuldades e constrangimentos na sua gestão e compatibilização com a opção pelas plataformas de “e-Learning”, podendo tornar-se cognitivamente e pedagogicamente complexa para os aprendentes a gestão integrada destas ferramentas. Em suma, desde a emergência destas novas tecnologias que a sua aplicação no ensino tem potenciado novas experiências de aprendizagem, de criação e partilha, por parte dos aprendentes através da interação social em rede.

Ao contrário da web 1.0, a web 2.0 permite-nos aceder a conteúdos e a transformá-los (Machado, 2009). Alexander (2006) classifica as aplicações informáticas sociais, em um conjunto de ferramentas que inclui *blogs*, *videoblogs*, *podcasts*, *Wikis*, *bookmarking* (marcação de conteúdo) e *social networks* (redes sociais). Essas plataformas permitem ampla visualização de um determinado conteúdo. (Partilham todas as áreas de interesse sociais, políticos ou culturais).

Na web 2.0, os “internautas”, segundo Cozic (2007), deixaram de ser meros consumidores, para potenciais colaboradores, organizados em redes sociais. Como principais características da web 1.0 apresenta: dificuldades inerentes a aquisição e programação de aplicações informáticas específico para criação de páginas web;

necessidade de possuir um espaço na rede, em geral pago; existência de um menor número de ferramentas e de possibilidades.

A Web 2.0 possibilitou o aparecimento de novas formas de estar, de comunicar e de interagir na Web, e pode centralizar-se em ambientes virtuais colaborativos, podendo ser transferido para o campo educativo, enriquecendo o processo de ensino aprendizagem. O empenho do aluno na sala de aula traduz-se através da realização de atividades que lhe são significativas, envolventes e relevantes, onde haja conexão com os seus interesses ou com conhecimentos anteriores (Ark, 2012).

Segundo O'Reilly (2005), algumas das palavras-chave que caracterizam o conceito entre a Web 1.0 e a Web 2.0 foram propostas e sistematizadas no quadro seguinte:

<b>Web 1.0</b>	<b>Web 2.0</b>
DoubleClick	Google AdSense
Ofoto	Flickr
Akamai	BitTorrent
mp3.com	Napster
Britannica Online	Wikipedia
personal websites	blogging
Evite	upcoming.org and EVDB
domain name speculation	search engine optimization
page views	cost per click
screen scraping	web services
Publishing	Participation
content management systems	Wikis
directories (taxonomy)	tagging ("folksonomy")
Stickiness	Syndication

Quadro 2: Palavras-chave que comparam a Web 1.0 com a Web 2.0 (O'Reilly, 2005).

No entanto, é importante realçar que a emergência da Web 2.0 não é uma revolução de carácter tecnológico tratando-se antes, de acordo com Downes (2005), de uma revolução de ordem social. Segundo este autor, assistimos a uma mudança na Web: de um meio de comunicação, onde a informação era transmitida e consumida, para uma plataforma, onde os conteúdos são criados, partilhados e remisturados. A Web 2.0 é assim vista como uma plataforma onde o utilizador cria, recria, partilha e utiliza conteúdos. Apesar da enorme mediatização da expressão Web 2.0, o conceito de “*software social*” que dela emerge é melhor aceite nos meios académicos, uma vez que, segundo Kloos (2006), o seu entendimento não se resume simplesmente à Web.

A expressão “*software social*” começou a ser utilizada em 2002 por Clay Shirky, que simplesmente definiu este conceito como “(...) software that supports group interaction”

(Shirky, 2003). Apesar de ser uma definição redutora, não deixa de ser uma das características centrais deste tipo de aplicações.

Uma outra perspetiva no mesmo sentido é apresentada por Tebbutt (2007) que refere: "(...) the advent of social software has brought a new culture of sharing, and this time around, people are willing to give up some of their knowledge (...)".

A prática subjacente à Web 2.0 implica que, à medida que os utilizadores adicionam novos conteúdos, estabeleçam conexões através das hiperligações geradas, permitindo a descoberta de novos conteúdos por parte de outros utilizadores. O'Reilly (2005) caracteriza este processo como sendo um crescimento orgânico da Web, reflexo da atividade coletiva dos utilizadores.

#### 4.2 Potencialidades das ferramentas da web 2.0

Prensky (2007) ao referir a adequação dos jovens atuais às características da web 2.0 refere:

*Modern technology fits perfectly with the kids 'twenty-first century educational paradigm, i.e. find information you think is worthwhile anywhere you can. Share it as early and often as possible. Verify it from multiple sources. Use the tools in your pocket – that's what they're there for. Search for meaning through discussion.*

A web 2.0 permite ao utilizador ser consumidor da informação. Como principais características patenteia: facilidade de criação e edição de páginas *online* com servidores gratuitos; número ilimitado de ferramentas. Esta procura “desenvolver aplicativos que aproveitem os efeitos de rede para se tornarem melhores quanto mais são usados pelas pessoas, aproveitando a inteligência coletiva”. O advento de uma web 3.0 e 4.0 permite-nos alargar a fronteira das expectativas do uso da web em contexto escolar e profissional.

A possibilidade de produzir, publicar e partilhar os seus documentos conteúdos, é considerada como democrática e atrativa; condizente com a filosofia da web 2.0 de ser um ambiente social e acessível, onde o utilizador tem plenos poderes para selecionar e controlar a informação (Machado, 2009). Esta web social é um meio de utilização da rede global de forma colaborativa, onde o conhecimento é partilhado de forma coletiva e descentralizada, com liberdade de utilizar e reeditar. A facilidade de uso, de armazenamento, de associação de diversos aplicativos, torna o trabalho mais rico e produtivo, a constante atualização e correção das versões de aplicações informáticas, e a

utilização de etiquetas (*tags*) em quase todos os aplicativos, em direção à web semântica, permite a indexação dos conteúdos disponibilizados.

As ferramentas da web 2.0 usados como ferramentas de ensino, podem ser muito eficazes na aprendizagem. As atividades *online* permitem estimular o conhecimento e combinam a criação e a construção colaborativa, transmitindo excelentes valores e estímulos às crianças.

Os fatores que contribuem para a colaboração no trabalho de grupo, através das ferramentas da web 2.0, permitem refletir sobre a contribuição desta ferramenta de autoria no contexto escolar e na vida futura dos aprendentes. Quando se pretende utilizar qualquer tecnologia no processo de aprendizagem, devemos ter em conta a sua integração em uma perspectiva pedagógica, para que esse uso seja o mais adequado possível (Costa, 2013). Como educadores, devemos ter em conta as perspectivas dos estudantes, quanto ao uso das TIC na aprendizagem de uma Língua Estrangeira, para que se tornem autônomos, desenvolvam competências de colaboração e novas estratégias de aprendizagem.

As ferramentas web 2.0 são classificadas em duas categorias, segundo Coutinho e Junior (2007): as aplicações que só podem existir na internet e cuja eficácia aumenta com o número de utilizadores registados, como por exemplo: *GoogleDocs & Spreadsheets; Wikipédia; del.icio.us; Youtube, Skype, eBay, Hi5*, etc. e as aplicações que podem funcionar *offline*, com vantagens também se estiverem *online*, como por exemplo: *GoogleMaps, Mapquest, iTunes*, etc. para além do uso das ferramentas tecnológicas de bolso com a informação sempre disponível *online* em múltiplas fontes e a partilha sempre disponível. Num estudo realizado por Freedman (2010), com utilizadores da Web 2.0 em contexto educacional, sobre os seus benefícios, concluiu que a participação, a colaboração e a motivação foram os três aspetos mais assinalados. A criação de ambientes na web 2.0 que desenvolvem características de abertura, participação, motivação e monitorização podem ser usados em contexto educativo (Blees & Rittberger, 2009).

Para Downes (2012), a web, com seus diversos sistemas e redes sociais, constitui ambiente fértil para realização de aprendizagens. Esta abordagem denominada de Conetivismo, sustenta o conceito de aprendizagem em rede, sem um lugar definido, mas distribuído, através das conexões web, realizadas pelos alunos envolvidos no processo de aprendizagem. A aquisição da informação é realizada através da multiplicidade de *media*, texto na tela, vídeos, áudios, combinação entre eles, favorecendo e estimulando diferentes

modalidades de percepções. Da mesma forma que recebe, o aluno também propaga informações, acrescenta novas ideias, atribuiu significados, e enfatizando a criação, originando um ciclo de inovação, orientado para a partilha e colaboração.

Para Jonassen (1996):

*O ambiente de aprendizagem interativa consiste de um problema ou espaço de projeto (incluindo problema de contexto, problema de representação/ simulação e problema de manipulação de espaço), casos relacionados, fontes de informação, ferramentas cognitivas, conversação e ferramentas de colaboração, apoio contextual e social para as pessoas que os estão implementando (Jonassen, Peck, Wilson, no prelo).*

O avanço tecnológico do final do século passado e a disseminação da internet e das redes locais e globais trouxe novos desafios para as pedagogias dentro e fora da sala de aula, permitindo a comunicação um-para-um, um-para-muitos e muitos-para-muitos numa interação mediada pelo computador com texto, media e falantes nativos da língua de aprendizagem (Warschauer & Kern, 2005).

Houve interesse pelo potencial dos computadores devido à sua vertente integradora de vários média e interativa, no ensino das línguas, dando mais relevo às aplicações da web 2.0, pelo que se tornou premente encontrar formas diferentes de usar computadores no processo de ensino e aprendizagem da língua (Liu, Moore, Graham & Lee, 2002).

Com o acesso à internet os estudantes de línguas podem agora comunicar com falantes nativos ou outros aprendentes da língua em qualquer parte do mundo e de qualquer lugar em qualquer altura<sup>7</sup>. Por outro lado, pelo facto dos textos de comunicação poderem ser digitalmente arquivados, os alunos têm mais oportunidades de planear os seus trabalhos e refletir sobre o uso da língua nas mensagens que escrevem e leem.

Torut (2000) explica que através do *e-mail*, do IRC (Internet Relay Chat) ou dos *MOOs* (Multi-User Object Oriented systems) que é possível um professor, ou aluno, partilhar uma mensagem com uma turma, um colega ou com uma comunidade inteira, deu início à partilha, leitura e escrita colaborativas. As aplicações da web 2.0 representam uma nova forma de organizar, partilhar, e aceder à informação. Para a aprendizagem da LE, apresenta importantes características, pois oferece uma grande diversidade de recursos

---

<sup>7</sup> Como exemplo o site Livemocha (<http://livemocha.com>) é uma rede social internacional onde os utilizadores podem aprender línguas através de lições audiovisuais enviados por outros utilizadores. in <http://pt.wikipedia.org/wiki/Livemocha> (acedido em novembro 2013)

autênticos que correspondem aos interesses pessoais e profissionais, que podem ser rapidamente localizados, usados, recriados e publicados e partilhados.

Carvalho (2008) refere que a quantidade de informação existente na internet e a diversidade de atividades *online* fazem da internet, e dos serviços inerentes, meios para aprender na escola de hoje. A combinação da internet com outras tecnologias, como materiais multimédia interativos pode ser usada para criar ambientes comunicativos integrados para estudantes de LE onde diferentes competências comunicativas podem ser desenvolvidas.

Hubbard (2009) apresenta-nos uma visão do computador como um meio para o desenvolvimento das quatro capacidades a desenvolver na língua estrangeira: ouvir, falar, ler e escrever, através de uma perspetiva de comunicação.

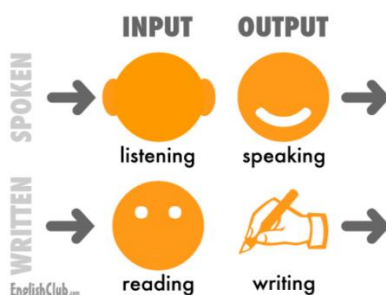


Ilustração 1: The 4 Language Skills

O desenvolvimento da capacidade de audição foi possível com a emissão de som do computador e a combinação de imagem e texto em ambientes multimédia. A internet permite familiarizar-se com situações autênticas de áudio e vídeo para a aprendizagem de uma língua estrangeira. No desenvolvimento das capacidades de expressão oral, podem ocorrer em situações síncronas ou assíncronas, através de um *podcast*, do *Skype* e de outras aplicações. Em relação à leitura, a existência de atividades e de exercícios de compreensão, bem como o acesso a materiais autênticos e diversificados através do hipertexto e da multimédia, permite focar expandir o vocabulário. As aplicações relativas à escrita têm promovido a vertente colaborativa, permitindo a sua publicação, inicialmente através da construção de páginas web, e recentemente através do *GoogleDocs*, *Onedrive*, blogues e *wikis*.

Jonassen (1998) afirma que se aprende nas relações sociais e nas situações do mundo real, e não ao ser ensinado. Ao sentir o contexto escolar como um espaço social, devido à

presença da web social, devido à interação com o próximo, permite ao aluno desenvolver as competências sociais necessárias para uma aprendizagem ao longo da vida.

No contexto da sociedade de informação atual, a integração das ferramentas da web 2.0, na sala de aula, constitui uma estratégia pedagógica eficaz necessária à teoria e às práticas educativas, orientando os alunos na construção do conhecimento e rentabilizando as potencialidades disponíveis na internet. Trabalhar com as Tecnologias de Informação e Comunicação “exige do professor uma nova postura na organização do currículo, nas metodologias implementadas em sala de aula e na mediação das aprendizagens” (Coutinho C. , 2009).

Jonassen (1996) refere que “os ambientes de aprendizagem, tanto à distância quanto presencial, segundo Wiggins (1993), devem ser: constituídos de problemas ou de questões relevantes, nos quais os estudantes devem construir o conhecimento, a fim de moldar desempenhos efetivos; as tarefas são réplicas de problemas enfrentados por cidadãos, consumidores ou profissionais da área, isto é, são reais; as considerações devem ser feitas para proporcionar ao estudante acesso aos recursos disponíveis (...)”.

Independentemente da ferramenta a ser escolhida da web 2.0, que potencia a dimensão colaborativa, há que aferir o impacto que pode ter e de que forma o seu desenho, as suas potencialidades, a planificação das atividades, a monitorização, poderá apoiar a aprendizagem e o envolvimento dos alunos.

“Web 2.0 or ‘social computing’ refers to the range of digital applications that enable interaction, collaboration and sharing between users. These digital applications are used for blogging, podcasting, collaborative content (e.g. wikis), social networking (e.g. *MySpace*, *Facebook*), multimedia sharing (e.g. *Flickr*, *YouTube*), social tagging (e.g. *Del.icio.us*) and social gaming (e.g. *Second Life*)” (Redecker e al, 2009:19; cf. Pascu, 2008). Todas estas aplicações são de uso corrente para os jovens e representam ferramentas apetecíveis para integrar no processo de aprendizagem.

Encontramos inúmeras aplicações informáticas direcionadas para o social na Internet. De acordo com Romaní & Kuklinski (2007) verifica-se que, na maioria dos casos, os utilizadores não usam as ferramentas Web 2.0 para o fim que foram criadas, reconstruindo segundo as suas necessidades e práticas sociais e fazendo com que sobrevivam as melhores ferramentas. Algumas aplicações informáticas de cariz social caracterizam e exemplificam este conceito: blogues, *Wikis*, *social bookmarking*, redes

sociais, *RSS feeds*, serviços de partilha de conteúdos, edição colaborativa e *start pages*. Segundo Anderson (2007), estas ferramentas demonstram o que é a Web 2.0, sendo por isso ferramentas-chave para uma melhor compreensão do conceito.

O *Wiki*, em contexto escolar, na aprendizagem de uma LE, permite aferir a reação, o empenho, a atitude, o impacto e a participação dos alunos, bem como incentiva e motiva a participação, o sentido de responsabilidade e a tomada de decisões de todos os elementos.

#### 4.3 O *Wiki* e suas potencialidades na aprendizagem da LE

O termo *Wiki* diz respeito tanto ao sítio web, como ao *software* que é usado para criar e manter esse sítio (Santamaría, 2005). Fáceis de utilizar (Raitman, Augar, Zhou, 2005; Chao, 2007; Coutinho e Junior, 2007; Cubric, 2007; Su e Beaumont, 2010), é uma tecnologia Web 2.0 que possibilita a construção de repositórios de conhecimento baseado num conjunto de páginas Web interligadas (Franklin; Harmelen, 2007; Grosseck, 2009; Kear et al., 2010), podendo ser visualizadas, criadas, editadas e modificadas por qualquer utilizador através da edição de texto (De Pedro et al., 2006; Kear et al., 2010), com a possibilidade de expressar a criatividade e onde qualquer utilizador, com acesso, pode modificar, estruturar e organizar documentos de diversas formas, proporcionando novas formas de aprendizagem numa lógica democrática e centrada no aluno (Kear et al., 2010).

Howard G. Ward Cunningham criou este conceito em 1995 (Zeinstejer, 2008), e a sua filosofia consiste em manter um espaço na Web completamente aberto. O termo *Wiki* teve origem na expressão “wiki wiki” que significa “extremamente rápido” na língua havaiana. Também tem sido considerado como acrónimo para “What I know is” (o que eu sei é). Tinha por objetivo publicar informação colaborativamente na Web (Leuf & Cunningham, 2001).

Ebersbach e Glaser (2004) consideram que as aplicações *Wiki* são muitas, variando do ambiente escolar ou empresarial. Numa empresa, um *Wiki* pode ser integrada dentro de departamentos para registar e desenvolver determinados projetos, tendo em conta as diversas características e conhecimentos. Em contexto escolar, é igualmente útil e importante, deixando de ser utilizado o correio eletrónico, meio arcaico de intercâmbio de ideias e conteúdos, sem possibilidade de partilhar.

A tecnologia *Wiki* proporciona potencialmente novas funções para produzir conteúdos associados a um determinado tópico (Hadjerrouit, 2013). Para produzir o

conteúdo de forma cooperativa e colaborativa, em grupo, a abordagem é centrada no aluno que promove a sua participação dinâmica nas atividades e na definição dos objetivos comuns do grupo e, segundo Hadjerrouit (2013), permite beneficiar da avaliação dos elementos do grupo e fornecer algum feedback.

Os *Wikis* permitem que se desenvolvam projetos mais relevantes e próximos da realidade vivida pelo aluno (Mistler-Jackson & Songer, 2000), promovem um trabalho que potencia um elevado grau de independência e mais incentivador de uma aprendizagem centralizada no aluno (La Velle et al., 2003). Além disso, os *Wikis*, em articulação com as redes escolares e a Internet podem providenciar acesso a recursos de aprendizagem fora do horário escolar (Lewis, 2003), a comunicação por via eletrónica permite ao aluno fazer parte efetiva de uma comunidade de aprendizagem, com a qual pode estar em comunicação permanente (McFarlane & Sakellariou, 2002).

O *Wiki* permite a criação de material escrito e visual, e a integração de várias aplicações da web 2.0 como imagens, ficheiros áudio, vídeos, hiperligações. É uma de muitas ferramentas Web 2.0 ativa e melhora o processo de aprendizagem por ser uma ferramenta de comunicação com o potencial de motivar e envolver ativamente os aprendentes na sua própria construção do conhecimento já que têm o potencial de complementar, aumentar e adicionar uma dimensão colaborativa (Boulos, Maramba & Wheeler, 2006).

Com ferramentas ilimitadas na prática colaborativa, Schons (2008) considera que o desenvolvimento de diversas competências, como a leitura e da escrita, promove a importância do *Wiki* no aprender, enquanto ferramenta colaborativa. Gomes (2006) descreve-a como uma filosofia marcada pela “possibilidade de liberdade e heterogeneidade.” Costa (2013) refere que esta ferramenta permite ajudar a criação de um ambiente dinâmico e colaborativo (Fountain, 2005) por meio da comunicação, troca de ideias e a partilha de conhecimento. Pela sua flexibilidade e facilidade de uso, torna-os equivalente ao "papel digital" (Lamb, 2004), sugerindo que o *Wiki* permite que os alunos construam os significados em um espaço digital democratizada (Higdon, 2005).

Uma das mais significantes características do ambiente *Wiki* é a sua função social, porque permite a participação e a colaboração, sendo uma oportunidade para os alunos aprenderem como trabalhar com os outros e como criar uma comunidade (Coniam e Lee, 2008). O ambiente digital faz com que a comunicação e a partilha de informação sejam

cada vez mais fáceis e é isto que os alunos querem, é isto que eles procuram. Permite fazer trabalhos de grupo de forma mais fácil (Oner, 2009), A utilização do *Wiki* facilita a partilha de ideias (independentemente do horário e local), levando o aluno a poder desempenhar um papel mais ativo nos trabalhos de grupo, uma vez que toda a comunicação e contribuições são visíveis para todos e as opiniões dos colegas podem melhorar a qualidade geral do trabalho (Cubric, 2007; Oner, 2009).

O *Wiki*, segundo Godwin-Jones (2003), tem como principal objetivo tornar-se num repositório partilhado de conhecimento que cresce ao longo do tempo, sendo referenciado como uma ferramenta de sucesso no ensino pela *Collaborative Software Lab* (2000) e por Guzdial (1999). De acordo com Synteta (2002) são vários os estudos que têm demonstrado que professores e aprendentes podem tornar-se mais criativos e desenvolver atividades úteis e inovadoras para a aprendizagem.

O conceito Web 2.0 e as suas ferramentas contribuíram para o aparecimento de um novo conceito de e-Portfolios, a quem Barret (2006) chamou de e-Portfolios 2.0 ou iPortfolios (i de interactive). Em relação a este novo conceito, a autora escreve que:

*Just as the Web changed with the implementation of the architecture of interaction, we could say that portfolios have the potential to change with the pedagogy of interaction, especially as used within a paradigm of assessment for learning. With these new tools, we can post work and invite feedback, as in a blog; we can post work and invite co-authors, as in a wiki. Fortunately, wiki tools keep track of the changes, so that authorship can be tracked, if that is important for accountability.*

Os e-portfolios tornam-se mais eficientes, sendo necessário, segundo Tosh & Werdmuller (2004), considerar três aspetos: a comunicação, a partilha e a reflexão.

A elaboração de um e-Portfolio, utilizando ferramentas Web 2.0, permite um grau de interação elevado, uma vez que possibilita a comunicação, interação e colaboração *online*, promovendo o desenvolvimento de competências e a construção de conhecimento. A criação e gestão de um e-Portfolio pode ser facilmente conseguida com recurso a ferramentas Web 2.0. Estas ferramentas vieram, sem dúvida, enriquecer as possibilidades do e-Portfolio, sejam sugeridas pelo docente ou propostas pelos aprendentes.

Num estudo levado a cabo por Coutinho e Junior (2007) (*Collaborative learning Using Wiki; A Pilot Study with Master Students in Educational Technology in Portugal*) utilizou-se esta ferramenta no âmbito dos trabalhos de uma disciplina de um curso de Mestrado em Tecnologia Educativa. O *Wiki* funcionou como repositório de informação de uma disciplina e foi construído de forma colaborativa um tópico específico da disciplina.

Na avaliação final da experiência foi possível verificar da importância atribuída ao trabalho colaborativo (os alunos tiveram oportunidade de aprender com os colegas e de consultar o material por eles produzidos) e sobretudo ao produto final que se constituiu como um repositório de dados que, estando *online*, poderá ser consultado e utilizado por quem tiver interesse nas temáticas versadas.

São diversos os estudos que descrevem a utilização de *Wikis* no contexto Ensino Aprendizagem. Alguns desses têm com objetivos de:

- Analisar as reflexões dos alunos do ensino superior a respeito de suas experiências de colaboração em *Wikis* (Raitman; Augar; Zhou, 2005);
- Analisar e avaliar os aspetos essenciais para o êxito da implementação de um *Wiki* (Su; Beaumont, 2010);
- Identificar e compreender os fatores que influenciam a utilização, a utilidade e a intenção do uso de *Wikis* no futuro (Guo; Stevens, 2011);
- Partilhar e descrever experiências com a utilização de *Wikis* (Cole, 2009; Oner, 2009);
- Investigar a facilidade de comunicação baseada numa discussão estruturada e a sua relação com a participação no *Wiki* (Wichmann, 2012);
- Explorar as potenciais utilizações (Chao, 2007), formas colaborativas (Coutinho; Junior, 2007; Forte; Bruckman, 2007) e formas participativas utilizando a tecnologia *wiki* (Coutinho; Junior, 2007);
- Proporcionar uma *framework* para o processo Ensino Aprendizagem baseada na utilização de *Wikis* (Cubric, 2007).

Vantagens na utilização de *Wikis*:

- permitir a colaboração conjunta e promover a partilha de conteúdos (Grosbeck, 2009; Kear et al., 2010);
- controlar o acesso aos recursos através da autenticação dos utilizadores (Grosbeck, 2009; Kear et al., 2010);
- possibilitar a avaliação da participação individual de cada utilizador (De Pedro et al., 2006; Chu, 2008);
- possibilitar a visualização das alterações introduzidas e a recuperação de conteúdo removido ou modificado (De Pedro et al., 2006);

- permitir o acesso ao histórico dos conteúdos (quem colocou o quê e quando) (De Pedro et al., 2006).

Vários autores (Raitman; Augar; Zhou, 2005; De Pedro et al., 2006; Wan; Zhao, 2007; Chu, 2008; Grace, 2009; Grosseck, 2009; Oner, 2009; Kear et al., 2010; Meyer, 2010; Lai; Ng, 2011) estudaram o impacto da utilização da ferramenta *Wiki* no processo de aprendizagem, tendo, alguns deles, contribuído para a identificação de um conjunto de vantagens e desvantagens.

As desvantagens da utilização de *Wikis* referidas por alguns autores são:

- ser, por vezes, difícil a compreensão dos conteúdos editados por outras pessoas (Lai; Ng, 2011);
- ser necessário conhecer as ferramentas de edição de texto (De Pedro et al., 2006; Chu, 2008; Kear et al., 2010);
- existir o receio de que outras pessoas vejam o trabalho que ainda não está acabado (De Pedro et al., 2006), e
- ser, por vezes, difícil de avaliar a qualidade de alguns conteúdos (Grosseck, 2009). A ferramenta é, normalmente, mais utilizada pelos alunos para visualizar conteúdos (Costa; Teixeira; Alvelos, 2011), estando, no entanto, o seu maior potencial na componente de edição.

Novas palavras e expressões criadas a partir da difusão da ferramenta *Wiki*: verbo *wikipediar*: ação relacionada ao projeto Wikipédia; adjetivo: *wikipédico*; *Wikar*: ação de inserir material em um *Wiki*; *Wikificar*: ação de formatar um texto no modo próprio da ferramenta *Wiki* e *Wikipedistas*: quem colabora ativamente editando e/ou criando artigos.

Os fatores culturais e institucionais influenciam a adoção de *Wikis* na sala de aula (Forte e Bruckman, 2007). O termo *Wiki* e a plataforma tornaram-se bastante populares graças ao surgimento da Wikipédia. O conceito de reunir todo o conhecimento em um único local vem desde a antiguidade, com a Biblioteca de Alexandria, mas o conceito em formato digital foi criado por Larry Sanger, em janeiro de 2001, sendo uma combinação de *Wiki* (uma tecnologia para criar *sites* colaborativos) e enciclopédia. A Wikipédia é um projeto de enciclopédia multilíngue de licença livre, baseado na web, de forma colaborativa e apoiado pela Fundação *Wikimedia*, uma organização sem fins lucrativos. A Wikipédia convida o diálogo crítico, permitindo discutir opiniões através das páginas auxiliares de diálogo.

Um dos desafios com “*user generated content*” (conteúdo gerado pelo utilizador) é que os conteúdos produzidos podem ser imprecisos ou apresentar opiniões ou crenças que outros acham ofensivos. Os erros são comuns em qualquer enciclopédia e devem ser discutidos e validados em fontes variadas, para além da própria Wikipédia (Shareski, 2005). Os seus 19 milhões de artigos (766 019 em português em 09 de janeiro de 2013) foram escritos de forma colaborativa por voluntários espalhados pelo globo, podendo ser editados por qualquer pessoa com acesso à plataforma.

Através da uma participação ativa na criação do conhecimento (Meyer, 2010; Su; Beaumont, 2010; Lai; Ng, 2011), os *Wikis* permitem ajudar a criação de um ambiente dinâmico e colaborativo de aprendizagem, por meio da comunicação, troca de ideias e partilha de conhecimento (Costa, Alvelos, & Teixeira, 2013), propicio à aprendizagem de uma LE.

Os alunos usam a *Wiki* mais de forma cooperativa do que colaborativa, dividindo as tarefas desde o início e, posteriormente, realizando as montagem das peças separadas das tarefas (Tay & Allen, 2011; Witney & Smallbone, 2011). Esta forma de trabalhar claramente limita a criação de conhecimento partilhado. Também L. Grant (2009) constatou que as práticas colaborativas não são evidentes quando se usa o *Wiki*. Outros aspetos desafiadores da colaboração são a finalidade e a natureza da colaboração, os diferentes níveis de interação, bem como a concorrência e a cooperação na aprendizagem colaborativa (Austin et al., 2010).

O *Wiki*, no meio escolar, é proposto por Bruns e Humphreys (2005), como um espaço de comunicação para desenvolver capacidades e atitudes digitais, denominadas de crítica, colaborativa e criativa. Embora o nível de utilização de *Wikis* seja influenciado pelo nível de experiência e conhecimento prévios dos alunos (Guo e Steven, 2011), permite e potencia a comunicação, a interação e a troca de ideias entre os elementos da comunidade educativa, estimulando o desenvolvimento do trabalho colaborativo. Ao possibilitar a visualização das mensagens e dos trabalhos dos colegas, permite adquirir novos conhecimentos (Coutinho e Junior, 2007; Oner, 2009).

Santamaria e Schwartz (2006), salientam as potencialidades dos *Wikis* como:

- Interagir e colaborar dinamicamente com os alunos;
- Trocar ideias, criar aplicações, propor linhas de trabalho para determinados objetivos;

- Recriar ou fazer glossários, dicionários, livros de texto, manuais, repositórios de aula, etc;
- Ver todo o historial de modificações, permitindo ao professor avaliar a evolução registada;
- Gerar estruturas de conhecimento partilhado, colaborativo que potencia a criação de comunidades de aprendizagem;
- Integração nos *edublogs* porque, ainda que distintos em termos de conceção, podem ser integrados de forma complementar.

