



Quality in Language Learning

# Implementação de Oportunidades de Aprendizagem Digital de Línguas no Ensino Superior

*Guia de Boas Práticas*





---

Quality in Language Learning

# Implementação de Oportunidades de Aprendizagem Digital de Línguas no Ensino Superior

*Guia de Boas Práticas*



## **Título**

Implementação de Oportunidades de Aprendizagem Digital de Línguas no Ensino Superior. Guia de Boas Práticas

**Coordenação científica:** Elisabete Mendes Silva

**Coordenação técnica:** Lorenzo Martellini

**Organizadores:** Elisabete Mendes Silva (Instituto Politécnico de Bragança, Portugal), Sandro Moraldo (Alma Mater Studiorum – Universidade de Bolonha, Itália), Anna Zingaro (Alma Mater Studiorum – Universidade de Bolonha, Itália), María-Elena Gómez-Parra (Universidade de Córdoba, Espanha), Ildikó Szabó (Károli Gaspar Reformatus Egyetem, Hungria), Loreta Chodzkiéné (Universidade de Vilnius, Lituânia), Teodora Ghivirigă (Universidade Alexandru Ioan Cuza Din Iasi, Roménia)

## **Autores**

### **Capítulo um**

Elisabete Mendes Silva, Isabel Chumbo, Vitor Gonçalves, Cláudia Martins, Alexia Dotras Bravo, Ana M. Alves

### **Capítulo dois**

Julija Korostenskienė, Loreta Chodzkiéné, Hannah Shipman, Olga Medvedeva

### **Capítulo três**

Ildikó Szabó, Judit Hardi, Krisztina Streitman-Neumayer, Tamás Csontos, Attila Móczsa, Andrea Zseni-Petrik

### **Capítulo quatro**

Ludmila Braniste, Gabriela Gavril, Teodora Ghivirigă, Marina Vraciu

### **Capítulo cinco**

María-Elena Gómez-Parra, Leonor María Martínez-Serrano, Cristina María Gámez-Fernández

### **Capítulo seis**

Anna Zingaro, Sandro M. Moraldo, Luisa Bavieri, Paola Polselli, Teresa Quarta, Jürgen Ferner, Sanna Maria Martin, Marina Artese, Sandra Nauert

**Capa:** Soraia Maduro (Instituto Politécnico de Bragança)

**Data:** Janeiro, 2023

Documento desenvolvido como resultado intelectual três do Projeto QuILL

<https://quill.pixel-online.org>

O projeto QuILL (2020-1-PT01-KA226-HE-094809) é cofinanciado pelo programa Erasmus+ da União Europeia. O conteúdo desta publicação é da exclusiva responsabilidade dos seus autores e nem a Comissão Europeia nem a Agência Nacional Portuguesa são responsáveis pelo uso que possa ser feito da informação divulgada nesta publicação.

O desenho metodológico e os instrumentos de recolha de informação foram desenhados pela Pixel e pelo Instituto Politécnico de Bragança, enquanto coordenador do projeto QuILL, e validados por todos os parceiros.

Este projeto está a ser desenvolvido com a participação dos parceiros: Instituto Politécnico de Bragança (coordenador do projeto, Portugal); Pixel (Itália); Alma Mater Studiorum – Universidade de Bolonha (Itália); Universidade de Córdoba (Espanha); Karoli Gaspar Reformatus Egyetem (Hungria); Universidade de Vilnius (Lituânia); e Universidade Alexandru Ioan Cuza Din Iasi (Roménia).

Como citar: Silva, E. M., Moraldo, S., Zingaro, A., Gómez-Parra, M. E., Szabó, I., Chodzkiènè, L., & Ghivirigă, T. (Orgs.) (2023). *Implementation of Digital Learning Opportunities in Higher Education. Guidelines for Good Practice*. Instituto Politécnico de Bragança. <https://doi.org/10.34620/dadosipb/BBMSQE>

---

#### Prefácio à versão portuguesa

Este documento é a tradução portuguesa da versão original em língua inglesa: *Implementation of Digital Language Learning Opportunities in Higher Education. Guidelines for Good Practice*. A tradução portuguesa é de Agostinho Ramos, com revisão de Isabel Chumbo e Elisabete Mendes Silva.



QuILL, 2023

Nº de Projeto: 2020-1-ES01-KA203-082364

Comunidade de autores: QuILL

ISBN: 978-989-33-4231-2

DOI: <https://doi.org/10.34620/dadosipb/BBMSQE>

# ÍNDICE

LISTA DE ABREVIATURAS .....	8
-----------------------------	---

<u>INTRODUÇÃO.....</u>	<u>9</u>
------------------------	----------

<u>CAPÍTULO UM.....</u>	<u>14</u>
-------------------------	-----------

<u>QUALIDADE NO ENSINO DIGITAL DE LÍNGUAS – O ESTADO DA ARTE.....</u>	<u>14</u>
---	-----------

1. INTRODUÇÃO .....	14
2. COMPETÊNCIA DIGITAL NO CONTEXTO EUROPEU DO ENSINO SUPERIOR.....	15
3. APRENDIZAGEM LINGUÍSTICA E DIGITAL DE QUALIDADE: TENDÊNCIAS E PERSPETIVAS DO ESTADO DA ARTE .....	18
3.1 GAMIFICAÇÃO: A ODISSEIA DO PROFESSOR .....	19
3.2 LIGAÇÃO DA TECNOLOGIA COM AS LFE.....	20
3.3 ERASMUS+ APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS COM RECURSO A PROJETOS DE TECNOLOGIA: UMA FONTE DE CONHECIMENTO.....	21
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	21

<u>CAPÍTULO DOIS .....</u>	<u>26</u>
----------------------------	-----------

<u>CRITÉRIOS DE QUALIDADE E INDICADORES DE QUALIDADE NA APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS INTEGRADA EM REA .....</u>	<u>26</u>
--	-----------

1. INTRODUÇÃO .....	26
2. UM OLHAR HISTÓRICO SOBRE A QUALIDADE NA EDUCAÇÃO.....	27
3. A ABERTURA NA EDUCAÇÃO E AS SUAS IMPLICAÇÕES .....	27
4. CRITÉRIOS DE QUALIDADE APLICADOS NA BASE DE DADOS DE REA DO PROJETO QUILL.....	28
5. INDICADORES DE QUALIDADE NUM CURSO DE LÍNGUAS INTEGRADO EM REA .....	30
6. ESTUDO UM: GRAU DE SATISFAÇÃO DOS PROFESSORES DE LÍNGUAS COM OS RECURSOS EDUCATIVOS ABERTOS	30
7. O USO DE REA COM BASE NOS 5R (SEGUNDO WILEY (2009)) .....	33
8. ESTUDO DOIS (ESTUDO PILOTO): REAÇÕES DOS ALUNOS/ESTUDANTES DE LÍNGUAS EM RELAÇÃO AOS REA .....	35

<u>CAPÍTULO TRÊS .....</u>	<u>41</u>
----------------------------	-----------

<u>INOVAÇÃO NO ENSINO DAS LÍNGUAS .....</u>	<u>41</u>
---	-----------

1. INTRODUÇÃO .....	41
2. TEORIAS E CONCEITOS SUBJACENTES A ABORDAGENS INOVADORAS DE ENSINO NAS LÍNGUAS .....	41

2.1 O PAPEL E A AUTONOMIA DO ALUNO NO ENSINO E APRENDIZAGEM ONLINE DE INGLÊS.....	42
2.2 A MUDANÇA DO PAPEL DO PROFESSOR EM CONTEXTOS DE ENSINO ONLINE NO SÉCULO XXI.....	43
2.3 MÉTODOS DE TECNOLOGIAS DE ENSINO ONLINE.....	43
2.4 O ENSINO DE COMPETÊNCIAS LINGUÍSTICAS COM TECNOLOGIAS DIGITAIS .....	44
2.5 A APRENDIZAGEM MISTA COMO CONTEXTO EDUCATIVO IDEAL NO ENSINO DE LÍNGUAS NO ENSINO SUPERIOR .....	44
<b>3. SOLUÇÕES INOVADORAS NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE ILE NO ENSINO SUPERIOR.....</b>	<b>45</b>
3.1 A PRÁTICA PEDAGÓGICA DURANTE O ENSINO REMOTO.....	46
3.2 PRÁTICA PEDAGÓGICA HÍBRIDA.....	46
3.3. MENTORIA INVERSA .....	46
3.4 MENTORIA INTER-PARES.....	47
3.5 AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM ENSINO ONLINE.....	47
3.6 BOAS PRÁTICAS NA EDUCAÇÃO ONLINE PARA PROFESSORES DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS .....	48
<b>4. RECOMENDAÇÕES, O QUE FAZER E NÃO FAZER.....</b>	<b>49</b>

#### **CAPÍTULO QUATRO .....** **53**

#### **A MOTIVAÇÃO DE ESTUDANTES DO ENSINO SUPERIOR PARA APRENDER LÍNGUAS COM TECNOLOGIAS E RECURSOS DIGITAIS .....** **53**

<b>1. TEORIAS BÁSICAS SOBRE A MOTIVAÇÃO .....</b>	<b>53</b>
1.1. MOTIVAÇÃO: DEFINIÇÕES E TIPOLOGIA .....	53
1.2 TIPOLOGIA DA MOTIVAÇÃO EM PSICOLOGIA.....	53
1.3 TEORIAS DA MOTIVAÇÃO EM PSICOLOGIA.....	54
1.4 ABORDAGENS À MOTIVAÇÃO NA APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS.....	55
<b>2. A MOTIVAÇÃO EM DIFERENTES CENÁRIOS DE APRENDIZAGEM.....</b>	<b>56</b>
2.1 TEORIAS E MODELOS EM DIFERENTES CENÁRIOS DE APRENDIZAGEM .....	56
2.2 AMBIENTES DE LFE .....	57
<b>3. AVALIAÇÃO DA MOTIVAÇÃO, ABORDAGEM DAS NECESSIDADES E ADAPTAÇÃO DOS CURSOS DE LÍNGUAS ÀS NECESSIDADES ESPECÍFICAS DOS ALUNOS DO ENSINO SUPERIOR QUE ESTUDAM LFE.....</b>	<b>58</b>
3.1 AVALIAÇÃO DA MOTIVAÇÃO .....	58
3.2 COMPONENTES E DESCRIÇÕES .....	59
3.3 ABORDAGEM DAS NECESSIDADES E ADAPTAÇÃO DOS CURSOS DE LÍNGUAS ÀS NECESSIDADES ESPECÍFICAS DOS ALUNOS DO ENSINO SUPERIOR QUE ESTUDAM LFE.....	60
<b>4. ABORDAGEM EFICIENTE DAS NECESSIDADES DOS ALUNOS NA APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS COMO UMA FERRAMENTA PARA ENTRAR COM ÊXITO NO MERCADO DE TRABALHO .....</b>	<b>62</b>
4.1 BOAS PRÁTICAS .....	62
4.2 FERRAMENTAS DE ANÁLISE DE NECESSIDADES .....	63
<b>5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>64</b>

#### **CAPÍTULO CINCO .....** **69**

#### **IMPLEMENTAÇÃO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS NA APRENDIZAGEM E ENSINO DAS LÍNGUAS DE FORMA SISTÊMICA NO ENSINO SUPERIOR .....** **69**

<b>1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA .....</b>	<b>69</b>
<b>2. ANÁLISE DOS ESTUDOS DE CASO DOS REA DO PROJETO QUILL.....</b>	<b>71</b>
<b>3. ORIENTAÇÕES PRÁTICAS PARA A IMPLEMENTAÇÃO DE REA NA APRENDIZAGEM E ENSINO DE LÍNGUAS NO ENSINO SUPERIOR.....</b>	<b>73</b>

**CAPÍTULO SEIS .....** **78**

**CONTEÚDOS DE EDUCAÇÃO DIGITAL E LFE NA APRENDIZAGEM E ENSINO DE LÍNGUAS .....** **78**

<b>1. INTRODUÇÃO.....</b>	<b>78</b>
<b>2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO E METODOLÓGICO .....</b>	<b>78</b>
2.1 DEFINIÇÃO DE COMPETÊNCIA DIGITAL: A CONTRIBUIÇÃO DAS RECOMENDAÇÕES DO CONSELHO .....	78
2.2 O DEBATE PEDAGÓGICO SOBRE OS REA .....	79
2.3 AS ERAS DOS MEDIA NA EDUCAÇÃO .....	80
2.4 NOTAS SOBRE O ENSINO DE LÍNGUAS BASEADO NAS TIC APÓS A VIRAGEM DIGITAL.....	81
2.4.1 A VIRAGEM DIGITAL E A LACUNA DIGITAL.....	81
2.4.2 REFORÇO DA LITERACIA DIGITAL.....	82
2.4.3 AUMENTO DA CONFIANÇA E DA AUTONOMIA DO PROFESSOR .....	82
<b>3. COMO USAR RECURSOS DIGITAIS COMO INTEGRAÇÃO OU ALTERNATIVA ÀS ATIVIDADES DE SALA DE AULA: FERRAMENTAS E ESTUDOS DE CASO .....</b>	<b>83</b>
3.1 APOIO À APRENDIZAGEM DE LÍNGUA FALADA DE FINLANDÊS ATRAVÉS DO CURSO ONLINE <i>PUHUTSÄ SUOMEE?</i> .....	83
3.2 A APLICAÇÃO <i>FORLIVIAMO</i> PARA APOIAR A APRENDIZAGEM DE ITALIANO L2.....	85
3.2.1 ESTRUTURA E CARACTERÍSTICAS .....	85
3.2.2 TESTAGEM.....	86
3.3 USO DE PODCASTS NO ENSINO E APRENDIZAGEM DE LFE.....	86
3.3.1 PORQUÊ PODCASTS? .....	86
3.3.2 EXPLORAÇÃO DE UM PODCAST PARA LFE.....	87
3.4. <i>DEUTSCH IM JOB – PROFIS GESUCHT</i> : POTENCIAR O DISCURSO ESPECÍFICO DO SETOR .....	87
3.4.1 CARACTERÍSTICAS DO CURSO ONLINE.....	87
3.4.2 TESTAGEM: RESPOSTAS DOS ALUNOS.....	88
3.4.3 UM PASSO EM FRENTE: INTEGRAÇÃO DE REA.....	88
<b>4. CONCLUSÃO .....</b>	<b>88</b>

## LISTA DE ABREVIATURAS

**AA** – Acesso Aberto

**AICL** – Aprendizagem Integrada de Conteúdos e de Língua

**AL** – Aprendizagem de Línguas

**CALI** – Ensino de Línguas Assistido por computador

**CALL** – Aprendizagem de Línguas Assistida por Computador

**CFRIDI** – Quadro Comum de Referência para a Literacia Digital Intercultural

**DIGCOMPE** – Quadro Europeu de Competência Digital dos Educadores

**DigEduPol** – Políticas de Educação Digital na Europa e além: Princípios fundamentais de Design para Políticas Mais Eficientes

**DOTS** – Desenvolvimento de Competências de Ensino Online

**DUA** – Desenho Universal para a Aprendizagem

**EAQUALS** – Avaliação e certificação de qualidade em serviços linguísticos

**EL** – Ensino de línguas

**ES** – Ensino Superior

**HOTS** – Competências de Pensamento de Ordem Superior

**IFE** – Inglês para Fins Específicos

**ILE** – Inglês como Língua Estrangeira

**LFE** – Línguas para Fins Específicos

**LOTE** – Aprender Outras Línguas que não o Inglês

**LOTS** – Competências de Pensamento de Ordem Inferior

**MALL** – Aprendizagem de Línguas Assistida por Dispositivos Móveis

**MOOC** – Cursos Online Abertos e Massivos

**OSS** – Software de Acesso aberto

**PEA** – Práticas Educativas Abertas

**QECR** – Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: Aprendizagem, Ensino, Avaliação

**QECR-VC** – Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas. Volume Complementar

**REA** – Recurso(s) Educativo(s) Aberto(s)

**TALL** – Aprendizagem de Línguas Assistida por Tecnologias

**TEL** – Aprendizagem potenciada por tecnologias

**TELL** – Aprendizagem de Línguas potenciada por tecnologias

**TIC** – Tecnologias da Informação e da Comunicação

## INTRODUÇÃO

**ELISABETE MENDES SILVA**

INSTITUTO POLITÉCNICO DE BRAGANÇA  
CENTRO DE ESTUDOS ANGLÍSTICOS DA UNIVERSIDADE DE LISBOA  
BRAGANÇA, PORTUGAL  
*ESILVA@IPB.PT*

É do conhecimento geral que as línguas desempenham um papel importante em todas as áreas da nossa vida, desde os negócios e finanças até à educação e cultura, e que aprender línguas abre muitas portas, facilitando uma infinidade de perspetivas educativas e de trabalho. De facto, ser proficiente em duas ou mais línguas, ou mesmo de forma bastante holística, constitui um veículo para um mundo infinito de possibilidades não só na educação, mas também nos mais diversos contextos políticos, sociais e culturais.

No entanto, a aprendizagem de línguas nem sempre foi uma porta aberta para o mundo e só era acessível a comerciantes, viajantes, empresários, intelectuais ou a quem pudesse pagar uma educação, fosse em casa ou em instituições de ensino. O conceito de educação formal surgiu apenas no século XVIII, quando o movimento iluminista levantou questões importantes sobre a educação e a necessidade de melhorar a capacidade intelectual das pessoas através do seu poder e da criação de escolas e universidades (Feldges, 2022). No entanto, o conceito de educação popular só viria a ser objeto de debate político no final do século XIX. Nessa sequência, mais escolas foram construídas e a criação de escolas para formar professores também se tornou naturalmente necessária na medida em que a educação foi disponibilizada para uma camada cada vez maior da população. A partir deste momento o ensino passou a ser baseado na aprendizagem mecânica e em abordagens racionais e empíricas da vida que se refletiam na forma como a aprendizagem era incutida nas mentes dos alunos. Do currículo escolar faziam parte a leitura, a escrita, a aritmética, além da instrução religiosa, e os professores eram meros instrutores (Morgan, 2011). As línguas clássicas, como o grego ou o latim, tinham uma forte tradição na universidade, enquanto as línguas estrangeiras modernas só seriam adotadas como disciplina universitária no início do século XX. No entanto, apenas nas últimas três ou quatro décadas do século XX é que as línguas modernas se afastaram do seu foco literário e gramatical quase exclusivo e a sociolinguística começou a perceber a importância dos aspetos falados e sociais da língua (Coleman, 2004), coincidindo com o aparecimento da abordagem comunicativa de aprendizagem de línguas na década de 1970. Nas escolas secundárias, as línguas estrangeiras modernas só viriam a ser amplamente integradas no currículo nessa mesma década, devido a uma alteração curricular nacional que ocorreu em Inglaterra, também em sintonia com os desenvolvimentos europeus nessa área (Dobson, 2018).

O sistema educativo percorreu um longo caminho desde que se seguiu uma abordagem mais behaviorista. Reconhecidamente, a educação acompanhou e refletiu as mudanças sociais, políticas, económicas e tecnológicas. Atualmente, na Europa e no mundo ocidental, a educação está muito alinhada com as ideias de progresso, não só de um país, mas também em termos de aperfeiçoamento individual. A democratização da educação visa uma educação global onde os valores humanos de liberdade, igualdade e justiça devem prevalecer como parte de uma identidade europeia.

Witold e Brock (2000) falam sobre uma educação europeia que:

must show Europeans that they can work more efficiently and live more comfortably together because of mediating educational and professional procedures and the training patterns agreed in the union as part of the economic goals. Extra-curricular activities as much as traditional school curriculum subjects are involved. Pursuits dealing with freedom and liberty, justice and equality, peace and environmental protection will be the new priorities of a European and global education in which the importance of traditional subject matter handed

down in national school curricula will decline, giving way to an international interest which is becoming available already. (p. 15)

Esta emancipação do provincianismo rumo a uma Europa mais unida e internacional resultou na criação de um quadro educativo que reúne estruturas e práticas educativas semelhantes nos estados-membros da União Europeia. Consequentemente, o Sistema Europeu de Transferência e Acumulação de Créditos (ECTS) foi criado e atualmente encontra-se em vigor em todas as universidades europeias. Além da divulgação de questões de conhecimento europeu, a Educação Europeia também destaca a importância das competências em línguas estrangeiras. Por conseguinte, é crucial aprender línguas como forma de facilitar a comunicação e, assim, permitir que as pessoas “*to live and work anywhere in the European Union*” (Witold & Brock, 2000, p. 17).

A competência comunicativa tem sido, de facto, uma das questões cruciais na aprendizagem e no ensino de línguas desde que Del Hymes introduziu essa visão em 1972. Os modelos anteriores de ensino e aprendizagem de línguas eram baseados numa abordagem puramente linguística, ignorando “*the social contexts where language was used*” (Baker, 2017, p. 13). O ensino comunicativo de línguas (CLT), além de outros modelos holísticos de competência linguística decorrentes deste sistema genérico, por exemplo, a Aprendizagem e Ensino Baseados em Tarefas (TBLT), a Resposta Física Total (TPR) e a Aprendizagem Baseada em Projetos (PBL), foi uma influência importante para o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR), publicado em 2001. Na tentativa de promover o plurilinguismo, entre outros objetivos, este quadro “provides a common basis for the elaboration of language syllabuses, curriculum guidelines, examinations, textbooks, etc, across Europe” (CEFR-CV, Council of Europe, 2020).

Passaram vinte anos desde o aparecimento do QECR, e hoje, na era da tecnologia digital, da globalização e das ondas contínuas de migração, a aprendizagem de línguas revela-se ainda mais ampla e significativa. A aprendizagem de línguas é considerada obrigatória num mundo cada vez mais tecnológico e competitivo. Atualmente, aprender línguas para fins específicos é de importância primordial, pois, segundo Coleman (2005):

In curricular terms, the acquisition of foreign language proficiency is, today allied to a multitude of ‘content’ domains, from the literary, cultural, linguistic, sociological, historical and political study of the country where the target language is spoken, through cognate areas such as other foreign languages and cultures, to widely different specialisms from Economics to Mechanical Engineering. (pp. 4-5)

O Conselho da Europa tem também promovido a interligação entre línguas e tecnologia digital através de vários projetos e programas. O Quadro de Competência Digital (Vuorikari, R. *et al.*, 2016, 2022) e o Quadro Comum de Referência para a Literacia Digital Intercultural (CFRIDiL) são dois dos seus programas mais reconhecidos, os quais são amplamente referidos nos capítulos um e seis desta publicação.

Na sequência da Covid-19, pandemia que afetou substancialmente o mundo, todos os sistemas de ensino foram obrigados a reinventar-se e/ou a adaptar-se às novas condições físicas e sociais. Os professores tiveram de rever os princípios fundamentais que os orientavam na sua prática pedagógica. O mundo digital tornou-se assim a grande panaceia na educação, tendo sido amplamente difundidos novos ambientes de aprendizagem. Mantendo as afirmações de Muñoz-Luna e Taillefer (2018), “...beyond the role of technology uses, language teachers and researchers must now explore the field of digital activities and resources.” (p. 1), conseguimos entender porque é que o projeto QuILL e, mais especificamente, esta publicação são tão oportunos.

O projeto Erasmus+ “QuILL – Quality in Language Learning” foi aprovado no âmbito da chamada *Strategic Partnerships for Digital Education Readiness* (Parcerias estratégicas para a disponibilização de Educação Digital), uma vez que propõe uma nova perspetiva sobre a forma como os recursos educativos digitais abertos (REA) são disponibilizados a professores que ensinam línguas para fins

específicos ou como línguas estrangeiras e como podem maximizar o seu uso de forma qualitativa. Tanto os professores como os alunos de línguas encontrarão no portal do projeto QuILL uma grande variedade de REA em 18 línguas europeias, já testados e validados por alunos em cenários reais de ensino. Para além disso, os docentes terão ainda à sua disposição um pacote de formação que os irá orientar na forma como identificam, utilizam e criam recursos online.

Esta publicação, que contém importantes orientações teóricas e práticas, destina-se a decisores políticos do Ensino Superior, bem como a professores de Línguas para Fins Específicos (LFE) e a melhorar a implementação de ofertas de aprendizagem digital de línguas nos sistemas de ensino superior. Também pretende apresentar, examinar e refletir sobre as oportunidades relacionadas com o uso da tecnologia digital no processo de aprendizagem e ensino das línguas.

Esta publicação reúne os contributos dos seis parceiros que integram o consórcio do projeto QuILL, sendo assim composta por seis capítulos:

Capítulo um – Qualidade no Ensino Digital de Línguas – o Estado da Arte

Capítulo dois - Critérios de qualidade e indicadores de qualidade na aprendizagem de línguas integrada em REA

Capítulo três - Inovação no Ensino de Línguas

Capítulo quatro - Motivação dos Alunos do Ensino Superior para Aprender Línguas utilizando Tecnologias e Recursos Digitais

Capítulo cinco - Implementação de Tecnologias Digitais na Aprendizagem e Ensino das Línguas de forma sistémica no Ensino Superior

Capítulo seis - Educação Digital e Conteúdos LFE na Aprendizagem e Ensino de Línguas

A maioria dos recursos encontrados na Internet são direcionados para alunos que estão a aprender inglês. Este é um dos problemas que o QuILL aborda. Os capítulos quatro e cinco destacam esse constrangimento, chamando a atenção para as diferenças entre o inglês como língua estrangeira (ILE)/inglês para fins específicos (IFE) e o ensino de L2 ou LFE, daí a necessidade de adotar estratégias alternativas de ensino e repensar modelos de motivação adequados para LFE ou Aprender Outras Línguas que não o Inglês (LOTE).

Todos os capítulos abordam o processo de aprendizagem de línguas através de recursos digitais, e palavras-chave como “qualidade”, “inovação” e “educação digital” são comuns a todos eles. No entanto, foi feita uma divisão em subtópicos para que cada área pudesse ser objeto de uma análise mais aprofundada.

O **capítulo um** fornece uma abordagem de literatura abrangente para o estado da arte no ensino digital de línguas no contexto do ensino superior europeu. Aborda ainda literatura recente sobre o tema, além de destacar projetos e programas desenvolvidos pelo Conselho da Europa como forma de atestar a relevância que a tecnologia digital ganhou ao longo dos últimos anos. De acordo com a literatura, a integração de ferramentas e recursos digitais no ensino e aprendizagem de línguas em diferentes cenários de ensino europeus provou ser um trunfo de qualidade para o novo paradigma de ensino e aprendizagem.

O **capítulo dois** traz importantes reflexões sobre a complexidade da qualidade no processo de ensino e aprendizagem, bem como sobre o conceito de Recursos Educativos Abertos (REA) de boa qualidade e o que isso envolve na perspetiva do utilizador. Além disso, os autores identificam indicadores de qualidade, tal como a satisfação do aluno, para medir o progresso dos cursos de ensino de línguas baseado em recursos digitais no Ensino Superior. Para ilustrar esses indicadores de qualidade foram conduzidos dois estudos para analisar o *feedback* de professores e alunos num curso de línguas integrado em REA numa universidade. Os resultados obtidos sugerem que os indicadores de qualidade são valorizados tanto pelos alunos como pelos professores, e os REA são vistos como material complementar de aula interessante e motivador.

No **capítulo três**, o conteúdo centra-se na inovação. Por conseguinte, são delineadas práticas, abordagens, métodos e estratégias baseadas no uso de tecnologias digitais. Com base na inovação na formação inicial de professores em ambientes online, são abordados tópicos como a aprendizagem mista, a autorregulação do aluno e a autonomia do aluno em ILE e LFE.

No **capítulo quatro** aborda-se principalmente a questão da motivação e como ela pode influenciar a aprendizagem de uma L2, em diferentes cenários de aprendizagem e direcionados para diferentes alunos. Portanto, abordar as necessidades e adaptar os cursos de línguas às necessidades específicas dos alunos do ensino superior que estudam uma LFE é uma das melhores práticas sugeridas pelos autores neste capítulo. Além disso, os professores também devem envolver os alunos no processo de seleção e elaboração de recursos de aprendizagem, dando-lhes mais responsabilidade e autonomia no processo de aprendizagem. Acresce que o uso de recursos digitais também pode contribuir para o aumento da motivação, o que resultará numa aprendizagem mais eficaz. Desta forma, os alunos irão obter as ferramentas necessárias para ingressar com sucesso no mercado de trabalho e desenvolver futuros negócios.

No **capítulo cinco** é analisada a forma como as tecnologias digitais para a aprendizagem e ensino de línguas são implementadas no ensino superior, nomeadamente através da base de dados QuILL, sendo também explicado como é que os recursos foram identificados e selecionados em 18 línguas europeias. As autoras aprofundam este processo de implementação, descrevendo todas as suas fases. As boas práticas sobre como aproveitar ao máximo os recursos digitais também são abordados como um meio de fornecer aos decisores, professores e alunos um conjunto de sete recomendações que serão úteis nas suas práticas pedagógicas e de aprendizagem, seja em cenários presenciais, híbridos ou online.

O **capítulo seis** concentra-se na LFE e fornece orientações úteis para a identificação e uso de recursos digitais no contexto de ensino. Através da demonstração de várias ferramentas e estudos de caso incidindo na língua italiana e finlandesa para fins específicos, os autores exemplificam como os recursos digitais podem ser integrados no processo de ensino ou usados como uma alternativa às atividades de sala de aula. Além disso, o debate pedagógico sobre Recursos Educativos Abertos ajuda a explicar a reavaliação dos paradigmas de ensino no contexto da transformação digital.

As orientações mencionadas nestes seis capítulos vão ao encontro dos princípios fundamentais que orientam a nossa prática pedagógica enquanto docentes do ensino superior: queremos que os nossos alunos se sintam motivados e empenhados, abrindo a sua mente a novas perspetivas e fomentando a autonomia e o pensamento crítico. No contexto específico das LFE, as tecnologias digitais dotam os professores e alunos de mais ferramentas que os capacitam durante o processo de ensino e aprendizagem, de forma a aproveitar o maior número de opções possível.

## REFERÊNCIAS

Baker, C. (2017). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Multilingual Matters.

Coleman, J. A. (2005). Modern Languages as a University Discipline. In J. A. Coleman & J. Klapper (Eds.), *Effective Learning and Teaching in Modern Languages* (pp. 3-9). Routledge.

Council of Europe. (2020). *The Common European Framework of References for Languages. Companion Volume*. <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/uses-and-objectives>

Dobson, A. (2018). Towards “MFL for all” in England: a historical perspective. *The Language Learning Journal*, 46(1), 75-85.

Feldges, T. (2022) (ed.). *Education in Europe: Contemporary Approaches across the Continent*. The Routledge Education Studies Series. Routledge.

Morgan, K. (2011). *The Birth of Industrial Britain*. Pearson Education Limited.

Muñoz-Luna, R. & Taillefer, L. (Eds.). (2018). *Integrating Information and Communication Technologies in English for Specific Purposes*. English Language Education Collection, Vol. 10. Springer.

Vuorikari, R., Punie, Y., Carretero Gómez S., & Van den Brande, G. (2016). *DigComp 2.0: The Digital Competence Framework for Citizens. Update Phase 1: The Conceptual Reference Model*. Publication Offices of the European Union.

Vuorikari, R., Kluzer, S., & Punie, Y. (2022). *DigComp 2.2: The Digital Competence Framework for Citizens: with new examples of knowledge, skills and attitudes*. Publication Offices of the European Union. <https://data.europa.eu/doi/10.2760/115376>

Witold, T. & Brock, C. (2000). Introduction. The place of education in united Europe. In C. Brock & T. Witold, T. (Eds.), *Education in a Single Europe* (pp. 1-48). Routledge.

## CAPÍTULO UM

### QUALIDADE NO ENSINO DIGITAL DE LÍNGUAS – O ESTADO DA ARTE

ELISABETE MENDES SILVA<sup>1</sup>, ISABEL CHUMBO<sup>2</sup>, VITOR GONÇALVES<sup>3</sup>, CLÁUDIA MARTINS<sup>4</sup>, ALEXIA DOTRAS BRAVO<sup>5</sup>, ANA M. ALVES<sup>6</sup>

INSTITUTO POLITÉCNICO DE BRAGANÇA <sup>1,2,3,4,5,6</sup>

CENTRO DE ESTUDOS ANGLÍSTICOS DA UNIVERSIDADE DE LISBOA <sup>1,4</sup>

CENTRO DE INVESTIGAÇÃO EM EDUCAÇÃO BÁSICA <sup>3</sup>

CENTRO DE LÍNGUAS, LITERATURAS E CULTURAS UNIVERSIDADE DE AVEIRO <sup>4,6</sup>

CENTRO DE LITERATURA PORTUGUESA DA UNIVERSIDADE DE COIMBRA<sup>5</sup>

BRAGANÇA, PORTUGAL

ESILVA@IPB.PT, ISCHUMBO@IPB.PT, VG@IPB.PT, CLAUDIAM@IPB.PT, ALEXIA@IPB.PT, AMALVES@IPB.PT

#### RESUMO

*Nas duas últimas décadas muito mudou no contexto da educação. Os avanços tecnológicos num mundo globalizado e totalmente conectado introduziram novas abordagens no ensino das línguas, particularmente no contexto do ensino superior. Neste capítulo será abordado o estado da arte do ensino digital de línguas, apoiado por literatura relevante na área (ex.) Arnó-Macià (2012); Atherton (2018); Blannin (2022); Li (2017); Peterson, Yamazaki et al. (2021); Vuorikari et al. (2022), entre outros estudos, programas e projetos relacionados – a fim de fornecer uma visão completa da situação atual no que diz respeito à qualidade na aprendizagem e ensino de línguas digitais no Ensino Superior na Europa. Além disso, o capítulo engloba e abrange ainda uma variedade de ferramentas e recursos digitais que contribuíram para a qualidade do ensino e da aprendizagem no contexto descrito de línguas para fins específicos.*

#### 1. INTRODUÇÃO

Na viragem para o século XXI, no contexto da educação, Marc Prensky (2001) cunhou a expressão “nativos digitais” para definir os alunos numa época em que se assistia a uma mudança paradigmática face às constantes inovações digitais desde as últimas décadas do século XX. Esses “nativos digitais” fizeram parte de um processo de descontinuidade ou singularidade que transformou “things so fundamentally that there is no going back” (p. 1). Como argumenta o autor: “This so-called ‘singularity’ is the arrival and rapid dissemination of digital technology in the last decades of the 20<sup>th</sup> century” (p. 1). Prensky apelidou os professores e educadores de “imigrantes digitais” à medida que se familiarizavam com as novas tecnologias, adotando-as (e adaptando-as) como uma estratégia eficaz na sua prática pedagógica. Além disso, Prensky alertou os professores sobre a necessidade de mudarem para chamar a atenção dos alunos (p. 6). Pode-se deduzir facilmente que essa abordagem da tecnologia atraiu principalmente os professores mais jovens, mais propensos a usar a tecnologia tanto na sua vida pessoal como no ensino, do que os mais maduros, que a viam com mais desconfiança e acreditavam nas abordagens mais tradicionais de ensino.

No entanto, embora isso possa ser verdade nalgumas circunstâncias, tal não representa um argumento sólido para justificar uma atitude mais ou menos permeável em relação ao uso da tecnologia no contexto de ensino. Existe uma miríade de fatores que auxiliam ou dificultam o envolvimento dos professores na literacia digital, tanto nas suas vidas pessoais como profissionais, e é necessário investigar mais de forma a obter uma compreensão mais perspicaz dessa questão, tal como afirma Tour (2015, p. 127). Neste sentido, este autor (2015), ao tentar identificar “a close relationship between language teachers’ everyday digital literacy practices and the use of technologies in their classroom” (p. 137), realizou um estudo que avaliou a “teachers’ use of technology use in personal life

and teaching” (p. 136). Estas percepções acerca das novas literacias no ensino provaram que essa nova abordagem no ensino das línguas continua a ser um desafio. Como conclui o autor:

Inclusion of new literacies in school settings requires many changes because curriculum and pedagogy are already constrained by external factors. Importantly, it requires individual teachers’ efforts because, as this study illustrates, teaching new literacies can be further limited by teachers’ digital mindsets. (p. 136)

Desde 2001 que a tecnologia digital mudou significativa e rapidamente, e os professores também acompanharam essa mudança. De acordo com Johnston *et al.* (2019): “At a breakneck speed, new technological gadgets are introduced to the marketplace, as the great societal panacea of our generation. Technology is touted in even redemptive terms, akin to religious fervor” (p. v).

A tecnologia digital desencadeou forças nunca vistas na área da educação e a abundante literatura existente permite analisar e destacar as possibilidades das novas tecnologias em qualquer contexto de ensino e aprendizagem (Stanley, 2013; Smith, 2016; Li, 2017; Atherton, 2018; Blake & Guillén, 2020, Blannin, 2022). Adicionalmente, Muñoz-Luna e Taillefer (2018) afirmam que “the integration of technology into education has been an important agenda for educational reform all over the world” (p.6). As incessantes descobertas nesta área nas primeiras décadas do século 21 desafiaram e mudaram as abordagens da educação digital. O ensino das línguas também ganhou uma visão renovada sobre a forma como as línguas eram ensinadas e aprendidas à medida que os novos meios de comunicação e a tecnologia da informação se tornavam importantes ferramentas auxiliares para os professores de línguas. Deste modo, os recursos digitais aumentaram as possibilidades de ensino e aprendizagem, alinhando as competências digitais dos professores e dos alunos com os desafios do século XXI com base num quadro de competência digital. Essa agenda é altamente valorizada no novo cenário do ensino superior (ES), que promove a literacia digital e os media interativos para professores e alunos (Blannin, 2022; Aguilera, 2022; Tomczyk & Fedeli, 2022), através, por exemplo, da criação do Quadro Europeu de Competência Digital dos Educadores (*DigCompEdu*) estabelecido pela União Europeia em 2016 (Vuorikari *et al.* 2016) e com nova edição em 2017 (Carretero Gomez *et al.*, 2017). Exploraremos o progresso deste e de outros enquadramentos mais à frente.

Este capítulo centra-se na integração de ferramentas e recursos digitais no ensino das línguas e como isso contribui para melhorar a qualidade e a eficácia do ensino. Além disso, examinará brevemente o contexto da língua para fins específicos e a sua interconexão com o mundo digital, tema que será tratado de forma mais detalhada no capítulo 6. Através de uma revisão da literatura, serão integrados estudos, projetos e programas recentes e significativos que comprovam a relevância desses pontos de vista e atestam as tendências atuais no domínio específico de (qualidade no) ensino digital de línguas no contexto do ensino superior europeu.

## **2. COMPETÊNCIA DIGITAL NO CONTEXTO EUROPEU DO ENSINO SUPERIOR**

As tecnologias digitais – um conceito amplo que abrange a Internet, dispositivos móveis digitais (smartphones, tablets e similares), ferramentas Web 2.0, dispositivos de realidade virtual, inteligência artificial e outras tecnologias digitais novas e atualizadas (Tsvysk & Tsvysk, 2019, p. 562) – compõem o núcleo da era moderna de desenvolvimento tecnológico. De facto, o ritmo acelerado das mudanças tecnológicas e digitais trouxe novos modelos de aprendizagem de línguas melhorados e mais interativos, tal como o Ensino de Línguas Assistido por computador (CALI), a Aprendizagem de Línguas Assistida por Computador (CALL) (em uso desde a década de 1960, mas com mais impacto na década de 1990, como corrobora a literatura (Levy, 1997; Beatty, 2003), Aprendizagem de Línguas Potenciada por Tecnologia (TELL) e Aprendizagem de Línguas assistida por Dispositivos Móveis (MALL). Estes modelos deram origem a uma nova estrutura de ensino e aprendizagem que facilitou o trabalho dos professores.

