

2º CICLO DE ESTUDOS

MESTRADO EM ENSINO DO INGLÊS E LÍNGUA ESTRANGEIRA NO 3º CICLO DO ENSINO BÁSICO E NO ENSINO SECUNDÁRIO NA ÁREA DE ESPECIALIZAÇÃO DE ESPANHOL

A abordagem de sala de aula invertida, com recurso ao *WhatsApp*, como estratégia para promover a interação oral na LE

Andreia Sofia Carvalho Leal

M

2024



Andreia Sofia Carvalho Leal

A abordagem de sala de aula invertida, com recurso ao *WhatsApp*, como estratégia para promover a interação oral na LE

Dissertação realizada no âmbito do Mestrado em Ensino do Inglês e de Língua Estrangeira no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário na área de especialização de Espanhol, orientado pelo Professor Doutor Carlos Lindade e coorientado pela Professora Doutora Marta Pazos Anido.

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

2024

Aqueles que são a inspiração por trás dos meus sonhos e conquistas.

Sumário

Declaração de honra	7
Agradecimentos	8
Resumo.....	9
Abstract	10
Índice de Figuras	11
Índice de Tabelas.....	12
Índice de Gráficos.....	13
Lista de abreviaturas e siglas.....	14
Introdução.....	15
1.Contextualização da intervenção e justificação da ação	17
1.1. Escola Secundária Augusto Gomes.....	17
1.2. Caracterização das turmas	19
1.3. Identificação do tema de investigação-ação	22
1.3.1. Análise da interação oral nas aulas de inglês	22
1.3.2. Análise da interação oral nas aulas de espanhol	24
1.3.3. Aplicação dos questionários	25
1.3.4. Formulação da pergunta de investigação e dos objetivos de estudo	28
2.Fundamentação teórica	30
2.1. A importância da interação oral na aquisição de uma LE	30
2.1.1. Os principais desafios da interação oral	32
2.2. A integração e evolução das TIC no processo de ensino-aprendizagem	34
2.2.1. O conceito de sala de aula invertida (<i>flipped classroom</i>)	38
2.3. As redes sociais no processo de ensino-aprendizagem	41
2.3.1. O <i>WhatsApp</i> como promotor de interação oral e escrita	43
2.4. Projetos de investigação relacionados	46
2.4.1. Semelhanças e diferenças.....	49
3.Metodologia e plano de intervenção.....	52
3.1. A metodologia de investigação-ação	52
3.2. Instrumentos de recolha de dados.....	54
3.2.1. Diário docente e notas de campo do investigador	55
3.2.2. Fichas de observação.....	56

3.2.3. Questionários.....	56
3.3. Plano de intervenção pedagógica	57
3.4. Atividades didáticas.....	60
3.4.1. Atividades didáticas na turma de inglês	61
3.4.2. Atividades didáticas na turma de espanhol.....	67
4.Resultados	71
4.1. Apresentação dos dados	71
4.1.1. Resultados obtidos na turma de inglês.....	72
4.1.2. Resultados obtidos turma de espanhol	82
4.1.3. Questionário final	87
4.2. Interpretação de resultados	90
4.2.1. Interpretação dos resultados das fichas de observação e diário docente	90
4.2.2. Resultados dos questionários	92
5.Considerações Finais	94
5.1. Limitações do estudo.....	96
5.2. Futuras linhas de investigação	97
5.3. E a partir daqui o que se segue?.....	98
Referências Bibliográficas	100
Anexos	111
Anexo I.....	111
Anexo II.....	112
Anexo III.....	113
Anexo IV	114
Anexo V	115
Anexo VI	116
Anexo VII	121
Anexo VIII	122
Anexo IX	129
Anexo X	130
Anexo XII	131
Anexo XIII	132
Anexo XIV	132
Anexo XV	133

Anexo XVI	134
Anexo XVII	135
Anexo XVIII	136
Anexo XIX	138
Anexo XX	139
Anexo XXI	140
Anexo XXII	141
Anexo XXIII	142
Anexo XXIV	143
Anexo XXV	144
Anexo XXVI	145
Anexo XXVII	146

Declaração de honra

Declaro que o presente relatório é de minha autoria e não foi utilizado previamente noutro curso ou unidade curricular, desta ou de outra instituição. As referências a outros autores (textos, trabalhos, ideias) respeitam escrupulosamente as regras de atribuição de autoria e encontram-se devidamente indicadas no texto e nas referências bibliográficas, de acordo com as normas de referência. Tenho consciência de que a prática de plágio e auto-plágio constitui um ilícito académico.

Declaro, ainda, que não utilizei ferramentas de inteligência artificial generativa (chatbots baseados em grandes modelos de linguagem) para realização de parte(s) do presente relatório, encontrando-se todas as interações (prompts e respostas) transcritas em anexo.

Barcelos, 08/09/2024

Andreia Sofia Carvalho Leal

Agradecimentos

A elaboração deste relatório de estágio foi, inequivocavelmente, uma jornada que envolveu inúmeros desafios, hesitações, alegrias e muitas horas de trabalho árduo. Devo reconhecer que esta etapa apenas foi possível com o apoio de várias pessoas indispensáveis para seguir a melhor direcção em cada fase trilhada:

Agradeço ao professor doutor Carlos Lindade, orientador deste projeto de investigação-ação, por me ter incentivado a ir mais além e ser uma inspiração. Guardo com apreço toda a dedicação, sabedoria e disponibilidade prestada para que este relatório fosse concretizado.

À professora doutora Marta Anido, como coorientadora deste projeto, pela promoção do espírito crítico e reflexivo, pelo seu inestimável apoio e partilha de conhecimento.

À minha família, em especial aos meus pais, pelo apoio, pela paciência e pelo amor incondicional. O vosso sacrifício e motivação foram essenciais para a minha jornada e crescimento pessoal, por isso, dedico-vos esta conquista, com profunda gratidão.

Ao Marco, por não me permitir desistir e acreditar em mim. Agradeço todo o apoio que me prestou ao longo deste caminho e, sobretudo, por me dar conforto nos momentos difíceis.

À Mariana, por estar a uma chamada de distância. Estimo todos os conselhos e todas as palavras de conforto, entre as quais, cito: “Se há alguém que consegue, és tu!”.

Presto um especial agradecimento ao “bando dos 5”, os colegas e amigos que a universidade me deu. Guardarei com saudade todas as memórias, todo o apoio e motivação ao longo do nosso trajeto académico. Sem vocês, esta jornada não seria tão significativa. O meu sincero obrigado por tonarem tudo mais leve e aprazível!

Por último, aos professores cooperantes, à diretora Margarida e à comunidade da Escola Secundária Augusto Gomes, pela partilha de experiências, saberes e palavras de ânimo.

Resumo

A interação oral assume particular relevância no contexto de aprendizagem de uma língua estrangeira, sendo esta a competência comunicativa que mais se assemelha às interações que presenciamos na vida real. Acresce-se que, os discentes demonstram bastante dificuldades, tendo em conta que esta exige uma comunicação no momento e, portanto, mais espontânea e natural, provocando maior timidez e ansiedade (Krashen, 1981; King & Smith, 2017). Considerando o referido, surge uma necessidade de expor os estudantes a momentos de aprendizagem mais significativos, nos quais possam utilizar a língua de forma autêntica (Caballero de Rodas, 2001).

Este projeto de investigação-ação foi realizado na Escola Secundária Augusto Gomes, no âmbito de Iniciação à Prática Pedagógica do Mestrado de Ensino de Inglês e Espanhol. Neste estudo analisa-se de que modo se pode trabalhar a interação oral, tirando proveito da evolução dos métodos de ensino, mais concretamente, da evolução das tecnologias digitais da informação e comunicação no processo de ensino. Assim, pretende-se verificar se a implementação de uma abordagem de *sala de aula invertida*, com recurso ao *WhatsApp*, poderá potenciar o uso de uma língua estrangeira. Igualmente, pretende-se analisar se esta estratégia tem o potencial de auxiliar os alunos na sua dimensão socioafetiva, em particular, a sentirem-se mais autoconfiantes com o uso da língua estrangeira na componente oral. O estudo foi realizado numa turma de 7º ano de Ensino Básico e numa turma de 11º ano de Ensino Profissional. Para observar e comprovar a eficácia deste projeto foram utilizadas fichas de observação, diário da docente e questionários. Após a conclusão deste projeto, verificou-se que a estratégia implementada, permitiu que os estudantes desenvolvessem maior autonomia na construção do seu próprio conhecimento e, em consequência, participarem em aula, com maior autoconfiança, no idioma de aprendizagem.

Palavras-chave: interação oral, tecnologias digitais de informação e comunicação, WhatsApp, língua estrangeira, autoconfiança.

Abstract

Oral interaction assumes particular relevance in the context of learning a foreign language, as it is the communicative competence that most resembles the interactions we witness in real life. However, students demonstrate difficulties, taking into account that it implies real-time communication, thus requiring a more spontaneous and natural discourse. In this sense, it tends to cause shyness and anxiety (Krashen, 1981; King & Smith, 2017). Considering the above, there is a need to expose students to more significant learning moments, in which they can use the language authentically (Caballero de Rodas, 2001).

This action-research project was carried out at the Augusto Gomes Secondary School in the context of Initiation to Pedagogical Practice of the Master's Degree in English and Spanish Language Teaching. This study aims to analyse how oral interaction can be fostered, taking advantage of the evolution of teaching methods, more specifically, the evolution of digital technologies of information and communication in the teaching process. Moreover, it is intended to verify if the implementation of a *flipped classroom* method, through *WhatsApp*, can enhance the use of a foreign language. It is also intended to analyse if this strategy has the potential to help students in their socio-affective dimension, in particular, to feel more self-confident with the use of the foreign language in the oral component. This study was conducted in a class of 7th year basic education and a class of 11th year professional education. To observe and verify the effectiveness of this project, observation sheets, a teacher diary and surveys were used. After concluding this project, it was found that the strategy implemented allowed students to develop greater autonomy in building their own knowledge and, consequently, participate in class with greater self-confidence in the foreign language.

Key-words: oral interaction, digital technologies of information and communication, WhatsApp, foreign language, self-confidence.

Índice de Figuras

FIGURA 1- VISTA ÁREA ESAG	17
FIGURA 2- ESQUEMA BÁSICO DA SALA DE AULA INVERTIDA	40
FIGURA 3: REPRESENTACIÓN DE LA EVOLUCIÓN PREVISTA EN LOS FACTORES AFECTIVOS DEL ESTUDIANTE	45
FIGURA 4- PRIMEIRA ATIVIDADE (GRUPO DE INGLÊS)	62
FIGURA 5- TRATAMENTO DE CORREÇÃO DE ERROS	63
FIGURA 6- SEGUNDA ATIVIDADE: PARTE I (GRUPO DE INGLÊS)	64
FIGURA 7- SEGUNDA ATIVIDADE: PARTE II (GRUPO DE INGLÊS)	65
FIGURA 8- TERCEIRA ATIVIDADE (GRUPO DE INGLÊS)	66
FIGURA 9- QUARTA ATIVIDADE (GRUPO DE INGLÊS)	67
FIGURA 10- PRIMEIRA ATIVIDADE (GRUPO ESPANHOL)	68
FIGURA 11- SEGUNDA ATIVIDADE (GRUPO DE ESPANHOL)	69
FIGURA 12- TERCEIRA ATIVIDADE (GRUPO DE ESPANHOL)	70

Índice de Tabelas

TABELA 1- PRIMEIRO QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ALUNOS DE ILE E ELE.....	27
TABELA 2- CICLOS DO PLANO DE INTERVENÇÃO.....	59
TABELA 3- EXEMPLOS DE INTERVENÇÃO: 1ª ATIVIDADE ILE.....	75
TABELA 4- EXEMPLOS DE INTERVENÇÃO: 2ª ATIVIDADE ILE.....	78
TABELA 5- EXEMPLOS DE INTERVENÇÃO: 3ª ATIVIDADE ILE.....	80
TABELA 6- EXEMPLOS DE INTERVENÇÃO: 4ª ATIVIDADE ILE.....	81
TABELA 7- EXEMPLOS DE INTERVENÇÃO: 1ª ATIVIDADE ELE.....	83
TABELA 8- EXEMPLOS DE INTERVENÇÃO: 2ª ATIVIDADE ELE.....	85
TABELA 9- EXEMPLOS DE INTERVENÇÃO: 3ª ATIVIDADE ELE.....	86
TABELA 10- QUESTIONÁRIO FINAL APLICADO AOS PARTICIPANTES DE ILE E ELE.....	88
TABELA 11- QUESTIONÁRIO FINAL APLICADO AOS ALUNOS DE ELE.....	89

Índice de Gráficos

GRÁFICO 1- USO DA LE NA 1ª ATIVIDADE (ILE).....	73
GRÁFICO 2- USO DA LE NA 2ª ATIVIDADE (ILE).....	77
GRÁFICO 3- USO DA LE NA 3ª ATIVIDADE (ILE).....	79
GRÁFICO 4- USO DA LE NA 4ª ATIVIDADE (ILE).....	81
GRÁFICO 5- USO DA LE NA 1ª ATIVIDADE (ELE).....	83
GRÁFICO 6- USO DA LE NA 2ª ATIVIDADE (ELE).....	84
GRÁFICO 7- USO DA LE NA 3ª ATIVIDADE (ELE).....	86
GRÁFICO 8- NÚMERO DE PARTICIPAÇÃO EM INGLÊS.....	91
GRÁFICO 9- NÚMERO DE PARTICIPAÇÃO EM ESPANHOL.....	92

Lista de abreviaturas e siglas

FLUP	FACULDADE DE LETRAS DA UNIVERSIDADE DO PORTO
IPP	INTRODUÇÃO À PRÁTICA PROFISSIONAL
ESAG	ESCOLA SECUNDÁRIA AUGUSTO GOMES
ILE	INGLÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA
ELE	ESPAÑHOL LÍNGUA ESTRANGEIRA
LE	LÍNGUA ESTRANGEIRA
LM	LÍNGUA MATERNA
TIC	TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO
TDIC	TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO
UD	UNIDADE DIDÁTICA

Introdução

O presente relatório foi elaborado no âmbito da unidade curricular de Introdução à Prática Profissional (IPP), inserida no plano de estudos do segundo ciclo do Mestrado em Ensino do Inglês e Língua Estrangeira no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, na área de especialização de Espanhol (MEIEFA) da Faculdade de Letras da Universidade do Porto (FLUP).

No início do ano letivo, durante o período de observação, constatou-se que a grande maioria dos alunos, nas turmas que foram alvo de intervenção, demonstravam-se reticentes em participar na língua estrangeira, apresentando pouca autoconfiança para se expressarem oralmente. Esta falta de confiança derivava, entre outras razões, da limitada exposição ao idioma e da falta de prática. Tendo como referência o exposto, procurou-se atenuar esta situação e, em simultâneo, responder à seguinte questão de investigação: “De que modo é que uma abordagem de sala de aula invertida, com recurso ao *WhatsApp*, pode ser utilizada como estratégia para promover a interação oral dos discentes na LE?” Assim sendo, para o desenvolvimento deste projeto, considerou-se a evolução das tecnologias digitais de informação e comunicação, que ganharam maior destaque após a pandemia Covid-19. No entanto, anteriormente a este período já se evidenciavam os benefícios de incorporar o uso de plataformas digitais no ensino de línguas. Sob esta premissa, salienta-se:

as tecnologias [...]: ajudam a tornar os alunos cientes de suas responsabilidades enquanto aprendizes, permitindo que eles ensinem uns aos outros e se comuniquem com o mundo extra sala; permitem que os alunos interajam com a formação de diversas maneiras - assistindo, ouvindo, lendo, escrevendo, falando, criando; permitem o acesso a documentos, imagens, ideias, sons e pessoas de todos os cantos do mundo, o que significa acesso a material autêntico [...] (Contiero et al., 2019, p. 7)

Desta forma, procurou-se analisar se o recurso a tecnologias digitais, em concreto o *WhatsApp*, poderão exercer impactos positivos sobre as dimensões socioafectivas dos discentes, visando ainda entender em que medida poderão contribuir para o uso da língua estrangeira. Para tal, desenvolveram-se atividades que envolviam o estudo autónomo em casa e, posteriormente, eram aprofundadas em aula.

No que concerne à estrutura deste relatório, é composto por cinco capítulos. No primeiro capítulo, denominado por *Contextualização da intervenção e justificação da ação*, descrevem-se o contexto escolar e a caracterização das turmas-alvo parte deste projeto de investigação. Ademais, apresentam-se os dados obtidos no ciclo zero, de modo a justificar a escolha do tema de estudo. No final do capítulo, expõe-se então a questão de investigação e os seus objetivos correspondentes.

No segundo capítulo, designado por *Fundamentação teórica*, descreve-se os conceitos teóricos relevantes à compreensão do tema de estudo: o papel das TIC no ensino de línguas estrangeiras e a importância da interação oral, assim como os principais desafios relativos a esta competência comunicativa.

No terceiro capítulo, intitulado *Metodologia e plano de intervenção*, analisa-se o plano de ação, explicitando em que consiste a metodologia de investigação-ação. Seguidamente, apresentam-se as ferramentas utilizadas para a recolha de dados, analisando com que propósito foram aplicadas. Por fim, salientam-se as atividades implementadas, primeiramente, no grupo de inglês e, em seguida, no grupo de espanhol.

No quarto capítulo alusivo a: *Resultados*, descrevem-se e interpretam-se os dados obtidos das atividades implementadas nas duas turmas, visando notar a sua eficácia no progresso dos discentes. Também, serão analisadas as perceções dos alunos no questionário final.

Por último, no quinto capítulo serão expostas as considerações finais acerca da implementação do estudo, refletindo sobre a sua eficácia e as suas limitações. Serão, ainda, propostas cinco áreas de investigações futuras, considerando o que se poderá explorar em próximas intervenções.

1. Contextualização da intervenção e justificação da ação

Para este capítulo, é importante situar e delinear o estudo de investigação-ação integrado no estágio realizado. Nesse sentido, iniciar-se-á com uma caracterização do contexto escolar onde a intervenção pedagógica foi concretizada. Em seguida, descrever-se-á detalhadamente as turmas que foram parte integrante da implementação do projeto de investigação-ação. Para concluir, após fornecer informações sobre a instituição de ensino e o público alvo, será apresentada a questão de pesquisa que orientou todo o trabalho de investigação-ação, derivada, entre outros elementos, das participações e observações das aulas no ano letivo 2023/2024.

1.1. Escola Secundária Augusto Gomes

A Escola Secundária Augusto Gomes (ESAG), fundada em 1972, é uma instituição de ensino público não integrada em agrupamentos. Localizada no concelho de Matosinhos, no Porto, beneficia de uma localização estratégica, situando-se próxima de diversas infraestruturas educativas, administrativas, judiciais e culturais.

Figura 1- Vista área ESAG¹



Em relação à oferta educativa, abrange o terceiro ciclo de Ensino Básico e Ensino Secundário, com turmas do sétimo ao décimo segundo ano de escolaridade, com

¹ Fonte: Google Maps (2022)

aproximadamente mil e quinhentos alunos. Assim, apresenta uma faixa etária diversificada, compreendendo idades entre os doze e dezoito anos. Oferece uma variedade de cursos na área de ensino regular, especificamente, na área de Ciências e Tecnologias, Línguas e Humanidades, Ciências Socioeconómicas e Artes Visuais. Quanto a percursos educativos alternativos, a ESAG oferece a vertente do ensino profissional que permite aos alunos concluir a escolaridade obrigatória, com ênfase na aquisição de competências específicas dos cursos e do perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória. Entre estes cursos, incluem-se o de Técnico(a) de Gestão e Programação de Sistemas Informáticos, Técnico(a) Comercial e Técnico(a) de Turismo.

As instalações da ESAG abrigam um edifício único de três pisos, subdividido em três áreas: nascente, poente e sul. Dispõe de trinta e cinco salas de aula, quatro salas de informática, nove laboratórios, um pavilhão desportivo, uma reprografia, uma cantina, uma cafetaria, uma sala de jogos, uma biblioteca e um espaço reservado para professores. Cada sala está devidamente equipada com todos os materiais necessários, incluindo projetor, computador e quadro branco ou, em alguns casos, quadro interativo.

O lema da escola *traçar rumos, desenhar horizontes*, visa destacar o seu papel crucial em orientar e apoiar os alunos na sua procura incessante para alcançar sucesso académico e pessoal. Deste modo, faz parte dos seus objetivos promover uma educação integral, englobando o crescimento pessoal, vocacional e cívico dos discentes, capacitando-os para os vários desafios da vida:

- **Persistência**, nas ações tendentes a concretizar as metas a alcançar, no sentido de melhoria dos resultados;
- **Empenho**, através do exemplo da necessidade de exigência pessoal e de aplicação de concretizar objetivos pessoais;
- **Responsabilidade** partilha, atribuindo cargos e promovendo as sinergias necessárias para atingir objetivos comuns, abrangendo todos os elementos da comunidade escolar e envolvente;
- **Rigor**, proporcionando experiências de aprendizagem diversificadas, reforçando a importância de um trabalho refletido, metódico, organizado e disciplinado, para a obtenção de sucesso;
- **Solidariedade**, no respeito pelas diferenças, no atender às necessidades individuais, proporcionando as condições favoráveis ao crescimento pessoal e à aprendizagem;
- **Tolerância**, na atitude pessoal e comunitária de aceitar valores diferentes dos adotados pelo grupo de pertença original;

- **Inovação**, através da abertura à mudança, do acolhimento e promoção de boas práticas e do estímulo da criatividade. (ESAG, 2022, p. 21)

Assinalar ainda que, o nome da escola é uma homenagem ao seu patrono, o pintor Augusto Gomes, que dedicou parte substancial da sua obra a Matosinhos. Por esta razão, a escola tem devoto especial atenção à expressão artística. Em virtude disto, a ESAG tem como missão promover o pensamento crítico e a expressão criativa dos alunos, assim “[...] pensa-se numa missão assente no princípio de uma educação integral do aluno, que tenha em conta a formação nas áreas do pensamento crítico, das humanidades, da cultura estética e artística, das ciências e tecnologias, e da educação do corpo e da prática desportiva” (ESAG, 2022, p. 21). Dentro desta perspetiva, oferece uma variedade de atividades extracurriculares ao longo do ano letivo, entre as quais se destaca o *CineClube ESAG*, uma iniciativa promovida pela Associação de Estudantes, que incentiva os membros a assistir, discutir e refletir sobre cinema. Outra opção de enriquecimento curricular dos alunos é o Clube de Teatro (*Teatradas*), cujo objetivo é desenvolver atividades de dramatização. Para além das atividades mencionadas, promove projetos internacionais, nacionais e regionais. Estes incluem, *Appetece Ler (14-20 a Ler)*, *Currículo Local de Atividades Enriquecimento Curricular Adaptado – CMM*, *Desporto Escolar*, *EcoEsag*, *Clube dos Deuses e dos Heróis*, *L.E.M. Laboratório de Experimentação Musical*, *Parlamento Europeu de Jovens (PEJ)*, *Parlamento dos Jovens*, *Prémio de Pintura Juvenil de Augusto Gomes*, *Projeto Erasmus+*, *Saber+Português* e, por fim, *Todos Lêem*, *Todos Escrevem*.

1.2. Caracterização das turmas

Durante o ano letivo 2023/2024, a seleção de turmas para as disciplinas de inglês e espanhol foi norteadada pelo critério da disponibilidade horária. Igualmente, ponderou-se o acompanhamento de uma turma de ensino regular e outra de ensino profissional, especificamente na disciplina de espanhol. Assim sendo, foram lecionadas aulas a quatro turmas distintas: duas de inglês (uma turma de sétimo ano do ensino básico e outra de décimo segundo ano do ensino secundário) e duas de espanhol do ensino

secundário (uma de décimo e outra de décimo primeiro ano). O projeto, contudo, foi implementado apenas na turma de sétimo ano de inglês língua estrangeira (ILE) e na turma de décimo primeiro ano de espanhol língua estrangeira (ELE).

A caracterização das turmas foi elaborada com recurso a várias abordagens. Isto incluiu observações diretas, anotações no caderno da investigadora, discussões com os professores orientadores e participação em reuniões intercalares, onde se delineava o perfil dos alunos.

A turma de inglês objeto deste relatório era constituída por um grupo de sétimo ano (nível A2.1/A2.2), com vinte e dois estudantes, treze do género feminino e nove do género masculino, com idades entre os doze e catorze anos. Este grupo estava inserido num programa de ensino articulado, concebido especificamente para os alunos matriculados no conservatório de música do Porto. As aulas decorriam às quintas-feiras, com duração de cem minutos e, às sextas-feiras, com cinquenta minutos de duração. A fase inicial de observação revelou que alguns alunos deste grupo apresentavam um nível de proficiência em inglês que superava as expectativas típicas para o nível A2. Assim, destacou-se a presença de cinco alunos capazes de comunicar fluentemente na língua estrangeira. No entanto, eram evidentes as diferenças entre estes alunos mais avançados e os restantes membros da turma. Estes enfrentavam mais dificuldades devido ao seu menor nível de proficiência, resultando numa reticência ao participar nas aulas e expressarem-se em inglês. Assim sendo, era fundamental nomear certos estudantes no decorrer das aulas para assegurar a sua participação e envolvimento no processo de aprendizagem. Apesar destas diferenças, a turma como um todo apresentava uma notável homogeneidade em termos de comportamento e disciplina. Os estudantes eram bastante cooperativos, estabeleciam boas relações interpessoais, auxiliando-se mutuamente e demonstrando respeito tanto pelos colegas como pelos professores.

A turma de espanhol era constituída por um grupo de décimo primeiro ano (nível A2), composto por nove estudantes, cinco do género feminino e quatro do género masculino, com idades entre dezasseis e dezoito anos, pertencentes a um curso de ensino profissional na área de *Técnico Comercial*. No contexto do ensino profissional, foi

adotado um método diferenciado. Após a apresentação à turma, sob a orientação do professor cooperante, procedeu-se à seleção de conteúdos didáticos, considerando a relevância para a área profissional dos discentes. A disciplina era distribuída ao longo de cinquenta horas, em seis módulos, correspondentes a duas sessões de cinquenta minutos por semana, nas terças-feiras e quartas-feiras.

É imperativo salientar que, dentro deste conjunto de estudantes, existiam indivíduos que enfrentam desafios particulares. Por exemplo, uma aluna diagnosticada com mutismo seletivo tendia a demonstrar relutância em relação à comunicação, interação e participação voluntária em sala de aula, preferindo trabalhar de forma independente e evitar a comunicação com seus colegas ou professores, comunicava apenas, ocasionalmente, mediante gestos. Ainda, uma estudante apresentava um perfil mais reservado, influenciada pela ansiedade, sentia-se desconfortável ao ser solicitada a participar em aula. Por último, é também relevante mencionar que alguns alunos apresentavam déficit de atenção, pelo que demonstravam dificuldades em concentrar-se durante largos períodos de tempo.

Em termos gerais, os alunos deste grupo estavam dispostos a participar nas atividades propostas, embora às vezes pudessem ser bastante distraídos e propensos a conversar. O ritmo de trabalho apresentou-se ligeiramente inconsistente devido ao perfil dos alunos. Assim, a dinâmica das aulas variou significativamente conforme o estado emocional dos estudantes.

Observou-se ainda, uma diferença considerável entre dois alunos com experiência prévia em espanhol e aqueles que estavam a iniciar pela primeira vez. Os primeiros sentiam-se mais à vontade em usar o idioma de aprendizagem, enquanto os últimos tendiam a comunicar principalmente em português, devido à sua menor familiaridade com o idioma.

1.3. Identificação do tema de investigação-ação

A oportunidade de acompanhar as diversas turmas, como anteriormente assinalado, seja através da observação direta em sala de aula ou na planificação e execução de atividades didáticas no âmbito do estágio pedagógico, possibilitou uma análise crítica da importância da interação oral na aprendizagem em contexto de sala de aula. Esta análise foi fundamentada na informação recolhida e registada através de anotações pessoais e grelhas de observação disponibilizadas pela FLUP, as quais se concentraram não só nas tipologias de atividades propostas, mas também e, sobretudo, no uso da língua-alvo.

Durante o decorrer do primeiro mês, o processo de observação revelou-se uma ferramenta fundamental e enriquecedora para a prática docente. Não só proporcionou a oportunidade de conhecer os alunos individualmente, assim como as suas necessidades, como também possibilitou identificar um problema recorrente nas diferentes vertentes de ensino de inglês e espanhol: a dificuldade na expressão oral. Especificamente, foi observada uma tendência frequente dos alunos em recorrer à língua materna para expressar as suas ideias, revelando uma necessidade urgente de prática da competência oral.

1.3.1. Análise da interação oral nas aulas de inglês

Nas primeiras aulas observadas da turma de inglês, durante uma análise inicial, foi possível verificar que havia um grupo de estudantes mais reservados e relutantes em responder na língua-alvo. Hesitavam em se expressar em inglês, participando apenas quando estimulados pela intervenção da professora, que os encorajava, ocasionalmente, através de um método de repetição.

Embora o processo de observação tenha começado no início de setembro, apenas no final do mês foi definido um objetivo mais específico: observar e analisar a interação oral em inglês. Durante o período compreendido entre o início de outubro e o final de dezembro, o foco residiu numa avaliação detalhada da forma como os alunos interagiam com a língua-alvo, a professora e os colegas, assim como na observação da frequência

com que recorriam à língua materna. Desta forma, os dados relevantes para sustentar o problema identificado foram recolhidos durante as aulas observadas nos dias 22 de setembro, 19 de outubro e 24 de novembro de 2023.

No dia 22 de setembro, foi utilizada uma ficha de observação facultada pela universidade, conforme detalhado no *anexo I*. Lecionei os primeiros 50 minutos e observei os restantes 50, com um foco específico nas atividades que envolvessem interação oral. O tema abordado na aula estava relacionado com "Countries and nationalities", conforme apresentado no manual *Top Teen 7*, com ênfase em cidades europeias. Após a leitura de um texto titulado "Shawn Mendes: The tour", a professora realizou uma série de perguntas aos alunos, que os incentivou a compartilhar as suas experiências pessoais, como por exemplo, "Have you ever visited any of these cities? (if so, tell me about your experience and interesting facts); "Do you know what these cities are known for?" Sendo perguntas de resposta aberta, que envolviam produzir um discurso mais espontâneo no idioma, foi possível observar que apenas cinco alunos participaram voluntariamente nesta discussão. Isto deve-se, essencialmente, ao facto de este grupo de alunos apresentar um bom nível de inglês e serem capazes de se expressar, sem grande dificuldade, na língua. Em contrapartida, os alunos com mais dificuldades não se envolveram nesta discussão, o que se deve, principalmente, ao facto de terem um vocabulário mais limitado e apresentarem dificuldades em formular frases.

No dia 19 de outubro, o objetivo da aula foi abordar a distinção entre os verbos "to be" e "to have got". Para este propósito, a professora cooperante iniciou a aula com a música "Empire State of Mind II" de Jay-Z ft. Alicia Keys. Antes de reproduzir a música, apresentou uma imagem de Nova Iorque para promover um momento de motivação e interação entre os alunos, conforme detalhado no *anexo II*, e colocou as seguintes questões: "Can you identify this city?", "Tell me the words you associate with this city.", e "What is its most important monument?". Observou-se que apenas três alunas, pertencentes ao grupo dos alunos mais avançados, responderam às perguntas, reforçando assim como este grupo domina a dinâmica da aula. No entanto, a maior parte do tempo que deveria ter sido dedicada para envolver mais alunos na discussão

foi ocupada pela professora ao fornecer informações adicionais devido à baixa participação.