Os *Wikis* podem ser utilizados pelos intervenientes no processo aprendizagem, para a realização de determinadas atividades pedagógicas, como por exemplo:

- Análise bibliográfica para editar resumos de reflexões a respeito das leituras efetuadas (Duffy; Bruns, 2006);
- Avaliação de atividades desenvolvidas nos *Wikis* (Duffy; Bruns, 2006; Kane; Fichman, 2009);
- Brainstorming na criação de projetos em que os alunos são convidados a acrescentar artigos ou opiniões (Gokcearslan; Ozcan, 2011), permitindo a criação de uma rede encadeada de recursos acerca de determinados assuntos (Duffy; Bruns, 2006);
- Atividade de comunicação com a publicação de recursos que poderão ser editados e comentados diretamente no documento, sendo acessível a todos (Duffy; Bruns, 2006);
- Portfólios criados para a construção de um repositório de projetos pessoais ou de grupo (It-User Services, 2008; Gokcearslan; Ozcan, 2011), em que os alunos apresentam conteúdos, podendo revê-los posteriormente (Duffy; Bruns, 2006);
- Listagem de *links*, para organizar a informação e criar listagens de ficheiros dos quais foram feitos *uploads* (It-User Services, 2008; Kane; Fichman, 2009; Gokcearslan; Ozcan, 2011);
- Mapas de conceitos a ser utilizados para criar dicionários de termos (Duffy; Bruns, 2006);
- Organização da informação através dos *Wikis* para sumariar os conteúdos no topo da página, facilitando a navegação e a categorização dos conteúdos (It-User Services, 2008; Kane; Fichman, 2009; Gokcearslan; Ozcan, 2011);

- Atividade permita aos alunos desenvolver projetos que envolvam pesquisas (Duffy; Bruns, 2006);
- Atividade de trabalho de grupo com utilização de *Wikis* que permita desenvolver trabalho em conjunto, podendo, os vários elementos, editar um único documento (Duffy; Bruns, 2006).

O uso de *Wikis* permite transformar os alunos em produtores de conteúdos *online*.

As aplicações informáticas e a aprendizagem mediada pelo computador tornam o aluno mais ativo, autor e produtor de ideias criativas, com base na autoridade do argumento (Demo, 2009), do seu conhecimento, ao longo do processo de aprendizagem de uma LE. A utilização de tecnologias baseadas na internet oferece uma oportunidade para o desenvolvimento de material didático inovador, segundo Kovacic, Budas & Zlatovic (2007). Estes conteúdos possibilitam a aprendizagem “peer-to-peer”, criando um ambiente de aprendizagem colaborativo e desenvolvendo novas estratégias de aprendizagem, de forma a possibilitar o desenvolvimento de competências orais e escritas, importante na aquisição de uma língua e potencializando a criatividade de cada utilizador (Cress; Kimmerle, 2008).

Com a introdução de um *Wiki* na elaboração de trabalhos colaborativos, procura-se incentivar a atitude dos alunos, que possuem objetivos comuns e precisam de atuar em grupo para alcançá-los. O conhecimento é construído através de explicações, debates, argumentações e de trocas de experiências entre as pessoas do grupo (Castro e Menezes, 2011), enquanto elaboram conteúdos curriculares, orientados pelo professor, através de uma aprendizagem ativa.

Ainda assim, num *Wiki*, o professor pode colocar as atividades estruturadas e aplicar estratégias que fomentem as interações, mas o seu trabalho também é efetivo quando os alunos podem exercer a sua autonomia no processo, uma vez que deve acompanhar o trabalho desenvolvido pelos participantes.

Os alunos podem interagir, trocar ideias, e, segundo Chao (2007), é uma boa ferramenta para participar em projetos colaborativos. Com ligação à internet, sem barreiras de espaço e tempo, o estudante/professor pode utilizar um imenso mar de recursos para desenvolver as várias habilidades envolvidas na aprendizagem (Paiva, V., 2001).

Ao permitir a maior interação entre alunos e a incorporação de diferentes recursos da web 2.0, o espaço colaborativo de produção e edição de conteúdos digitais dinamizam as

interações dentro e fora de sala de aula, potencializando assim a aprendizagem e a produção colaborativa do conhecimento.

Ao analisar o “Wiki”, como uma possibilidade de ferramenta colaborativa da web 2.0 de autoria na educação, na disciplina de Inglês, surgiu o pressuposto de permitir aos alunos criar, editar, publicar e partilhar, em questão de minutos, os seus próprios documentos; não sendo apenas consumidores mas produtores de informação. Em contexto educativo, as atividades com *Wikis* ajudam a aprendizagem (Coutinho e Junior, 2007; Cubric, 2007), sendo uma alternativa ou complemento aos métodos e ferramentas de aprendizagem tradicionais (Lai; Ng, 2011). Mediada pelo computador, promove a interatividade e a colaboração e possibilita transformar o aluno, tornando-o autônomo, capaz de gerenciar sua busca pelo conhecimento (Serafim; Pimentel, s/d)

Coniam e Lee (2008) e Lin e Yang (2011) referem que a tecnologia *Wiki* emergiu como uma ferramenta Web 2.0 inovadora (...) para o Inglês (LE). Verifica-se um aumento da autoconfiança oral e escrita dos alunos, ao serem orientados para o desenvolvimento de projetos orais e escritos com a ferramenta *Wiki*, ao pretendermos aferir o impacto desta tecnologia. A sua utilização de forma colaborativa é um fator motivador para a aprendizagem. Podem trazer um valor acrescentado à aprendizagem colaborativa na forma de comunicação melhorada, um local para partilhar ideias e um repositório de informação, com potencialidades únicas no apoio à aprendizagem colaborativa dos alunos. Como repositório digital e como estratégia de aprendizagem colaborativa, desenvolve nos participantes as competências para a aprendizagem de uma língua estrangeira. Esta abordagem colaborativa de aprendizagem propõe que os alunos aprendam a usar a língua estrangeira enquanto estão empenhados em realizar uma atividade motivadora, a pares ou em grupo. Durante o processo de comunicação e interação colaborativa, os alunos desenvolvem um uso descontraído da língua, comunicando ideias interessantes do seu quotidiano e fornecendo *input* e *output* significativos.

Segundo Almeida (2005), é preciso desenvolver processos formativos que conduzam o aluno à reflexão da sua prática, de forma a ser possível a definição de estratégias formativas a partir das necessidades contextuais dos formandos, de forma a criar condições para uma autoria coletiva.

Dias (2006) considera que a melhor forma para motivar alunos é fazer com que a tarefa seja parte integrante da avaliação das aprendizagens. Apesar de poder desvirtuar um

pouco a filosofia do *Wiki*, motiva o trabalho e faz o aluno participar mais e melhor. Devido à carga horária dos docentes e dos alunos, ou por incompatibilidade de horários com as atividades extra curriculares, os objetivos do trabalho de grupo tornam-se difíceis de serem concretizados, sendo, por vezes, o trabalho elaborado por apenas um dos elementos. Com base nesta premissa, a plataforma *Wiki* é uma opção que poderá diminuir os atritos quando é solicitado um trabalho de grupo.

Kessler, Bikowski e Boggs (2012) investigaram o envolvimento e o nível de participação individual de aprendizes de inglês, envolvidos no processo de escrita colaborativa mediado por um *Wiki*. Os resultados mostraram que todos os envolvidos possuíam diversos níveis de participação e de responsabilidade na atividade. Constataram que as contribuições relacionadas à linguagem foram mais recorrentes, em especial aquelas relacionadas ao sentido. As contribuições relacionadas à linguagem (*Language Related Contributions*) envolviam a inserção, a exclusão e o reposicionamento do texto, com consequente alteração do sentido; as contribuições não relacionadas à linguagem (*Non-Language Related Contributions*) envolviam a formatação/organização do texto e a comunicação entre os membros dos grupos.

Jones (2007) recomenda que para se implementar a *Wiki* se inclua: treino na tecnologia, treino na comunicação, trabalho de grupos e clarificação das expectativas em termos de produto. Permite desenvolver a comunicação, a pesquisa, a procura, a partilha de conhecimento que é importante no contexto educacional (Reinhold, 2006). O facto de serem de fácil utilização e não necessitarem de uma sintaxe complexa faz com que os seus utilizadores possam focar-se na partilha de informação e na colaboração sem a distração de um ambiente tecnológico difícil (Kirkpatrick, 2006). Chao (2007) sublinha que o *Wiki* é um *website* colaborativo cujo conteúdo pode ser editado por visitantes e permite aos utilizadores criar, editar, corrigir com facilidade. Outra das mais-valias do *Wiki* é permitir *peer feedback* (algumas vezes chamado de “peer response” ou “peer editing”), o que se pode constituir muito valioso como ferramenta pedagógica, permitindo aos alunos interagir com os seus pares (peers), dando opiniões, tecendo comentários num espaço de comunicação e de discussão. Esta possibilidade abre perspetivas novas e mais abrangentes, uma vez que cada vez mais a aprendizagem tende a ser partilhada pelos alunos e pelo professor.

Na construção da sua aprendizagem é, assim, permitido ao aluno, a partilha da sua experiência individual no seio de um grupo, cujo conhecimento é construído em conjunto e com a participação de todos. Assim sendo, permite a adoção de uma atitude sócio construtivista na criação de redes de conhecimento, que emanam do resultado da ação de e sobre o mundo que nos rodeia (Grant, 2006). Os *Wikis*, por si só ou em articulação com outras ferramentas Web 2.0, podem então representar um importante contributo na formação de cidadãos conscientes do papel ativo que desempenham na construção da sociedade da qual são parte integrante.

A reflexão sobre a abordagem colaborativa, aliada ao uso das TIC, pode ultrapassar as barreiras da não participação e promover na sala de aula de LE, a interação entre os protagonistas da investigação, promovendo o desenvolvimento de competências linguísticas adequadas aos alunos nas suas vidas profissionais futuras. Mas a novidade e a popularidade de uma tecnologia não implica automaticamente a sua adequação aos ambientes educativos. Para avaliar a eficácia pedagógica colaborativa baseada em *Wiki*, há uma necessidade de um quadro teórico que se concentre nas relações entre os três elementos essenciais do *Wiki*: a tecnologia, os conteúdos e o trabalho em grupo, sendo a abordagem pedagógica do *Wiki* que leva à colaboração, e não a tecnologia em si (Hadjerrouit, 2013 citando Cole, 2009; Tay & Allen, 2011; Witney & Smallbone, 2011).

Guth (2007, citando Berg 1999) menciona que:

*When contributing to a wiki project, students are not just writing for the teacher, as it is the case in traditional classroom environments, but for and with their peers. (...). Contributing to a wiki requires students to critically read existing contributions in order to identify areas where a writer's intended meaning is unclear or not conveyed.*

Lamb (2004) acrescenta que:

*Perhaps the most common pedagogical application of wikis in education is to support writing instruction...wikis promote the close reading, revision and tracking of drafts; wikis discourage "product oriented writing" while facilitating "writing as a process"; and wikis ease students into writing for public consumption.*

Com os *Wikis*, a prática de escrita pode extrapolar os limites impostos pela sala de aula. Independente de estarem no mesmo local ou em um mesmo horário, cada elemento contribui para a formação do todo, ou seja, cada utilizador ou aluno contribui para a elaboração de um projeto (Bottentuit Junior; Lisboa; Coutinho, 2011).

Neste contexto surge o *Wiki* como estratégia pedagógica para a construção de aprendizagens significativas, onde se pode combinar o desenvolvimento das capacidades

linguísticas, sociais e cognitivas importantes para a plena integração da Sociedade de Aprendizagem, referida por Pozo (2002). Com a integração das diversas ferramentas da web 2.0, os alunos podem construir, em contexto de aprendizagem, o seu conhecimento e alcançar os objetivos planificados, através da motivação e de um trabalho colaborativo em contexto educativo.

Dada a facilidade de utilização quer na criação de materiais e sua publicação quer na captação de áudio e vídeo existente na internet de forma livre, dão resposta às exigências de inovação e flexibilidade das novas formas de aprendizagem, desenvolvendo nos jovens da nova geração nascida com as tecnologias competências que estes vão adquirindo com as suas experiências de vida (Santos, 2009), tornando-os produtores de programas áudio ou realizadores de filmes ao criar os seus próprios argumentos, dramatizar um texto ou criar histórias (Cruz & Carvalho, 2007) que podem ser partilhados, ouvidos ou visualizados através da sua inserção em um *Wiki* ou em uma página web.

Em termos educativos, o uso mais comum desta tecnologia designa-se por *Wikis interclase* (Santamaría & Abreira, 2006, p. 376) e tem como princípio base o desenvolvimento de um repositório de conhecimento criado, de uma forma colaborativa, por um grupo de alunos de uma determinada disciplina. Santamaría e Abreira (2006) salientam um conjunto de potencialidades inerentes ao uso desta ferramenta tecnológica: interação dinâmica e colaborativa entre os alunos e o professor; recriação ou construção de base glossários, dicionários, livros de texto, manuais, textos vários; e funcionamento como um repositório de aulas. Para além disso fomenta a criação de estruturas de conhecimento partilhado e colaborativo que promove a criação de comunidades que partilhem vários interesses.

#### 4.4 Descrição da ferramenta Wiki

A criação do *Wiki* é gratuita, tal como a sua utilização. Os participantes podem modificar ou adicionar textos, hipertextos, vídeos, aumentando a sua participação no processo produtivo. Kepp & Schorr (2009) referem:

*Wikis are websites consisting of several interconnected pages that can be created, edited and commented on by every visitor to the site. Each wiki page can be viewed in read mode, like regular websites, or in edit mode, where the content of the page can be changed or added to by using so-called wiki syntax... Moreover each page usually has a discussion or commenting section where the communication takes place. Nevertheless, co-construction is the main focus of wikis. For learning scenarios*

*they therefore offer the opportunity for collaborating learning and let students take an active role in their learning process.*

Os *Wikis* são muito flexíveis, podendo ser organizados de diversas formas – por exemplo por assunto, categoria, hierarquia, etc. (Fountain, 2005) mas permitindo muitas outras abordagens. Enquanto um blogue, segundo Siozos & Palaigeorgiou (2008), é uma ferramenta de carácter fundamentalmente pessoal (como diário pessoal, por exemplo) e é estruturado e organizado cronologicamente por *posts*, os *Wikis* podem ser consideradas como ferramentas extraordinariamente colaborativas. “Um *Wiki* é mais do que apenas uma aplicação informática que permite várias pessoas edite *sites* na internet”, Schons (2008) refere que a colaboração, por si só, baseia-se no constructo coletivo para a formação do produto final a partir de mudanças de valores entre o público e o privado.

Leuf & Cunningham (2001, p. 14) definem *Wiki* como "uma coleção livremente expansível de páginas Web interligadas num sistema de hipertexto para armazenar e modificar informação, um banco de dados, onde cada página é facilmente editada por qualquer utilizador com um browser”.

Um *Wiki* apresenta normalmente uma área onde os participantes podem discutir o seu conteúdo atual. Esse espaço de discussão pode igualmente ser utilizado pelos participantes para testar as suas ideias (Piffaré; Staarman, 2011). Existe também a opção de visualizar o histórico do *Wiki*, com a capacidade de recuperar conteúdos que tenham sido excluídos anteriormente ou acidentalmente pelos participantes (Lai; Ng, 2011).

Existem vários serviços *Wikis* disponíveis gratuitamente na Internet: *wikispaces*<sup>8</sup>, *Wikifoundry*<sup>9</sup>, *Wikcionário*, *Wikiquote*, *Wikilivros*, *Wikisource*, *Wikimedia Commons*, *Wikinews*, *Wikiversidade*, entre outros. Ao nível educacional podem ser utilizados como ferramentas de criação e edição de páginas Web, que promovem a construção colaborativa do conhecimento. Seitzinger (2006: 11) refere-se aos *wikis* como: “the ultimate tool for constructive learning, providing a problem manipulation space, cognitive tools, learner-centeredness, and social presence through communities of learners, interactivity, and support, all in one place.” A discussão à volta de um tema pode tornar-se numa atividade cultural e cognitivamente complexa que evolui com a própria evolução da construção do *Wiki*, através de hiperligações entre conceitos, criando uma rede estruturada produzida por

<sup>8</sup> Wikispaces: <https://www.wikispaces.com/>

<sup>9</sup> Wikifoundry: <http://main.wikifoundry.com/>

todos. A utilização desta ferramenta permite ter uma visão do conhecimento partilhado por uma comunidade.

Ebersbach (2006) dá o exemplo de ao navegarmos na internet, através do *Wiki* podemos adicionar ou modificar a informação consultada. Ao formarmos sujeitos com capacidades de participação em redes colaborativas, esta ferramenta de autoria ganha dimensões importantes nas organizações no sentido de proverem suporte aos processos relacionados com o conhecimento. A sua utilização promove a comunicação, a autonomia e estimula a dimensão colaborativa, potencializando o conhecimento como uma construção social. Schons (2008) refere que os *Wikis*, como aplicações informáticas livres e como modo de produção em rede, são plataformas com ênfase para a interatividade e de apoio segundo o princípio da colaboração.

As atividades planeadas, para os alunos participantes deste estudo, procuram promover uma componente social e colaborativa na aprendizagem. Adaptadas para a ferramenta *Wiki*, as atividades selecionadas procuraram promover um ambiente de aprendizagem, de acordo com a revisão teórica descrita anteriormente.

O *Wiki* permite que os alunos, em pequenos grupos ou individualmente, colaborem na construção de um *site*. Funciona como repositório coletivo para o qual todos contribuem, partilhando a responsabilidade da sua manutenção, a qual pode ser incentivada pelo professor ou estimulada pela participação ativa dos vários elementos da turma ou grupo (Coutinho & Bottentuit Junior, 2008).

## V. Metodologia do estudo

---

Em relação à metodologia do estudo, em primeiro lugar encontra-se a justificação de ser um estudo de caso, mencionando o método de investigação no qual se sustenta este trabalho. Seguidamente, faz-se uma apresentação e caracterização dos participantes do estudo e apresenta-se os instrumentos de recolha de dados, nomeadamente os documentos escritos, a observação e a entrevista. Aborda-se a fiabilidade do estudo e os métodos e técnicas de tratamento dos dados, bem como a fundamentação e a organização da proposta didática.

### *5.1 Estratégia de Investigação: Estudo de caso*

*A case study is expected to catch the complexity of a single case. A single leaf, even a single toothpick, has unique complexities – but rarely will we care enough to submit it to case study. We study a case when its contexts. Case study is the study of the particularity and complexity of a single case, coming to understand its activity within important circumstances (Stake, 1995).*

A investigação qualitativa, segundo Bogdan e Biklen (1994), surgiu no final do século XIX e início do século XX. Clem e Kemp (1995: 111) referem o estudo de caso como forma de relatório descritivo, sendo uma alternativa aos estudos quantitativos que se mostraram ineficazes para a análise e estudo da subjetividade inerente ao comportamento e atividade humana. Os estudos essencialmente qualitativos têm vindo a ser reabilitados como um meio metódico de organização e tratamento de dados de investigação, compreendendo tanto a observação sistemática como a informal, a entrevista, o questionário e os dados documentais.

A investigação qualitativa tem na sua essência, segundo Bogdan e Biklen (1994), cinco características:

- (1) a fonte direta dos dados é o ambiente natural e o investigador é o principal agente na recolha desses mesmos dados;
- (2) os dados que o investigador recolhe são essencialmente de carácter descritivo;
- (3) os investigadores que utilizam metodologias qualitativas interessam-se mais pelo processo em si do que propriamente pelos resultados;
- (4) a análise dos dados é feita de forma indutiva; e

(5) o investigador interessa-se, acima de tudo, por tentar compreender o significado que os participantes atribuem às suas experiências.

O estudo de caso é muito utilizado quando não se consegue controlar os acontecimentos e, portanto, não é de todo possível manipular as causas do comportamento dos participantes (Yin, 1994). Quando pretendemos observar, compreender e explorar situações isoladas de um determinado problema, em um curto espaço de tempo, a abordagem qualitativa é a mais adequada. “O estudo de caso qualitativo caracteriza-se pelo seu carácter descritivo, indutivo, particular e a sua natureza heurística pode levar à compreensão do próprio estudo” (Merriam, 1988).

Ponte (1994: 3) caracteriza o estudo de caso desta maneira:

“Um estudo de caso pode ser caracterizado como um estudo de uma entidade bem definida como um programa, uma instituição, um sistema educativo, uma pessoa ou uma unidade social. Visa conhecer em profundidade o seu “como” e os seus “porquê” evidenciando a sua unidade e identidade próprias. É uma investigação que se assume como particularista, isto é, debruça-se deliberadamente sobre uma situação específica que se supõe ser única em muitos aspetos, procurando descobrir o que há nela de mais essencial e característico.”

Yin (2003: 13) considera que um estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenómeno contemporâneo no seu contexto de vida real. Este investigador (1994) refere que um estudo de caso é uma investigação que se baseia principalmente no trabalho de campo, estudando uma pessoa, um programa ou uma instituição na sua realidade, utilizando para isso, entrevistas, observações, documentos, questionários e artefactos. Ludke e André (1986) afirmam que o interesse do estudo de caso incide naquilo que ele tem de único, de particular, mesmo que posteriormente fiquem evidentes certas semelhanças com outros casos ou situações. Estes autores acrescentam ainda que devemos escolher este tipo de estudo quando queremos analisar algo singular, que tenha um valor em si mesmo.

Bogdan e Taylor (1986) referem que nos métodos qualitativos o investigador deve estar completamente envolvido no campo de ação dos investigados, pois na sua essência, este método de investigação baseia-se principalmente em conversar, ouvir e permitir a expressão livre dos participantes. O investigador pode, neste tipo de investigação, a

qualquer momento, alterar os métodos da recolha de dados e estruturar novas questões de investigação.

Para Yin (1994) a qualidade de um estudo de caso está relacionada com critérios de validade e fiabilidade. A “Validade de Constructo” verifica até que ponto uma medida utilizada num estudo de caso é adequada aos conceitos a serem estudados. A “Validade Interna” avalia em que medida o investigador demonstrou a relação causal entre dois fenómenos observados. A “Validade Externa” mostra até que ponto as conclusões de um estudo de caso podem ser generalizáveis a outras investigações de casos semelhantes. A fiabilidade de um estudo de caso mostra, em que medida, outros investigadores chegariam a resultados idênticos utilizando as mesmas metodologias na mesma investigação.

Segundo Stake (1995) dos três tipos de estudo de caso (intrínseco, instrumental e coletivo), o intrínseco é o que caracteriza a presente investigação, pelo facto de o investigador pretender alcançar uma melhor compreensão do caso em estudo, visto se pretender alcançar uma melhor compreensão do caso em estudo, e interesse em função da particularidade e naturalidade, de um problema em particular, neste caso, o impacto do *Wiki* no ensino do Inglês como LE.

Merriam (1988), citada por Bogdan e Biklen (1994:89), refere que “o estudo de caso consiste na observação detalhada de um contexto ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico.”

O objetivo deste estudo não pretende construir uma teoria nem focar a perceção de construção de fenómenos genéricos.

A “generalização” das conclusões e resultados de um estudo de caso, ou generalizar os resultados obtidos. Este estudo de caso, pela metodologia de investigação adotada, não pretende generalizar os resultados obtidos mas sim de conhecer profundamente um caso concreto e particular (Merriam, 1988 e Yin, 1994).

O presente estudo de caso insere-se numa investigação de cariz qualitativo, e consistiu na observação detalhada de um contexto, de um acontecimento específico (Merriam, 1988 in Bogdan & Bilken, 1994).

Este estudo tem a finalidade de implementar um *Wiki* na aula de Inglês, como Língua Estrangeira, como estratégia pedagógica, de maneira a aferir a reação, o empenho, o envolvimento, a atitude e a participação dos alunos, onde o trabalho colaborativo e a construção do conhecimento são os focos. Por conseguinte, o recurso do *design* da

investigação ao estudo de caso revela-se, segundo Bell (2004), o mais indicado para os investigadores isolados, na medida em que possibilitam uma oportunidade para analisar, de uma forma mais ou menos profunda, um determinado aspeto de um problema num curto espaço de tempo.

Vários autores como Lee, Yarger, Lincoln, Guba, Gravemeijer e Shulman (citados por Vale, 2000) recomendam como metodologia de investigação o estudo de caso, considerando-o a melhor escolha para uma investigação naturalista em educação. Sugerem que se um investigador pretende estudar o que um aluno pensa, então deverá observar e participar nas atividades com as quais o aluno está envolvido no seu contexto natural: a sala de aula. Num estudo de caso, o investigador, depois de recolher todo o tipo de dados de cariz qualitativo, tem poucas orientações ou caminhos no sentido de analisar os dados obtidos, portanto, é essencial conhecer a perspetiva dos alunos e compreender o seu ponto de vista para tentar perceber o significado que os alunos atribuem às diferentes situações propostas pelo investigador.

### *5.2 Técnicas e instrumentos de recolha de dados.*

A qualidade informativa dos dados depende, parcialmente, da qualidade dos instrumentos usados nessa recolha e, daí, a importância que a questão dos instrumentos tem no *design* da investigação.

Tuckman (2000:516) refere que as fontes de obtenção de dados que se podem utilizar num estudo de caso são normalmente de três tipos: observação, entrevistas e documentos vários. Por conseguinte, após a recolha dos dados, optámos por uma análise de conteúdo (qualitativa) dos instrumentos de recolha de dados adotados neste estudo, nomeadamente: os documentos escritos, as grelhas de observação, através de uma observação participante em sala de aula, e a entrevista de grupo semiestruturada, realizadas aos alunos, recorrendo à técnica de *Focus Group*.

#### *5.2.1 Documentos escritos*

Os documentos escritos, oficiais e pessoais (Bogdan & Biklen, 1994) apresentam um importante conjunto de vantagens pois são uma fonte de informação estável e rica, que se mantém ao longo do tempo, podendo ser consultados várias vezes e servir de base a vários estudos. Não são apenas “uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num

determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto” (Lüdke & André, 1986, p. 39).

No entanto, os documentos escritos “têm sido encarados por muitos investigadores como extremamente subjetivos, representando os enviesamentos dos seus promotores” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 180) e embora sejam documentos complementares essenciais a qualquer investigação qualitativa, há que ter atenção que “em caso algum, o investigador pode estar confiante na exatidão das informações. Para chegar a tais conclusões são necessárias muitas justificações” (Tuckman, 2000, p. 523).

Para a realização deste trabalho usa-se um conjunto de registos escritos, onde se incluem o Projeto Educativo da Escola, os registos biográficos dos alunos, os artefactos publicados, as intervenções nos fóruns, as reflexões individuais realizadas no final das atividades e um questionário.

Os questionários permitem transformar em dados a informação diretamente comunicada por um indivíduo, facultando uma aferição sobre o que essa pessoa sabe, informação ou conhecimento, o que gosta e não gosta, valores e preferências, e o que pensa, atitudes e crenças (Tuckman, 2002). Existem vários tipos de questões e modos de resposta que podem ser aplicados no âmbito de um questionário. Por exemplo, questões abertas, questões de escolha múltipla, questões dicotómicas (tipo sim/não) ou ainda de escala de medida (Cohen et al., 2006). O questionário prévio, aplicado neste estudo, teve como orientação a categorização prévia do questionário Herminia Marques (2010), e permite caracterizar os alunos perante as práticas de utilização da internet, normas e perceções ligadas à internet, literacias digitais (Marques, 2010) e realização de atividades colaborativas de grupo e acessibilidade aos meios tecnológicos.

Um fórum de discussão *online* é uma ferramenta interativa para comunicação virtual e que permite aos participantes afixar mensagens sobre uma variedade de tópicos diferentes, que podem ser lidas e respondidas por outros a qualquer momento.

Os fóruns de discussão ajudam muitas vezes a criar um espírito colaborativo, e por vezes podem tornar-se grupos de apoio virtuais. Se um fórum de discussão tiver um “moderador”, isto significa que um ou mais especialistas qualificados foram encarregues de incentivar e facilitar a discussão, de apagar comentários inadequados, etc. Nos fóruns, no final das páginas *Wikis*, onde não existe um moderador, cabe aos utilizadores organizar o curso da discussão. Para além do registo, os fóruns permitem aos utilizadores afixar

tópicos novos e editar ou apagar aquilo que afixaram. Os fóruns podem ser facilmente implementados, mas requerem uma boa administração e um nível constante de participação para terem sucesso.

### 5.2.2 Observação

A observação permite ao investigador a oportunidade de observar o ambiente da sala de aula, presenciando e anotando alguns aspectos relacionados com a implementação da aplicação *Wiki* à turma, procurando identificar fatores que se relacionem com o empenho, as dificuldades sentidas pelos alunos, a facilidade de acesso à plataforma, o nível da interação nos grupos, o nível de envolvimento e o desempenho nas atividades propostas, entre outras.

Para este estudo recorre-se às grelhas de observação e a notas de campo, que têm as componentes descritiva e reflexiva. Na primeira componente o investigador regista o mais objetivamente possível o que observa e na segunda os comentários do observador possuem uma dimensão mais subjetiva, estando mais próximos de um relato de análise pessoal (Bogdan & Biklen, 1994).

Segundo Quivy e Campenhoudt (2005) as grelhas de observação são usadas por permitirem a definição de categorias de comportamentos a observar; guiam e sistematizam a observação. Apesar de toda a observação acontecer de uma forma quase informal, foram usadas grelhas de observação, para registar em cada aula e atividade, os comportamentos e atitudes dos alunos perante as atividades planeadas: a construção do *Wiki* através da realização das tarefas propostas e o desenvolvimento de competências. Estas grelhas foram construídas a partir dos indicadores referidos, e os instrumentos de observação foram elaborados em função das necessidades da recolha de dados, tendo utilizada a folha de cálculo do programa informático *Excel* para elaboração de gráficos. Optou-se pela elaboração de três grelhas de observação:

- Grelha de observação de comportamentos socio afetivos dos alunos durante a aplicação do estudo onde se regista interações com o professor e com os colegas assim como atitudes perante o ambiente de aprendizagem e as tarefas propostas;
- Grelha de observação do desenvolvimento do processo de aprendizagem considerando as competências específicas a desenvolver. Regista-se o

desempenho de cada aluno tendo em conta os objetivos de aprendizagem na LE relativamente a compreensão, produção e interação.