A transição da Web 1.0, estática e passiva, para a Web 2.0, dinâmica e interativa, impulsionou a massificação da informação em tempo real (Smith, 2016, p. 3). A comunicação mediada por computador tornou-se mais abrangente com a disseminação dos smartphones, à medida que estes se tornaram um bem normalizado que abriu caminho para uma nova área de aprendizagem – Aprendizagem de Línguas assistida por Dispositivos Móveis (MALL). Segundo Chinnery (2006), essas tecnologias potencializam substancialmente a inclusão social na aprendizagem de línguas, devendo ser utilizadas de acordo com a pedagogia mais adequada (p. 9). Mais recentemente, Stockwell (2022) também salienta as diferentes atitudes em relação ao uso das tecnologias digitais:

Although technology has features more prominently in education (...) since the spread of the Covid-19 virus at the beginning of 2020, there still remain strongly divided opinions as to its long-term use as a viable option to quality education rather than a stopgap until the world recovers from the disaster. (p. 1).

Por um lado, há quem sinta que a tecnologia pode atrasar a eficácia pedagógica no ensino e, por outro, há quem esteja totalmente entusiasmado e otimista quanto aos seus efeitos. No entanto, devido ao uso generalizado de dispositivos móveis, Stockwell (2022) argumenta que a aprendizagem por meio da tecnologia, seja CALL ou MALL, “really does seem bound in expectations that it will make teaching and learning easier” (pp. 5-6). Apesar da controvérsia em torno dos efeitos do uso da tecnologia digital na educação, devemos reconhecer o potencial da tecnologia para apoiar os ambientes de ensino e aprendizagem. No entanto, o mesmo autor (2022) afirma que o uso da tecnologia em sala de aula deve ser cuidadosamente planejado e implementado, caso contrário, já não será eficaz e os principais objetivos de aprendizagem não serão alcançados (p. 2).

No contexto europeu, a União Europeia continua a promover e a atualizar o Quadro de Competência Digital (*DigComp 2.2*; Vuorikari *et al.* 2022). Este quadro visa desenvolver as competências digitais dos cidadãos, para que estejam mais bem preparados para enfrentar os desafios tecnológicos e sociais do século XXI. Fornece ainda novos exemplos de conhecimento, capacidades e atitudes, bem como ferramentas de autorreflexão, controlo e certificação de competências digitais. Além disso, constitui um excelente guia sobre como os cidadãos interagem, partilham, colaboram e se envolvem através das tecnologias digitais. Esses modos de ação assemelham-se aos quatro Cs das competências do século XXI no contexto educativo: pensamento crítico, colaboração, comunicação e criatividade. Entre estas competências do século XXI, a competência digital ganhou uma importância significativa nas últimas duas décadas.

O Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: Aprendizagem, Ensino, Avaliação (QECR) (European Council, 2020), mencionado no *DigComp 2.2*, é também um quadro fundamental que orienta os sistemas educativos europeus. Publicado pela primeira vez em 2001, o QECR tem sido constantemente atualizado para enfrentar os desafios contínuos de uma sociedade mais pluricultural e plurilíngua. Para além de ser uma base comum para a uniformização de programas linguísticos, avaliação, orientações curriculares, entre outros, em toda a Europa (European Council, 2001), visa também fomentar a centralidade no aluno, a aprendizagem ao longo da vida, a língua gestual, o plurilinguismo e a competência pluricultural, sustentada numa abordagem comunicativa. A última versão do QECR-VC (European Council, 2020) adicionou novos descritores, testemunhando as atuais mudanças sociais e tecnológicas:

The fact that this extension takes the CEFR descriptors beyond the area of modern language learning to encompass aspects relevant to language education across the curriculum was overwhelmingly welcomed in the extensive consultation process undertaken in 2016–17. This reflects the increasing awareness of the need for an integrated approach to language education across the curriculum. Language teaching practitioners particularly welcomed descriptors concerned with online interaction, collaborative learning and mediating text. The

consultation also confirmed the importance that policy makers attach to the provision of descriptors for plurilingualism/pluriculturalism. (Council of Europe, 2020, p. 22)

A interação online é, de facto, uma realidade que não podemos ignorar. A Internet tornou-se um meio poderoso nas nossas vidas e, como tal, este novo contexto precisa de ser adicionado à ampla variedade de contextos de ensino que a educação oferece.

No âmbito do projeto europeu de investigação Erasmus+ EU-MADE4ALL – Integração de Literacia Digital Multimodal e Inglês para Comunicação Internacional – foi elaborado, implementado e testado o Quadro Comum de Referência para a Literacia Digital Intercultural (*CFRIDiL*). Este quadro teve origem no QECR e no DigComp 2.0, mas vai mais além ao abranger uma classificação mais híbrida de competências. A multimodalidade, a literacia digital e a comunicação mediada por computador para a comunicação global representam a grande panaceia deste quadro, para que a “comunicação em contextos internacionais e interculturais” seja “bem-sucedida” e “including more comprehensive multimodal, socio-semiotic and critical skills that take into consideration the expectations of socio-culturally diverse audiences and contexts” (Adami et. Al., 2019, p. 11). Acima de tudo, o CFRIDiL:

is a definite step towards standardisation of digital skills by promoting transparency and recognition for the evaluation of what a European citizen should know to be a successful communicator in today’s digitally-connected world and with the final goal of facilitating learning, employability and mobility. (Adami et al., 2019, p. 14).

Em consonância com as diretrizes da União Europeia, os sistemas de ensino superiores europeus também tentam acompanhar o ritmo da mudança e esforçam-se por promover a competência digital entre professores, educadores e alunos. O Quadro Europeu de Competência Digital para Educadores (*DigCompEdu*) serve como ponto de partida para apoiar publicamente as competências digitais. Como se pode ler no documento:

It aims to provide a general reference frame for developers of digital competence models, i.e. Member States, regional governments, relevant national and regional agencies, educational organisations themselves, and public or private professional training providers. It is directed towards educators at all levels of education, from early childhood to higher and adult education, including general and vocational training, special needs education, and non-formal learning contexts. It invites and encourages adaptation and modification to the specific context and purpose. (Punie & Redecker, 2017, p. 9)

Além disso, coloca a inovação no centro de todas as instituições de ensino, incluindo o Ensino Superior, aproveitando o potencial das tecnologias digitais. Portanto, este quadro aborda as competências profissionais e pedagógicas dos educadores, juntamente com as competências dos alunos, com foco nas áreas de envolvimento profissional, recursos digitais, avaliação, capacitação dos alunos e, finalmente, facilitação da competência digital dos alunos (Punie & Redecker, 2017, p. 8).

O estudo *Digital Education Policies in Europe and Beyond: Key Design Principles for More Effective Policies (DigEduPol)* foi publicado em 2017 (Redecker et al., 2017) com o objetivo de demonstrar aos decisores políticos e aos educadores a eficácia das políticas que promovem a aprendizagem na era digital. Além disso, o SELFIE – a ferramenta europeia para a capacitação digital das escolas – também merece destaque. Os cursos online abertos e massivos (MOOC) (*MOOCKnowledge, MOOCs4inclusion*) também foram adicionados à agenda de investigação.

### 3. APRENDIZAGEM LINGUÍSTICA E DIGITAL DE QUALIDADE: TENDÊNCIAS E PERSPETIVAS DO ESTADO DA ARTE

Um dos grandes pilares dos quadros concebidos e implementados pela Comissão Europeia, liderada pelo seu Centro Comum de Investigação, é precisamente o fomento das competências digitais de todos os cidadãos, de forma a dotá-los de ferramentas adequadas para se tornarem mais bem-sucedidos profissionalmente e realizados tanto a nível profissional como a nível pessoal. No *DigComp 2.2* são cinco as áreas de competência que descrevem o que é/em que consiste a competência digital, nomeadamente: (i) Literacia de informação e de dados; (ii) Comunicação e colaboração; (iii) Criação de conteúdo digital; (iv) Segurança; e (v) Resolução de problemas. No contexto da aprendizagem e ensino de línguas no ensino superior, a TELL, a Aprendizagem de Línguas Assistida por Tecnologias (TALL), a CALL e a MALL satisfazem as necessidades dos alunos e andam de mãos dadas com as exigências de um mundo cada vez mais digital. A Internet proporcionou, pois, aos professores e alunos uma vasta gama de recursos educativos.

Os MOOC, resultantes do movimento de Recursos Educativos Abertos em 2008, também têm sido considerados um recurso digital educativo e uma estratégia bastante apelativa. Independentemente da perspetiva democrática dos MOOC, o seu uso continua a apresentar novos desafios a esse respeito. Deng, Benckendorff e Gannaway (2019) realizaram um estudo sistemático que examinou o progresso e as novas direções para aprender e ensinar em MOOC. As descobertas permitiram-lhe concluir que, apesar dos crescentes estudos de investigação sobre MOOC, não houve “*systematic research on the learning and teaching dynamics in MOOCs*” (p. 58) e chegou a cinco principais pressupostos:

- a) a investigação baseada na evidência é insuficiente, especialmente quando se trata de públicos que estão sujeitos a uma certa hegemonia cultural ocidental;
- b) fatores relevantes como a motivação parecem ser excessivamente simplificados nos estudos sobre MOOC;
- c) não foi realizada qualquer investigação que envolvesse diferentes abordagens para o empenho na aprendizagem;
- d) a medição dos resultados de aprendizagem é altamente simplificada e depende em grande parte das notas;
- e) até agora, não é claro como é que os diferentes fatores-chave da aprendizagem e do ensino se relacionam, apesar das evidências existentes e “*more active behavioural and online social engagement*” estarem relacionados com taxas de retenção e desempenho académico mais altas.

Portanto, os autores afirmam que é extremamente importante considerar os fatores de aprendizagem e do ensino na forma como eles interagem entre si, e não de forma isolada, para que os MOOC possam ser mais bem implementados e avaliados (p. 58).

Os MOOC e todos estes recursos e sistemas digitais têm sido usados como agentes motivadores e potenciadores de qualidade poderosos e eficazes. Como ferramentas de apoio às aulas de línguas, acrescentam novos elementos às abordagens metodológicas de ensino e aprendizagem. Bolen (2021) apresenta algumas razões para incorporar recursos baseados em tecnologia na sala de aula de línguas: é eficaz porque os alunos aprendem mais rápido; tornam as aulas mais interessantes; os alunos sentem-se mais motivados; os alunos tornam-se mais autónomos; os professores podem ter acesso a um miríade de recursos excelentes, como quizzes, jogos de tabuleiro online, verificações de plágio, entre outros; e alunos, pais, administradores contam com o uso do computador em sala de aula (pp. 7-8). No entanto, como já foi mencionado, se a tecnologia for usada sem um planeamento cuidadoso, os objetivos pedagógicos podem perder a sua eficácia. Assim sendo, é imprescindível saber como e quando usar a tecnologia em sala de aula. Se for usada apenas com o intuito de recorrer ao computador, os objetivos de aprendizagem tornam-se inúteis, mas se a tecnologia for integrada com objetivos e estratégias bem definidas, os resultados serão muito mais encorajadores.

### 3.1 GAMIFICAÇÃO: A ODISSEIA DO PROFESSOR

A gamificação também tem estado na agenda dos professores e educadores. Rapidamente surgiu uma grande variedade de plataformas de aprendizagem baseadas em jogos, sites de aprendizagem de línguas, avaliação online, isto apenas para citar alguns exemplos. Essas ferramentas ou aplicações online, como o *Flippity*, *Quizizz*, *Quizlet*, *Kahoot*, *Nearpod* ou *Sutori*, criam excelentes oportunidades para os professores planejarem aulas mais interativas e motivadoras. O *Duolingo*, *Edmodo*, *Class Dojo*, *Zondle*, *Languagenut*, *FluentU*, *Socrative*, *Brainscape*, *The Language Game* e *MindSnacks* são algumas aplicações de gamificação normalmente usadas na aprendizagem de línguas (Prathyusha, 2020). Estas ferramentas também podem ser incorporadas em cursos de e-learning, como MOOC ou outros.

Assim, é importante clarificar e classificar a gamificação numa perspectiva mais ampla. Os jogos sempre exerceram uma atração natural sobre os indivíduos, permitindo-lhes não só usufruir de atividades de lazer e entretenimento, mas também aprender ou mesmo realizar muitas das suas atividades. Além disso, os jogos também surgem como uma importante componente social e cultural e são promotores de envolvimento e motivação (Bozkurt & Durak, 2018).

No contexto educativo, o uso de jogos como auxiliares ou promotores de aprendizagem não é um fenómeno novo. A UNESCO reconhece que os jogos digitais desempenham um papel importante na vida quotidiana dos jovens e considera-os ferramentas pedagógicas para transferir, melhorar e/ou desenvolver aptidões e competências para o diálogo intercultural e a aprendizagem social e emocional para prevenir o extremismo violento (UNESCO, 2021).

No entanto, o uso generalizado de jogos digitais como forma de entretenimento levantou a questão de como aproveitar o seu potencial para fins educativos. É inegável que o utilizador de jogos digitais se sente profundamente atraído e envolvido nessas atividades. O uso generalizado de dispositivos de comunicação móvel tornou os jogos digitais omnipresentes na vida dos alunos. Esta disponibilidade dos media e a atração que os jogos exercem sobre os alunos revelam-se opções estimulantes para apoiar os educadores no processo de ensino-aprendizagem. No entanto, podemos identificar diferentes modalidades de utilização destes jogos digitais, com tantas semelhanças como diferenças, nomeadamente: o *Edutainment* (Al Fatta *et al.*, 2018), a aprendizagem baseada em jogos digitais (Nadolny *et al.*, 2020), os Jogos Sérios (Sudarmilah *et al.*, 2018) e a Gamificação. No âmbito deste capítulo apenas iremos aprofundar a última.

A Gamificação é “the use of game design elements in non-game contexts” (Deterding *et al.*, 2011, p.10). Chou (2016) define a gamificação como “the art of generating fun by involving elements commonly found in games and carefully applying them to productive or real-world activities” (p. 8). Para Schlemmer (2014), é algo que “proposes to create a game layer in an application or product, in place of being, in origin, a game” (p. 77). Por outro lado, Gartner (2022) apresenta a gamificação como “the use of game mechanics and design to digitally engage and motivate people to achieve their goals” (para. 1).

Hamari *et al.* (2014) apresentam a gamificação como um processo de valorização de serviços, enriquecendo-os com experiências de jogo. Os mesmos autores alargam a definição para além da mecânica do jogo, defendendo que o conceito deve ser entendido de forma mais ampla como um processo no qual o utilizador está envolvido em experiências psicológicas, tal como os jogos normalmente fazem. Estes autores, ao desenvolverem o seu conceito de gamificação, associam três possibilidades essenciais que justificam a sua utilização: resultados comportamentais produtivos (por exemplo, uma correlação positiva entre aumento do esforço de aprendizagem e aumento da motivação); resultados psicológicos positivos (como aumento da motivação resultante da interação do utilizador com elementos do design do jogo); e recursos motivacionais (p. ex. elementos de design de jogos como pontos, tabelas de classificação, distinções, níveis, feedback, indicação de progresso, entre outros).

Com base na análise de dezenas de estudos sobre gamificação, os mesmos autores afirmam que todos aqueles que foram realizados em contextos de educação/aprendizagem apresentam efeitos

maioritariamente positivos, sobretudo ao nível do aumento da motivação e envolvimento nas tarefas de aprendizagem. No entanto, alertam que os mesmos estudos também apontam para alguns resultados negativos a ter em conta, nomeadamente o aumento do comportamento competitivo e dificuldades no processo de avaliação.

Para Vianna *et al.* (2013), as características do jogo como feedback instantâneo, distinções, objetivos tangíveis, competitividade, colaboração e “aprender fazendo” são elementos essenciais para alcançar propósitos específicos através da gamificação.

John *et al.* (2017) defendem que as atividades de aprendizagem realizadas com recurso à gamificação (recursos motivacionais) conduzem a um reconhecimento da importância das atividades de aprendizagem (resultado psicológico) que, por sua vez, conduz a um aumento do esforço de aprendizagem (resultado comportamental) que se traduz em progresso no desempenho académico. De facto, a gamificação é apontada como uma metodologia ativa que pode contribuir para motivar e promover o empenho dos alunos nas atividades, favorecendo a aprendizagem e moldando o comportamento (Kim, 2015).

Uma melhoria no desempenho de aprendizagem, na interação com os pares e um aumento na motivação e participação são três fatores que Zainuddin *et al.* (2020) destacam de entre os efeitos do uso da gamificação na educação. Referindo-se às experiências interativas de aprendizagem, Fardo (2013) reconhece a capacidade da gamificação para ajudar a superar a falta de engajamento do aluno, promovendo uma mudança positiva no comportamento com aumento da participação significativa. Portanto, o nível de dedicação e de engajamento dos alunos aumenta num ambiente baseado em jogos (Glover, 2013, Kiryakova *et al.*, 2014, Zainuddin *et al.* 2020, Vankúš, 2021).

Existem também outras aplicações de aprendizagem de línguas como o *EducaPlay*, *Busuu*, *Babbel*, *Speakly*, *QLango*, ou similares, que podem ser úteis tanto para alunos quanto para professores, pois neles os primeiros encontrarão toda a orientação necessária para aprender a língua que escolherem, e os últimos poderão obter ideias para planos de aula ou atividades projetadas e claramente instruídas para serem usadas nas suas aulas.

### **3.2 LIGAÇÃO DA TECNOLOGIA COM AS LFE**

No domínio da Língua para Fins Específicos (LFE), Arnó-Maciá (2012) analisa como a tecnologia tem transformado o ensino e a aprendizagem das mesmas. O autor argumenta que a tecnologia forneceu aos professores de LFE géneros novos e híbridos de ferramentas informáticas que lhes permite reunir e analisar discurso especializado e desenvolver materiais e aulas online (p. 89). De facto, as aplicações CALL criaram oportunidades para um ambiente de aprendizagem mais colaborativo, criativo, inovador e motivador. Muñoz-Luna e Taillefer (2018) consideram a integração da tecnologia nas aulas de LFE a partir de duas abordagens complementares: a primeira em que “teachers and other language professionals as digital users of online activities and technological applications” e, na segunda, “Teachers and professionals as innovative creators of those applications contributing from their practical experience (...)” (p. 2). Estes autores também fornecem aos professores de inglês para fins específicos (IFE) diferentes ferramentas de ensino online, como dicionários telemáticos, *corpora*, vídeos, entre outros (p. 2).

Atualmente, mais do que nunca, é essencial utilizar ferramentas que auxiliem os processos do modelo GILT, ou seja, Globalização, Internacionalização, Localização e Tradução. Para isso, os prestadores de serviços linguísticos utilizam a Tradução Assistida por Computador (TAC), juntamente com as suas próprias Memórias de Tradução, Editores de Tradução, Bases de dados terminológicas, entre outras ferramentas para garantir a produtividade e a interoperabilidade. De forma alguma se devem subestimar Tesouros, Glossários, Dicionários, Gramáticas e Enciclopédias digitais. Uma última palavra deve ser dedicada às ferramentas de tradução automática no âmbito dos serviços linguísticos e do ensino das línguas.

### **3.3 ERASMUS+ APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS COM RECURSO A PROJETOS DE TECNOLOGIA: UMA FONTE DE CONHECIMENTO**

Como o presente apresenta novos desafios para o ensino das línguas, ensinar e aprender línguas de forma eficaz e de acordo com as necessidades dos alunos tornou-se uma prioridade. É por isso que a integração e implementação de tecnologia numa sala de aula de aprendizagem de línguas e no ambiente online têm sido altamente consideradas no plano de qualidade para a aprendizagem de línguas. A nível europeu, a Comissão Europeia, através da promoção de projetos Erasmus+, tem como objetivo desenvolver a investigação sobre o ensino e aprendizagem de línguas, e implementar este paradigma tecnológico na educação e, mais especificamente, na área das línguas. Além disso, também responde aos interesses de diferentes públicos-alvo: decisores políticos, alunos, professores e educadores, de forma a ter um alcance mais abrangente de influência e mudança.

Neste âmbito, o programa Erasmus+ denominado *Learning Foreign Languages Online* assenta numa abordagem democrática e destina-se a estudantes de línguas autodidatas com dificuldades económicas e pretende facilitar a aprendizagem de línguas online através de uma base de dados de recursos online gratuitos e, assim, promover a autonomia dos alunos. Os professores também têm disponíveis recursos educativos abertos (REA) como um complemento para “contextos de ensino formal”. Este projeto é liderado por várias Escolas de Línguas Europeias (privadas e públicas) que limitaram o seu estudo a 7 línguas: Inglês, francês, alemão, italiano, espanhol, croata e polaco. Este é um exemplo da utilização de plataformas online para apoiar a aprendizagem de línguas. Outro exemplo é o DigiTise, direcionado para professores com mais de 50 anos e destinado a melhorar as suas competências digitais de acordo com o DigComp2.2. Os seus principais resultados intelectuais foram um manual e dez cursos MOOC.

O projeto Erasmus+, denominado *ITILT 2 – Interactive Teaching in Languages with Technology*, direciona o seu âmbito de investigação e ação para a utilização de tecnologias para o ensino de línguas baseado em tarefas (ELBT), incidindo em “new and emerging technologies, such as such as tablets, PCs, mobile phones, and videoconferencing software” (s.d, para. 1). Os contextos educativos abrangidos por este projeto incluem todos os níveis de ensino.

Nesse sentido, parece que os projetos sob a égide do Erasmus+ têm reunido abordagens e aspetos da área não só contemporâneos em termos de necessidades educativas, mas também inovadores, uma vez que a investigação não tem sido suficientemente rápida para estabelecer ideias fundamentais no domínio da tecnologia, línguas e ensino superior.

Portanto, o projeto QuILL satisfaz as exigências da educação no contexto dos avanços tecnológicos ao direcionar mais o seu âmbito de ação do que os referidos anteriormente. Destina-se ao contexto do ensino superior e foca-se especificamente nas LFE. O principal objetivo do projeto é promover práticas inovadoras para aumentar a capacidade digital dos professores de línguas no ensino superior. Em primeiro lugar, tal é feito através da identificação e revisão de recursos digitais de alta qualidade e fáceis de usar para o ensino de 18 línguas europeias diferentes. Alguns destes recursos já estão online no portal do projeto, que tem recebido contributos de professores de toda a Europa. Para além de o projeto promover a formação online de professores de línguas sobre como selecionar, usar e criar recursos digitais para o ensino de línguas, também promove a sua capacidade de contribuir efetivamente para o desenvolvimento de ambientes educativos digitais tanto no ensino online como presencial. O ensino online é de suma importância para apoiar os professores na mudança do paradigma para uma sala de aula de línguas potenciada por tecnologias.

### **4. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O crescente número de investigação, quer resultante da literatura, de projetos Erasmus+ ou de outros programas da União Europeia, sobre a integração da tecnologia digital nos contextos de aprendizagem de línguas, comprova a relevância dos recursos de base tecnológica como um importante elemento de qualidade a ser contemplado nas abordagens metodológicas da educação como um todo.

Considerando as idiosincrasias do contexto do ES, é de realçar que este conseguiu ainda incorporar todas as abordagens que foram encapsuladas ao longo dos anos, tanto no que diz respeito à tecnologia quanto à aprendizagem de línguas. O projeto QuILL parece necessariamente um produto desse caminho.

A aprendizagem e o ensino das línguas no futuro (próximo) estão indiscutivelmente relacionados com o paradigma digital que agora permeia todos os aspetos das nossas vidas, e a qualidade será sempre uma grande preocupação na educação e na aprendizagem de línguas. Por conseguinte, a aprendizagem de línguas potenciada pela tecnologia é, sem dúvida, um trunfo inovador que todos os intervenientes na educação devem avaliar e utilizar de forma integral, embora prudente, para que os alunos, que são o derradeiro público-alvo de toda esta nova abordagem tecnológica de ensino e aprendizagem, continuem a aprender línguas de uma forma apoiada, cativante e eficaz.

### HIPERLIGAÇÕES PARA RECURSOS EXTERNOS

DigiTise: <https://digitiseproject.eu>

Project EU-MADE4ALL – Integrating Multimodal Digital Literacy and English for International Communication: <https://www.eumade4ll.eu>

SELFIE – the European tool for schools’ digital capacity: <https://www.pankampylis.eu/project/selfie-the-european-tool-for-schools-digital-capacity/>

The *Digital Competence Framework for Educators* (DigCompEdu): [https://joint-research-centre.ec.europa.eu/digcompedu\\_en](https://joint-research-centre.ec.europa.eu/digcompedu_en)

The Erasmus+ Learning Foreign Languages Online: <https://www.learninglanguages.eu>

The Erasmus+ project ITILT 2 – Interactive Teaching in Languages with Technology: <https://www.uantwerpen.be/en/centres/linguapolis/research-projects/national-international-projects/international-projects/itilt2/>

### REFERÊNCIAS

Adami, E., Karatza, S., Marenzi, I., Moschini, I., Petroni, S., Rocca, M., & Sindoni, M. G. (2019). *The Common Framework of Reference for Intercultural Digital Literacies (CFRIDiL)*. eumade4all. European Commission. Erasmus+ Programmes. [https://www.eumade4ll.eu/wp-content/uploads/2019/09/cfridil-framework-MG3\\_IM\\_4-compresso.pdf](https://www.eumade4ll.eu/wp-content/uploads/2019/09/cfridil-framework-MG3_IM_4-compresso.pdf)

Aguilera, E. (2022). *Digital Literacies and Interaction Media: a framework for multimodal analysis*. Routledge.

Al Fatta, H., Maksom, Z., & Zakaria, M. H. (2018). Game-based learning and gamification: Searching for definitions. *International Journal of Simulation: Systems, Science and Technology*, 19(6), 41.1-41.5. <https://doi.org/10.5013/IJSSST.a.19.06.41>

Arnó-Macià, E. (2012). The Role of Technology in Teaching Languages for Specific Purposes courses. *The Modern Language Journal*, 96, 89-104.

Atherton, P. (2018). *50 Ways to Use Technology Enhanced Learning in the Classroom: Practical strategies for teaching*. SAGE.

Beatty, K. (2003). *Teaching and Researching Computer-Assisted Language Learning*. Pearson Education.

Blannin, J. (2022). *Beginning teaching with Digital Technologies*. SAGE.

Blake, R. J. & Guillén, G. (2020). *Brave New Digital Classroom: Technology and Foreign Language Learning*. Georgetown University Press.

- Bolen, J. (2021). *ESL Technology games, activities and resources. 59 ways to implement tech in a language learning classroom*. Independently published.
- Bozkurt, A. & Durak, G. (2018). A systematic review of gamification research: In pursuit of homo ludens. *International Journal of Game-Based Learning*, 8(3), 15–33. <https://doi.org/10.4018/IJGBL.2018070102>
- Carretero Gómez, S., Vuorikari, R., & Punie, Y. (2017). *Digcomp 2.1: The Digital Competence Framework for Citizens with eight proficiency levels and examples of use*. Publications Office of the European Union.
- Chinnery, G. M. (2006). Emerging Technologies. Going to the Mall: Mobile Assisted Language Learning. *Language Learning & Technology*, 10(1), 9-16. <https://www.lltjournal.org/item/381/>
- Chou, Y. K. (2016). *Actionable Gamification Beyond Points, Badges, and Leaderboards*. You-kai Chou.
- Council of Europe. (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge University Press.
- Council of Europe. (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion volume with new descriptors*. <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4>
- Deng, R. Benckendorff, P., & Gannaway, D. (2019). Progress and new directions for teaching and learning in MOOCs. *Computers & Education*, 149, 49-60. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0360131518302902>
- Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., & Nacke, L. (2011a). From game design elements to gamefulness: Defining «gamification». *Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference: Envisioning Future Media Environments, MindTrek 2011, September, 9–15*. <https://doi.org/10.1145/2181037.2181040>
- Fardo, M. L. (2013). Kapp, Karl M. The gamification of learning and instruction: game-based methods and strategies for training and education. *Conjetura: filosofia e educação*, 18(1).
- Gartner. (2022). *Gartner Glossary*. Gartner Glossary. <https://www.gartner.com/en/marketing/glossary/gamification>
- Glover, I. (2013). Play as you learn: gamification as a technique for motivating learners. In: Herrington, J., Couros, A., & Irvine, V. (eds.), *Proceedings of World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunications 2013* (pp. 1999-2008). Chesapeake, VA, AACE.
- Hamari, J., Koivisto, J., & Sarsa, H. (2014). Does gamification work? - A literature review of empirical studies on gamification. *Proceedings of the Annual Hawaii International Conference on System Sciences*, 3025–3034. <https://doi.org/10.1109/HICSS.2014.377>
- John, T., Feldotto, M., Hensen, P., Klingsieck, K., Kundisch, D., & Langendorf, M. (2017). Towards a lean approach to gamifying education. *Proceedings of the 25th European Conference on Information Systems, ECIS 2017*, 2970–2979.
- Johnston, B., MacNeill, S., & Smyth, K. (2019). *Conceptualising the Digital University. The intersection of Policy, Pedagogy and Practice*. Palgrave MacMillan.
- Kim, B. (2015). Understanding Gamification. *Library technology reports: expert guides to library systems and services*, 51(2), 000–000. <https://doi.org/10.1108/el-02-2016-0049>
- Kiryakova, G., Angelova, N., & Yordanova, L. (2014). *Gamification in Education*. [https://www.academia.edu/34056409/Gamification\\_in\\_education?from=cover\\_page](https://www.academia.edu/34056409/Gamification_in_education?from=cover_page)

- Levy, M. (1997). *Computer-Assisted Language Learning. Context and Conceptualization*. Oxford University Press.
- Li, L. (2017). *New Technologies and Language Learning*. Red Globe Press.
- Muñoz-Luna, R. & Taillefer, L. (Eds.). (2018). *Integrating Information and Communication Technologies in English for Specific Purposes*. English Language Education Collection, Vol. 10. Springer.
- Nadolny, L., Valai, A., Cherrez, N. J., Elrick, D., Lovett, A., & Nowatzke, M. (2020). Examining the characteristics of game-based learning: A content analysis and design framework. *Computers & Education*, 156, 103936. <https://doi.org/10.1016/J.COMPEDU.2020.103936>
- Prathyusha, N. (2020). Role of gamification in language learning. *International Journal of Research and Analytical Reviews*, 7(2), 577-583. <https://www.ijar.org/papers/IJAR2004090.pdf>
- Prensky, M. (2001). Digital Natives, digital immigrants. *On the Horizon*, 9(5). MBC University. <https://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>
- Punie, Y. (Ed.) & Redecker, C. (2017). *European Framework for the Digital Competence of Educators (DigCompEdu)*. Publication Offices of the European Union.
- Redecker, C., Kampley, P., Bacigalupo, M. & Punie, Y. (Eds.). (2017). *Digital Education Policies in Europe and Beyond: Key Design Principles for More Effective Policies*. Publications Office of the European Union.
- Smith, B. (2016). *Technology in Language Learning: An Overview*. Routledge.
- Stanley, G. (2013). *Language Learning with Technology: Ideas for Integrating Technology in the Classroom*. Cambridge University Press.
- Stockwell, G. (2022). *Mobile Assisted Language Learning. Concepts, Contexts and Challenges*. Cambridge University Press.
- Sudarmilah, E., Fadlilah, U., Supriyono, H., Irsyadi, F. Y. Al, Nugroho, Y. S., & Fatmawati, A. (2018). A review: Is there any benefit in serious games? *AIP Conference Proceedings 1977*, 020059, 020059. <https://doi.org/10.1063/1.5042915>
- Tsvyk, V. A. & Tsvyk, I.V. (2019). Digital Technologies in Modern Education: Ethical Aspect. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, volume 341. 5th International Conference on Arts, Design and Contemporary Education (ICADCE 2019) (pp. 559-564). Atlantis Press.
- Tomczyk, L. & Fedeli, L. (2022). *Digital Literacy for Teachers*. Springer.
- Tour, E. (2015). Digital Mindsets: teachers' technology use in personal life and teaching. *Language Learning & Technology*, 19(3), 124-139.
- UNESCO. (2021, May 2017). *Digital Games for Peace: Creativity, Innovation & Resilience*. <https://mgiep.unesco.org/article/digital-games-for-peace-creativity-innovation-and-resilience>
- Vuorikari, R., Punie, Y., Carretero Gómez S., & Van den Brande, G. (2016). *DigComp 2.0: The Digital Competence Framework for Citizens. Update Phase 1: The Conceptual Reference Model*. Publication Offices of the European Union.
- Vuorikari, R., Kluzer, S., & Punie, Y. (2022). *DigComp 2.2: The Digital Competence Framework for Citizens: with new examples of knowledge, skills and attitudes*. Publication Offices of the European Union. <https://data.europa.eu/doi/10.2760/115376>

- Vankúš, P. (2021). Influence of game-based learning in mathematics education on students' affective domain: A systematic review. *Mathematics*, 9(9). <https://doi.org/10.3390/math9090986>
- Vianna, Y., Vianna, M., Medina, B., & Tanaka, S. (2013). Gamification, inc. Como reinventar empresas a partir de jogos. Em *Journal of Chemical Information and Modeling*, 53(9).
- Zainuddin, Z., Chu, S. K. W., Shujahat, M., & Perera, C. J. (2020). The impact of gamification on learning and instruction: A systematic review of empirical evidence. *Educational Research Review*, 30, 100326. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2020.100326>

## CAPÍTULO DOIS

### CRITÉRIOS DE QUALIDADE E INDICADORES DE QUALIDADE NA APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS INTEGRADA EM REA

**JULIJA KOROSTENSKIENĖ, LORETA CHODZKIENĖ, HANNAH SHIPMAN, OLGA MEDVEDEVA**

UNIVERSIDADE DE VILNIUS

VILNIUS, LITUÂNIA

[JULIJA.KOROSTENSKIENE@FLF.VU.LT](mailto:JULIJA.KOROSTENSKIENE@FLF.VU.LT), [LORETA.CHODZKIENE@FLF.VU.LT](mailto:LORETA.CHODZKIENE@FLF.VU.LT), [HANNAH.SHIPMAN@FLF.VU.LT](mailto:HANNAH.SHIPMAN@FLF.VU.LT),

[OLGA.MEDVEDEVA@FLF.VU.LT](mailto:OLGA.MEDVEDEVA@FLF.VU.LT)

#### RESUMO

*A ampla aplicação de Recursos Educativos Abertos implica a necessidade de reconsiderar e ajustar parcialmente as visões convencionais sobre critérios e indicadores de qualidade no ensino/aprendizagem de línguas no ensino superior. Refletindo sobre a complexidade das questões de qualidade na educação “aberta” e nos cursos de línguas integrados em REA, focamo-nos nos principais produtos do QuILL – a base de dados de REA e o pacote eletrónico de formação de professores, que previsivelmente cumprem os requisitos de qualidade. Para verificar a nossa hipótese foram realizados dois inquéritos. Os resultados do QuILL foram apresentados a professores e alunos de línguas de instituições de ensino superior da República da Lituânia, que os testaram e partilharam a sua experiência através do preenchimento de dois questionários. A análise das respostas reunidas fornece dados valiosos sobre o grau de satisfação de professores e alunos, o que é indispensável na busca pela qualidade.*

#### 1. INTRODUÇÃO

Embora a questão da qualidade do ensino e da aprendizagem tenha sido analisada extensivamente sob várias perspetivas, qualquer inovação nos ambientes e/ou ferramentas de ensino/aprendizagem traz a necessidade de rever e aperfeiçoar as abordagens e práticas bem estabelecidas. Os Recursos Educativos Abertos (REA) e a sua integração em cursos de línguas universitários colocam novas questões e suscitam preocupações em todos os intervenientes, alguns dos quais estão diretamente relacionados com o nível da garantia de qualidade. Esta secção preocupa-se com a qualidade e a sua avaliação no âmbito do projeto *Quality in Language Learning* (QuILL) e dos seus produtos, nomeadamente, uma base de dados de REA e um pacote de formação de professores. Começamos com uma breve descrição geral de como a educação passou a ser percebida por meio de critérios multidimensionais de qualidade, e refletimos sobre a complexidade da qualidade no ensino/aprendizagem. No que diz respeito aos REA, procuramos focar-nos na sua “abertura” e nas mudanças que ela acarreta. Seguidamente, relacionamos os critérios comuns de qualidade com aqueles propostos na descrição da base de dados QuILL.

Adotando a visão de que a qualidade de um recurso está intrinsecamente relacionada com o progresso dos alunos, foram realizados dois estudos. No primeiro, consideramos a perceção dos professores sobre a usabilidade dos REA reunidos pelo QuILL. O segundo é um estudo piloto, no qual analisamos o *feedback* dado pelos alunos sobre a base de dados. O principal objetivo de ambos os estudos é investigar a reação de professores e alunos a disciplinas de línguas integrados em REA numa universidade. Esperamos que as respostas reunidas possam ser úteis no desenvolvimento de uma estrutura de indicadores que meçam a eficácia dessas disciplinas.

## **2. UM OLHAR HISTÓRICO SOBRE A QUALIDADE NA EDUCAÇÃO**

Com o objetivo de formular quais são os critérios e os indicadores de qualidade que podem ser razoavelmente propostos para a aprendizagem de línguas integrada em REA, o conceito de qualidade na educação será brevemente apresentado através de uma perspectiva histórica. A seguir, baseamos-nos amplamente nas perspectivas desenvolvidas por Heyworth (2013). Na sua ampla visão geral, Heyworth encara a qualidade na educação como inextricavelmente relacionada com e significativamente diferente da sua conceção original, a saber, a qualidade como um fenómeno desenvolvido e delineado especificamente para o mundo industrial.

No mundo industrial, a noção de qualidade foi levantada pela primeira vez como um mecanismo de controlo, necessário para permitir a garantia passo a passo da conformidade com o processo de produção. De forma a operacionalizar o conceito de gestão da qualidade, o mesmo foi dividido em quatro fases: ações de planeamento, implementação, verificação e acompanhamento, estas últimas de natureza corretiva ou destinadas a implementar todo o ciclo de controlo de qualidade em maior escala.

A transferência da gestão da qualidade para a educação não foi simples, principalmente porque o tipo de serviços prestados na indústria da educação é muito diferente daqueles do mundo industrial: não existe qualquer mercadoria fisicamente palpável. Em segundo lugar, a noção do cliente como destinatário do serviço é muito menos definida, incluindo, mas não sendo necessariamente limitada a:

- a) aquele que realmente encomenda e paga pelos serviços (ou seja, educação) – e, portanto, varia das autoridades, aos pais e aos alunos;
- b) aquele que recebe os serviços (por exemplo, o aluno); e
- c) aquele que for (in)diretamente afetado pelo serviço prestado, sem necessariamente ter conhecimento desse facto.

Foram ainda expressas considerações sobre outros fatores, tal como a) a interligação dentro da prestação de serviços educativos no seio de uma organização, em que os seus membros se tornam simultaneamente recetores e prestadores de serviços, b) a responsabilidade do prestador de serviços perante o destinatário final do serviço em troca das suas expectativas de satisfação, c) o questionamento da própria noção de aplicabilidade da gestão da qualidade nas instituições de ensino públicas, uma vez que estas não são entidades comerciais que se dedicam à educação (ainda que este último critério pareça ter-se tornado bastante limitado devido, por exemplo, ao pagamento de propinas). O último fator de gestão da qualidade na esfera da educação está relacionado com a questão mais abrangente de quão produtiva e eficiente uma instituição deverá ser.