No dia 24 de novembro, decorreu a aula avaliada da colega de estágio, com uma duração de 50 minutos. O tema abordado foi "Future plans", incidindo em atividades relacionadas com planos futuros (present continuous tense) e em expressões para convidar, aceitar ou recusar convites para futuros eventos. Durante esta sessão, concentrei a minha atenção na atividade final de "Role-play: inviting, accepting and declining", conforme detalhado no *anexo III*. Nesta atividade, os alunos trabalharam em pares e receberam da professora-estagiária um cartão guiado, cada um com uma atividade diferente de fim de semana, como por exemplo "Pyjama Party", onde os alunos tinham de convidar o seu companheiro e este podia aceitar ou recusar o convite, justificando a sua resposta.

Durante a realização da atividade de interação oral em pares, verificou-se que os alunos comunicaram predominantemente em português, utilizando ocasionalmente algumas palavras em inglês, apesar de a professora ter deliberadamente agrupado alunos mais avançados com aqueles com mais dificuldades, com o objetivo de promover o uso da língua.

1.3.2. Análise da interação oral nas aulas de espanhol

No que diz respeito à turma de espanhol, houve uma ligeira diferença, uma vez que, por decisão do professor orientador da escola, assisti individualmente a diferentes turmas. Assim, durante o período de setembro a dezembro, acompanhei uma turma do 10.º ano do ensino regular e, a partir de janeiro, comecei a assistir a uma turma do 11.º ano do ensino profissional, sendo esta última a turma selecionada para o projeto de investigação-ação.

Nas primeiras aulas observadas, foi perceptível que predominava o uso do português ao intervir nas questões do professor, assim como durante as atividades em pares e em grupo. Desta forma, os dados relevantes para sustentar o problema

identificado foram recolhidos durante as aulas observadas nos dias 9 de janeiro e no 23 de janeiro de 2024.

No dia 9 de janeiro, o tema da aula estava relacionado com “El día de reyes”, conforme detalhado no *anexo IV*. Antes de serem expostos a um vídeo cultural sobre as tradições na Espanha, o professor solicitou que comentassem o que já sabiam sobre este dia, promovendo assim um momento de interação oral. Das três breves intervenções feitas pelos discentes, todas foram em português. Embora o docente tenha explicitamente pedido que repetissem os seus comentários em espanhol, estes evidenciaram bastantes dificuldades ao fazê-lo.

No dia 23 de janeiro, o tópico abordado foi "Nacionalidades: Presentar a alguien", como especificado no *anexo V*. Primeiramente, os discentes tiveram a oportunidade de escrever um texto, com o fim de prepararem a sua apresentação, sendo depois chamados, um a um, ao quadro. Apesar de terem o auxílio do texto escrito, foi possível observar que apresentavam vários problemas ao articular frases e que muito do léxico, que deveria estar em espanhol, foi apresentado em português durante as exposições orais.

Com base nas observações realizadas, pode-se concluir, que a insegurança e reticência ao falar na língua-meta, e a forte dependência da língua materna limitavam as oportunidades dos discentes para praticar e melhorar as suas competências orais.

1.3.3. Aplicação dos questionários

Com base nos dados recolhidos através de fichas de observação e do diário da investigadora, foi possível determinar que, tanto na turma de inglês como na de espanhol, a maioria dos alunos recorria à língua materna para comunicar, tanto em discussões abertas em sala de aula, como em atividades em pares ou grupos. Esta tendência foi mais evidente entre os alunos do grupo de espanhol, embora também se manifestasse na turma de inglês, onde apenas cinco alunos comunicavam frequentemente em inglês, enquanto os restantes preferiam usar a língua materna.

Ao reconhecer esta dificuldade na interação oral, procedi à investigação para identificar as possíveis causas. Após a análise de aulas e das notas de docente, construiu-se a seguinte hipótese: a principal razão para tal desafio poderia residir na falta de confiança dos discentes para se expressarem na língua estrangeira (LE). Por essa razão, em momentos de insegurança, tendiam a optar pela língua materna (LM). Esta hipótese foi corroborada através da implementação de um questionário, cujos resultados serão discutidos detalhadamente posteriormente.

O questionário aplicado às duas turmas, no *anexo VI*, teve como principais objetivos: avaliar, primeiramente, se os discentes se sentiam ou não confiantes para se expressar nos idiomas em estudo e, nos casos em que não se sentiam confiantes, identificar as razões; compreender, em seguida, as percepções dos alunos sobre o *WhatsApp* e a frequência com que o utilizavam; e verificar, por fim, se estariam interessados em utilizar o *WhatsApp* para praticar o idioma. Tendo em vista analisar individualmente as percepções dos discentes sobre este recurso e entender o seu interesse em utilizá-lo, o questionário não foi conduzido anonimamente. No entanto, os dados recolhidos foram tratados com total confidencialidade.

O instrumento de recolha de dados foi analisado pelos supervisores da faculdade, para assegurar que as perguntas fossem formuladas de maneira clara, permitindo uma análise precisa dos objetivos de estudo. O questionário é composto por onze perguntas, iniciando com uma primeira parte que teve como propósito solicitar informações pessoais como idade e género. Em seguida, da primeira à sexta perguntas, eram de resposta fechada de escolha múltipla. A sétima e oitava perguntas utilizam uma escala de níveis de concordância de 1 a 5, avaliando o grau de concordância dos alunos com determinadas afirmações. As perguntas nona e décima também eram de escolha múltipla. Por fim, a décima primeira pergunta era de resposta aberta, permitindo que os alunos expressem livremente as suas ideias. Essa variedade de formatos visava recolher uma ampla variedade de informações e percepções dos estudantes, combinando dados quantitativos e qualitativos para uma análise mais completa.

Os resultados ao questionário aplicado foram os seguintes:

Tabela 1- Primeiro questionário aplicado aos alunos de ILE e ELE

Pergunta	Inglês (22 alunos)			Espanhol (9 alunos)			
1. Tens a aplicação <i>WhatsApp</i> instalada no teu telemóvel?	100% (sim)			100% (sim)			
2. Com que frequência utilizas esta aplicação?	88,4% várias vezes ao dia	13,6% uma vez por dia		55,6% várias vezes por dia	33,3% raramente	11,1% uma vez por dia	
3. Consideras que ser capaz de falar na LE é importante para os teus objetivos escolares futuros?	86,4% (sim)	13,6% (não)		88,9% (sim)	11,1% (não)		
4. Em contexto de sala de aula, quando te é pedido para falar na LE, sentes-te confiante para falar?	68,2% (não)	31,8% (sim)		77,8% (não)	22,2% (sim)		
5. Se respondeste não, qual é a principal razão pela qual não te sentes confiante ao falar na LE?	33,3% dificuldades em formular frases; 33,3% medo de cometer erros; 26,7% timidez ou insegurança, 6,7% falta de prática oral.			42,9% timidez ou insegurança; 14,3% falta de prática oral; 14,3% medo de ser corrigidos; 14,3% medo de cometer erros; 14,3% falta de vocabulário.			
6. Qual é a segunda razão pela qual não te sentes confiante ao falar na LE?	40% falta de vocabulário; 20% dificuldade em formular frases; 13,3% falta de prática oral; 13,3% medo de cometer erros; 6,7% medo de ser corrigido; 6,7% timidez ou insegurança.			42,9% dificuldade em formular frases; 28,6% medo de cometer erros; 14,3% timidez ou insegurança; 14,3% falta de prática oral.			
7. Na tua opinião, o <i>WhatsApp</i> é uma eficaz ferramenta de comunicação? (Escala 1 a 5)	36,4% (4)	63,6% (5)		22,2% (3)	11,1% (4)	66,7% (5)	
8. Concordas que o <i>WhatsApp</i> poderá melhorar o nosso à-vontade e a nossa habilidade para comunicar numa língua estrangeira?	18,2% (3)	36,4% (4)	45,4% (5)	11,1% (2)	44,4% (3)	11,1% (4)	33,3% (5)
9. De que forma imaginas que o <i>WhatsApp</i> pode contribuir para o desenvolvimento da tua interação no idioma?	68,2% facilitando a prática frequente; 18,2% proporcionando um ambiente menos intimidante para a aprendizagem; 13,6% proporcionando interações autênticas.			44,4% proporcionando um ambiente menos intimidante para a aprendizagem; 44,4% facilitando a prática frequente; 11,1% proporcionando interações autênticas.			
10. Estarias interessado/a em participar em atividades no <i>WhatsApp</i> , focadas em promover a interação oral na LE?	86,4% (sim)	13,6% (não)		66,7% (sim)	33,3% (não)		

A décima primeira pergunta era de resposta aberta, permitindo aos alunos indicarem o tipo de atividades que gostariam de realizar no *WhatsApp*. Em geral, constatou-se que a maioria dos discentes demonstrou interesse em trocar mensagens

em inglês e em espanhol; e participar em atividades interativas, como jogos. Destaca-se, em particular, a resposta de uma aluna que especificou precisamente o pretendido: a criação de um grupo de turma onde fossem propostas diferentes atividades.

Em suma, os resultados dos questionários revelaram padrões semelhantes entre as turmas de inglês e espanhol. Destacaram, sobretudo, uma considerável falta de confiança na expressão oral na LE. As razões implícitas a esta falta de confiança foram igualitárias em ambos os grupos: os alunos destacaram, principalmente, fatores emocionais. Estes dados assinalaram que havia uma necessidade de desenvolver estratégias que visassem aumentar a autoconfiança dos discentes e promover a prática da LE. Observou-se, ainda, um interesse generalizado em participar em atividades no *WhatsApp* focadas na interação oral.

1.3.4. Formulação da pergunta de investigação e dos objetivos de estudo

Com evidência nos dados recolhidos através dos resultados do primeiro questionário, verificou-se que uma percentagem considerável de alunos não usa o idioma em sala de aula devido à falta de confiança, consequente de vários fatores, como insegurança, timidez, medo de cometer erros e falta de oportunidades de prática. Como alude Álvarez (2020): “Muchos alumnos no tienen la suficiente confianza en sí mismos como para hablar ante una audiencia respetable como es el grupo clase, pues creen que exponen sus carencias o limitaciones” (p. 42).

Reconhecendo a importância de promover o uso e a prática do idioma tanto dentro como fora da sala de aula, foi desenvolvida uma estratégia para envolver os alunos, proporcionando-lhes oportunidades de prática fora do contexto escolar e, progressivamente, incentivar o uso do idioma em contexto de aula presencial. Deste modo, formulou-se a seguinte pergunta de investigação: “De que modo é que uma abordagem de sala de aula invertida, com recurso ao *WhatsApp*, pode ser utilizada como estratégia para promover a interação oral dos discentes na LE?”

Desde o início, o *WhatsApp* destacou-se como a ferramenta ideal para servir de apoio à aprendizagem. O interesse intrínseco nesta plataforma deveu-se a diversos

fatores, como se aprofundará no segundo capítulo. No entanto, teve-se em consideração, sobretudo, a familiaridade dos alunos. Todos os alunos já tinham o *WhatsApp* nos seus telemóveis e utilizavam-no diariamente, isto facilitava a integração de atividades didáticas sem a necessidade de explicações sobre o seu funcionamento. Ademais, oferecia um ambiente menos formal e intimidante para os discentes, o qual poderia ajudar a reduzir impedimentos como o medo de errar e a insegurança na prática da LE. Por último, a natureza interativa e multimodal, com multifuncionalidades como mensagens de texto, áudio, entre outras, possibilitava criar diversas atividades adaptadas aos tópicos de aprendizagem dos discentes.

Para abordar esta questão de investigação, foram formulados os seguintes objetivos:

1. Investigar se o recurso a uma abordagem de aula invertida, com recurso ao *WhatsApp*, está associado a um aumento do uso da LE em contexto de aula presencial;
2. Avaliar se durante as atividades propostas no *WhatsApp*, há uma predominância no uso da LE por parte dos alunos ou se estes ainda tendem a recorrer principalmente à LM;
3. Estudar se os discentes, mediante o recurso ao *WhatsApp*, se sentiram mais confiantes para usar a LE, tanto no grupo de *WhatsApp* como em contexto de aula presencial.

Neste primeiro capítulo, foram assinalados os objetivos do projeto de investigação, que se centrou em utilizar o *WhatsApp* como ferramenta para promover a interação oral na LE. Assim, antes de estabelecer os objetivos de estudo, foi imperativo proceder a uma investigação das potencialidades das tecnologias digitais no âmbito educacional. Portanto, para compreender melhor o contexto em que este estudo se insere, é essencial abordar a evolução das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) e o seu impacto no ensino de línguas. Logo, no capítulo seguinte, proceder-se-á à fundamentação teórica que sustenta as escolhas pedagógico-didáticas aplicadas nesta área de intervenção.

2. Fundamentação teórica

Neste capítulo, serão analisados os conceitos e noções cuja compreensão se releva fundamental para o desenvolvimento do projeto de investigação-ação definido no capítulo anterior. Neste sentido, estabelecem-se três conceitos chaves, primeiramente, referentes ao papel da interação oral no ensino; em segundo lugar, a integração e evolução das tecnologias de informação e comunicação (TIC) no ensino de línguas estrangeiras; e por último, o papel das redes sociais e como estas contribuem para o desenvolvimento de diferentes competências comunicativas.

2.1. A importância da interação oral na aquisição de uma LE

O conceito de interação passou a ocupar um lugar central nas investigações e discussões sobre a aquisição de uma língua, sobretudo, entre linguistas que aderiram à chamada *Hipótese Interacionista*, explorada por Michael Long (1996). Esta teoria começou a ganhar destaque na década de 1970, precisamente quando surge um crescente interesse em analisar os padrões discursivos entre falantes nativos e aprendentes de um idioma e na medida em que os falantes nativos mudavam o seu discurso para este ser mais acessível para os aprendentes (Mackey et al., 2012). De acordo com esta teoria, “learners should be exposed to comprehensible, negotiated, or modified input in their attempts to acquire a language” (Sarem & Shirzadi, 2014, p. 62). Assim, esta perspetiva sustenta que, para compreender o processo de aprendizagem, seria fundamental analisar a relação intrínseca entre a língua e o mecanismo de interação comunicativa.

A interação oral, longe de ser uma competência isolada, envolve o domínio de diferentes habilidades linguísticas interligadas entre si, tais como a expressão e a compreensão. Relativamente à expressão oral, o aprendente de uma LE deve ter a capacidade de expressar-se oralmente, transmitindo uma mensagem a um ouvinte. No que concerne à compreensão oral, deve ter a capacidade de receber, assim como interpretar uma mensagem proveniente de um emissor (Capelo, 2015). Por conseguinte, a interação oral pressupõe que o discente desempenhe simultaneamente

os papéis de ouvinte e emissor de informação, incluindo assim a compreensão oral e a expressão oral:

Na interação participam oralmente e/ou por escrito pelo menos dois indivíduos, cuja produção e receção alternam, podendo até, na comunicação oral, sobrepor-se. Os dois interlocutores podem falar ao mesmo tempo e, simultaneamente, ouvir-se um ao outro. Mesmo quando as tomadas de palavra são rigorosamente respeitadas, o ouvinte já está geralmente a prever o fim da mensagem do emissor e a preparar a sua resposta. Aprender a interagir assim inclui mais do que aprender a receber e a produzir enunciados (Conselho da Europa, 2001, p. 36).

Assim sendo, “o utilizador da língua desempenha alternadamente o papel de falante e o de ouvinte com um ou mais interlocutores, de modo a construir conjuntamente um discurso conversacional através da negociação de sentido e seguindo o princípio da cooperação” (Conselho da Europa, 2001, p. 112). Complementarmente, Ellis (2015) refere que “the term “interaction” refers to the oral exchanges a learner participates in—with native speakers or with other learners—which provide both “input” and opportunities for “output” (p. 23). Este intercâmbio oral pressupõe a capacidade do aluno para comunicar de forma natural e espontânea; implica uma linguagem autêntica, oposta à linguagem encontrada nos livros de texto, geralmente técnica e descontextualizada (Canale, 2000; Legak & Wahi, 2020). Pelo que, dentro das diversas competências comunicativas em sala de aula, é a que mais se aproxima das situações da vida real.

No que concerne ao seu papel na sala de aula, para muitos discentes, “el aula constituye el primer o el único contacto con la lengua que quieren aprender”. (García, 2007, p. 555). Com efeito, a prática da interação oral fica, na maioria dos casos, limitada à sala de aula. Os alunos para além de terem pouco contacto com a LE, o seu tempo de exposição é, também, geralmente limitado, com modelos de linguagem menos variados. Isto sucede devido ao facto de a linguagem ensinada em aula apresentar um mecanismo mais formal, com especial atenção na forma, o que contrasta com a linguagem que usamos em contextos cotidianos (Lightbown & Spada, 2013).

Além disto, o padrão dominante de interação em aula centra-se na dinâmica professor-aluno. Assim sendo, a sequência de interação consiste em três turnos:

primeiramente, o professor realiza uma pergunta; em seguida, o aluno responde; e por último, o professor avalia a resposta (Bolitho, 2006). Ademais, como alude Walsh (2002), “teachers largely control the topic of discussion; teachers often control both content and procedure; teachers usually control who may participate and when; teachers talk most of the time.” (p. 3). Deste modo, os padrões de comunicação estabelecidos pelo professor podem restringir as oportunidades de participação dos alunos e, consequentemente, de aprendizagem.

É neste contexto que surge uma necessidade de promover momentos de interação autênticos e de expor o aluno à língua de diversas e amplas formas. Caballero de Rodas (2001) defende que “Se aprende a hablar hablando (...) Por lo tanto, si se quiere que los alumnos aprendan a hablar en una LE se les tendrá que ofrecer el máximo de oportunidades y que éstas sean lo más idóneas posibles, para que puedan hablar en el aula (p. 288)”. Similarmente, de acordo com Krashen (1981), “language *acquisition* is very similar to the process children use in acquiring first and second languages” (p. 1), para tal, requer interações significativas, naturais e contextualizadas na língua-alvo.

2.1.1. Os principais desafios da interação oral

À luz das considerações iniciais apresentadas no *capítulo 1*, destaca-se que um dos desafios mais recorrentes e complexos no processo de aquisição de uma LE relaciona-se com a interação oral. Esta competência é influenciada por uma série de fatores individuais que impactam a experiência de aprendizagem de cada estudante. Neste sentido, “learner difference factors such as language aptitude, working memory, motivation, and language anxiety can be expected to influence how learners process input and output and thus the extent to which they are able to benefit from interaction.” (Ellis, 2015, p. 182)

Ademais, é relevante destacar a competência “existencial” (saber ser) do *Quadro Europeu Comum de Referência* (Conselho da Europa, 2001):

A atividade comunicativa dos utilizadores/aprendentes é afetada não só pelo seu conhecimento, pela sua compreensão e pelas suas capacidades mas

também por fatores pessoais relacionados com as suas personalidades individuais, que se caracterizam pelas atitudes, motivações, valores, crenças, estilos cognitivos e tipos de personalidade que contribuem para a sua identidade pessoal. Estes incluem: a *introversão e a extroversão, a espontaneidade e o autocontrolo, o medo ou embaraço, a autoconfiança e a falta de confiança, bem como a autoestima e a falta de autoestima* [...] (p. 152)

Entre os diversos fatores anteriormente referidos, a ansiedade e a falta de autoestima surgem como obstáculos particularmente significativos. Estes dois elementos estão frequentemente interligados, originando o fenómeno denominado *ansiedade linguística*, explorado por Horwitz (2001). A ansiedade linguística pode ter origem em vários aspetos do percurso do aprendente, tais como experiências de aprendizagem negativas, pelo que, “abrange diferentes sensações, entre elas medo, sentimentos de insegurança e antecipação apreensiva e de incompetência pessoal.” (Welp, 2009, p. 71). Neste contexto, Soler-Espiauba (2009) explica que:

Todo aquel que ha aprendido una lengua extranjera ha experimentado alguna vez, a lo largo del aprendizaje, una desagradable sensación de ridículo. La respuesta incorrecta contribuirá a disminuir la autoestima del estudiante, creando tensión, y, como consecuencia, le hará cometer más errores (p. 823)

Inconscientemente, isto desenvolve no aluno um receio de voltar a errar, acompanhado de um sentimento de constrangimento. Logo, estas implicações são diversas e podem manifestar-se tanto ao nível da produção oral, podendo afetar a fluência do discurso, assim como a nível comportamental, levando o discente a evitar situações que exijam interagir com a língua-alvo. De acordo com King e Smith (2017): “Fuelled by negatively skewed social-evaluative thoughts, the learner’s hypersensitivity to peer reactions leads to an attention-draining preoccupation with impression management and reluctance to draw further unwanted attention from peers by orally participating in the lesson.” (p. 101). Desta mesma forma, a ansiedade correlaciona-se com a autoconfiança do aluno ao expressar-se, pelo que, o discente tende a evitar qualquer atividade de aprendizagem que, potencialmente, possa causar frustração (Fergina, 2010).

Posto isto, “es importante [...] generar un clima afectivo de aula, que fomenta la autoestima y la confianza en uno mismo a partir de actividades en las que el alumno

puede tener un buen rendimiento.” (Cordeiro, 2020, p. 111). Criar um ambiente positivo de aprendizagem é essencial para promover o uso da língua. Num espaço onde os alunos se sintam seguros e valorizados, a ansiedade tende a diminuir, promovendo uma maior disposição para a comunicação oral. Consequentemente, os discentes tornam-se mais predispostos a envolverem-se ativamente nas tarefas, a partilharem as suas ideias e a conectarem-se com os colegas. (Costa Júnior et al., 2023)

Não obstante a relevância do ambiente afetivo, é imperativo considerar outros fatores que exercem influência no processo de aprendizagem de uma LE. Entre estes, segue-se a motivação, que desempenha uma função essencial na compreensão do desempenho dos estudantes. A motivação é um termo frequentemente utilizado para justificar tanto o sucesso como o insucesso dos alunos (Cordeiro, 2020). Portanto, se os discentes estiverem motivados, maior será a sua vontade para superar os seus desafios e atingir os seus objetivos em adquirir uma LE.

2.2. A integração e evolução das TIC no processo de ensino-aprendizagem

O ensino de línguas estrangeiras (LE) tem vindo a experienciar inovações metodológicas, caracterizadas pelo surgimento de novos recursos, teorias e considerações pedagógicas, em resposta a uma crescente procura por uma aprendizagem mais dinâmica e significativa (Jones, 2015). Esta mudança é particularmente relevante no contexto da chamada *Net Generation*, um termo que reflete as profundas mudanças nas vidas e atitudes dos jovens devido à evolução tecnológica. Deste modo, esta geração caracteriza-se como “cooperative team players who multitask and connect with others through ongoing text, instant, voice, or video messaging.” (Pletka, 2007, p. 20)

Este conceito emergiu através de várias investigações de diferentes autores, como Tapscott (1997), Prensky (2001), e Howe e Strauss (2000), que introduziram e desenvolveram termos como “net generation”, “digital natives” e “millennials” (Jones, 2011) que precisamente, descrevem uma geração que cresceu imersa em tecnologia

digital. Os jovens não só utilizam a tecnologia de forma natural, mas também pensam e aprendem de maneira diferente. Portanto, para além de apresentarem características sociais distintas, possuem expectativas de aprendizagem significativamente diferentes (Jones, 2015).

De acordo com o referido, a tecnologia define-se como uma ferramenta para aprender, criar, comunicar, pensar e pesquisar (Bell, 2001). Para aprofundar a compreensão deste conceito, é pertinente considerar a definição de tecnologias de informação e comunicação (TIC) proposta por Luque Parra e Rodríguez Infante (2009):

Cualquier medio, recurso, herramienta, técnica o dispositivo que favorece y desarrolla la información, la comunicación y el conocimiento, definición que conlleva un marcado carácter práctico y aplicado, dentro del ámbito y sistema educativos, por lo que deberá considerarse, además, como un soporte didáctico para el aprendizaje, un elemento para el trabajo cooperativo y también como elemento de gestión y administración. (p. 2)

A integração das TIC no ensino de línguas estrangeiras remonta ao início da primeira metade do século XX, com a introdução de ferramentas que auxiliavam na prática auditiva e visual. Neste período, começou a surgir a integração de recursos audiovisuais, cujo objetivo visava acompanhar textos escritos. Como de habitual, o uso tecnológico era regido pelas normas de ensino da época (Otto, 2017).

Como resultado, foram integradas, progressivamente, novas ferramentas de apoio à aprendizagem, procurando trazer cultura e autenticidade para o contexto de sala de aula (Bernard, 1937). No início da década dos anos 50, “la radio educativa es concebida como un instrumento complementario de la enseñanza reglada que se imparte en los centros académicos, y como sustitutiva de las clases presenciales.” (Merayo, 2000, p. 5), tornando-se um meio importante para o ensino à distância de línguas, tanto para alunos em escolas como para o público em geral.

Posteriormente, em finais da década de 1950 até aos anos 1970, a maioria das escolas e universidades dispunha de uma sala equipada com um laboratório de línguas com gravadores de bobines, “which provided students access to native-speaker voices and drills to internalize sentence patterns and promote automaticity.” (Otto, 2017, p. 12).

A partir da década de 1980, emerge finalmente um foco na interatividade, impulsionado pela introdução da tecnologia de satélite, jogos didáticos de computador e o uso da internet para propósitos educativos. Este período foi marcado por uma tentativa de romper com o modelo tradicional de *drill-and-practice*. Assim mesmo, com o crescente enfoque nas competências comunicativas, surgiu um aumento significativo no interesse em explorar conteúdos mediáticos autênticos, isto é, materiais produzidos por falantes nativos da língua, que ofereciam uma experiência mais real e contextualizada (Otto, 2017). Nesta perspectiva, o autor Li (2017) destaca a grande vantagem da integração da internet na aquisição de uma LE: “it allows language to come to the learner, rather than a learner having to go to a special place to learn the language.” (p. 6)

No início do século XXI, verifica-se uma transformação no panorama tecnológico educacional, isto é, as tecnologias de informação e comunicação (TIC) evoluem para as tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC). Esta transição não representa uma mera substituição, mas uma expansão do papel da tecnologia no processo de ensino-aprendizagem. As TDIC favoreceram formas mais diversificadas de interação com os conteúdos pragmáticos, além de possibilitarem um *feedback* mais rápido, personalizado e eficaz (Bates, 2019). Logo, as TDIC consistem em:

Digital technologies for [...] learning include social media, online discussion boards, blogs, wikis, instant messaging, massive open online courses (MOOCs), video and screen capture, video conferencing, and topic aggregators. Each of these platforms is widespread and can be used by teachers to [...] examine areas of interest, develop skills, and engage in social networking. (Bennett & McWhorter, 2020, p. 178)

Neste período surge também um interesse em estimular a criatividade dos alunos, reconhecendo-se a importância desta habilidade na era digital. Tal visão contrastava fortemente com as práticas educativas anteriores, onde a criatividade era desvalorizada no processo educativo, focando-se o ensino tradicional somente na transmissão de conhecimento. Como observado por Rodríguez Illera (2013) “las escuelas suelen dominar las rutinas, fronteras temáticas y conocimientos descontextualizados, en detrimento del placer y la emoción relacionadas con el aprendizaje” (p. 9). Ainda, como

referem Robinson e Aronica (2015) em *Creative schools*, cada indivíduo nasce com talentos naturais. Todavia, o sistema educativo tradicional frequentemente falha em reconhecer e encorajar esses talentos inatos. Em consequência, ao longo do percurso escolar, muitos de nós perdemos conexão com os mesmos. As escolas, na generalidade, tendem a priorizar certos tipos de inteligência, mais concretamente, a denominada “inteligência académica” em detrimento de outras. Acabando, assim, por não incentivar o desenvolvimento de habilidades naturais como a criatividade e a imaginação.

Em concordância com esta mudança de paradigma, os próprios discentes começam a privilegiar atividades mais criativas e desafiadoras que lhes permitam aplicar o conhecimento adquirido em situações do cotidiano (Ruiz Londoño et al., 2023). Demonstram uma clara preferência pela aprendizagem através da prática, da criação e da interação, o que contrasta acentuadamente com o seu tradicional papel de agente passivo. Desta forma, passam a procurar um propósito para aprender. Como menciona Pletka (2007), “students are continuously negotiating the meaning and value of every classroom activity. Many students described choosing to engage or disengage through a process of measuring the proposed value of the activity against its drawbacks, such as boredom and alienation.” (p. 70)

Cabe ainda destacar que, a dimensão das TIC assumiu particular relevância no contexto da pandemia de Covid-19, em 2020. Como amplamente observado, o confinamento forçou o ensino remoto, tornando a tecnologia indispensável. Face às restrições impostas, permitiu dar continuidade à aprendizagem quando os docentes e discentes estavam isolados, exigindo maior integração das tecnologias digitais no ensino (Correia et al., 2021). Apesar de o ensino à distância não ser novidade, a pandemia acelerou a sua adoção em larga escala, desafiando os docentes a reorganizarem as suas práticas pedagógicas. Deste modo, foram forçados a procurarem novas estratégias para acompanhar o ensino *online*, o que veio a contribuir para o aumento do conhecimento tecnológico-pedagógico (Morrison & Sepulveda-Escobar, 2021). Entre os inúmeros benefícios deste recurso, destaca-se que a tecnologia digital possibilitou a comunicação síncrona e assíncrona, o fácil acesso a materiais de aprendizagem e a criação de atividades interativas e colaborativas (Starkey et al., 2021). O impacto da pandemia veio

precisamente reforçar a noção de que o ensino não se limita nem ocorre apenas dentro de uma sala de aula.

Em suma, o crescimento das TDIC com finalidades didáticas tem potenciado uma transformação positiva face aos métodos de ensino tradicionais, permitindo aos discentes novas formas de interação com a língua-alvo e de participação no processo de aprendizagem. Segundo o autor Kern (2006, citado por Li, 2017), “rapid evolution of communication technologies has changed language pedagogy and language use, enabling new forms of discourse, new forms of authorship, and new ways to create” (p. 199).

2.2.1. O conceito de sala de aula invertida (*flipped classroom*)

Conforme exposto no capítulo anterior, as TDIC têm revolucionado o processo educativo, proporcionando inúmeras e únicas oportunidades para transformar o ensino e a aprendizagem de línguas estrangeiras. A introdução de recursos digitais acessíveis e interativos não só tem enriquecido o conteúdo das aulas, como também tem reestruturado as dinâmicas tradicionais da sala de aula. Esta evolução é particularmente evidente na abordagem conhecida como “sala de aula invertida” (do inglês *flipped classroom*), que capitaliza o potencial das TDIC para otimizar a experiência educativa.