- Grelha de observação de concretização de atividades, em contexto de sala de aula, relativamente ao desempenho dos grupos, através de um registo da uma avaliação qualitativa em função da concretização e interação entre os elementos do grupo, na concretização das atividades propostas para cada aula.
- Grelha de observação e avaliação do trabalho desenvolvido com a finalidade de verificar a evolução, a análise dos aspetos mais relevantes, e o desenvolvimento das competências. Avaliação do professor, pares e autoavaliação, da apresentação dos trabalhos dos grupos à turma.

As observações de aulas foram agendadas por um período compreendido entre 7 de Janeiro e 10 de Fevereiro de 2014, equivalente ao início do segundo semestre e correspondendo a doze aulas, cinco de 90 minutos e cinco de 45 minutos.

### *5.2.3 Entrevista*

A entrevista semiestruturada na forma de Grupo Focal, a realizar aos participantes do estudo, permite a obtenção de diversos dados relativos ao grau de satisfação, motivação, envolvimento, empenho, expectativas, interações, entre outras; a opinião de modo a obter informação sobre alguns aspetos relevantes relacionados com a construção do *Wiki*; ou de aspetos mais gerais do desenvolvimento do projeto. Este instrumento permite a reflexão, sobre as estratégias implementadas para a aprendizagem da língua inglesa; identificar opiniões relativas às aprendizagens adquiridas, a evolução nas atitudes e valores dos alunos, como complemento dos instrumentos mencionados anteriormente; a análise sobre as vantagens e desvantagens que os alunos podem encontrar, assim como do efeito que este tem na sua aprendizagem, nomeadamente o grau de motivação e empenho, as competências desenvolvidas, o grau de motivação e colaboração; a apreciação das potencialidades dos recursos utilizados; e a reflexão dos alunos sobre o trabalho criado.

Nesta investigação recorreremos à “(...) entrevista semiestruturada, que se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações” (Lüdke, 1986:34). A entrevista semiestruturada “(...) é certamente a mais utilizada em investigação social. É semi diretiva no sentido em que não

é inteiramente aberta nem encaminhada por um grande número de perguntas precisas (...)” (Quivy, 1995:192). O objetivo da utilização deste instrumento de investigação é o da recolha de dados de elevada qualidade, dentro do contexto social, e na medida em que as pessoas possam expressar as suas opiniões, sempre dentro do âmbito das opiniões dos outros.

Na preparação e execução da entrevista, definiram-se as categorias de estudo, elaborando uma série de perguntas-guia relativamente abertas para que os entrevistados pudessem estruturar o seu pensamento. Cada bloco da entrevista, onde fazem parte o seu grupo de questões, foi naturalmente definido com base nas questões de investigação delimitadas. Para a construção do guião da entrevista aos alunos, recorreu-se a uma pesquisa assente em estudos realizados por Estrela (1994), Quivy & Campenhoudt (2005), por Fernandes (2009) e Silva (2011).

O guião para aplicação da entrevista semiestruturada foi elaborado com base numa série de perguntas guia que se agruparam em sete blocos:

- I. Legitimação da entrevista;
- II. Grau de motivação e empenho dos alunos;
- III. Competências desenvolvidas pelos alunos;
- IV. Grau de motivação e colaboração dos alunos;
- V. Apreciação das potencialidades dos recursos utilizados pelos alunos;
- VI. Reflexão dos alunos;
- VII. Agradecimentos.

A entrevista, utilizando a técnica *Focus Group*, foi gravada e efetuada aos participantes do estudo, e foi agendada para o dia 17 de Fevereiro de 2014.

Após a realização da entrevista, procedeu-se à transcrição da mesma, e de seguida, elabora-se o instrumento de análise. Delimita-se as categorias e subcategorias de análise mais específicas, para procurar uma definição operatória, assimilando os indicadores e verificando a sua frequência (Albarello et al., 1997).

### 5.3 *Fiabilidade do estudo*

Relativamente à fiabilidade, ou seja, à consistência dos dados (Sykes, 1990), a repetibilidade dos resultados, em situações semelhantes e os mesmos procedimentos, podem conduzir o estudo de caso para chegar às mesmas descobertas e conclusões (Yin,

1989), sendo a análise efetuada através da triangulação dos dados provenientes das diversas fontes e instrumentos.

O presente estudo reproduz, de forma fiel, os acontecimentos, sendo que a validade de qualquer estudo resulta da capacidade do investigador representar as várias construções da realidade (Lincoln & Guba, 1985, citado por Schrire, 2006), o que pode ser alcançado com a triangulação de múltiplas perspetivas teóricas, múltiplas fontes de dados (entrevista, observação, documentos escritos e questionário) e múltiplos métodos para confirmar uma proposição (Stake, 2005).

Almeida, L. e Freire, T. (2008) destacam a experiência e os saberes adquiridos pelo investigador poderão condicionar a sua visão dos factos ou até mesmo a interpretação que faz dos acontecimentos que surgiram durante o estudo. Numa investigação qualitativa, a validade pode ser posta em causa pelo facto de ser difícil definir se o investigador observa aquilo que pensa observar, isto é, “se os dados ou medida obtida possuem valor de representação e se os fenómenos estão corretamente denominados” (Kirk e Miller, 1986:21). Consequentemente, procuramos criar as condições que possibilitem fornecer um número suficiente de provas ou evidências, provenientes de fontes diversas, que possibilitem a verificação ou refutação das questões de investigação.

Durante as sessões, são observados as reações dos alunos, o empenho, as expectativas, as tomadas de decisões, a interajuda com os colegas, as reflexões, as dificuldades sentidas, os obstáculos ultrapassados, os recursos, as estratégias utilizadas e os papéis do professor e dos participantes do estudo.

#### *5.4 Caracterização do contexto do estudo*

O estudo foi realizado numa escola da Região Autónoma da Madeira.

O acesso aos meios tecnológicos passa pela requisição de uma sala de informática, em geral composta por catorze computadores, pelo período que durar a investigação. O estudo decorre no segundo período do ano letivo, sendo composto por doze sessões, de forma a abordar a unidade temática curricular número 4 sobre a “alimentação saudável”.

Os intervenientes participam no estudo através da realização de atividades desenhadas especificamente para o presente estudo, realizando um conjunto de tarefas que permite a confrontação dos dados obtidos com a evolução do contexto e os pressupostos teóricos descritos nos capítulos anteriores.

A realização de tarefas num contexto Web 2.0, suportado pela ferramenta *Wiki*, inclui comentários e contribuições de diversas formas, como a partilha de aplicações da Web 2.0, imagens e vídeos. No final das atividades, procede-se à realização de uma reflexão, através de uma entrevista *Focus Group*, com todos os participantes do estudo.

Em relação à caracterização dos participantes do estudo, o investigador também leciona, à turma escolhida para participar no estudo, as disciplinas de Formação Pessoa e Social e Inglês. A disciplina de Inglês é composta por dois tempos semanais de quarenta e cinco minutos cada, e a disciplina de Formação Pessoal e Social, de um bloco de noventa minutos semanais.

Para a apresentação e avaliação dos trabalhos de grupo, na última sessão de trabalhos, o investigador solicitou a colaboração de um docente do mesmo grupo disciplinar.

A turma é constituída por 19 alunos, com uma média de idades de 13 anos de entre os quais quatro encontram-se emigrados e um possuiu fraca assiduidade justificada por atestado médico de longa duração.

Assim, no estudo participaram 14 alunos, 9 do sexo masculino e 5 do sexo feminino, e frequentam o 8º ano do Ensino Básico. Não evidenciam problemas de comportamento.

No âmbito da disciplina de Inglês, foi apresentado e solicitado trabalhos em grupo, a ser realizado na sala de informática, durante os meses de janeiro e fevereiro, relacionado com a unidade temática a ser tratada no início do segundo período escolar. Os alunos mostraram disponibilidade e disposição para a participação.

A constituição do grupo não foi deixada inteiramente à livre escolha dos alunos, por maior que seja a resistência que estes invariavelmente colocam. Desta forma evita-se, igualmente, o isolamento dos alunos menos ‘populares’ que tendem a não ser escolhidos pelos colegas. Não foi possível procurar o equilíbrio entre rapazes e raparigas, mas procuramos um leque alargado de proficiência na(s) área(s) de conhecimento em causa, assim como a presença de competências diversificadas: a nível de competência oral e escrita na LE, e alunos com maior aptidão e predisposição a nível digital, formando grupos de trabalho, devendo, no entanto ter em atenção não reforçar expectativas negativas de alguns elementos mas ser claro nos critérios de formação dos grupos, dando ênfase à estrutura de partilha e de colaboração.

Foram constituídos seis grupos no total: quatro grupos foram formados por dois elementos e dois grupos foram constituídos por três elementos.

Após a constituição dos grupos, os alunos foram informados das atividades a serem desenvolvidas e procurando utilizar a língua estrangeira na interação do grupo.

Ao longo da aplicação do estudo, a presença do investigador junto aos grupos, teve por objetivo preencher as grelhas de observação individual e de grupo, e tomar nota dos comentários, estratégias e metodologias adotadas pelos alunos.

### *5.5 Métodos e técnicas de tratamentos de dados*

A opção de realizar uma pesquisa qualitativa, na qual se utiliza o estudo de caso, direciona para a percepção da importância do trabalho a pares e a opinião dos alunos em relação a este tipo de trabalho. Segundo Neves (1996, p.1), “estudos quantitativos geralmente, procuram seguir com rigor um plano previamente estabelecido, já a pesquisa qualitativa costuma ser direcionada, ao longo de seu desenvolvimento; além disso, não busca enumerar ou medir eventos”. Ainda a respeito dos tipos de estudos, Larsen - Freeman e Long (1991) e Nunan (1992) sugerem que a pesquisa qualitativa preocupa-se em entender o comportamento humano, a partir de referência do próprio indivíduo.

A metodologia escolhida para a condução deste trabalho foi a pesquisa qualitativa. As escolas e principalmente a sala de aula são lugares perfeitos para a realização de pesquisa qualitativa, isso porque, ainda de acordo com Bortoni-Ricardo (2009, p.32), o docente que consegue associar o trabalho de pesquisador a seu fazer pedagógico, tornando-se um professor pesquisador de sua própria prática ou das práticas pedagógicas com as quais convive, está no caminho do aperfeiçoamento profissional, desenvolvendo uma melhor compreensão das suas ações como mediador de conhecimentos e do seu processo de interação com os educandos. Vai também ter uma melhor compreensão do processo de ensino e de aprendizagem.

Através da técnica de análise de conteúdo efetua-se uma análise que permite averiguar os dados recolhidos. Foi utilizada a folha de cálculo do programa informático *Excel* para elaboração de gráficos e o *GoogleForm* para análise dos dados resultantes do questionário aplicado inicialmente. Relativamente à entrevista *Focus Group*, com base na gravação efetuada, foi efetuada a transcrição dos dados e respetiva categorização.

Após a recolha dos dados, procedeu-se a uma análise de conteúdo (qualitativa) de forma a proceder ao tratamento das informações provenientes das diversas fontes, tendo como objetivo aumentar a compreensão do investigador acerca desses mesmos dados.

### *5.6 Argumentação e exposição das atividades a realizar pelos alunos*

A colaboração dos alunos permite um apoio ao processo de aprendizagem. Partindo de variadas estratégias realizadas com o intuito de modificar a “visão” dos alunos, será então descrita a prática desenvolvida ao longo deste estudo, nomeadamente: a fundamentação e descrição das atividades, a organização da proposta didática/planificação das sessões e os conteúdos produzidos.

#### *5.6.1. Fundamentação e descrição das atividades*

A conceção construtivista da aprendizagem encara o ensino como promotor de todas as capacidades dos alunos, o que implica que o ensino deverá ter em atenção a diversidade destes, sendo que ao professor caberá o papel de colocar os desafios e prestar a ajuda individual necessária (Zabala, 2001).

Segundo Forte e Brickman (2007) as experiências educacionais devem preparar os alunos para se tornarem participantes cuidadosos, críticos e competentes nas atividades de construção de conhecimento. As atividades a realizar foram elaboradas tendo por orientação o conjunto de atividades de aprendizagem colaborativas, utilizando ferramentas de aplicação informática social, propostas por Anderson & Cameron (2006)<sup>10</sup>, investigadores no CIDER – Canadian Institute of Distance Education Research.

Durante as atividades letivas, é importante que os adolescentes adquiram uma visão crítica, educando-os para o uso responsável das tecnologias, como bons "cidadãos digitais", em segurança. Daí a necessidade da escola possuir um projeto pedagógico adequado neste sentido, com a definição dos objetivos, para a organização e planificação das atividades a serem executadas e posterior avaliação dos resultados. O docente poderá delinear estratégias que abordem como os alunos desenvolvem mais conscientemente a criatividade e a literacia digital. A escola precisa exercitar novas linguagens e combinar novas estratégias que sensibilizem e motivem os alunos.

---

<sup>10</sup> Documento disponível em [http://docs.google.com/View.aspx?docid=ag9j97p7pg73\\_ahh5gqp63qx4](http://docs.google.com/View.aspx?docid=ag9j97p7pg73_ahh5gqp63qx4)

Miranda (2007) refere que os estudantes deveriam ser ensinados a ler, a interpretar e a saber diferenciar a informação que é transmitida por vários símbolos. Por exemplo: a atividade de ouvir é essencial à compreensão oral e respetiva fluência; e as estruturas linguísticas são consolidadas através de atividades de escrita. Mas, a aprendizagem de uma língua estrangeira é um longo percurso, que precisa de dedicação, empenho, pesquisa, e contacto com artefactos próximos da realidade.

Merrill, (citado por Andrade, 2013) faz uma análise a vários modelos de ensino e conclui que a aprendizagem acontece de forma facilitada quando se verifica que o novo conhecimento: edifica-se com base no conhecimento prévio do estudante; é demonstrado ou explicitado ao estudante; pode ser aplicado pelo estudante; é integrado na realidade do estudante; e os estudantes são envolvidos na resolução de problemas do mundo real. Segundo Cole (2009), os alunos preferirem participar em atividades pré-definidas. A estratégia pedagógica passa pelo problema, ativação do conhecimento prévio, demonstração, aplicação e integração.

A escola e a comunidade educativa devem evoluir juntamente com a sociedade, antecipando e até mesmo inspirando transformações culturais e profissionais (Perrenaud, 1999). O nível de formação, de atitude reflexiva de envolvimento e de mobilização do professor, está estreitamente ligado a esse progresso.

Como defende Azenha (2000), mais importante do que ensinar os alunos, é criar condições para que eles possam aprender, concebendo atividades que representem um problema, um desafio a resolver, uma vez que estes aprendem sobretudo através daquilo que fazem e não através do que veem e ouvem fazer. Por sua vez os programas de Inglês advogam uma abordagem comunicativa do ensino desta língua, dado que o objetivo essencial da sua aprendizagem será levar o aluno a comunicar e expressar-se numa língua estrangeira, assim será preferencial o recurso a materiais autênticos e a atividades que promovam o envolvimento do aluno na sua própria aprendizagem (Castro, 2004).

Optou-se, então, por uma abordagem que privilegiasse uma aprendizagem baseada em tarefas comunicativas, e que desse aos alunos a possibilidade de contactarem com situações de comunicação autênticas em que interagissem naturalmente na língua. Segundo Oxford (2001), esta abordagem integradora das quatro capacidades (a audição, a leitura, a escrita e a fala) salienta o facto de o Inglês não ser apenas um objeto de interesse

acadêmico, nem unicamente a chave para passar num exame, ao contrário, esta língua torna-se deste modo um meio real de interação e partilha entre as pessoas.

Quanto à estruturação dos conteúdos, a taxinomia mais comum, será a taxinomia de Bloom. Aqui há que valorizar a interatividade possibilitada aos alunos uma vez que potencia o seu envolvimento na aprendizagem (Lima & Capitão, 2003), bem como o envolvimento dos alunos nas atividades (Blackburn, 2006).

Os conteúdos selecionados foram os constantes do manual dos alunos baseados no programa oficial de Inglês do 3º ciclo. Neste ponto levou-se em consideração a já característica disfuncionalidade entre os conteúdos e o processo didático que a escola e o professor têm de enfrentar tentando-se a ela dar resposta através de uma cuidada seleção e organização funcional dos conteúdos (Zabalza, 1992).

Procurou-se que o uso das tecnologias na sala de aula ocorresse, como defende Pereira (2007), de forma absolutamente clara para os alunos de modo a que estes estivessem conscientes de todos os objetivos do trabalho, da organização das tarefas e daquilo que era esperado de si ao nível das aprendizagens e de modo a que, todo o processo de aprendizagem fosse acompanhado formativamente para haver a possibilidade do aluno se aperfeiçoar, desenvolvendo competências replicáveis.

A implementação de cada atividade é sempre iniciada com uma introdução, seguida da sua realização. Todas as atividades são realizadas tendo por base a plataforma [wikispaces.com](http://www.wikispaces.com)<sup>11</sup>, na qual é criada uma página para a turma. No seio dessa página são criadas páginas individuais para cada tarefa e para cada grupo de trabalho, onde é desenvolvida a resolução da atividade.

Cada participante possui uma página pessoal. Serve como plataforma de experiência e de exploração individual, antes de publicar na página do grupo.

As páginas de cada grupo permitem ser personalizadas através das aplicações da Web 2.0. Podem possuir ligações a outras páginas elaboradas pelo grupo. A inserção de conteúdos é uma tarefa simples. A partir do menu, cada participante do grupo pode adicionar qualquer tipo de conteúdo.

Todas as páginas dispõem de funcionalidades de edição de texto e de discussão, bem como uma hiperligação para a recuperação do histórico de edição. Pode ser acionado a hiperligação de edição, que conduz a uma caixa de texto em que se pode alterar. Todas as

---

<sup>11</sup> Wikispaces: <http://www.wikispaces.com>

alterações devem ser salvas para que sejam visualizadas por outros utilizadores. De salientar a rapidez com que esse trabalho pode ser executado, visto que a partir do momento em que se salva a alteração, ela é publicada imediatamente e já pode ser reeditada por um outro leitor/autor.

O espaço reservado no rodapé de cada página permite a troca de informações ou à tomada de decisões ou troca de ideias. Este espaço encontra-se acessível e editável a todos os leitores/autores do *Wiki*.

Dentro das possibilidades de edição que o *Wiki* proporciona, destacamos a possibilidade de criação de hiperligações e de inserção de aplicações da Web 2.0. O estabelecimento de *links* externos confere duas características a mais na edição de texto em *Wiki*, a parte de ser colaborativa: o ramificar da construção de uma página, e a possibilidade de conferir a ela uma extensão ilimitada. Para realizar alterações o utilizador deve estar inscrito na plataforma.

Relativamente às atividades, estas foram selecionadas e elaboradas numa perspetiva comunicativa/pragmática em que se salienta o aluno como sujeito do processo de ensino e aprendizagem e se acentua o aspeto da necessidade da aprendizagem da língua estrangeira. Como Neuner (1991) defende, tentaram-se criar sequências de exercícios que, do ponto de vista pragmático e pedagógico, preparem para que desenvolvam, estruturam, simulem e sejam atos de comunicação.

A utilização do *Wiki* foi numa estratégia pedagógica de ensino e aprendizagem que pretende conduzir os alunos a aprenderem e desenvolverem competências através de atividades de interpretação, seleção, pesquisa, síntese e publicação. Os domínios de referência, obedecendo às metas curriculares de Inglês para o ano letivo dos aprendentes, traduziram a visão de uma aprendizagem da LE que valoriza a compreensão, a interação e a expressão tanto na oralidade, como na escrita. Neste sentido, as atividades concentraram-se no desenvolvimento das referidas competências, como poderá ser verificado na planificação e descrição das mesmas.

Os objetivos salientam, relembram ou reproduzem algo que foi aprendido ou envolvem a resolução de alguma atividade intelectual para a qual o indivíduo tem que determinar o problema essencial. Permitem reorganizar o material ou combinar ideias, métodos ou procedimentos previamente aprendidos. No domínio cognitivo, segundo a Taxionomia de Bloom, o aluno a nível do:

- conhecimento: recordar ou identificar a informação;
- compreensão: traduz, compreende ou organizar e selecionar fatos e ideias;
- aplicação: seleciona, transfere e usa dados e princípios para completar um problema ou tarefa com um mínimo de supervisão;
- análise: distingue, classifica e relaciona pressupostos, hipóteses, evidências ou estruturas de uma declaração ou questão;
- síntese, cria, integra e combina ideias num produto, plano ou proposta novos para ele;
- avaliação: aprecia, avalia ou crítica com base em padrões e critérios específicos.

Num ambiente de aprendizagem construtivista os aprendentes necessitam de explorar, articular conhecimentos e especular, manipular o ambiente e refletir sobre as aprendizagens em atividades que fomentam a motivação e o empenhamento do aluno, assim como a sua responsabilidade e autonomia. Sendo a colaboração com os pares um fator importante, a ferramenta *Wiki* parece ser a escolha ideal para este estudo. As atividades numa fase inicial foram devido à necessidade de se criar regras e de familiarizar com algumas das ferramentas, de forma a estarem posteriormente focados nas tarefas, mas respeitando o ritmo de cada um. Ao cumprir as tarefas e compreenderem a sua importância no trabalho dos outros, a participação pode revelar-se mais eficaz, efetiva e regular. Everson (2009) refere que os alunos perdem-se quando os prazos são demasiadamente longos ou quando não há prazos.

“Deadlines keep students on task and ensure that they are working through the material at a similar pace” (Everson, M. 2009:s.p). Quando se dá um prazo, sabe-se que a maioria dos alunos só pensa e completa a tarefa muito perto do término. Não se organizam, planificando o que fazer e fazendo-o antes do limite e assim há necessidade de os ajudar a perceber que o trabalho é uma construção e que, como tal, deve ser planificado para que resulte, para que possa haver tempo para se rever e talvez até corrigir, para se construir uma aprendizagem sólida e contínua.

Relativamente à avaliação, as atividades construídas vão ao encontro destes objetivos de aprendizagem e a sua avaliação tem um carácter essencialmente formativo, sendo dirigida ao aluno e permitindo que se torne consciente do seu processo de aprendizagem e do seu papel ativo. Procura ainda uma abordagem que tenha presente as características socioculturais do aluno, que se descentre dos resultados e se foque mais nos processos de

aprendizagem, promovendo, assim, o desempenho de um papel ativo por parte do aluno e do professor (Santos, 2008, citado por Figueira, 2013).

Neste tipo de avaliação o objetivo principal é tornar evidente o funcionamento cognitivo do aluno quando confrontado com uma determinada situação de aprendizagem. Segundo esta perspetiva, a avaliação passa a ser um regulador das aprendizagens e deve permitir a inclusão de coavaliação, entre pares, como um desses processos de regulação que deve ser um processo simultaneamente externo e interno ao aluno (Santos, 2002).

A autoavaliação colaborativa efetua-se aquando da apresentação das atividades, na qual são confrontados com uma reflexão sobre o modo como decorreu o trabalho de grupo, as dificuldades que sentiram e o que aprenderam durante a realização da tarefa. Este modo de avaliação encontra-se centrado em situações que permitam aos alunos apoiarem-se uns aos outros e receber ajuda dos seus pares, sendo conducente à possibilidade dos alunos poderem reestruturar o seu próprio conhecimento, “na regulação das suas aprendizagens, e no desenvolvimento da responsabilidade e autonomia” (Santos, 2002, p. 76).

Ao promover o trabalho de grupo, imbuído num espírito de autoavaliação, o aluno toma uma maior consciência do processo mental interno através do qual ocorre a construção do seu conhecimento e dos processos cognitivos que o estimulam, constituindo deste modo um processo de metacognição, consciente e refletida.

Nesta perspetiva, há uma vantagem que se pode reconhecer ao *Wiki*: o respeito pelo ritmo de cada utilizador/aluno, não está sujeito ao horário rígido da sala de aula, podendo escolher o horário que mais lhe convém para concluir a atividade, podendo os alunos serem apoiados individualmente e perceber as suas dificuldades ou facilidades em avançar. A facilidade de gestão, a possibilidade de feedback, de aferir reações e a facilidade de utilizar e implementar, permitindo que os conteúdos estejam acessíveis de forma ubíqua e sem custos para todos os indivíduos envolvidos na sua construção e desenvolvimento (Coutinho e Bottentuir, 2007), torna-se em um recurso muito apelativo.

### *5.6.2 Organização da proposta didática/planificação das sessões*

Esta proposta didática, que procura integrar diversas ferramentas da web 2.0 no processo de aprendizagem, explorando a dimensão colaborativa dos alunos, procura responsabilizar cada aluno pela aprendizagem de todos membros do grupo. Assim, os alunos ensinam-se uns aos outros, promovendo o sucesso do grupo (Assis, 2006).

Desenhadas de acordo com uma abordagem construtivista de ambiente de aprendizagem (Jonassen, 2007), as atividades são recursos às práticas pedagógicas. Diferenciadas, a realização das atividades possibilita a promoção da participação ativa, a colaboração e a reflexão, proporcionando a possibilidade de praticar a língua inglesa, em situações nas quais a aprendizagem seja significativa, e em contato com materiais autênticos e centrada no aluno.

Os objetivos, e a diversificação de cada uma das atividades e estratégias apresentadas, têm como recurso à utilização da plataforma *Wiki*, procurando dinamizar as sessões bem como promover o trabalho autónomo e colaborativo na sala de aula. A planificação procurou envolver todos os elementos do grupo, para que possibilitasse a troca de ideias e opiniões, favorecendo a reflexão e a comunicação através do Inglês, como LE.

Todas as atividades que constam no referido quadro, possuem como suporte o *Wikispaces*. Os alunos, antes de realizarem cada uma das atividades, ligam o computador e acedem à página *Wiki* da turma<sup>12</sup>, onde encontram a página *Wiki* do respetivo grupo com a tarefa a ser desenvolvida.

De entre as várias ferramentas da web 2.0 que auxiliam a elaboração e a produção de trabalhos cooperativos e colaborativos, os alunos escolhem algumas, outras são sugeridas pelo docente. Como exemplo, surgem: o *Voki*<sup>13</sup>, o *Popplet*<sup>14</sup>, o *Pixton*<sup>15</sup>, o *Prezi*<sup>16</sup>, ou o *GoogleMaps*<sup>17</sup>. O *Spreaker*<sup>18</sup> é uma ferramenta que permite criar um podcast subordinado ao tema da unidade curricular. Coutinho (2009) considera que o *podcast* pode proporcionar a aprendizagem significativa e cooperativa de uma forma lúdica com respeito pelos diferentes ritmos de aprendizagem e indicam algumas formas da sua utilização em contexto educativo. O *GoAnimate*<sup>19</sup> é um recurso ao vídeo que, segundo Moran (1995), está umbilicalmente ligado à televisão e a um contexto de lazer, e entretenimento, que passa impercetivelmente para a sala de aula. Vídeo, na cabeça dos alunos, significa descanso e não «aula», o que modifica a postura, as expectativas em relação ao seu uso.

---

<sup>12</sup> Wikispaces da turma: <http://ebecl.wikispaces.com>

<sup>13</sup> Voki: <http://www.voki.com>

<sup>14</sup> Popplet: <http://popplet.com>

<sup>15</sup> Pixton: <http://www.pixton.com>

<sup>16</sup> Prezi: <http://prezi.com>

<sup>17</sup> GoogleMaps: <https://www.google.pt/maps>

<sup>18</sup> Spreaker: <http://www.spreaker.com>

<sup>19</sup> GoAnimate: <http://goanimate.com>

Por isso, o professor necessita de aproveitar essa expectativa positiva para atrair os alunos para as atividades dentro da sala de aula. Este autor propõe a utilização de vídeo em contexto educativo com diversas finalidades, sendo produzido pelos alunos com diversos tipos de conteúdos curriculares.

O estudo pretende refletir e aferir, na perspectiva dos alunos, as potencialidades e as desvantagens da introdução da ferramenta *Wiki* no processo de aprendizagem colaborativa na disciplina de Inglês, como Língua Estrangeira. Assim, procuramos verificar as competências desenvolvidas, através da diversificação das atividades, que foram desenhadas com base nos pressupostos teóricos revistos nos capítulos anteriores, bem como nos interesses e adequação do público-alvo, como podemos observar no quadro a seguir.

Objetivos específicos	Atividades / estratégias	Ferramenta proposta
Regista em contexto Web 2.0 Conhece algumas funcionalidades da plataforma <i>Wiki</i>	Atividade I – Apresentar-se e apresentar os membros do grupo através da aplicação da web 2.0.	<i>Voki</i>
Compara dos hábitos alimentares dos Encarregados de Educação: grau dos adjetivos	Atividade II – Produção escrita sobre os hábitos alimentares dos pais, através de frases utilizando o grau dos adjetivos.	<i>Wiki</i>
Ampliação do vocabulário e aspetos culturais Socializa e cria rede de amigos	Atividade III – Pratos típicos à volta do mundo	<i>GoogleMaps</i>
Ampliação do vocabulário e aspetos socioculturais	Atividade IV – Food vocabulary	<i>Popplet</i>
Ampliação do vocabulário e aspetos culturais Desenvolvimento das competências oral e escrita	Atividade V – Complete the sentence: Healthy food is... - Pesquisa em textos e artigos de jornais - produção escrita e associação com imagens - apresentação do trabalho escrito - apresentação oral	<i>Prezi Spreaker</i>
Ampliação do vocabulário e utilização do imperativo	Atividade VI – A recipe	<i>Pixton</i>
Ampliação do vocabulário e aspetos socioculturais	Atividade VII – A menu	<i>Wiki</i>
Desenvolvimento das competências oral e escrita	Atividade VIII – Write a dialogue	<i>Wiki GoAnimate</i>
Apresenta e avalia as atividades desenvolvidas Reflete sobre as atividades Demonstra em que medida a utilização das ferramentas Web 2.0 potencia uma aprendizagem colaborativa	Apresentação dos trabalhos realizados.	-----

Quadro 3: Objetivos, estratégias e ferramentas utilizadas

Os conteúdos apresentados são os principais apresentados nesta unidade temática e pretende-se que o aluno adquira a capacidade de os usar em situações diversas de compreensão e de produção da língua estrangeira.

