

Interacções Virtuais em Sala de Aula

Os Processos de Desenvolvimento das Competências Comunicativa e Intercultural no Ensino de Inglês

**Tese de Doutoramento em Didáctica das Línguas
Multilinguismo e Educação para a Cidadania Global
Ensino do Inglês (LE/L2)**

Março, 2024

Tese apresentada para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de
Doutor em Didática das Línguas – Multilinguismo e Educação para a Cidadania Global,
realizada sob a orientação científica do Professor Doutor Carlos Ceia

(Versão revista)

Para as minhas filhas, pela sua compreensão, solidariedade e apoio ao longo desta caminhada. Agradeço especialmente por respeitarem o meu tempo, compreendendo o “estou a trabalhar”.

Para o meu pai, José Zurrapa, que não teve oportunidade de me acompanhar nesta etapa da vida.

O meu sincero agradecimento...

... ao Professor Carlos Ceia, que orientou e acompanhou o meu trabalho.

... à Professora Sandie Mourão, cujo desafio para reflectir “em voz alta” nos Seminários CETAPS *Advanced Research*, foi fundamental para chegar a este momento.

... à minha irmã, Inês Zurrapa, por fazer as perguntas difíceis e por toda a ajuda e apoio.

... à minha mãe, Deonilda Zurrapa, pelas caminhadas e conversas no Paredão.

... à minha amiga Manuela Correia, que me apresentou o mundo do *Mystery Skype*.

... às minhas amigas Anabela Faial e Teresa Relvas. Em momentos de dúvida, as suas perguntas sobre onde eu encontro forças só me incentivaram para continuar. (Viva a alface!)

... à minha parceira de sala de aula, Sílvia Lino, por alinhar nas minhas aventuras.

... ao meu director, António Castel-Branco, por sonhar mais alto, me permitir voar e ajudar a voar.

... ao meu amigo João Marques, que em tempos difíceis me fez acreditar que eu conseguiria chegar a este momento.

... à minha família, que aguentou momentos de mau humor, cansaço e frustração.

... a todos os meus amigos que não paravam de perguntar, “Já está?” Já!

... a todos os meus alunos, fonte de constante inspiração e motivação.

... ao Serafim pela companhia e lambidelas.

Muito obrigada!

Interacções Virtuais em Sala de Aula

**Os Processos de Desenvolvimento das Competências Comunicativa e Intercultural no
Ensino de Inglês**

Rita Graça Zurrapa

RESUMO

As *Aprendizagens Essenciais da disciplina de Inglês* têm como objectivo o desenvolvimento das competências comunicativa, intercultural e estratégica dos alunos. Os estudos indicam que os professores de línguas tendem a valorizar a competência comunicativa em detrimento das outras, o que não implica necessariamente a desvalorização das restantes competências. Contudo, é indubitável que os professores sentem mais dificuldades em promover actividades que desenvolvam as competências intercultural e estratégica. Apesar da firme intenção de as incluir nas suas práticas lectivas, nem sempre isso se reflecte de forma evidente.

Ora, a introdução da tecnologia no ensino das línguas criou oportunidades únicas de aprendizagem para professores e alunos, fomentando as interacções virtuais, actividades que promovem e facilitam a introdução de várias competências na sala de aula. No Ensino Superior, encontram-se diversos estudos com alunos que comprovam as vantagens da promoção dessas actividades no processo do ensino das línguas. Não obstante, a investigação sobre interacções virtuais é ainda diminuta nas faixas etárias mais baixas, nomeadamente, com alunos do 3.º ciclo. Não foram identificados estudos sobre o jogo *Mystery Skype* que abordassem as percepções de alunos do ensino básico. Assim, este estudo visa aprofundar o conhecimento sobre esta prática pedagógica e contribuir para colmatar essa lacuna, ao explorar as interacções virtuais no contexto do ensino básico e contribuindo para o avanço do conhecimento nesta área específica.

Esta investigação-acção centra-se na prática pedagógica que envolve o uso do *Mystery Skype* e pretende perceber o seu impacto nos alunos, através da análise das suas percepções. A actividade baseia-se no uso de ferramentas de comunicação *online*, permitindo que grupos de alunos de países diferentes entrem em contacto, partilhem experiências e conhecimentos em contexto real. O jogo atende, de forma simples e eficaz, à sugestão emanada do Conselho da Europa sobre a implementação da metodologia de interacções virtuais com o intuito de

encurtar as distâncias físicas, abrir as salas de aula ao mundo e criar situações que contribuam para o desenvolvimento dos alunos.

A investigação-acção decorreu numa escola pública, integrada no Programa de Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP), e fundamentou-se numa metodologia de abordagem mista para a recolha de dados, combinando questionários e entrevistas em grupos focais. Foram realizados dois ciclos de investigação, envolvendo alunos do 7.º e 9.º anos de escolaridade. Pretendeu-se compreender, por um lado, as percepções dos alunos, em relação às aprendizagens realizadas com as interações virtuais com outros alunos. e, por outro lado, às dos professores que usam esta prática com os seus alunos, através da implementação de um questionário que recolheu respostas de professores de 23 países.

Em conclusão, observou-se que tanto os alunos como os professores valorizam o *Mystery Skype*, principalmente, pelo seu impacto no desenvolvimento da competência intercultural. De acordo com as suas percepções, o contexto real em que o jogo é realizado contribui para aumentar os níveis de motivação e reduzir a ansiedade, favorecendo o desenvolvimento a competência comunicativa.

Futuramente, é nosso ensejo divulgar o jogo *Mystery Skype* junto dos professores de línguas, com a firme convicção de que esta prática facilita a aprendizagem das línguas, supera o isolamento cultural de muitos alunos e promove uma consciência de cidadania global.

Palavras Chave: *Mystery Skype*; interações virtuais; competência intercultural; competência linguística

ABSTRACT

The document *Aprendizagens Essenciais da disciplina de Inglês* (Core Learning for English) aims to develop students' communicative, intercultural, and strategic competences. Studies indicate that language teachers tend to prioritize communicative competence over the others. However, this does not imply the downgrading of the remaining competences. Teachers feel more difficulties in promoting activities that develop intercultural and strategic competences. Although they intend to include them in their teaching practices, it is not always evident.

The introduction of technology in language teaching has created unique learning opportunities for teachers and students. Virtual interactions are activities that promote and facilitate the introduction of various competences in the classroom. In Higher Education, there are several studies with students that prove the advantages of promoting these activities in the language teaching process. Nevertheless, research on virtual interactions is still scarce in younger age groups, particularly with 3rd cycle students. No studies were identified on the Mystery Skype game that addressed the perceptions of basic education students. This study aims to deepen knowledge about this pedagogical practice and contribute to filling this gap by exploring virtual interactions in the context of basic education, thus advancing knowledge in this specific area.

This action research aims to understand the impact of the Mystery Skype pedagogical practice on students through the analysis of their perceptions. This activity is based on the use of online communication tools, allowing groups of students from different countries to contact each other, share experiences, and knowledge in a real context environment. The game effectively meets the suggestion made by the Council of Europe regarding the implementation of virtual interaction methodology to shorten physical distances, open classrooms to the world, and create situations that contribute to student development.

This action research took place in a public school integrated into the “Programa de Territórios Educativos de Intervenção Prioritária” (TEIP) (Programme for Priority Intervention Educational Areas) (TEIP) and was based on a mixed-method approach to data collection, combining questionnaires and interviews in focus groups. Two cycles of research involving 7th and 9th-grade students were conducted. The aim was to understand students' perceptions regarding the learning outcomes resulting from virtual interactions with other students. Additionally, it aimed to understand the perceptions of teachers who use this practice with their students through the implementation of a questionnaire that collected responses from teachers in 23 countries.

In conclusion, it was observed that both students and teachers value Mystery Skype, mainly for its impact on the development of intercultural competence. According to their perceptions, the real context in which the game takes place contributes to increasing motivation levels and reducing anxiety, thereby fostering the development of communicative competence.

In the future, the intention is to further disseminate the Mystery Skype game among language teachers, as we believe that this practice facilitates language learning, overcomes the cultural isolation of many students, and promotes a global citizenship awareness.

Keywords: Mystery Skype; virtual interactions; intercultural competence; linguistic competence

Índice

<i>Lista de Abreviaturas.....</i>	<i>xii</i>
<i>Lista de Figuras</i>	<i>xiv</i>
<i>Lista de Tabelas.....</i>	<i>xv</i>
<i>Introdução</i>	<i>1</i>
<i>Parte 1</i>	<i>13</i>
1.Aprendizagem da língua inglesa	13
1.1. A tecnologia e a aprendizagem da língua	16
1.2. Aprendizagem informal da língua.....	23
1.3. A aprendizagem de Inglês e as emoções	32
2. Competência Intercultural	36
3. Aprendizagens essenciais e as interações virtuais	44
4. O Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR)	50
5. Interações virtuais	59
6. <i>Mystery Skype</i> – Descrição da actividade.....	76
<i>Parte 2</i>	<i>93</i>
1.Investigação-acção	93
2.Contexto e local da Investigação	103
3. Enquadramento do projecto.....	120
3.1. Caracterização do primeiro ciclo da investigação.....	120
3.2.Caracterização do segundo ciclo da Investigação.....	122
3.3. Percepções sobre a disciplina de Inglês.....	127
4. Análise dos dados.....	131
4.1. Inquérito Escala Sensibilidade Intercultural	131
4.2. Inquérito aos alunos sobre o <i>Mystery Skype</i>	141
4.3. Avaliação das Sessões <i>Mystery Skype</i> na <i>Google Classroom</i>	172
4.4. Grupos Focais.....	180
4.4.1. Constituição dos Grupos Focais	185
4.4.2. Caracterização dos grupos focais.....	186
4.4.3. Análise dos dados dos Grupos Focais	190
4.5. Inquérito aos professores	200
4.5.1. Resultados do inquérito.....	203
4.6. Resumo dos resultados qualitativos	229
<i>Conclusão.....</i>	<i>233</i>
<i>Bibliografia</i>	<i>253</i>
<i>Anexos</i>	<i>272</i>
<i>Anexo 1 - Autorização - Participação em actividades de interação virtual.....</i>	<i>273</i>
<i>Anexo 2 – Escala de Sensibilidade Intercultural (Chen & Starosta)</i>	<i>274</i>
<i>Anexo 3 – Inquérito realizado aos alunos – Antes das Sessões</i>	<i>276</i>

<i>Anexo 4 - Inquérito realizado aos alunos – Após as sessões</i>	<i>279</i>
<i>Anexo 5 – Guião da Entrevista – Grupos Focais.....</i>	<i>282</i>
<i>Anexo 6 - Declaração de Consentimento Informado – Grupos Focais</i>	<i>284</i>
<i>Anexo 7 – Inquérito aos professores</i>	<i>285</i>
<i>Anexo 8 – Contactos na comunidade Mystery Skype.....</i>	<i>288</i>
<i>Anexo 9 – Comunicação para os parceiros - Contacto</i>	<i>289</i>
<i>Anexo 10 – Comunicação para os parceiros – Follow up</i>	<i>290</i>
<i>Anexo 11 – Partilhas de impressões (parceiros e alunos)</i>	<i>291</i>
<i>Anexo 12 – Exemplo – I am from a country... Poem.....</i>	<i>292</i>
<i>Anexo 13 – Exemplos – Impressões após as sessões.....</i>	<i>293</i>
<i>Anexo 14 – Dados - Quadro de Referências - Citações.....</i>	<i>296</i>
<i>Anexo 15 – Dados - Escala Sensibilidade Intercultural (SPSS)</i>	<i>312</i>
<i>Anexo 16 – Dados - Questionário dos Professores.....</i>	<i>320</i>
<i>Anexo 17 – Dados – Questionário aos Alunos</i>	<i>331</i>

Lista de Abreviaturas

AE – Aprendizagens Essenciais

CALL - Computer Assisted Language Learning

CCI - Competência Comunicativa Intercultural

DigCompEdu - Quadro Europeu de Competência Digital para Educadores

EIL - English as an International Language

IP_*NN - Inquérito aos Professores designados como não nativos. O asterisco (*) equivale ao número da pergunta.

IP_*N - Inquérito aos Professores designados como nativos. O asterisco (*) equivale ao número da pergunta.

IA_A1 - Inquérito aos Alunos – Grupo A1

IA_A2- Inquérito aos Alunos – Grupo A2

IP – Inquérito aos Professores

IP_PMT* - Inquérito aos Professores – Referência de um professor de inglês como língua materna. O asterisco (*) equivale ao código atribuído ao professor

IP_PESL* - Inquérito aos Professores – Referência de um professor de inglês como segunda. O asterisco (*) equivale ao código atribuído ao professor

L1 – Língua Materna

L2 – Segunda Língua

LMS – Learning Management System

GC_01 – *Google Classroom* – Avaliações Grupo de alunos A1

GC_02 – *Google Classroom* – Avaliações Grupo de alunos A2

GF_A1 – Grupo Focal Grupo de alunos A1 (2.º ciclo da investigação)

GF_A2 – Grupo Focal Grupo de alunos A2 (2.º ciclo da investigação)

GF_A3_1 - Grupo Focal Grupo de alunos A3 – grupo de alunos 1 (1.º ciclo da investigação.)

GF_A3_2 - Grupo Focal Grupo de alunos A3 – grupo de alunos 2 (1.º ciclo da investigação.)

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

ODS - Objectivos de Desenvolvimento Sustentável

PASEO - Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

PESL* - Professor de *English as Second Language*. O asterisco (*) equivale ao código atribuído ao professor

PMT* - Professor de *Mother Tongue*. O asterisco (*) equivale ao código atribuído ao professor

QECR - *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas*

SLD – Second Language Development

TEIP - Territórios Educativos de Intervenção Prioritária

Lista de Figuras

FIGURA 1 - DADOS OCDE - CONTACTOS COM A LÍNGUA INGLESA FORA DA ESCOLA.	24
FIGURA 2 - AS APRENDIZAGENS ESSENCIAIS.....	46
FIGURA 3 - APRENDIZAGENS ESSENCIAIS.....	47
FIGURA 4 - DESCRITORES DAS INTERACÇÕES ORAIS E ESCRITAS NO QECR DE 2001 (222).	53
FIGURA 5 - ESQUEMA DAS ACTIVIDADES E ESTRATÉGIAS DE INTERACÇÃO NO QECR DE 2020 (71).	54
FIGURA 6 - EXEMPLOS DAS PERGUNTAS CRIADAS PELOS ALUNOS.	83
FIGURA 7 - ALUNOS ENVOLVIDOS E DESEMPENHANDO OS VÁRIOS PAPÉIS DO MYSTERY SKYPE.	84
FIGURA 8 - MOMENTOS DE PARTILHA CULTURAL	85
FIGURA 9 – POEMA COLECTIVO - PORTUGAL	87
FIGURA 10 - POEMA COLECTIVO – TAIWAN.....	88
FIGURA 11 - PERGUNTAS DA PARTE C DO INQUÉRITO AOS ALUNOS.	143
FIGURA 12 - PERGUNTAS DA PARTE A DOS INQUÉRITOS AOS ALUNOS (PRÉVIO E APÓS).	148
FIGURA 13 - PERGUNTAS DA PARTE B DOS INQUÉRITOS AOS ALUNOS (PRÉVIO E APÓS).	159
FIGURA 14 - AVALIAÇÃO NO GOOGLE CLASSROOM - PERGUNTAS.....	172
FIGURA 15 – IMPRESSÕES DOS ALUNOS SOBRE A INTERACÇÃO COM O JAPÃO.	178
FIGURA 16 – EXEMPLO DAS IMPRESSÕES DOS ALUNOS DA DINAMARCA	179
FIGURA 17 - REFERÊNCIAS POR CATEGORIAS DOS GRUPOS FOCAIS - 2º CICLO.....	194
FIGURA 18 - NUVEM DE PALAVRAS – (INQUÉRITO AOS PROFESSORES).....	221
FIGURA 19 - TOTAIS DAS REFERÊNCIAS DOS INSTRUMENTOS DA INVESTIGAÇÃO.....	232