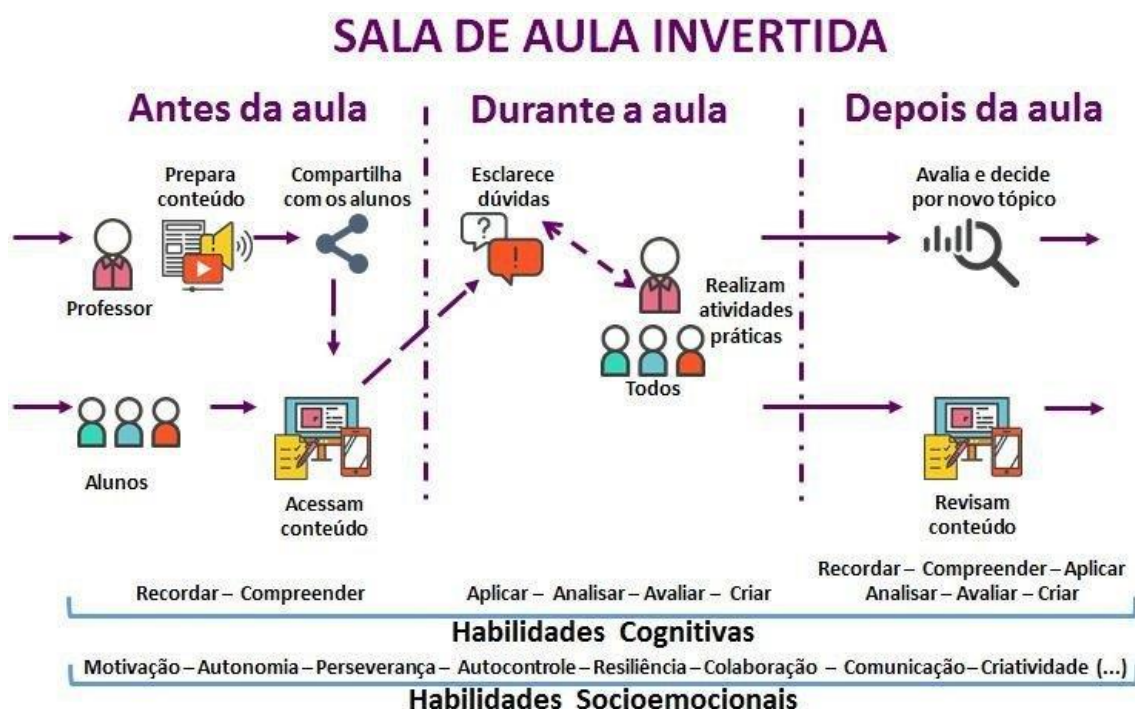
O conceito de *flipped classroom*, começou a ganhar destaque a partir do ano 2000, sendo apresentado pela primeira vez por J. Wesley Baker na 11.^a *Internacional Conference on College Teaching and Learning* (Oliveira, 2018, p. 22), como um modelo de ensino híbrido (*blended learning*). Segundo a Direção-Geral da Educação (2013): “Procura envolver os professores e educadores na preparação de materiais de suporte à aprendizagem, estruturados de forma a poderem ser usados pelos alunos onde e quando quiserem – em qualquer lugar, em qualquer altura!” (p. 1).

A metodologia de sala de aula invertida é composta por quatro elementos distintos. Expressa-se que, para que os docentes apliquem corretamente esta técnica, devem ter em consideração os seguintes fatores:

- F (“F”lexible Environment): It indicates provision of time and place flexibility of learning.
- L (“L”earning Culture): In traditional teacher centered approach the source of knowledge is teacher. In flipped classroom approach there is transition from teacher centered approach to student centered approach.
- I (“I”ntentional Content): Flipped classroom educators both think about how education is .used to provide fluency and how they can develop cognitive understanding of students.
- P (“P”rofessional Educator): The responsibility of flipped classroom educators is more than the ones using traditional approach. (Ozdamli & Asiksoy, 2016, p. 100)

Deste modo, evidencia-se como um método no qual se emprega a tecnologia para inverter o papel tradicional do tempo de aula, aqui os alunos são expostos a conceitos fora da sala de aula, geralmente através de atividades interativas, com recursos a vídeos, leituras, imagens, entre outros (Ozdamli & Asiksoy, 2016). O tempo de sala de aula é aproveitado para realizar o árduo trabalho de consolidar esses novos conhecimentos, através de estratégias como resolver problemas e realizar discussões ou debates, sendo totalmente destinado a experiências de aprendizagem dinâmicas e práticas (Carvalho & Ramos, 2015). Isto altera o dinamismo tradicional de sala de aula, onde o docente é o centro do processo de ensino, e o aluno apresenta um papel, predominantemente, passivo. Deste modo, “o professor, em sala de aula, deixa o papel de expositor de informação e passa a mediar atividades envolventes e desafiadoras, com o objetivo de direcionar e orientar o estudante na construção do seu próprio conhecimento” (Silveira Junior, 2020, p. 4).

Figura 2- Esquema básico da sala de aula invertida



Fonte: Schmitz (2016, p. 67)

Este método caracteriza-se por facilitar uma aprendizagem personalizada, permitindo que os alunos aprendam a diferentes ritmos: “flipped mastery allows the direct instruction to be asynchronous, so differentiation for each student becomes possible. The pace of the class is appropriate for each student” (Bergmann & Sams, 2012, p. 62). Permite ainda, criar um ambiente de aprendizagem mais inclusivo, particularmente benéfico para alunos mais tímidos, que podem familiarizar-se com os materiais de antemão e sentirem-se mais preparados e confiantes para participar nas atividades em sala de aula: “this individual question-and-answer time is very powerful (...) In this model, it isn’t just the bright, curious students who ask questions—it’s also the shy or disengaged students who would never dare to raise their hands in a typical classroom.” (Bergmann & Sams, 2012, p. 98)

Por último, apresenta-se como “realmente útil, promoviendo el aprendizaje autónomo y el pensamiento crítico del alumnado” (Aguilera-Ruiz et al., 2017, p. 264), que não só promove a inclusão, como também estimula o desenvolvimento de habilidades essenciais requeridas no *Perfil dos alunos à saída da escolaridade*

obrigatória (Martins et al., 2017). Deste modo, permite que o aluno seja “capaz de pensar crítica e autonomamente, criativo, com competência de trabalho colaborativo e com capacidade de comunicação.” (p. 15)

2.3. As redes sociais no processo de ensino-aprendizagem

Como exposto no subcapítulo anterior, os desenvolvimentos tecnológicos proporcionam oportunidades de aprendizagem em qualquer lugar e a qualquer momento. Esta noção dá origem ao conceito de aprendizagem ubíqua, que precisamente consiste em adotar o uso de diapositivos móveis (*smartphones, tablets*) para fins educativos (Vázquez-Cano & García, 2015). Esta metodologia permite uma aprendizagem mais flexível, possibilitando aos alunos o contacto com o idioma para além dos limites da sala de aula. Desta forma, “learners will be empowered since they can learn whenever and wherever they want” (Ally, 2009, p. 1).

Neste seguimento de aprender um idioma com o auxílio de diapositivos móveis, as redes sociais emergem como plataformas particularmente relevantes. Como refere o autor Borromeo (2016), “El uso del Internet en la vida cotidiana se vuelve cada día más importante para una sociedad que desea estar conectada socialmente” (p. 43). O uso das redes sociais no ensino de línguas oferece uma série de benefícios. Em primeiro lugar, permite incluir momentos de ensino mais ativos e interativos, onde o método tradicional é enriquecido pelas oportunidades que as redes sociais oferecem. Em segundo, possibilita criar um ambiente de aprendizagem autónomo, onde o aluno se torna mais consciente da sua aprendizagem, possibilitando uma maior autoavaliação e autocorreção (Blomberg, 2012). Desta forma, oferecem uma variedade de recursos que apoiam o processo de ensino-aprendizagem:

[...] different social media platforms can have different impacts on language learning. For example, platforms such as YouTube and Instagram can be used to find language learning materials and resources, while other platforms such as Twitter and Facebook can be used to connect with native speakers and other language learners. (Umirov, 2023, p. 131).

Assim, têm o potencial de contribuir para o desenvolvimento das diferentes competências comunicativas através de inúmeras atividades, podendo ser estas, auditivas, orais, de escrita e leitura (Cervantes, 2019). Considerando o referido, pretende-se apresentar algumas vantagens da integração de certas redes sociais para propósitos educativos:

O *Facebook*, como referem os autores Putri e Aminatun (2021), permite que os alunos aprendam e adquiram novo léxico através da leitura de legendas de publicações que, em consequência, contribuí para uma melhoria na qualidade da escrita. No seu estudo, destacaram, ainda, que a escrita é uma habilidade que envolve a expressão de opiniões e sentimentos. Logo, as funcionalidades interativas do *Facebook* permitem aos discentes praticar a escrita ao publicarem os seus pareceres e ao comentarem os dos seus colegas.

Paralelamente, segundo o autor Nasution (2023), o *Instagram* releva-se como um recurso útil para o aprimoramento das competências linguísticas no geral, sobretudo, devido ao facto de favorecer um aumento na variedade de léxico. As suas funcionalidades, como publicações de fotografias, histórias e legendas incentivam os alunos a aperfeiçoar as suas habilidades de escrita e promovem o seu envolvimento em atividades de escrita criativa. Salienta-se, também, o seu potencial em aumentar a confiança, criatividade e motivação dos discentes.

O *X* (antigo *Twitter*), por sua vez, promove a interação escrita através de mensagens curtas, que encorajam os discentes a expressarem as suas ideias de maneira precisa, tendo estes que se adaptar a um limite de 140 caracteres por *tweet*. Além do mais, permite uma comunicação mais livre e independente comparativamente ao contexto de sala de aula (Sunday, 2021). O autor reforça ainda, que para além dos benefícios que este recurso acarreta para os discentes, também permite aos docentes refletirem e atualizarem as suas práticas, tornando-as mais atrativas para os alunos.

Por último, de acordo com Gomes (2024), o *WhatsApp* é a rede social mais usada em Portugal, com uma percentagem de 90,3%. Dado que esta corresponde a uma percentagem elevada seria expectável que a sua integração como recurso pedagógico,

fosse mais acessível dado a familiaridade com o seu uso. Uma das principais vantagens do *WhatsApp* centra-se no seu perfil multimodal que favorece tanto as competências de comunicação oral como escritas. Além disso, esta ferramenta promove a comunicação e colaboração entre docentes e discentes, assim como possibilita um *feedback* imediato (Ajani & Khoalenyane, 2023).

Todavia, importa assinalar que as redes sociais acarretam também desvantagens. Segundo o estudo de Kusuma et al. (2024), existem três potenciais desvantagens do uso de plataformas sociais no ensino. Primeiramente, refere o fator distrator: os alunos salientaram dificuldades em manterem-se concentrados na aprendizagem formal, uma vez que ao procurar conteúdos específicos deparavam-se com outros vídeos ou publicações, perdendo mais tempo. Em segundo lugar, afirmaram também ter dificuldade em encontrar materiais educativos apropriados. Isto sucede porque na internet existe uma enorme variedade de informação e recursos, no entanto, nem todas são confiáveis ou adequadas. Por último, destacaram a dependência como um aspeto negativo. O seu uso em excesso pode levar os discentes a utilizar cada vez mais as redes sociais e, como resultado, distraírem-se do restante trabalho em aula. Perante o exposto, para se tirar o máximo de proveito das suas vantagens, devem ser utilizadas de forma responsável e segura.

2.3.1. O *WhatsApp* como promotor de interação oral e escrita

O *WhatsApp*, como ferramenta de aprendizagem, destaca-se como particularmente versátil e amplamente utilizada devido ao seu baixo custo, disponibilidade e imediatismo (Bouhnik & Deshen, 2014). Paralelamente,

a possibilidade de fazer a ponte entre o que é aprendizagem formal em espaço de sala de aula e ambientes mais informais, presentes no quotidiano dos estudantes, contribui também para aumentar a possibilidade dos estudantes se apropriarem de situações do seu dia-a-dia e as utilizarem na produção de mais conhecimento.” (Moreira & Dias-Trindade, 2018, p. 12)

O potencial para desenvolver tanto a competência escrita como oral, torna-a um objeto de estudo especialmente relevante no contexto educacional contemporâneo.

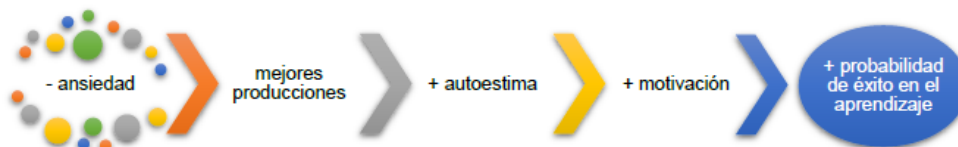
Assim mesmo, permite “trabajar todas las competencias: expresión, comprensión e interacción oral y escrita” (Morató, 2014, p. 166). À vista disto, devido à sua natureza de comunicação multimodal, os usuários podem comunicar em tempo real e imediato por meio de mensagens com diferentes formatos, os quais incluem, mensagens de voz, imagem e texto (Álvarez, 2020). Estas funcionalidades possibilitam a criação de uma grande variedade de atividades pedagógicas que motivem os alunos a interagir com a LE, fora do período escolar. Este aspecto é particularmente relevante quando consideramos que o “concept of formal schooling includes interaction at the student-student and student-teacher levels. WhatsApp has all the components of facilitating that interaction online.” (Afzal & Abdullah, 2022, p. 2)

Conforme anteriormente abordado em capítulos precedentes, os discentes mostram-se apreensivos ao usar a língua de aprendizagem em aula, influenciados por fatores como medo e ansiedade. Neste contexto, o *WhatsApp* proporciona ao aluno oportunidades de praticar o idioma, sem a pressão do contexto formal de sala de aula. Sob esta perspectiva, cabe destacar:

WhatsApp undoubtedly facilitates students’ discussion, which allows them to overcome their fears of interaction when using English. According to research in this area foreign learners tend to overcome their fears online, unlike the real classroom settings or face-to-face communication. (Lindade, 2020, p. 1)

Portanto, o *WhatsApp* contribui para diminuir a ansiedade dos discentes em atividades que impliquem a interação, sem comprometer os objetivos pedagógicos e o propósito da comunicação. Desta forma, potencializa interações de maior qualidade, o que fortalece a autoestima dos alunos e, conseqüentemente, aumenta a sua motivação (Simarro, 2016). A fim de ilustrar este conceito, apresenta-se na *figura 3* o seguinte diagrama que demonstra a evolução prevista nos fatores afetivos do estudante ao utilizar o *WhatsApp* como recurso de aprendizagem:

Figura 3: Representación de la evolución prevista en los factores afectivos del estudiante



Fonte: Simarro (2016, p. 196)

Segundo um estudo realizado por Albogami e Algethami (2022), o uso do *WhatsApp* apresenta inúmeras vantagens em comparação com as aulas tradicionais referentes à prática da oralidade. Deste modo, verificou-se que o *WhatsApp* permite mais oportunidades para os alunos refletirem, ouvirem os colegas e compartilhem ideias. Em contrapartida, nas aulas presenciais o tempo dedicado à prática oral é frequentemente insuficiente, pois os docentes priorizam cumprir com o programa e atividades de aula.

De igual relevância, além de promover o desenvolvimento da oralidade, também favorece as competências de escrita. Conforme argumenta Fattah (2015), a realidade é que muitos alunos não têm interesse em escrever, pois associam a produção escrita, em sala de aula, a tarefas entediadas e também a ambiente caracterizado por críticas e *feedback* negativo. Melhor dizendo, a componente de diversão está em falta. Não obstante, quando a escrita é perspectivada como uma forma de comunicação textual equivalente àquela com a qual os discentes estão familiarizados, como as *IMs* (*instant messages*), observa-se um aumento considerável na sua motivação para escrever.

Paralelamente, como alude Andayani e Sulistyaningsih (2024), a criação de um grupo de *Whatsapp* proporciona aos estudantes a oportunidade de aprender em conjunto, mais especificamente, “share their opinions through writing and engage in interactive communication by responding to the opinions of their peers.” (p. 42)

2.4. Projetos de investigação relacionados

Numa tentativa de relacionar investigações precedentes, este subcapítulo propõe-se a analisar dois projetos de investigação-ação cujas características se assemelham ao presente estudo. O propósito é identificar potenciais similitudes, destacando simultaneamente o que o torna único em comparação com os demais. Todavia, antes de detalhar os estudos em questão, importa salientar que em Portugal é reduzido o número de investigações relacionadas com o uso de tecnologias digitais para aprimorar competências comunicativas no 3º ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário. Os estudos que serviram como fonte de inspiração para o desenvolvimento deste projeto provém do Brasil, de países asiáticos e da América-latina, onde se realizam uma quantidade considerável de investigações envolvendo tecnologia no ensino de línguas. Não obstante, serão apresentados um estudo realizado no Peru e outro estudo realizado no Brasil.

O primeiro estudo selecionado para esta categoria foi realizado em 2020, em Puno, no Peru, sob o título *WhatsApp para el desarrollo de habilidades comunicativas orales y escritas en adolescentes peruanos*, pelo Dr. Fortunato Escobar-Mamani e pela Drª. Indira Gómez-Arteta. De acordo com o que o título sugere, o objetivo deste estudo foi explorar a eficácia do *WhatsApp*, como recurso de aprendizagem móvel para o desenvolvimento de habilidades comunicativas.

A amostra era constituída por 36 aprendentes, cujas idades variavam entre os 15 e 16 anos. Este grupo pertencia ao ensino secundário da Instituição Educativa José Carlos Mariátegui, no Perú. Referente ao desenho do projeto, este correspondeu a um estudo de caso quase-experimental, visando determinar os efeitos do uso desta plataforma, em duas fases distintas. A primeira fase contou com a participação do *grupo experimental*, composto por 36 estudantes; a segunda fase envolveu o *grupo de controlo*, composto por 34 alunos.

A investigação realizou-se durante o terceiro trimestre de aulas, em 20 sessões, após o consentimento parental. Com relação ao procedimento, foram utilizados os recursos disponíveis pelo *WhatsApp*: mensagens de texto, emojis, chamadas,

videochamadas e ficheiros em anexo, permitindo trabalhar a expressão oral e as competências auditivas, leitoras e escritas. Assim, para trabalhar a competência escrita, foram disponibilizados 10 contos peruanos e 5 textos informativos. Ademais, para desenvolver a competência oral foram partilhados 10 áudios motivacionais e 5 vídeos de superação pessoal. (Escobar-Mamani & Gómez-Arteta, 2020). De modo a comparar resultados, com o grupo experimental, estas atividades foram propostas em chats individuais e grupais; no grupo de controlo foram utilizados os mesmos recursos, no entanto, em aula.

Antes de iniciar com a investigação, foram elaborados quatro critérios: *saber hablar*, *saber escuchar*, *saber leer* e *saber escribir*. Dentro de cada critério as médias de pré-prova eram 11,3; 11,1; 11,4; e 11,7, respetivamente. Após o início do tratamento experimental, verificou-se um aumento significativo no nível médio com 16,4; 15,5; 13,8; e 14,2, respetivamente (Escobar-Mamani & Gómez-Arteta, 2020). A análise dos resultados demonstrou uma melhoria significativa, particularmente, nas competências orais: compreensão auditiva e expressão oral. O uso *WhatsApp* possibilitou uma melhor compreensão de um texto oral, permitindo aos estudantes ouvir os materiais repetidamente e no momento mais oportuno para cada um, dentro dos prazos estabelecidos. Assim, permitiu vencer as inseguranças e o medo frequentemente associado à comunicação cara-a-cara com colegas e docentes. Este método aumentou a expressividade e o nível de confiança dos alunos. No que concerne às restantes competências, ajudou os discentes a compreenderem e produzirem textos escritos de forma mais natural e espontânea, desenvolvendo a criatividade e o pensamento crítico. O estudo evidenciou que, para esta amostra específica, o uso do *WhatsApp* teve um maior impacto no desenvolvimento da comunicação oral comparativamente à comunicação escrita.

No entanto, esta investigação apresenta duas limitações: o tamanho reduzido da amostra impede a generalização dos resultados para um contexto mais amplo. Paralelamente, a avaliação das habilidades comunicativas foi realizada de forma abrangente, sem uma investigação detalhada dos aspetos sintáticos, pragmáticos e semânticos (Escobar-Mamani & Gómez-Arteta, 2020).

O segundo estudo, foi apresentado na Universidade do Minho em 2021 pelo mestrando Felipe Gonzalez Cardoso da Costa, sob o título *O uso da plataforma ChatClass no aprimoramento da competência oral em língua inglesa por parte de estudantes brasileiros: Um estudo exploratório*. Como o próprio título indica, o estudo foi realizado no Brasil, numa escola pública de Fortaleza, em Ceará. A amostra era composta por alunos de uma turma de 9º ano e realizou-se durante dois meses letivos (fevereiro e março de 2021). Não foram especificadas as idades ou o género dos alunos. Ainda que a turma fosse constituída por 39 discentes, apenas 20 obtiveram autorização parental para participar no mesmo. Teve como objetivo analisar o uso do *mobile learning* como recurso para aprimorar as competências de compreensão auditiva e expressão oral na língua inglesa, através da plataforma *ChatClass*.

A plataforma *ChatClass* foi criada em 2014 em Nova Iorque, com princípios de Inteligência Artificial (IA), e funciona através do aplicativo de mensagens *WhatsApp*. Desta forma, procura incentivar o ensino bilingue através das tecnologias inseridas no cotidiano dos discentes. Assim, sendo composta por funcionalidades de IA, apresenta um *chatbot* que permitir realizar interações com os estudantes, como por exemplo, fornecer informações, responder a perguntas, realizar avaliações, proporcionar *feedback*, entre outros (Costa, 2021).

Nesta investigação, o autor selecionou duas plataformas: na plataforma docente tinha à sua disposição materiais didáticos fornecidos pela própria plataforma *Chatclass*, o que possibilitava selecionar o material mais adequado ao propósito de aprendizagem. Assim como o professor, os alunos também tinham ao seu dispor um menu, onde podiam aceder às várias atividades² na plataforma, e autonomamente, selecionar e realizar qualquer atividade disponibilizada pelo docente (Costa, 2021). Nota-se que, a própria plataforma corrigia individualmente cada resposta e atribuía, automaticamente,

² Cabe destacar que o estudo em questão, não especificou as atividades aplicadas para a melhoria da compreensão auditiva e expressão oral. Englobou apenas uma visão geral de atividades que envolviam gramática, exercícios de audição e pronúncia.

uma classificação. Assim, a função do docente centrava-se em monitorizar e verificar o progresso do aluno, uma vez que a plataforma realizava a maior parte do trabalho.

Relativamente aos resultados deste projeto, verificou-se uma melhoria significativa na expressão na LE. Dos 20 alunos, apenas 16, foram autorizados a participar no questionário final. Deste número, 14 discentes afirmaram sentir-se mais confiantes para se expressar em inglês. Os dados também demonstraram que os alunos beneficiaram das atividades individuais para praticar a oralidade, como ilustrado através destes exemplos de resposta: “Com o uso do ChatClass, eu aprendi a pronunciar muitas palavras [...]” e “Saber que o robô não ia me julgar por tentar aprender e estar errando as palavras” (Costa, 2021, p. 57-58).

Assim, destaca a importância da integração da tecnologia, demonstrando como o recurso ao *mobile learning* pode democratizar e facilitar a aprendizagem de uma língua. Não obstante, destacou também que um dos principais desafios residiu no acesso a dispositivos móveis e no acesso à internet em casa.

2.4.1. Similitudes e divergências

No que concerne à expressão oral, o primeiro estudo, não tão específico na componente oral, procurou avaliar a eficácia deste recurso nas várias competências comunicativas: oral, auditiva, leitora e escrita. Esta avaliação foi realizada mediante provas específicas no *WhatsApp* e em aula. Contudo, devido à sua natureza mais generalista, não se aprofundou as estratégias para trabalhar a competência oral através deste recurso digital.

Importa notar que este estudo não foi realizado no contexto de ELE, uma vez que o espanhol era a LM dos participantes. Este fator pode ter influenciado a investigação e, consequentemente, as conclusões finais. Segundo esta investigação, os alunos apresentaram mais dificuldades na competência escrita. Isto ocorre uma vez que, para falantes nativos, geralmente é mais fácil desenvolver a competência oral do que a competência escrita, na qual existem mais limitações devido ao sistema ortográfico. Não esquecer ainda que, a linguagem falada é inata e adquirida de forma natural,

enquanto as habilidades escritas são aprendidas e estruturadas através do ensino (Baptista et al., 2011).

O primeiro estudo, apesar de não se ter centrado em identificar as razões subjacentes às dificuldades na expressão da LE na sala de aula, reflete sobre as dimensões socioafetivas associadas à comunicação presencial em sala de aula. Discutindo, assim, o potencial do *WhatsApp* como recurso para ajudar a construir a confiança dos discentes na comunicação oral, características semelhantes ao presente estudo. Em contrapartida, o segundo estudo teve especial atenção nesta questão. Portanto, foi aplicado um questionário no qual se testou fatores afetivos, como a timidez e falta de confiança para determinar o que influenciava a participação dos discentes.

O segundo estudo, embora centrado no desenvolvimento da competência oral, envolveu também a competência escrita, proporcionando aos discentes a oportunidade de se familiarizarem a esta nova dinâmica de aprendizagem digital (*mobile learning*). Contudo, não especifica como e de que forma se verificou uma melhoria da competência oral em contexto de sala de aula. Menciona apenas que, após a implementação do projeto, os alunos afirmaram sentir-se mais confiantes para se expressarem oralmente, de acordo com os resultados obtidos através do questionário final. É compreensível que a expressão seja geralmente mais fácil em ambientes não presenciais. No entanto, é fundamental garantir que a confiança adquirida se traduza também no contexto presencial. É neste aspeto que o presente estudo se distingue. Um dos principais objetivos foi investigar se este permitia aumentar a autoconfiança dos discentes num ambiente menos formal, mas assegurando, simultaneamente, que a comunicação oral em aula também ocorresse, ainda que de forma progressiva.

No que diz respeito às similitudes com a presente investigação, ambos os estudos incidem sobre o uso do *WhatsApp* como recurso pedagógico para potenciar as competências comunicativas dos discentes para além da sala de aula. Acresce-se ainda que os dois estudos incorporaram atividades tanto escritas como orais. Não obstante, a presente investigação distingue-se pela integração da abordagem de sala de aula invertida, permitindo um equilíbrio entre as atividades escritas no *WhatsApp* e a necessária prática oral em sala de aula. Em complemento, privilegiou-se os fatores

emocionais dos alunos, visando aumentar a sua autoconfiança: um elemento imperativo para a prática e desenvolvimento de uma língua.

Face ao exposto, este capítulo visou discutir elementos e conceitos fundamentais na aquisição de uma língua estrangeira, em particular, para o desenvolvimento da interação oral em sala de aula. No capítulo seguinte, será retratado de que forma e porque meios se desenvolveu o plano de ação, que procurou, entre outras razões, mitigar o problema alusivo ao reduzido uso da LE.

3. Metodologia e plano de intervenção

O presente capítulo tem como finalidade apresentar a metodologia, explicitar os instrumentos de recolha de dados e a forma como estes foram aplicados no projeto de investigação-ação. Seguidamente, definir-se-á a amostra e, por último, descrever-se-á o plano de intervenção, com respetivas atividades propostas aos discentes.

3.1. A metodologia de investigação-ação

A metodologia de investigação-ação combina três elementos fundamentais: o processo de investigação, a intervenção pedagógica e a prática reflexiva. O docente, assumindo um papel de investigador, observa minuciosamente o seu contexto de ensino para identificar áreas que necessitam de aprimoramento. Esta atuação surge frequentemente da perceção de lacunas entre a realidade existente em sala de aula e o cenário educativo desejado pelo docente (Burns, 2009). Deste modo, após a identificação da problemática em ambas as turmas-alvo, o objetivo orienta-se rumo à investigação de possíveis soluções. Evidenciar ainda, que estas soluções devem ser baseadas em dados e resultados sólidos e não em meras hipóteses (Burns, 2009).

Assim, a investigação-ação define-se como investigação crítica (e autocrítica) por praticantes reflexivos, constantemente autoavaliando a sua prática e envolvendo-se, numa resolução participativa de problemas (Zuber-Skerritt, 1992, citado em Latorre, 2003), que tem como objetivo melhorar ou transformar a prática educativa (Latorre, 2003). Logo, pode ser perspectivada como um processo que requer uma postura crítica e reflexiva. Quanto a isto, importa notar que

la postura y la competencia reflexivas presentan varias facetas: En la acción, la reflexión permite desprenderse de la planificación inicial, reorganizarla constantemente, comprender cuál es el problema, cambiar de punto de vista y regular la propuesta en curso sin sentirse atado a procesos ya elaborados; A *posteriori*, la reflexión permite analizar con más tranquilidad los acontecimientos, construir saberes cubriendo las situaciones comparables que podrían sobrevenir. (Perrenoud, 2004, p. 193)

O processo de investigação-ação envolve fases distintas. Na primeira fase, identifica-se um assunto de investigação (um problema), que poderá ser formulado como uma teoria, uma hipótese ou ideia a ser explorada. Na fase seguinte, identificam-se os objetivos de estudo, ou seja, o que se pretende alcançar e o porquê, seguido de um desenho do plano de intervenção. Posteriormente, passa-se à recolha de dados, que envolve a observação e um registo sistemático do que está a ocorrer. Assim, a observação “offers an investigator the opportunity to gather “live” data from naturally occurring social situations. In this way, the researcher can look directly at what is taking place *in situ* [...]” (Cohen et al., 2011, p. 930). Subsequentemente, procede-se à elaboração de evidências a partir desses mesmos dados, que implica a análise e interpretação dos mesmos. Por último, com base nas evidências, faz-se uma alegação de conhecimento, o que significa mostrar como o novo conhecimento foi construído e por que motivo deve agora ser considerado válido (McNiff et al., 2003).

Partindo desta sequência, o processo de investigação iniciou com a observação e a recolha de dados, o que permitiu identificar um problema comum: a tendência dos discentes em predominar no uso da LM durante as atividades de interação oral, devido a fatores afetivos, como ansiedade, medo de errar e falta de confiança. Desta forma, o processo de observação consistiu em anotar, de forma sistemática, as intervenções dos alunos em aula, isto é, quando interagem na LM e na LE. Posteriormente, foi desenhado um plano de ação para dar resposta ao problema que se pretendia melhorar. Para tentar solucioná-lo, utilizou-se uma abordagem de sala de aula invertida, possibilitando o contacto com a LE num ambiente menos formal e intimidante. Os alunos podiam participar nas atividades através do *WhatsApp*, a partir de casa. Deste modo, a estratégia aplicada começava em casa e tinha um seguimento, na aula seguinte, onde era criado um debate em aula, relacionado com a atividade em questão proposta no grupo de *WhatsApp*. O principal objetivo da adoção desta metodologia pretendia desenvolver, progressivamente, a confiança dos alunos para participar na LE em aula.

Para este efeito, ao longo do desenvolvimento do projeto, implementaram-se diversas técnicas que visaram recolher informações sobre o desenvolvimento e progresso dos alunos, como o diário da investigadora, notas do investigador, fichas de

observação e questionários. Os dados obtidos através destes instrumentos passaram por uma análise qualitativa e quantitativa. A análise qualitativa foi realizada, sobretudo, tendo em conta as experiências educativas e as reflexões no diário da investigadora, derivadas das notas de campo. Relativamente à análise quantitativa, esta foi realizada com base nas questões de resposta fechada referentes ao questionário final e com base na análise das fichas de observação das atividades propostas aos discentes, permitindo obter dados de forma mais minuciosa.