A elaboração dos planos de aulas, tendo em conta a necessidade de envolver todos os alunos no processo de aprendizagem, procura clarificar e encadear a realização das várias sessões, estabelecendo os objetivos e atividades a realizar (Apêndice A). A descrição das sessões e das atividades, com o intuito de desenvolver as competências em sala de aula nos vários níveis (compreensão e expressão oral, compreensão e expressão escrita), teve por finalidade obter uma maior eficácia e gestão de tempo (Apêndice B).

Como o Projeto Educativo da Escola define a carga horária de duas aulas semanais com a duração de 45 minutos para a disciplina de inglês, no 8º ano, algumas das sessões são realizadas nas aulas de Formação Pessoal e Social, de forma a poder ter acesso à sala de informática por um período de 90 minutos.

Com base nos objetivos propostos, são dadas algumas indicações para o desenvolvimento das atividades, no início de cada uma das sessões, tendo sido articuladas da seguinte forma: inicialmente procura-se sensibilizar para as regras de funcionamento da sala de informática, dos perigos e das proibições inerentes ao uso da internet, posteriormente solicita-se a colaboração na implementação do estudo, após a explicação dos objetivos pretendidos, de uma breve descrição das atividades e dos conteúdos, sua duração e a respetiva avaliação. Após a resposta a um questionário, procede-se à constituição dos grupos, tendo em atenção a disposição da sala, as relações interpessoais e aos diferentes níveis de aprendizagem da LE.

A apresentação ao tema da unidade curricular sobre a “alimentação saudável” é concretizada, inicialmente, através da descrição de imagens sobre os diferentes tipos de restaurantes. O preenchimento de um quadro com os aspetos positivos e negativos baseados na ingestão de “Fast food” é outra das atividades que permite envolver os alunos. A audição da música “The fast food song”, e a respetiva exploração através das atividades propostas no manual adotado pela escola, permitem efetuar um diagnóstico sobre os conhecimentos dos alunos e analisar as respetivas competências oral e auditiva em língua inglesa. A familiarização com as ferramentas da Web 2.0 será efetuada através do registo nas aplicações a utilizar nas sessões.

A exploração da plataforma *Wiki* efetua-se através das diferentes produções escritas propostas. O envolvimento dos encarregados de educação, ao responder sobre os seus hábitos alimentares, permite envolver os intervenientes no projeto e os motivar para um

tema que lhes seja mais próximo. Os itens gramaticais surgem aplicadas nas diversas atividades.

A competência escrita é explorada através da organização e expansão do vocabulário, bem como da apresentação das conclusões retiradas de artigos e jornais *online*.

A competência oral é explorada através da realização de *podcast*, com a gravação de frases elaboradas com base nas conclusões efetuadas nas pesquisas.

A exploração de documentos audiovisual e relacionadas com o tema (receita e menu), aliada à produção escrita de um diálogo contíguo ao tema, permite conduzir os alunos para a aplicação e síntese dos conhecimentos.

A realização de um pequeno vídeo, com o referido contexto comunicacional e a posterior apresentação das diferentes ferramentas, que os grupos estiveram a trabalhar, permite efetuar uma avaliação colaborativa.

Na proposta pedagógica deste estudo foi criado um grupo fechado no *Wiki* para efeitos de avaliação e análise. A escolha do *Wiki* leva-nos a trabalhar com o texto e as aplicações Web 2.0 nas características apontadas: ser colaborativo, com registro de informações, e ramificado pela criação de *links*. Não é central no programa a formatação das aplicações, desenvolvendo recursos para combinar texto, imagem e aplicações, ainda que existam alguns recursos neste sentido (justificação de parágrafos, entre outros).

### 5.6.3 Conteúdos produzidos

A gramática foi utilizada nos textos produzidos, nas diversas atividades de forma natural. Não houve a preocupação de corrigir imediatamente o cumprimento das regras gramaticais que, por vezes, inibem o aluno de produzir fluentemente. Damos pouca expressão ao erro de construção frásica, fazendo pequenas correções, para que os alunos compreendessem e interiorizassem a correção. Acrescente-se, nas apresentações, os grupos ultrapassado os dez minutos estabelecidos, que consideravam ser excessivo inicialmente.

As tecnologias possuem uma grande capacidade de contribuir para a aula de língua inglesa. A seleção das atividades permitiu ajudar os alunos a desenvolver, na sala de aula, as quatro habilidades essenciais da língua (*listening, reading, writing, speaking*). A proposta de atividade escolhida pelo professor é determinante para o desenvolvimento de uma ou mais habilidades. Para tal desenvolvimento, as atividades não devem ter o foco



somente uma aplicação, mas principalmente em um objetivo preestabelecido pelo professor, em que os alunos estão contextualizados no uso autêntico da língua. Ao propor a pesquisa e a apresentação escrita e oral do tema em LE, as competências da escrita e da oralidade são desenvolvidas.

### a) Descrição das atividades

A página inicial do *Wiki* (Ilustração 2) funcionou de índice para as páginas pessoais, de grupo e de proposta de atividades.

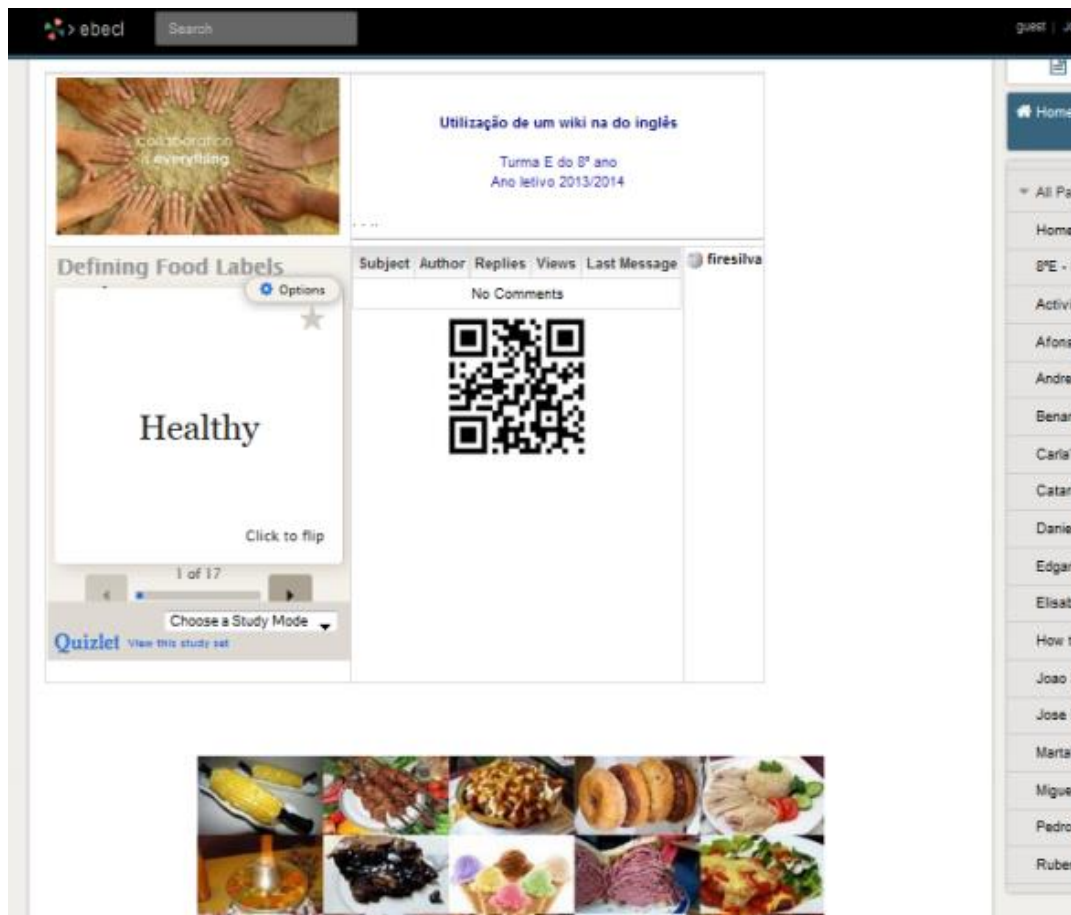


Ilustração 2: Página principal do *Wiki* (Home)

Atividade I – Apresentar-se e apresentar os membros do grupo através de uma aplicação da web 2.0; os alunos estruturaram e escreveram a sua apresentação no *Wiki*. Orientados pelo docente, no *site Voki*, criaram uma personagem virtual que pode repetir mensagens previamente gravadas ou escritas, posteriormente incluíram na página da plataforma *Wiki* através da do código “HTML” fornecido (Ilustração 3). No geral, os alunos dedicaram algum tempo a criar o avatar, após conhecidos os passos a dar, a tarefa tornou-se fácil quando apresentaram os membros do grupo.

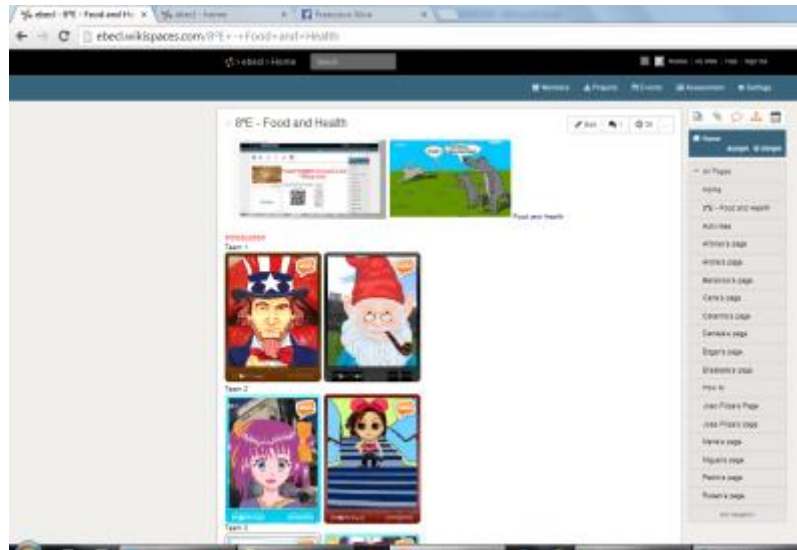


Ilustração 3: Atividade 1 – Apresentação do grupo através de uma aplicação.

Atividade II – Produção escrita sobre os hábitos alimentares dos pais, através de frases utilizando o grau dos adjetivos: os alunos elaboraram as perguntas e, posteriormente redigiram as perguntas e respostas na página *Wiki* do grupo, comparando as respostas com os outros elementos do grupo (Ilustração 4).

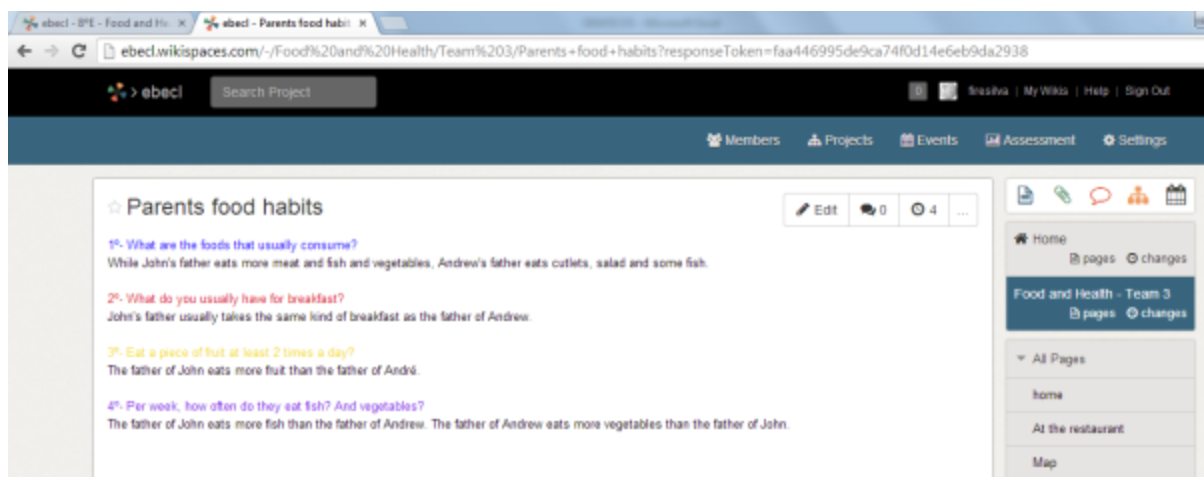


Ilustração 4: Atividade II – Produção escrita sobre os hábitos alimentares dos pais

Atividade III – Pratos típicos à volta do mundo: após uma breve pesquisa, os alunos apresentaram alguns pratos típicos, em diversos países, através do GoogleMaps, criado para a turma (Ilustração 5).



Ilustração 5: Atividade III – Pratos típicos à volta do mundo

Atividade IV – Food vocabulary: com base na pesquisa efetuada na atividade precedente e na descrição e exploração da imagem da roda dos alimentos, os alunos apresentaram algum vocabulário sobre o tema (Ilustração 6 e 7):



Ilustração 6: Atividade IV – Food vocabulary



Ilustração 7: Atividade IV – Food vocabulary

### Atividade V – Complete the sentence: Healthy food is...

Esta atividade é composta por três partes:

- Pesquisa em textos e artigos de jornais *online* sobre o tema;
- Produção escrita e associação com imagens de forma a apresentarem o tema (Ilustração 8);
- Produção oral: leitura de frases associadas ao tema proposto, de forma a elaborar um *Podcast* (Ilustração 9).

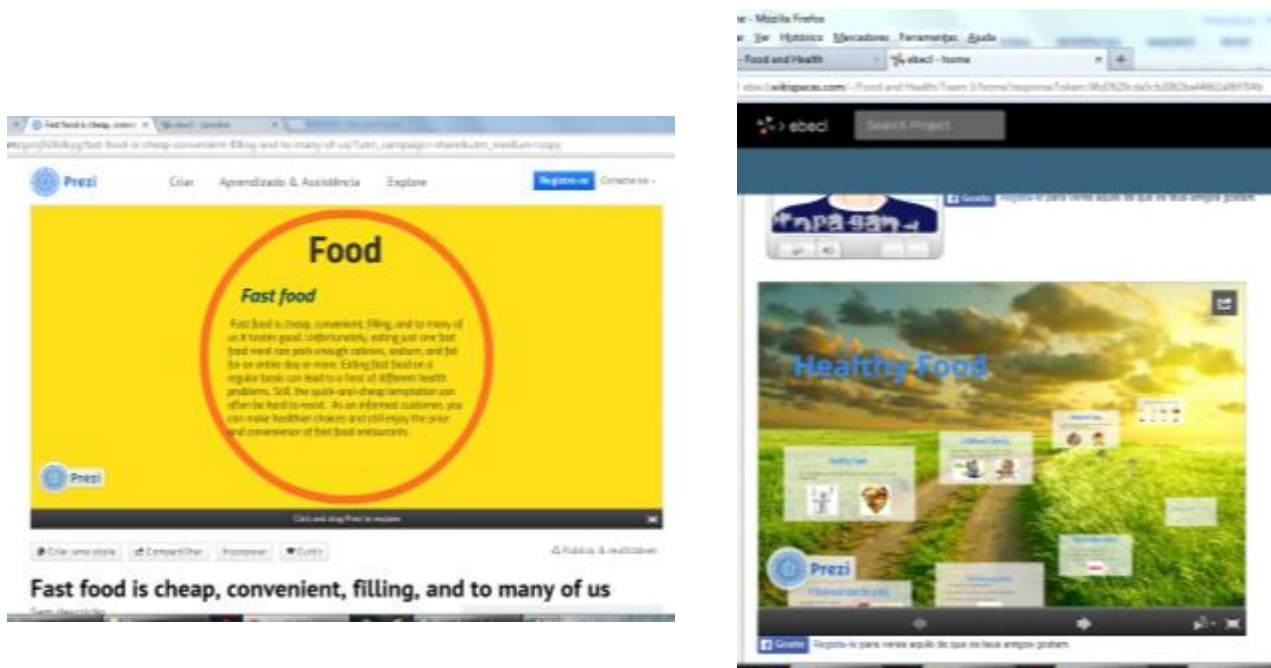


Ilustração 8: Atividade V – Complete the sentence: Healthy food is... a) Apresentação do trabalho escrito

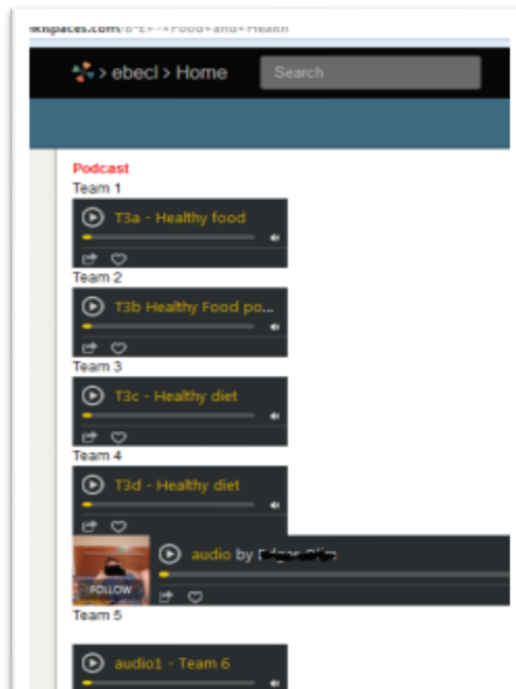


Ilustração 9: Atividade V – Complete the sentence: Healthy food is... b)- apresentação oral de algumas frases.

Atividade VI – A recipe: pesquisa e apresentação de uma receita. Apresentação por escrito na plataforma *Wiki* e apresentação visual numa aplicação da Web 2.0 (Ilustração 10).

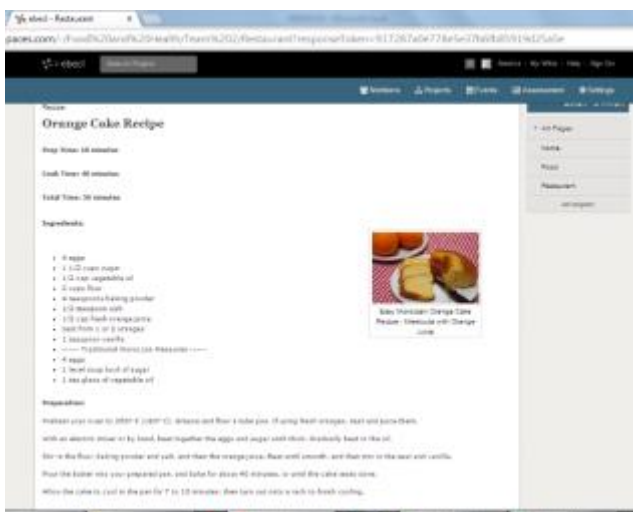


Ilustração 10: Atividade VI – A recipe

Atividade VII – A menu: apresentação escrita na plataforma *Wiki* de um menu (Ilustração 11).



Ilustração 11: Atividade VII – A menu

Atividade VIII – Write a dialogue: exploração de um documento audiovisual<sup>20</sup> e posterior produção escrita de uma situação comunicacional do quotidiano: diálogo entre um empregado de mesa e os clientes (Ilustração 12). Após a produção escrita colaborativa na plataforma *Wiki*, apresentação do diálogo através de uma aplicação da Web 2.0 (Ilustração 13).

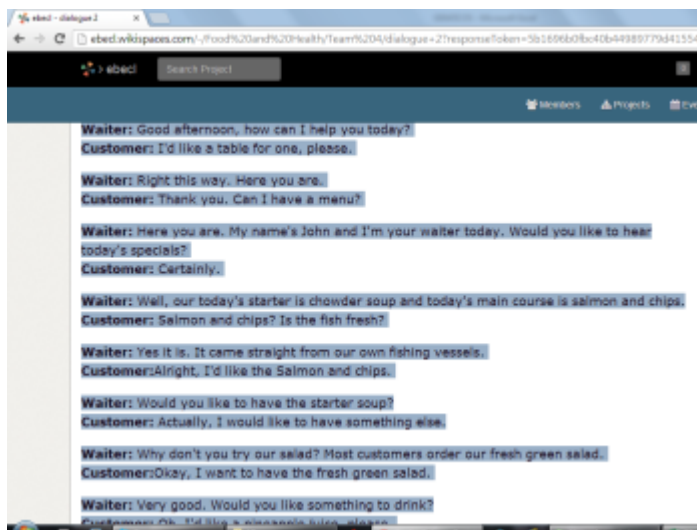


Ilustração 13: Atividade VIII – Write a dialogue – desenvolvimento da competência da escrita



Ilustração 12: Atividade VIII – Write a dialogue – desenvolvimento da competência da oralidade

<sup>20</sup> Teacher, A. (2010). *Mr. Bean at a Restaurant*. Youtube. Retrieved from: <http://www.youtube.com/watch?v=p-2isH-SgHA>

Atividade no fórum: intervenções no fórum, inicialmente com um tema em língua materna (prato favorito) e posteriormente com alguns temas propostos pelos discentes (Obesity; Healthy diet; anorexia; ...) ou pedidos de ajuda de forma a resolver problemas técnicos (inserir o ficheiro áudio no *Wiki*) (Ilustração 14).



Ilustração 14: Participação nos fóruns

O docente e investigador permaneceu perto dos grupos, com o objetivo de tomar nota de alguns aspetos relevantes e pra preencher as grelhas de observação, acompanhando a turma na realização das atividades efetuadas.

A negociação durante a exploração e realização das atividades foi efetuada, muitas vezes, com recurso à língua materna, embora após a tradução, os alunos passassem a usar a LE com mais frequência. Um suporte importante na aquisição da língua estrangeira é, segundo Antón (1999), a língua materna, pois, numa atividade colaborativa, a unidade dialógica será utilizada nas estruturas de apoio, ou *scaffolding*. Conforme Mello (2002 apud Cândido Jr., 2006, p. 49), a alternância de línguas, que se observa em aulas de língua estrangeira, ocorre justamente com o intuito de negociar os sentidos das mensagens veiculadas pelos aprendizes e suas participações no processo interacional.

Swain e Lapkin (1998) salientam que os alunos, ao fazerem uso de procedimentos colaborativos, usam a língua como normalmente a usariam, isto é, como uma ferramenta mediadora na resolução de problemas. Os problemas são resolvidos por meio do diálogo interativo com outra(s) pessoa(s).



Antes da apresentação à turma, os grupos ensaiaram as apresentações, e durante a apresentação descreveram as atividades efetuadas. Alguns grupos optaram pela memorização e representação do diálogo, referido na atividade VIII, enquanto visualizava-se o vídeo produzido. Esta opção permitiu observar o progresso dos alunos no processo de aprendizagem.

O professor necessita “de ter consciência dos pontos fracos do seu ensino, precisa de saber observar, diagnosticar e tomar posições” (Alarcão, 2006: 21). A observação e a avaliação colaborativa, com a coadjuvação de um colega da mesma área disciplinar, permitiu, embora com papéis diferentes, envolver e coresponsabilizar todos os intervenientes em todo o processo e no desenvolvimento da experiência. Cientes da importância da observação e avaliação colaborativas, o empenho dos discentes foram visíveis, na preparação e durante a apresentação. Como “estratégia privilegiada de descrição, análise, confronto e (re)construção da ação” (Vieira et al, 2006: 88), procuramos orientar o nosso estudo para uma visão transformadora da prática educativa, a construção do conhecimento, de forma colaborativa, numa perspetiva crítica da prática, de forma a promover o desenvolvimento de competências essenciais.

## VI. Apresentação e análise dos resultados

---

Segue-se a apresentação e análise dos resultados obtidos, com base nos documentos escritos, nas grelhas de observação e na entrevista *Focus Group*, assim como uma reflexão e conclusão relativamente ao objetivo inicial proposto para este estudo.

Bogdan e Biklen (2003) explicam que a análise de dados consiste no processo de busca e de organização sistemático de transcrições de entrevistas, de notas de campo e de outros materiais que foram sendo acumulados com o intuito de aumentar a sua compreensão e de lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou.

Miles e Huberman (1994) estabelecem três etapas básicas na análise de dados que inclui a redução dos dados, na qual se efetua a sua codificação, seguida da representação e organização dos dados que facilita a comparação entre os dados e, finalmente, as conclusões que vão permitir a atribuição de significados aos dados recolhidos.

De forma a averiguar e a debater as questões de investigação propostas no estudo, referenciamos as questões orientadoras do estudo, de forma a verificar se o *Wiki* é um recurso que permite aumentar o nível de empenho dos alunos na realização das tarefas, no processo de aprendizagem da língua inglesa como LE. Este processo foca o nível de motivação, participação, colaboração e o desenvolvimento de competências de oralidade e de competências de escrita.

### *6.1. Apresentação dos resultados obtidos no Questionário prévio*

Elaborado com base na Categorização prévia do questionário Herminia Marques (2010), segue-se a apresentação dos principais resultados obtidos no questionário (Apêndice C), aplicado na primeira sessão, junto aos 14 participantes do estudo, tendo sido utilizado o *GoogleForm* para o tratamento de dados.

Sobre a construção cooperativa e colaborativa do trabalho em grupo, e o modo como aprendem e trabalham os conteúdos em LE, referente ao grupo de perguntas do grupo 2, todos os participantes consideram importante aprender, de forma colaborativa. Na parte prática, dividem as tarefas e um aluno refere que esta divisão é efetuada dividindo a introdução, o desenvolvimento e a conclusão. Consideram que trabalhar em grupo é uma forma onde “Podemos aprender com os (...) colegas” e “...colocar a informação que

aprendemos na disciplina”. Sendo mais fácil, pelo contributo individual de cada um, seja com os conhecimentos novos ou já adquiridos.

Relativamente à realização do trabalho de grupo, consideram importantes as características colaborativas e de empenho dos restantes colegas do grupo, para que a concretização das tarefas seja mais rápida.

Em relação às fontes de saber e de comunicação, reúnem-se presencialmente com os colegas, porque consideram importante trocar ideias e opiniões com os colegas, salientando que: “Como grupo, temos de comunicar” de forma a “...fazer o trabalho o melhor possível”, mas não referem a utilização dos meios tecnológicos à disposição para esta planificação e comunicação.

Nas perguntas do grupo 3, sobre a info-inclusão e práticas de utilização da internet, todos os alunos possuem computador, havendo apenas um que não possui acesso à internet em casa, mas possui acesso nos lugares de familiares, públicos ou na biblioteca da escola. A frequência de utilização é maioritariamente entre 1 a 2 horas diárias.

Relativamente à fonte de saber, para conhecer os intervenientes no processo de aprendizagem e de comunicação, as ferramentas da Web 2.0, como o *GoogleDrive*, o *Prezi*, o *Wiki*, o *Twitter*, o *popplet* e o *GoAnimate*, os participantes referem, maioritariamente, que não as usam ou não as conhecem, com exceção do *Youtube* e do *Facebook*. Utilizam o computador para pesquisas e trabalhos para a escola, consultar o correio eletrónico, ouvir música, navegar nas redes sociais, falar com os amigos e jogos, muitos com base na negociação colaborativa para alcançar os objetivos dos jogos.

No grupo 4 é abordado a ética, normas e perceções ligadas à internet. Na mediação ou controlo parental em relação ao uso do computador, embora alguns partilhem o computador com outros membros da família, os participantes referem que o tempo de frequência é controlado, embora com relativa autonomia, caso contrário “...assim ficávamos o tempo que quiséssemos na internet”. Sobre o conhecimento das regras de segurança e dos perigos ligados à internet, na sua maioria referem-se a vírus, os *sites* inadequados e a usurpação de dados pessoais. Em relação às responsabilidades no mundo digital, conhecem a necessidade de identificar e respeitar as fontes.

No que concerne à literacia digital, mais concretamente à facilidade de utilização digital, consideram ser fácil aceder aos *sites* em língua materna, e posteriormente efetuar tradução para a LE, considerando-se utilizadores com conhecimentos intermédios.

## 6.2. Grelhas de observação

Privilegiando a questão de investigação, e considerando como orientação as sub-questões apresentadas, a análise dos dados, explicam Bogdan e Biklen (2003), consiste no processo de busca e de organização sistemática de transcrições de entrevistas, de notas de campo e de outros materiais que foram sendo acumulados com o intuito de aumentar a sua compreensão e de lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou.

A triangulação entre os dados, recolhidos através dos instrumentos anteriormente apresentados, orientou o processo. A análise dos dados é apresentada através dos valores obtidos de ocorrência durante a realização das atividades realizadas. Todos os valores indicados reportam-se à escala de ocorrências utilizada<sup>21</sup>, apresentando a devida correspondência, de acordo com os critérios estabelecidos.

Na análise de cada um dos critérios da grelha de observação apresentam-se os dados que correspondem à frequência absoluta por grupo, por cada atividade realizada nas sessões observadas. Refira-se que a observação focou, principalmente a realização das atividades, pois embora estas sejam coincidentes com a sessão. As Grelhas de Observação e Matriz da avaliação da grelha de observação, (Apêndice D), referem-se à interação entre participantes proporcionadas pela Web 2.0 e a construção de conhecimento no seu contributo: o contexto de aprendizagem da Web 2.0 é ativo/dinâmico, evolui à medida que acontecem as interações entre o grupo e promove a colaboração entre os participantes.

Relembremos a proposição definida: refletir e aferir, na perspetiva dos alunos, as potencialidades e as desvantagens da introdução da plataforma *Wiki* no processo de aprendizagem do Inglês. Da proposição referida propôs-se as sub-questões de investigação, que permitiu a orientação e a confrontação dos dados resultantes da observação das atividades em contexto Web 2.0.

Relativamente à motivação, observámos as atividades atendendo aos seguintes critérios:

- Empenho;
- Criatividade das tarefas.

Na participação, analisámos as atividades atendendo aos seguintes critérios:

- Participação nas tarefas;

<sup>21</sup> Escala de ocorrências utilizada: NO – não observada; NS – não satisfaz; S – satisfaz; B – Bom; MB – Muito Bom.