Se a qualidade da educação deve ser entendida através da perspectiva da satisfação do cliente, a escala de clientes antes indicada também implica a complexidade das medições de qualidade. De forma bastante simplificada, o cliente imediato (aluno) pode ter objetivos específicos a curto prazo, que podem ou não coincidir com os objetivos a longo prazo dos intervenientes envolvidos no processo educativo, no qual alguns nem são considerados como parte do processo de aprendizagem.

Relativamente ao ensino de línguas, Heyworth argumenta que as considerações de qualidade devem ser formuladas nos níveis micro e macro. No nível micro, as considerações de qualidade dizem respeito à formulação, execução e avaliação de práticas de ensino adequadas. No nível macro, a prática de ensino deve ser considerada à luz, por um lado, da sua contribuição para dimensões mais amplas de “individual educational development” e, por outro, “the social and developmental aims of [the] educational environment” (Heyworth, 2013, p. 286).

## **3. A ABERTURA NA EDUCAÇÃO E AS SUAS IMPLICAÇÕES**

Com toda a complexidade de uma estrutura educativa convencional, a gestão e a garantia da qualidade tornam-se ainda mais complicadas com o uso de recursos educativos abertos.

Os recursos educativos abertos abriram irreversivelmente a educação a novos caminhos e precipitaram mudanças radicais na prática e na mentalidade de todos os interessados. A importância da “abertura” na educação é confirmada na Recomendação sobre os REA, adotada pela Conferência Geral da UNESCO na sua 40ª sessão no dia 25 de novembro de 2019 (<https://www.unesco.org>).

Os MOOC surgiram nesta abertura da educação, com novas preocupações sobre garantia de qualidade e novas abordagens adotadas para os indicadores de qualidade, incidindo numa dada situação de aprendizagem, bem como nos principais intervenientes envolvidos (Hayes, 2015; Macleod *et al.*, 2015) e na investigação das intenções e objetivos dos alunos (Henderikx, Kreijns, & Kalz, 2017; Stracke *et al.*, 2018; Stracke & Tan, 2018)).

O Quadro de Referência para a Qualidade dos MOOC (Aliança Europeia para a Garantia da Qualidade dos Cursos Abertos Massivos (MOOCs), <http://mooc-quality.eu/qrf>) apresenta informações valiosas sobre critérios e indicadores de qualidade dos cursos integrados em REA de menor escala, tal como os cursos de línguas LFE oferecidos a estudantes universitários.

O conceito de recurso educativo aberto por si só pode ter muitas interpretações, já que “aberto” num REA se refere a um construto contínuo, não binário (Wiley, 2009) e nós, os professores, medimos a abertura do conteúdo em termos dos direitos que, como utilizadores do conteúdo, nos são concedidos. Wiley (2009) propõe a regra dos 5R, que representa os direitos mais importantes de um utilizador, tais como:

**Reproduzir** - o direito de fazer, possuir e controlar cópias do conteúdo (por exemplo, baixar, duplicar, armazenar e gerir).

**Reutilizar** - o direito de usar o conteúdo de várias maneiras (por exemplo, numa aula, num grupo de estudo, numa página de internet, num vídeo).

**Rever** - o direito de adaptar, ajustar, modificar ou alterar o próprio conteúdo (por exemplo, traduzir o conteúdo para outra língua).

**Remisturar** - o direito de combinar o conteúdo original ou revisto com outro material para criar algo novo (por exemplo, incorporar o conteúdo numa obra composta).

**Redistribuir** - o direito de partilhar cópias do conteúdo original, as suas adaptações ou combinações de material com outras pessoas (por exemplo, dar uma cópia do conteúdo a um amigo).

Ao rever a lista dos direitos antes mencionados, Connell and Connell (2020, p. 4) admitem que “The more the rights attached to a resource or a repository meet the 5Rs, the more it can be judged to be “open”. In this way, the researchers consider the 5Rs to serve as the background, against which quality in relationship to a given OER is to be explored”.

#### **4. CRITÉRIOS DE QUALIDADE APLICADOS NA BASE DE DADOS DE REA DO PROJETO QUILL**

Segundo Wiley (2015), a qualidade de um recurso educativo depende do quanto ele apoia o processo de aprendizagem. Embora seja difícil fornecer uma caracterização clara da mentalidade do criador original de um REA ou do seu utilizador final, a zona onde algumas expectativas de qualidade mais claras podem ser definidas é no meio-termo, através de um mediador, que no contexto do presente estudo é representado pela iniciativa Quality in Language Learning (QuILL). Como *mediador*, o projeto QuILL tem como objetivo criar uma base de dados de REA, reunindo-as de várias partes da *World Wide Web* (WWW) num único repositório, verificando ao mesmo tempo a sua seleção por meio de um conjunto interno de critérios e testando-os com professores e alunos. Esta mediação multinível de REA no âmbito do projeto QuILL e as considerações de qualidade associadas formam a premissa metodológica para a discussão apresentada de seguida.

No caso do projeto QuILL, o mediador é coletivo: é constituído pelos compiladores da base de dados de REA do QuILL, incluindo o órgão administrativo e de gestão, que idealizaram a arquitetura conceptual da presente base de dados, e as equipas especializadas, que foram implementando a iniciativa. Ao desenvolver uma base de dados de REA, as equipas QuILL, na qualidade de mediadores, avaliam criticamente cada recurso, fornecendo assim um mecanismo de garantia de qualidade na fase

seguinte à criação de um REA pelos seus autores originais. A importância do mediador como um mecanismo de garantia de qualidade lembra a perspectiva de Connell & Connell (2020, p. 8): “in looking at quality with respect to OER, we should think of 'quality-before-the-fact' as well as 'quality-after-the-fact'”: isto é, quando um professor está a considerar utilizar um REA e durante a avaliação do progresso dos alunos.

Visto que um dos principais objetivos do projeto QuILL é criar uma base de dados de REA para ensino e aprendizagem de línguas, consideremos as qualidades e características básicas dos REA selecionados. Pode considerar-se que os critérios de qualidade para os recursos apresentados na base de dados do projeto QuILL garantem o seu estado de “fit for purpose”, para usar outro conceito que Heyworth (2013, p. 284) adota na sua discussão como um critério para a gestão de qualidade em educação. Ser adequado à finalidade na educação significa que um estabelecimento de ensino deve satisfazer as expectativas do cliente. A adequação aos propósitos pode ser subdividida da seguinte forma (Heyworth, 2013, p. 287):

**Objetivo** – Por que estamos a realizar esta atividade? O propósito é um propósito “adequado”?

**Descrição** – Qual é a natureza daquilo que estamos a falar? Do que se trata?

**Comparação** – O que são “boas” instâncias do tema? O que é uma “boa prática” numa determinada atividade? Quais os critérios que subjazem a esta definição?

**Avaliação** – Até que ponto um exemplo destes é adequado? Como é que ele se compara com os padrões estabelecidos?

**Gestão** – O que é que podemos fazer para garantir que a qualidade é mantida? Como podemos melhorá-la? Que normas se podem aplicar a esta vertente?

**Garantias** – Como é que sabemos que podemos confiar na qualidade de uma determinada coisa ou atividade? Como é que tal pode ser reconhecido de forma fiável? Por quem?

As componentes listadas anteriormente são apresentadas enquanto uma orientação geral. Ainda assim, estas premissas têm estado no centro do desenvolvimento de diretrizes de qualidade ao longo de todo o projeto QuILL. Iremos desenvolver isso de seguida.

No contexto dos REA, vemos a adequação ao propósito como o cumprimento de uma série de critérios por um determinado REA para ser considerado apropriado para ser inserido na base de dados de recursos REA no âmbito do projeto QuILL.

Os critérios propostos para um REA têm origem, pelo menos, em dois níveis, que são os seguintes:

- **Os critérios iniciais, “internos”,** que serviram de orientação para os autores originais no próprio desenvolvimento dos recursos;
- **Os critérios “externos”,** desenvolvidos pelos participantes do projeto *QuILL* com base nos objetivos do projeto. Embora seguindo um rigoroso procedimento de verificação, que foi desenvolvido e aprovado em conjunto por todas as equipas do projeto *QuILL*, a aplicação prática desses critérios externos varia um pouco em relação à equipa especializada, em primeiro lugar devido às línguas de destino, tendo em vista a disponibilidade desigual dos REA e, em segundo lugar, devido às línguas subrepresentadas com REA limitados disponíveis.

Ao incorporar os critérios internos e externos de uma determinada seleção de REA, os critérios propostos são os seguintes:

**Planeamento visível do recurso** – conforme percebido pelos autores originais e pela equipa relevante do projeto QuILL;

**Clareza dos objetivos do recurso** – conforme percebido pelos autores originais e pela equipa do projeto QuILL;

**Clareza das etapas** – conforme percebido pelos autores originais e pela equipa do projeto QuILL;

**Variedade de tarefas** – conforme percebido pelos autores originais e pela equipa do projeto QuILL;

**Adequação do material** ao nível dos futuros alunos – conforme percebido pelos autores originais e pela equipa do projeto QuILL;

**Gama de competências praticadas** – conforme percebido pelos autores originais e pela equipa do projeto QuILL;

**Explicações claras** – conforme percebido pelos autores originais e pela equipa do projeto QuILL;

**Atenção às necessidades individuais do aluno** – conforme percebido pelos autores originais e pela equipa do projeto QuILL.

## 5. INDICADORES DE QUALIDADE NUM CURSO DE LÍNGUAS INTEGRADO EM REA

Os indicadores de qualidade dizem respeito aos utilizadores finais mais imediatos, ou seja, os próprios alunos, mas também aos instrutores, incorporando potencialmente um determinado recurso no seu trabalho. No âmbito do QuILL, os indicadores de qualidade são vistos como um meio de medir o progresso dos cursos digitais de ensino de línguas no âmbito do Ensino Superior; como tal, podem incorporar instrumentos tradicionais de responsabilização, e resultados em exames e testes normalizados.

É importante salientar que, devido às propriedades aparentes dos REA, as perspetivas dos utilizadores ganham importância adicional na avaliação do progresso num curso de línguas. A estratégia do projeto QuILL era garantir que todas as partes interessadas envolvidas no projeto respondessem aos REA da perspetiva do utilizador, seja o professor ou o aluno (relembramos uma perspetiva sobre a interligação dos participantes dentro de uma organização educativa).

Consequentemente, os indicadores de qualidade propostos e mais imediatamente observáveis para cursos de línguas integrados em REA compreendem o seguinte:

Grau de satisfação dos professores através de questionários (avaliados pelos inquiridos no âmbito do projeto QuILL);

Grau de satisfação dos alunos através de questionários (avaliados pelos inquiridos no âmbito do projeto QuILL).

## 6. ESTUDO UM: GRAU DE SATISFAÇÃO DOS PROFESSORES DE LÍNGUAS COM OS RECURSOS EDUCATIVOS ABERTOS

Entre o dia 15 e 25 de novembro de 2022 foi realizado um inquérito online para descobrir o grau de satisfação dos professores lituanos com o uso de REA nas suas aulas de línguas. Antes do inquérito foram apresentados aos participantes os resultados do projeto QuILL: a Base de Dados de Recursos de Ensino e o pacote eletrónico de formação que se encontram disponíveis no sítio web do projeto. Este último produto também foi explorado como uma ferramenta de formação e foi de grande utilidade, principalmente para aqueles que nunca utilizaram um REA nas suas aulas de línguas. Os participantes da sessão de formação foram ensinados a selecionar, integrar e a criar os seus próprios REA no programa da disciplina.

Após a sessão de formação, os participantes foram incentivados a explorar a base de dados QuILL, a utilizar os REA mais adequados nas suas aulas de línguas (de acordo com o conjunto de critérios revisto), a expressar a sua opinião sobre os resultados, bem como a partilhar os seus conhecimentos respondendo às perguntas do questionário publicado em inglês (disponível em <https://forms.office.com/r/1AhQiFpEh4>) e em lituano (disponível em <https://forms.office.com/r/M1ALPb61Gk>). O questionário era composto essencialmente por perguntas de escolha múltipla e algumas perguntas abertas.

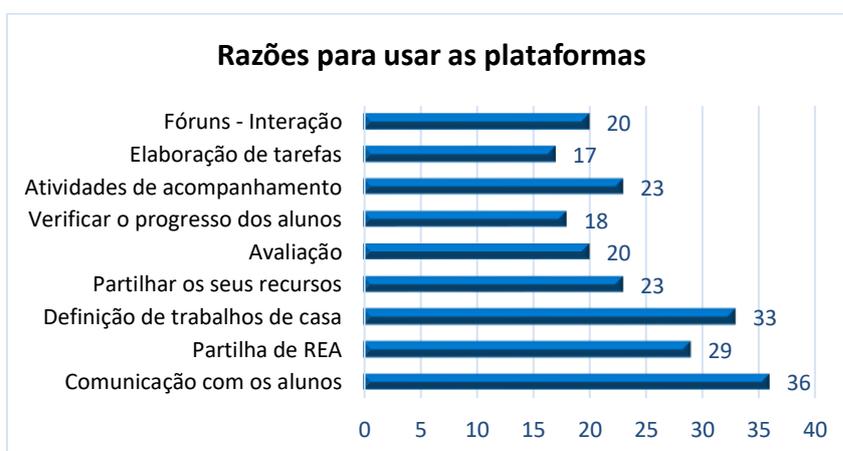
A amostra dos inquiridos era composta por 43 participantes, nomeadamente 23 professores de línguas que lecionam lituano, inglês, francês, espanhol, alemão, polaco, letão e estoniano em diferentes universidades e outras instituições de ensino superior na República da Lituânia, 17 professores de línguas que trabalham em escolas públicas ou escolas secundárias privadas e liceus do estado, e três decisores políticos em matéria de línguas com empregos a tempo parcial na área da educação.

As características gerais dos participantes revelaram que a maior parte dos inquiridos (23) ensina línguas há mais de 15/16 anos, e que a experiência de ensino do segundo maior grupo de inquiridos varia de um a cinco anos. 26 inquiridos afirmaram que a última vez que frequentaram cursos de formação profissional em ensino digital foi nos últimos seis meses, e foi no último ano que os demais participantes atualizaram as suas competências digitais. Além disso, os inquiridos têm sido membros ativos de muitas associações profissionais e grupos de interesse especial ou áreas de investigação, estando disponíveis para partilhar os seus conhecimentos e experiências com os seus colegas.

Analisando os contextos de ensino dos inquiridos é de realçar que apenas sete participantes afirmaram não ter utilizado nenhuma plataforma de ensino nas instituições onde lecionavam. Os restantes admitiram que tanto o Microsoft Teams (referido por 32 inquiridos) como o Moodle (referido por 28 inquiridos) passaram a ser os seus companheiros diários para uma aula de línguas. Além disso, sete inquiridos mencionaram que utilizavam a aplicação do Google Classroom e um a aplicação do Canvas LMS para o ensino de línguas.

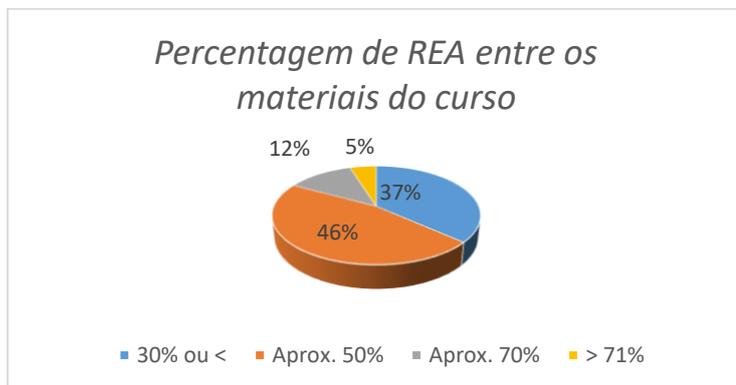
Quando solicitados a identificar as razões pelas quais as plataformas de aprendizagem foram usadas, a maioria dos professores de línguas referiu que a mesma possuía um valor multifacetado. No entanto, a exibição das respostas na Figura 1 demonstra que a prioridade foi dada a aspetos do processo de ensino como “facilitar a comunicação com os alunos” (36 inquiridos), “marcação de trabalhos de casa” (33 inquiridos) e “partilha de REA” (29 inquiridos). Em geral, este último número sugere que o uso de REA no processo de ensino e aprendizagem de línguas não deixa de ser considerado. Pelo contrário, corrobora o facto de serem usados frequentemente pelos professores de línguas.

**Figura 1**  
*Razões para usar a plataforma de aprendizagem*



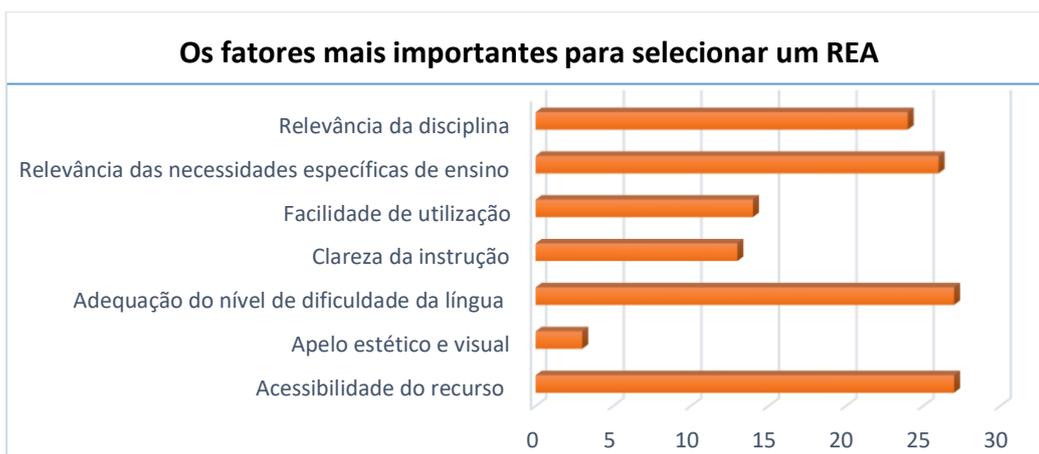
Quando solicitados para indicar a percentagem aproximada que os REA poderiam ocupar entre os materiais do curso, conforme recomendado pelo programa de estudos (ver Fig. 2), quase metade dos inquiridos (46%) afirmou que poderia abranger aproximadamente 50% dos materiais do curso. 12% dos professores de línguas afirmaram que pretendiam utilizar os REA em aproximadamente 70% do curso, e 5% dos inquiridos pretendiam expandir o uso de REA para além dos 71%. Por outro lado, 37% dos professores de línguas foram mais moderados do que seus colegas e admitiram que 30% de REA entre todos os materiais do curso era suficiente.

**Figura 2**  
*Percentagem de REA entre os materiais do curso*



Os dados fornecidos na Figura 2 incentivaram uma investigação mais aprofundada sobre o processo de seleção de um REA e de assunção de responsabilidade pelo mesmo. Os inquiridos afirmaram que os professores tinham o direito de decidir o que usar (30 professores) nas suas aulas de línguas. Houve apenas dois casos em que a administração ou os membros da comissão do programa de estudos foram responsáveis pela seleção dos materiais didáticos. Além disso, há nove instituições nas quais os REA têm de ser, sempre ou na maioria dos casos, formalmente aprovados. Por outro lado, 35 inquiridos afirmaram que podiam tomar decisões sozinhos, e que a integração bem-sucedida de REA nos currículos de Língua para Fins Específicos dependia muito das decisões metodológicas do corpo docente (30 inquiridos) e da disponibilidade de recursos de ensino (21 inquiridos). A Figura 3 apresenta uma lista dos fatores mais importantes que levam os professores de línguas a tomar decisões ao selecionar REA:

**Figura 3**  
*Os fatores mais importantes para selecionar um REA*



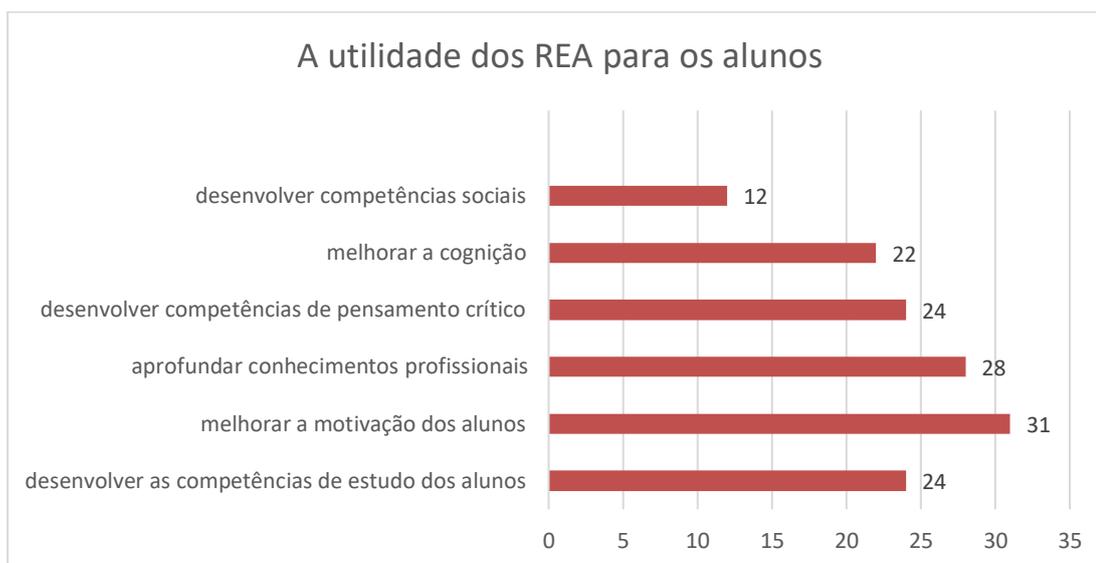
Como se pode ver na Figura 3, os professores tiveram em consideração a acessibilidade do recurso, bem como a sua adequação ao nível de dificuldade linguística dos alunos (27 inquiridos, respetivamente). Além disso, os professores tiveram ainda em conta a relevância do recurso para as necessidades específicas de ensino, ou seja, as competências que pretendiam atingir ou desenvolver (26 inquiridos). E o quarto fator-chave escolhido pelos inquiridos parece ser a adequação do recurso à disciplina (24 inquiridos). Embora fatores como “facilidade de utilização” ou “clareza da instrução” do

recurso tenham sido apontados apenas por um terço dos inquiridos, estes continuaram a ser significativos e muitas vezes importantes na escolha de um REA.

Além dos fatores que descrevem as características técnicas e a relevância do conteúdo de um REA, temos o aluno-alvo a quem o recurso se destina. Por essa razão, outro dos nossos objetivos era obter informação sobre o comportamento dos professores em relação a uma lista de fatores relacionados com a utilidade dos REA para os alunos.

**Figura 4**

*A utilidade dos REA para os alunos (de acordo com os professores de línguas)*



Tal como previsto, a prioridade dos inquiridos foi dada à característica única dos REA de melhorar a motivação dos alunos (31 respostas). De acordo com os professores de línguas, os REA também inspiraram os alunos a aprofundar os seus conhecimentos (28 respostas), encorajando-os a desenvolver as suas competências de estudo e competências de pensamento crítico (24 respostas, respetivamente). Houve menos inquiridos (22) a pensar que os REA poderiam melhorar a cognição dos alunos e desenvolver as suas competências sociais (12 respostas). É importante salientar que quase todos os inquiridos (38) admitiram que existe valor num REA, e que o mesmo pode ser explorado para satisfazer as necessidades individuais de cada aluno. Consequentemente, isso provou que o estado atual dos REA disponíveis era visto de forma muito positiva.

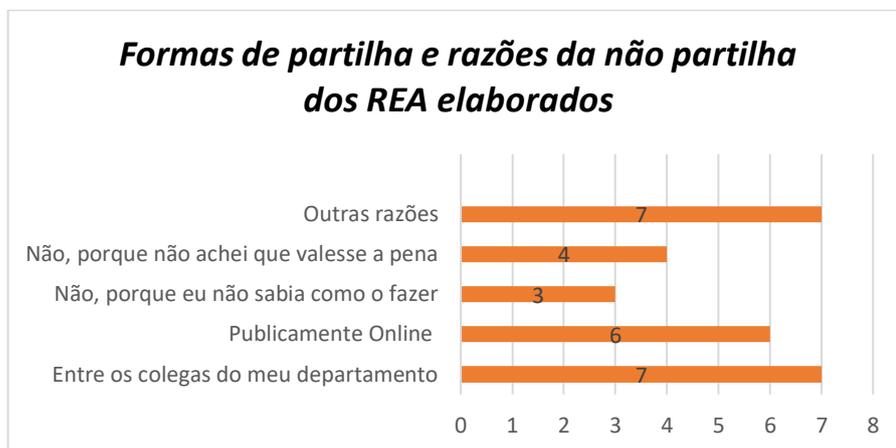
## **7. O USO DE REA COM BASE NOS 5R (SEGUNDO WILEY (2009))**

De forma a abordar essa questão, no inquérito foram feitas várias perguntas para explorar o *status quo* dos REA, através da perspetiva dos 5Rs proposta por Wiley (conforme citado em Connell & Connell, 2020), no ensino de línguas nas instituições de ensino superior e secundário da Lituânia.

Em primeiro lugar, 30 dos 43 inquiridos admitiram que estavam a adaptar ou remisturar recursos gratuitos disponíveis às suas necessidades de ensino específicas; no entanto, quando questionados sobre se verificavam os regulamentos de direitos de autor existentes, as respostas dadas agrupavam os entrevistados entre aqueles que verificavam sempre ou frequentemente os regulamentos (60%) e aqueles (40%) que raramente ou nunca tinham em consideração um assunto dessa importância. A razão para justificar uma percentagem tão alta de professores que negligenciam os direitos de autor pode ser a suposição de que estão apenas na fase inicial de atribuição de direitos aos recursos escolhidos.

Em segundo lugar, o inquérito revelou que 20 inquiridos já tinham desenvolvido os seus próprios REA. Uma análise mais aprofundada das formas pelas quais eles partilharam os REA criados ou as razões pelas quais eles não quiseram partilhar as suas produções encontra-se resumida na Figura 5:

**Figura 5**  
*Formas de partilha e razões de não partilha dos REA elaborados*

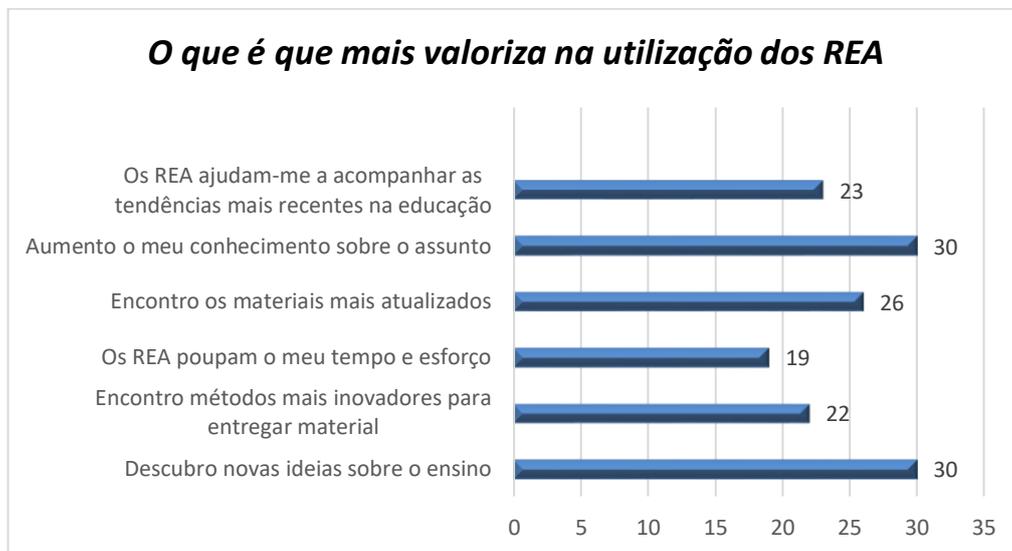


Da análise da lista de problemas que os professores enfrentaram ao projetar os seus próprios REA, resulta que “a falta de tempo” foi o maior problema para os inquiridos. Devido a isso surgiram muitas razões subsequentes: “Fica-se preso nas coisas mais simples, depois fica-se nervoso, rejeita-se a nossa ideia durante algum tempo, o que significa de vez”. Poucas competências digitais foram o segundo principal motivo que impediu os professores de realizar as tarefas criativas: “Para projetar, é preciso estar familiarizado com as regras do design. Não estou a dizer que não tentei, tentei muitas vezes. No entanto, sempre que comecei, deparei-me sempre com alguns obstáculos técnicos”. Em terceiro lugar surge um certo sentimento de inferioridade: “Não posso competir com os materiais perfeitamente projetados” pode ser um fator desencorajador que bloqueia a vontade para criar dos professores. No entanto, nem todas as respostas foram negativas. Algumas atitudes positivas em relação ao design de um REA, como “Levei muito tempo a criar um documento. No início parecia simples e pouco apelativo. Mas funcionou: foi muito útil para os meus alunos. Esqueci-me instantaneamente das suas desvantagens visuais: quanto mais eu o usava, mais apelativo me parecia”. Tal prova o facto de que o caminho para o sucesso passa pelo trabalho árduo e pela dedicação, e são os próprios professores que gerem a qualidade do ensino de línguas.

A análise das respostas dos inquiridos sobre os problemas relacionados com o design de REA permitiu-nos inferir que, embora houvesse potencial e vontade dos professores, a ausência de uma política comum a nível nacional e local tornou o estado atual da aplicação dos 5R bastante instável. As respostas dos entrevistados à pergunta “O que é que eles mais valorizam no uso de REA” faz-nos acreditar que tal situação é apenas temporária e que a sua melhoria é apenas uma questão de tempo.

**Figura 6**

*O que é que mais valoriza na utilização dos REA?*



Na Figura 6 é possível perceber que os professores de línguas têm certeza sobre o valor dos REA como ferramenta metodológica: os REA ampliam o seu conhecimento sobre o assunto (30 respostas) e introduzem novas ideias sobre o ensino (30 respostas). Para eles os REA são as fontes dos materiais mais atualizados (26 respostas), ajudam-nos a acompanhar as tendências atuais na educação (23 respostas) e economizam tempo e esforço (19 respostas). E, por fim, são os REA que trazem métodos inovadores para a entrega de materiais, atualizando assim as suas competências didáticas.

Ao analisar as respostas dos inquiridos constata-se que, embora o uso atual de REA no ensino de línguas tenha atingido a fase dos 5R na Lituânia, os professores estão dispostos não apenas a selecionar e a integrar os REA disponíveis nas suas aulas, mas também estão cheios de ideias para começar a projetar os seus próprios REA.

## **8. ESTUDO DOIS (ESTUDO PILOTO): REAÇÕES DOS ALUNOS/ESTUDANTES DE LÍNGUAS EM RELAÇÃO AOS REA**

O envolvimento dos alunos para os quais os REA foram projetados é essencial na elaboração de uma descrição mais completa da perceção de REA de boa qualidade. De forma a verificar uma amostra das perspetivas dos alunos, estudantes universitários (com idades compreendidas entre 21 e 23 anos) do programa de licenciatura em “Inglês e outra língua estrangeira” (francês, russo ou espanhol) da Universidade de Vilnius também foram convidados a participar num projeto piloto.

O projeto foi composto por duas fases:

- Na primeira fase, os participantes do projeto foram incentivados a explorar a base de dados QuILL como parte do seu estudo autónomo e a encontrar três REA que lhes parecessem interessantes. De seguida os alunos realizaram uma análise rápida sobre o que define um bom REA e quais foram os problemas que enfrentaram ao aceder ao que identificaram como sendo um REA menos útil (por exemplo, links inativos, instruções incompletas, etc.).

- Na segunda fase, os alunos tiveram de criar as suas próprias ferramentas de revisão digital e dar a conhecer a sua opinião através de um questionário (disponível em [shorturl.at/bEKMZ](https://shorturl.at/bEKMZ)) concebido para analisar as suas atitudes em relação ao uso de REA e das ferramentas digitais.

O questionário foi preenchido por 18 inquiridos, 14 dos quais foram capazes de identificar o que são REA numa lista de quatro opções. É importante salientar que os alunos foram encorajados a aceder à base de dados de recursos de ensino e aprendizagem do projeto QuILL como parte da sua

aprendizagem autónoma. Além disso, os alunos também estiveram envolvidos num projeto para criar as suas próprias ferramentas de revisão digital. Dezasseis dos inquiridos já tinham usado REA e, segundo as respostas a uma pergunta aberta, as seguintes ferramentas e aplicações digitais eram familiares aos alunos: “ReWord, Duolingo, Busuu, Drops, Quizlet, YouTube, podcasts”. Apenas um aluno afirmou não ter frequentado um curso de línguas em que os REA tivessem sido utilizados. Aqueles cursos que tinham REA integrados no seu conteúdo foram avaliados positivamente; no entanto, os alunos mencionaram uma série de desvantagens ou problemas potencialmente desmotivadores. Em resposta a uma pergunta aberta sobre os problemas que podem surgir ao usar REA, as respostas incluíram: “Algumas pessoas podem não gostar de tipos específicos de REA, o que pode diminuir a sua motivação”. Outros comentários relacionados com o conteúdo dos REA incluem: “nível do QEQR errado”, “conteúdo de baixa qualidade”, “informações desatualizadas” e “demasiada informação e não se consegue estruturar os materiais mais importantes”. Um aluno criticou o léxico por ser inadequado ao contexto, ou o recurso carece de “...criatividade ou léxico da língua falada”. Um comentário sobre o conteúdo dizia respeito a recursos inadequados ou níveis mal identificados (muito altos ou baixos na escala QEQR, de acordo com os alunos), embora se possa questionar a sua capacidade de avaliar esse aspeto de forma adequada.

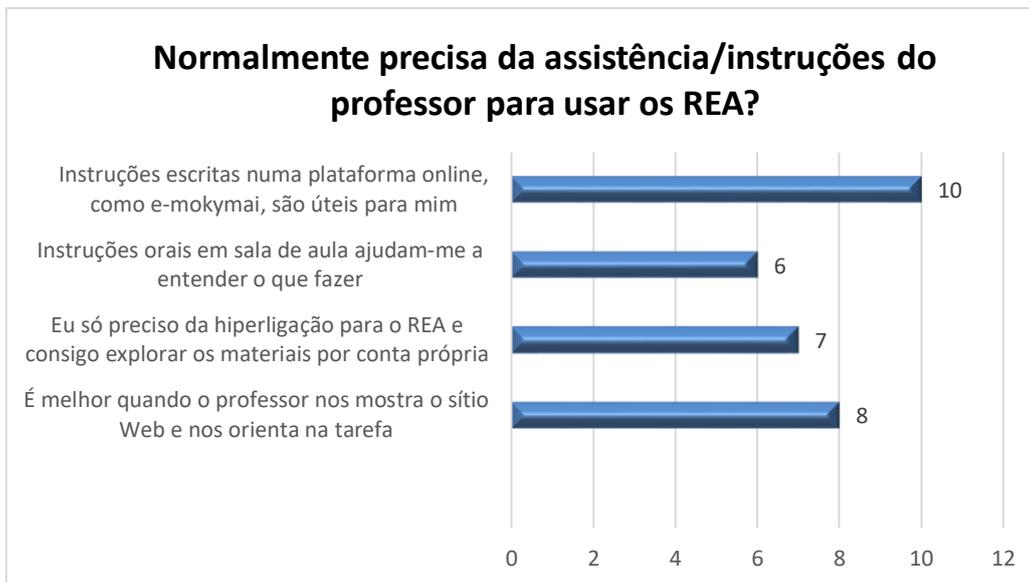
Houve três alunos que identificaram a falta de acesso como sendo um problema. Por vezes, os professores recomendavam sítios web com um período de teste gratuito por tempo limitado, após o qual os alunos teriam de pagar pelo recurso. Outro aluno não se sentiu à vontade para criar uma conta e fornecer os seus dados pessoais, afirmando que “Se eu precisasse de criar uma conta ou pagar alguma coisa para usar aquele REA, simplesmente ignoraria a tarefa/trabalho de casa”. Dois alunos mencionaram hiperligações inacessíveis ou informação que já não estava acessível. Alguns fizeram observações sobre o design e o layout – “Design complicado (ao ponto de não se saber qual botão faz o quê)”, tendo ainda sido relatados problemas técnicos com frequência, incluindo problemas de conexão com a Internet, falta de dados móveis. É evidente que todos esses comentários refletem a natureza diversa dos REA.

Seis dos inquiridos disseram que poderiam imaginar um bom curso de línguas sem REA, enquanto o dobro desse número disse que os REA são necessários num curso de qualidade. Quando questionados sobre quais eram as competências que eles consideravam que os REA os ajudaram a desenvolver, as respostas foram semelhantes. Três alunos destacaram a melhoria da interatividade em comparação com a aprendizagem tradicional, em que se recorre ao manual. Um aluno escreveu “Interatividade; a capacidade de mudar de manuais aborrecidos para vídeos, podcasts, jogos e exercícios interessantes”. A compreensão oral foi identificada oito vezes, enquanto cinco alunos consideraram que melhoraram as suas competências de compreensão de leitura ao usar REA. Oito alunos mencionaram que os REA são úteis para auxiliar na aquisição de vocabulário (“Acho que o léxico é mais fácil de aprender com os REA, pois há diferentes maneiras de o apresentar”); outras competências identificadas foram criatividade, competências informáticas, competências de memória, capacidade de falar, concentração, gramática e a capacidade de aprender visualmente novos conceitos (através de vídeos). Outros benefícios para os alunos incluíam “a fonética, a compreensão auditiva e a aprender a pronúncia das palavras. “Falar e comunicar na língua que se está a aprender” e “manter o interesse pela matéria” e “competências de escrita” (referido apenas por um aluno).

No que diz respeito aos tipos de apoio que os alunos preferem receber dos professores, não é surpresa que não exista consenso, pois cada aluno tem preferências e formas de trabalhar individuais. Alguns alunos escolheram todas as quatro opções, indicando que o tipo e nível de apoio depende da familiaridade com a tarefa.

**Figura 7**

Os alunos precisam de instruções dos professores para usar REA?



Uma componente chave de qualquer recurso de aprendizagem é que seja capaz de motivar o aluno. 44% dos alunos referiram que os REA contribuem ligeiramente para a sua motivação, enquanto 33% foram mais positivos, indicando que os REA melhoram substancialmente a sua motivação. 11% referiram que os REA têm um impacto menor nos seus níveis de motivação para a aprendizagem de línguas.

Quando lhes foi solicitado que identificassem o que é que torna um recurso atrativo e “bom”, os alunos identificaram as seguintes características (numa pergunta aberta): a fonte é considerada atraente e interessante se tiver entradas visuais (fotos, vídeos) e for “fácil de usar, clara, com instruções curtas, sem parágrafos longos, mais recursos visuais do que texto”. Se houver uma transcrição, um vídeo ou podcast é mais fácil de acompanhar e os alunos podem ler e ouvir/assistir ao mesmo tempo, o que pode ajudar na pronúncia. As imagens ajudam a dar clareza e ajudam na aprendizagem do vocabulário porque é mais fácil memorizar o léxico. Como as tarefas online podem ser interativas, as tarefas de múltipla escolha com feedback foram mencionadas como sendo positivas, assim como os elementos de gamificação, como por exemplo ganhar pontos e obter *feedback*. “É também gratificante receber uma mensagem indicando “bom trabalho” quando respondes a uma pergunta, ou se falhares, surgir algo encorajador”. A grande variedade de recursos disponíveis foi apontada como um ponto positivo, assim como a manutenção do interesse dos alunos pelo facto de os recursos serem “agradáveis de percorrer e não se tornam aborrecidos assim tão facilmente, em comparação com os manuais”. A diversidade dos tipos de tarefas também se revelou importante para os alunos (“existem diferentes variações criativas que estimulam a aprendizagem”), assim como o *feedback* imediato ou elementos de progressão “quando se verifica o que se aprendeu”.