Lista de Tabelas

TABELA 1 - ÁRVORE DE CÓDIGOS (WebQDA)	102
TABELA 2- RESULTADOS DOS INQUÉRITOS DE AUTO-AVALIAÇÃO DA DISCIPLINA DE INGLÊS. ENTENDER A PROFESSORA.	129
TABELA 3 - RESULTADOS DOS INQUÉRITOS DE AUTO-AVALIAÇÃO DA DISCIPLINA DE INGLÊS. COMPREENDER PERGUNTAS.	129
TABELA 4 - RESULTADOS DOS INQUÉRITOS DE AUTO-AVALIAÇÃO DA DISCIPLINA DE INGLÊS. RESPONDER A PERGUNTAS.	129
TABELA 5 - RESULTADOS DOS INQUÉRITOS DE AUTO-AVALIAÇÃO DA DISCIPLINA DE INGLÊS. FALAR SOBRE UM TEMA.	130
TABELA 6 - MÉDIAS - RESPOSTAS ANTES E APÓS (INQUÉRITO SENSIBILIDADE).....	134
TABELA 7 - TOTAIS DE ALUNOS RESPONDENTES AOS INQUÉRITOS REALIZADOS ANTES E APÓS.	142
TABELA 8 – GOSTO DE FALAR EM INGLÊS - INQUÉRITO PRÉVIO AOS ALUNOS.....	144
TABELA 9 – FALO SEM RECEIO - INQUÉRITO PRÉVIO AOS ALUNOS	144
TABELA 10 – FICO ANSIOSO/A - INQUÉRITO PRÉVIO AOS ALUNOS	145
TABELA 11 – GOSTO DAS ACTIVIDADES - INQUÉRITO PRÉVIO AOS ALUNOS	146
TABELA 12 - PERGUNTA 1 – INQUÉRITOS AOS ALUNOS – PRÉVIO E APÓS.	148
TABELA 13 - PERGUNTA 2 – INQUÉRITOS AOS ALUNOS – PRÉVIO E APÓS	149
TABELA 14 - PERGUNTA 3 – INQUÉRITOS AOS ALUNOS – PRÉVIO E APÓS	150
TABELA 15 - PERGUNTA 4 – INQUÉRITOS AOS ALUNOS – PRÉVIO E APÓS	150
TABELA 16 - PERGUNTA 5 – INQUÉRITOS AOS ALUNOS – PRÉVIO E APÓS	152
TABELA 17 - PERGUNTA 6 – INQUÉRITOS AOS ALUNOS – PRÉVIO E APÓS	153
TABELA 18 - PERGUNTA 7 – INQUÉRITOS AOS ALUNOS – PRÉVIO E APÓS	155
TABELA 19 - PERGUNTA 8 – INQUÉRITOS AOS ALUNOS – PRÉVIO E APÓS	156
TABELA 20 - PERGUNTA 9 – INQUÉRITOS AOS ALUNOS – PRÉVIO E APÓS	156
TABELA 21 - PERGUNTA 10 – INQUÉRITOS AOS ALUNOS – PRÉVIO E APÓS	157
TABELA 22 - PERGUNTA 11 – INQUÉRITOS AOS ALUNOS – PRÉVIO E APÓS.	159
TABELA 23 - PERGUNTA 12 – INQUÉRITOS AOS ALUNOS – PRÉVIO E APÓS	160
TABELA 24 - PERGUNTA 13 – INQUÉRITOS AOS ALUNOS – PRÉVIO E APÓS	160
TABELA 25 - PERGUNTA 14 – INQUÉRITOS AOS ALUNOS – PRÉVIO E APÓS	161
TABELA 26 - PERGUNTA 15 – INQUÉRITOS AOS ALUNOS – PRÉVIO E APÓS.	162
TABELA 27 - PERGUNTA 16 – INQUÉRITOS AOS ALUNOS – PRÉVIO E APÓS.	162
TABELA 28 - PERGUNTA 17 - INQUÉRITO AOS ALUNOS – APÓS	163
TABELA 29 - COMPARAÇÃO PARTE A-GRUPOS A1 E A2 (INQUÉRITO AOS ALUNOS)	169
TABELA 30 - COMPARAÇÃO PARTE B – GRUPOS A1 E A2 (INQUÉRITO AOS ALUNOS).....	171
TABELA 31 - TOTAIS DAS CATEGORIAS (AVALIAÇÃO GOOGLE CLASSROOM)	173
TABELA 32 - AVALIAÇÃO DAS SESSÕES - GOOGLE CLASSROOM	173
TABELA 33 - CARACTERIZAÇÃO DOS GRUPOS DE ALUNOS DOIS CICLOS DE INVESTIGAÇÃO.	188
TABELA 34 - TOTAIS CATEGORIAS – 1.º E 2.º CICLOS (GRUPOS FOCAIS).....	190
TABELA 35 - REFERÊNCIAS POR CATEGORIAS DOS GRUPOS FOCAIS - 1.º CICLO.....	191
TABELA 36 - PAÍSES DOS PROFESSORES RESPONDENTES (INQUÉRITO AOS PROFESSORES).	204
TABELA 37 - DISCIPLINAS LECCIONADAS (INQUÉRITO AOS PROFESSORES).....	205
TABELA 38 – APRENDIZAGENS COM O MYSTERY SKYPE (INQUÉRITO AOS PROFESSORES)	208
TABELA 39 – DESENVOLVIMENTOS COM MYSTERY SKYPE (INQUÉRITO AOS PROFESSORES)	209
TABELA 40 - MUDANÇAS NOS ALUNOS (INQUÉRITO AOS PROFESSORES)	210
TABELA 41 – N.º DE REFERÊNCIAS- MUDANÇAS NOS ALUNOS (INQUÉRITO AOS PROFESSORES).	211
TABELA 42 – MOTIVAÇÃO PARA FALAR EM INGLÊS (INQUÉRITO AOS PROFESSORES)	214
TABELA 43 – NÍVEL DE CONFIANÇA DOS ALUNOS – (INQUÉRITO AOS PROFESSORES).....	215
TABELA 44 – SENSIBILIDADE INTERCULTURAL (INQUÉRITO AOS PROFESSORES)	216
TABELA 45- NÍVEIS DE ANSIEDADE DOS ALUNOS (INQUÉRITO AOS PROFESSORES).....	217
TABELA 46- ACTIVIDADE EM CONTEXTO REAL (INQUÉRITO AOS PROFESSORES)	219
TABELA 47- RESPEITO POR OUTRAS CULTURAS (INQUÉRITO AOS PROFESSORES)	219
TABELA 48 – CURIOSIDADE SOBRE CULTURAS (INQUÉRITO AOS PROFESSORES).....	220
TABELA 49 - PERGUNTAS REALIZADAS NA SECÇÃO 5 (INQUÉRITO AOS PROFESSORES)	221

TABELA 50 – RAZÕES PARA JOGAR MYSTERY SKYPE. (INQUÉRITO AOS PROFESSORES).....	222
TABELA 51 - TOTAIS POR CATEGORIA - INQUÉRITO AOS PROFESSORES	226
TABELA 52 - TOTAIS POR SUBCATEGORIA/CÓDIGOS - INQUÉRITO AOS PROFESSORES.....	227
TABELA 53 - TOTAIS DAS CATEGORIAS – TODOS OS INSTRUMENTOS (WEBQDA)	229

Introdução

“The challenge for the language teacher is to prepare them both for this voyage of discovery and for their return voyage when later in life, they will rediscover who they are in light of their encounter with the other”

(Kramsch, “Culture in foreign language teaching” 60).

“Eu não falo inglês.”; “Eu não sei falar inglês.”; “Posso dizer em português?”: estas são das frases mais ouvidas por um professor de Inglês nas suas aulas, quando procura envolver os seus alunos em momentos de interacção ou produção oral. Na verdade, muitos alunos não falam inglês, na sala de aula, mas sabem comunicar em inglês e fazem-no fora da escola ou quando se sentem desinibidos para o fazer. Quando se pensa em cada um dos alunos, nomeadamente nas suas diferenças em relação à aprendizagem de línguas, a motivação é um ponto de comparação quase imediato, pois é uma das variáveis mais importantes (MacIntyre).

Pretendeu-se, com este projecto, contribuir para a divulgação de práticas e estratégias que apoiam o processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa, como língua estrangeira. A presente investigação procura contribuir para colmatar a lacuna existente na área da investigação sobre o impacto das interacções virtuais em alunos mais jovens, uma vez que a grande maioria dos estudos se centra no ensino superior (Dooly e Vinagre, *Research into Practice: Virtual Exchange in Language Teaching and Learning*). Assim, procurámos verificar o impacto do jogo *Mystery Skype* no desenvolvimento dos alunos do 3.º ciclo, principalmente, a nível das suas competências comunicativas e interculturais. A presente investigação surge do desejo de tentar compreender quais as percepções dos alunos sobre esta prática pedagógica. Para além disso, não foram encontrados estudos sobre o jogo *Mystery Skype* que tivessem em consideração a opinião dos alunos, sendo que são os intervenientes mais importantes de toda a prática. Ao longo da revisão de literatura, registaram-se algumas referências sobre momentos em que o jogo é usado como quebra-gelo em projectos, por exemplo. Porém, estes estudos não contemplavam as percepções dos alunos nem dos professores sobre a actividade.

O jogo *Mystery Skype*, foco desta investigação, é uma actividade pedagógica simples que coloca os alunos no centro da aprendizagem, promovendo interacções virtuais que decorrem em contextos reais, com pessoas de todo o mundo. É uma actividade de fácil implementação que, através do uso das tecnologias, nomeadamente das várias ferramentas de comunicação existentes (não só o Skype), quebra as barreiras geográficas, fomentando o contacto entre pessoas de diferentes culturas. O jogo pode ser realizado como uma actividade em sala de aula ou como parte integrante de um projecto colaborativo, como o *eTwinning*, por exemplo. O *Mystery Skype* é utilizado por professores de todo o mundo, principalmente na área do ensino das línguas estrangeiras, há mais de uma década.

Após vários anos de mobilidade estatutária, nos quais tive oportunidades únicas de desenvolvimento a nível pessoal e profissional, regressei ao ensino, ingressando numa escola integrada no Programa dos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP), uma escola nova e diferente a vários níveis. Não só a região era diferente, como eram as vivências dos alunos, o nível de ensino que teria de leccionar ou os recursos disponibilizados. Uma das diferenças mais positivas foi o acesso às tecnologias que, entretanto, estava mais facilitado, apesar de todos os constrangimentos de acesso característicos da escola pública portuguesa. Em 2017, ainda em mobilidade estatutária parcial, foi-me atribuído um grupo de alunos do 7.º ano (nível A2 de Inglês). Estes alunos apresentavam uma baixa auto-estima, recusando-se a usar a língua inglesa, em sala de aula, rejeitavam a sua importância e menosprezavam a necessidade da sua aprendizagem. Associado às dificuldades no uso da língua, os alunos demonstravam pouco conhecimento sobre o mundo, para além da sua comunidade local. Procurei, então, implementar metodologias mais activas que criassem nestes alunos a necessidade de comunicar em língua inglesa e que, simultaneamente, desenvolvessem outras competências. Ao longo do tempo, fui diversificando as metodologias de ensino, verificando quais as que produziam melhores resultados junto dos alunos. Apesar de ter usado diversas metodologias e de ter desenvolvido com sucesso actividades inovadoras, o jogo *Mystery Skype* foi a prática que alcançou os melhores resultados. As interacções virtuais realizadas provocaram uma efectiva mudança na atitude dos alunos perante a disciplina de Inglês, perante a escola, a comunidade escolar e local. Foi possível testemunhar um impacto significativo, ao longo de três anos, neste grupo de alunos a nível das suas competências

comunicativas, interculturais e estratégicas. Desta forma, percebi que tinha encontrado a inspiração necessária para entrar na aventura de um doutoramento. Iniciei então o projecto com as palavras de Byram e Wagner bem presentes, assentes no pressuposto de que as interações virtuais realizadas não têm apenas o objetivo de desenvolver as competências linguísticas dos alunos, mas também, entre outras, a competência intercultural.

Language education needs to play a leading role in the development of our students' intercultural communicative competence, i.e., combining language skills with knowledge, skills, and attitudes that help them become "intercultural citizens", able to engage in intercultural communication, to think and act critically, and to negotiate the complexities of today's world (141).

Em 2016, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) recomendou que as escolas deveriam aproveitar as vantagens oferecidas pela evolução tecnológica e promover metodologias diferenciadas e activas, sugerindo a incrementação de momentos colaborativos entre os alunos, para o desenvolvimento da competência intercultural.

Collaboration through technology can enhance students' interaction, engagement, learning and thinking skills, in addition to increasing the flexibility and diversity of their educational experience. Technology-supported collaboration can enhance students' awareness of global challenges and develop their understanding of other cultures (OCDE, *Education Innovation and Research Innovating Education and Educating for Innovation. The Power of Digital Technologies and Skills* 94)

No relatório de 2018, refere-se que, segundo os directores das escolas analisadas, 80% a 90% dos alunos tiveram acesso a actividades fomentadoras da competência intercultural. Contudo, 54% destas escolas não promoveram actividades que envolvessem interações com outros países, não rentabilizando, assim, os meios tecnológicos disponíveis (OCDE, *PISA 2018 Results (Volume VI) Are Students Ready to Thrive in an Interconnected World?*).

O Agrupamento de Escolas Ferreira de Castro em Sintra (AEFC) tem um Plano de Inovação implementado com propostas de novas metodologias e promoção de práticas com o aluno no centro do processo, procurando a mudança e a “procura constante de novos caminhos para a promoção da qualidade das aprendizagens e do sucesso pleno de todos os alunos, numa verdadeira escola inclusiva” (AE Ferreira de Castro 8). O Plano de Inovação dá abertura e incentiva os professores a aplicarem metodologias activas, nas suas salas de aula. Procura-se, de forma sistemática, criar oportunidades para os alunos desenvolverem as competências designadas no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO)*. A comunidade discente apresenta quase 50% de alunos referenciados pelo serviço de Acção Social Escolar, muitos destes no escalão mais alto. Este facto é indissociável do fraco rendimento escolar apresentado por alguns alunos, e do desinteresse manifestado pela escola (OCDE, *Reviews of School Resources: Portugal 2018*). O AEFC debate-se, portanto, com alguns problemas sociais que prejudicam grandemente a aprendizagem de muitos alunos que não apresentam expectativas futuras e, à partida, não reconhecem a escola como uma possível solução para mudar o seu rumo. Por isso, urge encetar mudanças para que também os alunos mudem, procurando ir ao encontro das suas necessidades e interesses.

Ao promover oportunidades de partilha e de aprendizagem com culturas diferentes, nas actividades desenvolvidas em sala de aula, pretende-se também contribuir para esbater algumas fontes de desigualdade entre os alunos. Na verdade, acreditamos que as línguas são uma ferramenta que ajuda a interpretar o mundo e a construir conhecimento individual e colectivo através da interacção, “Language use and language learning are, therefore, both cognitive and social activities” (North, Piccardo e Goodier 30).

No AEFC, muitos alunos apresentam insucesso na disciplina de Inglês, sobretudo nos no 3.º ciclo. A aprendizagem de línguas estrangeiras não se afigura como uma prioridade no seu percurso académico. Apesar de se enfatizar, frequentemente, a importância da aprendizagem das línguas estrangeiras, alguns alunos nem sempre compreendem ou acreditam nessa necessidade. Muitos deles chegam ao 3.º ciclo bastante frustrados devido às dificuldades sentidas, principalmente nos domínios da interacção e produção orais. Contudo, alguns deles usam a língua inglesa fora da sala de aula, com uma proficiência

superior ao nível em que estão inseridos na escola. Com a actividade *Mystery Skype*, constatou-se que, enquanto jogavam com alunos de outros países, muitos alunos com mais dificuldades participavam activamente, procurando interagir e tentando ultrapassar as fragilidades sentidas na comunicação em língua inglesa.

O estudo de 2018 da OCDE refere que a aprendizagem de duas ou mais línguas está directamente relacionada com o aumento dos níveis de respeito por outras culturas por parte dos alunos. Com efeito, aprender línguas influencia os alunos positivamente ao nível dos índices de consciência de assuntos de interesse global, das atitudes perante imigrantes, do interesse por outras culturas, da empatia em relação ao outro e da adaptabilidade cognitiva (OCDE, *PISA 2018 Results (Volume VI) Are Students Ready to Thrive in an Interconnected World?*).

A proposta da realização de interacções virtuais com alunos de todo o mundo, com o auxílio da tecnologia, teve como finalidade encurtar distâncias, trazendo outras culturas para dentro da sala de aula, através de simples ferramentas de comunicação disponíveis *online*. A participação dos alunos não se centrou, nem dependeu apenas do domínio da língua inglesa, mas também teve como objectivo despertar a sua curiosidade e criar a necessidade de falar mais e melhor, conscientemente ou não, com ou sem receios. O mais importante na actividade não era seguir-se o “code”, mas comunicar (Kramsch, “The Challenge of Globalization for the Teaching of Foreign Languages and Cultures”) e aprender sobre a cultura dos parceiros. Em ambos os ciclos da investigação, procurou-se que as interacções fossem realizadas com alunos da mesma idade dos grupos amostra, a fim de garantir uma maior afinidade e que se sentissem mais confiantes e à vontade.

No jogo *Mystery Skype*, não procuro estabelecer contactos somente com falantes nativos ou não nativos. Normalmente, a preocupação dos parceiros é encontrar grupos de alunos que pretendam conhecer mais sobre o seu semelhante, utilizando a língua inglesa como um dos meios para alcançar este conhecimento, mantendo sempre presente que “Intercultural projects take as their goal not only the enhancement of learners’ language development but also the enrichment of their cultural and intercultural competence” (Kern,

Ware e Warschauser, “Crossing Frontiers: New Directions in Online Pedagogy and Research” 248). Enquanto docentes, pensamos no futuro dos alunos “In the contemporary world, language teaching has a responsibility to prepare learners for interaction with people of other cultural backgrounds, teaching them skills and attitudes as well as knowledge” (Byram e Wagner, “Making a Difference: Language Teaching for Intercultural and International Dialogue” 140).

Tendo alguma experiência na realização desta actividade e com as avaliações muito positivas dos alunos, questionei-me, então, sobre o seguinte:

- 1) Como pode o jogo *Mystery Skype* desenvolver, em alunos do 3.º ciclo, uma consciência e curiosidade sobre o mundo que existe para além da sua comunidade local?
 - Quais as percepções dos alunos em relação às aprendizagens durante o jogo *Mystery Skype*?
 - De que forma é que o jogo *Mystery Skype* cria nos alunos uma consciência intercultural?
- 2) Qual o impacto do jogo *Mystery Skype* na competência comunicativa dos alunos do 3.º ciclo?
 - O jogo *Mystery Skype* cria motivação e necessidade de desenvolver a competência comunicativa nos alunos?
 - Enquanto participam no jogo *Mystery Skype*, os alunos baixam os níveis de ansiedade em relação à utilização da língua inglesa?

A opção pelo método investigação-acção passou pela necessidade constante de aperfeiçoar metodologias, realizar novas aprendizagens, melhorar o desempenho junto dos alunos e formandos. Estes objectivos vão ao encontro do que McNiff e Whitehead referem como parte integrante do seu processo, “(...) observe-reflect-act-evaluate-modify-move in new direction ... action reflection cycle” (9). Pretende-se demonstrar que, através de uma actividade de implementação simples, é possível desenvolver as competências comunicativas e interculturais, entre outras, de uma forma activa, colocando o aluno no centro do processo.

O interesse pela presente investigação surgiu no decorrer de uma actividade com alunos para a promoção do Objectivo de Desenvolvimento Sustentável (ODS) número 4, Educação de Qualidade. Durante 48 horas, alunos de todo o mundo foram desafiados a conhecer jovens de outros países, participando num evento global de aprendizagem, promovido pela empresa Microsoft, em Novembro de 2018, *Skype-a-Thon* (uma maratona mundial da comunidade *Skype in the Classroom*). A empresa Microsoft comprometeu-se a financiar a educação de uma criança, num país de baixo desenvolvimento, por cada conjunto de 400 milhas virtualmente percorridas. No final da actividade, os alunos festejaram o sucesso da iniciativa, tendo ajudado com esta interação virtual nove crianças. Este foi o meu primeiro contacto com o jogo *Mystery Skype*. Para além da constatação imediata do divertimento que a actividade *Mystery Skype* lhes proporcionou, a sua satisfação pelo facto de terem ajudado outros foi bastante gratificante. Este grupo de alunos começou uma jornada de interesse pelo outro a partir da realização desta actividade.

Com esta investigação, não se pretende fechar um ciclo, mas sim dar um modesto contributo para as metas estabelecidas no Objectivo 4, dos 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS). Este objectivo, para o qual foram estabelecidas metas até 2030, pretende garantir o acesso à educação inclusiva, equitativa, de qualidade e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos (Nações Unidas). A meta 4.7 prevê que, até 2030, os sistemas educativos ajudem todos os alunos a adquirir as competências e os conhecimentos necessários, para promover o desenvolvimento e estilo de vida sustentáveis, os direitos humanos, a igualdade de género, a cultura de paz e não-violência, a cidadania global e a apreciação pela diversidade cultural (OCDE, *PISA 2018 Results (Volume VI) Are Students Ready to Thrive in an Interconnected World?*).

(...) opportunities that broaden students' horizons and develop their intercultural knowledge and skills should be encouraged, such as Exchange programmes and contact with people from other countries in person or virtually. Such experiences would ultimately help students build a sense of value for diversity and encourage sensitivity, respect and appreciation of others (ibidem 198).