Todo este processo implica uma necessidade de manter os conhecimentos atualizados e constantemente desenvolver as competências docentes (Bassot, 2015). Isto é especialmente importante para acompanhar o complexo processo de ensino, que está em permanente mudança. Pelo que, requer-se que o docente seja capaz de refletir criticamente sobre a sua própria prática, alinhando-se com o que afirma Latorre (2003) “para cambiar la escuela es necesario que las prácticas docentes cambien. Y para que éstas cambien se precisa un profesorado capaz de reflexionar, analizar e indagar su práctica docente, que se constituya en investigador de su propia práctica profesional.” (p. 11). Assim, na docência, o pensamento crítico e reflexivo é a chave para o crescimento profissional. Ponderar sobre os desafios que surgem no processo de ensino, permite abrir novos caminhos para a superação e aprimoramento contínuo. Esta ação introspetiva possibilita, também, desenvolver um conjunto de novos saberes práticos e teóricos que permitirão uma atuação mais eficiente no futuro.

3.2. Instrumentos de recolha de dados

Tendo em vista a importância dos instrumentos mencionados para a recolha e análise de informações sobre o desenvolvimento dos discentes, esta seção detalha cada um deles, explicando a sua pertinência e aplicação.

3.2.1. Diário docente e notas de campo do investigador

O diário docente foi apresentado no âmbito da unidade curricular de IPP, mais concretamente em contexto de seminário, com o título *reflective journal*. Esta ferramenta permitiu realizar reflexões regulares e sistemáticas sobre os eventos que decorriam ao longo da prática pedagógica supervisionada. Importa frisar a relevância do mesmo na elaboração deste relatório de estágio, potenciando o pensamento crítico e reflexivo. Nesta lógica, “es un compendio de datos que pueden alertar al docente a desarrollar su pensamiento, a cambiar sus valores, [...] es una técnica narrativa que reúne sentimientos y creencias capturados en el momento en que ocurren o justo después” (Latorre, 2003, p. 61). O diário docente contém registos relativos à implementação do projeto, incluindo as perceções dos alunos e o nível de participação nas atividades propostas. Além disso, incorpora reflexões pessoais sobre as intervenções realizadas, bem como considerações sobre o que se poderia melhorar em futuras ações.

O registo sistemático através de notas de campo do investigador, revelou-se como um excelente recurso auxiliar, que visava documentar quais e quantos discentes participavam tanto nas atividades propostas no grupo de *WhatsApp*, como nas discussões em aula. É de referir, que estas notas centravam-se na língua utilizada em ambos os contextos, procurando comparar o número de intervenções realizadas na LM e na LE, aspeto que será analisado no *capítulo 4*. Segundo os autores Moreira et al. (2021): esta ferramenta “pretende estudar de forma sistemática aspetos relacionados com o próprio contexto de que fazem parte os participantes” (p. 45).

Cabe ainda destacar, que este instrumento assumiu particular relevância, uma vez que serviu como alternativa às gravações de áudio. Inicialmente, foi enviado um pedido formal para gravar as intervenções dos alunos, sendo este recurso testado posteriormente. No entanto, devido ao ruído de fundo nem todas as intervenções eram perceptíveis, pelo que se optou por um registo no diário docente.

3.2.2. Fichas de observação

De modo a recolher informação nas atividades de interação oral em aula, foi elaborada uma ficha de observação³, no *anexo VII*, em português, que se aplicou a ambas as turmas e utilizou-se ainda, um instrumento de escrita (lápiz e, por vezes, computador) para o registo de observações. Este instrumento foi adaptado de um *speaking form* (2017), elaborado na Universidade Negeri Yogyakarta, na Indonésia. Desta forma, no primeiro ponto, procurou-se registar o número de alunos que participavam voluntariamente, de modo a comprovar, se eventualmente, após a iniciação da intervenção, mais alunos estavam dispostos a interagir em aula. O seguinte objetivo consistiu em verificar a duração da interação em aula, isto porque, anteriormente os períodos de interação eram bastante curtos, como referidos no *capítulo 1*, com os mesmos alunos sempre a participar, e o resto do tempo de intervenção oral concentrado nos professores. Neste seguimento, visou-se identificar se os alunos começavam a partilhar as suas ideias na LE, e se seria possível manter uma conversa, sem que a maioria das intervenções fossem na LM. Posteriormente, no segundo ponto, procurou-se avaliar o grau de complexidade das intervenções, isto é, se os alunos utilizavam palavras soltas, frases simples ou frases mais complexas. Por último, no terceiro ponto, procurou-se identificar quantos alunos ainda recorriam somente ao português para comunicar, e comparar com a língua que utilizavam nas atividades do *WhatsApp*.

3.2.3. Questionários

Este instrumento foi aplicado duas vezes durante o período de intervenção pedagógica. O primeiro questionário, exposto no *anexo VI*, teve como objetivo confirmar a existência do problema e investigar as suas razões subjacentes. Por sua vez, o segundo questionário, detalhado no *anexo VIII*, aplicado no final do ciclo de ação, visou

³ Importa referir que o preenchimento das fichas de observação contou com a colaboração da minha colega de estágio, de modo a obter dados mais precisos. Assim, tornou-se possível concentrar a minha atenção no registo da participação dos alunos que geralmente não intervinham em aula.

conhecer as percepções dos aprendentes sobre o uso do *WhatsApp* como recurso de apoio à aprendizagem. Neste sentido, o questionário final, apresentou duas perguntas equivalentes ao primeiro questionário, de modo a contrastar opiniões sobre a sua eficácia. Ambos os questionários foram aplicados em sala de aula, possibilitando que todos os alunos respondessem ao mesmo tempo, e que desta forma, fosse mais fácil atender a possíveis dificuldades de interpretação.

As finalidades gerais de um questionário devem ser traduzidas num conjunto específico e concreto de objetivos, alinhando-se com a visão do trabalho do docente e o que pretende provar (Cohen et al., 2011). Pelo que, tem como principal função “servir de nexo de unión entre los objetivos de la investigación y la realidad de la población encuestada.” (Albert, 2007, p. 115). Portanto, na elaboração dos questionários considerou-se que estes deveriam ser objetivos, diretos e adaptados às especificidades de cada turma. Assim, em ambos os questionários apresentaram-se perguntas fechadas e perguntas abertas, visando recolher dados qualitativos e quantitativos.

Com respeito à sua elaboração e tratamento de dados, optou-se por utilizar o *Google forms*, pela sua facilidade de acesso, que permitia gerar e partilhar um link, o qual foi enviado para o *Google Classroom*, onde todos os discentes puderem aceder. Nota-se, também, que foi bastante prático para dois alunos que não estiveram presentes, tendo estes a possibilidade de o preencher em casa, com as devidas instruções. Na mesma linha, permitiu uma análise automática e objetiva dos dados, os quais foram apresentados mediante gráficos e tabelas.

3.3. Plano de intervenção pedagógica

Antes de proceder à descrição do plano de ação, importa salientar que sendo este um estudo que envolveu dados pessoais dos alunos, tornou-se imperativo ter o consentimento dos encarregados de educação. Devido a isto, o mesmo não contou com o número total de alunos de cada turma.

Relativo à turma de inglês, dos vinte e dois alunos, dois discentes não obtiveram permissão para participar na investigação. Desta forma, contou com a participação dos

restantes vinte. Em relação à turma de espanhol, que já por si constituía uma amostra pequena, dois alunos não obtiveram permissão, sendo que a investigação decorreu, com os restantes sete alunos.

Para a implementação do projeto de investigação-ação desenvolveu-se um plano de intervenção pedagógica supervisionada com o objetivo de descrever os objetivos, métodos e as estratégias de investigação. Neste sentido, com base na problemática referida no primeiro capítulo, e na fundamentação teórica exposta no segundo capítulo, um dos propósitos deste estudo consistiu em promover atividades de interação entre os alunos com recurso ao *WhatsApp* e, subsequentemente, desenvolver a interação oral na LE em contexto de aula presencial. Este projeto procurou, ainda, aumentar a confiança dos discentes para comunicarem nos idiomas em questão.

Para tal, tornou-se necessária uma reflexão crítica da própria prática docente, assim como uma revisão de literatura, com o intuito de obter respostas aos seguintes objetivos de investigação:

1. Investigar se o recurso a uma abordagem de aula invertida, com recurso ao *WhatsApp*, está associado a um aumento do uso da LE em contexto de aula presencial.
2. Avaliar se durante as atividades propostas no *WhatsApp* há uma predominância no uso da LE por parte dos alunos ou se estes ainda tendem a recorrer principalmente à LM.
3. Estudar se os discentes, mediante o recurso ao *WhatsApp*, se sentiram mais confiantes para usar a LE, tanto no grupo de *WhatsApp* como em contexto de aula presencial.

Com o propósito de investigar as noções previamente expostas, desenvolveu-se um plano de intervenção que foi estruturado da seguinte forma:

Tabela 2- Ciclos do plano de intervenção

<i>Ciclo 0</i> setembro a novembro	• Atribuição e apresentação das turmas a acompanhar durante o estágio; • Observação de aulas, seguida das primeiras intervenções e interações com os discentes.
<i>Ciclo 0</i> dezembro a janeiro	• Definição do tema para o projeto de investigação-ação; • Revisão bibliográfica; • Seleção das ferramentas de recolha de dados;
<i>Ciclo 0</i> janeiro a fevereiro	• Introdução a uma nova turma na vertente de espanhol (posteriormente selecionada para o projeto de investigação-ação); • Ajustamento do tema de investigação e estabelecimento dos objetivos do estudo; • Aplicação do questionário inicial nas duas turmas; • Recolha das permissões para a criação dos grupos de <i>WhatsApp</i>.
<i>Ciclo 1</i> março a maio	• Criação dos grupos de <i>WhatsApp</i>; • Intervenções pedagógicas na turmas-alvo; • Recolha de dados das atividades de interação oral realizadas em aula, mediante o método de aula invertida.
<i>Ciclo 1</i> junho	• Conclusão das intervenções pedagógicas; • Aplicação do questionário final; • Análise e interpretação dos dados recolhidos.

Nos ciclos zero, decorridos entre setembro a fevereiro, iniciou-se, primeiramente, em setembro, o período de observação, onde foi possível compreender os desafios que os alunos enfrentavam e a forma como interagiam com a LE. A partir do final de setembro, começaram as primeiras intervenções com os alunos, nas quais, em colaboração com os professores cooperantes, começou-se a lecionar partes de aulas e a intervir nas atividades. Em dezembro, procedeu-se à definição do tema provisório para projeto de investigação-ação, o qual foi debatido com os supervisores da faculdade. Após identificar a área de dificuldade dos alunos, iniciou-se a pesquisa de bibliografia para compreender como aplicar o projeto e que ferramentas a utilizar para a recolha de dados das intervenções dos discentes em aula. Em janeiro, como se destaca na *tabela 1*, ocorreu uma alteração no acompanhamento da turma de espanhol e, portanto, um ajustamento do projeto aplicado. Não obstante, esta mudança não afetou o problema previamente identificado, uma vez que os estudantes apresentavam as mesmas dificuldades, até mais acentuadas. Assim sendo, em janeiro realizou-se o questionário inicial, referido no primeiro capítulo, cujo um dos objetivos era identificar as causas do problema detetado. Durante o primeiro ciclo, de março a junho, após a recolha de todas

as permissões para a participação no projeto e integração nos grupos de turma no *WhatsApp*, procedeu-se com a criação de atividades didáticas. Estas iniciavam no grupo de *WhatsApp* e eram, posteriormente, discutidas em aula, aspeto que explicitar-se-á adiante. Por último, no início de junho, aplicou-se o questionário final e procedeu-se à análise e interpretação de dados para avaliar a perceção dos discentes quanto à eficácia da estratégia implementada.

3.4. Atividades didáticas

Como previamente referido, este estudo teve como principal objetivo promover a interação oral dos discentes na LE. Para tal, utilizou-se elementos da sala de aula invertida para criar contextos comunicativos, adaptados às características dos discentes, para antecipar o tema da aula seguinte, contribuindo assim, para o aumento gradual da confiança e autonomia dos discentes.

Sendo a interação oral o foco principal, é importante evidenciar que por se tratar de um método recente para os alunos e estes se sentirem reticentes em participar por medo de errar, foi imperativo criar um ambiente seguro. Para este efeito, utilizaram-se duas estratégias. A primeira estratégia, consistiu em conversar com os alunos, e apresentar uma mensagem em cada grupo⁴ do *WhatsApp*, que teve como propósito ressaltar que seria um espaço seguro de respeito e aprendizagem. A segunda estratégia implementada consistiu em, progressivamente, introduzir atividades de interação oral. Assim, optou-se por começar com atividades de interação escrita e, posteriormente, incorporar uma atividade que envolvesse o envio de mensagens de voz, assim que se verificasse que os estudantes tinham desenvolvido uma certa autoconfiança (Simarro, 2016).

⁴ Cabe destacar que o grupo de *WhatsApp* correspondente à turma de inglês, contou com a presença da professora cooperante. No qual somente observou e acompanhou todo o processo, sem intervir em nenhum momento.

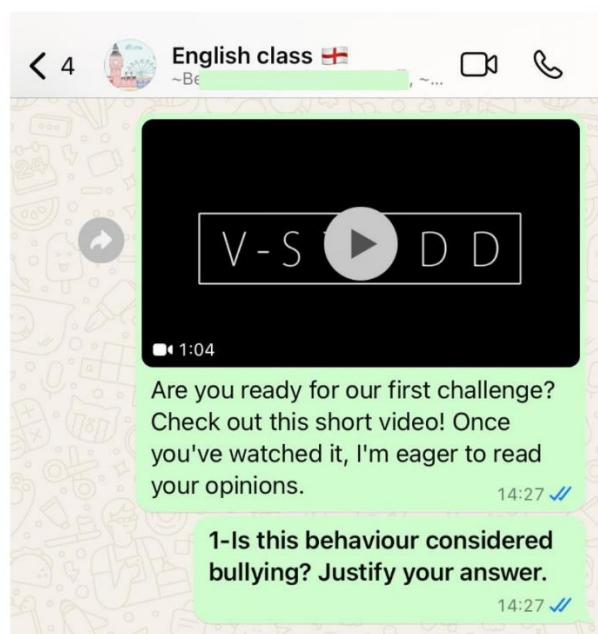
As atividades didáticas propostas em cada turma foram elaboradas considerando a pertinência para o plano de estudo dos discentes. Consequentemente, nem sempre foi possível desenvolver a mesma tipologia de tarefas. Não obstante, o objetivo permaneceu constante: promover a interação na LE.

3.4.1. Atividades didáticas na turma de inglês

A primeira atividade planificada com a turma de Inglês realizou-se no dia 17 de abril de 2024. Os alunos iam iniciar a *unidade 3.4* do manual⁵ *Top Teen 7*, sob o título “Let’s be friends!”. Neste contexto, estava previsto abordar o tema do *bullying* escolar, pelo que a atividade proposta centrou-se, precisamente, em introduzir esta temática. Assim, sem pré-definir aos estudantes qual seria a primeira atividade, esta lançou-se como um desafio “surpresa”, como ilustrado na *figura 4*. Considerou-se o elemento surpresa como fundamental, uma vez que este “can make an event more interesting and likeable” (Loewenstein & Heath, 2009, citado por Foster & Keane, 2019, p. 76).

⁵ Os discentes utilizavam, maioritariamente, o manual escolar. Por este efeito, as atividades tinham que ser planificadas tendo em vista dar seguimento ao conteúdo do manual.

Figura 4- Primeira atividade (grupo de inglês)



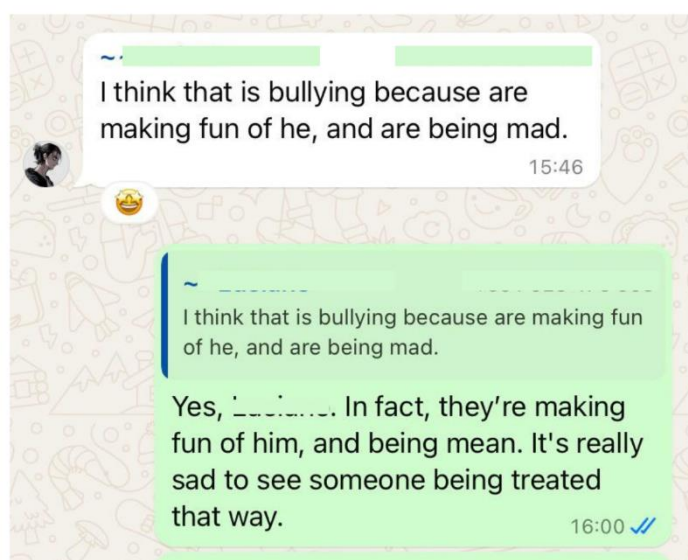
Desta forma, foi enviado um vídeo de 1 minuto, desprovido de diálogo, que apresentava apenas uma sequência de ações. O propósito principal residia em analisar o conteúdo e, subsequentemente, enviar uma mensagem de texto, expressando e justificando uma opinião sobre se este representava ou não uma situação de *bullying* escolar.

Quanto ao meu papel em acompanhar e facilitar este processo, certifiquei-me de motivar a participação dos alunos, através de reforço positivo. Após disponibilizar um certo tempo de reflexão e assegurar que todos tivessem a oportunidade de manifestar o seu parecer, prosseguia a comentar e valorizar cada contribuição. Considerando que o reforço positivo é uma forma de incentivo, que faz com que o aluno se sinta reconhecido pelo seu empenho (Santos, 2015).

Importa salientar que, surpreendentemente, esta atividade contou com a participação de alguns alunos com mais dificuldades, que geralmente não participavam em aula. Naturalmente, surgiram erros de escrita, o que foi motivo de bastante ponderação sobre como deveria proceder, sendo o objetivo principal aumentar a

confiança dos alunos. No entanto, é fundamental considerar que eram alunos de sétimo ano, que estavam em níveis iniciais de construção de conhecimento. Assim, a correção de erros seria instrumental para promover o desenvolvimento da língua e a qualidade da competência comunicativa (Pawlak, 2014). Dentro desta perspectiva, seguiu-se uma preocupação em como corrigir adequadamente, sem comprometer o interesse e a autoestima dos discentes. À luz do que alude Morató (2014), os erros deveriam ser corrigidos no momento, em resposta à mensagem do aluno, através da modificação de erros. Como se pode verificar na *figura 5*, utilizei parte da frase do aluno, apresentando as correções necessárias e validando a sua intervenção. Esta estratégia visou evitar que o aluno se sentisse inibido ou desmotivado ao expressar-se em futuras ocasiões.

Figura 5- Tratamento de correção de erros

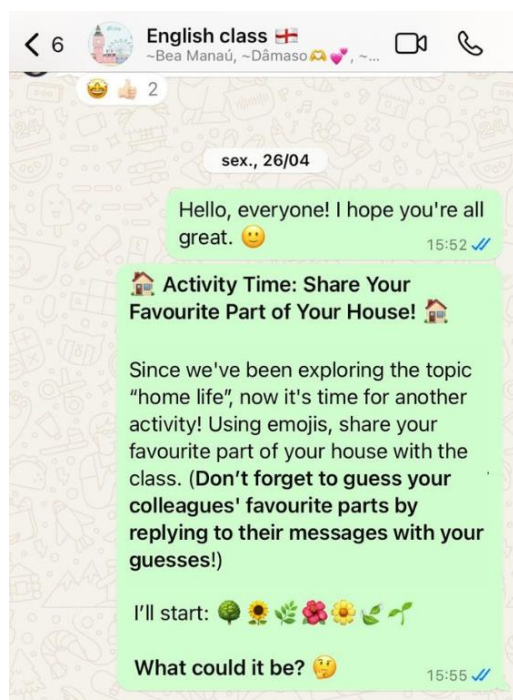


Para dar continuidade a este tema, na aula seguinte, a 18 de abril, os alunos participaram numa atividade mais significativa, visando estimular o pensamento crítico. Assim, começaram com uma breve discussão sobre o conteúdo do vídeo. Nem todos os alunos estavam presentes no grupo e, desta forma, poderia assegurar, pelo menos, o envolvimento de todos em aula. Após este resumo, concedi 5 minutos, para que os alunos interagissem, primeiramente, com o colega do lado. Durante este período, deveriam refletir sobre as consequências e possíveis soluções, tendo como base o visionado em casa (*anexo IX*). Após este tempo de interação e reflexão, os alunos

partilharam as suas observações com o resto da turma, promovendo uma troca coletiva de perspetivas.

A segunda atividade, realizou-se no dia 26 de abril, e desenvolveu-se com base na *unidade 4*, referente a “Home life”. No dia 23 de abril, os alunos tinham iniciado este tópico, diferenciando os tipos de habitação que se poderiam encontrar nas zonas urbanas e rurais. Na aula seguinte, iriam abordar o tema *parts of the house*. Portanto, esta atividade teve como finalidade explorar as diferentes partes de casa, permitindo aos alunos recuperar vocabulário de anos anteriores (*figura 6*).

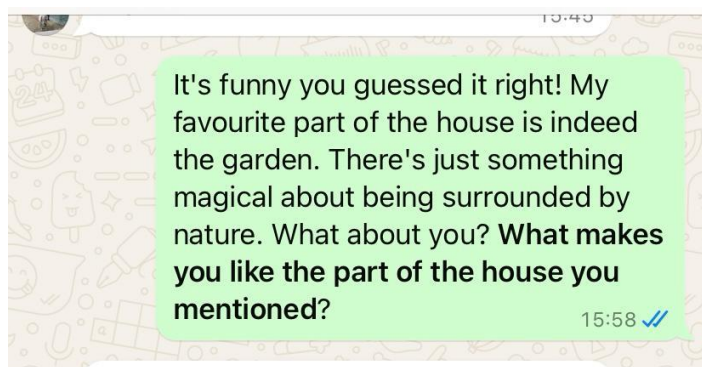
Figura 6- Segunda atividade: parte I (grupo de inglês)



A mesma elaborou-se em duas partes: na primeira parte, os estudantes deveriam descrever a sua parte favorita da casa, através de *emojis*, e os restantes colegas deveriam responder às suas mensagens com as respetivas suposições. Isto teve como princípio, motivar a participação dos alunos com mais dificuldades, uma vez que envolvia produzir uma linguagem simples (com resposta direta). Ademais, procurou-se desenvolver uma atividade que além de acessível, suscitasse interesse. Esta abordagem baseou-se na premissa de que o interesse intrínseco e a motivação são os principais responsáveis pelo esforço e persistência dos estudantes na realização de qualquer

tarefa (Dörnyei, 2001). No que concerne à segunda parte (*figura 7*), visou aumentar a complexidade da interação. Deste modo, após mencionarem qual a sua divisão preferida, deveriam enviar uma mensagem de texto a descrever o que mais apreciavam desse espaço.

Figura 7- Segunda atividade: parte II (grupo de inglês)



Na aula seguinte, a 30 de abril, iniciámos com a apresentação de imagens que os discentes deveriam descrever, identificando a que divisão da casa cada uma estava associada. Esta atividade procurava consolidar o vocabulário trabalhado previamente em casa. Numa fase posterior, com o intuito de proporcionar um momento mais significativo de interação, foi solicitado aos alunos que escolhessem uma das divisões apresentadas e, em seguida, descrevessem oralmente como seria a sua versão ideal dessa divisão⁶ (*anexo X*).

A terceira atividade teve como objetivo rever o *past continuous* e o conteúdo lexical de *household chores*. Teve lugar no dia 2 de maio, durante a última unidade didática (UD) de inglês. No final da aula, foi enviado para o grupo de *WhatsApp* um mapa com cinco famílias⁷ diferentes, acompanhado de algumas pistas (*anexo XI*). Disponibilizou-se o cenário de crime (*anexo XII*) e os alunos foram desafiados a criar teorias de crime.

⁶ É importante salientar que os estudantes já possuíam o vocabulário necessário para desenvolver esta atividade, mais especificamente, referente a adjetivos, cores e móveis de anos anteriores.

⁷ Os alunos foram divididos em grupos de 4/5 membros e a cada grupo foi assignado uma família diferente.

Em casa, esta atividade serviu como apoio para introduzir a primeira tarefa de interação oral, onde cada aluno poderia participar de forma autónoma e ao seu ritmo. Assim, os estudantes deveriam analisar o mapa e as pistas fornecidas e, posteriormente, enviar uma mensagem de voz (*figura 8*) com uma suposição sobre quem seria o culpado. Para tal, tinham de descrever o que cada membro da família estava a fazer na hora do crime, utilizando o *past continuous*.

Figura 8- Terceira atividade (grupo de inglês)



Assim, na aula seguinte, procedeu-se a uma resolução do crime em aula, onde partilhavam as suas conclusões, justificando a origem das suas teorias. Cabe destacar que, foi programado e elaborado o jogo de forma a ter um único culpado, no entanto, os discentes foram muito para além do pensado e apresentaram, em aula, teorias bastante criativas.

A quarta e última atividade realizada com este grupo decorreu no dia 22⁸ de maio e consistiu numa atividade escrita, como se detalhará mais adiante. Tendo em conta que o verão se aproximava, surgiu a oportunidade de explorar a *unidade 6* do manual, relacionada com *Summer holidays*. Dado que os discentes ainda não tinham trabalhado

⁸ Esta atividade realizou-se algumas semanas mais tarde em relação às restantes, uma vez que os discentes estiveram envolvidos em outras atividades escolares e testes, impossibilitando assim uma intervenção mais cedo.

este léxico, foi proposta uma atividade na qual poderiam partilhar opiniões sobre uma viagem de sonho e que atividades gostariam de realizar durante essa viagem (*figura 9*). Para auxiliar o processo, foi partilhado com os discentes no *WhatsApp* um texto que apresentava inúmeras atividades de verão. Esperava-se, portanto, que os alunos, autonomamente, estudassem este vocabulário em casa e o utilizassem nas suas intervenções.

Figura 9- Quarta atividade (grupo de inglês)



Na aula de 23 de maio, o objetivo foi consolidar o vocabulário que os alunos tinham previamente estudado em casa. Para tal, foi-lhes solicitado que partilhassem uma memória especial de férias de verão em família (*anexo XIII*). O relato deveria incluir o destino e as atividades realizadas (léxico como *swim*, *visit museums*, *hike*, etc.). É importante salientar que foi concedido aos discentes alguns minutos para refletirem e organizarem ideias, antes de as partilharem oralmente com a turma.

3.4.2. Atividades didáticas na turma de espanhol

A primeira atividade planificada com o grupo de espanhol, decorreu no 9 de abril e pretendia introduzir a última UD supervisionada, sob o título “¡Una vuelta por el centro comercial!”. Esta UD relacionava-se com os espaços e as diferentes secções de um

centro comercial. Dado que os alunos eram de um nível de iniciação, era expectável que não possuísem um amplo léxico relacionado com este tema. Por conseguinte, foi desenvolvida uma atividade simples e apresentada uma imagem, com o intuito de despertar a curiosidade e a participação dos estudantes. Nesta atividade, foi pedido que observassem a imagem, identificassem o contexto que esta representava, assim como alguns dos espaços desse lugar (*figura 10*).

Figura 10- Primeira atividade (grupo espanhol)



Considerando que nenhum estudante participou nesta primeira atividade, na aula seguinte, dia 10 de abril, aproveitou-se o início da aula e a introdução à unidade para voltar a esta imagem e criar um momento de interação em aula (*anexo XIV*). Deste modo, também se procurou conhecer se os discentes tinham conhecimentos prévios sobre o tema.

A segunda atividade foi implementada no dia 16 de abril, ainda no âmbito da última UD. Tendo como objetivo criar algo interessante que permitisse aos alunos partilhar diferentes opiniões, foi elaborado um vídeo utilizando excertos do *YouTube* e, com o auxílio de um falante nativo, criado um diálogo para enriquecer o conteúdo (*figura 11*).

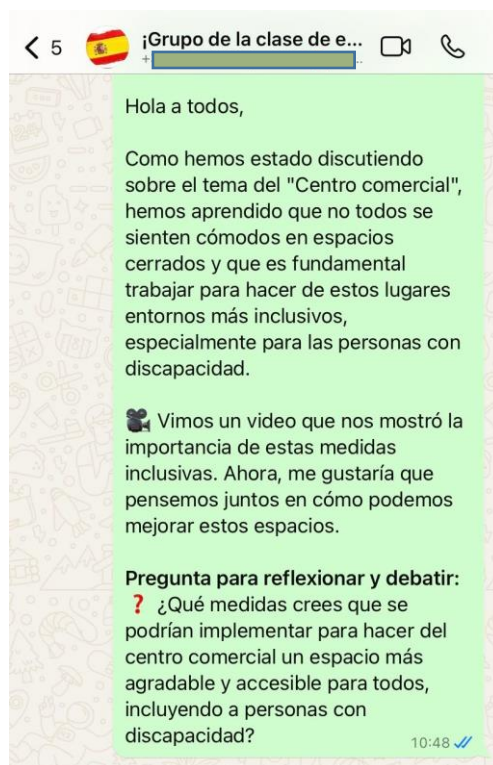
Figura 11- Segunda atividade (grupo de espanhol)



Na aula subsequente, a 17 de abril, com base no conteúdo do vídeo, foram formuladas algumas questões para fomentar uma discussão em sala. O objetivo era compreender as razões subjacentes a esta situação e, simultaneamente, aproveitar o debate para envolver os alunos que não tinham participado na atividade prévia do grupo de *WhatsApp*.

A terceira atividade foi planificada como uma tarefa de interação oral (*figura 12*). Solicitou-se aos discentes que enviassem uma mensagem de voz, expressando a sua opinião sobre medidas para tornar o centro comercial um espaço mais agradável e inclusivo. Contudo, devido à baixa adesão dos alunos a esta dinâmica, foi-lhes oferecida a alternativa de enviar uma mensagem de texto com a sua opinião.

Figura 12- Terceira atividade (grupo de espanhol)



Em suma, as três atividades foram planejadas de forma a aumentar, progressivamente, a complexidade das tarefas propostas aos discentes. Como se pode constatar, iniciou-se com uma atividade simples de descrição de imagens e identificação do que estas representavam, progredindo para atividades que envolviam a partilha de ideias.

4. Resultados

Neste capítulo, os resultados de cada atividade serão descritos, analisados e interpretados, sendo baseados nas fichas de observações, nas observações registadas no diário docente e nos dados obtidos no questionário final.

Como referido anteriormente, para além de manter um registo da participação dos alunos no grupo de *WhatsApp* e da língua que utilizavam neste ambiente, foi elaborada uma ficha de observação para analisar as atividades de interação oral em aula. A mesma ia sendo preenchida durante a aula e, após a sessão, com base nas observações do diário docente e na memória, completava-se juntamente com uma pós-reflexão. Também, no diário docente, visou-se registar as intervenções ocorridas em contexto de aula. Durante os momentos de discussão, o referido diário era partilhado com a colega de estágio, ficando encarregue de proceder ao registo das intervenções dos discentes, de forma mais rigorosa.

Assim, para uma avaliação quantitativa, registou-se quantos alunos participavam nas atividades propostas, se estes eram capazes de se expressar na LE, e procurou-se categorizar a complexidade e autonomia das intervenções orais. Para tal, manteve-se um registo constante, de modo a realizar uma contagem dos alunos que participavam voluntariamente. Por último, serão apresentados os questionários finais aplicados em ambas as turmas.

4.1. Apresentação dos dados

Os resultados serão apresentados individualmente. Cada atividade, será acompanhada por um gráfico construído com base nas fichas de observação. O mesmo estará dividido em quatro categorias: *demonstraram fluência na LE*, *necessitaram de apoio lexical pontual*, *necessitaram de apoio lexical substancial* e *comunicaram apenas na LM*. Será também apresentada uma tabela com exemplos transcritos de intervenções dos alunos para cada categoria.