Os alunos da amostra concluíram que um REA de alta qualidade deve ser fácil de usar, acessível, com áudio nítido e vídeo de boa qualidade; deve ser bem escrito e conter informações fidedignas e atualizadas. Deve haver algumas instruções claras e alguns exercícios de monitorização na forma de tarefas interessantes. Algum tipo de sistema de incentivo de recompensas ou níveis foi identificado como sendo um bônus. Deve ser de acesso livre, inclusive em ecrãs mais pequenos ou telemóveis e todas as hiperligações devem funcionar e estar ativas. O design deve ser atrativo e adaptável.

Uma das perguntas mais específicas para os alunos era se os REA poderiam substituir os profissionais da educação. Os alunos foram então convidados a justificar as suas respostas, o que apenas três alunos se recusaram a fazer.

Muitos alunos mencionaram a motivação: “Acho que certos tópicos e aspetos de uma língua precisam da ajuda de um professor. Além disso, eu simplesmente não conseguiria aprender uma nova língua usando apenas REA, pois não teria tanta motivação”. Outro aluno acredita que depende da pessoa, “se uma pessoa estiver motivada o suficiente, ela não precisa necessariamente de um professor”. Outros alunos identificaram que “é possível que as pessoas aprendam algo por si próprias usando recursos de alta qualidade” e “a informação atualmente está facilmente disponível e existem milhões de boas fontes”; houve ainda alguns comentários sobre a falta de fiabilidade dos REA e como eles confiariam mais facilmente nas informações fornecidas por um professor do que num recurso online (“Não posso confiar cegamente num REA”). Os professores também foram identificados como sendo uma fonte de ajuda ou “um guia” que fornece explicações fiáveis, a interatividade dentro da sala de aula e o acesso a um formador foram apontados como os benefícios de aprender com um professor. Alguns comentários relacionados com a eficiência e rapidez na aprendizagem de uma língua: “faz sempre falta uma comunicação ao vivo para melhorar ainda mais as suas competências” [sic] e “aprendemos mais rápido em debates e diálogos”. Um inquirido escreveu enfaticamente: “Ninguém nem nada pode substituir o professor”. Portanto, apesar de ter experimentado o ensino online e de compreender os benefícios de aceder a uma infinidade de recursos online, a maioria dos alunos inquiridos ainda constata a necessidade de um professor.

Outras perguntas no inquérito estavam relacionadas com a questão de os alunos criarem os seus próprios REA, que é o epítome dos alunos autónomos. Como parte do seu trabalho de projeto no curso de *Léxico inglês*, os alunos foram incentivados a criar os seus próprios REA. Também o fizeram para destacar itens lexicais depois de fazerem apresentações orais sobre uma variedade de tópicos. Os alunos valorizavam muito o processo de criação dos seus recursos e parecia existir um sentimento subjacente de motivação por terem criado algo que ajudasse os seus colegas a rever os materiais do curso. A maioria dos alunos mencionou especialmente que o processo de criação dos minijogos de língua os ajudou a memorizar o léxico e a usá-lo em contexto. É importante salientar que este grupo específico de alunos pode ter sido incentivado nas suas respostas em função da compreensão demonstrada das tarefas que lhe foram atribuídas. As suas respostas não devem ser consideradas representativas da comunidade geral de alunos da Universidade de Vilnius.

**Figure 8**  
*Tipos de REA produzidos por alunos*



Em resposta à pergunta aberta final, sete alunos aproveitaram a oportunidade para adicionar comentários sobre o seu uso de REA e pelos seus professores. Houve alguns comentários críticos e alguns pontos de vista e sugestões interessantes, tal como limitar o número de ferramentas usadas “para não confundir”. Os comentários positivos reiteraram que os REA podem ser motivadores, especialmente para agregar aprendizagem sobre novos tópicos ou como um meio de recapitular o que foi abordado em aula, bem como um recurso suplementar (“eles ajudam a manter os alunos motivados e não entediados por simplesmente estarem a fazer exercícios do manual”). Alguns alunos mencionaram o uso do tempo de aula: “Poucos professores já usaram REA ou então usam um vídeo que não é muito interessante, pois os vídeos geralmente podem ser assistidos em casa e discutidos depois. Os professores continuam a usar metodologias antigas. “

No geral, foi encorajador que, apesar das nossas falhas como professores, alguns alunos acreditem que “quando se trata de estudos, para mim não há substituto para um professor”. Assim, de forma a manter os nossos alunos motivados, a comunidade académica deve empenhar-se em complementar os nossos cursos com REA através da pesquisa e criação de recursos de alta qualidade, bem como incentivando os alunos a tentar criar os seus próprios REA como parte do seu próprio percurso de aprendizagem.

Em suma, o questionário preenchido pelos alunos revelou que os próprios parecem valorizar os mesmos indicadores de qualidade que os professores. Eles também enfrentaram alguns problemas técnicos para aceder a alguns materiais. A sua motivação variava de acordo com um nível e REA específico, mas, em geral, os alunos com motivação intrínseca consideram os REA úteis. Muitos alunos identificaram que eram uma mudança bem-vinda em relação aos manuais escolares tradicionais, especialmente como materiais complementares interativos e que forneciam *feedback*. Os alunos inquiridos ainda reconheciam um papel para os professores como orientadores; as ferramentas digitais não podem simplesmente substituí-los. Os alunos envolvidos no estudo piloto pareciam achar que valia pena criar os seus próprios recursos (em termos de aprendizagem de vocabulário em inglês) e que isso era gratificante (desenvolvia a sua literacia digital).

### HIPERLIGAÇÕES PARA RECURSOS EXTERNOS

European Alliance for the Quality of Massive Open Online Courses (MOOCs): <http://mooc-quality.eu/qrf>

### REFERÊNCIAS

Connell, M. & Connell, J. (2020). *Critical Evaluation of Quality Criteria and Quality Instruments in OER Repositories for the Encouragement of Effective Teacher Engagement*. European Schoolnet. Defining the "Open" in Open Content and Open Educational Resources was written by David Wiley and published freely under a Creative Commons Attribution 4.0 license at <http://opencontent.org/definition/>.

Hayes, S. (2015). *MOOCs and quality: A review of the recent literature*. QAA MOOCs Network.

Henderikx, M. A., Kreijns, K., & Kalz, M. (2017). Refining success and dropout in massive open online courses based on the intention-behavior gap. *Distance Education*, 38(3), 353-368. <https://doi.org/10.1080/01587919.2017.1369006>

Heyworth, F. (2013). Applications of quality management in language education. *Language Teaching* 46(3), 281-315. <https://doi.org/10.1017/S0261444813000025>

European Alliance for the Quality of Massive Open Online Courses (MOOCs). n.d. The Quality Reference Framework (QRF). [http://mooc-quality.eu/wp-content/uploads/2019/11/Quality\\_Reference\\_Framework\\_for\\_MOOCs\\_v11.pdf](http://mooc-quality.eu/wp-content/uploads/2019/11/Quality_Reference_Framework_for_MOOCs_v11.pdf)

- Macleod, H., Haywood, J., Woodgate, A., & Alkhatnai, M. (2015). Emerging patterns in MOOCs: Learners, course designs and directions. *TechTrends*, 59 (1), 56-63.
- Stracke, C. M., & Tan, E. (2018). The Quality of Open Online Learning and Education: Towards a Quality Reference Framework for MOOCs. In J. Kay & R. Luckin (Eds.), *Rethinking learning in the Digital age. Making the Learning Sciences Count: The International Conference of the Learning Sciences (ICLS) 2018* (pp. 1029-1032). International Society of the Learning Sciences.
- Stracke, C. M., Tan, E., Teixeira, A., Pinto, M., Vassiliadis, B., Kameas, A., Sgouropoulou, C., & Vidal, G. (2018). *Quality Reference Framework (QRF) for the Quality of Massive Open Online Courses (MOOCs)*. [www.mooc-quality.eu/QRF](http://www.mooc-quality.eu/QRF)
- UNESCO. (25 November 2019). *Recommendation on Open Educational Resources (OER)*. UNESCO. Retrieved from: <https://www.unesco.org/en/legal-affairs/recommendation-open-educational-resources-oer>
- Wiley, D. (16 November 2009). Defining “Open”. *Improving learning*. <https://opencontent.org/blog/archives/1123>
- Wiley, D. (27 March 2015). Stop saying “Good Quality”. *Improving learning*. <https://opencontent.org/blog/archives/3821>

## **CAPÍTULO TRÊS**

### **INOVAÇÃO NO ENSINO DAS LÍNGUAS**

**ILDIKÓ SZABÓ, JUDIT HARDI, KRISZTINA STREITMAN-NEUMAYER, TAMÁS CSONTOS, ATTILA MÓCZA, ANDREA ZSENI-PETRIK**

KÁROLI GÁSPÁR UNIVERSIDADE DA IGREJA REFORMADA NA HUNGRIA  
BUDAPESTE, HUNGRIA

[SZABO.ILDIKO@PSKI.HU](mailto:SZABO.ILDIKO@PSKI.HU), [HARDIT.JUDIT@KRE.HU](mailto:HARDIT.JUDIT@KRE.HU), [STREITMAN.KRISZTINA@KRE.HU](mailto:STREITMAN.KRISZTINA@KRE.HU), [CSONTOS.TAMAS@KRE.HU](mailto:CSONTOS.TAMAS@KRE.HU),  
[MOCZA.ATTILA@KRE.HU](mailto:MOCZA.ATTILA@KRE.HU), [PETRIKNE.ZSENI.ANDREA@KRE.HU](mailto:PETRIKNE.ZSENI.ANDREA@KRE.HU)

#### **RESUMO**

*Neste capítulo serão delineadas práticas e abordagens que devem ser implementadas de forma a inovar o ensino das línguas no ensino superior, através de uma utilização eficaz e baseada na qualidade das tecnologias digitais. O capítulo abordará questões como a aprendizagem mista, competências digitais, métodos e planeamento; em que aspeto as tecnologias digitais afetaram as competências para o ensino das línguas; aprendizagem autónoma, inteligências múltiplas, estratégias de aprendizagem, autorregulação do aluno, aprendizagem autodirigida ao longo da vida, aprendizagem ativa e o papel da autonomia do aluno no Ensino de Inglês e aprendizagem online no século XXI, especialmente com ênfase na inovação na educação de professores em formação inicial em ambientes online. Além disso, serão ainda fornecidas algumas recomendações com base na revisão da literatura e num estudo de caso.*

#### **1. INTRODUÇÃO**

A geração digital de jovens representa 20% da população mundial (Zheng et. al. 2020) e presume-se que a maioria dos alunos de línguas pertença a este grupo. Este número estabelece o potencial de utilização de vários recursos digitais para a comunicação. Além disso, a geração digital age de maneira diferente em situações de aprendizagem, pois o uso de recursos digitais ajuda os alunos a estimular as suas mentes e permite que eles aprendam através da descoberta.

Neste ambiente de aprendizagem, a importância da autonomia do aluno e os diferentes métodos, estratégias e ferramentas que podem facilitá-la estão a aumentar no ensino em geral, e especialmente na aprendizagem online e no ensino superior.

Como professores temos a tarefa de ensinar aos nossos alunos as competências e conhecimentos necessários para que eles se possam tornar alunos do século XXI e lidar com um mundo em constante mudança. Demonstrar aos alunos o potencial da Internet e de novas melhorias tecnológicas é essencial pois inspira os alunos de línguas da era digital.

#### **2. TEORIAS E CONCEITOS SUBJACENTES A ABORDAGENS INOVADORAS DE ENSINO NAS LÍNGUAS**

Durante o século XXI desenvolveram-se novos aspetos educativos do ensino de línguas, no ensino e educação em geral. Os papéis do professor e do aluno mudaram significativamente. Os professores têm fomentado a aprendizagem autónoma mudando a sua abordagem de instrutor para a de facilitador. Isso impede que os alunos vejam e confiem no professor como a principal fonte de conhecimento. Para o aluno se tornar autónomo deve-se incentivar a sua capacidade de aprender por si mesmo, assim como a consciência da sua própria inteligência e estilo de aprendizagem. Além disso, também é fundamental para a autonomia do aluno desenvolver as suas próprias estratégias de aprendizagem, autorregulação, estabelecimento regular de objetivos, *feedback* e autoavaliação. Os professores podem fomentar a autonomia do aluno de várias maneiras diferentes: através de uma análise cuidadosa das suas necessidades, introduzindo e adaptando estratégias para fomentar a aprendizagem independente e autodirigida ou facultando aos alunos técnicas que eles possam usar

para monitorizar a sua própria aprendizagem. Os professores podem ainda fornecer *feedback* e aconselhamento regulares para ajudar os alunos a planear a sua própria aprendizagem, ou ajudá-los com o uso de tarefas de acesso livre, testes e outras ferramentas de aprendizagem autodirigidas.

Esta mudança de papéis dos professores e alunos influenciou novos métodos e ferramentas de ensino. A evolução da Aprendizagem Assistida por Tecnologias (TEL) também afetou as práticas de ensino e aprendizagem e o uso avançado de tecnologias de aprendizagem no ensino superior. Ter as competências necessárias para a educação digital é uma expectativa tanto para professores quanto para alunos.

Os novos papéis, formas e ambientes na educação têm, pois, impacto na metodologia. Como resultado, combinar métodos de ensino com ferramentas TEL apropriadas no ensino superior é a chave para melhorar a qualidade do ensino.

Os aspetos e questões acima mencionados são discutidos detalhadamente nas secções seguintes.

## **2.1 O PAPEL E A AUTONOMIA DO ALUNO NO ENSINO E APRENDIZAGEM ONLINE DE INGLÊS**

Os aprendentes autónomos assumem cada vez mais responsabilidade pelo que aprendem e a forma como o fazem. A aprendizagem autónoma é um método mais pessoal e focado, permitindo obter melhores resultados de aprendizagem porque esta é baseada nas necessidades e preferências dos alunos. É diferente da abordagem tradicional liderada pelo professor, na qual a maioria das decisões é tomada pelo docente, que confere o controlo ao aluno. Existem cinco princípios para alcançar a aprendizagem autónoma: o envolvimento ativo na aprendizagem do aluno, a disponibilização de opções e recursos, as escolhas e oportunidades de tomada de decisão, apoiar os alunos e o incentivo à reflexão.

Assumiu igualmente importância dar atenção aos aspetos emocionais da aprendizagem. Um dos elementos-chave da aprendizagem autodirigida ao longo da vida é a motivação orientada para objetivos, isto é, os alunos estabelecem objetivos no início do seu processo de aprendizagem e permanecem empenhados ao longo do mesmo na esperança de alcançar esses objetivos. A motivação orientada para objetivos é considerada uma base significativamente melhor e mais eficaz para a aprendizagem do que os fatores motivacionais externos. A autoestima dos alunos e a sua coragem para assumir riscos também devem ser ativamente encorajadas e promovidas, pois essas características levam a uma melhor gestão de situações incertas, a um estabelecimento de objetivos mais confiante e a uma maior perseverança. Somente uma boa motivação pode garantir o desempenho de alta qualidade da parte do aluno (Ushioda, 2003, p. 98).

A importância da autorregulação do aluno tem sido destacada por académicos que integram o envolvimento proativo dos alunos no controlo das diversas facetas da sua aprendizagem numa estrutura ampla e unificada. A autorregulação também tem sido conceptualizada com o intuito de integrar a autorregulação motivacional, além das componentes cognitivas e metacognitivas.

Quando nos referimos à aprendizagem autodirigida, as competências de autodireção e autorregulação do aluno desempenham um papel importante na sua capacidade de dominar essa abordagem. Como já foi mencionado, o estabelecimento de objetivos é fundamental para uma aprendizagem eficaz. Assim, os objetivos de aprendizagem devem estar de acordo com os objetivos de vida de cada um, partindo da própria determinação do aluno e não de fontes externas. O processo de aprendizagem deve começar com a mobilização e avaliação crítica do próprio conhecimento do aluno, seguido pela criação de uma estratégia clara sobre como atingir os objetivos antes mencionados. É importante destacar que a aprendizagem em si é mais eficaz se tiver origem no envolvimento numa ampla variedade de atividades de aprendizagem (Alammary et. al. 2014), que também pode incluir a pedagogia baseada em inteligências múltiplas, a interação com outras pessoas e a experiência direta. A reflexão crítica sobre os resultados deve ser efetuada tanto no final do processo de aprendizagem como no seu decurso.

Os alunos autónomos podem ser caracterizados pela implementação da aprendizagem autodirigida ao longo da vida, que é sem dúvida um conceito do século XXI. Os seus elementos-chave podem ser

descritos como a “propriedade” dos alunos sobre a sua própria aprendizagem e a sua capacidade de avançar em direção aos seus próprios objetivos. Esta abordagem é frequentemente mencionada em estreita ligação com a ideia de aprendizagem ao longo da vida, o que significa que o processo de aprendizagem se estende para além da educação formal, exigindo, portanto, a capacidade de o aluno ter autonomia sobre a sua aprendizagem.

## **2.2 A MUDANÇA DO PAPEL DO PROFESSOR EM CONTEXTOS DE ENSINO ONLINE NO SÉCULO XXI**

A aprendizagem ativa deve definitivamente incentivar os alunos a tornarem-se autónomos. O conceito de aprendizagem ativa *“understands that, in order to create knowledge, students must be active agents in the process of learning. It is based on the premises of the constructivist theory of learning, which suggests that humans construct knowledge and meaning from their experiences.”* (Feltres & Oliveira, 2019). Os princípios básicos desta abordagem podem ser encontrados noutros métodos de ensino já existentes. Na literatura também se podem encontrar referências a este conceito sob o nome de aprendizagem centrada no aluno, aprendizagem empenhada, aprendizagem colaborativa ou aprendizagem baseada em problemas (Feltres & Oliveira, 2019).

A aprendizagem ativa significa uma mudança das aulas tradicionais centradas no professor para a educação centrada no aluno, onde estes estão ativamente envolvidos no processo de aprendizagem e se tornam mais responsáveis pelos próprios resultados de aprendizagem obtidos. Os alunos podem beneficiar dessa abordagem de várias maneiras: podem ficar menos ansiosos, sentir-se mais confiantes e competentes e ao participarem ativamente podem aprender significativamente mais do que se o fizerem num ambiente passivo.

Para criar um ambiente baseado nos princípios acima descritos é preciso repensar o papel do professor: no contexto da aprendizagem ativa, os alunos recebem mais autonomia sobre a sua aprendizagem, o professor deixa de ser a única fonte de conhecimento e passa a ser um facilitador para ajudar os alunos a alcançar os seus próprios objetivos. Em vez de uma transmissão unidirecional de conhecimento, um dos elementos centrais da aprendizagem ativa é o diálogo aberto e o debate entre o professor e os alunos, o que requer uma estratégia de ensino interativa. Os alunos devem ser encorajados a refletir regularmente sobre as suas experiências e resultados obtidos, e também podem dar *feedback* ao professor, que pode propor novas tarefas e atividades com base nas preferências dos alunos. É importante referir que a aprendizagem ativa pode ser aplicada em qualquer área da educação e não é um conceito exclusivo. Os professores podem integrar esta nova abordagem noutros métodos utilizados anteriormente, com o objetivo de aumentar a eficácia nas aulas.

## **2.3 MÉTODOS DE TECNOLOGIAS DE ENSINO ONLINE**

Embora o uso de tecnologias digitais tenha influenciado várias áreas do ensino de línguas, como a aprendizagem autónoma de línguas, a aprendizagem individual e colaborativa, bem como a gestão linguística, o enfoque do ensino de línguas ainda é a comunicação. Ilnatova *et al.* (2021, p.3) dividem as formas de implementação dos métodos das tecnologias de ensino online em dois grandes grupos:

- ferramentas de aprendizagem síncrona: salas de chat, quadros interativos, videoconferências;
- métodos de aprendizagem assíncronos: email, blogs, fóruns, Twitter, podcasts de áudio e vídeo, testes online.

As ferramentas de aprendizagem síncronas oferecem comunicação em tempo real, enquanto os métodos de aprendizagem assíncronos permitem a comunicação em rede independentemente do tempo e do local.

A aplicação de tecnologias educativas modernas no ensino de línguas estrangeiras inclui:

- a utilização do ensino online apoiado por tecnologia informática (Internet) no ensino de línguas estrangeiras;
- a organização de grupos e trabalhos concluídos dos alunos e controlo informático (realização de testes por computador);

- o uso de recursos técnicos (ficheiros de áudio e de vídeo);
- o uso de materiais visuais (desenhos temáticos, diagramas).

Deve-se prestar especial atenção ao uso de diferentes aplicações e plataformas de aprendizagem de línguas, tal como *Edupuzzle*, *Storyjumper*, *Miro*, apenas para citar alguns, que facilitam a comunicação, permitindo que os professores preparem material didático online apenas com base em recursos online. Esses materiais são interativos, criando assim um ambiente de aprendizagem digital ativo e produtivo, fornecendo uma ampla variedade de tarefas, exercícios ou avaliações.

O *Cambridge English Digital Framework* foi desenvolvido com a cooperação de professores e formadores de línguas e descreve competências-chave para ensinar de forma eficaz com o apoio da tecnologia. Deste quadro podem ser exploradas seis categorias: o Mundo Digital, a Sala de Aula Digital, o Professor Digital, a Conceção de Aprendizagem, o Ministrando Aprendizagem e a Avaliação da Aprendizagem. Estas categorias fornecem informações abrangentes sobre as áreas mais importantes, sendo uma grande ajuda para os professores da era digital.

## **2.4 O ENSINO DE COMPETÊNCIAS LINGÜÍSTICAS COM TECNOLOGIAS DIGITAIS**

As tecnologias digitais podem ser usadas para diferentes propósitos, no entanto, o seu uso para o ensino de competências básicas de aprendizagem de línguas ainda não foi debatido. Relativamente às competências linguísticas, Alakras e Razak (2021) concluíram que a tecnologia digital melhorou as competências de compreensão oral dos alunos. Além disso, as tecnologias digitais têm um impacto positivo nas competências de expressão oral dos alunos. Os resultados do estudo revelaram que as tecnologias digitais também melhoraram as competências de escrita dos alunos de ILE e ajudaram-nos a adquirir mais vocabulário.

Todas essas descobertas demonstram a importância do uso das tecnologias digitais para fins de ensino e aprendizagem de línguas. Os autores concluíram que o uso de tecnologias digitais por professores e alunos de Inglês como Língua Estrangeira (ILE) se situa num nível alto. Além disso, professores e alunos possuem um alto nível de literacia digital básica e didática. O estudo também mostrou que não existem diferenças significativas entre o uso de tecnologias digitais por parte dos alunos e professores. O alto nível de utilização de tecnologias digitais entre os professores e os alunos de ILE facilitam a aprendizagem e o ensino de línguas.

## **2.5 A APRENDIZAGEM MISTA COMO CONTEXTO EDUCATIVO IDEAL NO ENSINO DE LÍNGUAS NO ENSINO SUPERIOR**

A aprendizagem mista combina a aprendizagem presencial em sala de aula com materiais e atividades online. Essa abordagem também é frequentemente designada como aprendizagem híbrida, no entanto, existe uma diferença entre os dois termos. Siegelman (2019), por exemplo, faz uma distinção entre eles, dizendo que as componentes online em aulas mistas se destinam a complementar e desenvolver os materiais em sala de aula, enquanto os elementos online de cursos híbridos se destinam a substituir parte do tempo de aula presencial. Nas aulas híbridas, os alunos podem interagir online em tempo real (interações síncronas) ou em momentos distintos (interações assíncronas).

Dziuban *et al.* (2004) definem a aprendizagem mista como um método de instrução que combina a eficiência e as oportunidades de socialização do ensino presencial e as possibilidades de aprendizagem digitalmente aprimoradas do ensino online. É assim uma abordagem centrada no aluno, em que estes são participantes ativos e interativos. Os autores argumentam ainda que a aprendizagem mista oferece mais oportunidades de interação entre aluno-instrutor, aluno-aluno, aluno-conteúdo e aluno-recursos externos. Este método caracteriza-se também por mecanismos integrados de avaliação formativa e sumativa, tanto para alunos como para professores.

O ensino misto apresenta inúmeras vantagens, especialmente no contexto do ensino superior. Um dos benefícios mais importantes é a economia de tempo gasto em sala de aula e, tal como referido por Singh *et al.* (2021), os alunos podem aprender num ambiente de aprendizagem flexível, ou seja, têm algum controlo sobre o ritmo, o tempo e o local do seu trabalho. Além disso, essa abordagem permite

uma planificação flexível e um ritmo próprio, isto é, os alunos podem progredir ao seu próprio ritmo, pois podem aprender de forma autónoma e trabalhar de forma independente em tarefas e projetos em casa. Bartolomei-Torres (2021) realça que os módulos e materiais podem ser adaptados às necessidades individuais dos alunos, ou seja, o ensino misto pode ser personalizado, o que aumenta a sua eficiência. Acrescenta ainda que a incorporação da informação e das tecnologias digitais servem como elemento facilitador.

Outras vantagens incluem o facto de que o ensino misto permite que os alunos acompanhem continuamente o seu próprio progresso, o que também pode aumentar a sua autonomia. Paradoxalmente, os alunos têm a oportunidade de se comunicar mais com outros alunos e instrutores, pois têm acesso a diferentes painéis de discussão, salas de chat e fóruns, o que permite que os alunos mais reservados interajam com os seus colegas ou professores (Singh *et al.*, 2021). Jeffrey *et al.* (2014) referem no seu estudo que muitos professores do ensino misto acreditam que o acesso contínuo e a disponibilidade dos recursos de conteúdo, materiais do curso (online) e exemplos são benéficos para a aprendizagem do aluno, enquanto os professores apreciam o acesso ilimitado a diferentes ferramentas e recursos online.

### **3. SOLUÇÕES INOVADORAS NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE ILE NO ENSINO SUPERIOR**

Há já muito tempo que as TIC são utilizadas no ensino de línguas estrangeiras. No entanto, uma das questões centrais no ensino de línguas estrangeiras, independentemente do meio, é a utilização de material autêntico, muitas vezes com o auxílio de algum tipo de ferramentas. Alguns especialistas em TIC (Nádori & Prievara 2012) já destacaram os benefícios do uso de salas de aula virtuais. Entre outros aspetos, eles salientam que as salas de aula virtuais permitem a socialização além do trabalho colaborativo, criam a possibilidade de *feedback* imediato e o *feedback* diferenciado pode ser facilmente implementado. O uso de ambientes de salas de aula virtuais requer um planeamento pedagógico consciente e preparação metodológica para garantir que a aprendizagem de línguas é diferenciada de acordo com os requisitos do ensino de línguas atual, tendo em conta as necessidades individuais dos alunos e usando materiais autênticos e ferramentas apropriadas (Miskei-Szabó, 2021). Durante a pandemia de Covid-19, a profissão docente húngara demonstrou a sua flexibilidade, inovação e empenho. A prática docente na formação inicial de professores nas universidades no âmbito tradicional exige que os formandos frequentem sessões de co-ensino, bem como sessões individuais de ensino, sendo ambas analisadas em discussão de grupo. A formação de professores de línguas estrangeiras é realizada com base numa abordagem comunicativa, cooperativa, colaborativa e criativa. Os professores ensinam de uma forma que também vai servir de modelo para os alunos enquanto futuros professores. Quando o ensino nas universidades passou a ser online durante a situação de pandemia, tornou-se uma prioridade preservar essa abordagem. As universidades implementaram práticas que permitiram que os alunos estagiários pudessem passar pelo processo de formação num ambiente que fosse o mais próximo possível da versão original em sala de aula.

Os futuros professores do ensino básico podem optar por se especializar na formação em língua inglesa no ensino superior húngaro. Os alunos que se formarem no ensino básico estarão qualificados para ensinar inglês, bem como para ensinar todas as disciplinas gerais do ensino básico e possuirão os conhecimentos, aptidões e competências em pedagogia e psicologia de base teórica necessários para ministrar matemática, língua húngara e literatura, Ciências, Educação Visual, Educação Musical, Educação Física e Expressão plástica para os quatro primeiros anos, o que significa que eles aprendem e podem ensinar inglês para fins específicos.

O Departamento de Línguas e Literaturas Estrangeiras da Faculdade de Educação Básica e Pré-escolar da Universidade Eötvös Loránd (ELTE TÓK), em Budapeste, desenvolveu e implementou novas estruturas que oferecem soluções possíveis para um dos desafios mais difíceis: a conceção, organização e implementação de práticas pedagógicas conjuntas entre instituições de formação de

professores e escolas básicas em situações de emergência, nos currículos presenciais, à distância e mistos.

A experiência da investigação participante demonstra que as técnicas utilizadas auxiliam no amplo desenvolvimento das competências pedagógicas dos alunos e influenciam positivamente a motivação, a abordagem reflexiva e a consciencialização dos alunos e professores envolvidos na experiência pedagógica, mesmo naqueles momentos imprevisíveis. As secções a seguir apresentam as soluções inovadoras usadas por e com futuros professores de ILE em ambientes online (Trentinné Benkő & Kovács, 2021).

### **3.1 A PRÁTICA PEDAGÓGICA DURANTE O ENSINO REMOTO**

Após a transição para o ensino remoto no ensino superior no dia 12 de março de 2020 e a mudança para um currículo online no ensino público no dia 16 de março, todas as práticas pedagógicas e a preparação para a transição foram suspensas até que ambas as instituições estabelecessem a estrutura técnica para trabalhos futuros. A tarefa dos futuros professores era desenvolver, em pequenos grupos, um currículo digital complexo que fosse adaptado aos novos horários de trabalho dos alunos, tivesse em consideração as diferenças individuais e oferecesse oportunidades de apoio e diferenciação. O Microsoft Teams, agora adotado pela instituição, providenciou uma plataforma online ideal para coordenar e apoiar o trabalho de alunos e professores. Também permitiu que os futuros professores ganhassem experiência no ensino online e, assim, concluíssem com sucesso a sua prática pedagógica.

### **3.2 PRÁTICA PEDAGÓGICA HÍBRIDA**

Devido ao surto de coronavírus, o semestre de outono de 2020 começou com uma prática pedagógica híbrida. Para preservar ao máximo a estrutura e o ambiente tradicionais da prática de ensino, os futuros professores e os professores cooperantes davam as suas aulas presencialmente aos alunos, mas os restantes colegas e o professor não podiam estar presentes na sala de aula. Por esse motivo, as aulas eram gravadas e gravação era visualizada pelos alunos juntamente com o seu tutor metodológico num ambiente seguro nas instalações da ELTE TÓK.

A discussão e a preparação foram inicialmente conduzidas da forma tradicional, presencialmente, sendo que a revisão das aulas assistidas resulta em observações muito mais precisas e numa autorreflexão muito mais consciente por parte do futuro professor. No entanto, com o agravamento da situação epidémica, foi também eliminada a possibilidade de projeção, discussão e preparação conjunta. A aula foi gravada pelo tutor, que editou a gravação de forma a focar-se nos acontecimentos mais importantes e transmitiu-a na plataforma Teams. A discussão e preparação subsequentes também tiveram lugar online. Em vez de assistirem à aula inteira juntos, a observação de partes selecionadas da aula proporcionou a oportunidade de analisar certas situações pedagógicas de forma mais detalhada e exaustiva. De acordo com o *feedback* dos alunos, esta solução híbrida foi a que mais se aproximou da experiência de aprendizagem autónoma esperada e foi confirmada pelos resultados do questionário de avaliação de final de semestre.

### **3.3. MENTORIA INVERSA**

No dia 9 de novembro de 2020, face à situação epidemiológica, a Universidade Eötvös Loránd (ELTE) voltou a pôr em prática o ensino remoto, eliminando assim a possibilidade de ensino presencial. Em contrapartida, os alunos continuaram a estudar na escola, o que à primeira vista parecia um conflito e um desafio insolúveis para a organização da prática pedagógica. Assim surgiu a ideia de mentoria inversa: ao substituir o ensino do aluno pelo ensino do tutor, todas as tarefas do aluno poderiam ser realizadas online. Na mentoria inversa, os alunos preparam o colega professor-formador para ministrar a aula planeada por eles, com especial ênfase na sua implementação metodológica e técnica. A aula foi planeada e preparada pelos alunos da forma habitual, mas lecionada pelo professor-formador aos alunos presencialmente, tendo a aula sido gravada em vídeo. A gravação foi visualizada online pelos alunos e analisada em conjunto como habitualmente.

No contexto da mentoria inversa, o tutor metodológico solicitou aos alunos que escrevessem um documento de formato livre, que dessem *feedback*, refletissem sobre o ocorrido, promovessem a consciencialização e que apoiassem a aprendizagem empírica. As opiniões dos alunos foram partilhadas com o professor mentor somente após a conclusão das aulas. A avaliação das redações não estruturadas foi precedida de um teste de frequência de palavras.

O *feedback* textual incidiu principalmente no tópico da preparação e do planeamento, e este foi também o assunto que recebeu os comentários mais interessantes e relevantes profissionalmente. Os participantes mostraram dedicação, responsabilidade, reflexão, autonomia e camaradagem. Neste caso, assumiram a responsabilidade e demonstraram o seu profissionalismo e compromisso não só com a profissão, com a aula que estavam a planear e com os alunos, mas também com o professor tutor que lhes dava a aula. Em termos de planeamento, descobriu-se que planear uma aula para os outros era uma tarefa muito mais complexa e que requeria maior conhecimento. Além disso, também se constatou que era necessária precisão, consideração, atenção aos detalhes, minúcia e flexibilidade, bem como sentido da realidade.

### **3.4 MENTORIA INTER-PARES**

Na segunda metade do semestre de outono de 2020, tanto os alunos universitários como os não universitários estavam a trabalhar num sistema de aprendizagem online. Isso possibilitou a implementação do ensino online através da plataforma Teams. No grupo de Literacia em Inglês havia vários alunos que lecionavam a meio tempo enquanto estudavam. Alguns deles estavam envolvidos no ensino online de crianças, portanto, tinham mais experiência no ensino online do que os seus pares. Para aproveitar esta oportunidade, esta aula foi preparada com o apoio dos tutores através de mentoria. Os alunos que participaram na aula online foram assistidos pelos colegas na preparação para a aula. O *feedback* dos alunos sobre a mentoria entre pares foi totalmente positivo. Todos eles destacaram o efeito de redução do stress e o aumento da segurança de poder recorrer a um colega mais experiente para obter ajuda a qualquer momento. Um deles mencionou especificamente que tal era parte integrante da formação prática.

### **3.5 AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM ENSINO ONLINE**

A ELTE também introduziu o ensino remoto para o semestre da primavera de 2021, mas o ensino público continuou a ser ministrado com base num currículo presencial. As aulas foram ministradas pelos alunos presencialmente, enquanto os colegas puderam acompanhar os eventos ao vivo através de transmissão em direto online. A discussão e preparação também foram feitas na plataforma Teams. A avaliação dos trabalhos dos alunos no ambiente online também seguiu os princípios da gamificação. A partir de 6 de março de 2021, o ensino público mudou para o ensino online, cuja transição foi muito mais calma que no ano anterior; os alunos foram capazes de dar aulas online para alunos muito mais rapidamente. A discussão e preparação também foram realizadas online. Para garantir uma implementação mais calma e bem-sucedida, todos os participantes tiveram acesso à interface Teams da Escola de Formação da ELTE, para que todas as situações pedagógicas online pudessem ser acompanhadas e facilmente geridas.

Os alunos-professores sentiram que beneficiaram com a experiência de ensino online e que as suas experiências anteriores de aprendizagem online os ajudaram a preparar para o ensino. Porém, na opinião deles foi muito mais difícil fazer o contato necessário com os alunos, mais preparação, mais prática para o ensino online. O *feedback* mostrou que os tempos de resposta eram mais longos e os recursos visuais exigiam muito planeamento. Além de se conectarem com os alunos, o principal desafio para eles era fazer com que todo o grupo interagisse. Eles sentiram falta das interações habituais e descobriram que é muito difícil envolver os alunos no espaço online, especialmente para alguém sem muita experiência no ensino. No ensino presencial tudo era muito mais fácil, as aulas eram “mais animadas” e “era muito mais fácil ouvir os alunos individualmente”. A sensibilização e reflexão dos professores estagiários foram melhoradas.

### 3.6 BOAS PRÁTICAS NA EDUCAÇÃO ONLINE PARA PROFESSORES DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

Quando confrontados com a educação online, o maior desafio para os formadores de alunos-professores foi manter a sua política e princípios de ensino. A equipa de língua inglesa apresentou algumas ideias e abordagens práticas que poderiam ser chamadas de “boas práticas”. Ao criar essas tarefas, os seus principais objetivos eram apresentar e colocar em prática novos conhecimentos, mantendo os alunos interativos, criativos, comunicativos e reflexivos, ou seja, motivados (Fenyódi *et al.* 2021).

Os exemplos de melhores práticas estão disponíveis aqui: <https://ojs.elte.hu/gyermekneveles/article/view/2570> e encontram-se categorizados em grupos de acordo com o curso em que foram realizados por alunos-professores de ILE.

- a) Curso de Preparação de Língua para o Ensino Bilíngue Inglês-Húngaro:
  - “My Lockdown News”: um exercício inicial no Padlet;
  - Projetos e relatórios de visitas escolares online
- b) Desenvolvimento da Língua na Primeira Infância e Inglês para Fins Específicos
  - *Feeding babies: Be a YouTube influencer*
- c) Metodologia ILE para alunos mais jovens
  - Um desenho no quadro branco do Zoom usado para apresentar tempos verbais enquanto se ensina gramática
  - Pesquisa de palavras online usando o quadro branco do Zoom
- d) Literatura Juvenil
  - *A Wordwall Hobbit*: Capítulo 14, jogo de associação de “Perguntas e Respostas”
  - Um trailer de Coraline
  - Um trailer baseado na série Nárnia
- e) Educação Musical Pré-Escolar Bilíngue
  - Um jogo de Pelmanismo de vocabulário musical no *LearningApps*
  - Um jogo de notação musical *Wordwall “Find the Match”*
- f) Artes Visuais Pré-Escolar Bilíngues
  - “*Labyrinth*”, um jogo de prática de vocabulário da *Wordwall*
  - Projetos de artes visuais da aula online sobre a Páscoa, 2020
- g) Ensino de Ciências em Inglês em Contextos Pré-escolares
  - Um mapa mental online relacionado com a música “*Over in the Meadow*”
  - Uma rede de tópicos baseada em *The Very Hungry Caterpillar*, de Eric Carle
- h) A Teoria e a Prática da Educação Bilíngue
  - Certificados em branco para felicitar os alunos pela conclusão do teste prático
  - Jogos online criados por alunos
  - Tutoriais de vídeo criados por alunos
- i) Jogos em Inglês para Crianças
  - Conceção de aprendizagem estruturada baseada em jogos de vídeo
  - O *Instagram* como plataforma educativa para candidatos a professores – @examoinsta

Como conclusão, os autores afirmam que as boas práticas no ensino de línguas estrangeiras online podem desencadear melhorias adicionais quando os alunos-professores iniciam realmente a sua carreira docente. “The abundance of online applications aided them in generating very useful exercises and tasks that may be later incorporated into F2F or blended learning, too. Despite the stress and the pressure on educators, the EL team has gained in self-confidence and self-efficacy while feeling positive about managing the difficulties and answering the challenges. As a part of this process, student teachers were offered a different kind of self-experience: exploring and learning about digital and online teaching. When given additional opportunities, they made creative individual or collaborative

products that displayed their special knowledge and skills. Teaching practices have therefore been extended and enriched during the pandemic as previous 'best' practices have been tested and adapted." (Fenyódi et al. 2021).