- Realização das tarefas.

No que concerne à colaboração, analisámos as atividades atendendo aos seguintes critérios:

- Relação interpessoal com os outros elementos do grupo;
- Relação interpessoal com os outros colegas da turma.

No que diz respeito às competências de oralidade, estudámos as atividades considerando aos seguintes critérios:

- Compreensão oral;
- Expressão oral.

Em relação às competências de escrita, analisámos as atividades atendendo aos seguintes critérios:

- Compreensão escrita;
- Expressão escrita.

Segue-se a apresentação e análise dos gráficos, relativamente a cada uma das atividades observadas, após a transformação da escala (de atributos entre NO e MB) em variável qualitativa numérica (0 a 4)<sup>22</sup>. Os dados apresentados são relativos à frequência absoluta de ocorrência observada dos alunos em cada uma das atividades (At).

### 6.2.1 A motivação

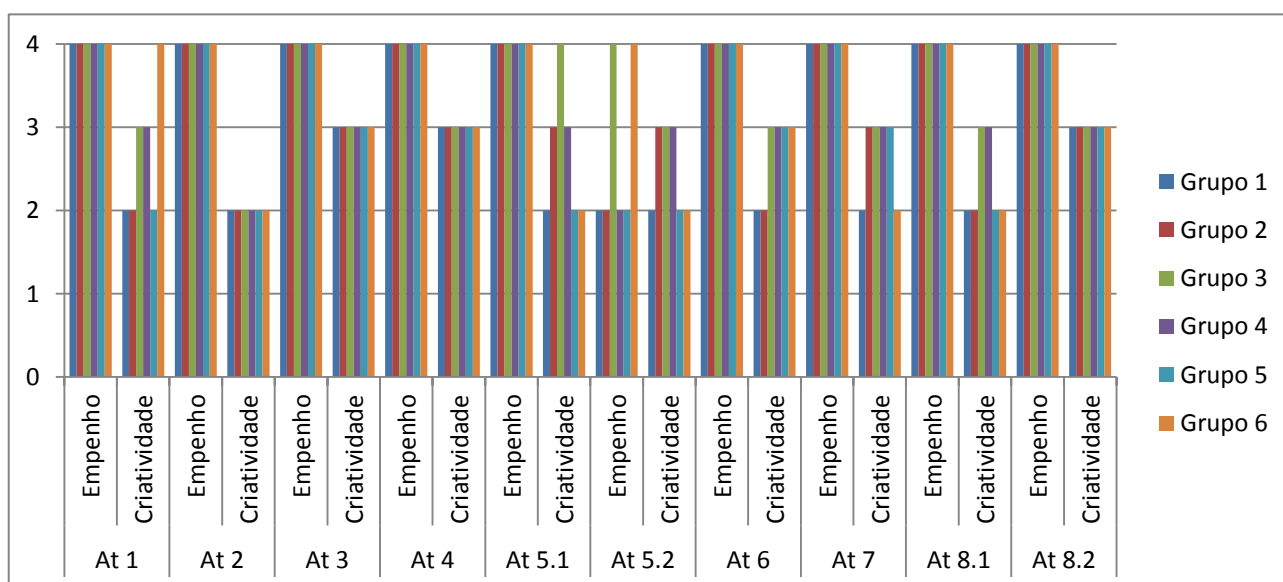


Gráfico 1: Grau de motivação - valores absolutos

<sup>22</sup> Escala de ocorrências numéricas: NO= 0; NS=1; S=2; B=3; MB=4.

As atividades propostas apresentadas devem ser trabalhadas pelo professor na sala de aula, considerando o nível de conhecimento da língua-alvo pela turma. Seleccionamos e apresentamos atividades para o ensino-aprendizagem por meio do recurso da plataforma *Wiki*, e da utilização de algumas aplicações da Web 2.0, visando desenvolver as competências que variam entre *listening*, *speaking*, *reading* e *writing*, e a sua função motivadora.

As diversas atividades seleccionadas permitiram um ambiente de aprendizagem significativa, para que os alunos aprendessem de forma duradoura e efetiva. Levaram em consideração o conteúdo que o aprendiz domina, ou não, além do que lhe interessa, essencialmente para os motivar e envolver.

Em relação à primeira sub-questão apresentada, podemos verificar que o nível de motivação/empenho dos alunos foi uma constante com a introdução da plataforma *Wiki* no processo de aprendizagem da língua inglesa como LE, como podemos observar no gráfico.

O critério do empenho dos alunos na realização das atividades, onde apresentamos os valores absolutos observados, gráfico 1, é elevado, o que pode indiciar uma grande frequência dos participantes envolvidos ao longo da investigação, ou pela perceção de estarem a participar num projeto que seria alvo de observação e avaliação.

Na atividade 5.2 (realização de um *Podcast*) não foi observado o critério de “Muito bom” na maior parte dos grupos, uma vez que as gravações das vozes foram efetuadas, a pedido dos alunos, em casa ou com o docente fora da aula. Para a realização desta atividade, os alunos ensaiaram a leitura, antes de proceder à gravação, tendo expressado agrado durante a apresentação e avaliação.

Salientamos o facto de os participantes procurarem concluir, o mais criativamente possível, as atividades durante a sessão, ou por iniciativa em casa, pode ser revelador do envolvimento, empenho, motivação e participação dos mesmos nas atividades propostas. Com o envolvimento dos encarregados de educação, com a realização da atividade 2, permitiu que os alunos trabalhassem mais e melhor ao saberem que o seu trabalho, ou o seu comentário no *Wiki*, poderia ser lido e entendido por qualquer pessoa em qualquer parte do mundo. Este fator dá outro significado à aprendizagem.

Acrescente-se que durante as apresentações, observou-se o empenho dos alunos ao apresentarem oralmente os diversos conteúdos, tendo os grupos ultrapassado os dez minutos estabelecidos que, inicialmente consideravam ser excessivos.

Os comentários do professor às contribuições dos alunos foi um fator de motivação para a participação na atividade com o *Wiki*, melhorando a qualidade do trabalho, tal como referem Coutinho e Junior (2007) e Cubric (2007).

### 6.2.2 Participação

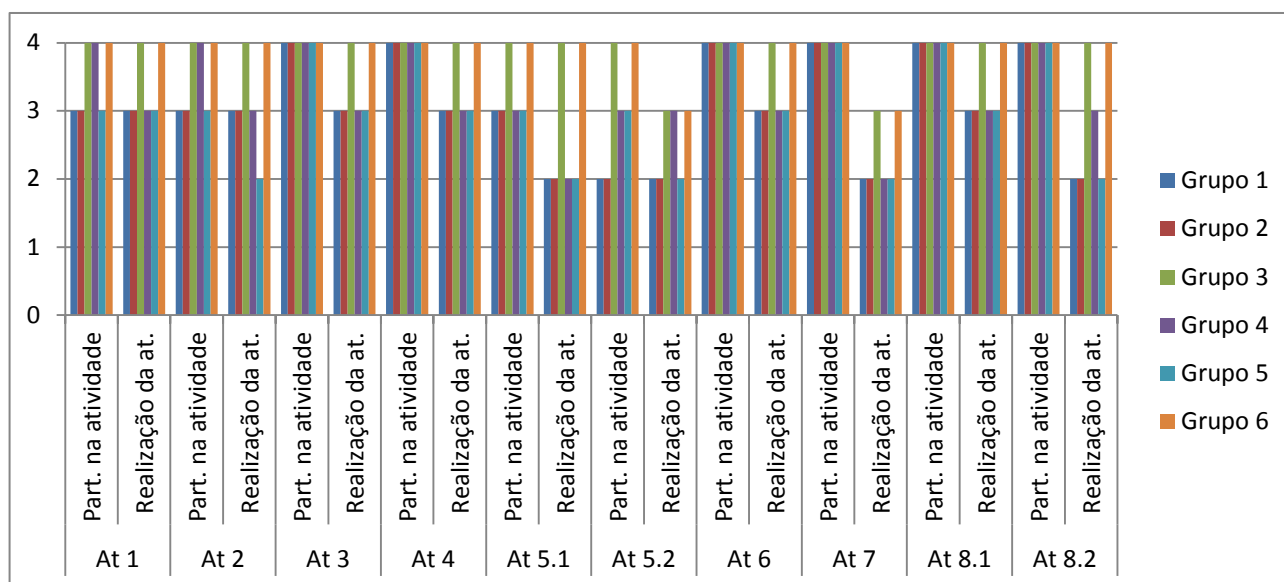


Gráfico 2: Grau de participação - valores absolutos

A segunda sub-questão, em relação ao nível de participação dos alunos, verificou-se que aumenta com a utilização dos recursos da Web 2.0 e do *Wiki* no processo de aprendizagem da língua inglesa como LE.

No critério Participação nas atividades, os valores absolutos observados são relativamente elevados, embora variem de atividade para atividade, o que nos permite concluir que o nível de participação dos alunos aumenta em função do recurso e utilização dos recursos da Web 2.0 e do *Wiki* no processo de aprendizagem da língua inglesa como LE.

Como podemos observar no gráfico sobre a Participação (Gráfico 2), a ocorrência “Bom” e “Suficiente” são as mais representadas. O registo destas ocorrências pode ser motivado pelo facto de, no critério Realização das atividades, todos os presentes se empenharam em executar, talvez pelo investigador ser o docente e o diretor de turma, mas na produção escrita em relação à descrição da imagem, de forma autónoma, demonstraram algumas dificuldades na utilização da LE.

Após a conclusão das atividades, observou-se que alguns alunos procuravam colaborar com outros elementos da turma que ainda não tinham concluído as atividades da sessão.

### 6.2.3 Colaboração

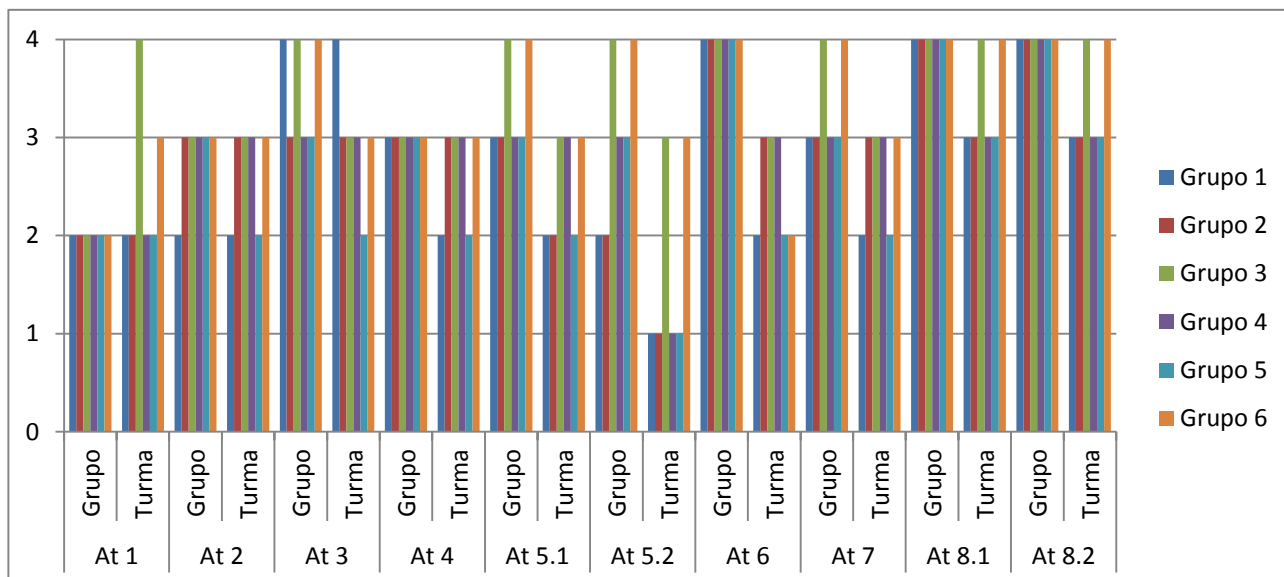


Gráfico 3: Grau de colaboração - valores absolutos

Neste contexto, podemos sintetizar algumas das características que as atividades colaborativas devem reunir, cumulativamente (Cohen (1994):

- ter mais do que uma solução e/ou haver mais do que uma maneira de resolver;
- ser intrinsecamente interessante e motivadora;
- permitir a contribuição de todos os alunos;
- usar diferentes recursos (multimédia);
- envolver vários sentidos: visão, audição e tato;
- implicar múltiplas competências e comportamentos;
- implicar leitura e escrita;
- ser desafiadora.

A terceira sub-questão de investigação salienta o *Wiki* como uma das ferramentas que permite desenvolver as relações interpessoais e competências colaborativas dos alunos.

Ao analisar e descrever o processo de colaboração observado na execução das atividades de inglês LE, ao longo das sessões, o *Wiki* possibilita:

- desenvolver as relações interpessoais e competências colaborativas dos alunos;
- potencializa a interação, sendo um meio de adquirir conhecimento na LE;
- os alunos mostraram cada vez mais interesse em terminar todas as atividades e obter êxito.

É possível verificar a evolução das competências colaborativas com base no gráfico 3. Estas competências não podem ser aprendidas num curto espaço de tempo, mas através do desenvolvimento de uma cultura colaborativa no contexto escolar. Observa-se que, à medida que alguns alunos concluem as atividades, procuram ajudar os colegas da turma, ou tirando dúvidas entre si. Quando se sentem seguros a desenvolver determinada atividade, o nível de interação em LE com o grupo e com a turma aumenta.

Saliente-se, igualmente, em relação aos benefícios da utilização do *Wiki* em sala de aula, a aproximação dos alunos com o uso autêntico da LE com materiais autênticos. Outra vantagem é a interação possibilitada pelas atividades propostas, ou seja, a atuação em conjunto para desenvolvê-las. Essa interação, num contexto de aprendizagem colaborativa, propicia autonomia e reflexão. Para Figueiredo (2007), na aprendizagem colaborativa o professor atua como mediador, e “o que importa não é apenas o sucesso do grupo em realizar uma determinada tarefa, mas a co construção do conhecimento”. Os alunos, ao desenvolverem uma tarefa em conjunto, não focam somente o resultado, e sim o processo. Cada escolha é importante e o professor não é responsável por estruturar ou instruir, pois o papel de cada aluno define-se enquanto a atividade é desenvolvida. Também a possibilidade de foco, na abordagem comunicativa, que segundo Souza (2008) leva em consideração o aspeto social da linguagem, permite aos alunos aumentar a sua confiança e interagir e comunicar, de modo significativo, com seu interlocutor por meio da LE.

Segundo Martins (2006) “Há várias possibilidades, principalmente quando aproveitamos o potencial que as TIC (...) podem trazer à prática pedagógica. Os alunos gostam e envolvem-se em tarefas quando podem produzir e socializar algo que é reconhecido socialmente”. Por isso podem aprender muito quando têm a oportunidade de construir um *Wiki*, enriquecendo-o com uma aplicação auditiva (atividade 5.2), ou através de uma produção escrita, fruto de uma pesquisa (atividade 5.1) ou de um vídeo (atividade

8.2). E o mesmo autor conclui que todos estes *media* “podem ser socializados dentro e fora da escola e o aluno ser reconhecido pela sua atuação, o que é de fundamental importância”.

Ao longo da investigação, ao grau de colaboração na turma foi aumentando. Na primeira sessão, os alunos queriam ter um computador só para eles. À medida que as atividades foram sendo propostas e realizadas, foram interagindo com os conteúdos e foram ajudando-se cada vez mais com maior frequência. Podemos assim concluir que o *Wiki* contribuiu para a criação de um ambiente de aprendizagem colaborativo, tendo conduzido os alunos a criarem e participarem numa pequena comunidade de prática de aprendizagem da Língua Inglesa (Ferdig & Trammell, 2004).

#### 6.2.4 Competência oral

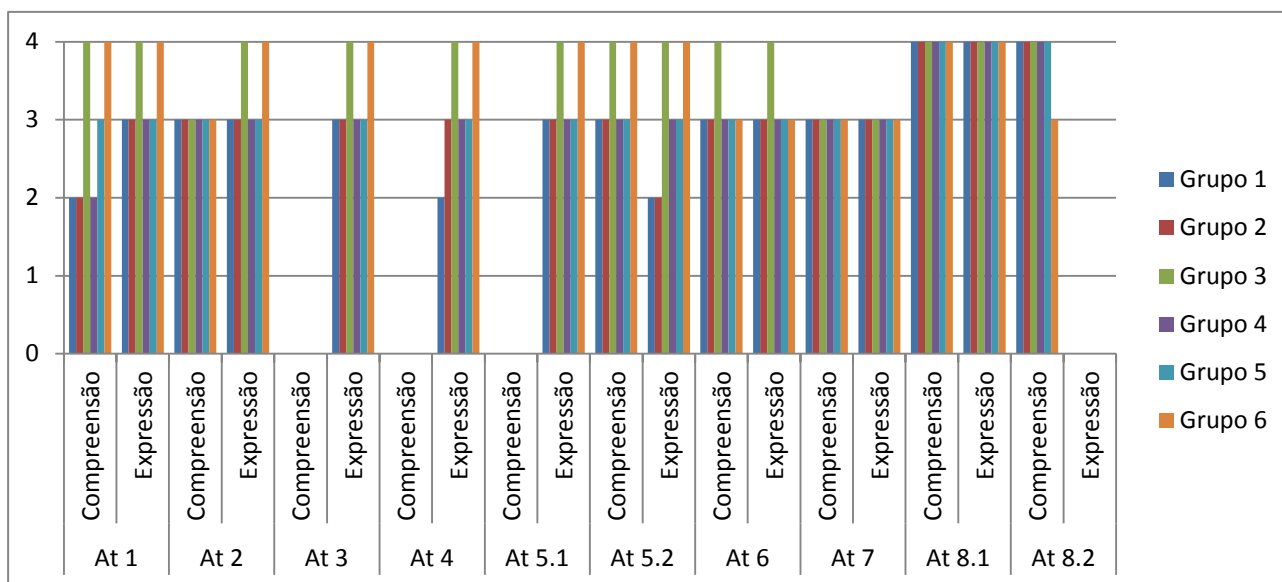


Gráfico 4: Grau de desenvolvimento da competência oral - valores absolutos

No critério Competência oral, os valores absolutos registados nas últimas atividades realizadas são mais elevados, podendo ser o resultado de uma melhor compreensão das atividades e/ou de uma evolução ocorrida neste critério.

A sub-questão quatro relaciona a ferramenta *Wiki* como recurso para o desenvolvimento das competências orais e escritas, na aprendizagem da língua inglesa.

Ao pretender-se preparar os alunos para situações de receção e de interação, em que terá de ouvir e perceber para poder interagir, a progressão no grau de dificuldade deverá ser

gradual, partindo de construções e interações elementares, como proposto nas atividades concretizadas.

No que concerne ao Critério Expressão Oral, os valores absolutos observados, também são elevados nas referidas atividades, o que se pode explicar pelo facto de os participantes, apesar de cometerem algumas imperfeições quanto à pronúncia da língua inglesa, procuraram adquirir e entender os padrões lexicais, as suas colocações e expressões idiomáticas (*chunks*) relativos à situação de comunicação apresentada. É com o professor como interlocutor que os alunos tem o seu primeiro contacto com a língua e é com este que mantêm a maioria dos diálogos dentro da sala de aula. Neste estudo, procuramos observar a interação e expressão oral entre os elementos do grupo, permitindo que estes tenham um papel cada vez mais ativo na iniciação e manutenção dos diálogos em língua inglesa. Em algumas atividades não foi possível observar o critério da compreensão e da expressão oral, exceto presencialmente entre os elementos do grupo.

No domínio da Produção oral, pretende-se incentivar os alunos a gradualmente a adquirir uma maior autoconfiança na utilização da língua inglesa, para falar sobre os conteúdos estudados e do seu interesse. Ao longo das atividades, como podemos observar no gráfico 4, os alunos procederam a algumas apresentações e/ou interações, para ser possível observar o desenvolvimento da competência oral. De modo particular, salientamos a produção do *podcast*, que foram ao encontro das necessidades e expectativas dos alunos (Moura & Carvalho, 2006; Dervin, 2006) tendo estes sentido motivados e mais interessados pelos conteúdos, graças ao ambiente criado, diferente do tradicional da sala de aula, e à possibilidade de aprenderem, de forma fácil e em qualquer lugar, graças aos *podcasts* disponibilizados (Moura & Carvalho, 2006).

A gravação das suas vozes fez com que os alunos se tenham sentido produtores da informação passando a dar mais valor à aprendizagem (Moura & Carvalho, 2006). A evolução desta competência, presente no gráfico 4, deve-se ao facto dos alunos terem-se mostrado ativos na elaboração das frases, e se tenham empenhado na preparação e treino da leitura dos parágrafos, aquando da gravação. Nas notas de campo consta o facto de os alunos comentarem que as criações dos próprios *podcasts* em Língua Inglesa, e as diferentes fases de criação e envolvimento no diálogo terem-nos motivado e dado alguma segurança na preparação para a apresentação e avaliação oral, contribuindo para que os alunos se esforçassem mais na preparação da leitura das suas produções escritas.

O facto de os alunos poderem escutar a sua voz tornou-se também central uma vez que muitos deles nunca tinham ouvido a própria voz gravada e se mostraram admirados e agradados com a experiência. Desta forma trouxe um elemento de humanização à aprendizagem, uma vez que, a dicção, a pronúncia e a inflexão permitiram a compreensão mais rica do entusiasmo ou paixão dos interlocutores (Manning, 2005). Acrescente-se que a gravação permitiu o trabalho colaborativo pois os alunos envolveram-se no trabalho uns com os outros nas diferentes fases de preparação e gravação dos *podcasts*, embora alguns participantes tenham solicitado que a fase da gravação fosse efetuada fora da sala ou da hora letiva, após ensaios, repetição ou retificação. Como Faria et al. (2007) defendem, o sucesso que os *podcasts* tiveram junto dos alunos advém do facto destes terem consciência que, em qualquer lugar do mundo, o que produziram pode ser acedido por outros indivíduos, começando, claro, pelos seus próprios colegas da turma e pela comunidade em que estão inseridos, nomeadamente alguns encarregados de educação. Isto acentuou a vertente interativa das aulas e aproximou a aprendizagem da Língua Inglesa do dia-a-dia e da vida real (Warschauer, 1996), tornando-os responsáveis pela aprendizagem dos outros colegas, para além da sua.

Permitiu também o treino da leitura e da expressão oral dos alunos (Moura & Carvalho, 2006), áreas em que normalmente estes se sentem muito pouco à vontade e que têm sempre muita relutância em treinar, por acharem que não sabem ler nem pronunciar corretamente as palavras, melhorando deste modo a sua fluência (Cain, 2007) e desempenho na língua (Dervin, 2006).

Durante as apresentações, os alunos, ao detetarem incorreções, corrigiam ou eram corrigidos pelos colegas, ultrapassando o tempo definido para as respetivas apresentações. Durante a apresentação das atividades, foi solicitado a colaboração de um docente do mesmo grupo disciplinar. Os critérios foram relacionados com a criatividade, níveis de fluência e proficiência da língua, correção e rigor da informação e apresentação, constando do processo avaliativo individual dos alunos. Salienta-se, na análise dos dados, não se observa que os alunos tivessem a preocupação com a estrutura ou com a correção gramatical da LE, mas concentraram-se na elucidação das atividades realizadas.

### 6.2.5 Competência escrita

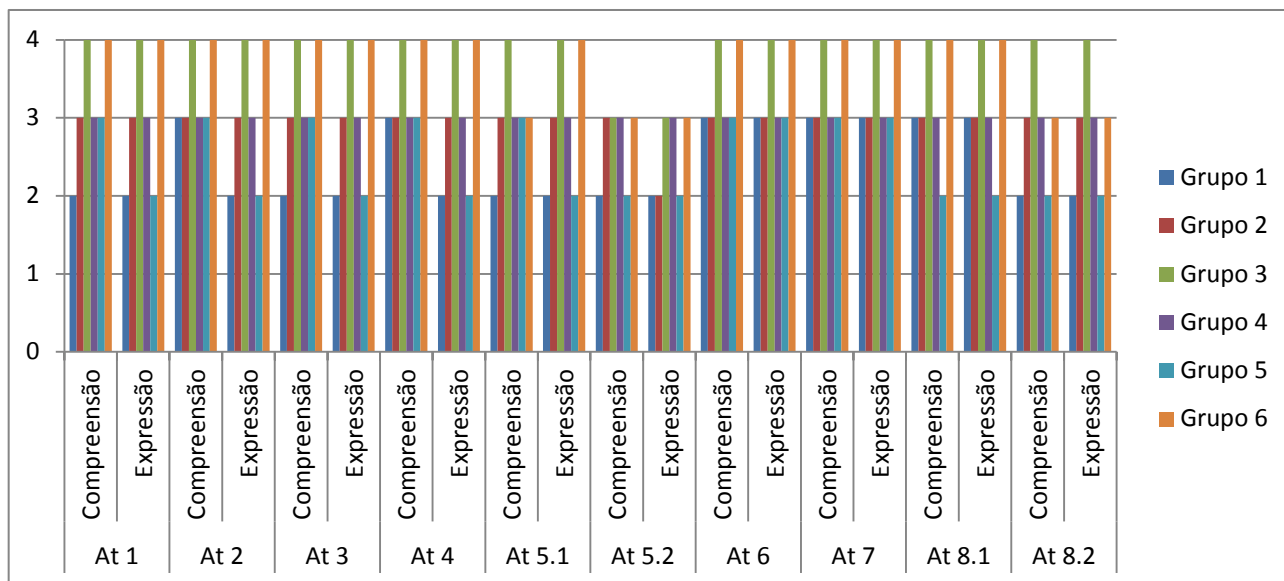


Gráfico 5: Grau de desenvolvimento da competência escrita - valores absolutos

O trabalho desenvolvido neste domínio deverá preparar o aluno para escrever em inglês, no âmbito da temática estudada.

No que respeita ao critério Compreensão escrita, verifica-se que os valores absolutos observados no gráfico 5 são elevados. Verificando-se que a ocorrência “Bom” é a predominante.

No que concerne ao critério Expressão Escrita, os valores absolutos observados, verifica-se que a ocorrência “Bom” é a predominante, o que se pode explicar pelo facto de os alunos terem algumas dificuldades em redigir em LE.

A exploração de áreas de interesse do aluno, para que possa desenvolver e os conteúdos, através de descrições e comparações de meios sociais e culturais, visam desenvolver no jovem a consciência da sua própria identidade e a identidade do outro. No conhecimento lexical e gramatical, salienta-se a importância de os alunos adquirirem e entenderem padrões lexicais, as suas colocações e expressões idiomáticas (*chunks*). No critério Compreensão escrita, embora com dificuldades na produção escrita de conteúdos, os alunos utilizaram o tradutor *online* (Google Tradutor), tendo concluído que apenas poderá ser uma fonte de consulta pontual. Os Conteúdos curriculares apresentados foram os fundamentais, pretendendo-se que o aluno adquira a capacidade de os usar em situações diversas de compreensão e de produção da LE. Os conteúdos são mobilizados

frequentemente e de forma criativa, em contexto comunicativo e transversalmente, em todos os domínios de referência (Cravo, Bravo, & Duarte, 2013).

Em síntese, durante o desenvolvimento das diversas atividades, a observação destaca, na diferença entre a tomada de decisões e o desenvolvimento das referidas competência, nomeadamente: os grupos um e dois utilizaram frequentemente a língua materna para chegar a um consenso; o grupo três, pela sua constituição, com um aluno que possuía um nível muito satisfatório na utilização da língua inglesa e um elemento com habilidade e facilidade no manuseamento das diversas ferramentas da Web 2.0, procuraram sempre concluir as atividades e procurar e propor outras ferramentas. Este grupo três ultrapassou a timidez inicial de utilização da língua estrangeira, verificando-se uma participação mais ativa e participativa, refletindo-se na concretização das diferentes tarefas; o grupo quatro pautou-se por uma colaboração discreta, fruto de uma certa falta de maturidade e utilização da língua inglesa, mas com uma certa predisposição na utilização das ferramentas da web 2.0; o grupo cinco teve algumas dificuldades em ultrapassar a timidez, recorrendo com mais frequência à língua materna para efetuar a negociação; o grupo seis salientou-se pela sua boa disposição na utilização das ferramentas tecnológicas, aliada a um grande espírito colaborativo por parte de todos os elementos do grupo, com um grau muito satisfatório na utilização da língua estrangeira.

### *6.3 Análise dos resultados obtidos na entrevista do tipo focus group*

Esta fase do estudo foi importante na medida em permitiu analisar os dados obtidos da entrevista semiestruturada ao grupo de participantes do estudo do tipo “focus group”. Embora realizado na presença dos catorze participantes do estudo, destacaram-se três alunos muito interventivos, seis com um nível de intervenção média e três alunos com intervenções pontuais. Os dados provenientes foram organizados e categorizados com o objetivo de aumentar a compreensão do objeto do estudo.

A natureza qualitativa da informação obtida das entrevistas “focus group” fez com que fosse necessário a técnica de análise de conteúdo para organizar e interpretar essa informação. Bolkan e Bilken (1994) referem que “o investigador planeia utilizar parte do seu estudo para perceber quais são as questões mais importantes”. O processo de organização e sistematização dos dados, tal como referido na metodologia, e depois de uma “leitura flutuante” (Esteves, 2006), permitiu a codificação dos dados a apresentar na

análise, definidas em quatro categorias de análise, descritas no guião, (Apêndice E), do qual passamos a apresentar:

- grau de motivação e empenho dos alunos;
- competências desenvolvidas pelos alunos;
- grau de colaboração dos alunos;
- apreciação das potencialidades dos recursos utilizados pelos alunos;
- reflexão dos alunos.

A sub-questão cinco procura conhecer e aferir as vantagens e desvantagens, na perspetiva dos alunos, na utilização de aplicações da Web 2.0 e da utilização do *Wiki* para a aprendizagem da língua inglesa, dentro e fora da sala de aula de Inglês, bem como relaciona com as restantes sub-questões de investigação.

Por conseguinte, passaremos à apresentação dos resultados obtidos na entrevista de *Focus group* com base nas categorias definidas.