É impossível prever o futuro dos nossos alunos ou quais as competências de que necessitarão ao longo das suas vidas.

Never before has humankind experienced an era of such rapid change or had to deal with such a range of practical and ethical risks as a consequence of this change. Never before have educators needed to prepare young people for lives in such an unpredictable and challenging global context (Stabback 6).

Por isso, os alunos precisam de se tornar agentes da sua aprendizagem. Para tal, devem aprender a aprender, “(...) an invaluable skill that they can use throughout their lives” (Redecker 32).

As pessoas deixaram de ser valorizadas apenas pelo que sabem, “(...) search engines know everything—but for what they can do with what they know, how they behave in the world, and how they adapt” (Schleicher, *Prologue: Why Rethinking the What of Education Matters so Much* 1). Segundo Schleicher, a educação é mais do que a aquisição de conhecimento; é também criatividade, pensamento crítico, comunicação, colaboração e as características de cada indivíduo. Todos estes factores contribuem para a construção da humanidade.

(...) success in education is no longer about reproducing content knowledge, but about extrapolating from what we know and applying that knowledge creatively in novel situations; it is also about thinking across the boundaries of disciplines. Everyone can search for – and usually find – information on the Internet; the rewards now accrue to those who know what to do with that knowledge (Schleicher, *World Class. How to Build a 21st-Century School System* 232).

Quando os alunos se tornam agentes da criação, ficam mais preparados e resilientes para enfrentar a incerteza e a mudança.

Para responder aos desafios da educação, a OCDE lançou o referencial *The OECD Learning Compass 2030*, que oferece uma visão ampla das competências que os alunos devem dominar em 2030 e para lá dessa data. Os objectivos do referencial cruzam-se com os ODS, “The OECD Learning Compass 2030 was developed to help students attain individual well-being and collective well-being, including at the global level” (OCDE, *Future of Education and Skills 2030. OECD Learning Compass 2030. A Series of Concept Notes* 28). O referencial identifica três “competências transformativas” que os alunos precisam de adquirir para enfrentar os desafios do século XXI e contribuir para o mundo, criar valores, reconciliar tensões e dilemas e tomar responsabilidades.

Como responsável pela educação de futuros cidadãos, tenho de pensar sempre em facultar-lhes todas as oportunidades de conhecimento e de desenvolvimento do seu espírito crítico. Como docente de línguas, tenho uma missão educacional, para além do desenvolvimento da competência linguística dos meus alunos, “Language teaching for intercultural communication is front and center in educational mission of facilitating our students’ participation in intercultural citizenship, which is a sine qua non in today’s world” (Byram e Wagner, “Making a Difference: Language Teaching for Intercultural and International Dialogue” 149).

Como formadora de professores, procuro que esta investigação seja motivo de inspiração para outros. A falta de formação de docentes na área da utilização pedagógica das tecnologias é apontada como uma das razões para “(...) uma utilização incipiente, conservadora ou instrumental” (Dias-Trindade, Moreira e Ferreira, “A integração da tecnologia na educação básica e secundária em Portugal desde os anos 70 do século XX à contemporaneidade” 105) da mesma, sendo a formação reconhecida como essencial (ibidem). Gostaria de realizar parte do desafio de Kramsch e Thorne, “(...) prepare teachers to transfer the genres of their local educational systems into global learning environments, and to prepare students to deal with global communicated practices that require far more than local communicative competence” (100). Esta investigação é uma estratégia para criar oportunidades para desenvolver uma consciência de desenvolvimento profissional (Dikilitaş e Griffiths). Assim, o meu propósito de disseminar esta experiência vivenciada com os alunos

surge da convicção de que a partilha de experiências entre docentes deve ser incentivada. É uma actividade que não exige muitos conhecimentos ou recursos tecnológicos, podendo ser realizada por qualquer professor, sendo que não a percepciono como exclusiva dos professores de línguas. Amado e Cardoso consideram que os resultados devem ser divulgados, seja por via formal, publicações científicas ou outras formas de divulgação, seja ao nível das escolas, directamente ao público-alvo, de modo a incentivar outros a realizarem as práticas sujeitas a análise de uma investigação (Amado e Cardoso, *A Investigação-Ação e suas Modalidades* 199).

Esta investigação-acção decorreu em dois ciclos, durante dois anos lectivos, e envolveu alunos de dois anos de escolaridade diferentes, 7.º e 9.º anos, do 3.º ciclo. Os dados recolhidos e analisados, no primeiro ciclo da investigação, serviram para levantar novas questões, melhorar procedimentos, rectificar e aperfeiçoar os instrumentos usados. No segundo ciclo da investigação, foi usado um instrumento quantitativo, um inquérito, para avaliar a Escala da Sensibilidade Intercultural dos alunos. Este inquérito é composto apenas por perguntas fechadas e foi analisado estatisticamente com a ferramenta *SPSS Statistic*. Foi ainda aplicado um inquérito para auferir as percepções sobre o jogo *Mystery Skype*, contendo este perguntas fechadas e abertas. Ambos os inquéritos foram realizados em dois momentos: antes e após as sessões. Pretendeu-se comparar os resultados dos dados entre os dois grupos-amostra do 2.º ciclo da investigação e verificar a evolução das percepções dos alunos sobre a actividade. O inquérito sobre o jogo *Mystery Skype* era composto por perguntas fechadas e abertas e foi útil para a criação do guião da entrevista semiestruturada que serviu de base para a discussão dos grupos focais de alunos dos dois grupos envolvidos. Ao nível da análise qualitativa, foram integrados vários instrumentos e conteúdos. Para além dos inquéritos supracitados, foram igualmente analisadas as avaliações escritas realizadas pelos alunos de cada uma das sessões em que participaram. Todo o conteúdo das perguntas abertas, das avaliações das sessões e as entrevistas (transcritas) foram codificadas e analisadas com o apoio da ferramenta *WebQDA*.

Uma das lacunas encontradas após o primeiro ciclo de investigação foi a opinião dos professores que usam com frequência esta prática pedagógica. Assim, lançou-se um inquérito a nível mundial que procurou conhecer algumas das percepções dos professores em função

da sua experiência com o jogo. O inquérito aos professores era composto por perguntas fechadas (com opção de comentário na maioria) e abertas, tendo sido as respostas abertas e os comentários recolhidos igualmente analisados com apoio da ferramenta *WebQDA*.

Quanto à estrutura do estudo apresentado, este está dividido em três partes que passamos a descrever. A primeira parte apresenta o enquadramento teórico com reflexões sobre alguns dos conceitos que subjazem às questões da investigação. Reflectimos sobre a aprendizagem das línguas que os alunos realizam em ambientes mais ~~descontraídos e~~ informais, em comparação com as aprendizagens que realizam nas salas de aula. Apresentamos uma breve história da evolução da importância da introdução das tecnologias, nomeadamente das ferramentas de comunicação, no processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa como língua estrangeira. Apresenta-se uma descrição do jogo *Mystery Skype* que poderá ser útil para outros professores que desejem introduzir esta actividade nas suas aulas. Nesta descrição, apresenta-se todo o processo realizado com os alunos de ambos os ciclos da investigação e o contexto em que decorreu a investigação. Descrevemos a prática pedagógica *Mystery Skype*, integrando-a nas actividades que são, geralmente, reconhecidas como interacções virtuais. Apresenta-se um breve historial da evolução das interacções virtuais, com algum enfoque no modelo de Telecollaboration, não descurando outros modelos ou termos que definem estas práticas. A relevância das interacções virtuais no ensino das línguas é um dos pontos predominantes, sendo as suas características, vantagens e desvantagens enumeradas. Procuramos fazer um enquadramento da actividade com os documentos que regem o ensino das línguas em Portugal.

Na segunda parte, apresentamos o trabalho empírico, onde se incluem o contexto da investigação, a metodologia, caracterização das amostras, operacionalização, apresentação e descrição dos dados recolhidos e resultados da investigação. Iniciamos com a justificação da opção de enveredar por uma investigação-acção e uma descrição da metodologia utilizada na investigação, na qual descrevemos os instrumentos usados. O contexto do Agrupamento de Escolas Ferreira de Castro, integrado no Programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP), foi um dos pontos que influenciou a presente investigação. Apresentamos as características do AEFC em que se incluíram informações sobre a comunidade escolar e as

opções pedagógicas que têm vindo a ser realizadas para que os seus alunos alcancem o sucesso escolar. Estas opções pedagógicas tiveram alguma influência nos grupos de alunos de ambos os ciclos, pois decorreram em alturas de implementação de Planos de Inovação diferentes, sendo a caracterização apresentada. A descrição dos procedimentos tomados com todos os instrumentos utilizados e as respectivas análises de dados estão integradas nesta parte. Foram utilizados os seguintes instrumentos: Inquérito Escala Sensibilidade Intercultural, de Chen e Starosta, Inquéritos aos alunos sobre o *Mystery Skype*, questionário de avaliação das Sessões *Mystery Skype* na *Google Classroom*, Entrevista em Grupos Focais e um Inquérito a professores.

Por fim, na terceira parte, que consiste na conclusão, apresentamos um sumário e discussão dos resultados que surgiram da investigação realizada. Acrescentamos as limitações encontradas e sugestões para futuras investigações.

A presente investigação advém do constante interesse pessoal em melhorar enquanto profissional da educação e da experiência vivida com um grupo de alunos. Esta prática pedagógica, *Mystery Skype*, está presente nas planificações de todos os grupos de alunos. Uma das intenções futuras do presente estudo é divulgar a prática junto de outros docentes, com resultados obtidos com alunos portugueses, numa escola que, não tendo todas as condições desejáveis, possui as suficientes para marcar a diferença na vida de muitos alunos.

Parte 1

1. Aprendizagem da língua inglesa

“What an incredible time ours is for language learning!”

(Dressman e Sadler 1)

A OCDE apresentou o relatório de estudos de casos, *How 15-Year-Olds Learn English. Case Studies From Finland, Greece, Israel, The Netherlands and Portugal*, em Fevereiro de 2024, sobre a aprendizagem da língua inglesa, em 5 países, incluindo Portugal. Os alunos de amostra deste estudo de caso tinham 15 anos e eram oriundos de 3 escolas diferentes (a OCDE ressalva que a amostra pode não ser representativa de todo o país, tendo em conta o número reduzido de alunos envolvidos (12)). Sendo a a faixa etária próxima da dos alunos da presente investigação e o tema abordado semelhante, apresentamos uma súmula do referido estudo de caso.

O estudo partiu da assunção de que:

- A língua inglesa é valorizada na sociedade portuguesa;
- A aprendizagem da língua inglesa é obrigatória a partir dos 8 anos de idade.

No final concluíram que:

- Os alunos envolvidos no estudo têm contacto com a língua inglesa fora da escola, em actividades como jogos, ver vídeos, ouvir música, comunicar com os amigos (mesmo entre falantes portugueses, usam palavras e expressões em inglês) em comunidades virtuais;
- Os alunos têm a noção de que interagir em língua inglesa ajuda o desenvolvimento da competência linguística;
- Observou-se uma disparidade nos contactos fora da escola com a língua inglesa entre os alunos. Para além do gosto individual pelo contacto com conteúdos em língua inglesa, foram também apontadas razões de carência socioeconómicas;

- Os alunos desenvolvem, essencialmente, os domínios da audição e leitura. Metade dos alunos afirma não usar as competências produtivas fora da escola;
- Os professores envolvidos no estudo de caso consideraram que a disciplina de Inglês não é valorizada nas escolas;
- Os professores consideraram que a disciplina de Inglês permite abordar temas variados, é flexível para a introdução de metodologias variadas e para a criação de momentos de interacção com os alunos;
- Apesar de o ensino de Inglês em Portugal ter por base os quatro domínios: ouvir, falar, ler e escrever; de acordo com os professores e alunos envolvidos no estudo, coloca-se, frequentemente, a ênfase na gramática e no domínio de ouvir. O domínio falar é pouco trabalhado devido ao elevado número de alunos por turma, ao tempo reduzido da disciplina, à timidez e falta de confiança dos alunos, factores que se apresentam como barreiras à aprendizagem;
- Os alunos consideraram escrever e falar como os domínios mais difíceis;
- Segundo os professores, dever-se-ia incluir mais actividades que envolvam interacção oral e produção oral desde os primeiros anos para criar o hábito de falar;
- Os professores enfatizaram a importância de criar oportunidades de intercâmbios, que possibilitam a prática da língua em contextos autênticos e fomentam o desenvolvimento da competência intercultural. Contudo, estes intercâmbios necessitam de financiamento, nem sempre fácil de obter;
- Os professores usaram alguns recursos tecnológicos, como ferramentas de questionários. No geral, consideram que precisam de mais capacitação digital direccionada para a área das línguas.

Numa comparação entre os diferentes países envolvidos no estudo apresentado pela OCDE, concluiu-se que os jovens são expostos com frequência a conteúdos em língua inglesa fora das escolas. Enquanto os alunos e investigadores reconhecem vantagens, os professores também identificam desafios, como a forma e o registo da língua que são diferentes na escola e fora dela, e preocupam-se com a qualidade da língua a que os alunos estão expostos. Em todos os países, a produção e interacção escritas e orais são as áreas

que menos prática têm em sala de aula e que os professores consideram mais estimulantes. Para além destes desafios, os diferentes níveis de proficiência entre os grupos de alunos é igualmente um factor que condiciona as aprendizagens. O uso das tecnologias varia entre os países envolvidos; contudo, destaca-se um elemento comum que é o cepticismo em relação ao uso das tecnologias na área da aprendizagem das línguas estrangeiras.

Esta súmula das conclusões do relatório, *How 15-Year-Olds Learn English. Case Studies From Finland, Greece, Israel, The Netherlands and Portugal*, não só apresenta o panorama das escolas em Portugal (apesar de ser uma amostra reduzida, consideramos que reflecte a situação das escolas no geral), como, também, incide em alguns tópicos da presente investigação. De notar que não são mencionadas actividades que promovem as interacções virtuais como uma das metodologias que pode dar resposta a vários dos problemas levantados. Por exemplo, a falta de financiamento para a realização de intercâmbios internacionais reconhecidos como momentos ideais para desenvolver várias competências, assim como a dificuldade de criar momentos de interacção e produção orais em sala de aula.

Neste capítulo, pretende-se apresentar algumas considerações sobre a aprendizagem da língua inglesa, baseadas na revisão de literatura realizada para a presente investigação. Realçamos a introdução da tecnologia no processo de ensino-aprendizagem, nomeadamente, a sua influência ~~desta~~ na aprendizagem da língua. Tendo o presente estudo envolvido alunos do 3.º ciclo, que realizam muitas das suas aprendizagens no mundo virtual, debruçamo-nos sobre a aprendizagem informal da língua, que é característica de muitos jovens de hoje. Por fim, uma das questões levantadas nesta investigação referia-se às emoções dos alunos que influenciam a aprendizagem da língua estrangeira, sendo, igualmente, um dos tópicos aqui apresentado.

1.1. A tecnologia e a aprendizagem da língua

“The virtual space called the web has been recognized as the largest language contact zone and social space on earth.”

(Helm, *Emerging Identities in Virtual Exchange* 29)

O relatório da OCDE, *Trends Shaping Education 2019*, é a quinta publicação da série que pretende apoiar os vários intervenientes das decisões educativas, oferecendo uma visão global das principais tendências económicas, sociais, demográficas e tecnológicas, assim como levanta questões importantes sobre o seu impacto na educação. Na edição de 2019, faz-se a ressalva de que, ao contrário das edições anteriores, não se dedica um capítulo apenas ao tema da tecnologia, pois esta aparece referenciada ao longo da publicação, “(...) has now become so intertwined with modern life” (9), um reconhecimento de que a tecnologia está cada vez mais integrada no dia a dia das pessoas.

Em 1995, Gates afirmava que a tecnologia não iria isolar os estudantes e destacava a aprendizagem de forma colaborativa como uma das experiências educacionais futuras mais importantes, “In some of the world’s most creative classrooms, computers and communications networks are already beginning to change the conventional relationships among students themselves, and between students and teachers, by facilitating collaborative learning” (461).

Segundo Papert, a Internet abriu novas possibilidades de aprendizagem aos alunos, “(...) to learn foundational skills and fundamental ideas through material chosen to suit the individual’s interests, tastes and styles”(65). Apesar de considerar esta aprendizagem mais real, o autor referia que, se as metodologias em sala de aula não mudassem, de forma geral, usar a Internet seria como usar acetatos. Tal como Papert, Kern et al, em 2004, após a revisão de vários estudos realizados, todos salientam que a Internet não deveria ser usada para ensinar as mesmas coisas, mas de maneira diferente. Os professores devem rentabilizar a Internet, para ajudar os alunos a entrarem num novo mundo de pesquisa colaborativa e

construção de conhecimento, “(...) viewing their expanding repertoire of entities and communication strategies and resources in the process” (Kern, Ware e Warschauser, “Crossing Frontiers: New Directions in Online Pedagogy and Research” 254).

A evolução da tecnologia tem vindo a influenciar o ensino das línguas estrangeiras, desde o início do século XX (Otto). Actualmente, a tecnologia associada ao ensino das línguas proporciona diferentes e valiosas oportunidades de aprendizagens. Com a introdução de tecnologias nas salas de aula, o ensino das línguas deixou de estar assente, exclusivamente, em textos escritos, ou mesmo *Realia*, para ganhar uma dimensão mais visível, acessível e compreensível com a introdução de imagens, filmes ou vídeos (Kramsch, “The Challenge of Globalization for the Teaching of Foreign Languages and Cultures”).

Taking for granted the existence of the Internet and its effects on communication, and indeed education, is reductionist and fails to take into account the multiple forms of online mediated activity; the contexts of the creation, development, uses, and transformations of technologies and mediating effects (Helm, *Emerging Identities in Virtual Exchange* 32).

O desenvolvimento do ensino das línguas estrangeiras com recurso às tecnologias passou por vários estádios, sendo o primeiro momento registado em 1918 (Otto) com a utilização de um fonógrafo, que gravava sons em cilindros. Desde o início do século XX, passando por métodos focados na repetição de conteúdos em formato de áudio, utilização de laboratórios de línguas, vários sistemas que permitiam o exercício de conteúdos gramaticais e lexicais, entre outros, a tecnologia permitiu alargar a diversidade de conteúdos e de práticas, tendo deixado o seu papel auxiliar no currículo para se tornar o centro da fonte de conteúdo e um canal para experiências autênticas de aprendizagem de línguas (Otto). É indubitável que a Internet substituiu alguns meios de comunicação e originou muitas mudanças na sociedade. No final dos anos 90 do século passado e início dos anos 2000, ainda era um desafio conseguir ter acesso a uma rede de Internet, principalmente devido aos custos associados; além de que as ferramentas de comunicação eram básicas, comparadas com as actuais (Dooly, “Language Teaching, Language Learning, and Virtual Exchange in an Age of Complexity”).