#### 4. RECOMENDAÇÕES, O QUE FAZER E NÃO FAZER

Devido à falta de empenho e entusiasmo de muitos aprendentes de línguas, bem como à alta taxa de insucesso na aprendizagem de línguas, os professores de L2 têm estado continuamente à procura de técnicas que possam aplicar para aumentar a motivação dos alunos (Dörnyei, 2005). Um excelente enquadramento para as possíveis estratégias motivacionais é baseado no modelo de processo de Dörnyei e Ottó (1998), que consiste em quatro dimensões principais:

1. criar condições motivacionais básicas,
2. gerar motivação inicial do aluno,
3. manter e proteger a motivação,
4. incentivar a autoavaliação retrospectiva positiva.

As estratégias de aprendizagem constituem um conjunto de ferramentas útil para a aprendizagem ativa e consciente e assim abrem caminho para uma maior proficiência, autonomia do aluno e autorregulação. De acordo com Dörnyei, a definição de estratégias de aprendizagem é a seguinte: "the construct refers to specific actions, behaviours, steps, or techniques which include any thoughts, behaviours, beliefs, or emotions that students use to improve their own progress in developing skills in a second or foreign language. These strategies can facilitate the internalisation, storage, retrieval, or use of the new language." (Dörnyei, 2005)

Os alunos autorregulados são aqueles que "*seek to accomplish academic goals strategically and manage to overcome obstacles using a battery of resources*" (Dörnyei, 2005). Os académicos reconhecem cada vez mais que o aspeto mais importante sobre os alunos estratégicos proativos não são necessariamente as estratégias exatas que eles aplicam, mas sim o facto de que efetivamente as aplicam (Macaro, 2001, p.264).

É importante salientar que a aprendizagem pode ser entendida como um processo social, enquanto o conhecimento pode ser visto como uma construção social. O aluno pode inconscientemente interiorizar certos pensamentos do seu ambiente, enquanto aprende mais explicitamente através de conversas e debates com outras pessoas, seguidas de reflexão crítica. Tal atitude requer pensamento crítico: os alunos podem ter que fazer uma reflexão constante sobre as suas experiências, conceitos e hábitos anteriores, bem como sobre o novo conhecimento que encontram.

A abordagem de ensino orientada para o processo antes mencionada promove a aprendizagem autodirigida ao longo da vida dos alunos. Alguns dos princípios básicos indicados de seguida podem ser úteis para os professores:

- ao facilitar aos alunos o desenvolvimento da aprendizagem autodirigida, é importante avançar gradualmente, pois as competências de autogestão do aluno e a tolerância à incerteza podem divergir,
- a participação ativa dos alunos e a oportunidade de praticar são cruciais para uma aprendizagem eficaz,
- os professores podem encorajar os alunos a mobilizar e a refletir conscientemente sobre o seu conhecimento anterior,
- os aspetos emocionais da aprendizagem devem ser tidos em consideração: os professores podem desempenhar um papel importante ao ajudar os alunos a perceber e a lidar com as suas próprias emoções, melhorando assim a sua inteligência emocional. Podem igualmente ajudar os alunos a adquirir perseverança e autorregulação para a sua aprendizagem e também a obter mais autoconfiança, dando-lhes *feedback* positivo regular,
- a aprendizagem cooperativa pode ser mais incentivada no contexto da educação escolar.

A crescente aceitação da tecnologia digital promove o uso de várias fontes online, especialmente nos campos onde há falta de material autêntico e apropriado. No entanto, planejar uma situação de aprendizagem online requer abordagens diferentes do planeamento de uma aula em sala. Em primeiro lugar, deve-se escolher uma ou mais plataformas que estejam disponíveis tecnicamente ou sejam adequadas ao objetivo da disciplina.

As competências de literacia digital devem ser melhoradas e é necessária uma perspetiva alargada sobre os recursos acessíveis. Os professores devem ser capazes de escolher as ferramentas mais adequadas de acordo com as necessidades e os estilos de aprendizagem dos alunos. Depois de escolher a ferramenta digital adequada, as suas estruturas devem ser adquiridas. Diferentes propósitos de ensino podem exigir diferentes ferramentas. Os professores precisam de prática e experiência no uso de todas as ferramentas para ensinar matérias específicas com facilidade (Alakras & Razak, 2021).

Além de planejar o cronograma, o material e a sequência, as ferramentas online devem ser escolhidas criteriosamente. Como a aprendizagem online pode ser mais desafiadora e difícil para alguns dos alunos de línguas, deve-se prestar atenção à seleção de materiais estimulantes, como livros didáticos eletrónicos interessantes, artigos, *sites*, filmes ou podcasts (materiais de áudio). Os projetos de grupo – sob a supervisão constante de um professor – são um excelente método de integração dos alunos. O empenho dos alunos pode ser potenciado através de palavras cruzadas interativas, questionários e jogos multimédia.

Existem algumas recomendações que precisam de ser consideradas antes de se lançar e planejar um curso em regime misto. Harris *et al.* (2008) propõem que os instrutores tenham em conta o seguinte: o processo de aprendizagem, os resultados da aprendizagem e o ambiente de aprendizagem, por exemplo, que abordagens podem ser usadas ou se o resultado da aprendizagem pode ser alcançado sem contacto pessoal. Acrescentam ainda que os resultados de aprendizagem, o estilo de aprendizagem dos alunos, a sua motivação, os objetivos, o conteúdo de aprendizagem, a eficácia das aulas e a acessibilidade dos recursos devem ser cuidadosamente medidos e analisados por um grupo de instrutores e avaliados pelos alunos.

Alammary *et al.* (2014) argumentam de forma semelhante que os professores que lecionam aulas mistas se devem focar nos objetivos da disciplina, não nas tecnologias. Só depois de definidos os objetivos do curso? (resultados de aprendizagem, conteúdos e competências a dominar pelos alunos) é que o professor pode começar a conceber várias atividades, com e sem tecnologia, online e offline. De acordo com Hofmann (2006), é inevitável ligar o conteúdo online e o conteúdo presencial para que formem um todo abrangente.

Bartolomei-Torres (2021) sugere que é crucial ativar o conhecimento prévio dos alunos e promover a autoavaliação. Além disso, é importante orientar os alunos que precisam de algum esclarecimento em relação aos materiais, tarefas ou atividades. Stewart (2002) aponta que tanto os docentes quanto os alunos precisam de formação de competências adequada, para que possam produzir e usar as componentes do curso misto. Childs *et al.* (2005) salientam que o apoio profissional deve estar disponível, por exemplo, especialistas em TI, equipa de apoio a formadores e administradores que possam auxiliar os instrutores. Além disso, são ainda recomendados sistemas de apoio ao utilizador, tempo suficiente e competências para criar material online.

Acresce ainda que as necessidades, motivação e expectativas dos alunos também devem ser tidas em consideração quando se projeta um curso em regime misto, porque apenas os alunos motivados e cujas expectativas são satisfeitas participam ativamente do ensino misto. Também é necessário encontrar o equilíbrio certo entre a aprendizagem online e presencial, pois, por exemplo, depender inteiramente de aulas online pode ter um efeito negativo no desempenho dos alunos (Harris *et al.*, 2008).

## HIPERLIGAÇÕES PARA RECURSOS EXTERNOS

<https://ojs.elte.hu/gyermekneveles/article/view/2570>

## REFERÊNCIAS

- Alakrash, H. M., & Abdul Razak, N. (2021). Technology-Based Language Learning: Investigations of Digital Technology and Digital Literacy. *Sustainability*, 13, 12304.  
<https://www.mdpi.com/2071-1050/13/21/12304/htm>
- Alammary, A., Sheard, J., & Carbone, A. (2014). Blended learning in higher education: Three different design approaches. *Australasian Journal of Educational Technology*, 30(4), 440–454.  
<https://ajet.org.au/index.php/AJET/article/view/693/1061>
- Bartolomei-Torres, P. (2021). *Blended learning: benefits and recommendations for teachers*.  
<https://www.learningbp.com/blended-learning-benefits-recommendations-teachers/>
- Bolhuis, S. (2003). Towards Process-Oriented Teaching for Selfdirected Lifelong Learning: A Multidimensional Perspective. *Learning and Instruction*, 13, 327–347.  
[https://sisu.ut.ee/sites/default/files/opikasitus/files/bolhuis\\_2003\\_towards\\_process-oriented\\_teaching\\_for\\_selfdirected\\_lifelong\\_learning\\_0.pdf](https://sisu.ut.ee/sites/default/files/opikasitus/files/bolhuis_2003_towards_process-oriented_teaching_for_selfdirected_lifelong_learning_0.pdf)
- Childs, S., Blenkinsopp, E., Hall, A. & Walton, G. (2005). Effective e-learning for health professionals and students – barriers and their solutions. *Health Information and Libraries Journal*, 22, 20–32.
- Dörnyei, Z. (2005). *The psychology of the Language Learner*. Routledge.
- Dörnyei, Z. & Otto, I. (1998). Motivation in action: A process model of L2 motivation. *Working Papers in Applied Linguistics*, 4.
- Dziuban, C., Hartman, J., & Moskal, P. (2004). Blended learning. *ECAR Research Bulletin*, 7.  
<https://www.educause.edu/~media/files/library/2004/3/erb0407-pdf.pdf?la=en>
- Feltes, H. P. M., & Oliveira, L. A. (2019). *The Role of The Active Learning Approach. Teaching English as a Foreign Language. The ESspecialist* 40(2).  
<https://pdfs.semanticscholar.org/554e/c4d37675d4976aab9edbdf1add039e5594b9.pdf?qa=2.34421538.2030148517.1667139642-384546625.1667139642?la=en>
- Fenyődi, A., Poros, A., Lo Bello, M. J., Kruppa, É., Árva, V., & Trentinné Benkő, É. (2021). Online education and ‘best’ practices in foreign language teacher’s education during the 2020/2021 lockdown period. *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat*, 9(2), 286–313.  
<https://ojs.elte.hu/gyermekneveles/article/view/2570>
- Harris, P., Connolly, J., & Feeney, L. (2008). Blended learning: overview and recommendations for successful implementation.  
[https://www.researchgate.net/publication/235278645\\_Blended\\_learning\\_Overview\\_and\\_recommendations\\_for\\_successful\\_implementation/link/578eb5f708ae81b4466eccfe/download](https://www.researchgate.net/publication/235278645_Blended_learning_Overview_and_recommendations_for_successful_implementation/link/578eb5f708ae81b4466eccfe/download)

- Ihnatova, O., Poseletska, K., Matiiuk, D., Hapchuk, Y., & Borovska, O. (2021). The application of digital technologies in teaching a foreign language in a blended learning environment. *Linguistics and Culture Review*, 5(S4), 114–127. <https://lingcure.org/index.php/journal/article/view/1571>
- Jeffrey, L. M., Milne, J., Suddaby, G., & Higgins, A. (2014). Blended learning: How teachers balance the blend of online and classroom components. *Journal of Information Technology Education: Research*, 13, 121–140. <https://www.jite.org/documents/Vol13/JITEv13ResearchP121-140Jeffrey0460.pdf>
- Hofmann, J. (2006). Why blended learning has not (yet) fulfilled its promises: Answers to those questions that keep you up at night. In C. J. Bonk, & C. R. Graham (Eds.), *The handbook of blended learning: Global perspectives, local designs* (pp. 27–40). Pfeiffer.
- Macaro, E. (2011). *Learning strategies in foreign and second language classrooms*. Continuum.
- Miskei-Szabó, R. (2021). Az online oktatás tapasztalatai gyakorló pedagógusok és egyetemi hallgatók szemszögéből: A virtuális osztályterem szerepe a tanításban. *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat*, 9(2), 314–331. <https://ojs.elte.hu/gyermeknevelés/article/view/2571>
- Nádori, G. & Prievara, T. (2012.) *IKT módszertan Kézikönyv az info-kommunikációs eszközök tanórai használatához*. B&T Oktatási és Fordítási Bt.
- Siegelman A. (2019). *Blended, hybrid, and flipped courses: What's the difference?* <https://teaching.temple.edu/EDVICE-EXCHANGE/2019/11/BLENDED-HYBRID-AND-FLIPPED-COURSES-WHAT%E2%80%99S-DIFFERENCE>
- Singh, J., Steele, K., & Singh, L. (2021). Combining the Best of Online and Face-to-Face Learning: Hybrid and Blended Learning Approach for COVID-19, Post Vaccine, & Post-Pandemic World. *Journal of Educational Technology Systems*, 50(2), 140–171. <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/00472395211047865>
- Stewart, J.M. (2002). A blended e-learning approach to intercultural training. *Industrial and Commercial Training*, 34(7), 269–71.
- Trentinné Benkő, É., & Kovács, M. (2021). A tanítási gyakorlat alternatív megközelítései: jelenléti, távolléti és hibrid megoldások a koronavírus-járvány idején. *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat*, 9(2), 256–285. <https://ojs.elte.hu/gyermeknevelés/article/view/2568>
- Ushioda, E. (2003). Motivation as a socially mediated process. In D. Little, J. Ridley, & E. Ushioda (Eds.), *Learner autonomy in the foreign language classroom: Teacher, learner, curriculum, assessment*. Authentik.
- Zheng, B., Ward, A., & Stanulis, R. (2020). *Medical education online*, 25(1), 1686949.

# CAPÍTULO QUATRO

## A MOTIVAÇÃO DE ESTUDANTES DO ENSINO SUPERIOR PARA APRENDER LÍNGUAS COM TECNOLOGIAS E RECURSOS DIGITAIS

LUDMILA BRANIȘTE<sup>1</sup>, GABRIELA GAVRIL<sup>2</sup>, TEODORA GHIVIRIGĂ<sup>3</sup>, MARINA VRACIU<sup>4</sup>

“ALEXANDRU IOAN CUZA” UNIVERSIDADE DE IAȘI<sup>1, 2, 3, 4</sup>

IAȘI, ROMÉLIA

[BRANISTELUDMILA@YAHOO.COM](mailto:BRANISTELUDMILA@YAHOO.COM), [TRANSLATORGABRIELA1@GMAIL.COM](mailto:TRANSLATORGABRIELA1@GMAIL.COM), [TEODORA.GHIVIRIGA@UAIC.RO](mailto:TEODORA.GHIVIRIGA@UAIC.RO),  
[MARINA.VRACIU@UAIC.RO](mailto:MARINA.VRACIU@UAIC.RO)

### RESUMO

*O capítulo quatro centra-se principalmente na questão da motivação e como ela pode influenciar a aprendizagem de uma L2 em diferentes cenários de aprendizagem e quando é direcionada para diferentes alunos. Por isso, satisfazer as necessidades e adaptar os cursos de línguas às necessidades específicas dos alunos do ensino superior que estudam LFE é uma das melhores práticas que as autoras sugerem neste capítulo. Além disso, os professores também devem envolver os alunos no processo de seleção e conceção de recursos de aprendizagem, dando-lhes assim mais responsabilidade e autonomia no processo de aprendizagem. Assim, o uso de recursos digitais também pode contribuir para o aumento da motivação, resultando numa aprendizagem mais eficaz. Dessa forma, os alunos receberão as ferramentas para entrar com sucesso no mercado de trabalho.*

## 1. TEORIAS BÁSICAS SOBRE A MOTIVAÇÃO

### 1.1. MOTIVAÇÃO: DEFINIÇÕES E TIPOLOGIA

A motivação é um fenómeno psicológico complexo, com múltiplos significados. De um modo geral, a motivação pode ser vista como 1. a razão pela qual alguém faz algo ou se comporta de determinada maneira: motivação (por trás de algo) *Qual é a motivação por trás dessa mudança repentina?*, e motivação para (fazer) algo; 2. o sentimento de querer fazer algo, especialmente alguma coisa que envolva muito trabalho e esforço. Segundo uma ideia da filosofia europeia clássica, a motivação foi desenvolvida como um conceito na psicologia do século XX e noutras ciências sociais. No século XXI, o conceito de motivação tornou-se instrumental na teoria da aprendizagem de línguas. Os especialistas concordam que ter um alto nível de motivação é um fator chave na aprendizagem de uma L2, pois a escolha das tarefas e o tempo necessário para as realizar, assim como o grau de esforço na realização de uma tarefa definida, depende exclusivamente do aluno (Dörnyei & Ushioda, 2021, pp. 4-6). No seu compêndio, Dörnyei e Ushioda (2021) veem a motivação como um incentivo para a ação, como a capacidade humana de satisfazer as próprias necessidades através de certas atividades, um processo psicofisiológico dinâmico que controla o comportamento humano e define a sua organização, direção, estabilidade e estado ativo. Conforme afirmado por Ushioda (2013), a motivação varia desde um conjunto de processos que informam vontade, desejo ou impulso, para agir e atividade, ou um conjunto de motivos. No entanto, como mostram Dörnyei e Ushioda (2021), “the big story in motivation research was the gradual shift away from Robert Gardner’s social psychological approach – associated with the classic concept of integrative motivation – towards a more complex, more dynamic and more situated approach with a more pronounced educational relevance”. (p.xi) Além disso, como Sivaci (2020) realçou, é necessário aprofundar mais o estudo das emoções na Aprendizagem de Línguas (LL) e no Ensino de Línguas (LT).

### 1.2 TIPOLOGIA DA MOTIVAÇÃO EM PSICOLOGIA

Segundo Reiss (2012, pp. 152-156), a motivação pode ser classificada como extrínseca/intrínseca, positiva/negativa, constante/não constante:

- a motivação *extrínseca* não está relacionada com o conteúdo de nenhum tipo de atividade; é condicionada por fatores externos (ex. participação em competições para ganhar um prêmio), enquanto a motivação *intrínseca* é interna e está relacionada com o conteúdo de uma atividade e não com o mundo exterior (ex. praticar desporto porque traz emoções positivas).
- motivação *positiva*, baseada em estímulos positivos (por exemplo, se as crianças se portarem bem, os pais vão-lhe dar mais tempo para estarem em frente a um ecrã) versus motivação negativa, baseada em estímulos negativos (por exemplo, se as crianças não dormirem tarde, os pais podem dar-lhe mais tempo para estarem em frente a um ecrã no dia seguinte, etc.).
- motivação *constante*, baseada nas necessidades humanas básicas (por exemplo, fome, sede, etc.) versus motivação *não constante*, que requer apoio permanente (por exemplo, deixar de fumar, perder peso, etc.).

### 1.3 TEORIAS DA MOTIVAÇÃO EM PSICOLOGIA

As teorias da motivação (TM) estudam e analisam as necessidades humanas, os seus conteúdos, estrutura e a forma como estão relacionadas com a motivação das pessoas. O estudo dessas necessidades desencadeou o surgimento de três direções principais nas TM: (1) orientada para o conteúdo; (2) processual; (3) focada no trabalhador.

As teorias mencionadas em (1) analisam os fatores que influenciam a motivação e concentram-se principalmente na análise das necessidades humanas. Descrevem a estrutura das necessidades e o seu conteúdo, bem como a forma como essas necessidades estão diretamente relacionadas com a motivação; o foco está na compreensão do impulso interior. Este grupo de teorias inclui a hierarquia de necessidades de Maslow (“Pirâmide de Maslow”, 1954), a sua interpretação e adição conforme apresentada na teoria ERG (Existência-Relacionamento-Crescimento) proposta por Clayton Alderfer (1969), a teoria das necessidades adquiridas sugerida por David McClelland (1987) e a teoria dos dois fatores de Frederick Herzberg (1987).

A direção processual (2) inclui teorias que analisam a forma como o ser humano distribui os seus esforços e que tipo de comportamento escolhe para atingir novos objetivos. O comportamento humano é visto como informado não apenas pelas necessidades, mas também em função das perceções e expectativas de uma pessoa em relação a uma situação particular e às possíveis consequências do modo específico de se comportar. Neste grande grupo de teorias, as mais conhecidas são a teoria da expectativa de Victor Harold Vrooms (1964), segundo a qual os indivíduos são motivados a agir desde que o seu desempenho seja recompensado, e o seu desenvolvimento na teoria da equidade de John Stacy Adams (1963), na qual a recompensa correta é entendida como uma força motivadora; A teoria de Layman Porter e Edward Lawler (1968), com a sua explicação detalhada das condições e processos pelos quais ocorre a recompensa pelo trabalho; a teoria de definição de objetivos de Edwin A. Locke e Latham (1990), que considera que a definição de objetivos específicos e o feedback estão relacionados com o desempenho melhorado na tarefa; a teoria da gestão participativa e a sua ideia principal de que os funcionários podem ser mais motivados se escolherem as tarefas nas quais se preferem concentrar e coordenar o seu trabalho uns com os outros (Bainbridge, 1996).

A direção focada no trabalhador (3) inclui a teoria X e Y da motivação proposta por Douglas McGregor (1960), relacionada com a teoria anterior no que diz respeito ao entendimento da tipologia dos funcionários como os tipos X (motivados por recompensa) e Y (motivados internamente); e Ouchi (1980), que enfatiza a forte ligação entre empregado e gestor sob a ideia de um “emprego para toda a vida”.

#### 1.4 ABORDAGENS À MOTIVAÇÃO NA APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS

As teorias de motivação apareceram na psicologia social e migraram ou foram alargadas para teorias de motivação na aprendizagem de uma L2 (Noels *et al.*, 2019; Dörnyei & Ushioda, 2021). A motivação pode depender de motivos sociais formulados com base nas necessidades de uma comunidade. Esses motivos moldam e definem a motivação extrínseca, que se enquadra em dois tipos: motivação *social mais alargada* e motivação *pessoal*. A esfera motivacional humana pode ser influenciada pela natureza da atividade do homem; este é um exemplo de motivação intrínseca, que inclui a motivação para o sucesso. Outro tipo de motivação é a *motivação distante/longa distância* versus *motivação próxima/real*. Algumas investigações relativamente recentes de autores ocidentais influentes na área da motivação na aprendizagem de uma L2 (Ushioda, Gardner, Dörnyei) devem-se às contribuições de vários cientistas, psicólogos e educadores.

Discutindo a motivação na aquisição de uma segunda língua, Ema Ushioda (2013, pp. 1-17) fornece um esboço útil da evolução da teoria de aprendizagem de línguas (LL). Fundada no Canadá em 1959 e direcionada para a motivação para a aprendizagem de uma segunda língua, moldou a compreensão da orientação do aluno de línguas em relação às comunidades de falantes de línguas estrangeiras. No século XXI, com o inglês como língua mundial, o enfoque da teoria da aprendizagem de línguas vê a motivação em termos de objetivos pessoais e de identidade, porque os falantes de inglês podem desejar encarar-se como membros da comunidade global. Juntamente com a globalização e a migração, o foco da teoria de LL também mudou para aprender outras línguas além do inglês (LOTE) (Ushioda, 2013).

**Robert Gardner: motivação instrumental e integrativa.** Na sua conceptualização da motivação, Robert Gardner (2010) mostrou que todos os tipos de motivação são influenciados por fatores sociais e culturais. Gardner (1985, 2001) fez a distinção entre motivação instrumental e integrativa. A motivação integrativa representa a reflexão de necessidades intrínsecas e é desencadeada, por exemplo, pelo desejo dos alunos de se identificarem com a cultura do país onde se fala uma determinada língua. Portanto, na motivação integrativa, o objetivo da aprendizagem de línguas é a necessidade interna do aluno, ou seja, os valores do aluno envolvidos no encontro e na comunicação com outras pessoas, enquanto a língua se torna o instrumento. Na motivação integrativa, a aprendizagem de uma L2 é vista como uma meta no desenvolvimento de uma carreira. A investigação concluiu que a motivação integrativa parece estar correlacionada com os resultados mais bem-sucedidos numa L2. No entanto, isto pode não ser sempre verdadeiro no caso de LFE onde a motivação instrumental pode prevalecer. O ensino de uma L2 deve integrar ambos. Em estudos de investigação posteriores, Gardner (2007, p. 19) chegou à seguinte conclusão: “it is the intensity of the motivation in its broadest sense, incorporating the behavioural, cognitive, and affective components, that is important.” Uma adição importante à teoria de Gardner é o conceito de autoconfiança linguística introduzido por Clément Clément *et al.* (1994).

**Zoltán Dörnyei e as classificações do Eu.** Dörnyei desafiou os três académicos anteriores, Gardner, Noels (2000) e Ushioda. Alargou o âmbito dos estudos sobre motivação propondo uma estrutura mais complexa de motivação na aprendizagem de uma L2. Segundo Dörnyei, existem três níveis de motivação: o nível da língua (cultura, sociedade, nível intelectual e pragmático), o nível do aluno (características individuais, autoconfiança linguística) e, por último, o nível do ambiente/situação de aprendizagem (currículos, ajudas, manuais, tarefas/trabalhos de casa, componentes relacionadas com a personalidade do professor, o seu comportamento, estilo de ensino/orientação do trabalho em sala de aula (1994, p. 280). Dörnyei e Otto também mencionam outra componente importante da motivação: a instabilidade e a mudança no tempo (1998, pp. 45-46). Nos anos 1960-1990, a maioria da investigação sobre motivação focava-se na perceção de uma L2 e de falantes nativos de uma L2 através da perspetiva dos alunos. Na década de 1990, o paradigma da investigação mudou e os motivos sociais passaram a ser vistos como insuficientes para a descrição da motivação.

A perspetiva da motivação foi alargada com a inclusão de novas noções da ciência cognitiva e da psicologia. Por exemplo, John Schumann (1975, 1997, 2001) sugere uma explicação neurobiológica

para a motivação; a motivação é vista como uma avaliação cognitiva de uma situação de acordo com uma série de parâmetros (*novidade, prazer, conexão com os objetivos e necessidades humanas, potencial para superar a situação, comprometimento com normas sociais e valores pessoais*). Schumann conclui que, em primeiro lugar, as reações emocionais influenciam a atenção e o esforço aplicado ao processo de aprendizagem e, em segundo lugar, que estes modelos de avaliação podem estar na base da motivação. Por exemplo, diferentes tarefas serão realizadas de forma positiva desde que tenham em consideração as especificidades e talentos do aluno (1997). Aparentemente, todas as questões centrais relacionadas com a motivação podem ser resumidas e referidas como “os três R da ciência da motivação”: *relatividade motivacional, regulação motivacional e reatividade motivacional* (Bernaus & Gardner, 2008, p. xi).

Afastando-nos das primeiras abordagens da motivação (Maslow, 1956) que enfatizavam a prioridade “objetiva” ou normativa e a organização das necessidades, existem muitas outras abordagens da motivação recentes que assumem um relativismo subjetivo tanto na prioridade quanto na organização mental das necessidades e motivos. As necessidades mais centrais e a forma como elas se relacionam umas com as outras são consideradas produtos não apenas das qualidades inerentes das próprias necessidades, mas também da história distinta dos indivíduos de persegui-las, bem como das restrições e recursos que eles encontram no momento e ao longo da sua vida (Bernaus & Gardner, 2008, p. xii). Compreender a motivação é importante em todas as etapas da aprendizagem de uma L2, em relação a situações, contacto com culturas, idade dos alunos e visão que estes têm de si próprios, abordagem de desenvolvimento pessoal, objetivos de vida. Independentemente da natureza dos motivos, um aluno motivado de uma L2 experiencia um sentimento de realização e crescimento interior que é fundamental em todos os campos e áreas da vida.

## **2. A MOTIVAÇÃO EM DIFERENTES CENÁRIOS DE APRENDIZAGEM**

### **2.1 TEORIAS E MODELOS EM DIFERENTES CENÁRIOS DE APRENDIZAGEM**

Como orientação para os professores que ensinam línguas estrangeiras no ensino superior, mencionamos apenas alguns dos inúmeros estudos e volumes coletivos que relembram os modelos propostos por Robert Gardner e Lambert (1972), Zoltan Dörnyei (2005, 2007, 2011), Ema Ushioda (2013), para citar apenas os nomes mais importantes da área. O foco aqui não é abordar a evolução de teorias e variações conceptuais na psicologia da educação, mas sim sugerir alguns elementos que definem o ensino e a aprendizagem de línguas para fins específicos (LFE) em contextos específicos usando novas tecnologias, recursos online disponíveis, corpora de texto, bibliotecas digitais, mídia, entre outros recursos digitais.

Como referem até alguns dos mais conhecidos teóricos da motivação na aquisição de uma L2 (Dörnyei & Otto, 1998), as teorias propõem inevitavelmente paradigmas reducionistas, em desacordo com a natureza dinâmica e móvel da motivação, e não podem incluir as variações determinadas pelos contextos específicos de aprendizagem. A motivação é um processo que depende de diversas variáveis que dizem respeito à psicologia do indivíduo, às relações entre diferentes grupos sociais, às formas como se constituem as identidades individuais ou de grupo, às relações de poder no contexto social, entre outras. Os construtos teóricos refletem, em grande parte, as ideologias da época e as transformações no campo da psicologia, das ciências sociais ou da pedagogia e, em menor medida, as situações concretas e reais dos processos de ensino e os desafios do ensino e aprendizagem de LFE.

A maioria dos estudos e análises dedicados à motivação no ensino e aprendizagem de línguas têm-se focado predominantemente em ILE e ISL (Inglês como segunda língua). A motivação no LOTE permaneceu num território quase inexplorado. R. Gardner (1985) constrói o modelo psicossocial de motivação na aprendizagem de línguas com base na investigação em ambientes bilíngues (francês, inglês) no Canadá. Dörnyei (1990 e seguintes) baseia as suas teorias na análise de dados sobre a motivação de jovens húngaros para aprender inglês, reunidos através de questionários. Como referiram Ushioda e Dörnyei (2017), o aumento do uso do inglês como língua global exige repensar as

teorias de motivação na aprendizagem de L2 e repensar os modelos construídos para ILE/ISL. Os autores defendem a necessidade de abordagens diferenciadas para ILE e LOTE, teorias que considerem as suas diferentes funções no mundo contemporâneo. Dörnyei propõe uma fundamentação das teorias na dimensão individual e psicológica, na qual ele vê um elemento diferenciador e estável. Ushioda acredita que, para contrariar a influência negativa do inglês como língua dominante na aprendizagem de LOTE, a abordagem precisa de ser menos instrumental. Parece então que ambos os autores privilegiam a motivação intrínseca-afetiva na aprendizagem de LOTE.

Além da necessária distinção entre ILE e LOTE, é essencial apontar as diferenças entre ensino e aprendizagem de uma L2 em geral e o mesmo em línguas específicas (LFE). No caso da LFE, a motivação integrativa, intrínseca-afetiva, pode ocorrer, mas não é um elemento central no processo de aprendizagem. O estudo de uma língua estrangeira é subordinado, por vezes até imposto, pela escolha de uma área de estudo ou profissão (direito, medicina, economia, engenharia, etc.). Não é a atividade principal do aluno (fora das áreas da filologia, do jornalismo ou da especialização em tradução/interpretação), mas sim uma atividade de formação profissional e de ajuda à construção da carreira pretendida. Por exemplo, um estudante de direito, em geral, projeta a sua excelência na área jurídica e não na área de proficiência em línguas.

## 2.2 AMBIENTES DE LFE

O estudo de LFE geralmente ocorre em paralelo ou como complemento ao IFE e é impulsionado por escolhas de carreira (estudo no exterior, estágios, programas de formação, relações comerciais, voluntariado), migração económica e refúgio de zonas de conflito. Uma LFE continua a ser um componente da identidade profissional dos alunos, muitas vezes ofuscada pelo IFE. No caso da migração (refúgio) para o país de destino, torna-se condição *sine qua non* para a integração dos alunos no novo ambiente. Aprender LFE nem sempre é uma escolha do aluno, mas pode ser determinada por várias circunstâncias (por exemplo, atuar como voluntário no Corpo de Paz num determinado país, escolher universidades na Europa onde as propinas são mais baixas do que no país de origem, conseguir um emprego numa empresa, etc.) e não implica automaticamente um desejo de integração na comunidade-alvo e adoção dos seus valores culturais (elemento essencial de motivação, no modelo de Gardner).

As estratégias de ensino de uma LFE e os ambientes de ensino são influenciados por diferenças culturais que marcam as relações professor-aluno, as relações dentro de grupos de alunos, e entre alunos e representantes da comunidade-alvo. Situações de ensino e aprendizagem transculturais, como Geert Hofstede (1986) apontou no final do século XX, são problemáticas para todas as partes envolvidas e podem criar muitas complicações e enfraquecer o empenho e o interesse na aprendizagem de línguas. Ao professor cabe a difícil tarefa de mapear os contextos de aprendizagem, de detetar as diferenças culturais e de propor conteúdos que favoreçam a comunicação intercultural e familiarizem os alunos com os diferentes códigos culturais do país em que se encontram, facilitando a sua atuação no meio envolvente.

Dependendo da situação de aprendizagem, os grupos podem ser linguisticamente homogéneos ou heterogéneos, compreendendo alunos de diferentes áreas geográficas e com diferentes origens culturais. Podem ser linguisticamente homogéneos, mas incluem alunos de diferentes áreas (direito, economia, engenharia, ciências ambientais, cinema, etc.). Um fenómeno cada vez mais comum é o ingresso de jovens nascidos na diáspora em programas de estudos nos países de origem dos seus pais. A identificação das necessidades dos alunos, a escolha de materiais específicos, o conteúdo e as formas de integrar a tecnologia no ensino são todas baseadas em:

1. contextos específicos para a aprendizagem de LFE: cursos no país de origem dos alunos, no âmbito de leitorados; cursos de formação linguística e cultural no país de estudo; cursos noutro país, através de programas europeus de mobilidade, formação de longa ou curta duração.
2. a homogeneidade/não homogeneidade dos alunos em termos de língua, especialização e idade.

### 3. o enquadramento legal e as políticas educativas específicas.

Os alunos que frequentam disciplinas de línguas organizados no seu país de origem ou que participem em programas de mobilidade em países terceiros não têm oportunidade de ter contacto direto com a língua de destino. Os recursos online utilizados nas disciplinas têm, além da função de material didático adaptado ao nível de estudo e requisitos específicos, o papel de fornecer aos alunos informações sobre a presença da segunda língua no ciberespaço, sobre bibliotecas digitais e obras lexicográficas, obras eletrónicas, podcasts, etc., estimulando o seu interesse para a criação de um ambiente virtual imersivo. Fora do seu país de origem, os alunos podem prosseguir os seus estudos (licenciatura, mestrado, doutoramento, pós-doutoramento) numa língua amplamente falada, seja em inglês ou na língua do país em causa (menos falada). No primeiro caso, a língua do país onde estavam a estudar não era inicialmente a língua alvo e pode continuar a ser um instrumento de integração, o que garante o funcionamento naquela sociedade. Existem algumas áreas, especialmente a medicina, em que é necessário ter conhecimento da língua local para a formação profissional (por exemplo, a relação entre a profissão médica e os pacientes). Na segunda situação, a língua do país torna-se (muitas vezes em conjunto com o IFE) a língua-alvo, o objeto de estudo no plano curricular, e é certificada através de exames e certificados. Embora em ambas as situações os alunos sejam expostos à língua do país em que estudam, as formas como se relacionam com ela são marcadamente diferentes e exigirão abordagens diferenciadas no processo de ensino. Os diferentes interesses dos alunos em aprender a língua do país (funcionamento no sistema social ou especialização) influenciam a seleção dos recursos eletrónicos, bem como a identificação das competências a adquirir pelos alunos (ex. fala, escrita, correspondência, escrita, tradução).

Como as novas tecnologias têm vindo a ser integradas no processo de ensino/aprendizagem de ILE ou IFE há mais de duas décadas, existem plataformas, aplicações e inúmeros recursos educativos online validados científica e didaticamente. Muitas universidades ocidentais oferecem cursos online de línguas aplicadas e línguas específicas. O mesmo não acontece em países que não possuem uma longa tradição na investigação e ensino da língua nacional como língua estrangeira, onde o processo de criação de recursos lexicográficos e bibliotecas digitais foi iniciado posteriormente.

A utilização de recursos eletrónicos disponíveis na Internet na organização de cursos de LFE requer o desenvolvimento de competências digitais e competências de comunicação intercultural por parte dos professores, mediação relacional e transmissão de informação e conteúdo, bem como o mapeamento cuidadoso dos contextos de ensino/aprendizagem e a compreensão dos fatores intrínsecos (afetivo-psicológicos) e, acima de tudo, extrínsecos (conjunturais, socioeconómicos, políticos) que influenciam a motivação e o interesse dos alunos em aprender línguas especializadas (Hampel & Stickler, 2015, p. 63).

O ensino online ainda está a dar os seus primeiros passos nalguns países onde, até recentemente, as leis da educação não reconheciam outras formas de educação além do ensino presencial tradicional em sala de aula. As expectativas de alguns alunos são muitas vezes moldadas pelo sistema tradicional presencial, com o ambiente online a aumentar a sua ansiedade e insatisfação, diminuindo assim a motivação. É necessário considerar todos estes aspetos na conceção de ambientes de ensino para estimular o interesse dos alunos e otimizar o uso de novas tecnologias na aquisição de LFE.

## **3. AVALIAÇÃO DA MOTIVAÇÃO, ABORDAGEM DAS NECESSIDADES E ADAPTAÇÃO DOS CURSOS DE LÍNGUAS ÀS NECESSIDADES ESPECÍFICAS DOS ALUNOS DO ENSINO SUPERIOR QUE ESTUDAM LFE**

### **3.1 AVALIAÇÃO DA MOTIVAÇÃO**

O processo de aprendizagem em geral e da aprendizagem de línguas, que é o objeto deste capítulo, têm sido vistos, intuitivamente e por meio da investigação, como intimamente relacionados com a motivação. Por sua vez, a motivação tem sido vista em termos fisiológicos como uma forma de estimulação elétrica e química do cérebro, em termos comportamentais como “the anticipation of

reward” (Brown, 2000), ou em termos cognitivos como estando relacionada com a decisão e escolhas dos alunos em relação às metas que estabelecem para si próprios ou que pretendem evitar (Dörnyei, 2001). Mais recentemente, a motivação tem sido vista como um dos elementos de uma estrutura mais complexa: Luckin (2018, citado em Bearman *et al.*, 2020, p. 55) considera-a um de sete elementos inter-relacionados, dos quais cinco são formas de meta-inteligência, listadas por Sternberg (2021, p. 493) – compreensão, controlo e coordenação de processos cognitivos superiores, tal como os processos de inteligência, criatividade e sabedoria, ou resolução de problemas, raciocínio, tomada de decisão e formação de conceitos. Entre elas está a inteligência meta-subjetiva, que tem a ver com a capacidade de conhecer e regular as próprias motivações e emoções.

Geralmente, a motivação – ou a falta dela – é vista como um dos fatores-chave para o sucesso ou insucesso dos alunos na aprendizagem de uma L2. Na teoria da autodeterminação (TDA) (Deci & Ryan, 2000; Ryan & Deci, 2017) a motivação é vista como um contínuo composto por várias formas de regulação comportamental dependendo do nível de autonomia individual. Para além da motivação intrínseca e extrínseca, os autores definiram três tipos de motivação, sendo um deles a amotivação (ou seja, a ausência de motivação ou falta de intenção para agir) (Ryan & Deci, 2020). Os investigadores estudaram ainda diversas variáveis associadas à motivação intrínseca no ensino de línguas estrangeiras e concluíram que o empenho dos alunos pode ser importante para prever a motivação autodeterminada para a aprendizagem de línguas (Oga-Baldwin *et al.*, 2017). Além disso, o empenho pode prever o aproveitamento e o absentismo em cursos de inglês (Dincer *et al.*, 2019).