### *6.3.1 Grau de motivação e empenho dos alunos*

Na categoria grau de motivação e empenho dos alunos, os entrevistados consideram que se tornam mais ativos e criativos, visto que o recurso *Wiki* e à utilização de aplicações da Web 2.0 conferem uma maior motivação e envolvimento na construção do processo de aprendizagem.

*“É mais criativo trabalhar no computador do que nas aulas.” (Aluna 4)*

*“Não dá tanta preguiça durante as aulas.” (Aluna 11)*

*“Não se sentia que estávamos nas aulas.” (Carla)*

*“A matéria até é fácil, o que dificulta são as aulas serem expositivas, porque o professor lê ou nós lemos e mais nada.” (Aluno 1)*

*“São só apontamentos e exercícios durante as aulas.” (Aluno 14)*

Alguns alunos, que antes não participava, colaboraram ativamente na realização das atividades, tendo a turma revelado uma melhoria na participação devido a uma maior motivação, empenho e interesse nas aulas.

*“Alguns colegas sentem-se mais à vontade para participar.” (Aluno 7)*

*“Pelo menos já abri a boca para falar (...).” (Aluno 2)*

O facto de a turma revelar mais motivação pode estar relacionado com a teoria sócio construtivista, que defende que através da exploração ativa e da descoberta, o aluno é

orientado na motivação para ser capaz de se envolver nas atividades. Além disso, a tecnologia motiva-os, fazendo-os sentir-se confiantes (Rosenberg, 2007) o que, Jonassen (1996) refere, ao escreverem para uma grande audiência, estão mais motivados do que quando escrevem apenas para o docente.

### *6.3.2 Competências desenvolvidas pelos alunos*

Relativamente à categoria competências desenvolvidas pelos alunos, os entrevistados referem que o recurso ao *Wiki* facilita a aprendizagem e permite a utilização da LE e é mais desafiador que a aula tradicional.

Consideraram a realização de algumas atividades bastante difícil, mas conseguiram concretizar, pois a tecnologia desafia-os.

*“Trabalhamos mais agora” (Aluno 1)*

*“Quando foi mais difícil de fazer teve mais piada, embora alguns trabalhos fossem bastante difíceis.” (Aluno 6)*

Além disso, tiveram de desenvolver competências escritas, orais e colaborativas.

*“Tivemos de puxar mais ou seja, falamos uns com os outros, e escrevemos mais em inglês.” (Aluno 1)*

*“Se trabalhássemos mais no Wiki, íamos desenvolver mais o nível de inglês.” (Aluno 13)*

As atividades, além de interessantes para alunos adolescentes, quando corretamente orientadas e supervisionadas, propiciam a exploração das quatro habilidades em língua inglesa: *listening, speaking, reading e writing*.

Verificou-se que a negociação em língua materna, condenada por algumas abordagens e métodos de ensino de línguas, tais como o Método Direto e a abordagem behaviorista, possibilitou a aquisição de vocabulário, o esclarecimento de dúvidas, que em situação de contexto de sala de aula tradicional não seria possível, e a execução da tarefa de uma forma mais prazerosa, conforme respostas dadas por meio das entrevistas.

*“Aprendemos mais a falar e não a conjugar verbos.” (Aluno 1)*

*“Tivemos mais meios e foi mais interessante, mas fomos mais vezes ao Google Tradutor.” (Aluno 6)*

*“Falámos português (...)” (Aluno 1)*

Com a construção de um diálogo, em contexto comunicativo, motivado pela apresentação de um vídeo, verificou-se a troca de experiências e a construção do discurso significativo na língua-alvo pois os alunos utilizaram o idioma que estão aprendendo para contar as experiências, bem como a situação que já presenciaram ou vivenciaram.

*“Nós não ficamos tão nervosos a falar em inglês à frente, pois já tínhamos ensaiado o diálogo com os nossos colegas.” (Aluna 4)*

O contexto de aprendizagem torna-se favorável na simulação de situações de comunicação, por considerar o cariz social da linguagem (Souza, 2008). A simulação de uma situação do quotidiano permitiu motivar os alunos de maneira extrínseca, a partir do momento em que se identificam com um episódio de suas vidas e o reportam.

O recurso ao *Wiki* facilita o processo de aprendizagem, porque permite a interação na sala de aula, desenvolve a pronúncia da língua inglesa, adquirindo os padrões lexicais, as suas colocações e expressões idiomáticas relativos à situação de comunicação apresentada e permite enriquecer os trabalhos graças à colaboração dos diversos membros.

Os entrevistados revelam que exercitaram a oralidade nas aulas com o recurso ao *Wiki*, uma vez que o tema abordado era do quotidiano, sentindo-se mais à vontade de se expressar em língua inglesa. As atividades realizadas incentivaram os alunos a participar e a trocar ideias com os restantes colegas que lhe são próximos.

*“Quando estamos acompanhados é melhor, pois trocamos ideias.” (Aluno 8)*

*“Depende da pessoa com que nós estivermos.” (Aluna 4)*

*“Tivemos de trabalhar mais, pois era para apresentar.” (Aluna 11)*

*“Com a publicação no Wiki, tivemos de ter mais cuidado (...)” (Aluna 9)*

A geração atual obtém um conhecimento mais abrangente, à distância de um clique, sem recorrer ao adulto, referia Papete (1997), alargando os seus horizontes através do mundo digital.

*“Quando estamos no computador sente-se mais vontade e mais à vontade para estar a trabalhar.” (Aluna 4)*

A opção de apresentar oralmente o diálogo, juntamente com o vídeo realizado com recurso a uma aplicação da Web 2.0, e a descrição oral das diversas atividades, permitiu observar a progressão no processo de aprendizagem e das competências essenciais:

*“O vídeo no Goana ate ficou fixe mas tivemos de decorar o diálogo.”*

Caetano & Falkembach (2007), citados por Carvalho (2008) salientam que “o professor deve-se apropriar dos media para poder alcançar os seus alunos uma vez que é fruto dessa interação que se enriquecem os ambientes de aprendizagem, tornando-os mais atrativos e fazendo do aprender algo agradável.”

### 6.3.3 Grau de colaboração dos alunos

Siemens (2004) refere que este fluxo abundante de informações, de formação de conexões com as outras pessoas ou redes de relacionamentos, tem-se revelado atividade essencial para a aprendizagem, visto não ser possível adquirimos pessoalmente toda a quantidade de informação disponível sobre determinado assunto. As atividades colaborativas em combinação com situações-problema e interações sociais desenvolvem as competências da LE.

Este estudo comprova a importância do desenvolvimento de atividades em colaboração, pois os alunos ajudam-se mutuamente, promovendo, dessa forma, a construção do conhecimento, além de desenvolverem a habilidade de solucionar problemas na execução de tarefas e aprenderem a partilhar os conflitos que envolvem a aquisição de uma língua estrangeira.

Os alunos geralmente gostam de trabalhar em grupo, pelo que a opção pelo *Wiki* pode ser uma ferramenta para os alunos, porque podem dialogar e partilhar informação *online* assim como podem aprender uns com os outros construindo o seu conhecimento (Boulos et al, 2006); e para os docentes porque podem perceber se o trabalho é de facto colaborativo.

*“Estávamos nas aulas mas de uma maneira mais interessante.” (Aluna 10)*

*“O professor deu aquilo como uma brincadeira, mas a sério. Mas foi mais interessante.” (Aluna 4)*

As atividades colaborativas e cooperativas aproximam mais os alunos e fazem com que partilhem conhecimentos, tirem as dúvidas, pois ter um colega ao lado ajuda muito.

*“Podemos estar cada um no seu computador a trabalhar a mesma coisa.”  
(Aluno 14)*

*“Quando temos dúvidas, pergunta-se uns aos outros.” (Aluna 4)*

Ao utilizar os diferentes recursos faz com que os alunos prestem mais atenção e conversem menos assuntos divergentes aos escolares.

*“Houve vantagens com a utilização do Wiki e das outras aplicações porque um fazia uma coisa e o outro ia ajudando a procurar coisas ou a corrigir.” (Aluno 13)*

Palloff (2002) enfatiza a importância da aprendizagem colaborativa, afirmando que: “Quando os alunos trabalham em conjunto [...], produzem um conhecimento mais profundo e, ao mesmo tempo, deixam de ser independentes para se tornarem interdependentes”. O autor advoga, ainda, que o ambiente *online* é ideal para o desenvolvimento de habilidades colaborativas, pois amplia o resultado do processo de aprendizagem. Slavin (1987) salienta que o sucesso deste tipo de abordagem depende, em parte, de alguns fatores motivacionais, tais como engajamento pessoal e a motivação externa na qual cada participante está interessado na aprendizagem dos outros, num processo de grupo.

#### *6.3.4 Apreciação das potencialidades dos recursos utilizados pelos alunos*

No que concerne à categoria apreciação das aplicações Web 2.0 utilizadas pelos alunos, os entrevistados referem que o recurso ao *Wiki* os motivou para o estudo do LE visto que esta ferramenta lhes possibilitou a descoberta, a construção do conhecimento, assim como uma maior socialização. Com a publicação das atividades realizadas, tornaram-se responsáveis pelo processo de aprendizagem.

*“(...) com a utilização do Wiki e das outras aplicações (...) um fazia uma coisa e o outro ia ajudando a procurar coisas ou a corrigir.” (Aluno 13)*

*“Todos veem o nosso trabalho.” (Aluno 2)*

*“A professora que assistiu à nossa apresentação disse que gostou bastante, mas ela escreveu tanto.” (Aluno 6)*

Salientam que a utilização das aplicações os motivou para a aprendizagem do inglês, pois permitiu-lhes trabalhar de forma autónoma, criativa, dinâmica e colaborativa. A tecnologia é um desafio que os motiva e os torna responsáveis.

*“Com a publicação no Wiki, tivemos de ter mais cuidado e ser mais criativos.” (Aluna 9)*

*“O Wiki permitiu criar, em grupo, mais e melhor do que sozinhos.” (Aluno 1)*

*“Tivemos de ter mais cuidado porque também era para apresentar.” (Aluno 2)*

*“O GoogleMaps? Mas quem é que não consegue fazer isso?”*

*(Aluno 1)*

*“É fácil por ser no computador.” (Aluno 7)*

*“Algumas aplicações, no início, pareciam difíceis.” (Aluno 5)*

Os progressos tecnológicos, e o contributo das ciências da educação, colocam ao alcance dos professores e dos alunos, ferramentas inovadoras para o processo de ensino e aprendizagem que, corretamente aplicadas, podem colaborar para a criação de um papel ativo e eficaz na construção da aprendizagem.

*“O Wiki é como se fosse um site, e já fiz um.” (Aluno 6)*

*“Criamos um site e dentro do site estava o Wiki” (Aluna 11)*

*“O Prezi é uma forma diferente de apresentar os trabalhos escritos. Gostei muito.” (Aluno 6)*

*“Podemos apresentar tudo numa página do Wiki.” (Aluno 1)*

A divulgação nas redes sociais é importante. A colaboração advém da autoapreciação e agrado dos outros pela concretização, pela obra feita.

*“Com o PrintScreen e o GoAnimate para mostrar no meu Facebook o trabalho que fizemos.” (Aluno 6)*

*“Foi pena as limitações de algumas aplicações.” (Aluno 1)*

### *6.3.5 Reflexão dos alunos*

A categoria Reflexão dos alunos evidencia as principais percepções dos intervenientes, acerca do recurso do recurso do *Wiki* e das aplicações, em termos de motivação, participação e competências desenvolvidas. Os dados revelam que preferem assistir a aulas utilizando o computador pois acham que ficam mais motivados, atentos e com vontade de participar.

*“Gostei muito das aulas de inglês assim. Foram fixes.” (Aluna 4)*

*“Pelo menos já abri a boca para falar à frente em inglês.” (Aluno 2)*

Consideram que o *Wiki* e o trabalho de grupo os enriquecem, proporcionando a aquisição de mais conhecimentos, maior motivação, interesse, participação e espírito colaborativo.

*“Se trabalhássemos mais no Wiki, íamos desenvolver mais o nível de inglês.” (Aluno 13)*

*“Houve vantagens com a utilização do Wiki e das outras aplicações porque um fazia uma coisa e o outro ia ajudando a procurar coisas ou a corrigir.” (Aluna 3)*

*“O Wiki permitiu criar, em grupo, mais e melhor do que sozinhos.” (Aluno 1)*

Os alunos sentem-se mais vontade de se empenhar e participar nestas práticas. A forma anteriormente utilizada não era agradável mas com o trabalho autónomo e criativo, ficam mais interessados e empenhados.

*“Falámos português e inglês” mas “...trabalhamos mais em inglês.” (Aluno 1)*

*“O professor deu aquilo como uma brincadeira mas a sério. Foi mais interessante.” (Aluna 4)*

*“Quando estamos no computador sente-se mais vontade e mais à vontade para estar a trabalhar.” (Aluno 6)*

Revelam que melhoraram a nível da oralidade e escrita em FLE na medida em que as atividades realizadas envolveram a prática da oralidade e /ou escrita, confessando que o facto de estarem mais envolvidos contribuiu para essa melhoria e facilitou a aprendizagem da língua inglesa.

*“Melhorei bastante em inglês.” (Aluno 14)*

*“A matéria até é fácil, o que dificulta são as aulas serem aborrecidas, expositivas, porque o professor lê ou nós lemos e mais nada.” (Aluno 1)*

*“Eu acho que melhorei muito porque pudemos pesquisar o que era para apresentar.” (Aluno 13)*

*“Alguns colegas sentem-se mais à vontade para participar.” (Aluno 7)*

Além disso, muitas aplicações exigem a colaboração e autonomia.

*“Quando temos dúvidas, perguntávamos uns aos outros.” (Aluna 4)*

*“É preciso trabalhar em grupo para jogar certos jogos como o Minecraft e o CandyCrush. Os jogos são todos em inglês.” (Aluno 6)*

*“Ao fazermos algumas atividades (no computador), aprendemos mais e melhor a utilizar o inglês, do que na sala de aula.” (Aluno 8)*

A tecnologia, se for colocada na mão dos alunos, permite que estes possam pesquisar, conhecer, descobrir novas possibilidades de expressão e fazer experiências de grupo em um esforço de criação coletiva.

*“Aprende-se mais a trabalhar em grupo.” (Aluno 14)*

As limitações de utilização de algumas aplicações e a exigência de pagamento para a respectiva publicação foram referidas como dificuldades à realização das atividades, tendo os participantes se lamentado pelo sucedido.

*“Nós fizemos o diálogo completo, foi pena não podermos publicar o vídeo todo.” (Aluno 5)*

*“Foi difícil e tivemos de chamar o professor para ver se dava.” (Aluna 4)*

Gostaram que do recurso ao fórum integrado no *Wiki* pois os motivou para a troca de ideias e de colaboração, consequentemente para o estudo do inglês.

*“Quando estamos acompanhados é melhor, pois trocamos ideias.” (Aluno 8)*

*“O Wiki ajudou-nos muito a reunir todo o trabalho.” (Aluno 1)*

As informações obtidas com as entrevistas permitiram verificar que os alunos constataram que nem sempre é agradável trabalhar com um colega, porém, nas aulas de Língua Inglesa a interação facilita a aprendizagem. Outro dado importante é que os participantes preferem trabalhar com colegas com os quais têm afinidade. É preciso ainda referir que algumas atividades implicam mais barulho do que é o costume em sala de aula. Contudo, há de se analisar se o barulho foi provocado pelas negociações que estavam sendo feitas, ou se por motivos alheios à atividade proposta. Uma visão global dos dados aponta para o fato de que nem todos os alunos participam igualmente do desenvolvimento da atividade, o que causa contragosto aos alunos que trabalham. Esse dado pode revelar a falta de hábito de trabalhos em grupo, ou a necessidade de se desenvolver mais este tipo de atividade, como forma de levar o aluno a ser mais participativo e colaborativo. Isso porque a interação entre pares origina a construção do conhecimento e o desenvolvimento da aprendizagem.

## VII. Conclusões

---

Independentemente da metodologia adotada, é importante que o ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira forneçam aos alunos, objetivos e ferramentas úteis à plena integração na sociedade atual. Os alunos, apesar de serem considerados nativos digitais, têm muitas dificuldades em abordar algumas aplicações da web.

No entanto, com as reações e resultados obtidos dos alunos nesta investigação confirma-se aquilo que defende Papert (1988) que a melhor aprendizagem é aquela que se compreende e dá prazer.

### 7.1 Conclusões

O estudo procurou refletir e aferir, na perspectiva dos alunos, quais as potencialidades e as desvantagens da introdução da ferramenta *Wiki* no processo de aprendizagem colaborativa na disciplina de Inglês, como Língua Estrangeira.

A atitude dos alunos expressa a importância da aprendizagem colaborativa, uma vez que mesmo os que supostamente possuem uma maior proficiência, precisaram da colaboração dos seus pares. Isso mostra que a colaboração entre os mais proficientes e menos proficientes gera benefícios para ambos os componentes.

Com base nos dados apresentados, consideramos que o nível de motivação/empenho dos alunos aumenta com a introdução da plataforma *Wiki* no processo de aprendizagem da língua inglesa como LE: “*É mais criativo*”; “*Não dá tanta preguiça*”; “*A matéria até é fácil (...)*”.

O nível de participação dos alunos aumenta com a utilização dos recursos da Web 2.0 e do *Wiki* no processo de aprendizagem da língua inglesa como LE: “*Alguns colegas sentem-se mais à vontade para participar.*”

O *Wiki* possibilita desenvolver as relações interpessoais e competências colaborativas dos alunos: “*Quando temos dúvidas, pergunta-se uns aos outros.*” “*Houve vantagens com a utilização do Wiki e das outras aplicações porque um fazia uma coisa e o outro ia ajudando a procurar coisas ou a corrigir.*”

O recurso à ferramenta *Wiki* permite desenvolver as competências orais e escritas, na aprendizagem da língua inglesa, tornando-os conscientes da sua própria evolução no

processo de aprendizagem, motivando-os: “*Se trabalhássemos mais no Wiki, íamos desenvolver mais o nível de inglês.*”

As vantagens e desvantagens, na perspectiva dos alunos, na utilização de aplicações da Web 2.0 e de um *Wiki* para a aprendizagem da língua inglesa, dentro e fora da sala de aula de Inglês relacionam-se com as suas motivações e empenho: “*Estávamos nas aulas mas de uma maneira mais interessante*” pois ao realizar as atividades “*Tivemos de “puxar mais” ou seja, falamos e escrevemos mais em inglês.*”

Respondidas às questões de investigação, com base nos dados provenientes dos alunos, salientamos que as ferramentas da Web 2.0, selecionadas para serem utilizadas durante a nossa investigação, do vasto leque que a Web 2.0 apresenta, contribuíram positivamente para o envolvimento/participação e motivação dos alunos. Evidenciaram o desenvolvimento de competências ligadas à oralidade e escrita dos participantes. De igual forma, graças à grande evolução do uso dos computadores no ensino das línguas, o uso do *Wiki*, como elemento integrador das ferramentas da Web 2.0, permitiu o desenvolvimento das capacidades técnicas dos alunos e do nível de acessibilidade dos computadores (Warschauer & Healey, 1998).

O estudo permitiu identificar que é possível articular, durante a realização de atividades letivas, o livro, o quadro e os meios tecnológicos, de forma a enriquecer as aulas, aumentando a motivação dos alunos e envolvendo todos os intervenientes no processo de aprendizagem. Tal como refere Aretio (2004) é importante harmonizar, complementar e conjugar todos os meios, recursos, tecnologias, metodologias, atividades, estratégias e técnicas mais apropriadas para satisfazer cada necessidade concreta de aprendizagem.

Os recursos tecnológicos são didáticos e estratégias pedagógicas que permitem auxiliar os alunos a construir o conhecimento. A aprendizagem colaborativa, fruto da interação *online* entre os intervenientes neste estudo, e concretizada na crescente quantidade e qualidade de textos e comentários produzidos nas atividades, permitiram experienciar novos comportamentos e realizar simulações de utilização da língua escrita e falada, por exemplo, ao serem levados a dar a sua opinião sobre diferentes temas, num ambiente sem riscos ao ritmo próprio de cada um (Valiathan, 2003).

Concluiu-se, de modo mais genérico, que, o uso dos computadores per si nas aulas de Inglês como Língua estrangeira foi motivador tendo-se constatado que os alunos se

mostraram mais participativos e interessados durante as aulas (Padron, 1993, citado por Buzato, 2001; Warschauer, 1996), permitindo, por outro lado, individualizar o ensino e adaptá-lo às necessidades e capacidades de cada aluno (Padron, 1993, citado por Buzato, 2001; Warschauer, 1996b), o que foi particularmente patente na flexibilidade que este tipo de metodologia possibilitou, ao suportar diferentes abordagens, de acordo com as dificuldades e os ritmos dos alunos.

De salientar também que o uso do computador permitiu uma maior autonomia dos alunos (Padron, 1993, citado por Buzato, 2001) que conseguiram realizar as diferentes atividades de forma autónoma, fornecendo aos alunos o sentido de responsabilidade e de controlo (Padron, 1993, citado por Buzato, 2001; Warschauer, 1996).

O uso genérico da Internet nesta investigação reforçou a máxima de Warschauer (2000) que defende que, através do uso desta, os alunos deixam a sua própria marca no mundo real, uma vez que estes causaram um impacto efetivo no mundo através da sua opinião e dos seus trabalhos, publicados *online*.

A Internet proporcionou o estímulo à interação (Warschauer & Healey, 1998) ao permitir aos alunos navegarem através das hiperligações disponibilizadas, promovendo uma maior independência no processo educativo (D'Eça, 1998; Warschauer, 1996) e uma maior equidade na participação entre alunos (D'Eça, 1998; Warschauer, 1996b; Young, 2003) graças à colaboração no *Wiki* entre todos os elementos de igual forma.

A utilização da Internet permitiu também aos alunos a aprendizagem da Língua Inglesa, sobre a Língua Inglesa e através da Língua Inglesa (MacCarthy & Carter, 1994, citados por Alves, 2006).

O privilegiar do contexto de sala de aula permitiu dar iguais oportunidades a todos. As atividades realizadas nas diferentes aplicações da Web 2.0, com o *Wiki* como integrador das capacidades fundamentais na aprendizagem de uma língua, a audição, a leitura, a escrita e a fala, deu ênfase à aprendizagem baseada em tarefas comunicativas, permitindo que os alunos contactassem o mais possível com situações de comunicação reais e interagissem naturalmente na língua (Oxford, 2001). O trabalho desenvolvido procurou melhorar a área do ensino da Língua Inglesa com recurso à inovação, sem perder de vista o objetivo de tornar mais ativo e participativo o papel dos alunos no processo de aprendizagem.

Ao Implementar um ensino diferenciado, não ao nível das atividades, mas do tempo de realização das mesmas (Dervin, 2006), permitiu respeitar os diferentes ritmos de aprendizagem, com objetividade, clareza e adequação aos propósitos curriculares.

O uso do Inglês de forma autêntica, numa linguagem real do dia-a-dia (D'Eça, 2006) ao realizarem as atividades que lhes foram solicitadas, permitiu a possibilidade de comunicarem sem medo de cometerem erros, desenvolvendo deste modo as suas competências comunicativas (Segal, 2004).

Com este trabalho na sala de aula, o foco foi colocado nos alunos, que construíram os seus conhecimentos. Ao realizarem as atividades propostas, procuraram as suas próprias soluções para os problemas, pesquisando o vocabulário, tirando dúvidas com os colegas ou nos *sites* de referência, encontrando respostas para as suas questões, interagindo assim com os conteúdos e reforçando a sua autonomia e independência (Thanasoulas & Pinto, 2002). O trabalho com o *Wiki* promoveu a aprendizagem colaborativa ao potenciar a interajuda na consecução das atividades a realizar, ao trabalhar em grupo.

Salienta-se o facto de a avaliação colaborativa de colegas e docentes, quebra as barreiras das quatro paredes da sala de aula, tendo ajudado a atingir os objetivos do estudo: a colaboração, a inclusão, a flexibilidade e o aumento da relevância dada aos alunos (Felix, 2005 citado por Macintosh, 2006). Os alunos foram encorajados, nestes momentos formais e informais, neste estudo, a refletirem conjuntamente sobre o seu comportamento e o dos colegas, construindo uma sala de aula cooperativa (Johnson et al, 1984).

O uso de um *Wiki* e de outras aplicações da Web 2.0 na aula de Inglês como LE deu aos alunos a possibilidade de utilizarem a língua estrangeira de forma autêntica, possibilitando deixar a sua pegada digital através das suas intervenções e dos trabalhos acessíveis através da Internet.

O uso destes instrumentos na aprendizagem do Inglês cria novos contextos de aprendizagem, de cariz real e concreto, abrindo portas até agora fechadas para os alunos e caminhos ainda desconhecidos para muitos professores e sem dúvida tornando o ensino e aprendizagem da Língua Inglesa mais interativo e prático.

A utilização do *Wiki*, de forma colaborativa, permitiu o desenvolvimento da cooperação e colaboração entre os colegas durante a realização das atividades e o desenvolvimento de competências, possibilitando assim a aquisição de um conhecimento que se constitui em instrumento para compreender a ação e sobretudo para interagir com

ela (Santos, 1999) e que, assim, os prepara para as suas vidas futuras, de forma autónoma. No decorrer da realização das atividades, habituaram-se a responder aos pedidos de ajuda dos seus pares aprendendo também a partilhar e a chegar a consensos na execução das tarefas, o que tornou todo o processo educativo na sala de aula mais interativo e prático.

Com a utilização do *Wiki*, os docentes poderão oferecer tarefas diferenciadas utilizando o conhecimento tecnológico dos alunos. O professor e o aluno podem interagir durante toda a semana, não esperando que chegue o dia da aula para tirar dúvidas ou fazer correções. Certamente o ensino da Língua Inglesa terá muitas vantagens com a adoção desta ferramenta.

Como já referido, apesar da presença crescente de equipas de trabalho e de sua importância nas empresas, muitas iniciativas a nível profissional em grupo falham pois os profissionais não estão preparados para atuar de forma colaborativa (Pape, 2002). Este fator indica-nos que as habilidades técnicas e sociais deveriam ser aprendidas na escola, através de experiências em novas tecnologias de comunicação, organizando o conhecimento e em novas formas de organização do trabalho.

Após toda a investigação desenvolvida e da análise dos resultados podemos concluir que o *Wiki* é uma ferramenta que potenciam a colaboração e a aprendizagem da Língua Inglesa enquanto língua estrangeira, no Ensino Básico, contribuindo para tornar o ensino desta língua mais interativo e prático. Promovendo a diminuição das aulas expositivas e torna os alunos participantes ativos no seu próprio processo de aprendizagem e possibilitando a troca de informações, experiências e a instituição de um processo de “produção colaborativa” por estarem em rede.

Martínez (2004) salienta que a introdução de novas tecnologias no campo da educação não pode pretender resolver e acabar de uma vez por todas com os problemas educativos de sempre, mas pode introduzir melhorias no âmbito de uma reforma educacional completa e de uma política nacional que as integre de forma pertinente.

É possível construir uma escola em que a cooperação não se limita a um conjunto de estratégias usadas por determinados professores na ‘sua’ sala de aula. Uma escola que se concebe como exercício de consciente levantamento das possibilidades de atividade mental comunitária e como meio de aquisição de conhecimento e capacidade. A escola que Bruner (2000) descreve como “... a construção de culturas escolares que operem como

comunidades mútuas de alunos, envolvidos conjuntamente na resolução de problemas, na contribuição de todos para o processo de educação mútua.”

Os *Wikis* revelam-se como uma metodologia com grandes potencialidades pedagógicas, embora possa haver dificuldades a implementar esta técnica de aprendizagem colaborativa no contexto educativo, devido à valorização do trabalho individual, provocado pelo sistema ou pelos próprios participantes, pois muitas vezes são “obrigados” a demonstrar as suas competências de forma individual (exames ou testes de avaliação), sendo importante ter em conta alguns aspetos para o seu sucesso: aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a viver juntos e aprender a ser.

Em síntese, o *Wiki* na aula de Inglês:

1. Proveu aos alunos um melhor ambiente de aprendizagem que se refletiu positivamente na realização de atividades em LE;
2. Proporcionou fatores como a motivação, o construtivismo social e transferência de conhecimentos para uma prática independente da língua Inglesa, através de atividades de trabalho de grupo, que os alunos foram capazes de aprender com a realização das atividades;
3. Desenvolveu competências colaborativas entre os participantes, através de troca de ideias e aprendizagem com os seus próprios erros, bem como com os erros dos seus pares;
4. Permitiu desenvolver projetos e dar oportunidades no envolvimento em projetos empreendedores;
5. Demonstrou uma melhoria através dos benefícios desta ferramenta tecnológica para a aprendizagem no seu percurso escolar;
6. Edificou a noção de liderança nos grupos;
7. Reforçou e promoveu o sentido de responsabilidade perante o legado das suas pegadas digitais;
8. Respeitou o ritmo dos alunos iniciantes e reforçou a confiança em se expressarem na língua Inglesa, quer escrita ou oral. Permitiu aos participantes incentivar os seus pares a completar as tarefas e a cumprir os requisitos de atribuição;
9. Permitiu que os participantes aprendessem por meio da modelagem. O conteúdo *Wiki* estava disponível para todos os participantes para que os

participantes expressassem o que poderiam aprender com o trabalho dos outros;

10. Desenvolveu o pensamento crítico através da avaliação colaborativa e da reflexão das atividades. A contribuição individual foi importante para a concretização das atividades em comum, através do confronto e da consolidação de conhecimentos prévios com a construção de conhecimento com as novas informações;

### *7.2 Sugestões de trabalho futuro*

A investigação com o recurso ao *Wiki* poderá ser alargado a nível disciplinar a outros níveis de ensino. Poderá também perspetivar-se a aplicação a outras áreas relacionadas com o ensino e formação em que este tipo de ambiente de aprendizagem possa ser objeto de atuação.