Em Portugal, ao longo do século XX, a introdução da tecnologia teve uma difusão lenta, sendo utilizada de forma “(...) esporádica, lúdica e quase exótica, e raramente integrada em práticas pedagógicas com o intuito de melhorar os processos de ensino e aprendizagem” (Dias-Trindade, Moreira e Ferreira, “A integração da tecnologia na educação básica e secundária em Portugal desde os anos 70 do século XX à contemporaneidade” 95). A situação resultava da falta de recursos e da inexistência de formação docente na área tecnológica. O primeiro programa tecnológico a surgir nas escolas, em 1985, foi o MINERVA (Meios Informáticos no Ensino: racionalização/valorização/actualização), que tinha como objectivo aproximar a tecnologia ao ensino (*ibidem*). Desde então, foram vários os projectos que introduziram e apoiaram as tecnologias na educação. Segundo Dias-Trindade et al., nos anos 2000, os ambientes educativos mudaram, reconfigurando-se com o “(...) crescimento dos ambientes virtuais que vêm permitir novas interações, dentro da escola, com outras escolas, criando-se redes colaborativas e mesmo de “desterritorialização” da escola e dos processos educacionais” (*ibidem* 97).

Em 2000, Kern e Warschauser referem-se à introdução do computador no ensino das línguas como uma das mais significativas áreas de inovação na educação. Inicialmente, os alunos usavam o computador para a prática de gramática e vocabulário, através de programas que davam um retorno imediato. Mais tarde, os programas começaram a exigir uma participação mais activa dos alunos, envolvendo-os nas tomadas de decisão, desenvolvendo alguma criatividade e pensamento crítico, tal como é referido por Kern e Waschauer, fazendo alusão à linguagem de programação *Logo*, de Papert.

A transição da Web 1.0 para a Web 2.0 caracterizou-se pela introdução da interactividade, com o surgimento das redes sociais e possibilidade de criação de conteúdos pelos usuários, no início dos anos 2000. Esta transição contribuiu para a mudança na cultura escolar, tornando os alunos participantes activos no acto da criação de conteúdos e na construção de conhecimentos (Dias-Trindade, Moreira e Ferreira, “A integração da tecnologia na educação básica e secundária em Portugal desde os anos 70 do século XX à contemporaneidade”). Mesmo antes desta evolução, enfrentando os desafios tecnológicos, os professores de línguas depressa perceberam o potencial em abrir as suas aulas ao mundo

através da Internet (Dooly, “Language Teaching, Language Learning, and Virtual Exchange in an Age of Complexity”). A utilização da Internet revolucionou o mundo da informação e comunicação e abriu novos horizontes ao ensino das línguas (Otto), nomeadamente a possibilidade de estabelecer contactos reais de forma síncrona.

The Internet and electronic forms of communication have exploded the conventional, predictable forms of communication offered by print literacy, grammars, and dictionaries, opened the way for creativity, agency and innovation, but they have also increased semiotic uncertainty and ambiguity. In short, they have changed what we mean by communication, language and culture (Kramsch, “The Challenge of Globalization for the Teaching of Foreign Languages and Cultures” 250).

Kern et al., em 2004 mencionam, no seu artigo, vários estudos realizados na área da aprendizagem de uma língua através da utilização da tecnologia, considerando que se registaram duas vagas. A primeira vaga caracterizou-se com a aprendizagem da língua com o apoio de um computador em sala de aula. A segunda vaga distinguiu-se pela aprendizagem da língua através da promoção de momentos de colaboração a distância, dentro e fora da sala. Segundo os autores, esta mudança promove três realidades:

First, it expands the focus beyond language learning to an emphasis on culture (i.e., intercultural competence, cultural learning, cultural literacy). Second, it expands the notion of context beyond the local (often institutional) setting to include broad social discourses. Third, it problematizes the notions of its own inquiry, namely, communication and intercultural competence (Kern, Ware e Warschauser, “Crossing Frontiers: New Directions in Online Pedagogy and Research” 244).

O mundo tecnológico é muito dinâmico, e as mudanças estão sempre a acontecer, expandindo as possibilidades de interações humanas nunca imagináveis e influenciando o processo de ensino e aprendizagem das línguas (Sykes).

The influx of digital technologies and the wide spectrum of opportunities to communicate with new media have increasingly displaced the solitary use of text as the dominant form of communication. Images and videos, once reserved for the few, are now the majority of our communication online (Fadel, Bialik e Trilling 58).

Os professores de línguas, de uma forma geral, estão conscientes destas mudanças (Sockett e Toffoli) e estão, principalmente, focados em como integrar os ambientes virtuais de forma eficaz no seu processo de ensino. Segundo Carrió-Pastor, existem milhares de formas de integrar a tecnologia no ensino das línguas, proporcionando oportunidades de aprendizagem para todos. Contudo, ainda há muitas salas de aulas fechadas ao mundo. Não basta as escolas estarem apetrechadas com recursos tecnológicos quando, nas salas de aula, alguns professores descuram e, muitas vezes, recusam-se a recorrer ao uso da tecnologia, não proporcionando oportunidades de aprendizagem diferentes e potencialmente enriquecedoras para os seus alunos. A cultura da escola e as preferências dos professores têm um impacto evidente na abrangência da utilização dos meios tecnológicos nas aulas de língua estrangeira (OCDE, *How 15-Year-Olds Learn English. Case Studies From Finland, Greece, Israel, The Netherlands and Portugal*). Os professores precisam de se manter sempre actualizados (Carrió-Pastor). As ferramentas digitais são usadas para ensinar a língua inglesa, mas de forma tradicional, descurando alguns dos benefícios da tecnologia, como proporcionar experiências colaborativas ou interactivas para apoiar as actividades de oralidade (OCDE, *How 15-Year-Olds Learn English. Case Studies From Finland, Greece, Israel, The Netherlands and Portugal*).

Apesar de a tecnologia ser normalmente associada à inovação, não está directamente relacionada com a inovação do sistema de ensino, mas é responsável por mudanças e desenvolvimentos (OCDE, *Trends Shaping Education 2019*).

Most people associate innovation to (information and communication) technology, perhaps because this is the most visible form in an increasingly digital world. While innovation in educational practices is not necessarily related to technology,

innovation in the availability of computers and in the use of ICT in student's schoolwork have actually been strong drivers of change over the past decade (Vincent-Lancrin, Urgel e Kar 29).

Em Portugal, os estudos reconhecem que a utilização das tecnologias nas escolas tem sido conservadora e pouco associada a práticas inovadoras (Dias-Trindade, Moreira e Ferreira, "A integração da tecnologia na educação básica e secundária em Portugal desde os anos 70 do século XX à contemporaneidade").

Com a situação pandémica, os professores depararam-se com novos e múltiplos desafios ligados à tecnologia ao serviço do ensino (Dooly, "Language Teaching, Language Learning, and Virtual Exchange in an Age of Complexity"). No entanto, verificou-se que, ao serem confrontados com a suspensão das actividades presenciais, muitos professores apenas se limitaram a transferir as metodologias e práticas das suas salas de aulas físicas para as virtuais. Os cenários pedagógicos tinham mudado, porém nem todos os professores conseguiram acompanhar devidamente essa alteração exigida pelo uso da tecnologia (Santos e Moreira). Apesar de todos os avanços tecnológicos, não obstante a consciência de que a capacitação digital dos professores é crucial (ibidem) e que as aprendizagens foram realizadas, durante os confinamentos, graças à tecnologia, muitos professores ainda revelam algum receio em usá-la nas suas salas de aula, "Teaching with technology is a challenge" (Stockwell e Reinders 49), principalmente, os que não se sentem apoiados. Na altura da pandemia, surgiram grupos de aprendizagem (comunidades de aprendizagem ou prática) (Santos e Moreira), sendo que alguns ainda perduram (por exemplo, o espaço do Facebook "E-Learning – Apoio – Grupo SomosSolução", que serviu de apoio a muitos docentes). Na mesma altura, os professores da Comunidade "Skype in the Classroom" intensificaram os contactos e aproveitaram a oportunidade para interagir, sobretudo com a implementação de sessões com peritos sobre os mais variados assuntos (situação vivenciada).

A actividade observada nesta investigação envolve a utilização de simples ferramentas de comunicação, o que pode contribuir para baixar os níveis de ansiedade de

alguns docentes, mais receosos, mas que estejam dispostos a experimentar. “What is key in all cases is patience, and both teachers and learners need to have an open mind to new approaches and practices that can positively change the face of the learning environment” (Stockwell e Reinders 49).

Em 2007, o documento *Framework for 21st Century Learning*, elaborado pela organização Partnership for 21st Century Skills, tornou-se famoso por delinear um conjunto de capacidades que os alunos deveriam alcançar. O aluno do século XXI deveria ter oportunidade de adquirir domínio da tecnologia e realizar conexões reais, para que a aprendizagem fosse relevante e significativa (Partnership for 21st Century Learning). Para tal, os professores não só devem integrar a tecnologia disponível, como antecipar os avanços tecnológicos e considerar qual o impacto que estes terão nos seus alunos (Dooly, “Language Teaching, Language Learning, and Virtual Exchange in an Age of Complexity”). O professor, como agente de mudança, deve possuir novos conhecimentos, comportamentos, atitudes, atendendo às exigências da sociedade actual para tornar os alunos aptos a enfrentar a sociedade em constante mudança (Oliveira).

As tecnologias digitais mudaram quase todos os aspectos da sociedade,

As crianças e os jovens estão a crescer num mundo onde as tecnologias digitais são ubíquas. Não conhecem, nem conseguem reconhecer outra forma de viver. Isto não significa, porém, que estejam naturalmente equipados com as competências adequadas para usar tecnologias digitais de forma eficaz e consciente (Lucas e Moreira 12).

Para além das competências tecnológicas, os alunos têm de adquirir competências sociais, conhecimentos, valores e atitudes (OCDE). “Now schools need to use the potential of Technologies to liberate learning from past conventions and connect learners in new and powerful ways, with sources of knowledge, with innovative applications and with one another” (Schleicher, *World Class. How to Build a 21st-Century School System* 34). Segundo Schleicher, os professores são a chave para a eficaz implementação do currículo; ora, ao

contrário do que muitos pensam, a tecnologia nunca poderá substituir um professor. “The heart of teaching has always been relational, and teaching seems to be one of the most enduring social activities” (257). Os professores estão na linha da frente para assegurar que os seus alunos sejam cidadãos do mundo com sentido crítico.

(...) they see wounds inflicted on their students; despite this knowledge, they feel powerless to stop the governmental erosion of the good for their students and the good for humankind. The greatest casualties, however, are the students. We risk giving them schooling at the cost of their education. They are increasingly trained to succeed at tasks set for them by others rather than to pursue their own reasonable aspirations through learning and through becoming educated about the world they live in (Kemmis 463).

1.2. Aprendizagem informal da língua

“Informal language learning refers to any activities taken consciously or unconsciously by a learner outside of formal instruction that lead to an increase in the learner’s ability to communicate in a second (or other, non-native) language” (Dressman e Sadler 4)

Há 30 anos, para a aprendizagem de uma língua ser realizada de forma informal, era preciso viajar ou ter acesso a algum material de vídeo. Hoje a tecnologia permite uma imersão linguística, através do acesso a multimédia, música, jogos *online* ou comunidades (Dressman e Sadler).

Os alunos deste século aprendem de forma diferente, especialmente devido às

tecnologias disponíveis, que permitem ter acesso a conteúdos variados. Os alunos, actualmente, adoptaram a tecnologia como um sexto sentido; para eles, a comunicação através dos meios tecnológicos é natural (North, Piccardo e Goodier). O acesso facilitado à Internet mudou as aprendizagens em sala de aula e fora desta (para alguns alunos), as aprendizagens tornaram-se mais individualizadas, motivadoras e atractivas do que no passado. Segundo Carrió-Pastor, a evolução da tecnologia encorajou a mudança da ênfase na tecnologia computacional para o uso da Internet e a promoção de ambientes virtuais.

Em Fevereiro de 2024, num estudo realizado pela OCDE a jovens de 15 anos, conclui-se que as tecnologias digitais aumentam a frequência e a acessibilidade da exposição à língua inglesa fora da escola. O seguinte quadro apresenta os valores totais dos jovens de 5 países em que se inclui Portugal.



Figura 1 - Dados OCDE - Contactos com a língua inglesa fora da escola.

(OCDE, *How 15-Year-Olds Learn English. Case Studies From Finland, Greece, Israel, The Netherlands and Portugal* 125)

Nota: O tamanho das caixas corresponde à frequência com que a actividade foi reportada pelos alunos envolvidos nos estudos de caso da OCDE 2024.

Os contactos com a língua inglesa são variados, sendo os que implicam as tecnologias os mais frequentemente assinalados pelos alunos envolvidos no estudo. Houve pouco

consenso relativamente à actividade com mais impacto na aquisição da língua inglesa. Em Portugal, as actividades mais identificadas foram ver filmes, séries ou vídeos em inglês. Outra referência assinalada é o facto de os alunos usarem a língua inglesa para comunicarem ~~entre~~ si com alunos com a mesma língua materna, “(...) integrating English words or phrases into first-language conversations – translanguaging – or, less commonly, using English as the principal means of communication. For many of the students, using language in this way is seen as playful and fun” (ibidem 126). Na generalidade, a intenção destes alunos não é aprender a melhorar a proficiência na língua, mas sim tão só comunicar.

Sabe-se pouco sobre a aquisição da língua de forma independente, uma vez que os estudos não conseguem seguir os indivíduos ao longo da sua vida e as condicionantes desta aprendizagem são muito variadas: exposição às redes sociais ou emigração (Godwin-Jones, *Future Directions in Informal Language Learning*). Em 2025, será realizado o programa PISA, que procura avaliar a relação das aprendizagens fora das salas de aula e o impacto na proficiência (OCDE, *How 15-Year-Olds Learn English. Case Studies From Finland, Greece, Israel, The Netherlands and Portugal*).

Um dos fenómenos identificados, em vários estudos, como potenciadores da aprendizagem informal de línguas, é o acesso mais facilitado a conteúdos de entretenimento (Godwin-Jones, *Future Directions in Informal Language Learning*). Muitos dos jovens alunos de Inglês passam muito tempo fora das salas de aula em actividades que envolvem o uso da língua inglesa. Este contacto com as línguas surge não só pela proliferação das redes sociais como também pelo seu envolvimento nos jogos *online*, pelos quais se ligam ao mundo inteiro. A aprendizagem informal da língua é altamente interdisciplinar (Sokkett e Toffoli), “Virtually any subject can be used as a basis for learning a language” (Grenfell 212).

O termo “informal”, usado para designar a aprendizagem de uma língua realizada pelos alunos em actividades fora do contexto escolar, é consensual, mas não transparente. Este termo está associado ao registo informal da língua como também às aprendizagens.

The distinction between formal (school-related), nonformal (use of specifically designed language learning materials when there is no school context) and informal

(using materials not designed for language learning without a school context), although learners themselves seem to relate most easily to the contextual element (in or out of school) (Sokkett e Toffoli 472).

As aprendizagens das línguas que acontecem em ambientes formais ou informais complementam-se (Montrul).

Informal language-learning situations promote spontaneous and meaningful language use, which drives communicative competence and fluency. For L2 learners and heritage speakers, literacy and focus on grammatical forms help to address gaps in grammatical accuracy (ibidem 68).

Muitos alunos estabelecem comunicações orais e escritas com pessoas de todo o mundo de forma autónoma, fora das escolas, e, na maior parte das vezes, sem supervisão de um adulto. Aprendem uma língua estrangeira, muitas vezes, sem se aperceberem de que estão a desenvolver a sua competência linguística (Sokkett e Toffoli). Para além da influência dos conteúdos digitais que consomem pela Internet, os alunos são influenciados pela expansão “(...) a nível planetário” do uso da língua inglesa (Salomão).

Os alunos passaram a dominar diferentes códigos, a ter acesso a imensa informação, “Globalization, coupled with global media and global communication technologies, has exacerbated the multiplicity of codes, media, and ways of making meaning in everyday life” (Kramsch, “The Challenge of Globalization for the Teaching of Foreign Languages and Cultures” 251). Em muitos casos, o contacto com a língua estrangeira não é realizado com a intenção de aprender, mas por divertimento ou para socializar; a aprendizagem da língua (ou línguas) ocorre, assim, sem se aperceberem, sendo a motivação pessoal e não académica (Godwin-Jones, *Future Directions in Informal Language Learning*). Os alunos aprendem em contextos reais, desenvolvendo várias competências.

Beyond the classroom, learners are not only activating their language in authentic contexts, they are also developing their communicative repertoires and acquiring

language skills that are not readily acquired in the classroom. Not only do they acquire new vocabulary, improve fluency and pronunciation, and refine their grammatical knowledge and skills, they also develop pragmatic, discourse, strategic and sociolinguistic competencies such as negotiating meaning, initiating a conversation, turn taking, lowering their affective filter, developing confidence and so on (Choi e Nunan 49).

A facilidade de acesso a conteúdos nos serviços de partilha de vídeos, como o Youtube ou serviços como Netflix ou Amazon Prime, por exemplo, possibilita que o contacto com diferentes línguas seja possível. Por outro lado, surgem os jogos *online* que permitem uma imersão no uso da língua estrangeira (Sokett e Toffoli), pois os alunos, ao pretenderem alcançar um objectivo no jogo, usam a língua com sentido, num contexto real, tanto a nível escrito como oral.

A exposição à língua e o seu uso autêntico são condições para aprender. A aprendizagem autónoma pode acontecer em contextos informais e formais (Lai).

There is a consensus in the literature that autonomous learning is more effective than non-autonomous learning because the former is often associated with greater perceived meaningfulness, personal relevance, emotional investment and a greater likelihood of internalization (*ibidem* 3).

Com a disponibilidade dos meios tecnológicos, as oportunidades em sala de aula para criar situações de diálogo em contexto real são inúmeras. Contudo, muito depende da imaginação e vontade dos professores. Choi e Nunan referem um exemplo de prática dos anos de 1970 que fomentou a aprendizagem em contexto real. A proposta colocada aos alunos foi de irem para o aeroporto entrevistar os passageiros, assegurando, assim, que a interacção criada fosse real. Neste momento, os professores têm mais facilidade em implementar actividades em contexto real, pois o mundo está ao alcance de todos ~~per~~ através de um simples ecrã.

Godwin-Jones refere que a aprendizagem de uma segunda língua ocorre de forma autónoma, pelo consumo de recursos multimédia, uso das redes sociais e interações virtuais em situações educacionais, “In the process, L2 learners become L2 users” (Godwin-Jones, “Riding the digital wilds: Learner autonomy and informal language learning” 14). Isto pode levar a uma tomada de consciência de que a aprendizagem de uma segunda língua pode acontecer através de actividades *online* (Freiermuth e Huang), podendo resultar “(...) in more deliberate attention to language development, occurring along with the primary leisure-oriented motivation. The extent to which SLD occurs is enhanced by language awareness and self-reflection” (Godwin-Jones, “Riding the digital wilds: Learner autonomy and informal language learning” 14). O autor considera que esta aprendizagem é imprevista e que, para esta acontecer, os alunos têm de ser expostos a contextos reais diversos, não bastando encorajá-los.