O sucesso e o fracasso também são vistos em termos de progresso: embora isto possa ser facilmente quantificável e fácil de estabelecer em algumas áreas/tipos de atividades/competências, pode ser mais ambíguo em outras: “Language learning, in particular, is a slow process, with many ruptures, progressions and regressions, and indicators of progress may not be as easy to perceive.” (Busse, 2014, p. 159) Por outro lado, um bom entendimento e abordagem da motivação pode levar a melhores resultados, maior satisfação dos alunos e menor tempo gasto no processo de aprendizagem, o que também implica redução de custos. Por essa razão tem sido salientado o quão importante é para os criadores de cursos e professores estarem cientes desses níveis de motivação no início da unidade de aprendizagem (semestre, disciplina, etc.) bem como ao longo do processo. Para poder avaliar os seus níveis na atividade do aluno, parece ser essencial descrever a motivação de forma a criar uma base sólida do que deve ser medido.

### 3.2 COMPONENTES E DESCRIÇÕES

A motivação é um conceito complexo e, embora o seu nível possa ser calculado através da observação de mímicas, gestos e dicas de conversação dos alunos (Lepper *et al.*, 1993, conforme citado em De Vicente & Pain, 1998), o tempo gasto numa tarefa específica e a precisão dos resultados depende em grande parte de fatores subjetivos, como a experiência do professor ou o tempo gasto com os alunos. Por essa razão tem-se procurado encontrar instrumentos de avaliação que forneçam dados precisos que ajudem a identificar as melhores soluções na seleção de estratégias de ensino e aprendizagem, conteúdos e formatos, por exemplo. Assim, diversos métodos e instrumentos têm sido implementados em diversos países por grupos de investigação dedicados a esse fim. Em termos de instrumentos de avaliação, a literatura especializada menciona vários instrumentos normalizados, tal como o AMS (sigla de *Academic Motivation Scale Ams-C 28 college (cegep) version*, de R. J. Vallerand *et al.*, criado no Canadá em 1992-1993 ([http://www.lrcs.uqam.ca/wp-content/uploads/2017/08/emecegep\\_en.pdf](http://www.lrcs.uqam.ca/wp-content/uploads/2017/08/emecegep_en.pdf)) com base num questionário e numa escala de 7 pontos. Este não é pensado para a aprendizagem de línguas em particular, mas pode ser adaptado para esse fim). Existe ainda o EME (sigla de *l'Échelle de Motivation en Éducation*), também desenvolvido no Canadá, que avalia a motivação intrínseca e extrínseca por um lado e a falta de motivação por outro (Vallerand *et al.*, 1993) que, no entanto, também não visa o cenário da aprendizagem de línguas. Como já foi referido, o trabalho mais exaustivo nessa área é o de R. C. Gardner, que incide especificamente na aprendizagem de línguas. Na sua tentativa de criar uma escala de intensidade motivacional, o autor baseou-se em questionários e

analisou os dados; o seu principal resultado foi o *Attitude Motivation Index*, destinado a medir a motivação na aprendizagem de línguas. Os três principais fatores na sua escala foram o *esforço*, o *desejo de atingir uma meta* e *as atitudes*. O seu estudo centrou-se na aprendizagem do francês no Canadá e curiosamente entre as 11 variáveis do teste, além do interesse numa língua estrangeira, incluiu fatores culturais como atitudes em relação às pessoas que falam a língua aprendida, que podem ser relevantes para o nosso projeto, já que muitas vezes os grupos de alunos matriculados nas aulas de LFE são formados por pessoas provenientes de diversas origens culturais e étnicas, e a sua perceção pessoal do povo e da cultura cuja língua estão a adquirir pode desempenhar um papel significativo no seu nível de motivação. No entanto, a contribuição mais importante da equipa de Gardner foi o uso do conceito de *orientação para a aprendizagem de línguas*, que dividiu em dois tipos. Por um lado, descreveu a *motivação integrativa*, entendida como o tipo de motivação que diz respeito ao desejo dos alunos de se integrarem na comunidade cuja língua estão a aprender, de partilhar a cultura e de a vivenciar como membro de outra cultura; por outro lado, a *motivação instrumental*, que está, contrariamente, relacionada com a forma como o aluno se vê a si próprio e ao seu estatuto na sua própria cultura em termos de acesso a melhores empregos, estatuto profissional e social, nível de educação percebido através do conhecimento da(s) língua(s) aprendida(s) (Johnson & Johnson, 1999). Tal implica que o professor de línguas deve ter consciência destas diferenças, determinar o seu peso desde o início e ajustar estratégias, atividades e materiais em função desse aspeto. Dado que o elemento integrador tem um papel importante, deve ser incluído, mesmo que numa LFE no ensino superior a motivação instrumental seja o foco principal.

Recentemente, na sequência do avanço tecnológico e dos sistemas emergentes de *e-learning* e recursos digitais, foram propostas novas abordagens direcionadas para a melhoria dos sistemas de aprendizagem baseados no diagnóstico da motivação (De Vicente & Pain, 1998). Teimouri, Plonsly e Tabandeh (2022) desenvolveram e validaram uma escala de *Grit* específica para a língua para medir o empenho dos alunos de L2 – uma mistura entre paixão e perseverança pela aprendizagem de uma L2. O próprio projeto QuILL testou e validou o uso de vários recursos online em casos reais de ensino de LFE com grupos de professores e alunos para verificar como e em que medida tais recursos podem ser usados/adaptados, e também para sugerir diretrizes para a sua implementação (Silva *et al.*, 2022). Entre outros aspetos, tal como o nível de energia, a motivação está geralmente associada à intensidade do empenho; um baixo nível de neste aspeto é corroborado por baixos níveis de motivação, portanto, quanto mais cedo for detetado, mais eficiente pode ser a intervenção. Isto pode ser encontrado em alguns sistemas de *e-learning*, o que permite uma intervenção personalizada adequada para voltar a envolver os alunos (Cocea & Weibelzahl, 2011). Por norma, uma avaliação sólida da motivação e uma identificação dos fatores motivadores *versus* desmotivadores poderia contribuir para melhores escolhas por parte dos docentes e para um melhor desempenho dos alunos.

### **3.3 ABORDAGEM DAS NECESSIDADES E ADAPTAÇÃO DOS CURSOS DE LÍNGUAS ÀS NECESSIDADES ESPECÍFICAS DOS ALUNOS DO ENSINO SUPERIOR QUE ESTUDAM LFE**

Visto que o nosso projeto incide em recursos para LFE é interessante salientar que, desde o início, a análise de necessidades se relacionou com o movimento IFE (Inglês para Fins Específicos) na tentativa de aumentar a eficiência financeira dos cursos de Língua para Fins Ocupacionais e de Língua para Fins Profissionais, projetando-os e ajustando-os aos interesses particulares e às necessidades profissionais dos alunos. No ensino pré-superior, as decisões são geralmente tomadas por outras partes, como pais ou entidades governamentais, em nome dos alunos menores de idade (Richards, 2001, p. 54). No entanto, o facto de os cursos de LFE serem ministrados a adultos pode implicar que os participantes podem e muitas vezes estão dispostos a desempenhar um papel no processo de tomada de decisão de seleccionar as áreas temáticas em termos de vocabulário, género, competências específicas, etc. (Basturkmen, 2013, p. 1), o que, por sua vez, demonstrou ter um impacto positivo na motivação. No entanto, os seus contributos devem ser considerados de forma criteriosa, pois carecem de proficiência pedagógica. Ao contrário dos cursos de Língua para Fins Gerais, essas necessidades e exigências estão

muitas vezes relacionadas com uma determinada área restrita, o que, por sua vez, implica que, enquanto os cursos de línguas gerais são geralmente empreendimentos de longo prazo, os cursos de LFE têm uma duração limitada (um ou alguns semestres), o que também significa a necessidade de ter um foco claro na área para o qual foi projetado e, conseqüentemente, fazer uso efetivo do tempo previsto.

Outro aspeto específico dos cursos de LFE é a natureza heterogénea do grupo, que podem implicar diferenças étnicas, culturais, diferentes níveis de proficiência linguística pré-existentes, diferentes estilos de aprendizagem e até mesmo diferenças em termos de idade dos participantes. Além disso, no caso do ano de preparação para a universidade os estudantes que decidem estudar no estrangeiro, pode ser necessário integrar elementos de Língua para Fins Académicos para garantir a preparação ideal para o seu desempenho dentro da instituição de ensino superior. Estas são as razões pelas quais a análise de necessidades é um pré-requisito no plano de estudos e na conceção e revisão de cursos de LFE, bem como no processo de criação de recursos específicos.

A análise de necessidades foi definida como:

the use of systematic means to define the specific sets of skills, texts, linguistic forms, and communicative practices that a particular group of learners must acquire [...and which are] informing its curricula and materials and underlining its pragmatic engagement with occupational, academic, and professional realities. (Hyland, 2007, p. 392)

A análise de necessidades pode ser usada para uma variedade de propósitos (para consultar uma lista abrangente, ver Richards, 2001, pp. 52-53), alguns dos quais são adaptáveis ao cenário de LFE no ensino superior (por exemplo, para identificar o perfil demográfico do grupo, para determinar quais são os alunos de um determinado grupo que precisam mais de formação em competências linguísticas específicas, para identificar uma falha entre o que os alunos são capazes de fazer e o que precisam de ser capazes de fazer na sua respetiva área/profissão). As informações assim obtidas podem ser usadas como base para o planeamento de um programa de formação (*ibid.*). A análise de necessidades pode ocorrer no início de um módulo/curso de aprendizagem, durante ou após um programa de línguas (Richards, 2001, p. 54), pode ser conduzido de várias maneiras (formalmente ou informalmente) e pode ter como alvo diferentes tipos de necessidades: as *subjetivas*, referentes ao que os alunos gostariam de aprender, e as *objetivas*, referentes a tarefas, atividades e competências que os alunos devem ser capazes de pôr em prática em situações de estudo atuais ou posteriores ou em situações profissionais (Basturkmen, 2013, p. 1), necessidades tal como são entendidas por “alguém de dentro ou de fora, necessidades percebidas e atuais versus necessidades potenciais e não reconhecidas” (Richards, 2001, p. 53). Toda esta informação pode ser reunida através de vários métodos: questionários para docentes e alunos, entrevistas, análise de erros, a fim de realizar ou contribuir para o design do curso e/ou do plano curricular. É possível usar alguns instrumentos mais avançados, mas outros são simples e podem ser criados *ad hoc*, consistindo em apenas algumas perguntas – por exemplo, para descobrir a relevância da língua na futura profissão dos alunos pode ser criado um questionário simples de quatro itens a perguntar se: a língua será necessária; a língua será importante; a língua será útil para conseguir um emprego bem remunerado após a conclusão do curso; não é importante e nem o será no futuro.

As informações podem depois ser usadas para criar ou ajustar cursos em geral, ou para criar ou adaptar recursos para satisfazer as necessidades de pré e pós-graduação dos alunos. Esta é, na verdade, uma das competências para o ensino de LFE (4.1.) conforme descrito no Quadro Comum de Competências (QCC) – um modelo de conhecimento e competências necessárias a um professor de LFE ([http://catapult-project.eu/wp-content/uploads/2019/11/CATAPULT\\_LSP\\_Teacher\\_CCF\\_v12.pdf](http://catapult-project.eu/wp-content/uploads/2019/11/CATAPULT_LSP_Teacher_CCF_v12.pdf)).

#### **4. ABORDAGEM EFICIENTE DAS NECESSIDADES DOS ALUNOS NA APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS COMO UMA FERRAMENTA PARA ENTRAR COM ÊXITO NO MERCADO DE TRABALHO**

Esta secção aborda o aspeto essencial de satisfazer eficazmente as necessidades dos alunos para aprender línguas como uma ferramenta para entrar com êxito no mercado de trabalho e desenvolver futuros negócios no âmbito dos cursos de LFE, especialmente sob a forma de uma abordagem centrada no aluno e na adaptação do curso às necessidades académicas e profissionais dos alunos.

Em regra, no que diz respeito às LFE, a intenção da participação dos alunos no curso é claramente definida, pois aprendem a língua para a usar numa determinada situação futura, geralmente de cariz profissional; por isso, os objetivos e propósitos do processo de aprendizagem podem ser facilmente identificados desde o início. Em comparação com a situação em que os alunos frequentam um curso de língua geral no âmbito de um currículo obrigatório, os alunos de LFE optam por desenvolver as suas competências linguísticas com vista a aumentar a sua empregabilidade. Como resultado, não se requer qualquer esforço adicional significativo por parte do professor para convencer os alunos da utilidade e relevância do curso.

##### **4.1 BOAS PRÁTICAS**

Com o intuito de orientar melhor o curso para os estudos e profissão dos alunos, é altamente recomendável que o docente avalie as necessidades reais dos futuros empregados e do mercado de trabalho em geral, nas suas diversas formas, desde o trabalho por conta própria até a ser um membro ou líder de uma equipa numa empresa multinacional. Dessa forma, os alunos que concluem um curso de LFE estarão preparados para satisfazer as exigências dos seus requisitos académicos até à conclusão do mesmo e, posteriormente, para satisfazer as exigências de um mercado de trabalho em constante mudança. Segundo Scrivener (2011, p. 90), esse tipo de Análise de Necessidades deve abordar aspetos como: porque é que os alunos podem precisar da língua no futuro; o nível linguístico atual do aluno e os seus problemas atuais; as suas preferências de aprendizagem em termos de conteúdo e tipos de atividades de aprendizagem.

No que diz respeito à identificação das competências exigidas no mercado de trabalho, o professor pode partir de um hipotético cargo e descrição geral, ou ir ainda mais longe e descobrir tarefas específicas que supostamente os alunos devem (ou deverão) realizar nos seus ramos de atividade, juntamente com quaisquer outros possíveis detalhes que possam estar relacionados com os mesmos, as situações que os alunos poderão vir a enfrentar, exemplos específicos de linguagem que eles podem vir a precisar de usar, etc. Essa abordagem é especialmente benéfica quando os professores não têm nenhum curso pré-concebido disponível e precisam de preparar todos os materiais.

Uma atitude improdutiva que pode surgir é a relutância dos alunos em auxiliar o professor na sua tarefa de definir as melhores estratégias e recursos pedagógicos de acordo com as suas necessidades. Estes podem assumir uma posição confortável de rejeitar qualquer responsabilidade pelo processo de aprendizagem, passando-a na totalidade ao professor. As razões podem ser diversas: ou os alunos consideram que não têm experiência suficiente na área para participar ativamente na construção dos conteúdos do curso, ou acham que isso deveria ser exclusivamente uma preocupação do professor. Além disso, embora o paradigma de ensino centrado no aluno seja atualmente preferido e amplamente aceite pelos professores, há a possibilidade de os alunos estarem acostumados a uma sala de aula centrada no professor, onde as suas opiniões e necessidades são constantemente ignoradas. No entanto, o objetivo geral é o de formar alunos autónomos que sejam capazes de assumir a aprendizagem ao longo da vida e aprimorar os seus conhecimentos e competências de forma independente, pelo que os alunos devem ser incentivados a perceber a importância da cooperação professor-aluno, mesmo em termos dos aspetos metodológicos aplicados ao enquadramento do curso.

#### 4.2 FERRAMENTAS DE ANÁLISE DE NECESSIDADES

Uma ferramenta que ajudaria os professores a adaptar o curso aos objetivos acadêmicos e/ou profissionais dos próprios alunos e à futura posição no mercado de trabalho era uma que fornecesse *feedback* constante. Deve ser prestada atenção especial de forma a garantir um *feedback* bidirecional (de alunos para professores e vice-versa). O *feedback* é considerado um dos pontos-chave de um curso de LFE pela seguinte razão: dado que, em regra, os alunos têm objetivos e propósitos claramente definidos na aprendizagem de línguas, o professor deve certificar-se de que o curso aborda as necessidades dos alunos e exige tanto quanto possível; caso contrário, a eficiência e o valor prático do curso não irão corresponder às expectativas. Assim, recomendamos a introdução de vários elementos que proporcionem aos alunos *feedback* (tanto oral como escrito, em diferentes momentos da aula, durante ou após a mesma) de forma regular. As tecnologias atuais garantem *feedback* efetivo e possivelmente até comunicação em tempo real: muitos recursos digitais podem ser configurados para oferecer *feedback* imediato em termos de aceitabilidade e precisão das respostas, enquanto as várias plataformas existentes também estão projetadas para funcionar como local de diálogo entre professores e alunos.

Para além da centralidade explícita no aluno – condição *sine qua non* de qualquer curso de LFE, a tarefa do professor torna-se mais complexa pela especificidade do domínio visado pelo curso. Tendo pouco ou nenhum conhecimento prévio sobre o assunto/domínio em que têm de se focar, a tarefa dos professores pode por vezes ser difícil, razão pela qual muitos professores se sentem desencorajados e relutantes em lecionar cursos de LFE. No entanto, as LFE apresentam uma ótima oportunidade de comunicação: os alunos conhecem os temas, o professor conhece a língua; para colmatar essa falha, ambos os lados são obrigados a aprender a comunicar e a trocar informações entre si.

A este desafio acresce a questão da disponibilização de materiais didáticos adequados e atualizados – um aspeto importante que contribui para aumentar a motivação dos alunos e desempenha um papel fundamental na sua preparação para a atividade na vida real. Conforme referido na literatura especializada na área, a consciencialização dos alunos para a importância e eficácia das atividades sugeridas pelo professor é a base para o sucesso do processo de aprendizagem (Chirilă, 2020, p. 203). Assim, seria altamente recomendável que os alunos participassem ativamente na escolha dos materiais (temas discutidos durante a aula, textos sugeridos para leitura, vídeos indicados para assistir, etc.). Ao permitir que os alunos selecionem pelo menos alguns dos recursos de aprendizagem, o professor poderá fornecer-lhes o conteúdo mais adequado, que corresponda plenamente às necessidades dos mesmos e conduza a altos níveis de motivação, tanto cognitiva quanto comportamental. Convirá referir que apenas devem ser usados materiais autênticos (com possíveis pequenas adaptações, de acordo com o nível dos alunos), fornecendo exemplos de uso da linguagem moderna. Caso os professores optem por um conjunto de materiais prontos ou um manual, devem avaliar cuidadosamente o mesmo usando um conjunto de critérios bem definidos (ver, por exemplo, Nunan, 1991, p. 223).

Todas as estratégias acima mencionadas aplicadas no âmbito de um curso LFE contribuem para pelo menos um dos objetivos essenciais de qualquer processo de aprendizagem, ou seja, desenvolver um aluno autónomo. A capacidade de autoestudo dos alunos é crucial neste caso: nenhum curso de línguas pode ensinar-lhes tudo o que precisam de saber em situações da vida real e, de qualquer maneira, serão forçados a explorar e a descobrir vários aspetos e competências linguísticas relacionadas com a profissão por si próprios. É importante que os professores promovam a autonomia do aluno, consciencializando os seus alunos sobre as principais estratégias aplicadas na aprendizagem de línguas e estimulando-os a refletir sobre o processo de aprendizagem. Os alunos podem aprender usando tarefas específicas que os ajudem a assumir a responsabilidade de adquirir novos conhecimentos e competências linguísticas no futuro. Tais atividades podem incluir escrever declarações do tipo “Sei fazer” depois de terminar uma lição ou uma unidade, compilar os seus próprios glossários com termos ou contextos da vida real da área-alvo, preparar apresentações sobre a sua área específica de investigação ou atividade profissional, organizar grupos de autoestudo, etc.

Um importante fator que está relacionado com a autonomia na formação da motivação dos alunos nos cursos de LFE é a criação de um centro de acesso livre – um centro de aprendizagem gratuito que pode ser usado livremente pelos alunos após as aulas. A utilização destes centros é altamente recomendável para as LFE, uma vez que potenciam a autonomia dos alunos, disponibilizando-lhes uma vasta gama de materiais. Nas condições atuais, quando estamos acostumados a trabalhar em ambiente virtual, tais centros podem assumir a forma de repositórios de recursos fornecidos pelo professor. Qualquer aula de LFE deve ser acompanhada por uma lista de recursos cuidadosamente compilada que inclua, mas não se limite ao seguinte: dicionários online e materiais de referência credíveis, sites temáticos, revistas académicas na área de interesse, vídeos de acesso livre, programas de TV, documentários na área de interesse, para citar apenas alguns. O professor também pode pedir a cada aluno para completar a lista com vários recursos próprios, aumentando assim a sua intervenção na aprendizagem. Todos os materiais incluídos na lista devem ser cuidadosamente verificados em termos de adequação e credibilidade.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A motivação é um elemento crucial na aprendizagem de línguas, pelo que uma boa compreensão do próprio conceito, das principais teorias propostas, bem como o conhecimento dos fatores que a influenciam só podem contribuir para melhores resultados e uma maior satisfação, especialmente nas LFE, com o seu perfil específico quanto à idade, objetivo e foco na comunicação profissional e académica. Avaliar corretamente, juntamente com a determinação das necessidades dos alunos através da análise de necessidades, conduz a um melhor ajuste dos cursos e materiais didáticos. Os recursos digitais, em particular, são capazes de afetar a motivação, pois contribuem e favorecem a adaptação/criação de cursos, programas e recursos pedagógicos adequados, fornecem *feedback* imediato e um ritmo de aprendizagem personalizado e envolvem os alunos (pelo menos parcialmente) na tomada de decisões no que diz respeito ao conteúdo e às estratégias utilizadas. Além de favorecer o aumento imediato do envolvimento dos alunos nas atividades e um melhor desempenho na respetiva língua, também aumenta a empregabilidade e as hipóteses de garantir melhores empregos a longo prazo.

### HIPERLIGAÇÕES PARA RECURSOS EXTERNOS

CATAPULT project. Computer Assisted Training and platforms to Upskill LSP Teachers <http://catapult-project.eu/>

CATAPULT project. Common Competence Framework available at [http://catapult-project.eu/wp-content/uploads/2019/07/CATAPULT\\_O2\\_report\\_final.pdf](http://catapult-project.eu/wp-content/uploads/2019/07/CATAPULT_O2_report_final.pdf)  
[http://catapult-project.eu/wp-content/uploads/2019/11/CATAPULT\\_LSP\\_Teacher\\_CCF\\_v12.pdf](http://catapult-project.eu/wp-content/uploads/2019/11/CATAPULT_LSP_Teacher_CCF_v12.pdf)

ACADEMIC MOTIVATION SCALE (AMS-C 28) COLLEGE (CEGEP) VERSION, Robert J. Vallerand, Luc G. Pelletier, Marc R. Blais, Nathalie M. Brière, Caroline B. Sénécal, Évelyne F. Vallières, 1992-1993, Educational and Psychological Measurement, vols. 52 and 53, available at [http://www.lrcs.ugam.ca/wp-content/uploads/2017/08/emecegep\\_en.pdf](http://www.lrcs.ugam.ca/wp-content/uploads/2017/08/emecegep_en.pdf)

### REFERÊNCIAS

Adams, J. S. (1963). Toward an Understanding of Inequity. In *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 67, pp. 422-436. 67(5), 422–436. <https://doi.org/10.1037/h0040968>

- Alderfer, C. (1969). 'An empirical test of a new theory of human needs'. *Organizational Behavior and Human Performance*, 4(2), 142-175, [https://doi.org/10.1016/0030-5073\(69\)90004-X](https://doi.org/10.1016/0030-5073(69)90004-X). (<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/003050736990004X>)
- Basturkmen, H. (2013). Needs Analysis and Syllabus Design for Language for Specific Purposes. Chapelle, C.A. (ed.). *The Encyclopedia of Applied Linguistics*. Blackwell Publishing Ltd.
- Bearman, M. et al. (Eds.) (2020). *Re-imagining University Assessment in a Digital World*. Springer.
- Bernaus, M., & Gardner, R. C. (2008). Teacher Motivation Strategies, Student Perceptions, Student Motivation, and English Achievement. *Modern Language Journal*, 92(3), 387–401. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2008.00753>
- Brown, H. (2000). *Principles of language learning and teaching*. Prentice Hall.
- Busse, V. (2014). Visible learning and visible motivation. Exploring challenging goals and feedback in language education. *Motivation and Foreign Language Learning: From theory to practice*
- Chirilă, A. (2021). Motivarea studenților străini în anul pregătitor de limba română: strategii și tehnici. *Intertext*, 1/2 (201-207). Editura Universității Libere Internaționale din Moldova.
- Clément, R. et al. (1994). Motivation, Self-Confidence, and Group Cohesion, in. *The Foreign Language Classroom, Language Learning*, September, pp. 417-448.
- Cocea, M., & Weibelzahl, S. (2007). Eliciting Motivation Knowledge from Log Files Towards Motivation Diagnosis for Adaptive Systems. In C. Conati, K. McCoy, & G. Paliouras. (Eds.). *User Modeling 2007. UM 2007. Lecture Notes in Computer Science*, vol 4511. Springer.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). The " what " and " why " of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.
- De Vicente, A. & Pain, H. (1998). Motivation Diagnosis in Intelligent Tutoring Systems. January 1998 Lecture Notes in Computer Science. *Proceedings of the Conference Intelligent Tutoring Systems*, 4th International Conference, ITS '98, San Antonio, Texas, USA, August 16-19, 1998.
- Dincer, A., Yeşilyurt, S., Noels, K. A., & Vargas Lascano, D. I. (2019). Self-determination and classroom engagement of EFL learners: A mixed-methods study of the self-system model of motivational development. *Sage Open*, 9(2), 2158244019853913.
- Dörnyei, Z. (1990). Conceptualising Motivation in Foreign Language Learning. *Language Learning*, 40, 45-78.
- Dörnyei, Z. (1994). Motivation and Motivating in the Foreign Language Classroom Author(s), in *The Modern Language Journal*, 78(3). 273-284. Blackwell Publishing. Available at: <http://www.jstor.org/stable/330107>
- Dörnyei, Z. (2001). *Motivational strategies in the language classroom*. Cambridge University Press.
- Dörnyei, Z. (2005). *The Psychology of the Language Learner: Individual Differences in Second Language Acquisition*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Dörnyei, Z. (2007). *Research Methods in Applied Linguistics: Quantitative, Qualitative and Mixed Methodologies*. Oxford University Press.
- Dörnyei, Z. (2009). *The L2 Motivational Self System*. Z. Dörnyei & E. Ushioda (Eds.), *Motivation, Language Identity and the L2 Self* (pp. 9–42). Multilingual Matters.

- Dörnyei, Z., & Otto, I. (1998). Motivation in Action: A Process of L2 Motivation. *Working Papers in Applied Linguistics*, 4, 43-69.
- Dörnyei, Z., & Ushioda, E. (2021). *Teaching and researching motivation: new directions for language*. Routledge.
- Gardner, R. C. (1985). *Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitudes and Motivation*. Edward Arnold.
- Gardner, R. C. (2001). Integrative Motivation and Second Language Acquisition. In Z. Dörnyei & R. Schmidt (Eds.), *Motivation and Second Language Acquisition* (pp. 1-19). University of Hawai'i Press.
- Gardner, R. C. (2010). *Motivation and Second Language Acquisition: The Socio-Educational Model*. Peter Lang.
- Gardner, R. C. & Lambert, W. E. (1972). *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*. Newbury House.
- Gardner, R. C., & Macintyre, P. D. (1993). A Student's Contribution to Second Language Learning. Part II: Affective Variables. *Language Teaching*, 26, 1–11.
- Gardner, R. C., Tremblay, P. F., & Masgoret, A. M. (1997). Towards a Full Model of Second Language Learning: An Empirical Investigation. *The Modern Language Journal*, 81, 344-362.
- Hampel R., Stickler, U. (2015). *Developing Online Language Teaching*. Palgrave Macmillan.
- Harmer, J. (2007). *The Practice of English Language Teaching*. Fourth edition. Pearson Longman.
- Herzenberg, F.I. (1987). One more time: How do you motivate employees? *Harvard Business Review*, 40(1), 53-62.
- Hofstede, G. (1986). Cultural differences in teaching and learning. *International Journal of International Relations*, 10, 301-320. <https://doi.org/10.4324/9781351006743>.
- Hyland, K. (2007). English for Specific Purposes. Cummins, J., Davison, C. (eds.) *International Handbook of English Language Teaching*. Springer International Handbooks of Education, vol. 15. Springer.
- Johnson, K., Johnson, H. (1999). *Encyclopedic Dictionary of Applied Linguistics: A Handbook for Language Teaching*. Blackwell Publishing Ltd.
- Kormos, J. & Csizér, K. (2008). Age-Related Differences in the Motivation of Learning English as a Foreign Language: Attitudes, Selves, and Motivated Learning Behavior. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2008.00443.x>
- Lawler, E. E., Porter, L. W., & Tennenbaum, A. (1968). Managers' attitudes toward interaction episodes. *Journal of Applied Psychology*, 52(6, Pt.1), pp. 432–439. <https://doi.org/10.1037/h0026504>
- Locke, E. A. & Latham, G. P. (1990). *A theory of goal setting and task performance*. Prentice Hall. [https://www.academia.edu/26293602/A\\_Theory\\_of\\_Goal\\_Setting\\_and\\_Task\\_Performance](https://www.academia.edu/26293602/A_Theory_of_Goal_Setting_and_Task_Performance)
- Luckin, R. (2018). *Machine Learning and Human Intelligence: The Future of Education for the 21st Century*. UCL Institute of Education Press.
- Maslow, A. H. (1954). *Motivation and Personality*. Harper and Brothers.
- Maslow, A. H. (1956). Defense and growth. *Merrill-Palmer Quarterly*, 3, 36–47.
- McClelland, D. (1987). *Human Motivation*. University of Cambridge Press.

- McGregor, D. (1960). *The Human Side of the Enterprise*. McGraw-Hill, Inc.
- Melnichuk, M. V. (2017). Market-Oriented LSP Training in Higher Education: Towards Higher Communicative Skills. *EURASIA Journal of Mathematics Science and Technology Education*, 13(8), 5073-5084.
- Noels, K. A. Why are you learning a second language? *Language Learning* 50(1), February 2000, 57–85.
- Noels, K.A., Adrian-Taylor, S., Saumure, K., & Katz, J. W. (2019). Motivation and the support of significant others across language learning contexts. *Journal for the Psychology of Language Learning*, 1(1), 106–141.
- Nunan, D. (1991). *Language Teaching Methodology. A textbook for teachers*. Prentice Hall.
- Oga-Baldwin, W. Q., Nakata, Y., Parker, P., & Ryan, R. M. (2017). Motivating young language learners: A longitudinal model of self-determined motivation in elementary school foreign language classes. *Contemporary Educational Psychology*, 49, 140-150.
- Ouchi, W. G. (1980). Markets, Bureaucracies, and Clans. *Administrative Science Quarterly*, 25(1), 129-141. <https://doi.org/10.2307/2392231>
- Reiss, S. (2012). Intrinsic and extrinsic motivation. *Teaching of Psychology*, 39 (2), 152–156. <https://doi.org/10.1177/0098628312437704>
- Richards, J. (2001). Curriculum Development in Language Teaching. *Cambridge Professional Learning*. Cambridge University Press.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford Publications.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary educational psychology*, 61, 101860.
- Schumann, J. H. (1975) Affective factors and the problem of age in second language acquisition. *Language Learning*, December 1975. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1975.tb00242.x>
- Schumann, J. H. (1997). *The Neurobiology of Affect in Language*. Blackwell Publishers.
- Schumann, J. H. (2001). Appraisal psychology, neurobiology, and language. *Annual Review of Applied Linguistics*, 21. 23 – 42. <https://doi.org/10.1017/S0267190501000022>
- Scrivener, J. (2011). *Learning Teaching. The Essential Guide to English Language Teaching*. Third edition. Macmillan.
- Silva, E. M., Chumbo, I., Gonçalves, V., Martins, C., Dotras Bravo, A., & Alves, A. M. (2022). The QuLL project: embracing digital technology in LSP teaching in Higher Education. In *XVII CercleS International Conference 2022*. 162-164. Instituto Politécnico do Porto.
- Sivaci, S. (2020). *The role of emotions in language learning: an investigation into the relationship between EFL learner's emotional experience and L2 motivational self-esteem*. Lambert Academic Publishing.
- Sternberg, R. J. (2021). Meta-Intelligence: Understanding, Control, and Coordination of Higher Cognitive Processes. In R. Holm-Hadulla et al. (Eds). *Intelligenz: Theoretische Grundlagen und praktische Anwendungen. Heidelberger Jahrbücher Online*. 6. 487-502. <https://doi.org/10.17885/heiup.hdibo.2021.1.24399>

- Teimouri, Y., Plonsky, L., & Tabandeh, F. (2022). L2 grit: Passion and perseverance for second-language learning. *Language Teaching Research*, 26(5), 893-918. Sage Journals.
- Ushioda, E. (2013) *The Palgrave Macmillan International Perspectives on Motivation. Language Learning and Professional Challenges*. Palgrave Macmillan.
- Ushioda, E. & Dörnyei, Z. (2017). Beyond global English: motivation to learn languages in a multicultural world. Introduction to the Special Issue. *Modern Language Journal*, 101(3), 451-454. Available at <https://www.jstor.org/stable/44980998>
- Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Briere, N. M., Senecal, C., & Vallieres, E. F. (1993). On the Assessment of Intrinsic, Extrinsic, and Amotivation in Education: Evidence on the Concurrent and Construct Validity of the Academic Motivation Scale. *Educational and Psychological Measurement*, 53(1), 159–172.
- Vroom, V. H. (1964). *Work and motivation*. Wiley.

## CAPÍTULO CINCO

### IMPLEMENTAÇÃO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS NA APRENDIZAGEM E ENSINO DAS LÍNGUAS DE FORMA SISTÊMICA NO ENSINO SUPERIOR

MARÍA-ELENA GÓMEZ-PARRA, LEONOR MARÍA MARTÍNEZ-SERRANO, CRISTINA MARÍA GÁMEZ-FERNÁNDEZ

UNIVERSIDADE DE CÓRDOBA  
CÓRDOBA, ESPANHA

ELENA.GOMEZ@UCO.ES, LEONOR.MARTINEZ.SERRANO@UCO.ES, CRISTINA.GAMEZ@UCO.ES

#### RESUMO

*O principal objetivo deste capítulo é analisar e discutir a implementação de tecnologias digitais na aprendizagem e ensino de línguas no setor do ensino superior (ES). Os estudos de caso do QuILL serão analisados com base na revisão da literatura e estudos de caso em toda a Europa. Como tal, a discussão e as conclusões retiradas fornecerão recomendações aos decisores, professores e alunos, com base nos resultados e nas boas práticas encontradas. Além disso, serão fornecidas instruções pormenorizadas sobre como transferir e replicar tais práticas.*

#### 1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

As tecnologias digitais no campo da aprendizagem e ensino das línguas no ensino superior viveram um desenvolvimento sem precedentes, que aumentou significativamente devido ao surto da pandemia de COVID-19. A UNESCO (2020) forneceu recomendações para ajudar as escolas a garantir que a aprendizagem pudesse continuar durante a pandemia, tal como manter a disponibilidade de equipamentos e instalações essenciais (por exemplo, plataformas, computadores e conexão à Internet) para a aprendizagem online. Panda e Mishra (2020) argumentam que as tecnologias digitais facilitam as práticas pedagógicas e de aprendizagem, cujo desenho precisa de abordar as preocupações fundamentais da aprendizagem colaborativa, participativa, conectada e criativa. Além disso, os benefícios do uso de Recursos Educativos Abertos (REA) de qualidade no Ensino Superior (ES) incluem (Blomgren, 2018, p. 55) “cost-savings in acquiring resources for teaching and learning as well as user-generated content, instructor creativity, and contextualised and responsively timely learning opportunities”. A UNESCO (2012, para. 1) define os REA como “learning, teaching and research materials in any format and medium that reside in the public domain or are under copyright that have been released under an open license, that permit no-cost access, re-use, re-purpose, adaptation and redistribution by others.” A ideia de REA vem de outros movimentos, principalmente o do Acesso Aberto (AA) e Software de Código Aberto (SCA) (Hylén, 2006, conforme citado em Berti, 2018, p. 6). Tuomi (2006) defende a ideia de que abertura é sobre o direito de modificar, recondicionar e agregar valor aos recursos já existentes. Nesse âmbito, a *Creative Commons* (CC), que é um dos vários tipos de licenciamento público de direitos de autor disponíveis, foi desenvolvida para reverter a forma como as permissões de direitos de autor foram estabelecidas anteriormente (Lessig, 2008). Os REA são geralmente criticados pela sua baixa qualidade (International Commission of the Future of Education, 2020). Contudo, a União Europeia, vê os REA através de uma perspetiva mais específica:

...OER are visualised as the conjunction of practices around open content with practices around open learning more broadly (Figure 1). In relation to open content, questions centre around what is special about educational content and how it is made openly available, licensed and distributed or shared. In relation to learning practices, investigation focuses on how practices around content contribute to or are supported by other practices across the sphere of learning activities. (Falconer et al., 2013, p. 8)

Esta visão dos REA inclui uma consideração sobre as diferentes formas pelas quais os REA podem influenciar os indivíduos (no seu processo de aprendizagem), instituições e até mesmo organizações (ver Modelo de Impacto UKOER, Falconer *et al.*, 2013, p. 9). Os REA têm atraído a atenção de inúmeros estudiosos e parece existir consenso sobre a necessidade de mais investigação na área, com o intuito de incrementar a sua visibilidade e o seu uso, especialmente no ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras.

Além disso, para a Comissão Europeia a educação de adultos (s.d., parágrafo 1) “refers to a range of formal and informal activities, both general and vocational, undertaken by adults after leaving initial education and training”. Os adultos aprendem para melhorar as suas perspetivas de emprego, para se desenvolver pessoal ou profissionalmente ou para obter competências transferíveis, tal como pensamento crítico. Assim, os REA e as tecnologias digitais desempenham um papel que a pandemia do COVID-19 acelerou devido a mudanças significativas na forma como nós, humanos, vivemos, aprendemos e trabalhamos. A necessidade de atualização de conhecimentos, aptidões e competências são hoje mais urgentes e imperativas do que nunca, o que conduz a iniciativas-chave a nível europeu para apoiar as instituições nacionais a aumentar a participação dos adultos nas atividades de aprendizagem e formação (por exemplo, *European Skills Agenda* da Comissão Europeia, 2022, entre outros).

Hylén e Schuller (2007) indicam que os recursos digitais devem ser publicados num formato editável que possibilite aos utilizadores copiar e colar partes de texto, imagens, gráficos ou qualquer outro tipo de media, para que possam ser facilmente adaptados ou modificados e, portanto, utilizados pelos professores. Assim, formatos não editáveis, tal como o Adobe Portable Document Format (.pdf) ou Flash (.swf), não parecem ser apropriados para um alto nível de abertura. Formatos abertos como *Hyper Text Markup Language* (HTML), *Portable Network Graphics* (.png) e *OpenDocument Format* (.odf) são mais abertos e mais fáceis de serem introduzidos em contextos de sala de aula.