4.1.1. Resultados obtidos na turma de inglês

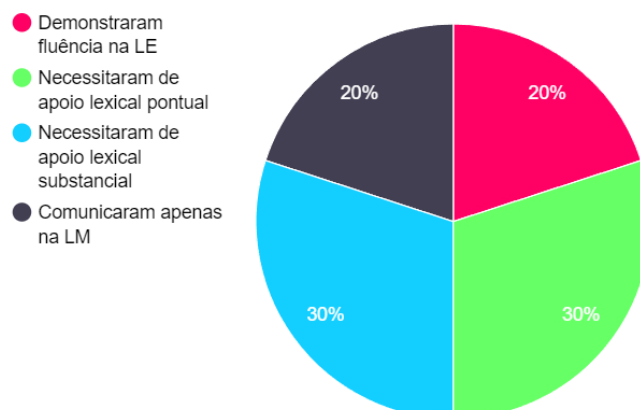
Na primeira atividade no grupo de *WhatsApp*, foi proposto aos discentes visualizar um vídeo e responder à seguinte pergunta: *Is this behaviour considered bullying? Justify your answer*. Após analisar os registos no diário docente, comprovou-se que 12 de 20 discentes participaram na atividade, e a maioria das intervenções foi mediante frases simples e frases complexas, como podemos observar nos exemplos do *anexo XV*. Ademais, houve interação entre os discentes, que davam a sua contribuição ao responder às mensagens dos colegas. Importa notar que todas as intervenções foram realizadas em inglês.

Antes de iniciar a discussão, atribuí uma estrela dourada a cada estudante que participou na atividade do grupo de *WhatsApp*. Esta estratégia procurava valorizar as contribuições dos discentes e incentivar uma maior participação em futuras ocasiões. Importa notar que “reward and praise may serve as a motivational form. Where a student would put in more effort and work harder [...]” (Yahaya, 2022, p. 9).

Em aula, pretendia-se que os discentes refletissem sobre as consequências e possíveis soluções referentes ao *bullying* escolar. Com base na ficha de observação (*anexo XVI*), verificou-se que esta discussão teve uma duração de 15 minutos, e contou com a participação voluntária de 10 alunos.

Numa amostra de 10 alunos, observou-se a seguinte distribuição:

Gráfico 1- Uso da LE na 1ª atividade (ILE)



Ainda que não tenha sido atribuída nenhuma classificação aos discentes, procurou-se categorizar o tipo de intervenções em aula. Para efeito, teve-se em consideração os *Critérios de Avaliação (Interação/produção orais) - Inglês (Grupo 330)*, de 2021, da Direção Geral dos estabelecimentos escolares- Direção de serviços da região Alentejo (DGEstE-DSRA), conforme ilustrado no *anexo XVII*. Importa salientar que estes critérios se encontram estruturados em seis níveis (N0, N1, N2, N3, N4 e N5). Porém, tendo em vista o perfil dos alunos e o seu grau de autonomia, serão apenas referidos, na sua generalidade⁹, quatro níveis (N0, N1, N3 e N5). De referir novamente que, nesta turma, observou-se uma notável diferença de níveis de proficiência. Alguns estudantes demonstravam um domínio avançado da língua, sendo capazes de comunicar autonomamente, independentemente do tópico de discussão, utilizando um vocabulário diversificado e mais complexo que o habitual para este ano. Os discentes de nível intermédio, por vezes, recorriam à LM, quando pretendiam expressar uma ideia mais elaborada. No entanto, eram capazes de comunicar em inglês, ainda que com alguma dificuldade. Por último, os restantes alunos já necessitavam de bastante apoio para intervir e desenvolver o discurso.

⁹ Importa especificar que, sendo o objetivo apenas categorizar as diferentes intervenções de acordo com os distintos níveis, apenas se analisou onde se enquadrava uma intervenção, tendo em conta os níveis observados nos seguintes critérios: “Gramática e Vocabulário, Pronúncia, Interação Comunicativa” (Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares - Direção de Serviços da Região Alentejo, 2021, p. 8)

Neste contexto, a categoria alusiva a: *demonstraram fluência na LE*, corresponderia a um nível 5, e implicava a capacidade de comunicar-se adequadamente, isto é, possuir um bom domínio de construções gramaticais simples e utilizar uma grande variedade de léxico. (DGEstE-DSRA, 2021). Acresce-se que o conjunto de alunos que se inseria neste nível, demonstrava competência para intervir e manter um diálogo, tanto de caráter elementar como de maior complexidade, sem necessidade de intervenção docente.

A categoria referente a: *necessitaram de apoio lexical pontual*, corresponderia a um nível 3. Logo, incluía possuir um domínio suficiente de construções gramaticais simples e utilizar léxico adequado. Ademais, pressupunha a capacidade de manter uma conversa simples, apesar de apresentar algumas limitações (DGEstE-DSRA, 2021). Face ao exposto, neste nível já havia necessidade de intervenção pontual por parte da docente. Em alguns casos, quando confrontados com dúvidas, os discentes questionavam a docente em português mas, em seguida, eram capazes de reformular as frases para inglês.

No que concerne à categoria *necessitaram de apoio lexical substancial*, corresponderia a um nível 1, e envolvia intervir na conversa com dificuldades notáveis e, portanto, requerer mais apoio por parte da docente. (DGEstE-DSRA, 2021). Neste conjunto, os discentes recorriam, predominantemente, a vocábulos e orações isoladas em inglês para expressarem as suas ideias.

Por último, no que concerne à categoria *comunicaram apenas na LM*, esta enquadrava-se no nível 0, não sendo referenciado nenhum critério específico, considerando tratar-se de uma intervenção realizada em português. Assim, consistia em participar na conversa, no entanto, não ser capaz de se expressar na LE. Cabe destacar que estas intervenções foram realizadas por discentes que habitualmente se demonstravam bastante inibidos para participar em aula. Para exemplificar, analisemos a seguinte tabela que contém um exemplo ilustrativo de cada intervenção segundo estes critérios:

Tabela 3- Exemplos de intervenção: 1ª atividade ILE

Categoria	Nível correspondente	Exemplo ilustrativo
Demonstraram fluência na LE	5	Aluna A: "I agree. Victims of bullying often become depressed and very anxious, and always afraid. The main problem is that they don't talk about what happens to their families and have no support."
Necessitaram de apoio lexical pontual	3	Aluno B: "In my other school, my friend was bullied and she starts to do bullying. Professora, eu não sei explicar tão bem em inglês, mas posso tentar. Sometimes they are mean and do bullying." Professora: "Your idea is that sometimes, when someone experiences this type of situation, they can get very frustrated. And then they might start doing the same thing to others that was done to them." Aluno B: "Yes, they do the same to others because they are frustrated. Like my friend."
Necessitaram de apoio lexical substancial	1	Aluno C: "Yes, right. Parece que ele está à procura de vingança." Professora: "You consider that he was seeking revenge. However, he decided to take revenge on innocent people. Do you think revenge should be the solution?" Aluno C: No.
Comunicaram apenas na LM	0	Aluno D: "Quando eu andava noutra escola, os meninos da turma faziam rasteiras e pegavam comigo por eu tocar trompete, e depois até quis desistir de uma coisa que eu realmente gostava [...]"

Neste período dedicado à interação oral em aula, o papel da docente centrava-se em estabelecer uma ligação entre o conteúdo previamente estudado pelos alunos em casa e a discussão aprofundada em aula. Neste sentido, o foco recaía sobre os discentes, procurando maximizar o tempo de interação oral, onde estes assumiam um papel central, com intervenção docente mínima (exceto para auxílio lexical e incentivar o uso da LE). Assim, foi possível manter uma conversa livre por 15 minutos, ainda que alguns discentes tenham demonstrando algumas dificuldades e erros pontuais.

Verificou-se, ainda, que os estudantes tinham conhecimento sobre o vídeo visualizado em casa, isto contribuiu para desenvolverem as suas ideias e cumprir com o objetivo da discussão em aula. Importa referir que, em contraste com as intervenções

em aulas anteriores ao início do projeto, onde a participação voluntária era dominada sempre pelos mesmos discentes, esta atividade contou com a participação de alunos mais tímidos e reservados. É particularmente notável que a atividade se prolongou além do tempo previsto e, inclusive, alguns alunos optaram por abdicar do intervalo¹⁰ para continuar a discussão e partilhar experiências pessoais relacionadas com o tema.

A segunda atividade no grupo de *WhatsApp*, visava trabalhar o léxico de *Parts of the house*. Assim, foi pedido aos discentes que através de *emojis* representassem a sua parte favorita da casa para os restantes colegas adivinharem. Como anteriormente referido, esta tarefa foi dividida em dois momentos, de modo a aumentar a complexidade da intervenção. A primeira parte contou com a participação de 18 em 20 alunos, enquanto a segunda parte envolveu 11. Exemplos de resposta desta atividade podem ser observados no *anexo XVIII*.

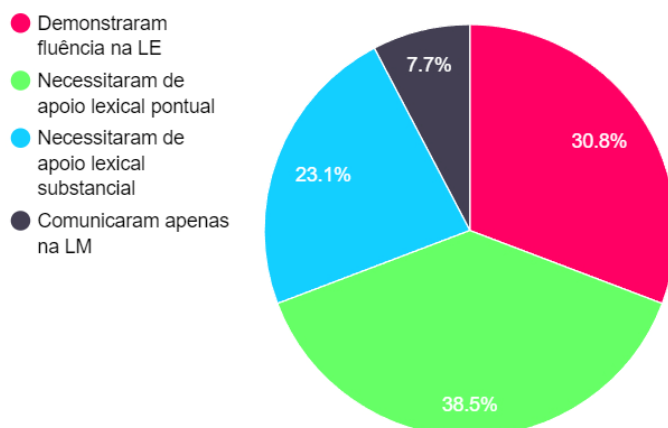
Constatou-se que os discentes estavam motivados e que a atividade foi do seu interesse, o que resultou numa maior participação. Observou-se, contudo, que na primeira parte da atividade, que envolvia um discurso mais simples, houve maior adesão, enquanto na segunda parte, que exigia produzir um discurso mais elaborado, a participação diminuiu consideravelmente. É importante ressaltar, no entanto, que todas as intervenções foram realizadas em inglês.

Subsequentemente, em aula, após consolidar o léxico, pretendia-se que os discentes descrevessem a sua versão de um espaço ideal da casa. Com base na ficha de observação (*anexo XIX*), verificou-se que esta discussão teve uma duração de 20 minutos e contou com a participação voluntária de 13 alunos.

Assim, numa amostra de 13 discentes:

¹⁰ Cabe destacar que este tempo adicional não forma parte dos minutos de interação registados na ficha de observação, uma vez que ocorreu durante o período de intervalo, e a maioria dos alunos não estava presente.

Gráfico 2- Uso da LE na 2ª atividade (ILE)



Relativamente ao género de linguagem utilizada, 69,3% (9 alunos) mantiveram uma conversa mais autónoma, principalmente em inglês, com recurso mínimo ao português. Este grupo engloba os discentes que “demonstraram fluência na LE”, assim como aqueles que “necessitaram de apoio lexical pontual”. Em contrapartida, 30,8% (4 alunos) realizaram as suas intervenções maioritariamente em português. Este último conjunto inclui os alunos que “necessitaram de apoio lexical substancial”, juntamente com os discentes que “comunicaram apenas na LM”. Em seguida, ilustra-se um exemplo de cada intervenção:

Tabela 4- Exemplos de intervenção: 2ª atividade ILE

Categoria	Nível correspondente	Exemplo ilustrativo
Demonstraram fluência na LE	5	Aluno E: "My ideal bedroom would be big, with lots of books, big windows and just for me. I share the bedroom with my sister, and it would be nice to have a space just for me."
Necessitaram de apoio lexical pontual	3	Aluno F: "Purple, with a TV and a big bed. Não me lembro em inglês como se diz roxo claro." Professora: "A light purple bedroom."
Necessitaram de apoio lexical substancial	1	Aluno G: "The bathroom." Professora: "Great. How would your ideal bathroom look like?" Aluno G: "Big... (começa a expressar-se em português), queria ter uma banheira para me deitar, só tenho chuveiro."
Comunicaram apenas em português	0	Aluna H: "Eu gosto do meu jardim, mas é pequeno. Gostava de ter um jardim com mais flores e um balanço." Professora: "In English, "balanço" is "swing". So, your ideal space would be a larger garden with more flowers and a swing."

Até ao momento, tinha sido possível registar um aumento na participação dos discentes, com mais momentos de interação focados nos alunos e um maior número de participações voluntárias. Tendo sido verificado que os alunos já se sentiam mais autoconfiantes para participar, foi proposta a terceira atividade, que envolvia interação oral mediante a gravação de uma mensagem de voz.

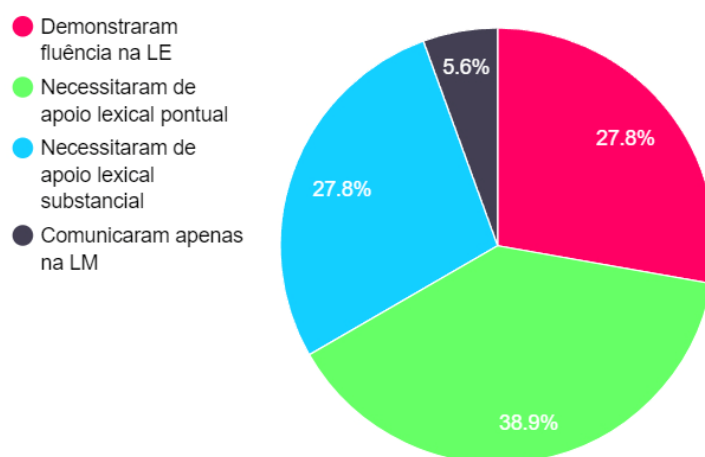
Com base nos registos do diário docente, notou-se que nesta dinâmica a adesão foi menor. Observou-se uma maior participação por parte dos alunos mais avançados e dos alunos de nível intermédio. A atividade consistia em enviar uma possível teoria sobre quem seria o culpado do crime ocorrido em *Spring Serenity* e contou com a participação de 7 em 20 alunos no grupo de *WhatsApp*. Todas as intervenções foram realizadas em inglês, maioritariamente com estruturas complexas, isto é, constituídas por mais que uma oração.

Em aula, surpreendentemente, foi a atividade que contou com mais participação voluntária. Foi pedido aos alunos que apresentassem e justificassem as suas teorias para resolver este crime, tendo como base o trabalho em casa. Primeiramente voltou-se a

projetar o mapa, que auxiliou a discussão em aula, com duração de 30 minutos, e contou com a participação voluntária de 18 alunos (anexo XX).

Portanto, numa amostra de 18 alunos:

Gráfico 3- Uso da LE na 3ª atividade (ILE)



A discussão desta atividade ocupou uma parte significativa da aula, com os discentes claramente motivados e bastante participativos. Como anteriormente referido, esta tarefa foi planificada com o objetivo de ter um único culpado, no entanto, os alunos apresentaram teorias muito criativas que envolviam as cinco famílias. Demonstraram conhecimento do que haviam estudado em casa e utilizaram o *Past Continuous* de forma, geralmente, correta para descrever ações que estavam a decorrer na hora do crime. Deste modo, cumpriram com os objetivos da atividade: resolver o crime e consolidar o *Past Continuous*.

Considerando as exposições registadas, 66,7% (12 alunos) demonstraram-se mais autónomos durante o diálogo. Isto é, conseguiram manter uma conversa principalmente em inglês, com recurso mínimo ao português. Por outro lado, 33,4% (6 alunos) realizaram as suas intervenções, maioritariamente, em português e necessitaram de mais incentivo, numa tentativa de que desenvolvessem as suas ideias na LE. Em seguida, ilustra-se algumas intervenções referentes a esta atividade:

Tabela 5- Exemplos de intervenção: 3ª atividade ILE

Categoria	Nível correspondente	Exemplo ilustrativo
Demonstraram fluência na LE	5	Aluno I: "I think Mr. Brown is very suspicious because he was carrying a bag in his hand, and it was probably used to steal the painting."
Necessitaram de apoio lexical pontual	3	Aluno J: "I think Mrs. Harris knows something." Professora: "Good, Mrs. Harris knew (past simple) something was about to happen. [...]" Aluno J: Yes, she was looking to ¹¹ the window.
Necessitaram de apoio lexical substancial	1	Aluno K: "The Johnsons and The Davies". Professora: "Two different families, interesting. What behaviours do you find suspicious in each family?" Aluno K: "The dogs, the phone. (Em português: O homem parecia estar a receber ou a mandar uma mensagem)" Professora: "So, Mr. Davies was receiving or sending a message, is that it? And what about the dogs?" [...]
Comunicaram apenas em português	0	Aluno L: "Eu acho que todas as famílias menos The Smiths são suspeitas, se olharmos bem todas parecem estar a esconder alguma coisa [...]"

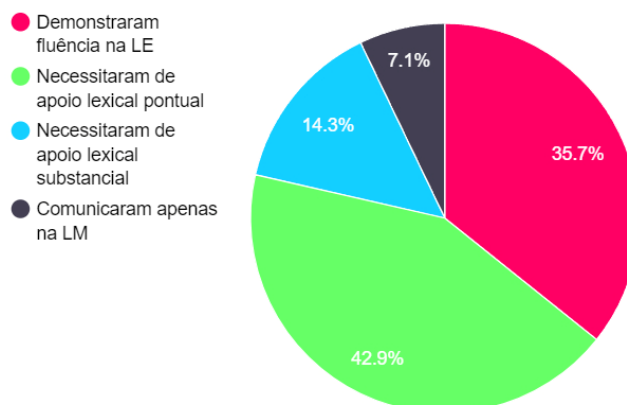
Por último, a quarta atividade visava trabalhar léxico relacionado com *Summer holidays*. Solicitou-se aos discentes que apresentassem uma imagem com um destino de sonho, acompanhada de uma descrição das atividades que gostariam de realizar nesse lugar. A atividade no grupo de *WhatsApp* contou com a participação de 15 em 20 alunos. Todas as intervenções foram realizadas em inglês, e as contribuições variavam entre discursos mais elaborados e mais simples (*anexo XXI*).

Em aula, os estudantes teriam que aplicar o léxico aprendido em casa e utilizá-lo em contexto. Com base na ficha de observação (*anexo XXII*), a discussão em aula teve duração de 20 minutos e contou com a participação voluntária de 14 alunos.

Assim, numa amostra de 14 alunos:

¹¹ Como é possível observar, relativamente à correção de erros, quando se tratava de conteúdos que os discentes estavam a lecionar, como neste caso concreto, past simple e past continuous, as correções eram realizadas após o aluno terminar a sua intervenção, referindo diretamente que se deveria utilizar um verbo no passado. Com relação às proposições, o correto seria "look at (...)", no entanto, dado o contexto, apenas foi reformulada a frase para "she was looking out the window".

Gráfico 4- Uso da LE na 4ª atividade (ILE)



Exemplos de intervenções desta atividade, poderão ser analisados através da seguinte tabela:

Tabela 6- Exemplos de intervenção: 4ª atividade ILE

Categoria	Nível correspondente	Exemplo ilustrativo
Demonstraram fluência na LE	5	Aluna M: "Last year, I went with my parents and my sister to Algarve. We went to the beach, swam in the sea and in the water park."
Necessitaram de apoio lexical pontual	3	Aluno N: "I always go to Gerês. We go swimming (professora como se diz: lagoas?)" Professora: lagoons. Aluno N: swimming in the lagoons.
Necessitaram de apoio lexical substancial	1	Aluna O: "Italy, eat icre cream" Professora: "So, you travelled to Italy and ate ice cream? That's sound great!" Aluna O: "yes, and fotos". Professora: "Nice! You took photos."
Comunicaram apenas em português	0	Aluno P: "Professora, não foi no ano passado, mas é uma memoria de umas das viagens que mais gostei. Fui à Disneyland com os meus pais, andei nas diversões e vi os foguetes." Professora: "You explored the attractions and saw the fireworks." Aluno P: "yes".

Como se pode comprovar ao longo das quatro atividades houve, progressivamente, mais participação e autonomia ao intervir em aula. Os alunos usavam mais a LE, mostrando-se empenhados e motivados para contribuir na discussão coletiva.

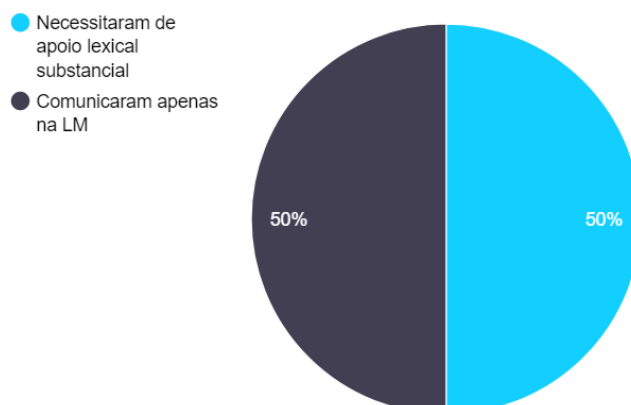
4.1.2. Resultados obtidos turma de espanhol

Com o propósito de estruturar as intervenções dos discentes de espanhol, teve-se em consideração os critérios anteriormente referenciados, dado que se tratava de um nível de iniciação correspondente a um A2. Todavia, serão especificados três níveis (N0, N1 e N3). Assim, a categoria referente a: *necessitaram de apoio lexical pontual*, equivaleria a um N3, e implicava ser capaz de participar num diálogo simples, ainda que, com alguma dificuldade, e com auxílio e incentivo docente. (DGEstE-DRSA, 2021). Comparativamente, a seção: *necessitaram de apoio lexical substancial*, corresponderia a um N1, caracterizando-se por uma participação com muita dificuldade. Neste sentido, relevava uma expressão com recurso a vocábulos ou orações isoladas (DGEstE-DRSA, 2021). Quanto à categoria *comunicaram apenas na LM*, correspondia a intervenções realizadas em português, pelo que não apresenta nenhum critério descrito pela DGEstE.

Na primeira atividade no grupo de *WhatsApp*, esperava-se que os discentes analisassem uma imagem e, em seguida, tentassem adivinhar do que se tratava. No entanto, nesta tarefa não houve nenhuma contribuição. Assim, na aula seguinte, visando abordar este tópico, iniciou-se a aula com uma discussão sobre o conteúdo da imagem. Ainda que os alunos não tivessem participado anteriormente, a discussão em aula demonstrou que, pelo menos, tinham analisado a imagem e, consequentemente, conseguiram desenvolver as suas opiniões. Esta atividade contou com a participação voluntária de 4 alunos e teve uma duração de 10 minutos, com intervenção docente (*anexo XXIII*).

Portanto, numa amostra de 4 alunos:

Gráfico 5- Uso da LE na 1ª atividade (ELE)



Observou-se que, apesar do incentivo à expressão na língua-alvo após as suas intervenções iniciais, alguns discentes persistiam em comunicar na língua materna. Considerando que apresentavam consideráveis dificuldades linguísticas, necessitaram de bastante apoio, conseqüentemente, não foi possível manter uma conversa espontânea e autônoma em espanhol. Assim, foi necessária intervenção docente para que os alunos desenvolvessem as ideias, visando prolongar o tempo de interação:

Tabela 7- Exemplos de intervenção: 1ª atividade ELE

Categoria	Nível correspondente	Exemplo ilustrativo
Necessitaram de apoio lexical substancial	1	Aluno Q: "É uma casa de banho." Professora: "¿Cómo se dice en español?" Aluno Q: "Não tenho certeza... é "aseos"? Son aseos."
Comunicaram apenas na LM	0	Aluno R: "Parece um centro comercial, o tema deve ser compras".

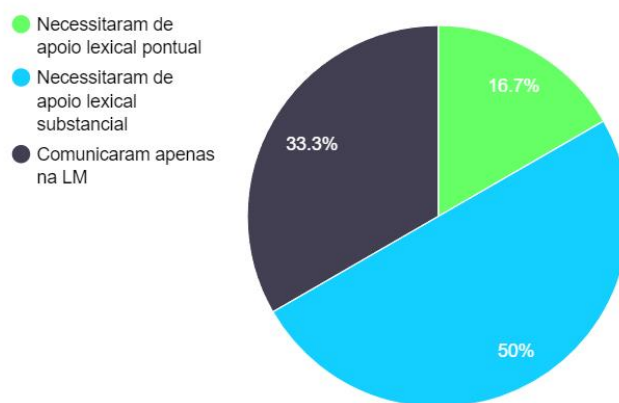
Na segunda tarefa, numa tentativa de desafiar os discentes com uma atividade que permitisse a divergência de opiniões, foi apresentado um vídeo de elaboração própria. O objetivo era que os alunos comentassem o conteúdo do mesmo. Esta atividade contou com a participação de 2 em 7 alunos, cujas intervenções foram realizadas em espanhol. Exemplos de resposta estão destacados no *anexo XXIV*. Cabe destacar que, esta atividade contou com a participação de uma aluna com mutismo

seletivo que não se predispõe a intervir em contexto de sala de aula. Este dado é particularmente relevante, pois demonstra o potencial inclusivo desta abordagem.

Devido à baixa participação, adotou-se uma estratégia alternativa durante a aula. O vídeo foi visualizado coletivamente, seguido da apresentação de três perguntas cujo objetivo seria guiar a discussão, baseada no conteúdo do vídeo. Esta atividade contou com a participação voluntária de 6 alunos, e teve uma duração de 15 minutos (*anexo XXV*).

Numa amostra de 6 alunos:

Gráfico 6- Uso da LE na 2ª atividade (ELE)



O conteúdo do vídeo possibilitou uma troca de opiniões, o que motivou mais discentes a intervir em aula. No entanto, foi novamente necessária intervenção docente para auxiliar, incentivar e reforçar a necessidade da expressão na língua estrangeira. A seguinte tabela, evidencia esta situação:

Tabela 8- Exemplos de intervenção: 2ª atividade ELE

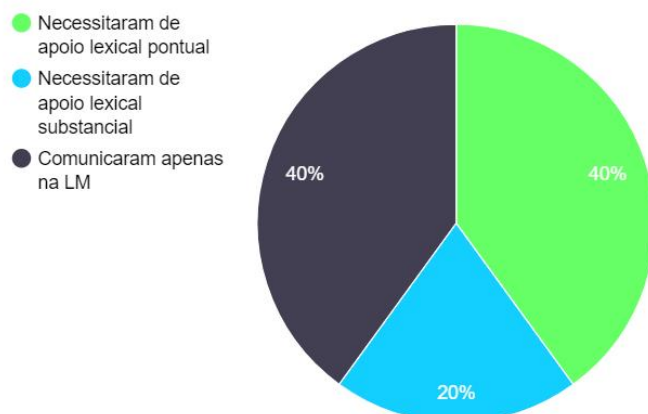
Categoria	Nível correspondente	Exemplo ilustrativo
Necessitaram de apoio lexical pontual	3	Aluna S: “No se ve muchas personas en sila de ruedas”. Professora: “Sí, estoy de acuerdo. No se ven muchas personas en silla de ruedas. Y ¿por qué creéis que eso sucede?”
Necessitaram de apoio lexical substancial	1	Aluno T: “No hay condiciones... Por exemplo, como as pessoas cegas não podem fazer compras sozinhas” Professora: “Sé que eres capaz de decirlo en español”. Aluno T: “Las personas cegas no poden hacer compras”. Professora: “Bien. Las personas ciegas , no pueden [...]”
Comunicaram apenas na LM	0	Aluna U: “O meu vizinho teve um acidente e até agora anda de cadeira de rodas, ele não gosta de ir assim para esses espaços públicos com muita gente”.

Na terceira atividade, pretendia-se que os estudantes apresentassem medidas para solucionar o problema relativo à falta de inclusão nos centros comerciais, com o propósito de promover o pensamento crítico. No grupo de *WhatsApp*, contou com a participação de 3 em 7 discentes e todas as intervenções foram realizadas em espanhol. Exemplos de resposta podem ser analisados no *anexo XXVI*. Importa notar, que esta estratégia poderá ser uma alternativa para alunos com desafios particulares de comunicação. As atividades através do *WhatsApp* permitiriam dar uma oportunidade de interação para a aluna com mutismo seletivo, que participou em duas das três atividades propostas.

Em aula, aproveitou-se para desenvolver esta atividade e envolver os restantes alunos que não tinham participado anteriormente. A discussão em aula contou com a participação de 5 alunos e teve uma duração de 11 minutos, com intervenção docente (*anexo XXVII*).

Numa amostra de 5 alunos:

Gráfico 7- Uso da LE na 3ª atividade (ELE)



Nesta discussão, o incentivo para que participassem em aula foi menos necessário em comparação com as anteriores, visto que os alunos participavam e comentavam as intervenções dos colegas, mais autonomamente. No entanto, ainda se verificava que ao iniciar a discussão, automaticamente, utilizavam a língua materna. Para os alunos que persistiam em usar o português, foram feitas várias advertências sobre a importância de utilizar o espanhol em aula. Apesar disto, demonstravam bastante apreensão e dificuldade:

Tabela 9- Exemplos de intervenção: 3ª atividade ELE

Categoria	Nível correspondente	Exemplo ilustrativo
Necessitaram de apoio lexical pontual	2	Aluno V: “Se podía crear más rampas y ascensores” Professora: “Efectivamente. Se podrían crear [...]”
Necessitaram de apoio lexical substancial	1	Aluna W: “Podiam tener personas especializadas para ayudar. Pessoas formadas mesmo para dar assistência”. Professora: “Me parece una idea muy interesante. O sea, tener un equipo formado para asistir a personas con discapacidad. ¿Es eso?”
Comunicaram apenas na LM	0	Aluna X: “Como disseram no grupo, podia-se ter aquilo de braille para as pessoas cegas saberem onde estão.” Professora: “Señalización en Braille.”

Após terminar a última atividade, foi possível concluir que os discentes que aderiram ao projeto, demonstraram ter mais conhecimento dos conteúdos, traduzindo-se numa maior autoconfiança para compartilhar as suas observações. Considera-se, também, particularmente vantajoso o facto de esta estratégia ter permitido a estes alunos maior exposição ao idioma, possibilitando praticar as suas competências linguísticas.

4.1.3. Questionário final

Face às divergências verificadas em ambos os grupos, foi implementado um questionário final (*anexo VIII*), cujos objetivos seriam analisar, primeiramente, se mediante o uso deste recurso, os discentes se sentiam mais confiantes para participar em aula, e posteriormente, avaliar as perceções dos mesmos sobre o uso do *WhatsApp* para propósitos educativos. Para tal, foram elaboradas dez questões: a primeira, segunda, terceira, quarta, quinta e décima questões eram de respostas fechada; a sexta e sétima questões foram apresentadas mediante níveis de concordância (1 a 5), em particular procuravam comparar considerações iniciais e finais sobre o *WhatsApp* como uma eficiente plataforma de comunicação; a oitava e nona questões eram de resposta aberta, permitindo aos discentes expressar os seus fundamentos.