Segundo Lai, existem poucas investigações sobre a maneira como a aprendizagem informal da língua se relaciona com as actividades em sala de aula, e as que existem sobre as aprendizagens que ocorrem fora da sala de aula ainda são pouco conclusivas, principalmente as que estudam a relação que estas aprendizagens têm com as que acontecem em salas de aula. Correia, num pequeno estudo realizado com um grupo de alunos, analisa as percepções dos jovens em relação à aprendizagem da língua inglesa, concluindo que estes dependem mais das aprendizagens informais do que das escolares. Contudo, os alunos apresentaram altos níveis de motivação em relação às aulas de inglês, apesar de considerarem as actividades de lazer mais apelativas e desafiadoras comparadas com as propostas na escola, “classes provide them the basics, whilst their out-of-class interests allow them to achieve an advanced level of speaking proficiency and intelligibility because they have to use English as the medium of interaction” (175). Contrariamente às conclusões alcançadas por Correia, no seu breve estudo, Godwin-Jones considera que o facto de os alunos dominarem informalmente a língua pode influenciar o nível de motivação em contexto de sala de aula.

As students find and use informal learning resources, ignoring the usefulness of those activities in the classroom becomes increasingly problematic. Indeed, there is evidence that engaging in informal language learning online may lead to expectations

regarding instructed language learning that may be disappointed. (...) Such a situation is likely to lead to frustration on the part of both students and teacher (Godwin-Jones, *Future Directions in Informal Language Learning* 463).

Não obstante, Correia reconhece que o mundo da educação informal resulta em novos desafios para os professores e que, em Portugal, a maioria dos professores de Inglês não valoriza o conhecimento adquirido fora da sala de aula.

A aprendizagem informal da língua precisa de reconhecimento formal. Este reconhecimento não irá sonegar a aprendizagem formal nem se transformará no elixir para todas as dificuldades de aprendizagem (Al-kadi). O desenvolvimento de inovações pedagógicas que criam ligações entre as aprendizagens formais e informais deverá ser o foco das investigações (Sokkett e Toffoli). Segundo os mesmos autores, muitos professores estimulam os estudantes com metodologias criativas e motivadoras, com o uso das tecnologias, “Teachers integrate knowledge about informal learning into what they do in many ways, for example making use of popular culture resources to provide engaging activities in the classroom, or encouraging students to share how they are learning English outside of class” (480).

Tendo em conta que o acelerado desenvolvimento digital é uma realidade e que as competências digitais são essenciais para o sucesso profissional e o desenvolvimento pessoal de cada um, o Parlamento Europeu emitiu, em Dezembro de 2018, uma resolução sobre a educação, *Education in the digital era: challenges, opportunities and lessons for EU policy design*. Entre outras propostas, este documento enfatiza que, para os alunos conseguirem melhores experiências e resultados, as ferramentas digitais devem ser adaptadas às suas necessidades. Para se tornarem cidadãos activos e não meros consumidores passivos de tecnologia, o Parlamento Europeu recomenda às escolas que usem as tecnologias como forma de aumentar os intercâmbios educacionais, através da implementação de vídeo-conferências ou a promoção de interacções virtuais. De facto, a interacção oral é um elemento importante na aprendizagem de uma nova língua, e os alunos aprendem melhor em situações autênticas (Loranc-Paszyik, *Videoconferencing as a*

Tool for Developing Speaking Skills).

As investigações demonstram que a melhor forma de aprender uma segunda língua é estar imerso num contexto social onde a língua é falada e ter a oportunidade de interagir com nativos. Esta imersão em contexto real permite uma aprendizagem com resultados mais duradouros e pode ser alcançada pelos meios de comunicação disponíveis, mesmo com alguns constrangimentos (Montrul). “Today, the use of technology can provide and maximize an authentic language learning immersion environment with opportunities for interaction, negotiation, and feedback to promote second language acquisition” (ibidem 68).

Em relação ao desenvolvimento da competência linguística, nomeadamente no domínio da oralidade, foi realizado um estudo em escolas portuguesas no qual se concluiu que as actividades de oralidade em sala de aula são caracterizadas por serem momentos de memorização e declamação de apresentações orais, “(...) acting or theatre-like scripted dialogues” (Correia 304). Além disso, é recorrente a recusa por parte dos alunos de falarem em sala de aula, por medo de errar, por medo do julgamento dos seus pares ou por medo da avaliação. Correia conclui que é necessário encontrar formas para incentivar os alunos a desenvolverem as competências linguísticas, tão fundamentais para o seu futuro. Segundo o autor, a maioria das actividades propostas nas salas de aula portuguesas não ajudam a desenvolver a oralidade. Por exemplo, nas actividades promovidas em sala de aulas, os alunos estão habituados a que haja tempo para dar a resposta; no entanto, em situações reais, quando alguém faz uma pergunta espera uma resposta imediata. Choi e Nunan não são contra o tempo que os professores dão aos alunos, mas sugerem que se façam actividades com tempos mais controlados ou simulações “(...) in preparation for real-world encounters in which interactional and communicative variables are constantly in motion” (53). Na verdade, é através do diálogo que se constrói o conhecimento linguístico (Swain).

De acordo com o estudo realizado pela OCDE, *How 15-Year-Olds Learn English. Case Studies From Finland, Greece, Israel, The Netherlands and Portugal*, os domínios em que os alunos apresentam mais dificuldades são a oralidade e a escrita. Esta conclusão foi a mesma para professores e alunos, sendo que também foram identificados como os domínios em

que se investe menos tempo. Em relação à oralidade, foram identificados desafios do foro socioemocional. Em Portugal, destacou-se a falta de confiança como o principal problema. Além disso, os professores mencionaram a indisciplina que impede a promoção de algumas actividades de oralidade. Por outro lado, os alunos referiram mais as dificuldades linguísticas que sentem.

Os avanços da tecnologia facilitam o desenvolvimento da competência comunicativa, compreensão e interacção orais, sendo que um dos métodos que se tem mostrado eficaz para os alunos usarem a língua que estudam são as interacções virtuais (Beaven e Rosell-Aguilar). A nona edição do relatório anual produzido pelo Instituto de Educação Tecnológica (Institute of Educational Technology (IET)) da Universidade The Open University (OU)) reflectiu sobre as dez novas tendências para o processo de ensino-aprendizagem de várias disciplinas. Na sequência deste relatório e para colmatar a falta de informação na área do ensino das línguas, os autores Beaven e Rosell-Aguilar realizaram um inquérito para aferir quais as práticas inovadoras com impacto no ensino das línguas. Os participantes podiam propor três abordagens, sendo que a ênfase não deveria ser colocada nas tecnologias, mas na metodologia. No final, as interacções virtuais aparecem no topo das preferências das metodologias utilizadas no ensino de línguas (Beaven e Rosell-Aguilar). O interesse pelas interacções virtuais está a crescer, apesar de esta prática já existir há várias décadas (Godwin-Jones, "Riding the digital wilds: Learner autonomy and informal language learning"; R. O'Dowd, "Virtual Exchange: Moving Forward into the Next Decade", Dooly, "Language Teaching, Language Learning, and Virtual Exchange in an Age of Complexity").

1.3. A aprendizagem de Inglês e as emoções

“Language classrooms are filled with a broad spectrum of emotions”
(Shao, Stockinger e Marsh 24).

A aprendizagem de uma segunda língua provoca, simultaneamente, emoções positivas e negativas, como o prazer de aprender, esperança, orgulho, ansiedade, vergonha, raiva, desespero ou fastio (Shao, Stockinger e Marsh). Todas estas emoções são expressas pelos alunos diariamente e podem ter uma influência profunda na aprendizagem de uma língua “(...) by directing cognitive and attentional processes, sustaining or undermining interest and motivation, promoting different types of learning strategies, and facilitating or impeding students’ self-regulation of learning” (Shao, Stockinger e Marsh 2). Segundo Shao et al., existem poucos estudos sobre as emoções na aprendizagem da L2, sendo a ansiedade e a motivação, as que receberam mais atenção e que têm instrumentos validados.

A aptidão para as línguas é, naturalmente, facilitadora do sucesso, mas os factores motivacionais podem sobrepor-se à aptidão (Gardner e Lambert; Z. Dörnyei, *The Psychology of the Language Learner Individual Differences in Second Language Acquisition*). O aluno pode ter muita capacidade cognitiva e o meio ambiente para uma aprendizagem ideal, no entanto, a falta de motivação pode resultar numa incapacidade de aproveitar as condições que ~~tem~~ reúne (Stockwell e Reinders). A motivação é, frequentemente, associada à autonomia, mas não são a mesma coisa. Nem todos os alunos motivados são autónomos, assim como nem todos os alunos que têm a capacidade para aprender autonomamente são motivados (Stockwell e Reinders).

A motivação é um termo de difícil definição (MacIntyre), sendo que há várias abordagens (Gardner e Lambert; Z. Dörnyei, “The Psychology of the Language Learner Individual Differences in Second Language Acquisition”; Dörnyei e Ushioda, *Teaching and Researching Motivation. 2nd Edition*). A motivação não se quantifica, refere-se a uma multitude de coisas diferentes, mas relacionáveis, como atitudes perante a aprendizagem ou, por exemplo, a forma como um aluno encara uma actividade (Stockwell e Reinders). “There are a multitude of motives present in every person and these motives wax and wane as time

moves along” (MacIntyre 46). A motivação não é estática, está sempre a aumentar ou a diminuir, dependendo da situação e dinâmica criadas (Z. Dörnyei, *The motivational basis of language learning tasks*).

A motivação tem sido o foco de muita investigação na área do ensino das línguas estrangeiras, desde os anos 70 do século passado. Segundo Stockwell e Reinders, os estudos têm demonstrado que a motivação “(...) is an individual, an environmental, and a social construct that is prone to change and influence from both direct and indirect factors” (42). Zoltán Dörnyei, considerado um dos peritos na reflexão sobre a motivação no processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, refere que a motivação é a maior variável individual para garantir o sucesso ou insucesso dos alunos na aprendizagem das línguas.

It is easy to see why motivation is of great importance in SLA: It provides the primary impetus to initiate L2 learning and later the driving force to sustain the long and often tedious learning process; indeed, all the other factors involved in SLA presuppose motivation to some extent. Without sufficient motivation, even individuals with the most remarkable abilities cannot accomplish long-term goals, and neither are appropriate curricula and good teaching enough on their own to ensure student achievement. (Z. Dörnyei, *The Psychology of the Language Learner Individual Differences in Second Language Acquisition* 65).

Os estudos sobre a motivação e a aprendizagem de uma segunda língua têm vindo a ser actualizados, sendo o seu cerne a tentativa de compreender o que determina que os aprendentes iniciem e mantenham o interesse na aprendizagem. Dörnyei, desde 2005, sugere um modelo baseado em pesquisas de psicologia educacional no qual a motivação para a aprendizagem de uma segunda língua tem três dimensões: *the Ideal L2 self*, *the Ought-to L2 self*, e *the L2 learning experience* (Z. Dörnyei, “Towards a better understanding of the L2 Learning Experience, the Cinderella of the L2 Motivational Self System”). As dimensões *Ideal L2 self* e *Ought-to L2 self* referem-se ao futuro, nomeadamente ao nível de proficiência que os falantes pretendem alcançar. O *Ideal L2 self* é a representação dos atributos que alguém gostaria de ter, nomeadamente de um falante competente e o *Ought-to L2 self* são os

atributos que alguém acredita ter. “A basic hypothesis is that if proficiency in the target language is part and parcel of one’s ideal or ought-to self, this will serve as a powerful motivator to learn the language because of our psychological desire to reduce the discrepancy between our current and possible future selves” (Dörnyei e Ushioda 4). Por fim, a dimensão *L2 learning experience* refere-se ao envolvimento do aluno no processo de aprendizagem, dentro ou fora da sala de aula, individualmente ou em grupo (Z. Dörnyei, “Towards a better understanding of the L2 Learning Experience, the Cinderella of the L2 Motivational Self System”). A motivação é observada como um sistema dinâmico, mas complexo.

This model proposes that learners make their decisions about how to act primarily with reference to an ideal self, i.e. the imagined person that they would like to be; when this ideal self is a proficient L2 user, whether for integrative, instrumental or transnational reasons, learners are more likely to invest the necessary effort to become so (Mitchell, Myles e Marsden 25).

A ansiedade e a motivação são duas variáveis com uma relação recíproca. A ansiedade afecta a motivação, e a motivação afecta a ansiedade. Na generalidade, os estudiosos consideram que a ansiedade é prejudicial para a aprendizagem de línguas (MacIntyre). A ansiedade dos alunos decorre, muitas vezes, do seu receio de errar e pode afectar, consideravelmente, o uso produtivo da língua (Christianson e Deshaies). Muitos estudos sugerem que a ansiedade, na aprendizagem das línguas, se correlaciona com o insucesso (Mitchell, Myles e Marsden; Z. Dörnyei).

O professor e as suas metodologias podem ter impacto no nível de motivação dos alunos. Contudo, esta situação não é tão linear, pois um professor pode considerar uma actividade motivadora, e o mesmo não acontecer com o aluno, “It is only when students recognize and relate personally to these strategies that a positive effect on motivation and achievement can be obtained. The point then is clear: language teachers do not have complete control over learner motivation” (Chik 16-17). Os estudos sobre a motivação dos alunos estão, normalmente, ligados às estratégias implementadas no ensino das línguas. “The effectiveness of a particular resource or strategy will depend on where the learner is in the development

process and how that new element interacts with other components (i.e., level of difficulty, ability to customize through glossing or subtitling, etc.)” (Godwin-Jones, “Riding the digital wilds: Learner autonomy and informal language learning” 10-11). Apesar das dificuldades em quantificar e definir o termo motivação, a maioria dos professores consegue distinguir um aluno motivado e não motivado,” (...) the “motivated” learner is seen as being desirable, with the expectation of more successful learning outcomes than with learners who do not possess this motivation” (Stockwell e Reinders 42). A motivação tem de ser alimentada (Stockwell e Reinders).

This self-image is differently situated, dependent on context, and may even be self-contradictory at times. While some learner traits are stable, others are in constant evolution as L2 development progresses. Individuals are subject to a variety of influences in their views of themselves and in their beliefs about language learning. These include the pedagogical approach used in school, interactions with peers or family, and aspirational goals. Such influences carry over when learners interact with online tools, services, and communities (Godwin-Jones, “Riding the digital wilds: Learner autonomy and informal language learning” 10).

Assim, nesta investigação, pretendeu-se conhecer as percepções dos alunos em relação à ansiedade e motivação que experienciam quando estão envolvidos na actividade *Mystery Skype*.

2. Competência Intercultural

“Twenty-first century students live in an interconnected, diverse and rapidly changing world. Economic, social, cultural, digital, demographic, environmental and epidemiological forces are shaping young people’s lives. This complex environment presents both opportunities and challenges” (OCDE, *PISA 2018 Results (Volume VI) Are Students Ready to Thrive in an Interconnected World?* 54)

Optámos por intitular este capítulo de competência intercultural, pois é a designação que consta do referencial *Aprendizagens Essenciais para a língua inglesa*, à data desta investigação. Globalmente, espera-se que os alunos, no final de cada nível, consigam reconhecer realidades interculturais distintas e criar uma identidade própria de cidadão global na relação com os outros (Direção-Geral da Educação, *Aprendizagens Essenciais. Articulação com o Perfil dos Alunos*).

A sociedade multicultural é uma realidade. Com os movimentos migratórios, as comunidades redefiniram a sua identidade e cultura local, mas fomentaram também sentimentos racistas e xenófobos. Apesar de não ser a única responsável pelas mudanças, a escola pode contribuir para o ensino da importância de combater os preconceitos culturais (OCDE, *PISA 2018 Results (Volume VI) Are Students Ready to Thrive in an Interconnected World?*).

Segundo McKay, o ensino do Inglês é um dos maiores desafios devido à sua variedade; contudo, ao mesmo tempo “(...) is the most rewarding to teach since it is a language with great geographical and cultural reach that allows people to engage in cross-cultural exchanges and to access a wide array of knowledge” (21). Segundo a autora, a aprendizagem do Inglês (English as an International Language -EIL) aumenta a capacidade de os alunos aprenderem a reflectir sobre a sua cultura e a dos outros.

No relatório do PISA de 2018, é referido que a lista de tópicos relevantes sobre a competência intercultural é longa. Assim, um currículo escolar eficaz deverá ter em conta,

entre outros domínios, a cultura e as relações interculturais que se encontram nas artes, nas tradições e também nas línguas,

Acquiring knowledge in this domain can help young people become more aware of their own cultural identity, help them understand differences and similarities among and within cultures and encourage them to value the importance of protecting cultural differences and diversity. As they learn about other cultures and individual differences, students start to recognise multiple, complex identities and avoid categorising people through single markers of identity (e.g. black, white, woman, poor). Students can acquire knowledge in this domain by reflecting on their own cultural identity and that of their (OCDE, *PISA 2018 Results (Volume VI) Are Students Ready to Thrive in an Interconnected World?* 61)

Destacamos algumas conclusões do relatório *PISA 2018 Results, Volume VI* que se correlacionam com os tópicos da presente investigação. Os testes foram realizados a alunos de 15 anos, sendo que, entre outros temas, procuraram conhecer as opiniões dos jovens sobre a capacidade de compreender e respeitar as ideias do outro. O estudo partiu do princípio de que os alunos sensíveis à diversidade cultural tinham curiosidade e interesse em descobrir e aprender sobre culturas, valores, opiniões, crenças ou práticas; eram capazes de se adaptar a novas situações; eram capazes de questionar as suas próprias ideias; tinham disponibilidade para se relacionar com o outro, apesar de terem culturas diferentes (ibidem). No final do estudo, em resumo, muitos estudantes mostraram vontade de aprender sobre outras culturas e sobre pessoas que são diferentes deles. Sobre a questão do respeito pelo outro, 82% concordaram que respeitam pessoas de outras culturas, considerando-as iguais. As raparigas demonstraram mais respeito pelos outros do que os rapazes, assim como os alunos com maior poder económico, comparando com os alunos com menor poder económico. Os alunos que têm atitudes mais positivas aprendem mais sobre temas globais e interculturais nas escolas (OCDE, Publicações OCDE).

Os alunos de Portugal obtiveram resultados muito satisfatórios na avaliação das atitudes positivas em relação aos imigrantes. Além disso, os alunos portugueses registaram,

igualmente, os valores mais altos em relação aos níveis de consciência da comunicação intercultural, que se foca na capacidade de comunicar claramente em diversas situações, mesmo não usando a sua língua materna. Os alunos tinham de reconhecer formas diferentes de se expressar, de ajustar ou modificar comportamentos para conseguirem comunicar.