Os REA e as tecnologias digitais são abundantes no campo da aprendizagem e ensino de línguas estrangeiras, onde recursos, metodologias e abordagens são atualizados a um ritmo ainda mais rápido do que noutras áreas. Vyatkina (2020) afirma que os corpora devem ser usados como REA no ensino das línguas, sendo fornecidos vários exemplos no ensino de alemão. Cinganotto e Cuccurullo (2016) defendem o uso de REA e ferramentas digitais na sala de aula, pois podem mudar drasticamente o ensino das línguas, especialmente em ambientes de AICL (Aprendizagem Integrada de Conteúdos e de Língua). Bellés Calvera e Bellés Fortuño (2018) recomendaram o Voki como uma ferramenta REA para o ensino da pronúncia do inglês. Para Pulker e Kukulska-Hulme (2020) o campo das Práticas Educativas Abertas (PEA) é relativamente novo (Weller *et al.*, 2018). Para esses autores, o desenvolvimento de investigação nessa área pode ser dividido nas duas categorias seguintes:

research on OEP in the context of OER creation, use, and adoption; and research on OEP in relation to an open ecosystem that includes, for example, open learning, open teaching, open scholarship, open pedagogy, open assessment, open data, and open source. (Pulker & Kukulska-Hulme, 2020, p. 1)

Berti (2018) já tinha defendido esta ideia (ou seja, a forma como os REA influenciam as PEA), tendo dado origem ao Movimento de Educação Aberta (p. 4). O estudo de Berti analisa vantagens e desafios relacionados com a Educação Aberta ao discutir a produção de REA noutras línguas que não o inglês no ensino superior, já que a maioria dos recursos encontrados na Internet são direcionados para alunos de inglês. Esta é uma das questões que o projeto QuILL (Qualidade na Aprendizagem das Línguas) aborda (ou seja, promover a aprendizagem de conteúdos através de outras línguas que não o inglês), porque, segundo Zancanaro e Amiel (2017), existe um desequilíbrio substancial na disponibilidade de conteúdo educativo aberto em línguas menos faladas. Assim, os investigadores do projeto QuILL fizeram o possível para identificar recursos para a aprendizagem e ensino de conteúdo em 18 línguas europeias diferentes: búlgaro, inglês, estoniano, finlandês, alemão, húngaro, italiano,

letão, lituano, norueguês, polaco, português, romeno, eslovaco, esloveno, espanhol e sueco (ver [https://quill.pixel-online.org/gp\\_teachingSources.php](https://quill.pixel-online.org/gp_teachingSources.php)).

Blessinger e Bliss (2016) afirmam que as ferramentas tecnológicas e o *e-learning* oferecem possíveis soluções para ultrapassar barreiras geográficas, dando a um público global acesso sem precedentes a recursos educativos gratuitos, abertos e de alta qualidade que, tal como o projeto QuILL procura demonstrar, podem ser feitos de forma ainda mais eficaz, usando tais recursos no ensino de conteúdos em contextos do ensino superior. As áreas de conteúdo identificadas pelos investigadores do projeto QuILL vão desde artes e música, negócios e comunicação, medicina e enfermagem, formação de professores, contabilidade, jornalismo e turismo multimédia, direito, serviço militar, biociência ou engenharia, só para citar algumas das mais relevantes (ver [https://quill.pixel-online.org/gp\\_teachingSources.php](https://quill.pixel-online.org/gp_teachingSources.php)).

Houve ainda outros autores que tentaram analisar a qualidade e a acessibilidade dos REA. Krajcso (2016) propôs uma classificação e critérios de qualidade para os REA na área da aprendizagem de línguas estrangeiras. Gómez-Parra *et al.* (2019), no âmbito do projeto de investigação *LinguApp: Asegurando el acceso al aprendizaje universal e inclusivo de segundas lenguas* (PRY208/17) financiado pela *Fundación Pública Andaluza Centro de Estudios Andaluces* planeou o desenvolvimento e validação de dois instrumentos dedicados à avaliação de REA para a aprendizagem de línguas. O primeiro instrumento avaliou as características técnicas dos sítios web, enquanto o segundo foi projetado especificamente para avaliar que competências linguísticas são desenvolvidas por meio do uso de um REA e como é que esse processo ocorre ao incidir nos conteúdos e atividades que o sítio web em questão oferece. Os instrumentos elaborados por Gómez-Parra *et al.* (2019) estão incluídos neste documento e foram usados pela equipa de investigação do projeto QuILL para avaliar a qualidade dos REA incluídos neste projeto, conforme será discutido na secção 3 deste capítulo.

## 2. ANÁLISE DOS ESTUDOS DE CASO DOS REA DO PROJETO QUILL

Nesta secção serão descritos os REA que foram analisados pelos investigadores do projeto QuILL como estudos de caso, os quais sintetizam o processo pelo qual foram analisados e selecionados para serem catalogados no site do projeto QuILL. Nesta secção será ainda fornecida uma descrição detalhada dos critérios utilizados no processo de investigação, seleção e avaliação do QuILL, juntamente com uma visão geral dos REA selecionados, uma vez que os REA listados no site do QuILL seguiram o mesmo padrão de validação antes de serem selecionados.

O processo de revisão dos REA passou por seis etapas. A primeira etapa foi dedicada à procura e localização de REA de Ensino e Aprendizagem de Língua Estrangeira no ES para Fins Específicos em 18 línguas diferentes, já mencionadas nas páginas anteriores.

A segunda fase foi dedicada à análise das características básicas dos REA e foi realizada essencialmente com base na seleção de treze parâmetros acordados conjuntamente pelos investigadores do QuILL antes do início da primeira fase. Isto foi feito seguindo critérios académicos apoiados por revisões da literatura recentes. Nesta fase foram reunidas em primeiro lugar as informações básicas sobre o título do REA, a data de publicação e o link. No caso de alguns materiais não estarem disponíveis *online* ou correrem o risco de falta de acesso *online* no futuro, uma ferramenta de upload de arquivos para o site do projeto QuILL concede-lhe o acesso durante os próximos cinco anos. Em segundo lugar, foram fornecidas informações sobre os grupos-alvo, nomeadamente professores e/ou alunos. A maioria dos recursos foi classificada como sendo destinada tanto a professores quanto a alunos, e apenas alguns deles foram selecionados como sendo só para professores pelo facto de fornecerem orientações metodológicas especializadas que poderiam prejudicar o uso independente dos materiais por parte dos alunos. Em terceiro lugar, os tópicos dos REA foram classificados de acordo com as áreas de domínio académico e/ou profissional. Deu-se preferência a um número reduzido de treze domínios em vez de uma lista maior de áreas académicas para evitar uma atomização excessiva das áreas académicas. De qualquer forma, várias áreas poderiam ser selecionadas simultaneamente, uma vez

que alguns tópicos dos REA eram gerais o suficiente para permitir a sua inclusão nalguns deles. Por exemplo, um OER dedicado ao controlo de parasitas poderia encaixar-se muito bem em Medicina e Enfermagem, Biociência, bem como Sustentabilidade. Em quarto lugar, dependendo das características dos REA, eles eram mais propensos a serem utilizados num cenário de aprendizagem autónomo, em contexto de sala de aula ou em ambos. Assim, os utilizadores do sítio web do projeto QuILL vão encontrar REA classificados de acordo com as situações de ensino e aprendizagem mais adequadas. Em seguida, o língua-alvo do REA e a língua de instrução do REA foram abordados individualmente, pois, principalmente em correspondência com os níveis mais baixos do Quadro Europeu Comum de Referência (CEFR) (Conselho da Europa, 2001), muitas vezes os REA podem ser direcionados para a aprendizagem de uma determinada língua, mas ter uma língua de instrução diferente. Daí a importância do passo seguinte, que consistia em selecionar o nível de proficiência linguística segundo o QECR (Council of Europe, 2001) a que correspondia um determinado REA. Nomeadamente, Utilizador Básico (A1 e A2), Utilizador Independente (B1 e B2) e Utilizador Proficiente (C1 e C2). Dada a enorme variedade multimodal de REA encontrada e pesquisada pelos investigadores do projeto QuILL, foi necessário classificá-los de acordo com o material que utilizavam. As opções disponíveis para tal fim foram as seguintes: animação, atividade/tarefa, áudio, jogo, recursos orientadores (curso/livro online), laboratório, imagem/gráficos, recursos de referência (dicionários online, guias gramaticais, frases), simulação, teste e vídeo. Os REA aparecem frequentemente de forma multimodal, integrando ativamente, por exemplo, áudio e/ou vídeo com atividades que podem ser autonomamente testadas pelos utilizadores. Da mesma forma, outra característica essencial analisada pelos investigadores do projeto QuILL foram as competências abordadas por tais REA, que selecionavam uma ou várias opções entre compreensão auditiva, escrita, expressão oral, leitura e mediação. Esta foi a última etapa da segunda fase da análise orientada das características dos REA.

A terceira fase consistiu numa análise detalhada dos REA, centrada em fornecer relatórios individualizados que incluíam descrições pormenorizadas das características gerais dos REA, os elementos tecnológicos necessários (se existissem), as necessidades do aluno abordadas, a adaptabilidade a grupos de alunos mais necessitados de preparação da língua, e os métodos para a validação. Em suma, esta fase tinha como objetivo esclarecer melhor os itens selecionados na fase anterior como material complementar para os utilizadores que não se baseavam exclusivamente nos recursos discriminados.

A quarta fase, intitulada “Revisão”, seguiu a metodologia da escala de Likert de 1 a 5, onde 1 era o mais baixo e 5 o mais alto. Foram abordados os seguintes nove indicadores de qualidade:

1. Abordagem abrangente: este item mediu a capacidade do REA em satisfazer as necessidades de professores e alunos.
2. Valor acrescentado: mediu se os REA forneceram melhorias tangíveis adicionais.
3. Desenvolvimento motivacional: este item avaliou a capacidade dos REA em motivar os alunos a melhorar as suas competências linguísticas.
4. Inovação: este elemento avaliou a eficácia do REA para introduzir abordagens inovadoras, criativas e até então desconhecidas para a aprendizagem de LFE.
5. Transferibilidade: este mediu o potencial transferível do REA e a possibilidade de o REA ser uma fonte de capitalização/aplicação posterior para outros projetos de línguas em diferentes países.
6. Avaliação e validação de competências: este item incidiu sobre a disponibilidade de ferramentas apropriadas para que os professores acompanhassem o progresso dos alunos e para que os alunos avaliassem o seu próprio progresso e refletissem sobre a sua experiência de aprendizagem.
7. Adaptabilidade: este elemento mediu a flexibilidade dos conteúdos do REA e as possibilidades de os professores de LFE adaptarem tais conteúdos às suas necessidades e às dos alunos.
8. Usabilidade: este item avaliou a usabilidade técnica do REA do ponto de vista do professor e do aluno.

9. Acessibilidade: este último item avaliou a acessibilidade dos REA sob o ponto de vista do professor e do aluno.

Além desta revisão quantitativa foi ainda feita uma análise qualitativa que completou e aumentou ainda mais as pontuações fornecidas para cada um dos itens de qualidade classificados e destacou de forma detalhada os recursos de qualidade dos REA catalogados.

A fase seguinte consistiu na elaboração de um estudo de caso, que fomentou a reflexão nos utilizadores em termos de alunos-alvo (ex., número, grau ou curso frequentado), método utilizado, resultados obtidos e riscos (caso existam) a ter em conta na utilização de um determinado REA. Os estudos de caso respondem geralmente a três tipos diferentes de descrições, dependendo se foram implementados antes de serem incluídos no site do projeto QuILL ou não. A primeira descrição analisou a forma como o recurso foi usado com sucesso diretamente pelos investigadores do projeto QuILL; a segunda descrição explorou como o recurso foi testado com sucesso por outros professores que participaram no projeto QuILL; em terceiro lugar, a descrição incluía uma proposta sobre como os investigadores do projeto QuILL o deveriam testar (caso nenhuma das opções anteriores fosse possível). Esta foi a situação nalguns casos, visto que o projeto QuILL estava a ser implementado enquanto ocorriam restrições nacionais significativas em países europeus devido à pandemia da COVID-19.

Na última e sexta fase, os investigadores do projeto QuILL produziram uma lista de verificação *ad hoc* e/ou diretrizes sobre como usar cada um dos REA analisados. A produção de listas de verificação e/ou diretrizes individualizadas forneceu aos investigadores do projeto QuILL uma visão abrangente das características gerais partilhadas por muitos dos REA revistos e isso possibilitou a elaboração de orientações práticas para a implementação de REA na aprendizagem e ensino de Línguas Estrangeiras no Ensino Superior. Assim, a próxima secção fornecerá as conclusões mais importantes de todo o trabalho realizado ao longo do projeto.

### **3. ORIENTAÇÕES PRÁTICAS PARA A IMPLEMENTAÇÃO DE REA NA APRENDIZAGEM E ENSINO DE LÍNGUAS NO ENSINO SUPERIOR**

A Internet oferece uma vastidão de REA para o ensino de línguas estrangeiras no Ensino Superior (ES), independentemente de ser uma língua geral ou uma língua para fins específicos. Ao implementar REA de alta qualidade numa sala de aula de língua estrangeira, é essencial ter em mente um conjunto de orientações práticas para um ensino eficaz, ou seja, um ensino que conduza a uma compreensão profunda e duradoura do conteúdo específico da disciplina. De seguida serão apresentadas algumas recomendações baseadas em conhecimento pedagógico que podem ajudar os professores em exercício a ensinar línguas de forma eficaz, aproveitando ao máximo o potencial oferecido pelos REA em cenários de aprendizagem presencial, híbrido e online.

1. *Selecione e adapte cuidadosamente os REA para satisfazer as necessidades de todos os tipos de alunos em termos de estilo e ritmo de aprendizagem, interesses e necessidades.* É um facto que as aulas no ensino superior em todo o mundo são muito diferentes umas das outras. A própria diversidade é uma fonte inesgotável de riqueza em cenários de aprendizagem. Nesse contexto, os REA podem oferecer um contributo inestimável para abordar conteúdos específicos no currículo de uma língua estrangeira, mas é um imperativo moral para os professores criar ambientes de aprendizagem inclusivos e garantir que os REA usados em sala de aula são versáteis o suficiente para satisfazer todos os tipos de alunos. Nesse contexto, o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) aconselha os professores a remover todas as potenciais barreiras que possam impedir os alunos de aceder ao currículo, implementando uma ampla gama de formas de envolvimento, representação e expressão. O DUA torna a aprendizagem universalmente acessível a todos os alunos, independentemente das suas competências e capacidades.

2. *Explore sempre os REA de forma a promover a aprendizagem dialógica e uma maior interação entre os alunos.* Os REA não são um fim em si mesmos, mas sim um meio para alcançar objetivos e resultados de aprendizagem específicos. Como tal, são o ponto de partida para os professores criarem experiências de aprendizagem na sala de aula que cativem a atenção dos alunos e estimulem a sua criatividade, capacidade de tomada de decisão e pensamento crítico. De todas as metodologias centradas no aluno, a aprendizagem cooperativa revela-se a mais eficaz quando se trata de promover interdependência positiva, laços emocionais e uma maior interação entre os alunos. Em poucas palavras, a aprendizagem cooperativa é mais propícia a conduzir à *aprendizagem profunda (e não à aprendizagem superficial)* quando comparada com outras metodologias, uma vez que promove o discurso do aluno em vez do discurso do professor e coloca os alunos numa posição em que devem interagir e responder a uma produção conforme estabelecido pelo REA de um ponto de vista crítico. No entanto, outras metodologias ativas como a Aprendizagem Baseada em Projetos, *Design Thinking*, Pensamento Visual ou Aula Invertida também podem ser as aliadas perfeitas para o uso de REA na sala de aula de línguas.
3. *Certifique-se de que os REA selecionados oferecem aos alunos boas oportunidades de praticar todas as competências linguísticas de maneira equilibrada e (se possível) integrada.* De acordo com o Quadro Europeu Comum de Referência (Council of Europe, 2001), a competência numa língua estrangeira compreende um conjunto de aptidões relacionadas com a compreensão auditiva, a expressão oral, a leitura, a escrita e a mediação. Os REA específicos podem centrar-se numa competência ou num grupo de competências ao mesmo tempo. Seja qual for o caso, os professores de línguas devem garantir que os REA são enriquecidos e explorados pedagogicamente em sala de aula, projetando tarefas de acompanhamento adequadas que orientem os alunos para novos caminhos e lhes proporcione prática extra para consolidar os seus conhecimentos.
4. *Forneça aos alunos apoio adequado em pontos críticos da progressão da aprendizagem ao usar REA na sala de aula de línguas.* Apoiar os alunos é providenciar-lhe apoio criterioso para garantir que eles conseguem realizar as tarefas propostas pelos REA e progredir ao longo do caminho de aprendizagem. Na verdade, os REA de alta qualidade devem ser projetados de forma que os alunos progridam de tarefas cognitivamente simples para tarefas mais complexas e cognitivamente exigentes. Se as tarefas forem cognitivamente exigentes, mas exequíveis, os alunos terão uma sensação de realização e sentirem-se mais motivados para aprender. Pelo contrário, se não for fornecido nenhum apoio, vai-se instalar um sentimento de frustração que irá fazer com que a aprendizagem não se concretize. O apoio deve, portanto, ser parte integrante do design de um REA. Na sua falta, os professores devem colocar em prática estratégias que garantam o apoio adequado no processo de aprendizagem, tal como providenciar aos alunos instruções claras sobre tarefas e trabalhos de grupos e fornecer exemplos e modelos, entre outros.
5. *Promova espaços e momentos de aprendizagem onde a criatividade possa florescer.* Os REA que cultivam mais LOTS (Competências de pensamento de ordem inferior) do que HOTS (competências de pensamento de ordem superior) de acordo com a taxonomia de Harold Bloom (Anderson e Krathwohl, 2001) nem sempre são apropriados para serem postos em prática numa sala de aula de línguas para levar os alunos ao que Lem S. Vygotsky (1978) denominou de *Zona de Desenvolvimento Proximal*. Os professores precisam de garantir que os alunos progridem de LOTS para HOTS e criar espaços onde tenham oportunidades de libertar a sua criatividade. Certos REA podem não aumentar explicitamente a criatividade dos alunos e levá-los a pensar mais além, mas os professores podem explorá-los de formas inovadoras que incentivem a experimentação, a originalidade e uma mentalidade de excelência.
6. *Dê feedback eficaz aos alunos ao usar REA na sala de aula de uma língua estrangeira.* Os erros são uma parte natural do processo de aprendizagem de línguas, mas precisam de ser abordados com cuidado. Existem evidências científicas que sugerem que o *feedback* oferecido em pontos estratégicos do processo de ensino-aprendizagem pode impulsionar a aprendizagem dos alunos. Os professores devem sempre elogiar o desempenho dos alunos em público e chamar

cuidadosamente a atenção dos alunos para os erros recorrentes cometidos por alunos individualmente ou pela turma como um todo, sem expor os alunos ao ridículo. Nesse sentido, é essencial que os professores criem ambientes de aprendizagem emocionalmente seguros, onde os alunos sejam incentivados a assumir riscos e a experimentar REA, independentemente de cometerem erros durante o processo.

7. *Providencie uma aprendizagem visível para todos os alunos, bem como avaliação e aprendizagem ao usar REA na sala de aula.* A aprendizagem visível acontece quando os professores tornam explícito qual é a sua agenda de aprendizagem, ou seja, quais são os objetivos e resultados de aprendizagem ao usar um REA específico. O círculo de ensino-aprendizagem só se completa quando a avaliação entra como parte do todo. A avaliação é sobre medir o sucesso dos alunos e verificar se os objetivos de aprendizagem foram alcançados ou não. No entanto, a avaliação não é apenas uma avaliação da aprendizagem. A avaliação para a aprendizagem refere-se a momentos na progressão da aprendizagem em que os alunos são obrigados a realizar tarefas que fornecem evidências explícitas da sua assimilação do conteúdo curricular. Os REA eficazes devem incluir tais momentos para enfatizar a importância da aprendizagem como um processo contínuo ou trabalho em andamento e cultivar uma mentalidade de excelência acadêmica entre os alunos.

Estas sete recomendações principais visam promover uma integração prudente de REA não apenas nas situações de ensino de línguas estrangeiras, mas também nos contextos de línguas estrangeiras para fins específicos no ensino superior. O potencial pedagógico dos REA continua a fornecer a professores, alunos e decisores argumentos objetivos para aprofundar a investigação e garantir a criação de muitas oportunidades para a sua implementação. Neste sentido, este capítulo tentou promover a análise e discussão das tecnologias digitais no contexto do ensino e aprendizagem de línguas no ensino superior. Nesse sentido, o capítulo é aberto com uma revisão da literatura identificando os principais conceitos e ideias discutidos atualmente pelos estudiosos e estabelecendo claramente o âmbito teórico do capítulo. Em segundo lugar, foi fornecida uma descrição completa dos procedimentos metodológicos sistemáticos elaborados pelos investigadores do QuILL, repleta de exemplos que ilustram a natureza inovadora do projeto. Por fim, na forma de recomendações que os leitores podem guardar, o capítulo termina com uma lista de sete reflexões metodológicas-chave que permitem a integração significativa de REA em contextos de ensino e aprendizagem de línguas no ES, tanto para línguas para propósitos gerais bem como para fins específicos.

## REFERÊNCIAS

- Anderson, L. W. & Krathwohl, D. R. (Eds.). (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. Longman.
- Bellés Calvera, L. & Bellés Fortuño, B. (2018). Teaching English pronunciation with OERs: the case of Voki. *Sintagma: revista de lingüística*, 30, 57–80. <https://doi.org/10.21001/sintagma.2018.30.04>
- Berti, M. (2018). Open Educational Resources in Higher Education. *Issues and Trends in Educational Technology*, 6(1). [https://doi.org/10.2458/azu\\_itet\\_v6i1\\_berti](https://doi.org/10.2458/azu_itet_v6i1_berti)
- Blessinger, P. & Bliss, T. J. (Eds.). (2016). *Open education: International perspectives in higher education*. Open Book Publishers. <https://doi.org/10.11647/obp.0103>
- Blomgren, C. (2018). OER awareness and use: The affinity between higher education and K-12. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 19(2), 55–70. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v19i2.3431>

- Cinganotto, L. & Cuccurullo, D. (2016). Open educational resources, ICT and virtual communities for content and language integrated learning. *Teaching English with Technology*, 16(4), 3–11.
- Council of Europe. (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. <https://rm.coe.int/16802fc1bf>
- European Commission. (n.d.). *Adult learning initiatives*. <https://education.ec.europa.eu/education-levels/adult-learning/adult-learning-initiatives>
- European Commission. (2022). *European Skills Agenda*. <https://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=1223&langId=en>
- Falconer, I., McGill, L., Littlejohn, A., & Boursinou, E. (2013). *Overview and analysis of practices with Open Educational Resources in adult education in Europe*. European Union. <http://oro.open.ac.uk/50933/1/JRC-Adult%20Learning%20Report%202013.pdf>
- Gómez-Parra, M. E., Huertas-Abril, C. A., & Espejo-Mohedano, R. (2019). Estudio para la validación de instrumentos para la evaluación de sitios web de aprendizaje de lenguas extranjeras. *Revista de Lenguas para Fines Específicos*, 25(1), 62–80. <http://dx.doi.org/10.20420/rlfe.2019.250>
- Hylén, J. & Schuller, T. (2007). *Giving knowledge for free. The emergence of open educational resources*. OECD. <http://www.bibalex.org/Search4Dev/files/303047/132488.pdf>
- International Commission on the Futures of Education. (2020). *Education in a post-COVID world: Nine ideas for public action*. UNESCO. <https://cutt.ly/PNVoy80>
- Krajcso, Z. (2016). Classification and quality criteria for open educational resources in the field of foreign language learning. *Journal of Language and Cultural Education*, 4(1), 48–59. <https://doi.org/10.1515/jolace-2016-0004>
- Lessig, L. (2008). *Remix: Making art and commerce thrive in the hybrid economy*. Penguin. <https://doi.org/10.5040/9781849662505>
- Panda, S. & Mishra, S. (2020). Towards mainstreaming technology-enabled learning. In S. Mishra & S. Panda (Eds.), *Technology-enabled learning: Policy, pedagogy and practice* (pp. 225–244). The Commonwealth of Learning.
- Pulker, H. & Kukulska-Hulme, A. (2020). Openness reexamined: Teachers' practices with open educational resources in online language teaching. *Distance Education*, 41(2), 216–229. <https://doi.org/10.1080/01587919.2020.1757412>
- Tuomi, I. (2006). *Open Educational Resources: What they are and why do they matter*. [http://www.meaningprocessing.com/personalPages/tuomi/articles/OpenEducationalResources\\_OECD\\_report.pdf](http://www.meaningprocessing.com/personalPages/tuomi/articles/OpenEducationalResources_OECD_report.pdf)
- UNESCO. (2012). *What are open educational resources (OERs)?* <https://www.unesco.org/en/communication-information/open-solutions/open-educational-resources>
- UNESCO. (2020). *Education: from school closure to recovery*. <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>
- Vyatkina, N. (2020). Corpora as open educational resources for language teaching. *Foreign Language Annals*, 53(2), 359–370. <https://doi.org/10.1111/flan.12464>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Weller, M., Jordan, K., DeVries, I., & Rolfe, V. (2018). Mapping the open education landscape: Citation network analysis of historical open and distance education research. *Open Praxis*, 10(2), 109–126. <https://doi.org/10.5944/openpraxis.10.2.822>

Zancanaro, A. & Amiel, T. (2017). The academic production on open educational resources in Portuguese. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 20(1), 81–104. <https://doi.org/10.5944/ried.20.1.16332>

# CAPÍTULO SEIS

## CONTEÚDOS DE EDUCAÇÃO DIGITAL E LFE NA APRENDIZAGEM E ENSINO DE LÍNGUAS

**ANNA ZINGARO, SANDRO M. MORALDO, LUISA BAVIERI, PAOLA POLSELLI, TERESA QUARTA, JÜRGEN  
FERNER, SANNA MARIA MARTIN, MARINA ARTESE, SANDRA NAUERT**

UNIVERSIDADE DE BOLONHA  
DEPARTAMENTO DE INTERPRETAÇÃO E TRADUÇÃO (DIT)  
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS, LITERATURAS E CULTURAS MODERNAS (LILEC)  
CENTRO LINGUÍSTICO DE ATENEO (CLA)  
BOLONHA/FORLÌ, ITÁLIA

*ANNA.ZINGARO2@UNIBO.IT, SANDRO.MORALDO@UNIBO.IT, LUISA.BAVIERI@UNIBO.IT, PAOLA.POLSELLI@UNIBO.IT,  
TERESA.QUARTA2@UNIBO.IT, JURGEN.FERNER@UNIBO.IT, SANNAMARIA.MARTIN@UNIBO.IT,  
MARINA.ARTESE@UNIBO.IT, SANDRA.NAUERT@UNIBO.IT*

### RESUMO

*Este capítulo centra-se na investigação de recursos educativos digitais para o estudo de LFE e sobre como os usar para inovar ou tornar os processos de aprendizagem e ensino de línguas mais envolventes a partir da dupla perspetiva do professor e do aluno.*

### 1. INTRODUÇÃO

O rápido surgimento de novas tecnologias fez com que o cenário global do ensino superior mudasse rapidamente. Nos últimos anos, esse ambiente tecnológico já em constante mudança recebeu um forte impulso da pandemia de Covid Sars-2, que obrigou as instituições a desenvolver recursos didáticos digitais ou, no caso de já estarem disponíveis, a melhorá-los e a desenvolvê-los para se adequar às novas exigências. Esse contexto realçou e destacou os desafios já existentes, as dificuldades e potencialidades do uso da tecnologia no ensino, levando a uma aplicação mais ampla dos recursos digitais em sala de aula.

Este capítulo tem como objetivo discutir as oportunidades relacionadas com o uso de recursos digitais como integração ou alternativa às atividades presenciais nos cursos de línguas do Ensino Superior. Iniciaremos esta contribuição com uma descrição dos fundamentos teóricos que sustentam o uso de recursos digitais na educação. De seguida, iremos debater os desafios atuais que os professores enfrentam ao trazer a tecnologia para a sala de aula. Neste sentido, iremos fornecer exemplos práticos e estudos de caso de recursos que foram testados em cursos universitários de finlandês como Língua Estrangeira, alemão como Língua Estrangeira e italiano como Segunda Língua para aumentar a eficácia e atratividade do ensino de línguas.

### 2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO E METODOLÓGICO

Esta secção irá delinear os conceitos teóricos e metodológicos que orientam a nossa investigação sobre o uso da tecnologia como alternativa ou complemento à sala de aula. Será também prestada particular atenção aos desafios que o professor enfrenta atualmente, no que diz respeito à capacidade de utilização dos recursos digitais e de se manter atualizado em relação à sua utilização e das implicações que isto tem na sua profissão.

#### 2.1 DEFINIÇÃO DE COMPETÊNCIA DIGITAL: A CONTRIBUIÇÃO DAS RECOMENDAÇÕES DO CONSELHO

A revolução digital na educação trouxe mudanças rápidas e inesperadas e muitas vezes os sistemas de ensino não conseguiram acompanhar o ritmo dessas mudanças.

Neste sentido, os professores estão conscientes, na sua experiência quotidiana, de que devem adaptar-se ao panorama educativo do século XXI: reconhecem a importância de promover abordagens e ambientes de aprendizagem diversificados, incluindo a utilização de tecnologias digitais. Além disso, percebem que o uso de recursos digitais em atividades de sala de aula requer competências digitais e de base tecnológica.

Estas competências estão entre as oito competências-chave identificadas pelas Recomendações do Conselho de 22 de maio de 2018 sobre as competências-chave para a aprendizagem ao longo da vida, que os cidadãos devem possuir para facilitar a realização e desenvolvimento pessoal, a empregabilidade, a inclusão social e a cidadania ativa (*European Council, 2018*). Essas competências são: 1. Competências de literacia, 2. Competências multilingues, 3. Competências matemáticas e no domínio das ciências, da tecnologia e da engenharia, 4. Competências digitais e de base tecnológica, 5. Competências pessoais, sociais e capacidade de «aprender a aprender», 6. Competências de cidadania, 7. Competências de empreendedorismo, 8. Competências de sensibilidade e expressão culturais.

Conforme também já foi referido no capítulo 1, ao definir a competência 4, Competências digitais e de base tecnológica, a Recomendação refere-se ao Quadro de Competências Digitais (*DigComp 2016; nova versão 2022*). Ao indicar a inadequação do nível de competência digital do cidadão da UE, o *DigComp* é uma ferramenta que pode ser usada para identificar essa competência e para a melhorar e apoiar. Foram introduzidas cinco áreas da competência digital: 1. Literacia da informação e de dados, 2. Comunicação e colaboração, 3. Criação de conteúdo digital, 4. Segurança, 5. Resolução de problemas.

Além disso, para melhor compreender as necessidades dos professores e também para apoiar o desenvolvimento das competências digitais dos alunos, a Comissão Europeia publicou o Quadro Europeu para a Competência Digital dos Educadores (*DigCompEdu, 2017*) incidindo nas competências digitais que são específicas para a profissão docente.

Na Recomendação do Conselho, a definição de competência digital foi ampliada como “*the confident, critical and responsible use of, and engagement with, digital technologies for learning, at work, and for participation in society. It includes information and data literacy, communication and collaboration, media literacy, digital content creation (including programming), safety (including digital well-being and competences related to cybersecurity), intellectual property related questions, problem solving and critical thinking*” (*European Council, 2018, p. 9*).

Nestes documentos de referência, a competência digital é vista não apenas como o uso confiante de software ou dispositivos digitais, mas também inclui um conjunto de conhecimentos, competências, atitudes, capacidades e estratégias (ex.: uso confiante, crítico, responsável; resolução de problemas e pensamento crítico) que os professores devem possuir para gerir os ambientes educativos digitais de forma eficaz.

A geração e disseminação desses documentos e enquadramentos ilustram a forma como podem contribuir para a inovação na educação e no desenvolvimento profissional. Podem ajudar a identificar o nível de competência digital dos professores, de forma a colmatar eventuais falhas e a promover o ensino e a formação profissional numa perspetiva de aprendizagem ao longo da vida. Ao mesmo tempo, podem apoiar a reflexão necessária sobre as abordagens pedagógicas adequadas para se adaptarem aos ambientes educativos e sociais atuais.

## **2.2 O DEBATE PEDAGÓGICO SOBRE OS REA**

Para resumir em poucas linhas algumas das questões que caracterizam o debate dos académicos sobre os Recursos Educativos Abertos (REA) e o seu uso no ensino e aprendizagem de línguas, é importante ter em conta que a maioria das questões de investigação são baseadas em quatro pilares: a relação entre REA, abordagens e metodologias pedagógicas; objetivos de aprendizagem e perceção dos alunos sobre REA; competência digital e/ou atitude dos professores em relação à criação, uso ou reutilização

de REA; a implicação que a própria definição de REA para a aprendizagem de línguas pode ter nas práticas de ensino.

O ritmo implacável da revolução tecnológica tem levado a repensar paradigmas de ensino tidos como adquiridos e consolidados. No entanto, bem antes de sua expressão disruptiva no século XXI, a evolução do ensino à distância definiu vários modelos de educação de adultos. Se considerarmos a pedagogia de diferentes gerações de ensino online ao longo do tempo, percebemos a interação que se realiza entre as teorias de aprendizagem e o avanço tecnológico (tabela 1). Essa interação produtiva é delineada na Tabela 1, que é adaptada de Anderson & Dron (2011) considerando a versão proposta por Rivoltella (2021).

Geração	Principais tecnologias	Pedagogia	Alvo	Papel do Professor
1ª geração	Media publicados	Pedagogia comportamental/cognitiva (foco na instrução)	Indivíduos	Produtor de conteúdo, guia, modelo de língua
2ª geração	Meios de comunicação de massas			
3ª geração	Redes Sociais	Pedagogia sócio-construtivista (foco na construção e criação)	Grupos	Líder de discussão
		Pedagogia cognitivista (foco em conexões e partilha)	Redes	Amigo crítico

Tabela 1. Três gerações ensino/aprendizagem à distância; adaptado de Anderson & Dron (2011); Rivoltella (2021).

O construtivismo sociocultural (Jonassen & Rohrer-Murphy, 1999) salienta a importância da reestruturação do conhecimento por meio de processos de comparação, partilha e negociação de significado num contexto que promove a ação em modos de aprendizagem como colaboração e tutoria inter-pares (Fragai *et al.*, 2017). No conectivismo, o desenvolvimento de meta-competências é considerado crucial (Siemens, 2006). Segundo Downes (2019), os princípios-chave do conectivismo, como a autonomia, a diversidade, a abertura e a interatividade produzem resultados efetivos na aprendizagem de línguas dos alunos e na sua capacidade aumentada de aprender a aprender e adquirir novos conhecimentos de maneira autónoma.

Por outro lado, a definição conceptual de “educação aberta” pode parecer controversa. Segundo Almeida, o movimento REA é frequentemente vítima de uma “*decontextualized rhetoric*” (Almeida, 2017, p. 15) com ênfase em “*social abstractions like inequality or oppression*” (ibid., 2017, p. 14). A disseminação de rótulos como pedagogia aberta ou prática de educação aberta levantou críticas sobre a imprecisão das modalidades, ferramentas e processos de aprendizagem (Zawacki *et al.*, 2020). Incidindo no “aprender fazendo” dos alunos, a “pedagogia potenciada pelos REA” foi definida como “*the set of teaching and learning practices that are only possible or practical in the context of the 5R permissions [retain, reuse, revise, remix and redistribute] which are characteristic of OER*” (Wiley & Hilton, 2018, p. 135). Em contraste, Mishra (2017) pede uma definição menos rígida de um REA, numa perspetiva de baixo para cima que complementaria a de cima para baixo. Isto garantiria os critérios de “autenticidade” dos recursos (ver o caso da aprendizagem com podcasts académicos e a ferramenta analítica do LFE no Módulo 2 do pacote de formação do site do QuILL e no ponto 3.3. deste capítulo) enquanto que uma observação estrita dos 5Rs não o faria.

### 2.3 AS ERAS DOS MEDIA NA EDUCAÇÃO

No livro “*The third age of the media*”, Rivoltella (2018) argumenta que o período atual representa a terceira fase da evolução dos media. Desde a década de 1980 que os media são o canal pelo qual uma

mensagem passa de um interlocutor para outro, libertando-se de quaisquer restrições de espaço e tempo. Nesta primeira fase, ainda é opcional a possibilidade de usar os media como amplificadores dos nossos órgãos sensoriais, o que permite ao utilizador manter a ilusão de estar no controlo da situação.

Desde o final da década que assistimos a uma drástica mudança de paradigma: os media invadem o espaço urbano e tornam-se o ambiente em que tecemos muitas das nossas relações sociais; o nosso ecossistema parece ser cada vez mais constituído pelos media. Ao mesmo tempo, observamos também o aparecimento de comunidades de aprendizagem onde é possível partilhar conteúdos, conhecer pessoas ou obter serviços. Do ponto de vista pedagógico, nesta segunda fase, os media como ambiente tornam-se mais omnipresentes, mas o utilizador mantém o poder de entrar e posteriormente sair deles.

Por fim, chegamos à atual terceira fase em que os media se transformam numa espécie de segunda pele que nos permite construir relacionamentos e/ou conteúdos significativos juntamente com outros utilizadores. O poder dessa mudança torna cada vez mais irreal a rejeição de tais ferramentas; consequentemente, os sistemas e serviços educativos são obrigados a lidar com tal omnipresença.

A proliferação das TIC tem implicado a multiplicação de novos tipos de linguagens: verbais, escritas, icónicas, musicais, gestuais, entre outras. A capacidade de compreender e utilizar adequadamente estas novas formas de comunicar representa um grande desafio pedagógico, pois coloca problemas relativos à dimensão semiótica (conseguir transmitir o conhecimento da estrutura das novas linguagens), à dimensão expressiva (garantir que sejam utilizadas de forma criativa e significativa) e à dimensão ética (o que pode ou não ser expresso ou comunicado). Finalmente, são ladeados pela dimensão política de fornecer ferramentas eficazes para o desenvolvimento do pensamento crítico, que sustenta o conceito de cidadania. É indispensável repensar o papel dos professores para tornar os recursos baseados em TIC ferramentas educativas completas, conseguindo trazer para dentro da sala de aula o que já usamos fora de forma pedagogicamente correta.

Consideramos útil explorar as implicações pedagógicas inerentes às teorias de Rivoltella, especialmente no que se refere à segunda e terceira fase dos media. Do ponto de vista educativo, os sítios web, as aplicações e as redes sociais podem ser usadas para melhorar a eficácia e a atratividade do processo de ensino e aprendizagem de línguas em relação às LFE (por exemplo, analisar a disponibilização e o discurso dos podcasts publicados nos média como um ambiente comunicativo), enquanto recursos inovadores baseados em TIC oferecem novas oportunidades de comunicação em contextos virtuais (por exemplo, contribuindo para discussões em blogues nos media vistos como uma rede de conexão).

## **2.4 NOTAS SOBRE O ENSINO DE LÍNGUAS BASEADO NAS TIC APÓS A VIRAGEM DIGITAL**

A mudança forçada para o ensino online durante a pandemia revelou déficits no planeamento pedagógico e digital das aulas. Atualmente estão a ser desenvolvidas orientações na tentativa de preencher esta falha de conhecimento. O apoio intrainstitucional e o apoio dos colegas são importantes para acompanhar o desenvolvimento dinâmico do ambiente de ensino digital.

### **2.4.1 A VIRAGEM DIGITAL E A LACUNA DIGITAL**

Embora o uso de tecnologias digitais no ensino de línguas estrangeiras esteja em prática há muito tempo, houve um aumento exponencial de formas de ensino apoiadas digitalmente nos últimos anos, em especial devido à pandemia de SARS CoV-2. A pandemia colocou grandes desafios a todas as partes interessadas (alunos, professores, instituições, técnicos e pais). Desde o início que foi feito um trabalho significativo para manter os programas na forma de disciplinas online. O ensino apoiado em tecnologias digitais recebeu um impulso extraordinário, mas nesta forma improvisada também mostrou que os conhecimentos tecnológicos e didático-pedagógicos necessários para esta forma específica de ensino não estavam disponíveis de forma geral. Parece que a visão de competências digitais promovidas, especialmente para os professores, como um objetivo declarado da política

educativa europeia, ainda não foi suficientemente implementada. As competências de alto nível exigidas aos professores sob o Quadro Europeu de Competência Digital para Educadores (*DigCompEdu*), os “*high levels of digital and pedagogical skills*” (Punie & Redecker, 2017, p. 6), tiveram que ser comparados com a realidade e tornou-se evidente que as exigentes curvas de aprendizagem ainda não foram controladas. Os professores que receberam pouca ou nenhuma ajuda institucional na organização e implementação digital das suas disciplinas tiveram de lidar repentinamente com um novo ambiente de ensino digital e com o planeamento e as técnicas que lhe estão associadas. No debate atual da investigação, essa justaposição de viragem digital e lacuna digital é encontrada na dupla classificação de “*planned online language teaching versus crisis-driven online teaching*” (Gacs *et al.*, 2020).