Passando à apresentação de dados:

Tabela 10- Questionário final aplicado aos participantes de ILE e ELE

Pergunta	Inglês (20 alunos)			Espanhol (3 alunos)		
1. Na tua opinião, o uso do <i>WhatsApp</i> ajudou-te a praticar a LE?	95% (sim)	5% (não)		100% (sim)		
2. Consideras que a prática da LE através do <i>WhatsApp</i> melhorou a tua expressão?	95% (sim)	5% (não)		100% (sim)		
3. Se respondeste sim, de que forma o <i>WhatsApp</i> contribuiu para essa melhoria?	84,2% facilitou a prática do idioma, ajudando-me a não ter tanto medo de errar	15,8% ofereceu um feedback imediato, permitindo-me ver onde poderia melhorar		66,7% ofereceu um feedback imediato, permitindo-me ver onde poderia melhorar	33,3% facilitou a prática do idioma, ajudando-me a não ter tanto medo de errar	
4. Sentes-te mais confiante para te expressares na LE após participar nas atividades do grupo de <i>WhatsApp</i> ?	95% (sim)	5% (não)		66,7% (sim)	33,3% (não)	
5. Que tipo de atividade no grupo de <i>WhatsApp</i> achaste mais útil para melhorar a tua expressão?	85% partilha de conteúdo escrito	15% envio de mensagem de voz		100% partilha de conteúdo escrito		
6. Avalia a tua satisfação geral com as atividades realizadas no grupo de <i>WhatsApp</i> (1 a 5).	70% (5)	25% (4)	5% (3)	33,3% (5)	33,3% (4)	33,3% (3)
7. Concordas que o <i>WhatsApp</i> é uma ferramenta eficaz para melhorar a comunicação na LE (1 a 5)?	70% (5)	20% (4)	10% (3)	33,3% (5)	66,7% (4)	
8. Enfrentaste algum desafio ao usar o <i>WhatsApp</i> para realizar as atividades? Se sim, quais?	“Enfrentar o meu medo de falar inglês em público”; “Em algumas situações, senti um certo medo de errar, mas o mesmo foi vencido aos poucos.”; “No início tinha vergonha porque tinha medo de dizer algo mal mas depois consegui trabalhar isso”, etc.			“Penso que não enfrentei desafio, foi fácil.”		
9. Houve alguma atividade no grupo de <i>WhatsApp</i> que não fizeste, mas que gostarias de fazer no futuro?	“Não, gostei de todas”; “Não porque fizemos muitas atividades diferentes”; “Falar com falantes estrangeiros”; “Não, mas gostei muito da atividade de adivinhar por emojis, etc.”			“Não”.		
10. Gostarias de continuar a utilizar o WhatsApp como ferramenta de apoio para a aprendizagem no futuro?	100% (sim)			100% (sim)		

Dado que alguns discentes da turma de espanhol não participaram nas atividades propostas, foi elaborado um questionário distinto com o intuito de identificar as razões para a não adesão a esta dinâmica. Esta medida não foi necessária na turma de inglês, considerando que todos os alunos participaram, no mínimo, em uma das quatro atividades propostas. Assim, os dados evidenciaram que:

Tabela 11- Questionário final aplicado aos alunos de ELE

Pergunta	Espanhol (4)	
1. Participaste nas atividades do grupo de <i>WhatsApp</i> ?	100% (não)	
2. Se respondeste não, qual a principal razão pela qual não participaste nas atividades do grupo de <i>WhatsApp</i> ?	75% (não tive tempo suficiente fora do horário escolar)	25% (preferia outras formas de aprender espanhol)
3. O que poderia ter sido feito para te motivar a participar mais nas atividades do grupo de <i>WhatsApp</i> ?	“Nada”; “Criar mais jogos”; “fazer os trabalhos mencionados no grupo WhatsApp na sala de aula”.	
4. Entre as atividades propostas, qual consideras que seria mais útil para melhorar a tua expressão em espanhol?	75% (partilha de conteúdo escrito)	25% (envio de mensagens de voz)
5. Na tua opinião, o que poderia tornar o <i>WhatsApp</i> uma ferramenta mais apelativa para praticar o espanhol?	“Mais interativa”; “Se algumas atividades pudessem ser em pares também”.	
6. Tens sugestões para melhorar o uso do <i>WhatsApp</i> como ferramenta de aprendizagem para futuras atividades?	“Criar mais trabalhos em pares”.	
7. Gostarias de continuar a usar o <i>WhatsApp</i> como ferramenta de apoio para a aprendizagem de espanhol, se as atividades fossem mais adequadas às tuas preferências?	75% (sim)	25% (não)

4.2. Interpretação de resultados

Partindo do referido, dos dados obtidos através das atividades aplicadas no plano de ação, assim como dos resultados dos questionários finais, pretende-se então discutir se a estratégia implementada surtiu efeitos positivos em relação ao problema detetado no início do ano letivo.

4.2.1. Interpretação dos resultados das fichas de observação e diário docente

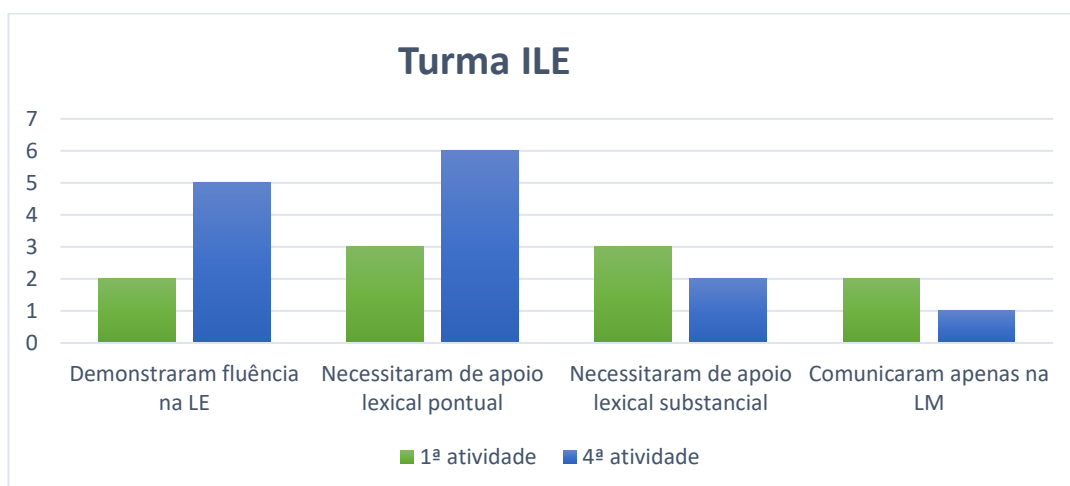
O processo de evolução, embora nem sempre constante, refletiu um esforço admirável por partes dos discentes em superarem os diversos desafios ao longo das tarefas propostas. O mesmo é visível através deste excerto no diário docente: “O aluno x, que tinha tendência de iniciar com um comentário na LM, hoje, pela primeira vez, iniciou a sua intervenção com palavras soltas em inglês, ainda que apresentasse bastantes dificuldades, tentou expressar-se na LE.” No caso de ILE, os alunos, cada um ao seu próprio ritmo, demonstraram um visível interesse e entusiasmo com a nova estratégia. Consequentemente, verificou-se um aumento significativo no uso¹² da LE após o início do projeto. Esta premissa foi visível através do aumento de número de alunos a participar nas quatro atividades: 10, 13, 18 e 14 discentes, respetivamente. No entanto, cabe destacar que o número de alunos a expressarem-se na LE, correspondeu a: 8, 12, 17 e 13, respetivamente.

Também, se evidenciou um aumento das percentagens em cada categoria: em primeiro lugar, de 20%, 30,8%, 27,8% e 35,6%, em 10, 13, 18 e 14 discentes, respetivamente, em “demonstraram fluência na LE”; em segundo lugar, nas percentagens de 30%, 38,5%, 38,9%, 42,9% em “necessitaram de apoio lexical pontual”. Estas representam o nível de participação, na quais os discentes demonstraram maior autonomia para intervir na LE. Igualmente, as percentagens correspondentes à categoria “necessitaram de apoio lexical substancial” de 30%, 23,1%, 27,8%, 14,3%,

¹² Cabe novamente assinalar que antes do início do projeto, o número de alunos que se expressavam, voluntariamente, na LE eram, aproximadamente, 6 alunos.

evidenciaram que os alunos com menor nível de proficiência, também começaram a utilizar a LE nas discussões em aula. Cabe ainda salientar que, relativamente ao desenvolvimento da interação oral dos alunos da primeira atividade à última atividade, após a intervenção pedagógica, para além de se verificar um aumento no uso da LE, também se evidenciou uma melhoria nas intervenções realizadas. Isto é, particularmente visível dado que o número de alunos pertencentes à categoria “necessitaram de apoio lexical substancial” foi diminuindo progressivamente e, em contrapartida, foi aumentando na categoria “necessitaram de apoio lexical pontual”. Isto demonstra que alguns alunos que inicialmente se expressavam, sobretudo, através de vocábulos isolados, foram progredindo para a construção de frases simples:

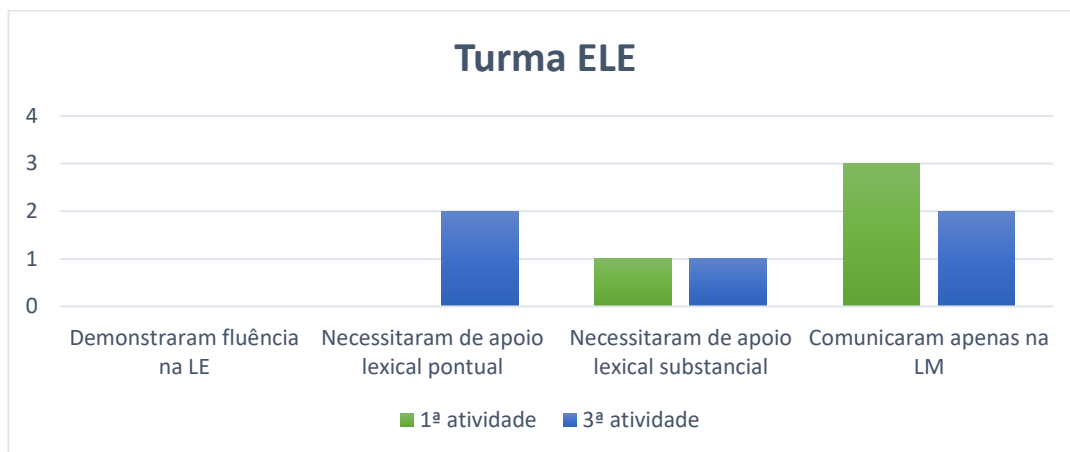
Gráfico 8- Número de participação em inglês



Em relação à disciplina de ELE, não foi visível um aumento significativo no uso da LE, derivado da baixa adesão às atividades no *WhatsApp*. Isto constatou-se através das percentagens obtidas nas três atividades de 50%, 50%, 40% em 4, 6 e 5 discentes, respetivamente, na categoria “comunicaram apenas na LM”, demonstrando que, na sua maioria, ainda recorriam à língua materna. No entanto, ainda que alguns alunos não tenham contribuído com a sua participação nas atividades propostas no *WhatsApp*, intervieram, por vezes, em aula demonstrando conhecimento dos conteúdos disponibilizados para o estudo em casa. Verificou-se, ainda, que dois dos alunos

pertencentes ao grupo que participou nas atividades do projeto, conseguiram também melhorar as suas intervenções passando para a categoria “necessitam de apoio lexical pontual”. Podemos verificar o referido no seguinte gráfico:

Gráfico 9- Número de participação em espanhol



4.2.2. Resultados dos questionários

Para esta seção, irá analisar-se, primeiramente, os resultados de ILE e ELE por parte dos alunos que participaram nas atividades do projeto, comparando os resultados com estudos anteriores. Posteriormente, serão interpretados os resultados referentes ao questionário aplicado aos discentes que não participaram nas mesmas.

Quanto ao questionário final, como exposto, procurou-se entender em que medida esta estratégia contribuiu para a promoção e melhoria da expressão na LE, assim como comprovar a sua influência nos fatores afetivos dos alunos, em particular, na confiança. As respostas obtidas em ILE foram bastante uniformes, 95% afirmaram que a prática da LE através do *WhatsApp* contribuiu para melhorar a expressão no idioma e, também, alegaram sentirem-se mais confiantes para se expressarem. Estes dados poderão justificar-se com o facto de a implementação do modelo de sala de aula invertida implicar que os alunos sejam mais independentes na sua aprendizagem e possibilitar uma aprendizagem colaborativa, onde os estudantes partilham ideias e experiências, mais regularmente (Sharma & Chowdhry, 2021). Constatou-se ainda, que, na sua maioria, os discentes consideraram que o *WhatsApp* é um recurso eficaz para

melhorar a comunicação na LE, permitindo uma maior exposição ao idioma (Han & Keskin, 2016). Em consequência, resultou numa maior predisposição para arriscarem e participarem em aula, enfrentando progressivamente a timidez e o medo de errar. Igualmente, as respostas obtidas em ELE, em consonância com os alunos de ILE, evidenciaram que três discentes (100%), afirmaram este recurso auxiliou a melhorar a expressão no idioma, e 66,7%, a sentirem-se mais confiantes.

Estas conclusões foram corroboradas noutros estudos, nos quais Zhong (2024) reforça a eficácia deste método no desenvolvimento da autoconfiança dos alunos. O mesmo pode ser ilustrado por meio de uma transcrição de um entrevistado: “After adapting to this classroom mode, I am confident that my speaking competence has improved significantly” (p. 7). Igualmente, Alshammari et al. (2017) referem que o uso do *WhatsApp* não só evidenciou melhorias na confiança dos discentes, como também foi bem aceite e reconhecido pelos alunos como um eficiente recurso de aprendizagem. Por último, segundo o estudo de Cruzata-Martínez et al. (2022), o uso do *WhatsApp* permitiu melhorar tanto a compreensão oral como a expressão oral. A saber, os estudantes foram capazes de transmitir com maior clareza as suas ideias.

Em relação aos estudantes de ELE que não participaram no projeto, o questionário final foi aplicado com intuito de compreender o que não resultou tão bem. Assim, os resultados demonstraram um interesse por parte dos discentes em realizar atividades que envolvessem o trabalho colaborativo. Em conformidade com o referido, adotar uma estratégia inicial que envolvesse o trabalho colaborativo, em pares, poderia ter auxiliado a reduzir a timidez. Refletindo sobre as respostas qualitativas, nos quais os discentes expressaram as suas perceções, considero que poderia ter aplicado um questionário após cada atividade, de modo a ter ajustado as mesmas às preferências dos alunos.

Acresce-se que, sendo alunos de um curso profissional, importa destacar que o horário escolar era extenso e preenchido, inclusive, com vários dias a terminar as aulas às 18h40. Isto de facto poderia afetar a sua disposição para participar fora do período escolar. Esta condicionante era um fator conhecido previamente à proposta do estudo de investigação-ação. Não obstante, teve-se em consideração os dias em que os discentes saíram mais cedo para aplicar as atividades.

5. Considerações Finais

Neste capítulo pretende-se salientar as conclusões obtidas, analisando em que medida os objetivos inicialmente estabelecidos foram alcançados. Em seguida, reflete-se sobre as limitações do estudo e sugerem-se futuras linhas de investigação. Por último, apresenta-se uma breve reflexão sobre o impacto desta jornada.

Os resultados obtidos evidenciaram que a estratégia aplicada não funcionou de igual forma, relevando níveis distintos de participação e uso linguístico entre os grupos de inglês e espanhol. Contudo, importa referir que as duas turmas provêm de contextos bastantes diferentes, com um perfil de alunos distinto. Assim, em relação ao primeiro objetivo “investigar se o recurso a uma abordagem de aula invertida, com recurso ao *WhatsApp*, está associado a um aumento do uso da LE em contexto de aula presencial”, pode-se afirmar que, no geral, verificou-se que o facto dos discentes terem acesso aos conteúdos antes das discussões em aula, podendo assim estudá-los previamente, permitiu desenvolver um maior grau de autonomia para intervir e discutir o tópico em aula e, conseqüentemente, estarem mais confiantes para o fazer na LE. Esta conclusão não foi tão visível no caso de ELE devido à baixa adesão ao projeto. No entanto, registou-se tanto um aumento na participação na LE em ILE, como uma melhoria na qualidade das intervenções realizadas.

No que concerne ao segundo objetivo “avaliar se durante as atividades propostas no *WhatsApp*, há uma predominância no uso da LE por parte dos alunos ou se estes ainda tendem a recorrer principalmente à LM”, confirmou-se que em ambos os grupos nesta plataforma digital, o idioma utilizado era invariavelmente a LE. Isto deve-se, essencialmente, ao facto de o *WhatsApp* permitir que cada aluno participasse ao seu ritmo, tendo possibilidade de, quando com dúvidas, pesquisar sobre o assunto e, posteriormente, editar ou eliminar o seu comentário (Álvarez, 2020).

O terceiro objetivo visava “estudar se os discentes, mediante o recurso ao *WhatsApp*, se sentiram mais confiantes para usar a LE, tanto no grupo do *WhatsApp* como em contexto de aula presencial”. Por um lado, no grupo de inglês, registou-se um uso mais ativo da LE na plataforma *WhatsApp*. Isto justifica-se com o facto de este

representar um recurso didático motivador, onde os alunos têm, individualmente, mais liberdade para se expressarem (Escobar-Mamani & Gómez-Arteta, 2020). Igualmente, os discentes tiravam proveito deste tempo para praticar o idioma em casa, num ambiente que lhes fosse confortável, e no horário mais conveniente (Lindade, 2020). Contudo, esta confiança também se traduziu para o contexto presencial. O tempo de prática extra em casa, possibilitou aos discentes interagirem mais na LE e, naturalmente, arriscarem e reduzirem o medo e a timidez de se expressarem no idioma. Por outro lado, no grupo de espanhol, observou-se maior envolvimento em contexto de sala de aula, onde, através do estímulo da professora estagiária, os alunos demonstravam-se mais predispostos a usar o idioma.

Por último, referente à pergunta de investigação “De que modo é que uma abordagem de sala de aula invertida, com recurso ao *WhatsApp*, pode ser utilizada como estratégia para promover a interação oral dos discentes na LE?”, verificou-se, portanto, que o *WhatsApp* funciona como uma plataforma bastante útil para promover o uso da LE, tanto a nível escrito como oral. Dado que as atividades implementadas foram apenas quatro, os alunos beneficiaram mais das atividades escritas. No entanto, quer fosse a atividade escrita ou oral, na aula seguinte havia uma discussão em aula, onde se garantia a prática oral do idioma. Portanto, no *Whatsapp* os discentes tinham possibilidade de explorar os conteúdos previamente à sessão em aula. Isto, possibilitou o estudo do idioma num ambiente mais relaxado, traduzindo-se numa maior autoconfiança para a interação em aula.

Em conclusão, este projeto de investigação-ação demonstrou que o recurso ao modelo de sala de aula invertida permitiu desenvolver maior autonomia, implicando maior responsabilidade por parte dos alunos no seu processo de aprendizagem. Isto deve-se ao facto de as discussões em aula dependerem fortemente dos conteúdos propostos aos alunos para estudarem em casa. Desta forma, se os discentes cumprissem com o seu dever, seria possível observar uma conversação mais autónoma, onde estes apresentavam os seus pontos de vista com maior confiança na LE. Relativamente à escolha da plataforma *WhatsApp*, dado que os estudantes estavam familiarizados com o seu uso, não se registou nenhum desafio em termos técnicos, destacando-se assim o

seu perfil prático e acessível. No entanto, cabe referir que o desenvolvimento desta estratégia exige, por parte do docente, um trabalho rigoroso na criação e seleção de materiais adequados ao perfil dos alunos, para que possam ser disponibilizados para o trabalho independente em casa. No que respeita a esta última afirmação, os materiais elaborados também demonstraram ter uma forte relação com a motivação dos alunos e, consequentemente, influenciar o nível de participação.

5.1. Limitações do estudo

Quanto às limitações encontradas neste projeto, importa, primeiramente, referir que a disparidade no número de discentes pode ter influenciado a interação e o envolvimento nas atividades propostas. A turma de ILE, sendo mais numerosa, favoreceu uma dinâmica de participação mais ativa, enquanto a turma de ELE sendo mais reduzida, pode ter inibido a participação de alguns elementos. Cabe destacar que, por norma, os discentes sentem-se mais reticentes ao participar em turmas numerosas, pelo receio de expor as suas limitações (Hamouda, 2013). No entanto, o ambiente cooperativo presente no grupo de inglês, favorecia a interação, com os discentes de nível mais avançado, dispostos a incentivar a participação dos alunos com mais dificuldades. Em contrapartida, no grupo de espanhol era visível uma clara hesitação em ser o primeiro a participar, esta condicionante manifestou-se em ambos os contextos: presencial e digital. Relativamente a este último aspeto, derivou-se da falta de confiança e do baixo nível de proficiência (Hamouda, 2013). Perante o exposto, as conclusões não podem ser generalizadas devido à pequena amostra com a qual se trabalhou.

Em segundo lugar, o menor tempo de aulas lecionadas na disciplina de ELE apresentou-se como um desafio considerável. Enquanto que no caso de ILE, semanalmente, o tempo de aulas correspondia a 155 minutos, em ELE, correspondia a 100 minutos. Desta forma, devido ao menor tempo de aulas em ELE, o tempo disponível para a aplicação do projeto era mais limitado, dado que cada sessão correspondia a 50 minutos. Acresce-se ainda que, se o projeto tivesse tido uma maior duração teria sido,

sobretudo, benéfico para a disciplina de espanhol, permitindo desenvolver uma maior tipologia de atividades, tirando ao máximo partido dos temas a lecionar.

Por último, como exposto no *capítulo 2*, a motivação e o interesse intrínseco dos discentes constituem um fator elementar para justificar a participação dos alunos. Tendo sempre em vista este elemento, procurou-se criar atividades motivadoras e, em simultâneo, adequadas aos conteúdos pragmáticos. No caso das aulas de ELE, revelou-se mais desafiante assegurar este equilíbrio, dado as características práticas e específicas da matéria a lecionar. Consequentemente, foi notório uma maior motivação e empenho por parte dos discentes de ILE. Numa futura investigação, seria benéfico propor mais temas, que fossem de encontro com as preferências dos alunos, nas diversas atividades, potenciando assim o seu envolvimento.

5.2. Futuras linhas de investigação

Considerando que os fatores emocionais são um grande impulsionador para determinar o uso da uma LE seria importante, em futuros estudos, refletir mais sobre o assunto de modo a promover a interação oral:

1. Durante um período inicial, desenvolver tarefas que impliquem o trabalho colaborativo, como por exemplo, grupos de dois alunos, no *WhatsApp*. O objetivo seria entender se o trabalho colaborativo poderá ajudar os alunos mais tímidos e com mais dificuldades a envolverem-se nas atividades;
2. Implementar um questionário de avaliação após cada atividade realizada, visando obter mais *feedback* por partes dos discentes.
3. Refletir sobre os estilos de aprendizagem e, neste sentido, desenvolver diferentes tipologias de tarefas para o trabalho autónomo em casa, tendo em conta os interesses pessoais dos alunos.
4. Analisar de que forma os diferentes recursos disponíveis no *WhatsApp*, como mensagens de voz, mensagens de texto, vídeo e imagens, podem influenciar o uso da LE.

5. Investigar como outras plataformas sociais (X, Instagram, Snapchat, TikTok) podem ser implementadas no modelo de sala de aula invertida para incentivar a prática da LE.
6. Centrar a análise num grupo mais pequeno de alunos. Isto é, seleccionar um grupo de alunos com mais dificuldades e analisar, com maior detalhe, o seu progresso.

5.3. E a partir daqui o que se segue?

Chega o momento de refletir sobre esta desafiadora jornada que decorreu ao longo do estágio pedagógico. Para além de toda a sabedoria adquirida, destaca-se a superação, o crescimento pessoal e profissional, marcados pela imprevisibilidade particular da profissão. No decorrer deste período necessitei de aplicar o imenso conhecimento teórico obtido durante os anos de formação académica. Este revelou-se fundamental para solucionar grande parte dos problemas que iam surgindo. Não obstante, o saber prático e a experiência adquirida provou-se como essencial no processo contínuo de formação e renovação de conhecimento.

A possibilidade de estagiar com duas turmas provenientes de dois contextos totalmente diferentes, permitiu-me adaptar e superar desafios distintos. Destaco como essencialmente gratificante o ter contribuído para a formação académica e pessoal dos vários alunos com os quais tive a oportunidade de trabalhar. Esta experiência fez-me entender a real importância da escola na formação do ser humano. Enquanto docentes somos responsáveis por gerir inúmeros requerimentos educacionais, sociais e mesmo afetivos dos discentes, contribuindo não só para o seu desenvolvimento académico como pessoal. Estando desde o início ciente de que esta constitui uma nobre profissão, esta jornada fez-me acreditar ainda mais na nossa força e poder em realmente fazer a diferença.

Por fim, reconhecendo que as novas tecnologias trouxeram inúmeras vantagens para o ensino, anseio pela possibilidade de continuar a explorar o uso do *WhatsApp* ou, eventualmente, de outra plataforma, promovendo um ambiente potenciador para a

aquisição das competências necessárias, onde os alunos se possam desenvolver autonomamente e com confiança. Estou consciente dos desafios inerentes a este propósito, contudo, reconheço igualmente que este acarretou benefícios, permitindo-me trabalhar com turmas mais empenhadas e motivadas.

Referências Bibliográficas

- Afzal, I., & Abdullah, N. A. (2022). *Role of WhatsApp in teaching and learning process in schools in Pakistan*. *Journal of Educators Online*, 19(3), 1-19. <https://www.thejeo.com/>
- Aguilera-Ruiz, C., Manzano-León, A., Martínez-Moreno, I., Lozano-Segura, M. del C., & Casiano Yanicelli, C. (2017). *El modelo Flipped Classroom*. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 4(1), 261-266. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2017.n1.v4.1055>
- Ajani, O. A., & Khoalenyane, N. B. (2023). Using WhatsApp as a tool of learning: A systemic literature review of prospects and challenges. *International Journal of Innovative Technologies in Social Science*, 3(39). https://doi.org/10.31435/rsglobal_ijitss/30092023/8025
- Álvarez Cerezo, M. (2020). *Las redes sociales en el aula de ELE. Estado de la cuestión*. [Tese de Mestrado, Universidad de Alcalá]. https://ebuah.uah.es/dspace/bitstream/handle/10017/45888/TFM_Alvarez_Cerezo_2020.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Albert Gómez, M. J. (2007). *La investigación educativa: Claves teóricas*. McGraw-Hill Interamericana de España S.L. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=287155>
- Albogami, A., & Algethami, G. (2022). Exploring the use of WhatsApp for teaching speaking to English language learners: a case study. *Arab World English Journal*, 2, 183–201. <https://doi.org/10.24093/awej/covid2.12>
- Ally, M. (2009). *Mobile Learning: Transforming the delivery of education and training*. Athabasca University Press. <https://www.aupress.ca/books/120155-mobile-learning/>
- Alshammari, R., Parkes, M., & Adlington, R. (2017). Using WhatsApp in EFL Instruction with Saudi Arabian University Students. *Arab World English Journal*, 8(4), 68–84. <https://doi.org/10.24093/awej/vol8no4.5>
- Andayani, T., & Sulistyaningsih, S. (2024). Enhancing Students' Writing Skills via WhatsApp Group at SD Negeri Gelam 1 Candi Sidoarjo. *International Journal of English and Applied Linguistics (IJEAL)*, 4(1), 38-47. <https://doi.org/10.3693/ijeal.v4i1.3693>

- Baptista, A., Viana, F. L., & Barbeiro, L. F. (2011). O ensino da escrita: dimensões gráfica e ortográfica. In PNEP. https://dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/ensino_escrita_net.pdf
- Bassot, B. (2015). *The Reflective Practice Guide: An interdisciplinary approach to critical reflection* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315768298>
- Bates, A. (2019). *Teaching in a Digital Age: Guidelines for Designing Teaching and Learning* (2nd ed.). <https://www.dawsoncollege.qc.ca/faculty-hub/wp-content/uploads/sites/182/Teaching-in-a-Digital-Age-Second-Edition.pdf>
- Bell, L. (2001). *Preparing tomorrow's teachers to use technology: perspectives of the leaders of twelve national education associations. Contemporary Issues in Technology and Teacher Education [Online Serial]*, 1(4). <https://citejournal.org/volume-1/issue-4-01/general/article1-htm-31/>
- Bennett, E. E., & McWhorter, R. R. (2020). Digital technologies for teaching and learning. Em T. S. Rocco, M. C. Smith, R. C. Mizzi, L. R. Merriweather, & J. D. Hawley (Eds.), *The handbook of adult and continuing education* (1st ed., pp. 177-187). Stylus Publishing, LLC. <https://doi.org/10.4324/9781003447849>
- Bergmann, J., & Sams, A. (2012). *Flip Your Classroom: Reach Every Student in Every Class Every Day*. International Society for Technology in Education. https://www.rcboe.org/cms/lib/GA01903614/Centricity/Domain/15451/Flip_Your_Classroom.pdf
- Bernard, E. G. (1937). Films and other visual aids. *The Modern Language Journal*, 22(2), 132-143. <http://www.jstor.org/stable/316629>
- Blomberg, E. F. (2012). *El uso de las redes sociales en el aula de ELE: Nuevos modos de aprender y de enseñar?* [Tese de licenciatura, Linnéuniversitetet]. DiVA Portal. <http://www.diva-portal.se/smash/get/diva2:509368/FULLTEXT01.pdf>
- Bolitho, R. (2006). Teacher talk and learner talk. *Journal of European Centre for Modern Languages*, 2(2), 1-9. <https://journals.ums.ac.id/index.php/varidika/article/download/6545/3993>

- Borromeo García, C. A. (2016). Redes sociales para la enseñanza de idioma: El caso de los profesores. *Pixel-Bit Revista De Medios Y Educación*, 48, 41–50. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.2016.i48.03>
- Bouhnik, D., & Deshen, M. (2014). WhatsApp goes to school: Mobile instant messaging between teachers and students. *Journal of Information Technology Education: Research*, 13, 217-231. <http://www.iite.org/documents/Vol13/JITEv13ResearchP217-231Bouhnik0601.pdf>
- Burns, A. C. (2009). *Doing Action Research in English Language Teaching: A guide for Practitioners*. Routledge.
- Caballero de Rodas, B. (2001). Las destrezas de la comunicación oral. In L. Nussbaum y M. Bernaus (Eds.), *Didáctica de las lenguas extranjeras en la Educación Secundaria Obligatoria* (pp. 265-292). Síntesis.
- Canale, M. (2000). De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje. In M. Llobera Cànaves (Coord.), *Competencia comunicativa: documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras* (pp. 63-75). Edelsa.
- Capelo, R. (2015). *Os jogos de interação oral para lusófonos na aula de Espanhol língua estrangeira* [Tese de Mestrado, Universidade da Beira Interior]. https://ubibliorum.ubi.pt/bitstream/10400.6/6153/1/4236_8112.pdf
- Carvalho, R. J. O., & Ramos, M. A. (2015). Flipped classroom: centrar a aprendizagem no aluno recorrendo a ferramentas cognitivas. *Atas da IX Conferência Internacional de TIC Na Educação*. <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/35245>
- Cervantes Cerra, D. (2019). Las redes sociales y el aprendizaje de la lengua extranjera. *Boletín Redipe*, 8(11), 117-123.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2011). *Research methods in education* (7th ed.). Routledge.
- Comunidade Educativa 2021/2022. (2022). *Projeto Educativo de Escola* (Escola Secundária Augusto Gomes, Ed.). <https://www.escolaaugustogomes.pt/website/wp-content/uploads/2022/05/PEE-maio-2022.pdf>

Conselho da Europa (2001). *Quadro europeu comum de referência para as línguas: Aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto: Edições ASA.