Awareness of intercultural communication is likely to be associated with other attitudes required for living together. For instance, students who are interested in learning about other cultures or have greater respect for people from other cultures are likely to develop stronger cultural sensitivity, which is reflected in their behaviour (OCDE, *PISA 2018 Results (Volume VI) Are Students Ready to Thrive in an Interconnected World?* 121).

O termo “intercultural” surgiu nos anos 80 do século XX, nos campos da educação intercultural e na comunicação intercultural, “(...) both are part of an effort to increase dialogue and cooperation among members of different national cultures within a common European Union or within a global economy” (Kramsch, “Culture in foreign language” 69). Em 2008, o Conselho da Europa, no documento *White Paper on Intercultural Dialogue*, enfatizou a importância do diálogo intercultural e a necessidade de uma nova abordagem para gerir a diversidade cultural da sociedade. Simultaneamente, reconheceu os desafios e barreiras para o estabelecimento deste diálogo, nomeadamente a diversidade das línguas existentes, os sentimentos de preconceito e de discriminação social. O documento referia que a abordagem do multiculturalismo deixou de ser adequada para a criação de sociedades inclusivas. A educação foi destacada para estimular o desenvolvimento da competência intercultural, a promoção de uma cidadania democrática e a preparação das gerações futuras para um diálogo intercultural. Neste processo, os educadores tinham um papel essencial, “Through their commitment and by practising with their pupils and students what they teach, educators serve as important role models” (Conselho da Europa, *White Paper on Intercultural Dialogue “Living Together As Equals in Dignity* 32). A educação é importante para promover e fomentar o diálogo intercultural através do ensino das competências

intercultural e linguística (Helm e Acconcia, “Interculturality and language in Erasmus+ Virtual Exchange”).

Em 2012, no relatório do Conselho da Europa, Huber e Reynolds afirmaram que a compreensão e competência interculturais são cada vez mais essenciais devido aos problemas virulentos da sociedade contemporânea, “The ability to understand and communicate with each other across all kinds of cultural divisions is a fundamental prerequisite for making such societies work “(9). No estudo de 2018 do PISA, concluiu-se que a atitude positiva dos alunos está associada ao número de actividades de aprendizagem intercultural em que se envolveram nas escolas. O interesse pela aprendizagem sobre a cultura dos outros é maior nos alunos que têm oportunidades de participar em actividades nas escolas. Conclui-se, igualmente, que a curiosidade pela cultura dos outros não equivale aos valores analisados sobre respeito por outras culturas, sendo que, segundo o estudo, este factor pode estar relacionado com situações fora do ambiente das escolas, como o ambiente familiar ou a exposição às redes sociais (OCDE, *PISA 2018 Results (Volume VI) Are Students Ready to Thrive in an Interconnected World?*).

Tal como outras formas de diversidade cultural, a língua pode ser um veículo para separar pessoas, mas, simultaneamente e em sentido contrário, para ajudar a resolver problemas (Unesco, *Intercultural Competences. Conceptual and Operational Framework*). Segundo a Unesco e à semelhança do Conselho da Europa, a aquisição de competência intercultural passa pela aprendizagem de línguas,

(...) monolingualism is a barrier to acquiring intercultural competences since only one of the participants in an intercultural interaction undertakes the difficult work of understanding the other’s language. Merely learning to understand another language opens a window to another culture’s world, whether or not a full set of intercultural communicative competences is ever mastered (ibidem 14).

A missão primordial do Conselho da Europa é promover e proteger os direitos humanos, a democracia e o estado de direito. Para atingir unidade dos seus estados-

membros, o Conselho da Europa adota uma acção comum a nível da educação e cultura. Ao longo dos anos, foram emanados diversos documentos e recomendações para a implementação e desenvolvimento de uma educação intercultural, compreensão mútua entre os povos, respeito pela herança cultural, respeito pela diversidade, encorajamento pelo estudo e aprendizagem de línguas, entre outros (Conselho da Europa, *Recommendation CM/Rec(2022)1 of the Committee of Ministers to member States on the importance of plurilingual and intercultural education for democratic culture*). Em 2022, o Conselho da Europa adoptou a nova recomendação sobre a importância do plurilinguismo e da educação intercultural, “As society’s linguistic and cultural diversity has increased, so education’s task has become more challenging” (ibidem). No passado, as escolas antes tinham apenas de lidar com uma língua, hoje, têm alunos que falam várias línguas e que são provenientes de culturas diversas. Por um lado, as escolas respondem a este desafio aceitando a diversidade como um recurso para enriquecer as experiências dos alunos. Por outro lado, procuram desenvolver as competências linguísticas e interculturais, com o fim de tornar os seus alunos cidadãos participativos.

No contexto do ensino das línguas estrangeiras, existe flutuação terminológica acerca das aprendizagens relacionadas com a cultura. Não há consenso sobre o que o termo “cultura” comporta ou como deve ser abordado, apesar do reconhecimento da sua importância no ensino das línguas (Godwin-Jones, “Integrating Intercultural Competence into Language Learning Through Technology”). Guilherme refere que, na Europa, o conceito de “culture” esteve sempre muito ligado ao conceito de “language” e que existem várias denominações para “competência intercultural” como “interculturalidade” ou “competência comunicativa intercultural”.

Os objectivos do ensino das línguas estrangeiras mudaram ao longo dos tempos. Inicialmente, a aprendizagem de uma língua centrava-se na capacidade de trocar mensagens e informação, entretanto, compreendeu-se que as pessoas e as suas identidades têm influência no acto de comunicar e não podem ser ignoradas, “Teachers of language need to become teachers of language and culture” (Byram, *Intercultural Competence in Foreign Languages. The Intercultural Speaker and the Pedagogy of Foreign Language Education* 331).

O Conselho da Europa desenvolveu vários referenciais para o ensino das línguas, partindo da proposta de Byram e Zarate, de 1997, para integrar a competência intercultural no ensino das línguas (Leão). Byram e Zarate dividiram a competência intercultural em cinco capacidades (savoirs): savoirs (knowledge of the culture), savoir comprendre (skills of interpreting/relating), savoir apprendre (skills of discovery/interaction), savoir être (attitudes of curiosity/openness), and savoir s'engager (critical cultural awareness) (Unesco, *Intercultural Competences. Conceptual and Operational Framework*). No referencial de 2001, *Common European Framework of Reference (CEFR)*, não é mencionado “savoir s'engager” que, segundo Byram, é crucial para a dimensão educacional da competência intercultural, contudo, menciona o “intercultural speaker”, isto é, alguém que consegue servir de intermediário, que consegue relacionar culturas (Byram, *Intercultural Competence in Foreign Languages. The Intercultural Speaker and the Pedagogy of Foreign Language Education*) .

A aprendizagem de uma língua estrangeira inclui a dimensão intercultural, porém, a aquisição da competência intercultural não está directamente ligada à competência linguística. Byram e Wagner consideram que é necessário combinar a língua com o conhecimento, as capacidades e as atitudes para os alunos se tornarem cidadãos interculturais, capazes de comunicar, pensar e agir de forma a aprender a lidar com as complexidades do mundo. Os professores de línguas têm uma grande missão educacional, “(...) their important role and responsibility in educating intercultural citizens ready to live and thrive in multilingual and multicultural societies, including their own” (Byram e Wagner, “Making a Difference: Language Teaching for Intercultural and International Dialogue” 141). Os momentos de interacção virtual podem ser uma oportunidade para os alunos desenvolverem tanto a competência linguística como a intercultural.

Thus, developing the intercultural dimension in language teaching involves recognizing that the aims are: to give learners intercultural competence as well as linguistic competence; to prepare them for interaction with people of other cultures; to enable them to understand and accept people from other culture as individuals with other distinctive perspectives, values and behaviours; and to help them to see that such interaction is an enriching experience (Byram, Gribkova e Starkey, *Developing the*

Intercultural Dimension in Language Teaching - A Practical Introduction for Teachers
10).

Os professores não precisam de conhecer profundamente outros países e culturas. Não obstante, devem ser capazes de encorajar os alunos a compararem a sua cultura com as dos outros, de os ajudar a questionarem-se e a interpretarem respostas (ibidem). Realizar um projecto com uma dimensão intercultural tem o objectivo de desenvolver a competência linguística dos alunos, assim como de enriquecer a sua competência cultural e intercultural, “Of particular importance is learners’ capacity to view their own culture(s) in dynamic relation to other ones and other group’s perspective” (Kern, Ware e Warschauser, “Crossing Frontiers: New Directions in Online Pedagogy and Research” 248). Em relação às interações virtuais, Huber e Reynolds reconhecem o potencial que a Internet tem para, através do encontro com o que é considerado diferente, levar ao enriquecimento de cada um e à possibilidade de aprender uns com os outros, sobre eles e sobre si mesmo. Segundo Huber e Reynolds, as actividades *online* podem ser ferramentas poderosas no processo de ensino-aprendizagem e facilitam a aquisição da competência intercultural, uma vez que, para além do desenvolvimento da competência linguística, os alunos desenvolvem uma consciência cultural, respeito pelo outro, uma consciência comunicativa e uma consciência da sua própria voz.

Com o tempo, a noção de cultura no ensino das línguas também sofreu mudanças, “(...) a new perspective in which learning is not only understood from the perspective of individuals’ internalization of linguistic systems but also from their acknowledgment of others’ and their own cultural values in the process of learning” (Ramirez-Lizcano e Cabrera-Tovar 98). No mundo contemporâneo, o ensino das línguas tem a responsabilidade de preparar os alunos para interagirem com outras culturas, desenvolvendo nos alunos competências, atitudes e conhecimento (Byram e Wagner, “Making a Difference: Language Teaching for Intercultural and International Dialogue”). Byram afirma que, para desenvolver a dimensão intercultural no ensino das línguas, se devem reconhecer os seguintes objectivos,

(...) to give learners intercultural competence as well as linguistic competence; to prepare them for interaction with people of other cultures; to enable them to understand and accept people from other culture as individuals with other distinctive perspectives, values and behaviours; and to help them to see that such interaction is an enriching experience (Byram, Gribkova e Starkey, *Developing the Intercultural Dimension in Language Teaching - A Practical Introduction for Teachers* 10).

Dooly considera um desafio tentar definir, analisar ou avaliar a competência intercultural nas interações virtuais, “These obstacles are compounded by the difficulties of actually defining intercultural competences and intercultural awareness, as is witnessed by the many different terms that have been used in academic discourse (Dooly, “Language Teaching, Language Learning, and Virtual Exchange in an Age of Complexity” 6). A diversidade de experiências, emoções, conhecimentos e resultados dificultam a avaliação. E acrescenta que “(...) an additional issue is that IC development cannot be assumed to automatically take place” (ibidem 6).

3. Aprendizagens essenciais e as interações virtuais

As *Aprendizagens Essenciais* (AE) para o Ensino Básico são documentos de orientação curricular, homologados através dos Despachos n.ºs 6944-A/2018, de 18 de Julho, 8476-A/2018, de 31 de Agosto, 7414/2020, de 17 de Julho, e 7415/2020, de 17 de Julho, que pretendem a promoção de um ensino de qualidade. As AE para a língua inglesa foram criadas tendo por base os Programas, as *Metas Curriculares* e o *Quadro Europeu Comum de Referências para as Línguas de 2001*, os documentos de referência para a docência da disciplina (Direção-Geral da Educação, *Aprendizagens Essenciais. Articulação com o Perfil dos Alunos*).

A presente investigação envolveu alunos dos 7.º e 9.º anos (2º ciclo e 1º ciclo da investigação, respectivamente), assim, segundo os respectivos documentos (AE), são esperados diferentes níveis de realização para os alunos, no final do nível de escolaridade.

Em relação ao Inglês do 7.º ano (A2.1/A2.2), o aluno deve ser capaz de: compreender frases isoladas e expressões frequentes relacionadas com áreas de prioridade imediata (por exemplo: informações pessoais e familiares simples, compras, meio circundante); comunicar em tarefas simples e em rotinas que exigem apenas uma troca de informação simples e direta sobre assuntos que lhe são familiares e habituais; descrever de modo simples a sua formação, o meio circundante e, ainda, referir assuntos relacionados com necessidades imediatas (adaptado de QECR, Escala Global, Nível A2.1/A2.2, Utilizador Elementar; Conselho da Europa, 2001; Direção-Geral da Educação, *Aprendizagens Essenciais. Articulação com o Perfil dos Alunos*).

Em relação ao Inglês do 9.º ano (B1/B1.1), o aluno deve ser capaz de: compreender as questões principais, quando é usada uma linguagem clara e estandardizada e os assuntos são do seu conhecimento (temas abordados na escola, nos momentos de

lazer, etc.); lidar com a maioria das situações que lhe são familiares; produzir um discurso coerente sobre assuntos correntes ou de interesse pessoal; descrever experiências e eventos, sonhos, esperanças e ambições, bem como expor, de forma breve, justificações para uma opinião ou um projeto (adaptado de *QECR*, Escala Global, Nível B1/B1.1: Utilizador Independente; Conselho da Europa, 2001; Direção-Geral da Educação, *Aprendizagens Essenciais. Articulação com o Perfil dos Alunos*)

Na edição do *QECR* de 2001, usada na criação dos documentos *Aprendizagens Essenciais*, a competência comunicativa apresenta apenas duas categorias de interações, a oral e a escrita e ainda não é contemplada a categoria “Online Interaction”. A interação *online* é acrescentada ao *QECR* em 2018, como mais à frente será apresentado.

Foi realizado um levantamento das AE que se intersectam com a dinâmica da actividade *Mystery Skype* realizada com os alunos. Os quadros seguintes apresentam as competências e correspondentes conhecimentos, capacidades e atitudes que serviram para a elaboração das categorias e códigos usados na análise de dados quantitativos recolhidos.¹

As aprendizagens essenciais estabelecidas para os alunos do 7.º ano (alunos do segundo ciclo da Investigação) que se podem cruzar com a actividade *Mystery Skype*.

Domínio	AE: Conhecimentos, Capacidades e Atitudes Nível A2.1/A2.2 O aluno deve ficar capaz de:
Competência Comunicativa	Compreensão oral Seguir instruções detalhadas dadas pelo professor; identificar o conteúdo principal do que se ouve e vê, os intervenientes e a sequência do discurso assim como informações específicas. Interação oral Entender e trocar ideias em situações quotidianas previsíveis; iniciar, manter ou terminar uma conversa breve. Produção oral Falar sobre os temas explorados: atividades escolares e de lazer, situações quotidianas, serviços, planos para o futuro, hábitos e rotinas; comparar tipos de habitação, eventos escolares e festividades; descrever imagens, locais, atividades e acontecimentos.

¹ No texto, estão as AE referentes ao 7.º ciclo (alunos do 2.º ciclo da investigação), sendo que as restantes (9.º Ano, alunos do 1.º ciclo de investigação) constam dos anexos.

	Produção escrita Escrever sobre pessoas, objetos e rotinas;
Competência Intercultural	Reconhecer realidades interculturais distintas Conhecer, com algum pormenor, o seu meio e identidade; estabelecer comparações entre as suas vivências e as dos outros; falar sobre atividades de lazer do seu meio cultural por oposição a outras culturas, incluindo a anglo-saxónica; reconhecer, compreender e explicar exemplos concretos de atitudes de tolerância e respeito intercultural.
Competência Estratégica	Comunicar eficazmente em contexto Reconhecer diferentes estratégias de comunicação nas fases de planificação, realização e avaliação das atividades comunicativas e escolher a mais apropriada; preparar, repetir e memorizar uma apresentação oral com confiança e criatividade, à turma e/ou a outros elementos da comunidade educativa; responder com segurança e certeza a perguntas colocadas; participar em atividades de pares e grupos, revelando capacidade para se colocar na posição do outro; pedir e dar informações; planejar, organizar e apresentar uma tarefa de pares ou um trabalho de grupo, minimizando possíveis diferenças e discordâncias. Trabalhar e colaborar em pares e pequenos grupos Participar em atividades de pares e grupos para atingir um objetivo a curto prazo, revelando capacidade para se colocar na posição do outro; planejar, organizar e apresentar uma tarefa de pares ou um trabalho de grupo, partilhando tarefas e responsabilidades. Utilizar a literacia tecnológica para comunicar e aceder ao saber em contexto Comunicar com outros a uma escala local, nacional e internacional; contribuir para projetos e tarefas de grupo interdisciplinares que se apliquem ao contexto e experiências reais e quotidianas do aluno. Pensar criticamente Desenvolver a empatia com o outro de forma a adquirir atitudes mais tolerantes, reconhecendo e respeitando opiniões divergentes de modo a realizar novas aprendizagens; ouvir atentamente, compreender o outro e refletir criticamente sobre o que foi dito, dando razões para justificar as suas conclusões, associando aprendizagens novas a anteriores. Relacionar conhecimentos de forma a desenvolver criatividade em contexto Pesquisar novas ideias e reinterpretar ideias existentes de modo a criar produtos adequados à sua realidade cultural e quotidiana; participar em atividades diferenciadas e de natureza diversa; desenvolver e participar em projetos e atividades interdisciplinares. Desenvolver o aprender a aprender em contexto e aprender a regular o processo de aprendizagem Discutir e selecionar objetivos de aprendizagem comuns e individuais e desenvolver uma atitude ativa e confiante relativamente à aprendizagem; monitorizar/avaliar progressos e dificuldades na língua inglesa, registando as suas aquisições e dificuldades linguísticas; selecionar, com o apoio do professor, estratégias de aprendizagem eficazes para superar estas dificuldades e consolidar as aprendizagens; utilizar conhecimentos prévios da língua e a sua experiência pessoal para fazer previsões de sentido e comunicar de forma simples; participar numa reflexão e discussão no final da aula para identificar atividades associadas aos objetivos de aprendizagem e ao cumprimento dos mesmos; reconhecer diferentes estratégias de aprendizagem; realizar atividades simples de auto e heteroavaliação: portefólios, diários de aprendizagem e grelhas de progressão

Figura 2 - As aprendizagens Essenciais

A Competência Intercultural surge nas AE nos três anos do 3.º ciclo. Para cada um dos níveis de língua, é apresentada uma lista de sugestões de tópicos a serem tratados que podem influenciar os professores que sentem dúvidas sobre como abordar a competência intercultural com os seus alunos. Se, por um lado, de uma forma geral, as AE pretendem que os alunos assumam uma identidade de cidadão global, por outro, podem condicionar. Contudo, apesar de haver um foco nas realidades dos países de expressão inglesa, deixam alguma abertura para a introdução de actividades que desenvolvam realidades distintas fora dos países de expressão inglesa.