O desenvolvimento de um projeto mais alargado que acompanhasse os alunos pelo menos ao longo de um ciclo de aprendizagem da Língua Inglesa, poderia ser interessante, para que fosse possível verificar quais os efeitos a longo prazo da utilização deste tipo de tecnologias no processo de aprendizagem, com diferentes níveis de atividades (tarefas diferentes para alunos diferentes), adequado à diversidade de níveis linguísticos que normalmente se encontra em cada turma.

O *Wiki*, inserido nesta estrutura interdisciplinar mais alargada, como modelo de prática e de formação de comunidades de aprendizagem, na sala de aula ou fora do espaço escolar, oferece um potencial de construção colaborativa do conhecimento como aplicação social. Esta plataforma pode oferecer um grande desenvolvimento de estruturas de comunidades de aprendizagem, onde os intervenientes podem aprender, partilhar e criar. A contribuição individual na contribuição do progresso do grupo permite personalizar a experiência da aprendizagem. Esta vertente mais alargada, e não explorada, poderá permitir a mudança paradigmática preconizada por Ken Robinson (2006) de um modelo de escola que procura ensinar a muitos como se tratasse de um único indivíduo, para uma escola que chega a todos, através da construção das aprendizagens.

As competências colaborativas não são adquiridas através da teoria mas de atividades práticas. O reforço da integração da tecnologia *Wiki* baseado nas escolas requer o acesso a recursos de tecnologia e um suporte contínuo. Sugere-se projetos para melhorar as



habilidades de integração de tecnologia *Wiki* base, que é recomendável no contexto escolar e profissional, motivando o nível de integração e colaboração. Reconhecendo o papel essencial da tecnologia *Wiki* baseada na construção de competências de comunicação e de colaboração, recomenda-se a realização de atividades, com base na tecnologia *Wiki*, a nível escolar para uma melhor integração cultural e profissional.

## Referências bibliográficas

- Abegg, I. B. (2010). *Ensino-aprendizagem colaborativo mediado pelo Wiki do Moodle*. Obtido em 3 de junho de 2013, de Educar em Revista, (38). p. 205-218:  
[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40602010000300014&lng=en&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602010000300014&lng=en&tlng=pt). 10.1590/S0104-40602010000300014
- Adler, P., Heckscher, C., & Prusak, L. (July–August de 2011). Building a Collaborative Enterprise. *Harvard Business Review*.
- Afonso, C. (2004). *A democratização do ensino e o tratamento das desigualdades sociais no ensino e aprendizagem intercultural de línguas estrangeiras*.
- Alarcão, I. (. (1996). *Formação reflexiva de professores - estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Ally, M. (2004). Foundations of Educational Theory for online Learning. In T. Anderson, & F. Elloumi, *Theory and Practice of Online Learning*. Athabasca: Athabasca University.
- Almeida Filho, J. (1993). *Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas*. Pontes: Campinas.
- Alves, J. (2006). *As tecnologias de informação e comunicação no ensino e aprendizagem do Inglês: potencialidades, praticas e constrangimentos*. Tese de Mestrado. Universidade Católica Portuguesa.
- Anderson, T. C. (2006). *Collaborative Learning Activities Using Social Software Tools*. Athabasca University. Obtido de  
[https://docs.google.com/document/d/1yePluQ2Mz-L4E\\_9SaHZpIh2RUl9GY2uaC-EtrNgSZtA/preview](https://docs.google.com/document/d/1yePluQ2Mz-L4E_9SaHZpIh2RUl9GY2uaC-EtrNgSZtA/preview)
- Andrade, A. (2013). *As Tecnologias e a Educacao - O risco de resumir*. Obtido de  
<http://www.slideshare.net/aandradevalente/aa-tec-educacao-risco-de-resumir>
- Araújo da Silva, A. S. (junho de 2010). O conhecimento e as tecnologias na sociedade da informação. *Revista Interamericana de Bibliotecología*, vol 33, no 1, pp. 213-239.
- Ark, T. (2012). *"Boas escolas começam com boas metas"*. Obtido em 24 de maio de 2013, de Education Week:  
[http://blogs.edweek.org/edweek/on\\_innovation/2012/12/good\\_schools\\_start\\_with\\_good\\_goals.html](http://blogs.edweek.org/edweek/on_innovation/2012/12/good_schools_start_with_good_goals.html)

- Assis, E. (2006). *As actividades colaborativas no processo de ensino/aprendizagem da língua inglesa*. *Revista Acadêmica UNIFAN*, vol. 4. pp. 27-42. Obtido em 18 de junho de 2013, de [http://www.ceped.ueg.br/anais/IIdiipe/pdfs/as\\_atividades\\_colaborativas\\_no\\_processo.pdf](http://www.ceped.ueg.br/anais/IIdiipe/pdfs/as_atividades_colaborativas_no_processo.pdf)
- Azenha, M. (2000). *Ensino e aprendizagem das línguas estrangeiras. Coleção cadernos pedagógicos*. Porto: Edições Asa.
- Azenha, M. (2001). *As línguas estrangeiras e a aprendizagem baseada na execução de tarefas (ABET)*. Porto: Edições ASA.
- Blackburn, B. (2006). *Study Guide: Classroom Motivation from A to Z - How to Engage Your Students in Learning*. London: Routledge.
- Bogdan, R. &. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- Bohn, V. C. (s/d). *As estratégias de aprendizagem de professores de língua inglesa*. Obtido em 30 de abril de 2013, de <http://www.veramenezes.com/artigovanessa.htm>
- Borges, E. F. (jul./dez. de 2010). Metodologia, abordagem e pedagogias de ensino de língua(s). *Linguagem & Ensino, Pelotas*, v.13, n.2, p.397-414, pp. 397-414.
- Bottentuit Junior, J. (2007). *As ferramentas da web 2.0 nas organizações: vantagens e contextos de utilização*. Obtido de Disponível em: <http://ossoftwaresocialnasorganizacaoes.wikispaces.com/file/view/AS+FERRAMENTAS+DA+WEB+2.0+NAS+ORGANIZAES+%28art%29.pdf>
- Bottentuit Junior, J., & Coutinho, C. (2008). Wikis em Educação: potencialidades e contextos de utilização. *Carvalho, Ana Amélia A. (Org.). Actas do Encontro sobre Web 2.0*. Obtido de Universidade do Minho – Instituto de Educação e Psicologia.: Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/8460/1/Jo%C3%A3oS009.pdf>
- Brown, H. (2001). *Teaching by Principles: an interactive approach to language*. San Francisco: Longman.
- Brunner, J. J. (2004). Educação no encontro com as novas tecnologias. In J. C. Tedesco. Buenos Aires: Ed. Cortez; Instituto Internacional de La Educacion; Brasília.
- Cain, J. (2007). *Podcasting enables 24/7 foreign language study*. Obtido de MIT - Massachusetts Institute of Technology: Consultado em fevereiro 2014 em: <http://newsoffice.mit.edu/2007/podcasting-fll>.

- Carvalho, A. A. (2008). *Wikis em Educação: potencialidades e contextos de utilização, Actas do Encontro sobre Web 2.0*. (B. CIED, Editor) Obtido em 21 de junho de 2013, de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/8460/1/Jo%C3%A3oS009.pdf>
- Carvalho, K. M. (2012). O desenvolvimento da aprendizagem de língua inglesa por meio da interação das tecnologias de informação e comunicação no processo de ensino aprendizagem. *Revista Ícone*, pp. Volume 10 - Agosto.
- Castro, H. (2004). O professor de Inglês na era da interculturalidade. In *Colecção Cadernos do CRIAP*. Porto: Edições Asa.
- Cebeci, Z. &. (2006). *Using podcasts as audio learning objects*. Obtido de Consultado em fevereiro de 2014 em: <http://ijklo.org/Volume2/v2p047-057Cebeci.pdf>.
- Celce-Murcia, M. (2001). *Teaching English as a Second or Foreign Language*. London: Heinle Heinle – Thomson Learning.
- Chen, Y.-c. (2004). *The effect of applying wikis in an English as a Foreign Language (EFL) class in Taiwan. A dissertation for the degree of Doctor of Philosophy*. M.B.A. University of San Francisco, San Francisco: California.
- Collins, R. (2014). *Wiki management : a revolutionary new model for a rapidly changing and collaborative world*. USA: AMACOM.
- Costa, C., Alvelos, H., & Teixeira, L. (2013). Motivação dos alunos para a utilização da tecnologia wiki: um estudo prático no ensino superior. *Educ. Pesqui. [online]*. vol.39, n.3,, pp. 775-790.
- Costa, F., Rodriguez, C., Cruz, E., & Fradão, S. (2012). *Repensar as TIC na educação: O professor coma agente transformador*. Carnaxide: Santillana.
- Coutinho, C. (2009). *Tecnologias Web 2.0 na sala de aula : três propostas de futuros professores de português*. Obtido em 25 de abril de 2013, de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/9426>
- Coutinho, C. P. (2007). Blog e Wiki: Os Futuros Professores e as Ferramentas da Web 2.0. *SIIE'2007 - 14 - 16 Nov.*, pp. 199-204. Obtido em 27 de outubro de 2013, de <http://dc261.4shared.com/doc/y0P6pvZ8/preview.html>
- Coutinho, C. P. (2008). *Collaborative Learning Using Wiki: A Pilot Study With Master Students In Educational Technology In Portugal. Proceedings of ED-MEDIA*.

- Vancouver. Obtido de  
<http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/6720/1/Edmedia2007.pdf>
- Coutinho, C., & Bottentuit Junior, J. B. (2007). Comunicação Educacional: do modelo unidireccional para a comunicação multidireccional na sociedade do conhecimento. In Actas do 5º Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Comunicação. Braga: Universidade do Minho.
- Coutinho, C., & Bottentuit Junior, J. B. (2008). Wikis em Educação: potencialidades e contextos de utilização. In Actas do Encontro sobre Web 2.0. Braga: Universidade do Minho.
- Cravo, A., Bravo, C., & Duarte, E. (2013). *Metas Curriculares de Inglês - Ensino Básico: 2º e 3º Ciclos*. Ministério da Educação e Ciência.
- Cross, M. (2011). *Bloggerati, Twitterati: How Blogs and Twitter Are Transforming Popular Culture*. California: Praeger.
- Dias, P. (2004). Processos de aprendizagem colaborativa nas comunidades online. In *In A. Dias, & M. J. Gomes., E-learning para e-formadores*. Guimarães: TecMinho.
- Dillenbourg, P. (1999). What do you mean by collaborative learning? In *In P. Dillenbourg (Ed) Collaborative-learning: Cognitive and Computational Approaches*. (pp. 1-19). Oxford: Elsevier. Obtido de What do you mean by collaborative learning?
- Duque, A. B. (2004). *A Prática Do Professor de Língua Estrangeira no Ensino Médio de Pública. Dissertação de Mestrado. Programa Interdisciplinar de Lingüística Aplicada*. Rio de Janeiro: UFRJ .
- Felder, R. M., & Henriques, E. R. (1995). Learning and Teaching Styles In Foreign and Second Language Education. *Foreign Language Annals*, 28, No. 1, pp. 21–31.
- Ferreira, P. (2006). *Tecnologias, informação e educação*. Porto: Edições Politema.
- Figueira, R. (2013). *Potencialidades educativas dos wikis na leção da temática tabela periódica dos elementos*. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Figueiredo, E., & Cardoso, E. (2013). Blogue: Tecnologia com Potencialidades para o Ensino e Aprendizagem da Língua Inglesa. *Educação, Formação & Tecnologias*, 4 (2), 50-60. Universidade Católica Portuguesa.
- Figueiredo, F. J. (2006). *A aprendizagem colaborativa de Línguas*. Obtido de Disponível em: <http://www.sbcnet.org.br/livro/63ra/conpeex/mestrado/trabalhos-mestrado/mestrado-ricardo-wobeto.pdf>

- Figueiredo, F. J. (2007). A aprendizagem colaborativa de línguas: algumas considerações. In F. J. FIGUEIREDO, *A aprendizagem colaborativa de línguas*. (pp. 11-45). Goiânia: Ed. UFG.
- Fontes, A. &. (2004). Vygotsky e a Aprendizagem Cooperativa. . Lisboa: Livros Horizonte.
- Fostnot, C. (1996). Construtivismo e educação. In *Colecção Horizontes Pedagógicos*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Grant, L. (2006). *Using Wikis in Schools: a Case Study*. www.futurelab.org.uk: Futurelab.
- Guimarães, S. R. (2001). Motivação intrínseca, extrínseca e o uso de recompensas em sala de aula. In E. Boruchovitch, & J. A. Bzuneck, *A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea*. (pp. 37-57). Petrópolis: RJ Vozes.
- Hadjerrouit, S. (2013). A Framework for Assessing the Pedagogical Effectiveness of Wiki-Based Collaborative Writing: Results and Implications. (J. Whatley, Ed.) *Interdisciplinary Journal of E-Learning and Learning Objects*, volume 9, 29-49.
- Hélio da Silva Araújo, V. Q. (s/d). *Aprendizagem Cooperativa e Colaborativa*. Obtido de Guias de Estudo e Estratégias: <http://www.studygs.net/portuges/cooplearn.htm>
- Hunzer, K. M. (2012). *Collaborative Learning and Writing*. Jefferson, North Carolina, and London: McFarland & Company, Inc., Publishers.
- Jalil, S., & Procailo, L. (2009). Metodologia de Ensino de Línguas Estrangeiras: perspectivas e reflexões sobre os métodos, abordagens e o pós-método. *IX Congresso Nacional de Educação - EDUCERE*, pp. 774-784.
- Johnson, D. W., T., J. R., & A., S. K. (2000). A Aprendizagem Cooperativa Retorna às Faculdades. *Pensar, Dialogar, Aprender*. v. 30, n. 4, pp. 93-102.
- Jonassen, D. (1996). O uso das Novas Tecnologias na Educação a Distância e a Aprendizagem Construtivista. *Aberto, Brasília, ano 16, n.70, abr./jun.*, pp. 70-88.
- Jonassen, D. (1997). *Design of Constructivist learning environments*. Obtido de Consultado em outubro 2013 em: <http://www.coe.missouri.edu/~jonassen/courses/CLE/index.html>.
- Jonassen, D. (2007). *Computadores, ferramentas cognitivas. Colecção Ciências da Educação Século XXI*. Porto: Porto Editora.
- Jonassen, D. P. (1999). *Learning With Technology: A Constructivist Perspective*. Columbus, OH: Merrill/Prentice-Hall.

- Jonassen, D., Howland, J., Marra, R., & Crismond, D. (2008). *Meaningful Learning With Technology*. Pearson Education Inc.
- Jorge, N. R. (2009). *Contextos de Aprendizagem 2.0: a utilização de ferramentas Web 2.0 para uma aprendizagem em contexto*. Mestrado em Pedagogia do Elearning. Lisboa: Universidade Aberta.
- Kovacic, A. B. (2007). *Evaluation of Activities with a Wiki System in Teaching English as a 2nd Language*. Obtido em 23 de junho de 2013, de University of Zagreb, Faculty of Organization and I: <http://www.leonardo-lets.net/ict/common/download/AndrejaKovacic.pdf>
- Kozuch, B. ( November 2009). The Culture of Collaboration. Theoretical Aspects. *Journal of Intercultural Management Vol. 1, No. 2*, 17–29.
- Lagarto, J. (2005). *Rumo à Sociedade do Conhecimento. A Escola e Sociedade da Informação*. Obtido em 25 de abril de 2013, de [http://joselagarto.no.sapo.pt/art\\_DN\\_7\\_2005.htm](http://joselagarto.no.sapo.pt/art_DN_7_2005.htm).
- Lagarto, J. (2008). *Manual da disciplina de Comunicação Multimédia*. Lisboa: Universidade Católica Portuguesa. Faculdade de educação e Psicologia.
- Lagarto, J. (2010). *A Escola XXI – aprender com TIC*. Lisboa: Universidade Católica Editora.
- Langhi, R. (2009). *Astronomia nos anos iniciais do ensino fundamental: repensando a formação de professores*. 370 f. Tese (Doutorado em Educação para a Ciência). Obtido de À procura de uma metodologia a partir da pluralidade: <https://sites.google.com/site/proflanghi/314>
- Larsen-Freeman, D. (2003). *Techniques and Principles in Language Teaching. Second Edition*. . Oxford: Oxford University Press.
- Larsen-Freeman, D., & Long, M. H. (1991). *An introduction to second language acquisition research*. . London: Longman.
- Lepi, K. (junho de 2014). *The 8 Skills Students Must Have For The Future*. Obtido de Edudemic: [http://www.edudemic.com/new-skills-world-looking/?utm\\_medium=twitter&utm\\_source=twitterfeed](http://www.edudemic.com/new-skills-world-looking/?utm_medium=twitter&utm_source=twitterfeed)
- Lévy, P. (1999). *Cibercultura*. Obtido em novembro de 2013, de <http://pt.scribd.com/doc/52113319/Pierre-Levy-Cibercultura>

- Li, M. (2012). Use of Wikis in Second/Foreign Language Classes: A Literature Review. *CALL-EJ*, 13(1) (pp. 17-35). USA: University of South Florida.
- Littlewood, W. (1981). *Communicative Language Teaching*. Great Britain: Cambridge University Press.
- Marques, R. (2007). *A pedagogia construtivista de Lev Vygotsky*. Obtido de [http://www.eses.pt/usr/ramiro/docs/etica\\_pedagogia/A%20Pedagogia%20construtivista%20de%20Lev%20Vygotsky.pdf](http://www.eses.pt/usr/ramiro/docs/etica_pedagogia/A%20Pedagogia%20construtivista%20de%20Lev%20Vygotsky.pdf)
- McMahon, P. (2013). *Group Work: work together for academic succes*. London. Harper Collins Publishers
- Meirinhos, M., & Osório, A. (2010). O Estudo de caso como estratégia de investigação em educação. *EduSer: revista de educação*. 2:2, pp. 49-65.
- Mendonça, M. N. (2007). *Aprendizagem e avaliação de competências na escola moderna*. *Dissertação de Mestrado*. Obtido em 30 de abril de 2013, de <http://digituma.uma.pt/bitstream/10400.13/163/1/MestradoElisabeteMendon%C3%A7a.pdf>
- Mirian Oliveira, H. F. (julho/setembro de 1998). Focus Group - pesquisa qualitativa: resgatando a teoria, instrumentalizando o seu planejamento. *Revista de Administração, São Paulo*. v,33, n.3, pp. 83-91.
- Mistler-Jackson, M. S. (2000). Student motivation and internet technology: Are students empowered to learn science? *Journal of Research in Science Teaching*. pp. 459-479.
- Moor, A. (agosto de 2005). *Aprendizagem e ensino colaborativo: uma utopia ou uma possibilidade?* Obtido de [http://minerva.ufpel.edu.br/~anne.moor/interacao\\_le\\_texto.htm](http://minerva.ufpel.edu.br/~anne.moor/interacao_le_texto.htm)
- Moran, J. (2001). *Novos desafios na educação - a Internet na educação presencial e virtual*. Obtido em 12 de maio de 2013, de <http://www.eca.usp.br/prof/moran/novos.htm>
- Moran, J. M. (1995). *O Vídeo na Sala de Aula*. Comunicação & Educação , 2. São Paulo: ECA-Ed. Moderna.
- Moran, J. M. (1997). *Como utilizar a internet na educação*. Obtido de Relatos de experiências: Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ci/v26n2/v26n2-5.pdf>

- Moran, J. M. (2004). Os novos espaços de atuação do educador com as tecnologias. In J. P. Romanowski (Ed.), *Conhecimento local e conhecimento universal: Diversidade, mídias e tecnologias na educação*, 2. Champagnat. Obtido em novembro de 2013, de <http://www.eca.usp.br/prof/moran/espacos.htm#sala>
- Moran, J. M. (2007). *Novas tecnologias e mediação pedagógica* (13ª ed.). Campinas: Papirus.
- Moura, A., & Carvalho, A. (2006). *Podcast: Uma ferramenta para usar dentro e fora da sala de aula*. Obtido de Consultado em maio de 2014 em: <http://ubicomp.algoritmi.uminho.pt/csmu/proc/moura-147.pdf>.
- Moura, A., & Carvalho, A. (2006b). *Podcast: potencialidades na educação*. Obtido de Consultado em abril 2014 em: [http://prisma.cetac.up.pt/artigos/5\\_adelina\\_moura\\_e\\_ana\\_amelia\\_carvalho\\_prisma.php](http://prisma.cetac.up.pt/artigos/5_adelina_moura_e_ana_amelia_carvalho_prisma.php).
- Myers, G. (2010). *Discourse of Blogs and Wikis*. London: Continuum.
- Negroponte, N. R. (1997). *Creating a learning revolution*. Obtido de Consultado em novembro de 2013 em <http://www.unesco.org/education/educprog/lwf/doc/portfolio/opinion8.htm>
- Neumann D. L., H. M. (2009). The effects of using a wiki on student engagement and learning of report writing skills in a university statistics course. *Australasian Journal of Educational Technology*.
- Nicholl, T. (1998). *Vygotsky: the virtual faculty*. Obtido de <http://www.massey.ac.nz/~alock/virtual/trishvyg.htm>
- Oliveira, C. (s/d). *O uso das TICs na educação e suas reflexões*. Obtido em 4 de junho de 2013, de Artigos Netsaber: [http://artigos.netsaber.com.br/resumo\\_artigo\\_23854/artigo\\_sobre\\_o\\_uso\\_das\\_tics\\_na\\_educacao\\_e\\_suas\\_reflexoes](http://artigos.netsaber.com.br/resumo_artigo_23854/artigo_sobre_o_uso_das_tics_na_educacao_e_suas_reflexoes)
- O'Reilly, T. (2005). *What Is Web 2.0? Design Patterns and Business Models for the Next Generation of Software*. Disponível em: <http://www.oreillynet.com/pub/a/oreilly/tim/news/2005/09/30/what-is-Web-20.html>.

- Owen, M. G. (2006). *Social software and learning. Futurelab*. Obtido de Disponível em: <http://archive.futurelab.org.uk/resources/publications-reports-articles/opening-education-reports/Opening-Education-Report199>
- Oxford. (2001). *Integrated Skills in the ESL/EFL Classroom*. Obtido de Consultado em 20 de Outubro de 2013 em <http://www.cal.org/resources/Digest/0105oxford.html>
- Papert, S. (1997). *A família em rede: ultrapassando a barreira digital entre gerações. (F. J. S. Nunes, & F. A. B. L. e Melo, trad.)*. Lisboa: Relógio d'Água.
- Patrício, M. F. (1995). A Questão Metodológica à Luz da Escola Cultural. In A. D. Carvalho (Org), *Novas Metodologias em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Patrício, M. R. (2009). *Tecnologias Web 2.0: Recursos Pedagógicos na Formação Inicial de Professores*. Porto. Obtido de Universidade do Porto: bibliotecadigital
- Perrenoud, P. (2003). *Porquê construir competências a partir da escola? Desenvolvimento da autonomia e luta contra as desigualdades*. Porto: ASA Editores.
- Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon*, 9, 5. Obtido em novembro de 2013, de <http://www.marcprensky.com>
- Richards, J. C. (1984). The secret life of methods. *TESOL Quarterly*, v. 18, n. 1,, pp. 7-23.
- Richards, J. C., & Lockhart, C. (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching. Second Edition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Riche, G. A., & Alto, R. M. (2001). As organizações que aprendem, segundo Peter Senge: “A Quinta Disciplina”. *Cadernos Discentes Coppead, Rio de Janeiro*, n.9, pp. 36-55.
- Robinson, K. (2006). *Do School Kill Creativity*. Obtido em 21 de abril de 2013, de TED Talks: [http://www.ted.com/talks/ken\\_robinson\\_says\\_schools\\_kill\\_creativity.html](http://www.ted.com/talks/ken_robinson_says_schools_kill_creativity.html)
- Robinson, K. (2010). *Changing education paradigms*. Obtido em 4 de junho de 2013, de TED Talks: [http://www.ted.com/talks/ken\\_robinson\\_changing\\_education\\_paradigms.html](http://www.ted.com/talks/ken_robinson_changing_education_paradigms.html)
- Roldão, M. C. (2003). *Gestão do currículo e avaliação de competências. As questões dos professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Rosenberg, M. (2007). Beyond eLearning. *Conferência "elearning Lisboa 2007"*. Lisboa.
- Sahín, M. C. (2008). *Constructivism, Participation and Web 2.0*. Obtido de Consultado em março 2014 em: [ietc2008.home.anadolu.edu.tr/ietc2008/122.doc](http://ietc2008.home.anadolu.edu.tr/ietc2008/122.doc).

- Santamaría, F. G. (2005). Herramientas colaborativas para la enseñanza usando tecnologías Web: weblogs, redes sociales, wikis, Web 2.0. Disponível em:  
<http://fernandosantamaria.com/blog/papers/>.
- Santamaría, F. G. (2006). Wikis: posibilidades para el aprendizaje colaborativo em Educacion Superior. . In L. Panizo et al. *Proceedings of the 8th International Symposium on Computers in Education, (Vol 2)*, (pp. 371-378).
- Santos, T., Beato, Z., & Aragão, R. (2010). *As TICs e o ensino de línguas. Universidade Estadual De Santacruz: III Seminário de Pesquisa e Extensão em Letras*. Obtido de <http://www.uesc.br/eventos/sepexle/anais/10.pdf>.
- Schutz, R. (2003). *Motivação e desmotivação no aprendizado de línguas*. Obtido de Disponível em: <http://www.sk.com.br/sk-motiv.html>
- Sergio Amaral, D. B. (s/d). *Estilos de aprendizagem no contexto educativo de uso das tecnologias digitais interativas*. Obtido de [http://lantec.fae.unicamp.br/lantec/pt/tvdi\\_portugues/daniela.pdf](http://lantec.fae.unicamp.br/lantec/pt/tvdi_portugues/daniela.pdf)
- Shirky, C. (2003). *A Group Is Its Own Worst Enemy, comunicação apresentada na ETech*. . Obtido de Disponível em: [http://www.shirky.com/writings/group\\_enemy.html](http://www.shirky.com/writings/group_enemy.html)
- Silva, P. (2011). O impacto do video no ensino do Francês Língua Estrangeira. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação. In *Dissertação apresentada à Universidade Católica Portuguesa*. Lisboa: Universidade Católica Portuguesa.
- Souza, F. (2008). Capacitação docente e formação de monitores: ensino e aprendizagem de língua estrangeira. Centro de Idiomas, UEG.
- Tuckman, B. (2005). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vilaça, M. L. (2003). O processo de avaliação e elaboração de materiais didáticos para cursos de inglês para fins específicos. In: *REVISTA DE LETRAS do Instituto de Humanidades da UNIGRANRIO I*. Obtido em novembro de 2013, de <http://publicacoes.unigranrio.edu.br/index.php/reihm/article/view/43>
- Walsh, K. (2014). *20 Fun Free Tools for Interactive Classroom Collaboration*. Obtido de <http://www.emergingedtech.com/2014/05/20-excellent-free-tools-for-interactive-collaboration-experiences-in-the-classroom/>
- Warschauer, M. &. (2000). *Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum*. Obtido de Technology and second language learning. In J. Rosenthal (Ed.) *Handbook of*

- undergraduate second language education.: Consultado em Janeiro de 2014 em  
<http://www.gse.uci.edu/person/markw/tslt.html>
- Warschauer, M. (1996). Motivational Aspects of using Computers for Writing and Communication. In M. Warschauer (Ed.) Telecollaboration in foreign language learning: Proceedings of the Hawai'i symposium. (Technical report 12). Honolulu: Universidade do Havaii. Obtido em 2013, de  
<http://www.nflrc.hawaii.edu/networks/NW01/NW01.pdf>
- West, J. A., & West, M. L. (2009). *Using Wikis for Online Collaboration*. USA: PB Printing.
- Wu, C.-Y., Chen, S.-W., Chen, C.-H., & Chiu, C.-H. (2009). *The Effect of Integrating Web 2.0 Technology in Collaborative Note-taking on Elementary Students' Science Learning*. Obtido de Disponível em:  
<http://www.ntnu.edu.tw/acad/rep/r98/k980001-1.pdf>
- Zabala, A. (2001). Os Pontos de Vista Didáticos. . In *In O Construtivismo na Sala de Aula* (pp. 150-195). Porto: Edições ASA.
- Zabalza, M. (1992). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Porto: Edições ASA.