#### **2.4.2 REFORÇO DA LITERACIA DIGITAL**

As competências relacionadas com o conteúdo, as pedagógicas e as digitais interagem no ensino eficiente, mas geralmente os professores têm de lidar com essa tarefa complexa sozinhos. Nesse sentido houve algumas tentativas para fornecer um enquadramento estruturado para a formação de professores. Foi também uma tentativa de criar um efeito positivo sobre a lacuna teoria-prática, ou seja, a relação desigual entre o conhecimento teórico da pesquisa e a sua implementação prática no ensino quotidiano: “Despite a multitude of research-based publications and best practices relating to computer assisted language learning (...) there is a dearth of resources on how to prepare teachers for online language teaching and the skills needed for this new teaching environment.” (Compton, 2009). Foi na viragem do milénio que a Comissão Europeia apoiou o sítio web ICT4LT para promover a formação em TIC para professores de línguas. Em 2006, foi apresentado o quadro de conhecimento Tecnológico e Pedagógico do Conteúdo (TPACK), que entende a situação de aprendizagem como uma interação de conhecimento tecnológico, conhecimento pedagógico e conhecimento de conteúdo: “Thus teachers need to develop fluency and cognitive flexibility not just in each of the key domains (T, P, and C), but also in the manner in which these domains and contextual parameters interrelate, so that they can construct effective solutions.” (Koehler & Mishra, 2009) Além do TPACK, que não foi projetado especificamente para o ensino de línguas, surgiram outros quadros focados no ensino digital de línguas. Estes incluem os projetos financiados pela Comissão Europeia denominados DOTS-Desenvolvimento de Competências para o Ensino Online, e EAQUALS - Avaliação e Acreditação de Qualidade em Serviços Linguísticos. O projeto *DOTS* oferece um espaço de trabalho baseado no Moodle e procura responder à procura dinâmica e em constante evolução da formação de professores através da disponibilização de workshops constantemente atualizados (Stickler *et al.*, 2020). O projeto *EAQUALS* (2016, p. 4), por outro lado, tenta classificar as competências e os requisitos através de um inventário de descrição detalhada, a fim de promover a autoavaliação dos professores. Outros quadros, também a nível nacional, reforçam o facto de haver uma grande necessidade de ação neste domínio (cf. Deregözü, 2022). Existe um grande número de iniciativas que também visam reduzir o défice de competências, por exemplo, a “Iniciativa de Qualidade para Formação de Professores”, que promove a formação de professores na Alemanha incidindo no ambiente de sala de aula digital (BMBF, 2022).

#### **2.4.3 AUMENTO DA CONFIANÇA E DA AUTONOMIA DO PROFESSOR**

Em muitos lugares, o desafio digital é enfrentado pelos professores sem apoio, o que muitas vezes afeta negativamente o seu estado emocional e origina desmotivação. O resultado é uma atitude defensiva em relação às ferramentas digitais, especialmente quando a digitalização é imposta institucionalmente. Isso, por sua vez, leva a um ambiente de ensino negativo: “Such negative attitudes often filter down to the learners, who can sense their teachers’ lack of enthusiasm (...) about the technologies that they are required to use, and this can have a detrimental effect on the learning environment on the whole.” (Stockwell & Reinders, 2019, p. 45). Permanece, portanto, um desiderato que os estabelecimentos de ensino apoiem a formação contínua de professores de forma estruturada

e regular. A capacidade de utilizar as ferramentas digitais de forma construtiva e sentir-se seguro ao fazê-lo conduz a uma maior autonomia do professor. Isto, por sua vez, aumenta as opções educativas para inserir adequadamente essas ferramentas ou conteúdos digitais no planeamento da aula. É altamente recomendável, especialmente quando há falta de apoio institucional, construir uma rede de pares entre professores para troca de boas práticas. No âmbito do projeto QuILL, a ferramenta operativa 3 “Uso de recursos digitais no ensino de línguas” permite uma visão geral de pontos importantes na organização de cursos digitais (configuração, criação de conteúdo, avaliação, autonomia e motivação), que podem ser de especial interesse para professores iniciantes ou experientes. Esta ferramenta pode ser encontrada no Módulo 2 do Pacote de Formação disponível no site do projeto QuILL.

### **3. COMO USAR RECURSOS DIGITAIS COMO INTEGRAÇÃO OU ALTERNATIVA ÀS ATIVIDADES DE SALA DE AULA: FERRAMENTAS E ESTUDOS DE CASO**

Tendo em conta as considerações anteriores, conclui-se que o uso de recursos digitais traz consigo inúmeros desafios para o ensino das línguas, em especial no caso das LFE. Portanto, nesta secção descreveremos como usar os recursos digitais como uma integração e/ou alternativa às atividades de sala de aula em planos curriculares de línguas no ensino superior. Em especial, iremos mostrar como sítios Web, aplicações e podcasts podem ser aplicados para aumentar a eficácia e atratividade do ensino de línguas dentro das atuais abordagens de aprendizagem baseadas em tecnologia. Nesse sentido, iremos dar exemplos práticos de recursos que foram testados em aulas de finlandês como língua estrangeira, italiano como segunda língua e alemão como língua estrangeira.

#### **3.1 APOIO À APRENDIZAGEM DE LÍNGUA FALADA DE FINLANDÊS ATRAVÉS DO CURSO ONLINE *PUHUTSÄ SUOME?***

Os materiais didáticos digitais ajudam os professores a resolver questões específicas no ensino das línguas. No que diz respeito ao ensino da língua finlandesa, podemos dizer que um dos aspetos mais desafiadores da aprendizagem do finlandês é a grande diferença entre os dois principais registos da língua, ou seja, o finlandês padrão e o falado. O finlandês padrão é predominantemente uma forma escrita da língua e o finlandês padrão falado é limitado apenas a situações muito formais. O finlandês falado coloquial difere do finlandês padrão em pronúncia, morfologia e sintaxe. Além disso, as variantes regionais diferem muito da língua padrão escrita e falada e do finlandês coloquial (Karlsson, 2018, p. 443).

Em termos de discurso na comunicação quotidiana, é essencial conhecer as principais características do finlandês coloquial falado. Para um aluno de línguas, aprender o discurso e a escrita é essencial. A língua escrita é necessária, por exemplo, na educação e na vida profissional e ao lidar com as autoridades, enquanto a comunicação e a integração na sociedade finlandesa são facilitadas pelo domínio da língua falada (Kuparinen, 2001, p. 15). A competência em finlandês padrão também é fundamental para uma qualificação académica e profissional bem-sucedida.

O papel do finlandês falado na sala de aula de uma L2 tem sido amplamente discutido por professores e investigadores há décadas, principalmente na década de 1990. Atualmente, o ensino centra-se principalmente no finlandês padrão, pois é considerada a melhor abordagem para um aluno aprender as estruturas básicas da língua. Aprender os dois registos da língua ao mesmo tempo aumentaria o já alto número de formas de palavras para aprender, fazendo com que a carga cognitiva afetasse criticamente os resultados de aprendizagem do aluno, especialmente no nível iniciante. Por outro lado, os professores têm vindo a considerar que a competência do finlandês falado é importante para os alunos, não apenas para gerir a comunicação quotidiana, mas também para abordar o ponto de vista da inclusão, pois a falta de competência no finlandês falado pode fazer com que o aluno seja considerado diferente dos outros interlocutores. A chave para aprender os dois registos linguísticos é praticar cada um no seu próprio contexto: ler e escrever para o finlandês padrão, ouvir e falar para o finlandês falado. A maioria dos materiais de aprendizagem recentes são produzidos em parte na língua

coloquial falada, mas a ênfase no ensino ainda está no finlandês padrão. Além disso, a limitação de tempo em aulas de línguas muitas vezes obriga os professores a concentrarem-se no finlandês padrão. Os materiais e ferramentas de aprendizagem digital desempenham um papel importante na integração da aprendizagem autodirigida e da aprendizagem mista, apoiada pelo professor. No ensino de finlandês falado, o curso online *Puhutsä suomee?* (Você fala finlandês?) é considerado como um material de aprendizagem completo que pode ser usado como uma introdução ao finlandês falado com uma ampla gama de níveis de proficiência linguística (A1-B1). Enquanto outros cursos com materiais didáticos digitais de finlandês como segunda língua ou língua estrangeira, especialmente para alunos avançados, muitas vezes incluem conteúdos com foco na competência lexical e gramatical (Kotilainen *et al.*, 2022), este curso está concebido para satisfazer as necessidades específicas dos alunos de finlandês e expandir os seus conhecimentos sobre o finlandês falado, tanto em termos teóricos como práticos. Os materiais são criados e reunidos no âmbito do projeto DIGIJOUJOU (2017–2020) para o ensino finlandês em instituições de ensino superior por Hertta Erkkilä (Centria Universidade de Ciências Aplicadas), Emmi Pollari (Universidade de Helsinkia) e Laura Uusitalo (Haaga-Helia Universidade de Ciências Aplicadas). Os materiais do curso possuem uma licença CC para que os professores os partilhem e usem para fins não comerciais. Os objetivos do curso são dotar os alunos de competências teóricas e práticas na compreensão e produção do finlandês falado e conferir-lhes ferramentas para uma melhor compreensão das diferenças entre registos de língua falada e escrita. O curso é composto por cinco módulos que contêm vídeos situacionais e instrutivos, exercícios online e sugestões e ideias sobre várias tarefas orais e escritas. Os objetivos de aprendizagem são explicados de forma muito clara no início de cada módulo. Para fazer o curso é necessário ter um dispositivo inteligente com auscultadores e microfone e ligação com a Internet. Os exercícios usam diferentes tipos de aplicações e ferramentas multimédia interativas para aprendizagem baseada em tarefas, tal como *Zoom*, *YouTube*, *Padlet* e *WhatsApp*. Os vídeos situacionais exibem finlandês falado para a comunicação quotidiana e discussões informais. Os vídeos apresentam um finlandês falado muito natural, simples e autêntico. Abrangem diferentes situações de fala que são familiares para os alunos de línguas intermédios e avançados, mas é importante analisar sistematicamente as diferenças mesmo em relação a um aluno bastante avançado, pois oferece uma nova perspetiva sobre o finlandês falado. Está ainda disponível vocabulário específico de apoio aos vídeos situacionais, com uma explicação sobre as formas faladas do finlandês e o finlandês padrão. Os vídeos instrucionais têm uma abordagem mais teórica, com foco na morfologia e sintaxe da língua falada. Nesses vídeos de 5 a 10 minutos, os professores explicam as principais diferenças entre o finlandês falado e o finlandês padrão. Este curso também oferece um módulo de autoaprendizagem que contém um resumo gramatical, um glossário completo e vários exercícios com *feedback* automatizado para ajudar os alunos a praticar o finlandês falado. O curso termina com uma bibliografia de leituras teóricas. O curso adapta-se bem a diferentes métodos de ensino, tal como a sala de aula invertida, o ensino presencial e à distância e o estudo independente, e serve tanto como material de estudo complementar como um curso completo. O curso tem sido utilizado com sucesso como material complementar na fase final de uma disciplina de língua finlandesa de nível básico para os alunos do primeiro ano da Universidade de Bolonha desde 2020. Os seus objetivos são apresentar aos alunos as principais características da língua coloquial numa perspetiva comparativa-contrastiva relativamente ao finlandês padrão, familiarizar os alunos com os diferentes registos do finlandês e realçar a importância de ambos os registos e dos respetivos contextos de uso. O recurso inclui orientações para ser utilizado em autoestudo e na aprendizagem mista quando acompanhada pelo professor. A clareza das apresentações, o imediatismo dos ícones e a variedade de exercícios e a rapidez do *feedback* foram recebidos positivamente por alunos e professores. Este curso incentiva os alunos a começarem a usar o finlandês coloquial falado juntamente com a língua padrão, permitindo assim também que a comunicação em sala de aula evolua de uma conversa do professor ajustada ao finlandês padrão para uma forma falada mais natural da língua finlandesa.

### 3.2 A APLICAÇÃO FORLIVIAMO PARA APOIAR A APRENDIZAGEM DE ITALIANO L2

A aplicação “Forliviamo” é uma aplicação web gratuita para a aprendizagem de italiano como L2 desenvolvida pelo Departamento de Interpretação e Tradução (DIT) da Universidade de Bolonha (Campus de Forlì). Oferece aos estudantes internacionais informação linguística, cultural e prática relacionada com a cidade de Forlì – uma das cidades do Multicampus da Universidade de Bolonha – e arredores (cf. Cervini & Zingaro, 2021); (Zingaro, no prelo). A aplicação *Forliviamo* foi concebida no âmbito do projeto *CALL-ER (Context-Aware Language Learning in Emilia Romagna)*, financiado pela Região italiana de Emilia Romagna (Altas Competências para Investigação e Transferência de Tecnologia, Recursos Humanos para Especialização Inteligente) através de uma bolsa de investigação de um ano concedida à autora desta secção, e foi inspirado num projeto anterior, chamado *ILOCALAPP* (<http://www.ilocalapp.eu/>).

A aplicação *Forliviamo* foi desenvolvida no quadro metodológico da Aprendizagem de Línguas Consciente de Contexto, Aprendizagem de Línguas Assistida por Dispositivos Móveis (MALL), aprendizagem experiencial e incidental.

A consciência de contexto é definida na área da MALL como “a mobile computing paradigm in which applications can discover and take advantage of contextual information such as user location, time of day, neighbouring users and devices, and user activity” (Musumba & Nyongesa, 2013, *Introduction section*, par. 1). Por exemplo, os dispositivos móveis podem ser usados na educação para realizar tarefas relacionadas com o ambiente circundante (por exemplo, usar a geolocalização para pesquisar locais de interesse histórico e cultural ou informações relacionadas com a vida quotidiana e serviços da cidade, etc.).

Outro conceito que se encaixa nesta aplicação é a chamada aprendizagem incidental, que tem sido definida em termos gerais como “a by-product of some other activity, such as task accomplishment, interpersonal interaction, sensing the organisational culture, trial-and-error experimentation, or even formal learning” (Marsick & Watkins (2016, p. 12). Neste sentido, espera-se que os utilizadores da aplicação *Forliviamo* melhorem o seu italiano de forma indireta, navegando na aplicação e criando experiências dentro do contexto em que estão. De seguida será fornecida uma descrição geral da estrutura e dos recursos da aplicação.

#### 3.2.1 ESTRUTURA E CARACTERÍSTICAS

O conteúdo da aplicação está organizado em seis categorias principais: 1) *Vida universitária no Campus de Forlì*, 2) *Comer e beber fora* (receitas locais e restaurantes que oferecem culinária local), 3) *Roteiros sobre arquitetura local da Idade Média e fascismo*, 4) *Vida prática* (saúde, correios etc.), 5) *Locais* e 6) *Eventos* da cidade e arredores. A cada texto foi atribuído um nível, embora indicativo de competência linguística facilmente reconhecível pelos utilizadores através das seguintes legendas colocadas sob os títulos dos textos: “Nível básico”, “Nível intermédio” e “Nível avançado”.

Embora a aplicação *Forliviamo* não tenha sido concebida com o objetivo específico de aprendizagem de LFE, cada uma das secções também permite ao utilizador lidar com línguas de domínio específicas, tais como: arquitetura, sistema italiano de ensino superior, sistema nacional de saúde, folhetos informativos para pacientes e gastronomia local, este último incluindo ainda realidade etnográfica (Vlahov & Florin, 1970, p. 432), ou seja, palavras e expressões para elementos materiais específicos da cultura, como utensílios de cozinha locais e léxico alimentar em italiano e no dialeto Romagnolo. Os utilizadores têm a oportunidade de começar em qualquer uma das categorias, sem uma orientação predefinida. No entanto, para estimular a curiosidade e promover a participação ativa no processo de aprendizagem, alguns elementos extras de conteúdo, ou seja, textos adicionais ou multimédia, só podem ser desbloqueados por meio de atividades baseadas no conceito de jogo, como por exemplo através da realização de um quiz. Essa escolha foi feita de acordo com os estudos de Castañeda e Cho (2016), Rachels e Rockinson-Szapkiw (2017) e Kétyi (2015) que mostraram o impacto positivo da integração de uma aplicação semelhante a um jogo numa aula de aprendizagem de línguas.

### 3.2.2 TESTAGEM

A *Forliviamo* foi utilizada tanto como parte integrante da atividade de sala de aula e para autoaprendizagem sobre o tema da gastronomia dentro de uma aula de italiano como L2, ministrada pela autora desta secção, que envolveu uma amostra de 21 alunos de nível intermédio.

A docente dividiu os alunos em grupos. Cada grupo recebeu três textos (um básico, um intermédio e um avançado) e foi-lhe solicitado que realizassem atividades de leitura e compreensão auditiva, sendo esta última realizada com auscultadores. No final da atividade, os grupos comunicaram aos restantes colegas de turma o que aprenderam. Outra opção é recorrer ao mesmo procedimento para a autoaprendizagem. Neste caso, foi solicitado aos alunos que escolhessem individualmente três textos dentro de uma mesma secção, desde que houvesse um exemplo de um conteúdo de nível básico, um intermédio e um avançado, e que realizassem atividades de leitura e compreensão auditiva em casa. Em ambos os casos, no final das atividades, os alunos foram submetidos a um questionário com o objetivo de reunir opiniões sobre a compreensão dos conteúdos e a sua perceção de satisfação e utilidade para a aprendizagem da língua italiana, tanto dos conteúdos específicos consultados como da aplicação como um todo.

O que resulta da observação dos dados recolhidos é a perceção de que a aplicação contribuiu claramente para a aprendizagem de novas informações sobre gastronomia, para a familiarização com a cultura de Forlì e italiana e também para aprofundar o conhecimento da língua italiana. Só para dar alguns exemplos: 38% dos inquiridos afirmaram ter aprendido “muita informação sobre os pratos e vinhos típicos da Romagna”, 47,6% responderam “muita informação”, 4,8% “informação suficiente” e 9,5 % “pouca”. Todos os participantes disseram ter aprendido novas palavras e listaram inúmeros exemplos nas suas respostas livres. Além disso, 43% avaliaram a aplicação como “muito útil para melhorar o italiano”, 47,4% como “útil”, 4,8% “mais ou menos” e 4,8% “pouco útil”. Da mesma forma, a aplicação é “muito útil para descobrir a cidade” para 57%, “útil” para 28,5%, “mais ou menos” para 9,5% e “nada” para 5%.

O *feedback* recebido dos utilizadores deu várias sugestões para a implementação da aplicação que estão agora a ser desenvolvidas pela secção de TI da equipa da aplicação *Forliviamo*, tais como: melhorar a geolocalização, adicionar ficheiros de áudio com a pronúncia das palavras indicadas em janelas *pop-up* e muito mais.

Em conclusão, resulta da análise destes dados que a aplicação foi muito apreciada. Os utilizadores avaliaram-na como uma ferramenta muito útil, tanto do ponto de vista didático quanto turístico, para a descoberta da gastronomia e do respetivo vocabulário italiano e romagnolo, e para a melhoria dos conhecimentos da língua italiana.

### 3.3 USO DE PODCASTS NO ENSINO E APRENDIZAGEM DE LFE

Um podcast é qualquer ficheiro digital para download, no formato de áudio, vídeo ou áudio-texto/vídeo-texto, geralmente lançado numa série de episódios que formam uma coleção. Os podcasts são produtos tecnológicos populares, que ajudam os professores a trazer mais variedade às ferramentas que usam na sua prática pedagógica (Indahsari, 2020, p. 104).

#### 3.3.1 PORQUÊ PODCASTS?

Dada a sua popularidade, os podcasts têm sido adotados no ensino de línguas como suporte tecnológico incorporado para o desenvolvimento de competências (cf. par. 2.1, *European Commission*, 2018, p. 2). Os podcasts de áudio ou vídeo (disponíveis em qualquer lugar e a qualquer hora) podem ajudar os alunos e professores a relacionarem-se fora da sala de aula, trazer situações do mundo real para dentro da sala de aula, manter os conteúdos da prática pedagógica atualizados (aumento da motivação), ajudam a melhorar a compreensão oral, introduzem aspetos socioculturais da língua-alvo (este último sendo especialmente importante para áreas profissionais ou disciplinares específicas, como medicina, enfermagem, turismo, ciências sociais) e ilustram a terminologia e gramática de LFE com vozes reais.

No entanto, a busca por podcasts de italiano para fins específicos de qualidade não é fácil, dada a quantidade esmagadora de material que existe para InglêsFE. Os professores devem, portanto, pesquisar e selecionar cuidadosamente os podcasts apropriados para a sua prática de ensino. As coleções podem ser encontradas em web-rádios, web-TV, sítios web específicos de podcasts na internet ou aplicações (Spotify, Audible).

O que propusemos aqui foi uma atividade de sala de aula onde se deveria utilizar um podcast de uma web-rádio (<https://storielibere.fm>) (conteúdo do podcast: entrevistas com pacientes com cancro de mama).

### **3.3.2 EXPLORAÇÃO DE UM PODCAST PARA LFE**

A atividade foi utilizada numa turma de alunos intermédios (B1) do ISP do Centro de Línguas da Universidade de Bolonha: sete alunos de Medicina e Cirurgia e dois alunos de Farmácia, todos na casa dos vinte anos. Este tipo de alunos costuma passar muito tempo a estudar, memoriza léxicos específicos e transfere para a prática as noções aprendidas. Além disso, estavam prestes a iniciar a sua experiência de formação em hospitais italianos, onde teriam que interagir com falantes (nativos/não nativos) de italiano (pacientes e funcionários).

Os objetivos de ensino eram, portanto, melhorar as competências de compreensão oral e escrita, porque estas características ocorrem tanto na formação hospitalar dos alunos como nas aulas na universidade. As atividades foram compreensão oral global (para entender o significado geral); compreensão oral discreta (preenchimento de espaços em branco na primeira parte transcrita e ditado na segunda parte, tornando o podcast original mais lento); divisão de parágrafos e inserção de títulos na transcrição, para resumir as competências; resumo oral de todo o podcast.

Para reunir as opiniões dos alunos sobre a atividade do podcast, foi feito um questionário anónimo com perguntas fechadas e abertas através de um formulário do Google. As reações dos alunos foram unanimemente positivas sobre as atividades de compreensão oral e escrita (por exemplo, o ditado). Os alunos também acharam úteis as atividades finais de resumo.

A principal dificuldade encontrada pelo professor foi selecionar um podcast adequado, fazer o download e utilizá-lo. Embora a preparação seja extremamente demorada, em comparação com os áudios já prontos, os podcasts são mais atrativos e informativos para os alunos, atingindo o objetivo de aumentar a motivação e facilitar a aprendizagem.

### **3.4. DEUTSCH IM JOB – PROFIS GESUCHT: POTENCIAR O DISCURSO ESPECÍFICO DO SETOR**

O REA *Deutsch im Job – Profis gesucht* é um curso online oferecido pela emissora internacional Deutsche Welle (DW). Este curso ajuda os alunos e professores de línguas a abordar o discurso e o vocabulário específicos do setor através de material autêntico com língua falada, bem como tarefas de aprendizagem contextual.

#### **3.4.1 CARACTERÍSTICAS DO CURSO ONLINE**

O material de áudio e vídeo fornece aos alunos situações da vida real e transmite informações e terminologia sobre cinco sectores profissionais diferentes: turismo/gastronomia, indústria do retalho, enfermagem, engenharia de instalações e limpeza de instalações. É importante salientar que a compreensão do alemão falado é uma competência crucial para alunos de uma L2, especialmente em programas de licenciatura como os do Departamento de Interpretação e Tradução (DIT) da Universidade de Bolonha, que se centram na mediação linguística.

Nesta secção vamos analisar o módulo sobre gastronomia. O recurso de ensino de línguas à distância inclui conteúdo de aprendizagem multimédia na forma de material de vídeo e áudio (legendado), bem como exercícios com foco na compreensão oral e no vocabulário. Assim, todas as competências linguísticas essenciais (compreensão oral, leitura, escrita e expressão oral) estão em parte incluídas no curso. O foco no vocabulário que é transmitido por diferentes canais (falado, imagem, escrito) está de acordo com a afirmação de Koeppel (2013) de que o processamento multimodal de novo vocabulário

é mais eficiente. Embora o objetivo do recurso seja transmitir o vocabulário específico do sector e a fraseologia típica, cada uma das sete unidades também lida com questões gramaticais inseridas no contexto e particularmente relevantes para o sector de gastronomia, por exemplo, imperativo informal (unidade: reunião de equipa), formatos de hora e data (unidade: reservas), verbos modais (unidade: pedidos), subjuntivo II como uma forma educada (unidade: pagar a conta).

### **3.4.2 TESTAGEM: RESPOSTAS DOS ALUNOS**

O recurso foi testado por treze alunos de nível intermédio do Departamento de Interpretação e Tradução. Foi pedido aos alunos que concluíssem a aprendizagem online sobre o tema da gastronomia. Estes alunos receberam previamente um questionário com perguntas abertas e fechadas. Foi pedido aos alunos que comentassem se consideravam os materiais de aprendizagem intuitivos, motivadores e úteis, e se achavam que contribuía para o desenvolvimento das suas competências na língua alemã. Todos os alunos avaliaram positivamente a unidade de aprendizagem e consideraram-na de fácil utilização e motivadora. Um aluno testou o curso num smartphone e relatou que a navegação era intuitiva, confirmando assim a natureza responsiva do design. Os alunos apreciaram a diversidade de sugestões e exercícios, bem como o *feedback* imediato sobre os exercícios concluídos. Vários alunos destacaram que apreciavam mais uma abordagem baseada em histórias apoiada por vídeos onde se mostre o autêntico alemão falado em contextos da vida real. As transcrições e legendas fornecidas foram consideradas de grande ajuda para auxiliar na compreensão.

Quanto ao desenvolvimento das competências de língua alemã dos alunos, o aumento do seu vocabulário (por meio de testes de preenchimento e exercícios de correspondência) e competências de compreensão oral (por meio de exercícios de compreensão) foram mencionados com mais frequência pelos alunos (85%), enquanto a competência comunicativa e o conhecimento gramatical foram mencionados apenas por alguns (15%). Tal pode ser explicado pelo facto de que as questões gramaticais são apenas explicadas e não praticadas através dos exercícios, e que os exercícios orais não fornecem *feedback* ao aluno. Embora os alunos tenham os meios para avaliar autonomamente o seu desempenho em exercícios de compreensão oral e vocabulário, a falta de *feedback* para exercícios de expressão oral e tarefas de pronúncia pode ser superado pelo professor falante nativo em sala de aula, como será mostrado a seguir.

### **3.4.3 UM PASSO EM FRENTE: INTEGRAÇÃO DE REA**

Embora o REA *Deutsch im Job – Profis gesucht: Gastronomie* possa ser usado de forma muito eficaz para a autoaprendizagem, existem algumas competências que podem ser desenvolvidas através da realização de atividades adicionais em sala de aula. De facto, numa aula de língua alemã como L2, no âmbito do curso de licenciatura em Mediação Intercultural e Linguística do DIT, utilizamos algumas das transcrições para simular diálogos e analisar as estruturas comunicativas. O objetivo era fortalecer a competência comunicativa dos alunos. De facto, tanto Imo (2013) quanto Bachmann-Stein (2013) afirmam que a análise da língua falada com base em transcrições melhora a competência comunicativa. Além disso, os formatos de texto (entrevistas e conversas da vida real em ambiente profissional) deste REA são especialmente adequados para exercícios de dramatização.

Essa abordagem tem-se mostrado eficiente para melhorar as competências de oralidade dos alunos e aplicar os conhecimentos previamente adquiridos no módulo (vocabulário específico do sector e fraseologia típica) num contexto comunicativo em sala de aula. Assim, a combinação de recursos digitais e atividades de sala de aula focadas aumentou tanto a eficiência quanto a atratividade do ensino da língua.

## **4. CONCLUSÃO**

Este capítulo centrou-se nas oportunidades relacionadas com o uso de recursos digitais como integração ou alternativa às atividades presenciais nas aulas de línguas no Ensino Superior. Abordou

os desafios do uso de recursos digitais no ensino, respeitando as abordagens teóricas atuais e a necessidade permanente de professores e todos os atores das instituições de ensino ampliarem continuamente os seus conhecimentos e serem flexíveis à mudança permanente a que os recursos digitais estão sujeitos. Além disso, neste capítulo foram descritas as estratégias adotadas para usar recursos digitais para aumentar a eficácia e atratividade do ensino de línguas, fornecendo exemplos práticos de quatro estudos de caso sobre o uso de recursos digitais para aprender finlandês, alemão e italiano em aulas de línguas no ensino superior.

Este contributo teve como objetivo mostrar as vantagens, aspetos críticos e desafios atualmente enfrentados pelos leitores ao utilizar a tecnologia como complemento e/ou alternativa à sala de aula. Ao fazê-lo, esperamos que as reflexões aqui partilhadas possam ser úteis a todos os intervenientes nas instituições de ensino para encorajar a reflexão e estimular investigação adicional.

### HIPERLIGAÇÕES PARA RECURSOS EXTERNOS

Digital Competence of Educators: [https://joint-research-centre.ec.europa.eu/digcompedu\\_en](https://joint-research-centre.ec.europa.eu/digcompedu_en)

ICT for language Teachers: <http://ict4lt.org/>

EQUALS: <https://www.eaquals.org/>

QuILL, Module 2, case study 2: [https://quill.pixel-online.org/TP\\_module02.php?st=7#guide](https://quill.pixel-online.org/TP_module02.php?st=7#guide)

QuILL, OT 3: Using digital resources in language teaching: [https://quill.pixel-online.org/TP\\_module02.php?st=8#guide](https://quill.pixel-online.org/TP_module02.php?st=8#guide)

*Puhutsä suomee?* Web course. [cit. 2022-10-18]. Available on: <http://puhutsäsuomee.fi>

*Forliviamo* [online]. [cit. 2022-01-20]. Available on: <http://www.forliviamo.it/>

*Tits up!* Web-radio podcast. Available on: <https://storielibere.fm/tits-up-airc/>

*Deutsch im Job – Profis gesucht.* Web course. [cit. 2022-10-24]. Available on: <https://learngerman.dw.com/de/deutsch-im-job-profis-gesucht/c-39902336>

### REFERÊNCIAS

Almeida, N. (2017). Open Education Resources and Rhetorical Paradox in the Neoliberal Univers(ity). *Journal of Critical Library and Information Studies*, 1(1).

Anderson T. & Dron J. (2011). Three generations of distance education pedagogy. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 12(3), 80-97.

Bachmann-Stein, A. (2013). Authentische gesprochene Sprache im DaF-Unterricht – Pro und Contra. In S. M. Moraldo & F. Missaglia (Eds.). *Gesprochene Sprache im DaF-Unterricht* (pp. 39-58). Winter.

Bundesministerium für Bildung und Forschung (2022). Digitalisierung in der Lehrkräftebildung nach dem Digital Turn, BMBF.

Carretero Gomez, S. & Vuorikari, R., & Punie, Y. (2017). *Digcomp 2.1: The Digital Competence Framework for Citizens with eight proficiency levels and examples of use*. Publications Office of the European Union.

Castañeda, D. A. & Cho, M. H. (2016). Use of a game-like application on a mobile device to improve accuracy in conjugating Spanish verbs. *Computer Assisted Language Learning*, 29(7), 1195–1204. <https://doi.org/10.1080/09588221.2016.1197950>

- Cervini, C. & Zingaro, A. (2021). When learning Italian as a Second Language, tourism and technology go hand in hand. *7th International Conference on Higher Education Advances (HEAD'21)*, 341–349. <https://doi.org/10.4995/head21.2021.12961>
- Compton, L. K. L. (2009). Preparing language teachers to teach language online: a look at skills, roles, and responsibilities. *Computer Assisted Language Learning*, 22(1), 73-99.
- Council of the European Union. (2018). *Council Recommendation of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning*, 2018/C 189/01. European Council.
- Deregözü, A. (2022). Foreign Language Teacher Competences: A Systematic Review of Competency Frameworks. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences*, 55, 219-237.
- Downes, S. (2019). Recent work in connectivism. *European Journal of Open, Distance and e-Learning*, 22(2), 113-132.
- EAQUALS. (2016). The Equals Framework for Language Teacher Training & Development. <https://www.equals.org/resources/the-equals-framework-for-language-for-academic-purposes-teacher-training-development/>
- Fragai, E. & Fratter, I., & Jafrancesco, E. (2017). *Italiano L2 all'Università*. Aracne editrice.
- Gacs, A. & Goertler, S. & Spasova, S. (2020). Planned online language education versus crisis-prompted online language teaching: lessons for the future. *Foreign Language Annals*, 53(1), <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/flan.12460>
- Imo, W. (2013). Rede und Schreibe: Warum es sinnvoll ist, im DaF-Unterricht beides zu vermitteln. In S. M. Moraldo, S. M. & F. Missaglia (Eds.). *Gesprochene Sprache im DaF-Unterricht* (pp. 1-24). Winter.
- Indahsari, D. (2020). Using podcast for EFL students in language learning. *J. Eng. Educ. Society*, 5(2). <https://doi.org/10.21070/jees.v5i2.767>
- Jonassen, D. H. & Rohrer-Murphy, L. (1999). Activity Theory as a Framework for Designing Constructivist Learning Environments. *Educational Technology Research and Development*, 47(1), 61-79. <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/BF02299477.pdf>
- Karlsson, F. (2018). *Finnish. A Comprehensive Grammar*. Routledge.
- Kétyi, A. (2015). Practical evaluation of a mobile language learning tool in higher education. *Critical CALL – Proceedings of the 2015 EUROCALL Conference* (pp. 306–311). Research-publishing.net. <https://doi.org/10.14705/rpnet.2015.000350>
- Koehler, M. J. & Mishra, P. (2009). What is technological pedagogical content knowledge? *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 9(1), 60-70. [https://www.researchgate.net/publication/241616400\\_What\\_Is\\_Technological\\_Pedagogical\\_Content\\_Knowledge](https://www.researchgate.net/publication/241616400_What_Is_Technological_Pedagogical_Content_Knowledge)
- Koeppel, R. (Ed.) (2013). *Deutsch als Fremdsprache: Spracherblich reflektierte Unterrichtspraxis*. Hohengehren: Schneider-Verlag.
- Kotilainen, L. & Sundvall, E. & Komppa, J., & Niinivaara, J., & Udd, T. (2022). Edistyneen suomenoppijan digitaaliset oppimateriaalit – nykytilanne ja uusia suuntia. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 13(3).
- Kuparinen, K. (2001). Suomen kielen kaksi koodia oppijan asenteissa ja kielenkäytössä. In P-R. Piiparinen-Rintaluoma (Ed.). *Suomi toisena kielenä ja variaatio*. 4. 7-86. Helsingin yliopiston suomen kielen laitos.

- Marsick, V. J. & Watkins, K. (2016). *Informal and Incidental Learning in the Workplace* (Routledge Revivals), Routledge.
- Mishra S. (2017). Open educational resources: removing barriers from within. *Distance Education*, 38(3), 369-380.
- Musumba, G. W. & Nyongesa, H. O. (2013). Context awareness in mobile computing: A review. *International Journal of Machine Learning and Applications*, 2(1). <https://doi.org/10.4102/ijmla.v2i1.5>
- Punie, Y. (Ed.) & Redecker, C. (2017). *European Framework for The Digital Competence of Educators: Digcompedu*. Publications Office of the European Union.
- Rachels, J. R. & Rockinson-Szapkiw, A. J. (2017). The effects of a mobile gamification app on elementary students' Spanish achievement and self-efficacy. *Computer Assisted Language Learning*, 31(1-2), 72-89. <https://doi.org/10.1080/09588221.2017.1382536>
- Rivoltella, P.C. (2018). The third age of the media. *Sciendo – Research on Education and Media* 10(1) <https://doi.org/10.1515/rem-2018-0001>
- Rivoltella, P.C. (Ed.) (2021). *Apprendere a distanza. Teorie e metodi*. Raffaello Cortina Editore.
- Siemens, G. (2006). *Knowing Knowledge*. [https://www.knowingknowledge.com/2006/10/knowing\\_knowledge\\_pdf\\_files.php](https://www.knowingknowledge.com/2006/10/knowing_knowledge_pdf_files.php)
- Stickler, U. & Hampel, R., & Emke, M. (2020). A Development Framework for Online Language Teaching Skills. *Australian Journal of Applied Linguistics*, 3(1), 123-151.
- Stockwell, G. & Reinders, H. (2019). Technology, Motivation and Autonomy, and Teacher Psychology in Language Learning: Exploring the Myths and Possibilities. In *Annual Review of Applied Linguistics*. 39. 40-51. <https://doi.org/10.1017/S0267190519000084>
- Vlahov, S. & Florin, S. (1970). Neperovodimoe v perevode. Realii. *Masterstvo Perevoda*. 6. 432-456. Sovetskij pisatel.
- Vuorikari, R., Kluzer, S., & Punie, Y. (2022). *Digcomp 2.2: The Digital Competence Framework for Citizens - with new examples of knowledge, skills and attitudes*. Publications Office of the European Union.
- Wiley, D., & Hilton III, J. L. (2018). Defining OER-Enabled Pedagogy. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 19(4). <https://doi.org/10.19173/irrodl.v19i4.3601>
- Zawacki-Richter, O., Conrad, D., Bozkurt, A., Aydin, C. H., Bedenlier, S., Jung, I., Stöter, J., Veletsianos, G., Blaschke, L. M., Bond, M., Broens, A., Bruhn, E., Dolch, C., Kalz, M., Kerres, M., Kondakci, Y., Marin, V., Mayrberger, K., Müskens, W., Naidu, S., Qayyum, A., Roberts, J., Sangrà, A., Loglo, F. S., Slagter van Tryon, P. J., & Xiao, J. (2020). Elements of Open Education: An Invitation to Future Research. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 21(3), 319-334. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v21i3.4659>
- Zingaro, A. (forthcoming). Forliviamo: How to incidentally learn Italian through a context-aware mobile application. In Ó. Ferreiro-Vázquez & A. T. Varajão Moutinho Pereira Correia (Eds.), *Technological innovation put to the service of language learning, translation and interpreting: Insights from academic and professional contexts*. Peter Lang.

## **AGRADECIMENTOS**

Este documento resulta da colaboração dos autores, nomeadamente, Anna Zingaro que escreveu a introdução dos capítulos 2 e 3, secção 3.2 e as conclusões do capítulo, enquanto a introdução geral do capítulo é um trabalho conjunto com Sandro M. Moraldo; Luisa Bavieri escreveu a secção 2.1; Paola Polselli escreveu a secção 2.2; Teresa Quarta escreveu a secção 2.3; Jürgen Ferner escreveu a secção 2.4; Sanna Maria Martin escreveu a secção 3.1; Marina Artese escreveu a secção 3; Sandra Nauert escreveu a secção 3.4. A supervisão geral e revisão foram realizadas por Sandro M. Moraldo, Sandra Nauert e Anna Zingaro.