Como docente e formadora de professores, verifico que esta é umas das competências mais negligenciadas em muitas aulas de língua estrangeira. Muitos professores não sabem como abordar ou, inconscientemente, julgam que, ao ensinar uma língua, estão também a ensinar cultura (Byram e Wagner, “Making a Difference: Language Teaching for Intercultural and International Dialogue”) ou ainda que, ao cumprirem os conteúdos integrados nos manuais adoptados, estão a desenvolver a competência intercultural dos seus alunos.

7.º Ano	8.º Ano	9.º Ano
Competência Intercultural - Reconhecer realidades interculturais distintas		
Conhecer, com algum pormenor, o seu meio e identidade; estabelecer comparações entre as suas vivências e as dos outros; falar sobre atividades de lazer do seu meio cultural por oposição a outras culturas, incluindo a anglo-saxónica; reconhecer, compreender e explicar exemplos concretos de atitudes de tolerância e respeito intercultural.	Conhecer alguns aspetos culturais de vários países de expressão inglesa; conhecer e descrever temas da atualidade; identificar problemas ambientais e soluções possíveis; descrever, de forma sumária, tradições do seu meio cultural; reconhecer a diversidade como uma oportunidade de aprendizagem para todos.	Conhecer personagens e obras célebres de países de expressão inglesa; conhecer universos culturais diversificados; identificar e comentar alguns fatores que dificultam a comunicação intercultural.
Sugestão de tópicos a serem trabalhados		
Reconhecer a diferença entre Grã-Bretanha e Reino Unido e identificar a constituição do Reino Unido; identificar alguns estados e cidades importantes nos Estados Unidos da América e alguns países da União Europeia; comparar agregados familiares, tipos de habitação e festividades em diferentes países.	Identificar personalidades do meio artístico; identificar monumentos, museus e locais de interesse a visitar; identificar hábitos alimentares saudáveis.	Reconhecer personalidades do meio artístico, literário, científico e político; comentar alguns fatores que dificultam a comunicação intercultural; identificar organizações promotoras da mobilidade dos jovens; identificar e emitir opinião sobre transformações do modo de estar e viver.

Figura 3 - Aprendizagens Essenciais

Leão procurou replicar o estudo de 2005, realizado por Sercu, sobre o desenvolvimento da competência intercultural nas aulas de língua estrangeira, num Agrupamento de Escolas em Portugal. Os professores envolvidos no estudo passaram mais tempo a ensinar língua do que cultura, centrando-se, essencialmente, nas competências comunicativas, “(...) teachers believe that culture/intercultural domain are optional topics which can be overlooked” (Leão 115), “(...) their teaching is limited to teaching culture and language, which they considered to be linked in everyday topics” (120). No final, os resultados obtidos foram muito semelhantes ao estudo de Sercu, mesmo com o intervalo de doze anos entre os referidos estudos. Leão conclui que, na generalidade, os professores observados acreditam que é mais importante motivar os alunos para aprendizagem da língua, apesar de reconhecerem a importância da competência intercultural comunicativa e de estarem dispostos a fazê-lo; contudo, não o demonstram nas suas práticas. Em ambos os estudos, existe a vontade, o reconhecimento da importância e da necessidade do desenvolvimento da competência intercultural nos alunos; no entanto, os professores têm dúvidas sobre como promover o seu desenvolvimento, devido à falta de formação inicial, das oportunidades de partilha de experiências e trabalho colaborativo. Leão refere que os professores envolvidos no seu estudo reconhecem a importância da realização de interações sociais (como intercâmbios físicos ou visitas de estudo) como forma de desenvolver a competência intercultural, porém, não as realizam por as considerarem arriscadas e de grande responsabilidade. Vários autores referem as interações virtuais como uma opção para criar espaços de desenvolvimento de várias competências, sendo que evitam alguns dos constrangimentos apontados pelos professores envolvidos no estudo de Leão, proporcionando aos alunos experiências que desenvolverão as suas competências linguísticas e interculturais (Kramsch; Kern e Warschauer, “Introduction Networked-based”; Kern, Ware e Warschauer, “Crossing Frontiers”; Thorne e Bryan; S. L. Thorne; O'Dowd).

O Quadro Europeu de Competência Digital para Educadores (DigCompEdu) na área 3, Ensino-Aprendizagem, apresenta as características dos educadores, não se restringindo apenas ao uso das tecnologias na educação, mas sim ao processo de educar. Nesta área, é enfatizado o potencial do uso das tecnologias, mas como motores de mudança do foco do processo de ensino mais focado no aluno. Os professores (“digitally-competent educator”

(Redecker 20)) devem ser capazes de: “(...) provide guidance and support to learners, individually and collectively (3.2) and to initiate, support and monitor both self-regulated (3.4) and collaborative (3.3) learning activities” (Redecker 20). No que concerne aos alunos, são apresentadas duas áreas: Capacitação digital e Promoção da Competência Digital. Pretende-se que os alunos tenham um envolvimento activo no processo de ensino-aprendizagem, sendo as tecnologias digitais um meio para alcançar um conhecimento, preferencialmente, transversal. Os professores e alunos devem ser preparados para enfrentar todas as situações que o futuro traga. A responsabilidade das escolas é grande no processo, “Today, schools need to prepare students for more rapid economic and social change than ever before, for jobs that have not yet been created, to use technologies that have not yet been invented, and to solve social problems that we don’t yet know will arise” (Schleicher, *Prologue: Why Rethinking the What of Education Matters so Much* 1).

O projecto “Future of Education and Skills 2030” (OCDE) está na segunda fase, na qual se procura ajudar os países a preparar os sistemas de educação a encontrarem respostas à pergunta “como”. Como desenhar ambientes educativos que estimulem várias competências (Fadel, Bialik e Trilling), onde se inclui também a competência digital. O jogo *Mystery Skype* pode apresentar-se como uma estratégia para proporcionar experiências de aprendizagem imersivas nas salas de aula de língua estrangeira e, conseqüentemente, desenvolver as várias competências estabelecidas nas AE da disciplina de Inglês.

4. O Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR)

O *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR)* (*Common European Framework of Reference for Languages – CEFR*) é um dos instrumentos europeus amplamente conhecido e usado na área da educação. O *QECR* é o documento principal do trabalho realizado pelo Conselho da Europa no que concerne às línguas, tendo sido criado no âmbito do Projeto Políticas Linguísticas para uma Europa Plurilingue e Multicultural (Direção-Geral da Educação, *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas*). É considerado como um ponto de mudança, podendo ser adaptado e usado em vários contextos e aplicados a todas as línguas (Conselho da Europa, Council of Europe). Antes da publicação do *QECR*, em 2001, a abordagem ao ensino das línguas era baseada numa visão cartesiana, “(...) pieces make up the whole. This approach was epitomised by the dissection of language use into Lado’s (1961) model of the four skills (listening, speaking, reading, writing) and three elements (grammar, vocabulary, pronunciation), all embedded in (static) cultural knowledge (North, Piccardo e Goodier 27). Neste modelo, o aprendente era visto como um falante/ouvinte a produzir ou a receber um código que deveria ser o mais correcto possível, tão semelhante quanto possível ao código estandardizado de um idealizado falante nativo. “Progress was seen in terms of becoming increasingly like such a “native speaker” in the way the code was interpreted and produced. Evaluation tended to be through counting mistakes” (North, Piccardo e Goodier 27-28).

O *QECR* propôs um modelo de aprendizagem holístico, integracionista, social e um novo conceito de plurilinguismo. No referencial, foram apresentados quatro modos de comunicação: recepção e produção (divididos em falar e escrever), acrescidos da interação e da mediação, sendo que não deveriam ser considerados de forma isolada (North, Piccardo e Goodier). Antes do *QECR*, existiram outros documentos, dedicados às línguas inglesa e francesa, no início e, posteriormente, adaptados para outras línguas. Estes documentos criaram níveis de proficiência, tendo sido a origem dos seis níveis de proficiência do *QECR* (A1 e A2, B1 e B2, C1 e C2). Para além destes níveis, o *QECR* também define três níveis “+” (A2+,

B1+, B2+). O *QECR* não pretende nivelar, mas sobretudo estabelecer perfis (Conselho da Europa, Council of Europe). Para cada categoria ou subcategoria, foram criados descritores que não estão associados a qualquer língua especificamente, garantido a sua relevância e aplicabilidade (Conselho da Europa, Council of Europe).

De acordo com o estabelecido nos documentos de orientação curricular, *Aprendizagens Essenciais para a disciplina de Inglês* (Julho de 2018), os alunos envolvidos na investigação integram-se nos níveis *QECR* de 2001 B1 e B1.1 (actualmente B1 e B1+, níveis reforçados no referencial de 2018) (alunos do 1.º ciclo da investigação, 9.º ano de escolaridade) e A2.1 e A2.2 (actualmente A2 e A2+, +, níveis reforçados no referencial de 2018) (alunos do 2.º ciclo da investigação, 7.º ano de escolaridade).

O Conselho da Europa considera que a aprendizagem de línguas desempenha um papel fundamental na sua missão primordial, “(...) to achieve a greater unity between its members” (Conselho da Europa, *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume* 11). Além disso, a promoção do direito à educação e de outros direitos humanos bem como o desenvolvimento e manutenção de uma cidadania democrática são fortemente dependentes do domínio de línguas. No espaço *online* do Conselho da Europa dedicado ao instrumento *QECR*, é referido que os documentos produzidos para o ensino das línguas tiveram um papel decisivo na promoção de metodologias inovadoras e de novas abordagens para desenhar programas educacionais, principalmente, o desenvolvimento da competência comunicativa.

Os objectivos iniciais do *QECR* mantêm-se inalterados e são considerados inovadores para a época (North, Piccardo e Goodier). É um documento essencialmente destinado a auxiliar os professores de línguas a melhorar a qualidade e a eficácia do processo de ensino-aprendizagem. Promove-se o ensino e a aprendizagem das línguas como meio de comunicação, onde o aluno é um “social agent” (Conselho da Europa, *Common European Framework of Reference for Languages* 28) que age num contexto social e participa activamente na sua aprendizagem. Esse foco implica uma mudança de paradigma, tanto ao nível da planificação como do ensino, dando ênfase ao envolvimento e à autonomia do aluno.

Para o Conselho da Europa, a ideia é desenhar um currículo baseado nas necessidades reais de comunicação, organizado em torno de tarefas da vida real e acompanhado por descritores “can do” que dão objectivos aos aprendentes (Conselho da Europa, *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume 22*). Os objectivos da aprendizagem do QECR estão relacionados com o uso da língua em contexto real (Conselho da Europa, Council of Europe). O processo de ensino de uma língua deve criar contextos de aprendizagem que encorajem os aprendentes a crescer no seu papel social e a tornarem-se usuários/aprendentes autónomos e responsáveis. O currículo deve incluir tarefas e/ou projectos que dêem espaço aos alunos para tomar a iniciativa, que colaborem uns com os outros, planeiem e criem algo. “Learners as social agents can then take responsibility for their learning process, further developing their language repertoire as powerful lifelong learners. The concept of the social agent is thus central to the action-oriented approach, mediation, online interaction and collaboration and plurilingual language education” (North, Piccardo e Goodier 31).

A interacção pessoal desempenha um papel central no esquema do QECR e é considerada fundamental no processo da aprendizagem, “Interpersonal interaction is considered to be the origin of language, with interpersonal, collaborative and transactional functions” (Conselho da Europa, *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume 70*). No QECR, os descritores das estratégias de interacção abrangem conceitos como cooperação, pedidos de clarificação e interagir à vez. Estas estratégias básicas de interacção são consideradas tão importantes na aprendizagem colaborativa como na comunicação no mundo real.

Na primeira versão do QECR, em 2001, a competência comunicativa abrangia tanto as interacções orais como as escritas. A interacção escrita não teve muito reconhecimento, não tendo sido muito desenvolvida no documento. No entanto, na categoria de interacção escrita, surgem as primeiras menções ao uso da Internet. Os exemplos de actividade são correspondência por carta, fax ou *email*, “(...) though electronic interaction, e.g. via the Internet, is becoming ever closer to ‘real time’ interaction” (Conselho da Europa, *Common*

European Framework of Reference for Languages 92). A maioria dos descritores relativos à categoria Interação concentram-se a nível da oralidade, em qualquer uma das versões.

I N T E R A C T I O N	Spoken	• Overall spoken interaction • Comprehension in interaction • Understanding a native speaker interlocutor • Conversation • Informal discussion • Formal discussion (Meetings) • Goal-oriented co-operation • Obtaining goods and services • Information exchange • Interviewing & being interviewed
	Written	• Overall written interaction • Correspondence • Notes, messages & forms

Figura 4 - Descritores das interações orais e escritas no *QECR* de 2001 (222).

Desde 2001, o papel e a importância do estabelecimento de interações *online* desenvolveram-se, exponencialmente, em todo o mundo, tanto a nível social como educacional. As escalas definidas, em 2001, já não representam adequadamente a realidade actual no que toca à interação e à colaboração *online*. Presentemente, entende-se que a interação *online* pode ser síncrona, assíncrona, oral e/ou escrita, e é frequentemente uma combinação de ambas. (Conselho da Europa, Council of Europe). As novas categorias e escalas de descritores sobre uso das telecomunicações, do telefone e aplicações suportadas pela internet para comunicações de áudio e vídeo, foram adicionadas na versão do *QECR*, publicada em 2018, intitulada *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment: Companion Volume with New Descriptors*. Posteriormente, foram revistos no documento *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume*, em 2020. As versões de 2018 e 2020 mencionam explicitamente aspectos que se relacionam com as características da prática das interações virtuais (designada pela autora Telecollaboration),

(...) namely, “facilitating collaborative interaction with peers”, “collaborating to construct meaning”, “managing interaction”, “facilitating a pluricultural space” and “acting as intermediary in informal situations”. Moreover, the “goal-oriented online

transactions and collaboration”, which are typically found in telecollaborative activities, are reflected in the descriptors (Begoña 98).

No documento *Enriching 21st-century language education: The CEFR Companion volume in practice*, é reforçado que o Quadro de Referência nunca teve a intenção de ser um instrumento de avaliação, mas antes um instrumento para facilitar o ensino e a aprendizagem. A nova versão de 2020 substituiu a de 2001, contendo os mesmos descritores anteriores, mas actualizados (North, Piccardo e Goodier).

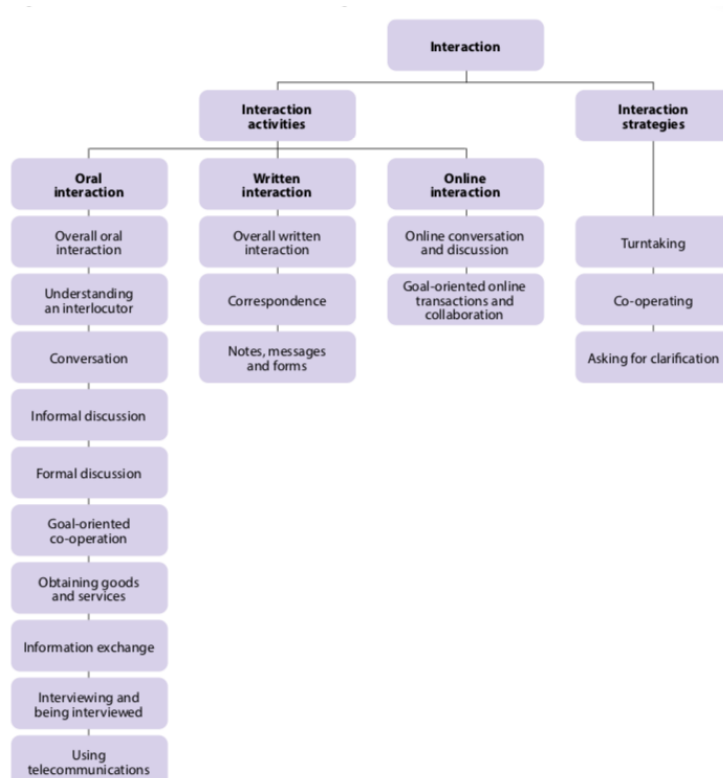


Figura 5 - Esquema das actividades e estratégias de interacção no QECR de 2020 (71).

Nesta versão, na categoria “Interaction” mantêm-se as subcategorias “Oral interaction” e “Written interaction”. A categoria “Oral interaction” sofreu algumas alterações, tendo sido retirada a designação de “native speaker”, apesar de o QECR não considerar a competência de um “native speaker” como referência, sendo substituída por “proficient user of the target language”.

This basis no longer reflects the realities of language use in our increasingly diverse and internationalised societies. ... Such initiatives do justice to linguistic varieties, as used by proficient native and non-native speakers in real-life interactional contexts. Hence, language curricula fostering familiarity with accents and varieties promote non-judgmental attitudes towards diversity in target language use (North, Piccardo e Goodier 306).

Ainda na mesma categoria de “Oral interaction”, foi acrescentada uma nova escala “Using telecommunications”, que inclui o uso do telefone e aplicações da Internet para comunicação remota (Conselho da Europa, *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors*). A categoria “Written interaction” manteve as subcategorias, tendo sofrido algumas alterações nos descritores. Na categoria “Interaction” surge, em 2018, “Online interaction”, com duas subcategorias, “Online conversation and discussion” e “Goal-oriented online transactions and collaboration”.

A comunicação *online* é sempre mediada por uma máquina. Segundo o QECR (2020), isso significa que é improvável que a experiência seja exactamente a mesma que uma interacção cara-a-cara. Existem características emergentes numa interacção *online* que são quase impossíveis de captar, principalmente, em actividades a nível da escrita. Numa comunicação cara-a-cara, não ocorrem tantos momentos de mal-entendidos, pois podem ser corrigidos imediatamente (Conselho da Europa, *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume*). O QECR de 2020 não pretende fornecer um guia para a literacia digital, em vez disso foca-se na actividade comunicativa e no seu objectivo e interesse. “The descriptors reflect a broader aim of the CEFR Companion volume to enrich the tools and interactional spaces available to educators for an integrationist, situated approach to learning” (North, Piccardo e Goodier 37). Segundo North et al., a designação “Online interaction” é um termo abrangente que engloba a literacia digital, “It integrates different interactional and transactional modalities, media and images, as well paralinguistic features of communication. The result is dynamic, media-rich flexible and creative communication” (36).

Como referido, adicionalmente à nova categoria “Online Interaction”, foram incorporadas duas novas subcategorias: “Online conversation and discussion” e “Goal-oriented online transactions and collaboration”. No geral, ambas as subcategorias referem-se às actividades típicas relacionadas com o uso da Internet. O Quadro de Referência de 2020 apresenta propostas validadas de actividades e respectivas escalas de descritores para todos os níveis *QECR*. A categoria “Online conversation and discussion” foca-se nas conversas e discussões como um fenómeno multimodal, com ênfase em como os interlocutores comunicam entre si, “(...) in an open-ended way” (Conselho da Europa, *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume* 84). A introdução de situações de interacções reais aparece a partir do nível de proficiência B1+ (9.º Ano de escolaridade). Segundo o *QECR*, “A user/learner will struggle to interact successfully in an online meeting until they reach the B levels, will be able to interact in a virtual “classroom” at A2 only if carefully guided (Conselho da Europa, *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume* 85).