## Apêndices

---



## *Apêndice A*

### Planificação das atividades por sessões



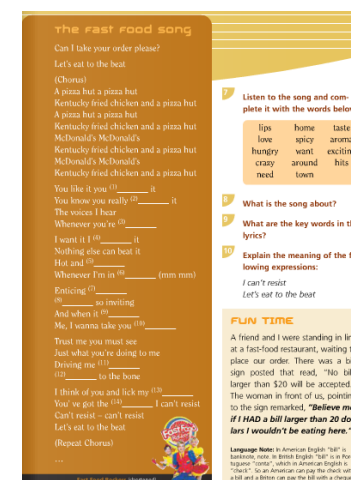
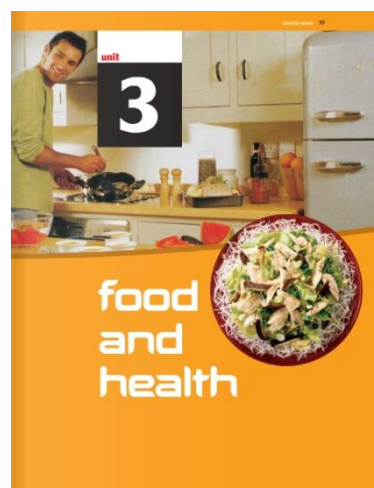
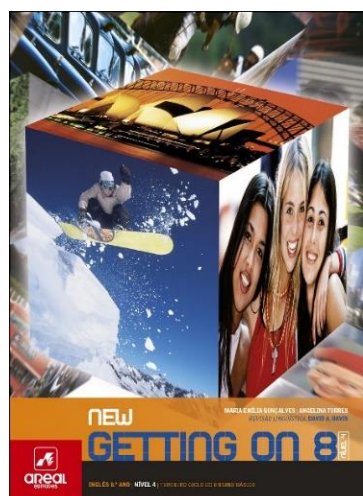
### Sessão 1

Objetivos específicos	Conteúdo	Atividades / estratégias	Suporte/ Material	Avaliação	Tempo
Conhece as regras de funcionamento da sala de informática; Conhece o projeto	- regras de funcionamento da sala de informática - perigos e proibições inerentes ao uso da internet; - formação de grupos - responder a um questionário - apresentar o projeto	- Introdução e breve explicação das regras de funcionamento da sala de informática (número de computadores, password de acesso, manuseamento do equipamento, respeito pelo trabalhos que se encontram no ambiente de trabalho dos computadores); - Sensibilizar para alguns dos perigos e proibições inerentes ao uso da internet, bem como dos direitos de autor/copyright;  - Formação dos grupos/pares  - Resposta a um questionário  - breve explicação do projeto (Todas as atividades serão publicadas ou, quando escritas, elaboradas com o auxílio do <i>Wiki</i> )	Quadro Marcador Caderno diário Portátil Projetor Multimédia	Observação direta - pontualidade - atitudes - cooperação - pertinência das intervenções	45m

## Sessão 2

Objetivos específicos	Conteúdo	Atividades / estratégias	Suporte/Material	Avaliação	Tempo
<p>Participa ativamente nas atividades;</p> <p>Desenvolve a capacidade de compreensão oral e escrita;</p> <p>Descreve imagens;</p> <p>Analisa documentos escrito e áudio.</p>	<p>Introduzir o tema: "Food and health"</p> <p>Descrever aspetos positivos/negativos de uma alimentação saudável</p> <p>Hábitos alimentares saudáveis</p>	<p>Descrever das imagens sobre diferentes restaurantes (p. 78)</p> <p>Preencher um quadro sobre os aspetos positivos e negativos do "Fast food"</p> <p>Explorar uma música sobre a alimentação: "The fast food song" (p.79)</p> <p>Responder às perguntas sobre os seus hábitos alimentares;</p> <p>Elaborar perguntas sobre os hábitos alimentares dos Encarregados de Educação;</p> <p>Produção escrita: perguntas sobre os hábitos alimentares dos pais. (no caderno a efetuar em casa)</p>	<p>Quadro</p> <p>Marcador</p> <p>Caderno diário</p> <p>CD Player</p> <p>Manual</p> <p>Escolar*</p>	<p>Observação direta</p> <p>- pontualidade</p> <p>- atitudes</p> <p>- cooperação</p> <p>- capacidade de compreensão oral e escrita</p> <p>- leitura</p> <p>- pertinência das intervenções</p> <p>- criatividade</p>	45m

\* Manual adotado: Gonçalves, M. E., Torres, A., (2013). New Getting On 8 - Inglês - Nível 4 - 8º ano. Areal Editores. Porto.





### Sessão 3

Objetivos específicos	Conteúdo	Atividades / estratégias	Suporte/ Material	Avaliação	Tempo
Conhece o funcionamento da plataforma <i>Wiki</i>  Familiariza-se com algumas ferramentas da Web 2.0	- Criar / confirmar o email - Descrição das potencialidades do <i>Wiki</i> - breve descrição do funcionamento do <i>Wiki</i>	Enviar de um email ao docente, apresentando-se;  Registrar-se e conectar-se ao <i>site</i> do Wikispaces (1); Criar uma página pessoal no <i>Wiki</i> ; Criar um voki (2), apresentando-se ou/e ao grupo.  ..... <b>Atividade I</b> - Apresentar os membros do grupo através da aplicação do Voki.  <b>Atividade II</b> – Produção escrita, na página do grupo, das perguntas a efetuar aos encarregados de educação.	Quadro Marcador Caderno diário Portátil Projetor Multimédia	Observação direta - pontualidade - atitudes - cooperação - capacidade de compreensão oral e escrita - leitura - pertinência das intervenções - criatividade	45m

(1) Wikispaces: <https://www.wikispaces.com> / <http://ebecl.wikispaces.com>

2) voki: <http://www.voki.com>



Sessão nº 4

Objetivos específicos	Conteúdo	Atividades / estratégias	Suporte/Material	Avaliação	Tempo
Revê a aula anterior Participa ativamente nas atividades Desenvolve a capacidade de compreensão oral e escrita Aprecia o trabalho criado	Comparação dos hábitos alimentares dos Encarregados de Educação (Adjective degrees)  Pratos típicos à volta do mundo.  Ampliação do vocabulário e aspetos culturais	Esclarecer de dúvidas e rever a aula anterior. Apresentar as atividades a serem elaboradas.  Apresentar as respostas sobre os hábitos alimentares dos pais no <i>Wiki</i> , utilizando o grau dos adjetivos no comparativo.  Pesquisar e publicar, no GoogleMaps, de alguns pratos típicos à volta do mundo. (foto, nome e breve descrição)  ..... <b>Atividade II</b> – Produção escrita das respostas sobre os hábitos alimentares dos pais, através de frases utilizando o grau dos adjetivos no comparativo.  <b>Atividade III</b> – Pratos típicos à volta do mundo	Quadro Marcador Caderno diário Portátil Projetor Multimédia Computadores Ligação à internet	Observação direta - pontualidade - atitudes - cooperação - capacidade de compreensão oral e escrita - produção oral, escrita e criatividade	90m

(1) GoogleMaps: <https://mapsengine.google.com/map/viewer?mid=zsoiHehYBIkU.kNgW6BfggLW0>



Sessão nº 5

Objetivos específicos	Conteúdo	Atividades / estratégias	Suporte/Material	Avaliação	Tempo
Revê a aula anterior Participa ativamente nas atividades Descreve uma imagem Desenvolve a capacidade de compreensão oral e escrita Aprecia o trabalho	Food vocabulary  Healthy food  Ampliação do vocabulário e aspetos socioculturais  Imperativo	Esclarecer de dúvidas e rever a aula anterior. Apresentar as atividades a serem elaboradas.  Descrever os alimentos e os grupos apresentados na roda dos alimentos. Pesquisar e apresentar vocabulário relacionado ao tema da alimentação utilizando o <i>site</i> Popplet (1)  Trabalho de pesquisa sobre a alimentação saudável. Apresentar o tema da alimentação saudável com base nas frases realizadas em casa e nas pesquisas efetuadas. Utilizando o Prezi (2)  ..... <b>Atividade IV</b> – Food vocabulary <b>Atividade V a)</b> – Produção escrita - Complete the sentence: Healthy food is...	Quadro Marcador Caderno diário Portátil Projetor Multimédia Computadores Ligação à internet	Observação direta - pontualidade - atitudes - cooperação - capacidade de compreensão oral e escrita - produção oral, escrita e criatividade	90m

(1) Popplet: <http://popplet.com/>

(2) Prezi: <https://prezi.com/>



Sessão nº 6

Objetivos específicos	Conteúdo	Atividades / estratégias	Suporte/Material	Avaliação	Tempo
Revê a aula anterior Participa ativamente nas atividades Desenvolve a capacidade de compreensão oral e escrita Aprecia o trabalho	Food vocabulary  Healthy food  Ampliação do vocabulário e aspetos culturais	Esclarecer de dúvidas e rever a aula anterior. Apresentar as atividades a serem elaboradas.  Continuação da apresentação do tema da alimentação saudável com base nas frases realizadas pesquisadas utilizando o Prezi.  Criar e publicar um Podcast sobre a alimentação saudável, com base na produção escrita. Gravação áudio das frases: Spreaker (1)  Pesquisa e apresentação de uma receita: ingredientes e etapas de confeção, utilizando o imperativo. Apresentar a receita no Pixton. (2)  ----- <b>Atividade V a)</b> – Produção escrita - Complete the sentence: Healthy food is... <b>Atividade V b)</b> – Produção oral - Healthy food is... <b>Atividade VI</b> – A recipe	Quadro Marcador Caderno diário Portátil Projetor Multimédia Computadores Microfone Ligação à internet	Observação direta - pontualidade - atitudes - cooperação - capacidade de compreensão oral e escrita - produção oral, escrita e criatividade	90m

(1) Spreaker: <http://www.spreaker.com/>

(2) Pixton: <http://www.pixton.com/>



Sessão nº 7

Objetivos específicos	Conteúdo	Atividades / estratégias	Suporte/Material	Avaliação	Tempo
Revê a aula anterior Participa ativamente nas atividades Desenvolve a capacidade de compreensão oral e escrita Aprecia o trabalho Analise um documentos visual	Food vocabulary  Healthy food  Diálogo em um restuarante	Esclarecer de dúvidas e rever a aula anterior. Apresentar as atividades a serem elaboradas.  Visualizar o excerto do filme: “Mr Bean at the restaurant” (1)  Identificar e apresentar as partes de um menu no <i>Wiki</i> utilizando o manual para a pesquisa.  Imaginar e produzir um diálogo num restaurante. utilizando os “Chunks” das metas de aprendizagem.  ..... <b>Atividade VII – A menu</b> <b>Atividade VIII a) Produção escrita no Wiki</b> – Write a dialogue between the waiter and you.	Quadro Marcador Caderno diário Portátil Projetor Multimédia Computadores Microfone Ligação à internet	Observação direta - pontualidade - atitudes - cooperação - capacidade de compreensão oral e escrita - produção oral, escrita e criatividade	90m

(1) Mr. Bean at the restaurant: <http://www.youtube.com/watch?v=p-2isH-SgHA>



Sessão nº 8

Objetivos específicos	Conteúdo	Atividades / estratégias	Suporte/Material	Avaliação	Tempo
Revê a aula anterior Participa ativamente nas atividades Desenvolve a capacidade de compreensão oral e escrita Aprecia o trabalho áudio visual e escrito	Food vocabulary  Healthy food	Esclarecer de dúvidas e rever a aula anterior.  Produzir um diálogo num restaurante. utilizando os “Chunks” das metas de aprendizagem. GoAnimate (1)  Conclusão das atividades, organização no Wiki das ferramentas e preparação para a apresentação dos trabalhos.  ..... <b>Atividade VIII b) Produção oral</b> – Present a dialogue between the waiter and you.	Quadro Marcador Caderno diário Portátil Projetor Multimédia Computadores Ligação à internet	Observação direta - pontualidade - atitudes - cooperação - capacidade de compreensão oral e escrita - produção oral, escrita e criatividade	90m

(1) GoAnimate: <http://goanimate.com/>



Sessão nº 9

Objetivos específicos	Conteúdo	Atividades / estratégias	Suporte/Material	Avaliação	Tempo
Revê a aula anterior Participa ativamente nas atividades Desenvolve a capacidade de compreensão oral e escrita Aprecia o trabalho áudio visual e escrito  Avaliação dos trabalhos	Food vocabulary  Healthy food	Esclarecer de dúvidas e rever a aula anterior.  Apresentar e avaliar os trabalhos de grupo (Avaliação colaborativa)	Quadro Marcador Caderno diário Portátil Projetor Multimédia Computadores Ligação à internet	Observação direta - pontualidade - atitudes - cooperação - capacidade de compreensão oral e escrita - produção oral, escrita e criatividade	90m



## *Apêndice B*

### Descrição das atividades



### **Sessão 1 (45 minutos):**

Sensibilização para as regras de funcionamento da sala de informática, perigos e proibições inerentes ao uso da internet. Resposta a um questionário aos participantes do estudo. Apresentação do projeto e solicitação para colaborar na implementação do presente estudo. Explicação dos objetivos pretendidos, e breve descrição das atividades e dos conteúdos, a sua duração e a respetiva avaliação. Constituição dos grupos, tendo em atenção a disposição da sala, as relações interpessoais e níveis de aprendizagem da LE (dois grupos com três elementos cada; quatro grupos com dois elementos cada).

### **Sessão 2 (45 minutos):**

Apresentação e motivação para o tema sobre a “alimentação saudável”. Descrição de imagens sobre os diferentes tipos de restaurantes, preenchimento de um quadro com os aspetos positivos e negativos de uma alimentação pouco saudável baseada na ingestão de “Fast food”. A audição da música “The fast food song”, e a respetiva exploração através das atividades propostas no manual adotado pela escola. Diálogo e diagnóstico sobre os conhecimentos dos alunos sobre o tema, e análise das respetivas competências oral e auditiva em língua inglesa. Elaboração de perguntas sobre os hábitos alimentares a realizar aos encarregados de educação, de forma a envolver os encarregados de educação no projeto, bem como motivar os alunos para um tema que lhes seja mais próximo e que irá ser publicado.

### **Sessão 3 (45 minutos):**

Familiarização com as ferramentas. Criação/confirmação do email (aluno enviam um email ao professor apresentando-se). Exploração de algumas ferramentas da Web 2.0 a utilizar nas sessões seguintes, de forma particular o ‘Wikispaces’. Criação de uma página individual na aplicação *Wiki* e participação nos fóruns, com perguntas criadas pelo docente e pelos alunos. Criação de um avatar no *site* Voki. Apresentação do grupo através de uma aplicação da Web 2.0. Redação das perguntas sobre os hábitos alimentares dos encarregados de educação na plataforma *Wiki*.

### **Sessão 4 (90 minutos):**

Produção escrita sobre os hábitos alimentares dos pais, utilizando o grau dos adjetivos, na página *Wiki* do grupo. Pesquisa e apresentação de alguns pratos típicos à volta do mundo. Pesquisa sobre os hábitos alimentares em artigos e jornais online. Reflexão sobre as ferramentas exploradas no fórum do *Wiki*.



**Sessão 5 (90 minutos):**

Descrição de uma imagem (roda dos alimentos). Apresentação do vocabulário e do tema, através de uma aplicação da Web 2.0. Apresentação e produção escrita do tema, com base na pesquisa. Utilização de uma ferramenta para apresentação da pesquisa efetuada.

**Sessão 6 (90 minutos):**

Solicitar aos grupos a gravação das conclusões efetuadas nas pesquisas sobre o tema e respetiva publicação. Pesquisa e apresentação de uma receita, tendo inerente o item gramatical do imperativo, com recurso a uma aplicação da Web 2.0. Reflexão sobre as atividades efetuadas.

**Sessão 7 (90 minutos):**

Exploração de um documento audiovisual relacionado com o tema. Identificar as diferentes partes que constituem um menu, apresentando na página do grupo. Produção escrita sobre um possível diálogo num restaurante entre um cliente e o empregado de mesa, utilizando as expressões de comunicação apresentadas no manual adotado.

**Sessão 8 (90 minutos):**

Apresentação do diálogo produzido na sessão anterior, através da realização de um pequeno documento audiovisual, recorrendo às ferramentas da Web 2.0. Conclusão das atividades e preparação para a apresentação dos trabalhos.

**Sessão 9 (90 minutos):**

Apresentação das diferentes atividades realizadas pelos grupos, descrição e avaliação colaborativa.



## *Apêndice C*

### Questionário prévio



## Questionário

1.1. Nome: \_\_\_\_\_ 1.2. email: \_\_\_\_\_

2.1. Como fazes quando tens de fazer um trabalho de grupo de inglês?

\_\_\_\_\_

2.2. Na tua opinião, o trabalho de grupo é importante para aprender os conteúdos da disciplina?

\_\_\_ Sim \_\_\_ Não Porquê? \_\_\_\_\_

2.3. Na tua opinião, é fácil fazer trabalhos a pares? \_\_\_ Sim \_\_\_ Não Porquê? \_\_\_\_\_

2.4. Na tua opinião, é importante comunicares com o(s) outro(s) colega(s) do grupo? \_\_\_ Sim \_\_\_ Não

Porquê? \_\_\_\_\_

3.1. Tens computador em casa?

Sim \_\_\_ Com internet? \_\_\_\_\_ Não? \_\_\_\_\_ > **PASSA PARA A PERGUNTA 3.4.**

3.2. Podes usar sempre que precisas ou partilhas com algum familiar?

\_\_\_\_\_

3.3. Quanto tempo passas em frente a um computador por dia?

\_\_\_ zero ou menos de 30 minutos \_\_\_ 1 a 2 horas \_\_\_ 3 ou mais horas

>3.4. Tens acesso a computadores em outro lugar? Casa de familiares ou amigos?

Biblioteca? \_\_\_\_\_

3.5. Tens tablet, ipad ou telemóvel com acesso à internet? \_\_\_\_\_

3.6. Com que frequência acedes à internet?

\_\_\_ Todos os dias? \_\_\_ Duas ou três vezes por semana? \_\_\_ Uma vez por semana? \_\_\_ Só aos fins-de-semana? \_\_\_ Uma vez por mês ou muito raramente?

3.7. Quais são os programas que conheces online? Assinala apenas os que conheces.

\_\_\_ GoogleDocs \_\_\_ Prezi \_\_\_ Wiki \_\_\_ Twitter \_\_\_ Youtube \_\_\_ Skydrive \_\_\_  
Popplet \_\_\_ Pixton \_\_\_ Vocaroo \_\_\_ GoAnimate \_\_\_ Xtranormal \_\_\_ QrCode

outros: \_\_\_\_\_



3.8. Com que fim utilizas o computador com ligação à internet?

- Pesquisas e trabalhos para a escola       Consultar o email?       Ouvir música  
 Pesquisas para conhecimento pessoal (assuntos que tu gostas)  
 Redes sociais (facebook)       Falar com os amigos (Skype, chat, etc)  
 Jogos? Quais são os jogos que mais gostas? \_\_\_\_\_  
Outras atividades que queiras referir: \_\_\_\_\_

4.1. Os teus pais, irmãos ou familiares mais velhos, controlam o tempo e o que fazes na internet?

Sim       Não? Consideras ser um comportamento assertivo por parte dos mais velhos?  
Porquê? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

4.2. Quais são os riscos de navegar na internet? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

4.3. Enumera algumas regras de segurança da internet: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

4.4. O que são os direitos de autor / *copyright* ? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

4.5. É fácil procurar o que queremos na internet? Concordas? Porquê \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

4.6. Avalia a tua experiência em relação ao uso da internet?

- És um perito (sabes já tudo ou quase tudo o que há para saber)  
 És um utilizador intermédio (sabes a maior parte das coisas)  
 És um principiante (conheces muito pouco)  
 És um novato (não sabes nada em relação à internet)

*Obrigado pela tua colaboração*



## *Apêndice D*

### Grelhas de observação e matriz de avaliação



### GRELHA DE OBSERVAÇÃO – Avaliação de comportamentos sócio afetivo

Atividade nº:

Ocorrência	Parâmetros	Alunos														Observ.
	A aluno (é):	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	
NO NS S B MB	Assíduo e Pontual															
NO NS S B MB	Realiza o trabalho de casa															
NO NS S B MB	Participa ativamente															
NO NS S B MB	Respeita as regras estabelecidas															
NO NS S B MB	Responsável															
NO NS S B MB	Autônomo															
NO NS S B MB	Expressa as suas opiniões															
NO NS S B MB	Partilha os conhecimentos															
NO NS S B MB	Respeita e valoriza a opinião dos colegas															
NO NS S B MB	Incentiva o(s) colega(s)															
NO NS S B MB	Tem iniciativa na realização das atividades															
NO NS S B MB	Mostra interesse e esforça-se na concretização das atividades propostas															
NO NS S B MB	Mostra satisfação por pesquisar e obter resultados															

**Escala** Verifica-se uma ocorrência:

- NO** Não Observada
- NS** Não Satisfatória
- S** Satisfatória
- B** Boa
- MB** Muito Boa



### GRELHA DE OBSERVAÇÃO – Avaliação de desenvolvimento de competências

Atividade nº:

Ocorrência	Parâmetros	Alunos														Observ.
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	
NO NS S B MB	Compreensão oral															
NO NS S B MB	Expressão oral															
NO NS S B MB	Compreensão escrita															
NO NS S B MB	Expressão escrita															
NO NS S B MB	Interação entre pares															
NO NS S B MB	Participa com sentido de oportunidade															
NO NS S B MB	Compreende as mensagens															
NO NS S B MB	Elabora as respostas															

**Escala** Verifica-se uma ocorrência:

<b>NO</b>	Não Observada
<b>NS</b>	Não Satisfatória
<b>S</b>	Satisfatória
<b>B</b>	Boa
<b>MB</b>	Muito Boa



### GRELHA DE OBSERVAÇÃO – Avaliação de desempenho dos grupos

Atividade nº:

Ocorrência	Parâmetros	Alunos / Grupos														Observ.	
		Grupos:		Team 1		Team 2		Team 3		Team 4		Team 5		Team 5			
	Alunos:		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	
NO NS S B MB	Compreensão oral																
NO NS S B MB	Expressão oral																
NO NS S B MB	Compreensão escrita																
NO NS S B MB	Expressão escrita																
NO NS S B MB	Interação entre pares																
NO NS S B MB	Participa com sentido de oportunidade																
NO NS S B MB	Compreende as mensagens																
NO NS S B MB	Elabora as respostas																

**Escala** Verifica-se uma ocorrência:

- NO** Não Observada
- NS** Não Satisfatória
- S** Satisfatória
- B** Boa
- MB** Muito Boa



*Matriz de avaliação*



		NO (0)	NS (1)	S (2)	B (3)	MB (5)
Motivação	Empenho	O critério não observado (atividade realizada não permitiu a sua observação/ aluno não compareceu)	Não realiza as tarefas propostas	Cumprido de um modo geral com a instrução satisfatoriamente, envolvendo-se na realização das tarefas	Cumprido bem com a instrução, envolvendo-se na realização das tarefas	Cumprido na íntegra com a instrução, envolvendo-se ativamente na realização das tarefas
	Criatividade das tarefas	O critério não observado (atividade realizada não permitiu a sua observação/ aluno não compareceu)	Não cumpre com a instrução e não procura novas potencialidades das ferramentas Web 2.0 na realização das tarefas	Cumprido satisfatoriamente com a instrução e procura descobrir algumas potencialidades das ferramentas Web 2.0 na realização das tarefas	Cumprido bem com a instrução e procura descobrir potencialidades/ ferramentas na realização das tarefas	Cumprido na íntegra com a instrução e descobre as potencialidades das ferramentas Web 2.0 na realização das tarefas
Participação	Participação nas tarefas	O critério não observado (atividade realizada não permitiu a sua observação/ aluno não compareceu)	Não participa nas tarefas propostas	Participa satisfatoriamente na realização das tarefas	Participa bem na realização das tarefas	Participa ativamente na realização das tarefas
	Realização das tarefas	O critério não observado (atividade realizada não permitiu a sua observação/ aluno não compareceu)	Não realiza as tarefas propostas	Realiza parte das tarefas propostas	Realiza as tarefas propostas	Realiza na íntegra as tarefas propostas e procura explorar outras possibilidades
Colaboração	Relação interpessoal com o grupo	O critério não observado (atividade realizada não permitiu a sua observação/ aluno não compareceu)	Não colabora com os colegas do grupo	Colabora com os colegas do grupo e ajuda quando solicitado	Colabora e interage com os colegas do grupo, proporcionando ajuda	Colabora e interage ativamente com os colegas do grupo, proporcionando apoio de forma assertiva
	Relação interpessoal com a turma	O critério não observado (atividade realizada não permitiu a sua observação/ aluno não compareceu)	Não colabora com os colegas da turma	Colabora com os colegas da turma e ajuda quando solicitado	Colabora e interage com os colegas da turma, proporcionando ajuda	Colabora e interage ativamente com os colegas da turma, proporcionando apoio de forma assertiva
Competência Oral	Compreensão oral	O critério não observado (atividade realizada não permitiu a sua observação/ aluno não compareceu)	Não cumpre com a instrução em relação à compreensão oral	Cumprido de um modo satisfatório com a instrução em relação à compreensão oral.	Cumprido bem com o solicitado, embora cometa alguns erros na atividade relacionada com a compreensão oral.	Cumprido na íntegra com o solicitado, compreendendo tudo o que foi pedido nesta atividade associada à compreensão oral.



	Expressão oral	O critério não observado (atividade realizada não permitiu a sua observação/ aluno não compareceu)	Expressa-se com um número significativo de erros linguísticos	Expressa-se satisfatoriamente embora cometa erros linguísticos.	Expressa-se bem, embora cometa alguns erros linguísticos.	O discurso é coerente e fluente. Expressa-se corretamente e sem erros.
Competência Escrita	Compreensão escrita	O critério não observado (atividade realizada não permitiu a sua observação/ aluno não compareceu)	Não cumpre com a instrução em relação à compreensão escrita	Cumpe satisfatoriamente com a instrução no que diz respeito à compreensão escrita.	Cumpe bem com o solicitado, embora cometa alguns erros na atividade relacionada com a compreensão escrita	Cumpe na íntegra com o solicitado, efetuando corretamente e sem erros a atividade relacionada com a compreensão escrita.
	Expressão escrita	O critério não observado (atividade realizada não permitiu a sua observação/ aluno não compareceu)	O texto apresenta-se redigido com um número significativo de erros ortográficos e de construção frásica.	O texto apresenta-se redigido satisfatoriamente embora cometa erros ortográficos e de construção frásica.	O texto apresenta-se bem redigido embora ainda cometa alguns erros ortográficos.	Cumpe na íntegra com o que é solicitado, redigindo corretamente e sem erros.



## *Apêndice E*

### Guião da entrevista “*Focus Group*”



Categorias	Objetivos Específicos	Questões	Observações
<b>A. Legitimação da entrevista (apresentação, âmbito da entrevista)</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Apresentar o entrevistador;</li><li>- Informar em que âmbito se integra a entrevista;</li><li>- Informar acerca do anonimato da entrevista e da necessidade da sua gravação</li><li>- Introduzir o tema e motivar o entrevistado.</li><li>- Informar os objetivos da entrevista</li><li>- Informar a importância da colaboração dos entrevistados;</li></ul>	<ol style="list-style-type: none"><li>1. São alunos de inglês do 8º ano? Gostam de inglês?</li><li>2. Possuem alguma formação ou disciplina em que utilizam computadores?</li><li>3. Durante as aulas, utilizam o computador para elaborar trabalhos? Os individuais? E os de grupo também? - Se sim: quais as disciplinas e como se processa - Se não: gostariam de utilizar e porquê?</li></ol>	
<b>B. Grau de motivação e empenho dos alunos</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Conferir o grau de motivação e empenho dos alunos com o recurso ao <i>Wiki</i> na aula de Inglês;</li><li>- Conferir o grau de motivação e empenho da turma com o recurso do <i>Wiki</i> na aula de inglês.</li></ul>	<ol style="list-style-type: none"><li>1. Gostam de participar nas aulas de inglês, através do recurso ao computador e utilizando o <i>Wiki</i>? Porquê?</li><li>2. Acham que participaram mais na aula através deste trabalho?</li><li>3. Consideram que a turma participou mais utilizando o <i>Wiki</i>? Porquê?</li></ol>	
<b>C. Competências desenvolvidas pelos alunos</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Averiguar se o recurso ao <i>Wiki</i> facilita a aprendizagem dos alunos;</li><li>- Aferir se os alunos desenvolvem competências ao nível da escrita com o recurso ao <i>Wiki</i>;</li><li>- Aferir se os alunos desenvolvem competências ao nível da oralidade com o recurso ao <i>Wiki</i>.</li></ul>	<ol style="list-style-type: none"><li>1. Consideram que o recurso ao computador e ao <i>Wiki</i> facilita a aprendizagem do Inglês? De que forma?</li><li>2. Pensas que melhora e exercita a escrita do Inglês? De que forma?</li><li>3. Pensas que melhora e exercita a oralidade do Inglês? De que forma?</li><li>4. Pensas que os recursos da web melhoram a competência auditiva do Inglês?</li></ol>	
<b>D. Grau de motivação e colaboração dos alunos</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Conferir o grau de motivação dos alunos com o recurso ao <i>Wiki</i>;</li><li>- Conferir o grau de colaboração entre os alunos desenvolve a motivação dos alunos;</li><li>- Verificar se a produção de conteúdos multimédia é motivante.</li></ul>	<ol style="list-style-type: none"><li>1. Achas que as aulas de Inglês são motivantes? Porquê?</li><li>2. Os colegas ajudaram a elaborar os conteúdos?</li><li>3. Achas que os teus colegas, ao te ajudar, tornaram a aula mais motivante?</li><li>4. Achas que as aulas com o recurso ao computador e ao <i>Wiki</i> são mais motivantes? Porquê?</li><li>5. A utilização do <i>Wiki</i> despertou-te interesse para o estudo do inglês?</li><li>6. Participaste mais na elaboração dos trabalhos por teres utilizado o <i>Wiki</i>? Com mais ou menos cuidado? Porquê?</li><li>7. Gostaste de trabalhar de forma colaborativa no <i>Wiki</i>/inglês? Facilitou o trabalho?</li><li>8. O <i>Wiki</i> beneficiou-te a ti e aos membros do grupo, na aprendizagem do inglês? Na criatividade?</li><li>9. O <i>Wiki</i> permitiu criar mais e melhor do que de forma individual? (sem o <i>Wiki</i> como iriam apresentar o trabalho?)</li></ol>	



<b>E. Apreciação das potencialidades dos recursos utilizados pelos alunos</b>	- conferir o grau de envolvimento e motivação perante a utilização das várias ferramentas da web.	1. Achas que os recursos ao (1.1) <i>Wiki</i> , (1.2) GoogleMaps, (1.3) Popplet, (1.4) Prezi, (1.5) Glogster e (1.6) GoAnimate e do (1.7) spreker, motivaram para o estudo do Inglês? 2. Gostarias de utilizar o <i>Wiki</i> em outros trabalhos de grupo de inglês ou de outra disciplina? Porquê?	
<b>F. Reflexão dos alunos</b>	- Conhecer a opinião dos alunos sobre os recursos da web 2.0 e da plataforma <i>Wiki</i> ; - Indagar a aprendizagem obtida, através do recurso <i>Wiki</i> , em Inglês.  Procurar proporcionar um momento de reflexão livre para os alunos referirem algum aspeto novo ou que considerem pertinente e que não foi abordado na entrevista:	1. Preferes as aulas utilizando o computador ou sem computador? 2. Gostaste de apresentar o teu trabalho à turma? 3. O que podes apresentar através de uma página <i>Wiki</i> ? 4. Consideras que melhoraste a oralidade e a escrita em Inglês? Porquê?  5. O que acharam deste trabalho? (o que mais gostaste de fazer ao longo das sessões?)	
<b>G. Agradecimentos</b>	- Concluir a entrevista e agradecimentos	- Agradecer a disponibilidade e o tempo despendido para a entrevista	