Contiero, L., Da Silva, J. T., & De Lima, J. A. (2019). Tecnologias digitais e Ensino de línguas estrangeiras. *Conedu- VI Congresso Nacional Da Educação*. https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2019/TRABALHO_EV127_MD1_SA15_ID306_26092019080128.pdf

Cordeiro, D. M. (2020). ¡Que nadie te quite la palabra! Estrategias para aumentar la disposición a comunicarse en el aula de ELE. *Foro De Profesores De E/LE*, 16, 103-116. <https://doi.org/10.7203/foroele.0.18065>

Correia, J. D., Henriques, S., & Dias-Trindade, S. (2021). Transitar para um ensino remoto emergencial. *Educação Sociedade & Culturas*, 59, 73–95. <https://doi.org/10.24840/esc.vi59.337>

Costa, F. (2021). *O uso da plataforma ChatClass no aprimoramento da competência oral em língua inglesa por parte de estudantes brasileiros: um estudo exploratório*. [Tese de mestrado, Universidade do Minho]. <https://hdl.handle.net/1822/77803>

Costa Júnior, J. F., Moraes, L. S., Souza, M. M. N. de, Lopes, L. C. L., Meneses, A. R., Pinto, A. R. de A., Santos, L. S. R. dos, & Zocolotto, A. (2023). A importância de um ambiente de aprendizagem positivo e eficaz para os alunos. *Revista Brasileira de Ensino e Aprendizagem*, 6, 324-341. <https://rebena.emnuvens.com.br/revista/index>

Cruzata-Martínez, A., Velázquez Tejeda, M., & Valderrama Zapata, C. (2022). El WhatsApp, un recurso digital con fines didácticos que contribuye al desarrollo de la expresión oral en los estudiantes. *Encuentros. Revista de Ciencias Humanas, Teoría Social y Pensamiento Crítico*, 16, 478–492. <https://doi.org/10.5281/zenodo.6917233>

Direção-Geral da Educação. (2013). Aprendizagem com dispositivos móveis em contexto de ensino a distância: Orientações para a metodologia Flipped Classroom. In <https://apoiescolas.dge.mec.pt/sites/default/files/FlippedClassroomERTE.pdf>. ERTE | Equipa de Recursos e Tecnologias Educativas.

- Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares - Direção de Serviços da Região Alentejo. (2021). *Critérios de avaliação: 3º ciclo/ensino secundário*. <https://aearraiolos.net/planificacoes/3Ciclo/C3CING.pdf>
- Dörnyei, Z. (2001). *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge University Press.
- Escobar-Mamani, F., & Gómez-Arteta, I. (2020). WhatsApp para el desarrollo de habilidades comunicativas orales y escritas en adolescentes peruanos. *Comunicar*, 28(65), 111–120. <https://doi.org/10.3916/c65-2020-10>
- Ellis, R. (2015). *Understanding second language acquisition* (2nd ed.). Oxford University Press. <https://espace.curtin.edu.au/handle/20.500.11937/60530>
- ERTE/DGE. (2013). *Aprendizagem com dispositivos móveis em contexto de ensino a distância: Orientações para a metodologia Flipped Classroom*. <https://apoioescolas.dge.mec.pt/sites/default/files/FlippedClassroomERTE.pdf>
- Fattah, S. F. E. S. A. (2015). The effectiveness of using WhatsApp Messenger as one of mobile learning techniques to develop students' writing skills. *Journal of Education and Practice*, 6(32), 115–127. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1083503.pdf>
- Fergina, A. (2010). *The effect of language anxiety in the classroom*. <https://media.neliti.com/media/publications/218161-the-effect-of-language-anxiety-in-the-cl.pdf>
- Foster, M. I., & Keane, M. T. (2019). The role of surprise in learning: Different surprising outcomes affect memorability differentially. *Topics in Cognitive Science*, 11(1), 75-87. <https://doi.org/10.1111/tops.12392>
- García García, M. (2007). La interacción oral alumno / alumno en el aula de lenguas extranjeras: líneas de investigación y consideraciones didácticas. In E. Balmaseda Maestu (Ed.), *Las destrezas orales en la enseñanza del español L2-LE: XVII Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE)*, 1, 555–566. <https://dialnet.unirioja.es/download/articulo/2469936.pdf>

Gomes, S. M. (2024, June 7). *O digital em Portugal em 2024: a utilização da internet e das redes sociais*. InvoiceXpress. <https://invoiceexpress.com/relatorio-digital-portugal-2024/>

Hamouda, A. (2013). An exploration of causes of Saudi students' reluctance to participate in the English language classroom. *International Journal of English Language Education*, 1(1), 17–34. <https://doi.org/10.5296/ijele.v1i1.2652>

Han, T., & Keskin, F. (2016). Using a mobile application (WhatsApp) to reduce EFL speaking anxiety: Uso de la aplicación móvil (WhatsApp) para reducir la ansiedad al hablar en inglés como lengua extranjera. *GiST Education and Learning Research Journal*, 12, 29–50. <https://doi.org/10.26817/16925777.243>

Horwitz, E. K. (2001). *Language anxiety and achievement*. *Annual Review of Applied Linguistics*. Cambridge University Press.

Jones, C. (2015). *Networked learning: An educational paradigm for the age of digital networks*. Springer.

Jones, C. (2011). Students, the Net Generation and Digital Natives: Accounting for educational change. *Open Research Online*. <https://oro.open.ac.uk/28575/>

Kartal, G. (2019). What's up with WhatsApp? A critical analysis of mobile instant messaging research in language learning. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 6(2), 352-365. <https://doi.org/10.33200/ijcer.599138>

King, J., & Smith, L. (2017). Social Anxiety and Silence in Japan's Tertiary Foreign Language Classrooms. In C. Gkonou, M. Daubney, & J.-M. Dewaele (Eds.), *New Insights into Language Anxiety: Theory, Research and Educational Implications* (pp. 91–109). Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781783097722>

Krashen, S. D. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Pergamon Press.

Kusuma, I. P. I., Wahyuni, L. G. E., Roni, M., & Hashim, H. U. (2024). How can social media revolutionize informal English learning? Unveiling learning goals, advantages, and

disadvantages. *LLT Journal a Journal on Language and Language Teaching*, 27(1), 389–405. <https://doi.org/10.24071/llt.v27i1.8232>

Latorre Beltran, A. (2003). *La Investigación-Acción: Conocer y cambiar la práctica educativa* (1ª ed.). Editorial Graó.

Legak, T. C., & Wahi, W. (2020). Communicative language tasks to enhance young learners' communicative competence. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 10(6), 377–390. <https://doi.org/10.6007/IJARBS/v10-i6/7308>

Li, L. (2017). *New technologies and language learning*. Springer. <https://doi.org/10.1057/978-1-137-51768-5>

Lightbown, P. M., & Spada, N. (2013). *How languages are learned* (4th ed.). Oxford University Press. Oxford Handbooks for Language Teachers.

Lindade, C. (2020). *WhatsApp in the ELT Classroom: Practical, Possible and Painless*. *APPI eJournal*, 1-5. <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/148219/2/612824.pdf>

Luque Parra, D., y Rodríguez Infante, G. (2009). Tecnologías de la Información y Comunicación aplicadas ao aluno com deficiência: um acercamiento docente. *Revista Iberoamericana de Educación*, 49(3), 8. <https://doi.org/10.35362/rie4932092>

Mackey, A., Abbuhl, R., & Gass, S. (2012). Interactionist approach. In S. Gass & A. Mackey (Eds.), *The Routledge handbook of second language acquisition*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203808184>

Martins, G. O., Gomes, C. A. S., Brocardo, J. M. L., Pedroso, J. V., Carrillo, J. L. A., Silva, L. M. U., Encarnação, M. M. G. A., Horta, M. J. do V. C., Calçada, M. T. C. S., Nery, R. F. V., Rodrigues, S. M. C. V. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral de Educação. <http://www.dge.mec.pt/>

McNiff, J., Lomax, P., & Whitehead, J. (2003). *You and Your Action Research Project* (2nd ed.). Routledge.

- Merayo Pérez, A. (2000). Identidad, sentido y uso de la radio educativa. *Cultura Y Medios De Comunicación: Actas Del III Congreso Internacional*, 387–404. <http://bocc.ufp.pt/pag/merayo-arturo-radio-educativa.pdf>
- Morató Payá, A. (2014). *El WhatsApp como complemento de aprendizaje en la clase de E/LE*. *Foro de Profesores de E/LE*, 10, 166-173. <http://foroele.es/revista/>
- Moreira, A., Sá, P., Costa, A. P., Traqueia, A., Euzébio, C., Soares, D., Pacheco, E., Taveira, E., Bernardo, I., Rios, J., Sousa, L., Lopes, M. B., & Soares, T. (2021). Reflexões em torno de Metodologias de Investigação: métodos. In *UA Editora eBooks* (Vol. 1). <https://doi.org/10.34624/hmtj-qg49>
- Moreira, J. A. M., & Dias-Trindade, S. (2018). O dispositivo digital WhatsApp e o seu impacto na criação de comunidades virtuais de aprendizagem. *Universidade de Coimbra, Portugal*, 20(44), 10-26.
- Morrison, N. A., & Sepulveda-Escobar, N. P. (2021). Role of Technology during the COVID-19 Pandemic: The Case of EFL Online Teaching Placements. *English as a Foreign Language International Journal*, 1(2), 47–63. <https://doi.org/10.56498/69122021>
- Nasution, A. K. P. (2023). Instagram in English language learning: A systematic literature review. *Journal of Linguistics, Literature and Language Teaching*, 3(1), 33-52.
- Oliveira, A. (2018). *A aula invertida em História: a percepção dos alunos*. [Tese de Mestrado, Faculdade de Letras da Universidade do Porto]. Repositório Aberto da Universidade do Porto. <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/116806>
- Otto, S. E. K. (2017). From past to present: A hundred years of technology for L2 learning. In C. A. Chapelle & S. Sauro (Eds.), *The handbook of technology and second language teaching and learning* (pp. 10-25). Wiley-Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781118914069>
- Ozdamli, F. & Asiksoy, G. (2016). Flipped classroom approach. *World Journal on Educational Technology: Current Issues*, 8(2), 98-105. <https://doi.org/10.18844/wjet.v8i2.640>

Pawlak, M. (2014). *Error Correction in the Foreign Language Classroom: Reconsidering the Issues* (Second Language Learning and Teaching). Springer.

Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: Profesionalización y razón pedagógica*. Editorial Graó.

Pletka, B. (2007). *Educating the net generation: How to Engage Students in the 21st Century*. Santa Monica Press.

Putri, N., & Aminatun, D. (2021). Using Facebook to practice writing skill: What do the students think? *Journal of English Language Teaching and Learning*, 2(1), 45–50. <https://doi.org/10.33365/jeltl.v2i1.852>

Robinson, K., & Aronica, L. (2015). *Creative Schools: the grassroots revolution that's transforming education*. Viking Press.

Rodríguez Illera, J.L. (2013). *Aprendizaje y educación en la sociedad digital*. Universidad de Barcelona. <https://doi.org/10.1344/106.000002060>

Ruiz Londoño, D. A.; Días Tabares, M.; & Quiros Vargas, Z. A. (2023). *Desarrollo de la oralidad. Una experiencia didáctica en el contexto de práctica asociadas al uso de los dispositivos móviles*. [Tesis de pregrado]. Universidad de Antioquia, Medellín.

Santos, M. L. G. L. (2015). *Conquista da autonomia: Qual o papel do reforço positivo?* [Tese de Mestrado, Escola Superior de Educadores de Infância Maria Ulrich]. Repositório Comum. <http://hdl.handle.net/10400.26/12880>

Sarem, S. N., & Shirzadi, Y. (2014). A critical review of the interactionist approach to second language acquisition. *Journal of Applied Linguistics and Language Research*, 1(1), 62-74. <http://www.jallr.ir>

Schmitz, E. (2016). *Sala de Aula Invertida: uma abordagem para combinar metodologias ativas e engajar alunos no processo de ensino-aprendizagem*. [Tese de Mestrado, Universidade Federal de Santa Maria]. Repositório Digital da UFSM. <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/12043>

Sharma, H. L., & Chowdhry, M. (2021). Employing flipped classroom approach as a means to improve students' overall positivity and achieve a greater level of self-

confidence. *NVEO - NATURAL VOLATILES & ESSENTIAL OILS Journal* | NVEO, 2712–2720.
<https://www.nveo.org/index.php/journal/article/view/629>

Silveira Junior, C. R. (2020). *Sala de aula invertida: por onde começar?* Instituto Federal de Goiás.
[https://www.ifg.edu.br/attachments/article/19169/Sala%20de%20aula%20invertida%20por%20onde%20come%C3%A7ar%20\(21-12-2020\).pdf](https://www.ifg.edu.br/attachments/article/19169/Sala%20de%20aula%20invertida%20por%20onde%20come%C3%A7ar%20(21-12-2020).pdf)

Simarro Vázquez, M. (2016). Integración de WhatsApp en la enseñanza de español como segunda lengua: Propuesta de b-learning. In *III Jornadas Iberoamericanas de Innovación Educativa en el ámbito de las TIC* (pp. 195-200).
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7113899>

Soler-Espiauba, D. (2009). Los factores emocionales en la enseñanza de E/2L. El trasvase intercultural. *El profesor de español LE-L2: Actas del XIX Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE)*, 2, 819-834.

Starkey, L., Shonfeld, M., Prestridge, S., & Gisbert Cervera, M. (2021). Special issue: Covid-19 and the role of technology and pedagogy on school education during a pandemic. *Technology, Pedagogy and Education*, 30(1), 1-5.
<https://doi.org/10.1080/1475939X.2021.1866838>

Sunday, A. A. (2021). *Use of Twitter Technology in Educational Learning. TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 20(2).
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1304889.pdf>

Umirov, S. (2023). Exploring the Impact of Social Media on Language Learning: Uncovering the Pros and Cons. *ResearchGate*, 129–132.
https://www.researchgate.net/publication/368755494_EXPLORING_THE_IMPACT_OF_SOCIAL_MEDIA_ON_LANGUAGE

Vázquez-Cano, E., & García, M. L. S. (2015). Dispositivos digitales móviles en educación: el aprendizaje ubicuo. *Educatio Siglo XXI: Revista De La Facultad De Educación*, 33(3), 259–261. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=571972>

Walsh, S. (2002). Construction or obstruction: teacher talk and learner involvement in the EFL classroom. *Language Teaching Research*, 6(1), 3–23. <https://doi.org/10.1191/1362168802lr095oa>

Welp, A. K. (2009). A ansiedade e o aprendizado de língua estrangeira. *Letras De Hoje*, 44(3). https://www.researchgate.net/publication/277255424_A_ansiedade_e_o_aprendizado_de_lingua_estrangeira/fulltext/55c9535908aea2d9bdc92e4b/A-ansiedade-e-o-aprendizado-de-lingua-estrangeira.pdf

Yahaya, S. (2022). *Praises and rewards: Effective tools for improving students' performance in schools*. Departament of Educational Foundations, Federal University Dutsin-Ma, Katsina State.

Zhong, L. (2024). Towards the pivotal factors for the influence of flipped classroom on students' self-regulated learning and EFL speaking competence. *Cogent Education*, 11(1). <https://doi.org/10.1080/2331186X.2024.2351733>

Anexos

Anexo I

U. PORTO

September 22
Topic: "Nationalities".

FLUP: Estágio e Seminário: Inglês (MEIBS)

Classroom Observation Task: Who is doing what?

1. Before the class begins draw a sketch plan of the room, showing clearly where all the desks are, the teacher's table is, the blackboard is, etc, etc. When the students are all at their desks, write their names on the sketch plan.
2. One student teacher should observe the teacher. Draw a line from the teacher to the student each time the teacher speaks directly to that student. Another student teacher should watch the students and draw a line when a student speaks directly to the teacher. If there is a third student teacher, she should watch and draw the student-student interactions.
3. After the class, discuss any patterns with your colleagues. What is happening in this classroom?
4. Ask and answer these general questions:
 - a) Does the teacher ask a student by name to answer a question? Always?
How often?
In this lesson, the teacher asks 3 students (J, G and T) to participate. They usually never participate. They can't express themselves in English.
 - b) Does the teacher ask a question without saying who should answer? If so, who answers?
yes, as has been observed, the same two students always answer: M and H, and sometimes, J-L and J-P.
 - c) If there are some students who speak a lot, why do you think they speak a lot? What does the teacher do in response?
They present a good English proficiency level: M - "I've been there, it's Berlin. A beautiful city".
 - d) If there are students who do not say much, why do you think they do not say much? What does the teacher do in response?
They present a lower level and demonstrate difficulties. In this lesson, G refuses to answer the question and remains silent: "Problema, eu não sei".

↑
He needs to be more comfortable and confident to participate

[adapted from materials provided by Joanna Nijakowska, U.Lodz, Poland]

4. Ask and answer these general questions:

- a) Does the teacher ask a student by name to answer a question? Always?
How often?

Usually, it is most necessary. As previously mentioned, there is a group of five students who are always willing to participate in class discussions.

- b) Does the teacher ask a question without saying who should answer? If so, who answers?

Yes. Typically, it is the same five students who take the initiative to answer the questions in class. In this specific lesson, it was found that who participated was Maria, Mariana and João.

- c) If there are some students who speak a lot, why do you think they speak a lot? What does the teacher do in response?

It is evident that this group of students has a good level of English, and therefore, feels more confident expressing themselves orally.

- d) If there are students who do not say much, why do you think they do not say much? (What does the teacher do in response?)

The class consists of three distinct groups: a group of five highly proficient students, another group of intermediate students, constituting a significant portion of the class, who have shown a tendency

[adapted from materials provided by Joanna Nijakowska, U.Lodz, Poland]

to participate more in controlled exercises that involve basic speaking, and finally, a group of six students facing significant difficulties, who typically participate less in class activities. Clearly, this last group of students does not participate as much in class, because they have more difficulties in formulating sentences.

Participação voluntária: 3 "Can you identify this city?"

U. PORTO

November 24

Isabel's observed lesson
"Future Plans".

FLUP: Estágio e Seminário: Inglês (MEIBS)

Classroom Observation Task: Who is doing what?

1. Before the class begins draw a sketch plan of the room, showing clearly where all the desks are, the teacher's table is, the blackboard is, etc, etc. When the students are all at their desks, write their names on the sketch plan.
2. One student teacher should observe the teacher. Draw a line from the teacher to the student each time the teacher speaks directly to that student. Another student teacher should watch the students and draw a line when a student speaks directly to the teacher. If there is a third student teacher, she should watch and draw the student-student interactions.
3. After the class, discuss any patterns with your colleagues. What is happening in this classroom?
4. Ask and answer these general questions:
 - a) Does the teacher ask a student by name to answer a question? Always? How often?
Teacher Isabel asks C. to participate and she refuses, after asking again the student expresses herself in Portuguese.
 - b) Does the teacher ask a question without saying who should answer? If so, who answers?
yes, H and J offer to answer several times. Their answers are complete and well structured.
 - c) If there are some students who speak a lot, why do you think they speak a lot? What does the teacher do in response?
The students in question are fluent and speak without difficulty, particularly, two students present a B2 level!! (stated out)
 - d) If there are students who do not say much, why do you think they do not say much? What does the teacher do in response?
Teacher Isabel made an effort to involve the shyest students, the majority were the UL (Portuguese), or expressed themselves using isolated sentences.

[adapted from materials provided by Joanna Nijakowska, U.Lodz, Poland]

Anexo IV

FICHA 16

Ficha de observación para tareas de expresión oral

Esta ficha, diseñada para la observación de tareas de expresión oral, puede ser utilizada para auto-observación, co-observación y observación con tutor. Los comentarios deberán ir acompañados de una descripción de la tarea y de los materiales de clase utilizados.

" El día de reyes". Fecha: 9 de enero

1. Datos concretos que sirvan como evidencia de que la tarea *la tarea fue* funcionó bien/mal; estuvo bien/mal organizada; resultó *interesante, pero* efectiva/no efectiva como herramienta de aprendizaje; a los *todos los estudiantes* alumnos les resultó interesante/poco interesante. *comunicaron en*
2. ¿Tuvieron todos los alumnos suficientes oportunidades de hablar? ¿Prestaron atención a lo que decían sus compañeros? *portugués.*
3. ¿Hubo alumnos que no parecieran involucrados? ¿Por qué? *→ Esto se debió*
4. Muestra de lengua utilizada por los alumnos. ¿Representan *a dificultades* estas muestras un uso real, auténtico de la lengua? *No, todos hablan en la expresión oral.*
5. ¿Se evaluó la tarea? ¿Qué criterios de evaluación de la *en la JM.* expresión oral se utilizaron o podrían haber sido utilizados en relación con esta tarea? ¿Participaron los alumnos en la evaluación de la tarea? *la tarea no fue evaluada, simplemente representó una discusión en clase.*
6. ¿De qué diferentes formas se trataron los errores? Ejemplos. *El profesor reformuló las frases de los alumnos de portugués a español.*
7. Ideas para seguimiento de esta tarea.

Anexo V

Ficha de observación para tareas de expresión oral

FICHA 16

Esta ficha, diseñada para la observación de tareas de expresión oral, puede ser utilizada para auto-observación, co-observación y observación con tutor. Los comentarios deberán ir acompañados de una descripción de la tarea y de los materiales de clase utilizados.

"Presentar a alguien"
Fecha: 23 de enero

1. Datos concretos que sirvan como evidencia de que la tarea funcionó bien/mal; estuvo bien/mal organizada; resultó efectiva/no efectiva como herramienta de aprendizaje; a los alumnos les resultó interesante/poco interesante. *La tarea en sí era interesante, consistía en presentar a alguien, los alumnos estaban motivados.*
2. ¿Tuvieron todos los alumnos suficientes oportunidades de hablar? ¿Prestaron atención a lo que decían sus compañeros? *Sí, motivados.*
3. ¿Hubo alumnos que no parecieran involucrados? ¿Por qué? *Todos tuvieron que participar ya que era una evaluación, excepto la alumna con mitemos.*
4. Muestra de lengua utilizada por los alumnos. ¿Representan estas muestras un uso real, auténtico de la lengua? *Los alumnos presentaron dificultades y utilizaron frases simples memorizadas.*
5. ¿Se evaluó la tarea? ¿Qué criterios de evaluación de la expresión oral se utilizaron o podrían haber sido utilizados en relación con esta tarea? ¿Participaron los alumnos en la evaluación de la tarea? *Sí, el profesor dijo sus propios criterios, teniendo en cuenta que los estudiantes van de secundaria profesional.*
6. ¿De qué diferentes formas se trataron los errores? Ejemplos. *Fue una prueba oral, el profesor no corrigió los errores de inmediato.*
7. Ideas para seguimiento de esta tarea.

Anexo VI

(O mesmo questionário foi aplicado nas duas turmas, mudando apenas a referência à disciplina).

Questionário

B *I* U  

O seguinte questionário faz parte de um projeto de pesquisa no âmbito da unidade curricular de Iniciação à Prática Profissional (IPP), com o propósito de investigar o potencial papel do WhatsApp como ferramenta para aumentar a confiança dos alunos para se expressarem na LE (língua estrangeira). Garanto a preservação do anonimato e a confidencialidade dos dados fornecidos. Agradeço a tua colaboração!

Questões:

O questionário é constituído por perguntas de escolha múltipla, e por uma pergunta final de resposta aberta.

Idade: *

Texto de resposta curta

Ano de escolaridade: *

Texto de resposta curta

1. Tens a aplicação *WhatsApp* instalada no teu telemóvel? *

☐ Sim

☐ Não

2. Com que frequência utilizas esta aplicação? *

- ☐ Várias vezes por dia
- ☐ Uma vez por dia
- ☐ Semanalmente
- ☐ Mensalmente
- ☐ Raramente

3. Consideras que ser capaz de falar em espanhol é importante para os teus objetivos escolares futuros? *

- ☐ Sim
- ☐ Não

4. Em contexto de sala de aula, quando te é pedido para falar em espanhol, sentes-te confiante para falar? *

- ☐ Sim
- ☐ Não

5. Se respondeste não, qual é a principal razão pela qual não te sentes confiante ao falar espanhol?

5. Se respondeste não, qual é a principal razão pela qual não te sentes confiante ao falar espanhol?
(Seleciona apenas uma opção)

- ☐ Medo de cometer erros
- ☐ Falta de vocabulário
- ☐ Dificuldade em formular frases
- ☐ Falta de prática oral
- ☐ Timidez ou insegurança
- ☐ Medo de ser corrigido/a

6. Qual é a segunda razão pela qual não te sentes confiante ao falar espanhol?

- ☐ Medo de cometer erros
- ☐ Falta de vocabulário
- ☐ Dificuldade em formular frases
- ☐ Falta de prática oral
- ☐ Timidez ou insegurança
- ☐ Medo de ser corrigido/a

7. Na tua opinião, o *WhatsApp* é uma ferramenta eficaz de comunicação? *

	1	2	3	4	5	
Nada eficaz	☐	☐	☐	☐	☐	Extremamente eficaz

8. Concordas que o *WhatsApp* poderá melhorar a nossa confiança e habilidade para comunicar numa língua estrangeira? *

	1	2	3	4	5	
Discordo totalmente	☐	☐	☐	☐	☐	Concordo totalmente

9. De que forma imaginas que o *WhatsApp* pode contribuir para o desenvolvimento da tua interação oral? (Seleciona a opção que consideres mais apropriada) *

- ☐ Facilitando a prática frequente
 - ☐ Proporcionando interações autênticas
 - ☐ Oferecendo feedback imediato
 - ☐ Proporcionando um ambiente menos intimidante para a aprendizagem
-

10. Estarias interessado/a em participar em atividades no *WhatsApp*, focadas em promover a ^{*} interação oral em inglês?

☐ Sim

☐ Não

11. Se respondeste sim, qual a atividade que gostarias de realizar pelo *WhatsApp* para melhorar a interação oral na língua estrangeira?

Texto de resposta longa

Anexo VII

Ficha de observação

Turma: _____

Data: _____

Tópico da discussão oral: _____

Quantos alunos participaram voluntariamente? _____

Duração da atividade: _____

1. Em relação à atividade de interação oral:

Os alunos...

conseguiram partilhar as suas ideias na LE?

☐ facilmente ☐ com pouca ajuda ☐ com muita ajuda ☐ não

conseguiram manter uma conversa, sem recorrer maioritariamente à LM?

☐ sim ☐ não

2. Qual o grau de complexidade das intervenções em aula?

☐ Palavras soltas ☐ Frases simples ☐ Frases complexas

3. Quantos alunos comunicaram apenas em português durante a discussão oral?

_____ de _____ alunos.

Pós-reflexão:

4. Comentário geral:

Adaptado de Universitas Negeri Yogyakarta

Anexo VIII

(O mesmo questionário foi aplicado aos participantes de ambas as turmas, mudando a referência à disciplina)

Questionário final- *WhatsApp*

B *I* U ↺ ↻

Este questionário tem como objetivo avaliar a experiência dos participantes no uso do *WhatsApp* como ferramenta de apoio para a prática e melhoria do inglês. Composto por duas partes principais, a primeira centra-se em obter informações básicas dos participantes, enquanto a segunda parte explora a percepção sobre o impacto do *WhatsApp* na prática do inglês, a eficácia das atividades realizadas e possíveis desafios enfrentados. As respostas fornecidas ajudarão a compreender melhor a utilidade e eficácia do *WhatsApp* como recurso para o aprendizado e prática do inglês.

Email *

Email válido

Este formulário está a recolher emails. [Alterar definições](#)

Idade: *

Texto de resposta curta

Género: *

☐ Masculino

☐ Feminino

☐ Outro

1. Na tua opinião, o uso do *WhatsApp* ajudou-te a praticar o inglês? *

☐ Sim

☐ Não

2. Consideras que a prática do inglês através do *WhatsApp* melhorou a tua expressão no idioma? *

☐ Sim

☐ Não

3. Se respondeste sim, de que forma o *WhatsApp* contribuiu para essa melhoria? (Seleciona todas as que se aplicam)

☐ Proporcionou interações autênticas, permitindo usar o idioma num contexto real.

☐ Facilitou a prática do idioma, ajudando-me a não ter tanto medo de errar.

☐ Ofereceu feedback imediato, permitindo-me ver onde poderia melhorar.

4. Sentes-te mais confiante para te expressares em inglês após participar nas atividades do grupo de *WhatsApp*? *

☐ Sim

☐ Não

5. Que tipo de atividade no grupo de *WhatsApp* achaste mais útil para melhorar a tua expressão em inglês? *

☐ Gravações de voz

☐ Partilha de conteúdo escrito (debates, textos de opinião, etc.)

6. Avalia a tua satisfação geral com as atividades realizadas no grupo de *WhatsApp*: *

	1	2	3	4	5	
Nada satisfeito	☐	☐	☐	☐	☐	Completamente satisfeito

7. Concordas que o *WhatsApp* é uma ferramenta eficaz para melhorar a comunicação em inglês? *

	1	2	3	4	5	
Discordo totalmente	☐	☐	☐	☐	☐	Concordo totalmente

8. Enfrentaste algum desafio ao usar o *WhatsApp* para as atividades de inglês? Se sim, quais? *

Texto de resposta longa

9. Houve alguma atividade no grupo de *WhatsApp* que não fizeste, mas que gostarias de fazer no futuro? *

Texto de resposta curta

10. Gostarias de continuar a utilizar o *WhatsApp* como ferramenta de apoio para a aprendizagem de inglês no futuro? *

☐ Sim

☐ Não

Questionário final aplicado aos não participantes:

Questionário Final- Grupo B

B *I* U ↺ ✕

Este questionário tem como objetivo avaliar a experiência dos participantes no uso do WhatsApp como ferramenta de apoio para a prática e melhoria do espanhol. Composto por duas partes principais, a primeira centra-se em obter informações básicas dos participantes, enquanto a segunda parte explora a percepção sobre o impacto do WhatsApp na prática do espanhol, a eficácia das atividades realizadas e possíveis desafios enfrentados.

Email *

Email válido

Este formulário está a recolher emails. [Alterar definições](#)

Idade: *

Texto de resposta curta

Ano de escolaridade: *

Texto de resposta curta

Género: *

- ☐ Masculino
- ☐ Feminino
- ☐ Prefiro não dizer

1. Participaste nas atividades do grupo de *WhatsApp*? *

- ☐ Sim
- ☐ Não

2. Se respondeste não, qual a principal razão pela qual não participaste nas atividades do grupo de *WhatsApp*? *

- ☐ Falta de interesse nas atividades propostas
- ☐ Não tive tempo suficiente fora do horário escolar
- ☐ Preferiria outras formas de aprender espanhol
- ☐ Timidez

3. O que poderia ter sido feito para te motivar a participar mais nas atividades do grupo de *WhatsApp*? *

Texto de resposta longa

4. Entre as atividades propostas, qual consideras que seria mais útil para melhorar a tua expressão em espanhol? *

- ☐ Gravações de voz
- ☐ Partilha de conteúdo escrito (debates, textos de opinião, etc.)

5. Na tua opinião, o que poderia tornar o *WhatsApp* uma ferramenta mais apelativa para praticar o espanhol? *

Texto de resposta longa

6. Tens sugestões para melhorar o uso do *WhatsApp* como ferramenta de aprendizagem para futuras atividades? *

Texto de resposta longa

7. Gostarias de continuar a usar o *WhatsApp* como ferramenta de apoio para a aprendizagem de espanhol, se as atividades fossem mais adequadas às tuas preferências? *

- ☐ Sim
- ☐ Não

DON'T BE THE BULLY, BE THE CHANGE!

1. WHAT ARE THE CONSEQUENCES OF SCHOOL BULLYING?
2. YOU HAVE THE POWER TO MAKE A DIFFERENCE: WHAT ARE THE POSSIBLE SOLUTIONS TO STOP IT?



Anexo X

Discussão em aula (2ª atividade)

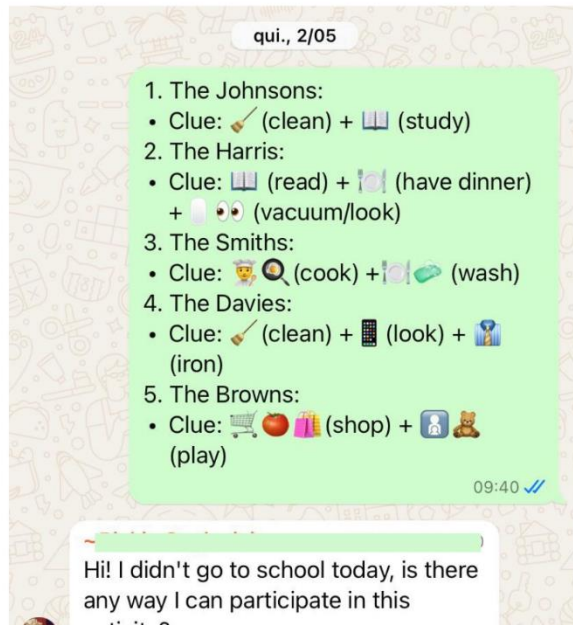


Anexo XI (Jogo de elaboração própria):

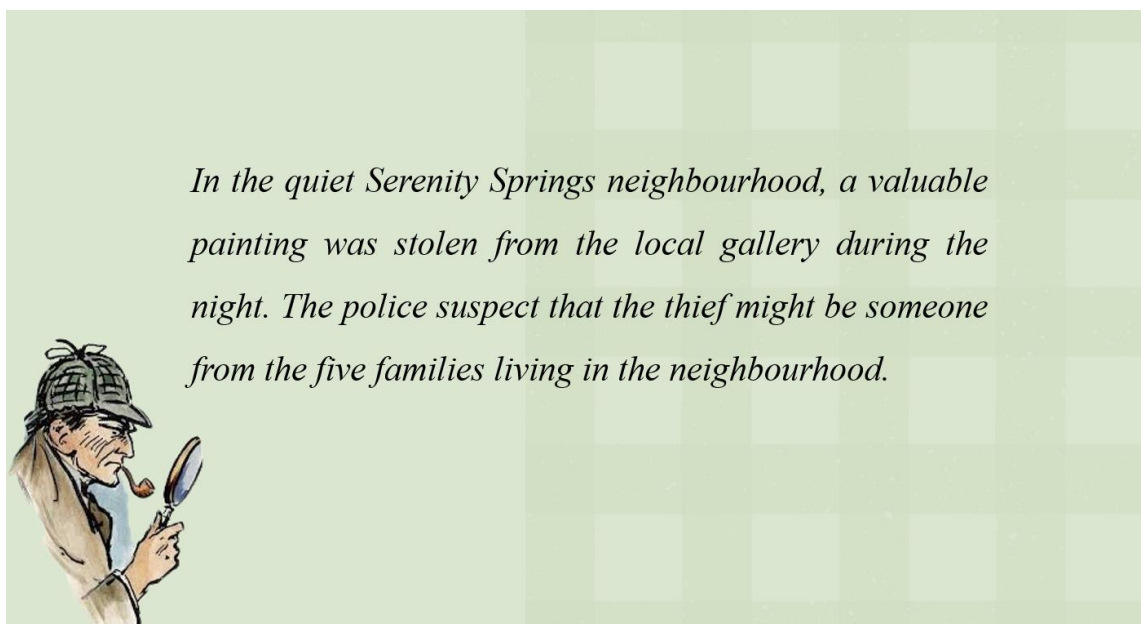
Mapa utilizado na discussão em aula da 3ª atividade:



Pistas:



Anexo XII



Anexo XIII

Discussão em aula (4ª atividade)

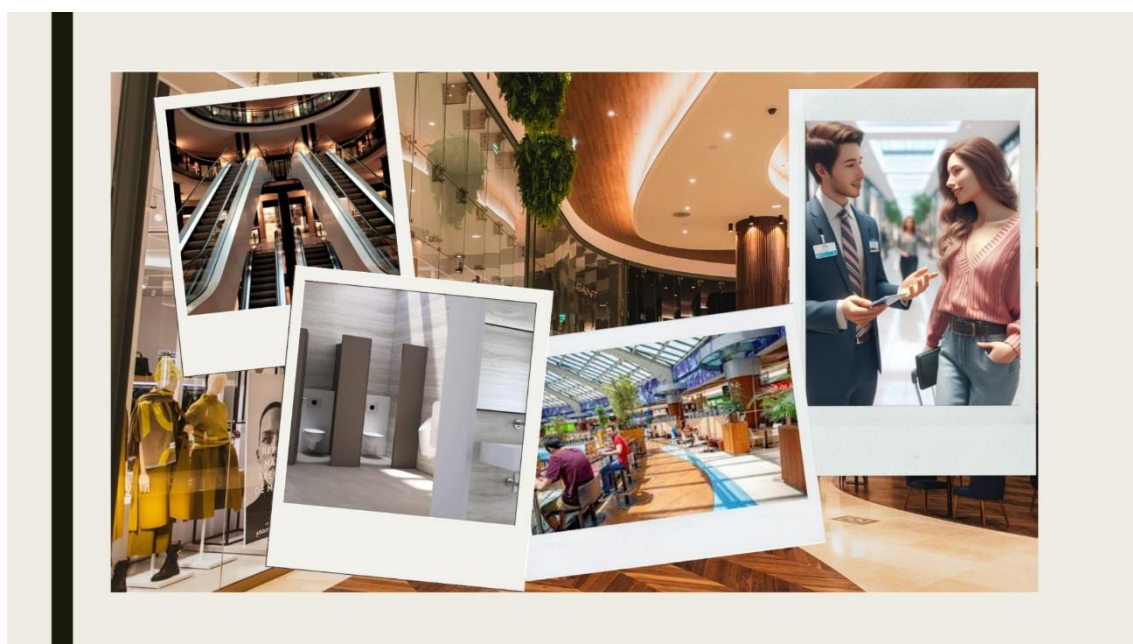


RECALL A MEMORABLE FAMILY TRIP:

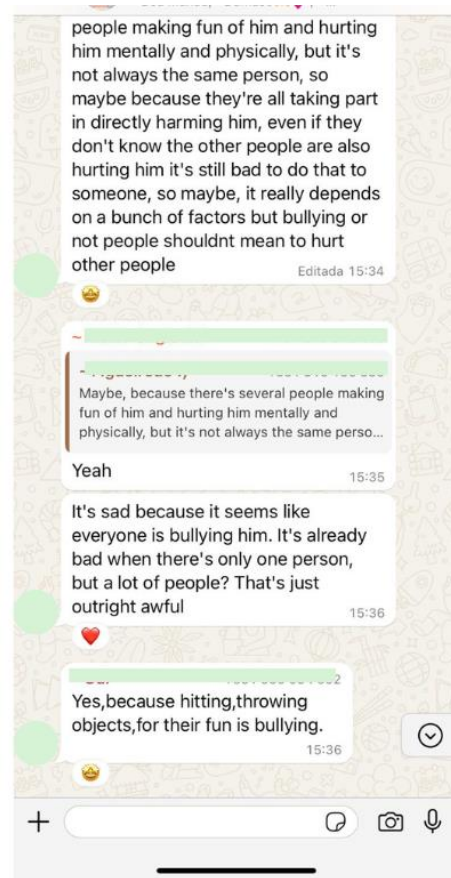
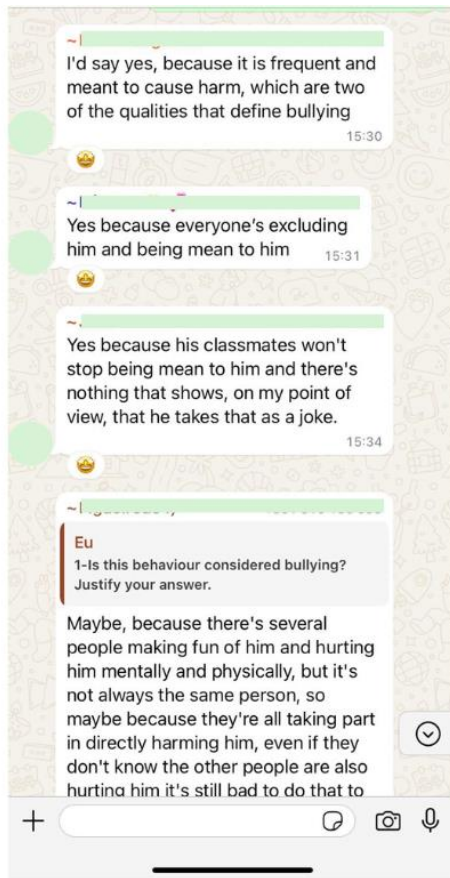
- Where did you go, and who did you go with?
- Can you remember any interesting activities you did during the trip?

Anexo XIV

Discussão em aula (1ª atividade ELE)



Anexo XV



Anexo XVI

Ficha de observação de aula 1ª atividade

U. PORTO
FLUP FACULDADE DE LETRAS
UNIVERSIDADE DO PORTO

Ficha de observação

Turma: 7º Data: 18/04/2024

Tópico da discussão oral: "Don't be the bully, be the doer."
(vídeo)

Quantos alunos participaram voluntariamente? 10

Duração da atividade: 15'

1. Em relação à atividade de interação oral:

Os alunos... (colocar o nº do alunos) → confirmar no diário docente a contagem

conseguiram partilhar as suas ideias na LE?

☒ facilmente ☒ com pouca ajuda ☒ com muita ajuda ☒ não
(N.5) (N.3) (N.1) (N.0)

conseguiram manter uma conversa, sem recorrer maioritariamente à LM?

☒ sim ☒ não

2. Qual o grau de complexidade das intervenções em aula?*

☒ Palavras soltas ☒ Frases simples ☒ Frases complexas
(N.1) (N.3) (N.3)

3. Quantos alunos comunicaram apenas em português durante a discussão oral?

2 de 10 alunos. * o nº de alunos que não conseguiu expressar-se na LE por não ser parte integrante da contagem na questão 2

Pós-reflexão:

4. Comentário geral:

Observou-se que foi um tópico de interesse dos alunos, houve mais participação. O aluno G. e a aluna T. participaram na discussão ainda que nos 11. Foi visível que a atividade promoveu a interação entre os alunos.

Anexo XVII

Critérios de avaliação

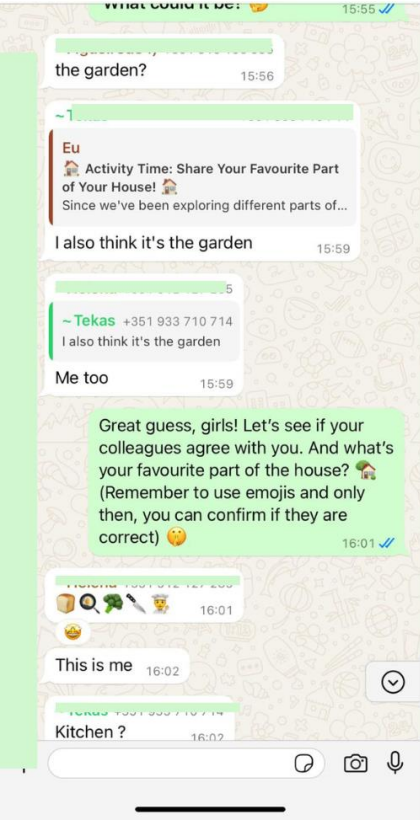
NÍVEL A2

A2	Gramática e Vocabulário	Pronúncia	Interação Comunicativa
5	- Demonstra um bom grau de controlo de estruturas gramaticais simples - Usa uma grande variedade de vocabulário apropriado quando fala de situações quotidianas	É principalmente inteligível e tem algum controlo das características fonéticas tanto no enunciado, como ao nível da palavra	- Mantém conversas simples - Necessita de muito pouco estímulo e apoio
4	O desempenho do aluno revela características do nível 5 e do nível 3		
3	- Demonstra suficiente controlo de estruturas gramaticais simples - Usa vocabulário apropriado quando fala de situações quotidianas	É principalmente inteligível, apesar de um controlo limitado das características fonéticas	- Mantém conversas simples, apesar de demonstrar algumas dificuldades - Necessita de estímulo e apoio
2	O desempenho do aluno revela características do nível 3 e do nível 1		
1	- Demonstra controlo limitado de algumas estruturas gramaticais - Usa palavras e frases isoladas	Possui um controlo muito limitado das características fonéticas e é frequentemente ininteligível	- Tem dificuldades consideráveis em manter conversas simples, - Necessita de estímulo e apoio adicional
0	Desempenho abaixo do nível 1		

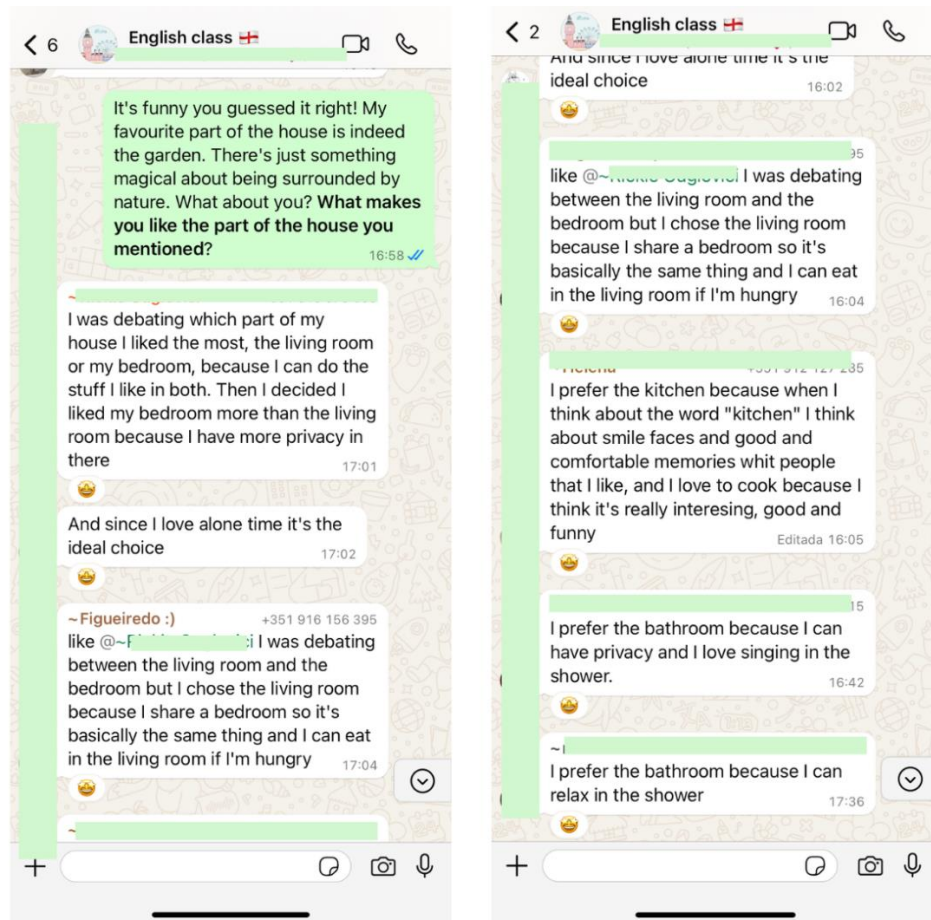
Fonte: Agrupamento de escolas de Arraiolos

Anexo XVIII

Exemplos de resposta segunda atividade (primeira parte)



Exemplo de resposta segunda atividade (segunda parte):



Anexo XIX

Ficha de observação (2ª atividade inglês)

Ficha de observação

Turma: 7.º

Data: 30/04/2024

Tópico da discussão oral: "Parts of the house"

Quantos alunos participaram voluntariamente? 13

Duração da atividade: 20'

1. Em relação à atividade de interação oral:

Os alunos...

conseguiram partilhar as suas ideias na LE?

☒ 1 facilmente ☒ 5 com pouca ajuda ☒ 2 com muita ajuda ☐ 1 não

conseguiram manter uma conversa, sem recorrer maioritariamente à LM?

☒ 9 sim ☒ 4 não

2. Qual o grau de complexidade das intervenções em aula?

☒ 3 Palavras soltas ☒ 5 Frases simples ☒ 4 Frases complexas

3. Quantos alunos comunicaram apenas em português durante a discussão oral?

1 de 13 alunos.

Pós-reflexão:

4. Comentário geral:

A atividade no grupo de WhatsApp permitiu aos alunos recuperar o vocabulário de partes de casa. Em aula, fizeram um bom uso do mesmo. A aluna R. apresenta mais dificuldades no uso da L2.

Anexo XX

Ficha de observação de aula (3ª atividade inglês)

U. PORTO
FLUP FACULDADE DE LETRAS
UNIVERSIDADE DO PORTO

Ficha de observação

Turma: 7º Data: 03/05/2024

Tópico da discussão oral: "Society Speaks Grimo"

Quantos alunos participaram voluntariamente? 18

Duração da atividade: 30' (aula de 50 minutos)

1. Em relação à atividade de interação oral:

Os alunos...

conseguiram partilhar as suas ideias na LE?

☒ facilmente ☒ com pouca ajuda ☒ com muita ajuda ☐ não

conseguiram manter uma conversa, sem recorrer maioritariamente à LM?

☒ sim ☒ não

2. Qual o grau de complexidade das intervenções em aula?

☒ Palavras soltas ☒ Frases simples ☒ Frases complexas

3. Quantos alunos comunicaram apenas em português durante a discussão oral?

1 de 18 alunos.

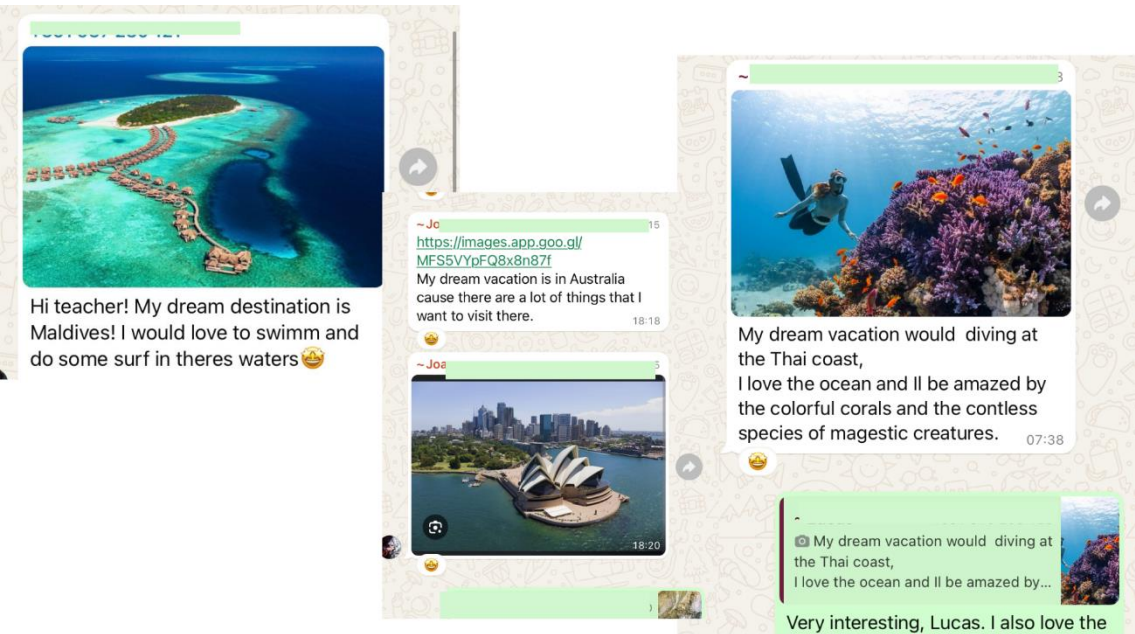
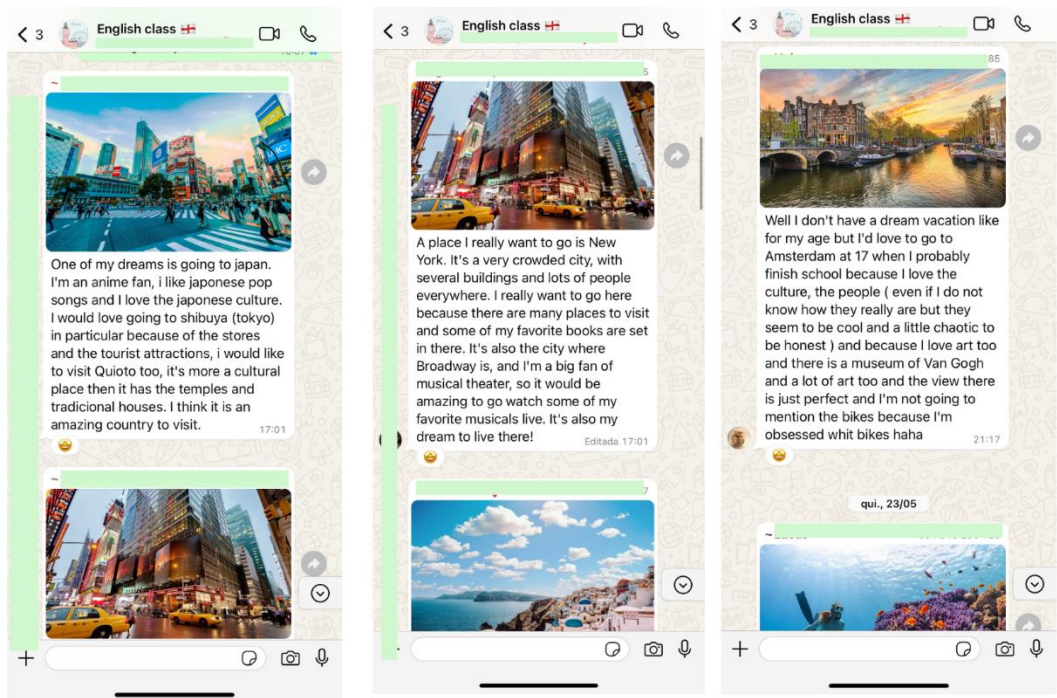
Pós-reflexão:

4. Comentário geral:

A atividade durou 30 minutos, aproximadamente!
Alguns alunos demonstraram mais autonomia para
intervir! Apresentaram tópicos que envolviam os 5
parâmetros. A professora esperante mencionou que a

Anexo XXI

Exemplos de resposta da quarta atividade:



Anexo XXII

Ficha de observação em aula (4ª atividade inglês)

Ficha de observação

Turma: 7.º

Data: 23/05/2024

Tópico da discussão oral: "Summer activities".

Quantos alunos participaram voluntariamente? 14

Duração da atividade: 20'

1. Em relação à atividade de interação oral:

Os alunos...

conseguiram partilhar as suas ideias na LE?

☒ facilmente ☒ com pouca ajuda ☒ com muita ajuda ☐ não

conseguiram manter uma conversa, sem recorrer maioritariamente à LM?

☒ sim ☒ não

2. Qual o grau de complexidade das intervenções em aula?

☒ Palavras soltas ☒ Frases simples ☒ Frases complexas

3. Quantos alunos comunicaram apenas em português durante a discussão oral?

1 de 14 alunos.

Pós-reflexão:

4. Comentário geral:

Esta atividade coincidiu com o dia em que deveríamos realizar as avaliações finais relativas ao projeto. Portanto, foi disponibilizado menos tempo. No entanto, os alunos demonstraram interesse.

Anexo XXIII

Ficha de observação em aula (1ª atividade espanhol)

U. PORTO
FLUP FACULDADE DE LETRAS
UNIVERSIDADE DO PORTO

Ficha de observação

Turma: 11.º Data: 10/04/2024

Tópico da discussão oral: "Actividad al tema de la clase: ¿De qué vamos a hablar?"

Quantos alunos participaram voluntariamente? 4

Duração da atividade: 10

1. Em relação à atividade de interação oral:

Os alunos...

conseguiram partilhar as suas ideias na LE?

☐ facilmente ☐ com pouca ajuda ☒ com muita ajuda ☐ não

conseguiram manter uma conversa, sem recorrer maioritariamente à LM?

☒ sim ☐ não

2. Qual o grau de complexidade das intervenções em aula?

☒ Palavras soltas ☐ Frases simples ☐ Frases complexas

3. Quantos alunos comunicaram apenas em português durante a discussão oral?

2 de 4 alunos.

Pós-reflexão:

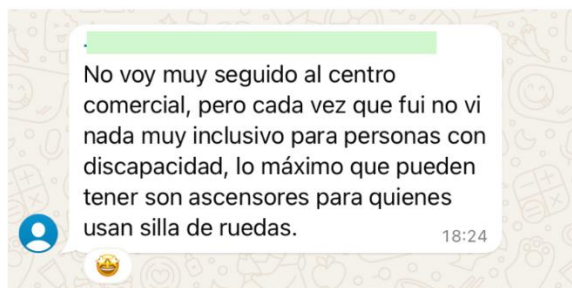
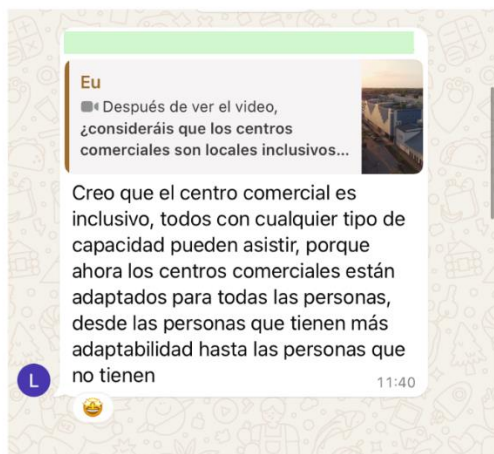
4. Comentário geral:

A primeira atividade em aula foi durante a última aula assistida, os alunos estavam menos participativos e, na sua maioria, recorriam à LM.

Adaptado de Universitas Negeri Yogyakarta

Anexo XXIV

Exemplos de resposta na segunda atividade de espanhol



Ficha de observação em aula (2ª atividade espanhol)

Ficha de observação

Turma: 11.º

Data: 17/04/2024

Tópico da discussão oral: "Os centros comerciais são lugares inclusivos?"

Quantos alunos participaram voluntariamente? 6

Duração da atividade: 15

1. Em relação à atividade de interação oral:

Os alunos...

conseguiram partilhar as suas ideias na LE?

☒ facilmente ☒ com pouca ajuda ☒ com muita ajuda ☒ não

conseguiram manter uma conversa, sem recorrer maioritariamente à LM?

☒ sim ☒ não

2. Qual o grau de complexidade das intervenções em aula?

☒ Palavras soltas ☒ Frases simples ☒ Frases complexas

3. Quantos alunos comunicaram apenas em português durante a discussão oral?

2 de 6 alunos.

Pós-reflexão:

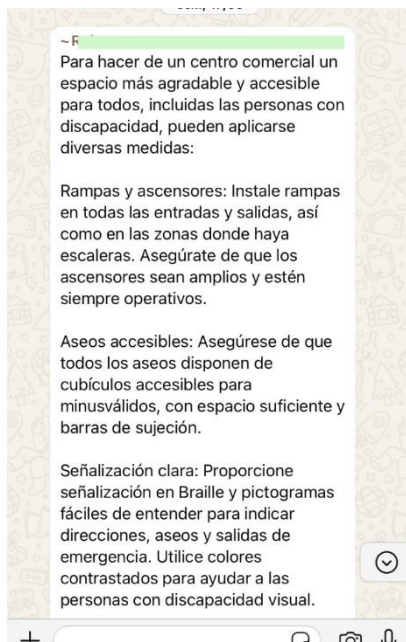
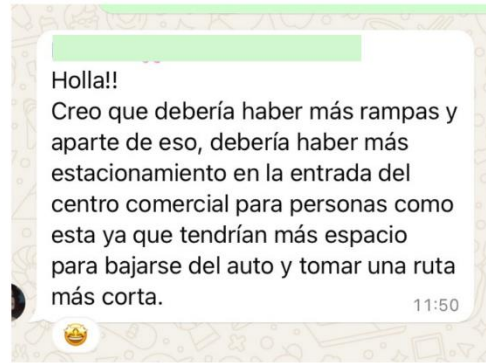
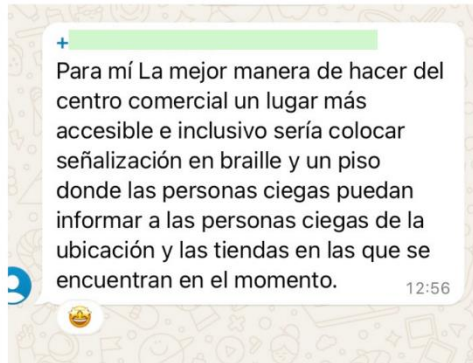
4. Comentário geral:

Esta atividade resultou interessante para os alunos, apresentaram opiniões diferentes, dando exemplos das suas experiências pessoais. Alguns alunos, justificaram as suas respostas com base na que observaram na vida. Verificou-se um maior uso da LE, embora, que, com bastante interativo.

Adaptado de Universitas Negeri Yogyakarta

Anexo XXVI

Exemplos de resposta terceira atividade espanhol



Anexo XXVII

Ficha de observação em aula (3ª atividade espanhol)

Ficha de observação

* 11 minutos que ocorreu da
antes da UD da colega Isabel

Turma: 11º

Data: 23/04/2024 *

Tópico da discussão oral: "¿Qué medidas deberían tomar para hacer que el centro comercial sea más inclusivo?"

Quantos alunos participaram voluntariamente? 5

Duração da atividade: 11'

1. Em relação à atividade de interação oral:

Os alunos...

conseguiram partilhar as suas ideias na LE?

☐ facilmente ☒ com pouca ajuda ☒ com muita ajuda ☐ não

conseguiram manter uma conversa, sem recorrer maioritariamente à LM?

☒ sim ☒ não

2. Qual o grau de complexidade das intervenções em aula?

☒ Palavras soltas ☒ Frases simples ☒ Frases complexas

3. Quantos alunos comunicaram apenas em português durante a discussão oral?

2 de 5 alunos.

Pós-reflexão:

4. Comentário geral:

Os alunos apresentaram ideias bastante interessantes. No entanto, verificou-se que os maiores dois alunos que se expressaram na LM, ~~mas~~ continuaram a não optar por tentar expressarem-se na LE. São alunos cientes das suas dificuldades, com receio do parecer "vergonha" perante as restantes colegas.

Adaptado de Universitas Negeri Yogyakarta

* Alunos que já tiveram experiência e um feedback. (Um deles participou nas atividades do WhatsApp).