No caso da categoria “Online conversation and discussion”, observei as propostas de actividades no domínio educacional, para os alunos que participaram na investigação. Assim, para o nível A2 e A2+ (alunos do 7.º Ano), as propostas são baseadas em realizar perguntas e respostas numa plataforma da escola. Em relação aos alunos com o nível B1 e B1+ (alunos do 9.º Ano), as propostas são contribuições para fóruns de alunos.

A actividade proposta aos alunos envolvidos na investigação foi mais ambiciosa e indo ao encontro dos seus interesses. Contudo, o *QECR* ressalva que as propostas apresentadas são sugestões abertas para orientar.

A categoria “goal-oriented online transactions and collaboration” foca-se na natureza colaborativa da interacção *online*, com objectivos específicos, as a regular feature of contemporary life” (Conselho da Europa, *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume* 86). A progressão para os

níveis mais altos faz-se desde uma troca de informação básica, nos níveis A, até à realização de projectos colaborativos com objectivos específicos, nos níveis C.

One can also see such competences as progressing from reactive to proactive participation, and from simple to complex. Simple collaborative tasks appear at A2+, with a co-operative interlocutor, with small group project work from B1 and the ability to take a lead role in collaborative work from B2+. By C1, the user/learner can co-ordinate a group that is working on a project online, formulating and revising detailed instructions, evaluating proposals from team members, and providing clarifications in order to accomplish the shared tasks (ibidem 86).

No caso da categoria “goal-oriented online transactions and collaboration”, observei as propostas de actividades no domínio educacional, para os alunos que participaram na investigação. Nas diferentes propostas para os alunos do 7.º Ano (2.º ciclo de investigação), no domínio educacional, surgem sugestões de actividades de trabalho colaborativo com orientação do professor. Para os alunos com o nível B1 e B1+ (alunos do 9.º Ano), a proposta é a realização de um projecto colaborativo sem a orientação do professor.

Em ambos os níveis propostos no *QECR*, consideramos que a actividade *Mystery Skype* se enquadra perfeitamente para procurar alcançar os descritores previstos.

Em 2022, o Conselho da Europa lançou os resultados de vários estudos de caso realizados, no ano lectivo de 2018-2019, sobre a versão do referencial de 2018 (*Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment – Companion volume with New Descriptors*). O documento *Enriching 21st-century Language Education: The CEFR Companion volume in practice* apresenta reflexões sobre 19 estudos que oferecem um conceito novo e enriquecedor para a educação do século XXI (North, Piccardo e Goodier). Em relação à categoria “Online interaction”, apresenta-se uma reflexão sobre os resultados de três projectos que decorreram em situações *online* e que procuravam usar os descritores das novas categorias introduzidas, “Online conversation and discussion” e “goal-oriented online transactions and collaboration”. Os novos descritores sobre o uso dos meios

digital e sobre “Online interaction” já eram esperados há muito e foram considerados bem-vindos, tendo em conta o impacto mundial da tecnologia digital na comunicação e a importância da literacia digital na competência linguística.

It has become evident over the years that interacting in digital social spaces is distinctly different and requires additional skills as well as those used when communicating in presence. In particular, there is great potential in multimodal practices that really do need to receive attention in language-learning programmes (North, Piccardo e Goodier 306).

Os novos descritores do *QECR* que contemplam a comunicação em espaços digitais ajudam no processo de ensino-aprendizagem das línguas e têm um impacto significativo nos materiais, ferramentas usados e actividades promovidas (North, Piccardo e Goodier).

5. Interações virtuais

“What an incredible time ours is for language learning!”

(Dressman e Sadler 1)

O relatório do Conselho da Europa, intitulado *Towards a Socio-Interactional Approach to Foster Autonomy in Language Learners and Users*, fornece algumas orientações para melhorar o ensino das línguas, destacando a importância de uma abordagem baseada em interações sociais. Esta abordagem visa abrir as salas de aula ao mundo, para combater o isolamento cultural dos alunos e promover uma aprendizagem autêntica. A OCDE também propõe os contactos virtuais para fomentar os contactos interculturais e, conseqüentemente, o entendimento e o respeito (OCDE, *PISA 2018 Results (Volume VI) Are Students Ready to Thrive in an Interconnected World?*).

Ollivier observa que muitas das aprendizagens realizadas em sala de aula, normalmente, não têm valor comunicativo, pois são simulações de discurso. Ao introduzir tecnologias no contexto de sala de aula, permite que as interações aconteçam de forma autêntica e em tempo real, encurtando as distâncias geográficas e culturais, proporcionando aos alunos a oportunidade de desenvolver contactos significativos que, de outra forma, seriam improváveis. Kern et al. referem que os professores de línguas deveriam usar a Internet “to help students enter into the new realm of collaborative inquiry and construction of knowledge, viewing their expanding repertoire of identities and communication strategies as resources in the process” (254). O desenvolvimento tecnológico e as ferramentas que permitem comunicações em tempo real e facilitam as interações virtuais cara-a-cara alteraram as aulas de línguas estrangeiras de forma dramática e incomparável (Freiermuth e Huang).

Another aspect of the adaptability of curriculum is its potential to take place outside of the classroom and virtually, on computer screens, from anywhere in the world. For some important learning goals, the classroom is not the optimal learning environment, and there are now many opportunities for deep and rich learning beyond the

classroom walls. These informal opportunities include a wide variety of after-school programs (such as clubs, scouting, etc.), museums, virtual field trips, online learning programs, digital micro-certifications and learning badges, internships, apprenticeships, community service learning, and much more (Fadel, Bialik e Trilling 29).

Os primeiros relatos das potencialidades de colaboração *online* reportam-se ao início dos anos 1990, quando os professores de língua estrangeira começaram a ter acesso à Internet e às ferramentas de comunicação de forma mais regular (Dooly e Vinagre, *Research into Practice: Virtual Exchange in Language Teaching and Learning*; R. O'Dowd). A utilização das ferramentas de comunicação disponíveis *online* tornou cada vez mais fácil a implementação de interações virtuais nas salas de aula (Helm e Guth, *Telecollaboration and Language Learning*). Constatou-se que a tecnologia podia criar oportunidades de inclusão para todos os alunos (Warschauer, "Comparing face-to-face and electronic discussion in the second language classroom"). Nessa altura, começaram a aparecer as primeiras publicações na área da educação das línguas estrangeiras sobre o potencial dos projectos *online* entre países distantes (R. O'Dowd). No início, as interações virtuais realizadas eram essencialmente assíncronas, assentes em actividades de escrita; depois, o desenvolvimento e incremento das ferramentas de comunicação permitiu que as interações virtuais se tornassem síncronas e mais estimulantes (ibidem).

Em 2000, Kern et al. consideraram que a pesquisa sobre aprendizagem das línguas mediada pela tecnologia tem dois períodos, um mais focado em aulas assentes em experiências "computer-assisted" e outro focado em "long-distance collaboration" (243). No seu estudo, fizeram notar que a colaboração a longa distância estava a operar mudanças nas salas de aula.

First, it expands the focus beyond language learning to an emphasis on culture (i.e., intercultural competence, cultural learning, cultural literacy). Second, it expands the notion of context beyond local (often institutional) setting to include board social

discourses. Third, it problematizes the notions of its own inquiry, namely, communication and intercultural competence (Kern, Ware e Warschauser, “Crossing Frontiers: New Directions in Online Pedagogy and Research” 244).

No início, o foco era nas conexões, principalmente, assíncronas com pessoas de outras culturas. Nos primeiros anos de 2000, com o avanço da tecnologia, os contactos mantiveram-se por escrito, mas a internet já era mais rápida, e algumas ferramentas (por exemplo chats, fóruns, blogues) já permitiam momentos síncronos (Begoña). O aumento da largura de banda e a melhoria de ferramentas de videoconferência permitiram que os professores introduzissem interações mais longas e complexas (Dooly, “Language Teaching, Language Learning, and Virtual Exchange in an Age of Complexity”). Entretanto, as interações virtuais proporcionam oportunidades de comunicação, análise e reflexão que não eram possíveis anteriormente (Sykes).

Em 2003, Belz usa o termo “Telecollaboration” para descrever a prática, “Telecollaboration involves the use of Internet communication tools by internationally dispersed students of language in institutionalized settings in order to promote the development of foreign language (FL) linguistic competence and intercultural competence” (68). Este termo tornou-se popular e foi adoptado por todos durante muito tempo.

As interações virtuais realizadas entre alunos são consideradas na literatura como uma prática pedagógica (Dooly e Vinagre, *Research into Practice: Virtual Exchange in Language Teaching and Learning*; Helm e Van der Velden, *Erasmus+ Virtual Exchange. Intercultural Learning Experiences. Impact Report 2020*). Um dos primeiros desafios para reflectir sobre as interações virtuais consiste na escolha do termo adequado para designar a prática, uma vez que, ao longo dos anos, se verificou uma grande flutuação nos termos utilizados para designar as comunicações *online* entre alunos (Belz e Thorne; R. O'Dowd). Canals constata que as interações virtuais têm diversas denominações, “Telecollaboration, online intercultural exchanges, e-tandem or teletandem.” Helm e Guth apresentam as diferenças entre elas e acrescentam à lista Online Intercultural Exchange (OIE) e Internet-Mediated Intercultural Foreign Language Education (ICFLE).

VE, Telecollaboration, eTandem or Teletandem, and Collaborative Online International Learning (COIL) are some of the more well-known terms that often have been used, often interchangeably, to refer to the process of communicating and collaboratively learning with peers from different locations through the use of technology (Dooly e Vinagre, *Research into Practice: Virtual Exchange in Language Teaching and Learning* 393).

Os termos são diferentes, porém, partilham um objectivo comum, “(...) increasing students’ understanding of their own and others’ cultures by connecting them with peers in geographically distant locations using Internet technologies” (Helm e Guth, *Telecollaboration and Language Learning* 747). A terminologia e as definições associadas à actividade sofreram alterações à medida que o foco foi mudando e evoluindo (Dooly, “Language Teaching, Language Learning, and Virtual Exchange in an Age of Complexity”).

Na área do ensino das línguas estrangeiras, são reconhecidos dois modelos de interacções virtuais: e-tandem ou Telecollaboration (Gutiérrez e O’Dowd; R. O’Dowd, “What Do Students Learn in Virtual Exchange? A Qualitative Content Analysis of Learning Outcomes Across Multiple Exchanges”). As designações que saem um pouco fora âmbito das restantes são os termos “tandem” e “e-tandem” ou “teletandem”, que são mais predominantes na América do Sul (Dooly e Vinagre, “Research into Practice: Virtual Exchange in Language Teaching and Learning”). No “e-tandem”, os alunos interagem em ambas as línguas, materna e não materna. Este modelo começou nos anos 80 do século passado, baseia-se no contacto directo entre os alunos que se tornam tutores dos seus parceiros e tem o foco no desenvolvimento da competência linguística (Helm e Guth, “Telecollaboration and Language Learning”; Gutiérrez e O’Dowd). O modelo continua a ser usado e a ser investigado (R. O’Dowd, “What Do Students Learn in Virtual Exchange? A Qualitative Content Analysis of Learning Outcomes Across Multiple Exchanges”).

Uma das denominações mais recorrente na literatura para as interacções virtuais ligadas ao ensino das línguas é “Telecollaboration”. Segundo Helm e Guth, o termo

~~Telecollaboration~~ surge pela primeira vez no final dos anos 90 pelo autor Mark Warschauer, sendo este ~~autor~~ considerado ~~como~~ um dos pioneiros do ensino *online* da língua estrangeira (R. O'Dowd, "Intercultural Communicative Competence Through Telecollaboration", R. O'Dowd).

O'Dowd, um dos investigadores com vários estudos publicados, refere que os termos "Telecollaboration" e "Virtual Exchange" são usados para as mesmas práticas. Segundo o autor, o conceito "Virtual Exchange" (VE) tem-se tornado mais popular no campo do ensino das línguas (R. O'Dowd, "From Telecollaboration to Virtual Exchange: State-Of-The-Art and the Role Of UNICollaboration In Moving Forward"). O termo VE é relativamente novo, contrariamente à prática (Helm, *Emerging Identities in Virtual Exchange*) e surge mencionado em diversos projectos e organizações, desde 2011 (R. O'Dowd, "Virtual Exchange: Moving Forward into the Next Decade"). O'Dowd e os seus colegas investigadores têm procurado disseminar esta designação em detrimento de "Telecollaboration", apesar de, segundo o autor, a última ser comum nos círculos de investigação da *Computer Assisted Language Learning* (CALL), desde que começou a ser usada por Warschauer (Warschauer, "Comparing face-to-face and electronic discussion in the second language classroom"). A razão desta alteração, segundo O'Dowd, tem que ver com a antipatia de muitos investigadores em relação a conotações e limitações do termo. Alguns sugeriram que é antiquado, enquanto outros postulam que "(...) combining 'tele' (meaning 'at a distance') and 'collaboration' did not accurately capture the online and intercultural nature of what we do. We were also aware that the term 'Telecollaboration' was almost exclusive to the field of foreign language education" (R. O'Dowd, "Virtual Exchange: Moving Forward into the Next Decade"). O'Dowd alega que ele próprio tem vindo a alterar os termos que usa, sendo que a sua preferência passou por "Online Intercultural Exchange", que comportava os elementos essenciais das interacções, nomeadamente, promover redes entre alunos com heranças culturais diferentes. Actualmente, prefere usar "Virtual Exchange".

Colpaert questiona a utilização do termo "Virtual Exchange", no campo da investigação de *Computer Assisted Language Learning* (CALL), alertando que o uso da palavra "Virtual" pode ser mal interpretado, uma vez que a definição original de acordo com

alguns dicionários é “(...) approximating reality, ‘almost real’, almost complete’, almost or nearly as described, but not completely or according to strict definitions” (...) Virtual collocates well with words such as absence, anarchy, certainty, collapse...” (Colpaert 654). Segundo o autor, a utilização do termo deve então ser ponderada: “The term ‘virtual exchanges’ would suggest that online exchanges do have some limitations compared to real, physical exchanges. (...) In my view, Telecollaboration affords many more activities than its physical counterparts” (654). O autor sugere que, em vez de “virtual”, se usem os termos “digital exchanges” e “online exchanges” ou, simplesmente, o termo “Telecollaboration”. Por fim, conclui que a discussão de Telecollaboration *versus* Virtual Exchange é, talvez, uma falsa discussão, pois o verdadeiro problema é a falta de conhecimento sobre as possibilidades das interações realizadas *online*.

The real matter is about creating the most appropriate multimodal language learning environment. A multimodal learning environment seeks the most appropriate balance with four components: autonomous learning, collaborative learning, coaching and instruction. It should be built around axes such as remote/F2F, synchronous/asynchronous, individual collaborative, autonomous/guided, ... In a multimodal environment both online and physical exchanges, synchronous or not, can have their place (Colpaert 661).

No artigo “Virtual Exchange: Moving Forward into the Next Decade”, O’Dowd menciona que Colpaert não é o primeiro a questionar o termo “Virtual Exchange”, no campo da investigação da CALL, e considera que é a crítica mais detalhada entretanto feita. Contudo, remata “I would also argue that the term we use for this activity is perhaps less important than the quality of its actual implementation” (R. O’Dowd, “Virtual Exchange: Moving Forward into the Next Decade” 211), indo ao encontro da opinião de Colpaert. O’Dowd reflecte sobre as interações presenciais e as virtuais, concluindo que não se anulam mutuamente, pelo contrário, complementam-se. O autor prefere não promover esta comparação, uma vez que pode criar espaço para uma competição desnecessária no campo académico que justifique, eventualmente, uma redução de apoio financeiro nos

programas de mobilidade internacional e que são duas realidades diferentes com algumas diferenças claras (R. O'Dowd, "Virtual Exchange: Moving Forward into the Next Decade"). As suas reflexões são referentes ao nível do Ensino Superior e passam também pela formação de professores, nomeadamente de línguas estrangeiras. Os estudos que analisou, nomeadamente Nissen&Kurek, Stevens Initiative e The Evaluate Group, provam que a participação dos professores universitários em projectos de "Virtual Interchange" foi enriquecedora no seu desenvolvimento profissional e na inovação, criando impacto para além das interacções. Contudo, a formação para a realização de interacções virtuais não deve ser descurada para que sucesso seja alcançado: "VE is recognized as a complex activity which requires knowledge and skills related to a number of areas including course integration, task design, choice of digital technologies and online coordination with international partners teachers (R. O'Dowd, "Virtual Exchange: Moving Forward into the Next Decade" 219).

Nem todos os investigadores partilham da opinião de que os termos são sinónimos, uma vez que emergiram de diferentes epistemologias e contextos (Dooly e Vinagre, "Research into Practice: Virtual Exchange in Language Teaching and Learning"). Existem, também, diferentes formas de estabelecer as interacções virtuais, dificultando ainda mais a adopção de uma definição (Helm, *Emerging Identities in Virtual Exchange*). É possível encontrar autores que usam diversos termos no mesmo texto (R. O'Dowd; Dooly e Vinagre, "Research into Practice: Virtual Exchange in Language Teaching and Learning"). Um dos argumentos usados por quem prefere utilizar o termo VE é o de que a União Europeia, na declaração de Paris, usou esta designação e que o termo está cada vez mais difundido nos Estados Unidos da América e na Europa (ibidem).

Antes de 2020, houve um investimento na investigação na área das Virtual Exchanges, a nível do ensino superior, tanto nos Estados Unidos como nos países da União Europeia. O'Dowd considera que o ano de 2020 foi significativo para o desenvolvimento das interacções virtuais. Segundo o autor, as interacções virtuais estiveram confinadas a pequenos grupos, principalmente ligados da área das línguas estrangeiras, no ensino superior. "...VE had

remained misunderstood and undervalued...” (R. O'Dowd, “Virtual Exchange: Moving Forward into the Next Decade” 213).

A Comissão Europeia tem investido em muitas iniciativas e projectos relacionados com a comunicação e o diálogo intercultural. A aprendizagem de línguas e aprendizagem intercultural são centrais em muitas políticas e práticas europeias (Helm e Acconcia, “Interculturality and language in Erasmus+ Virtual Exchange”). O programa *eLearning* da Comissão Europeia foi lançado em 2000 e tinha como objectivo melhorar a qualidade do ensino, assim como, promover interacções e colaborações remotas como medida para fortalecer a cooperação e o diálogo, através do uso das tecnologias emergentes (Communities). Em 2005, a Comissão Europeia, numa acção do Programa eLearning da União Europeia, lançou o projecto *eTwinning*. Este projecto educativo pretende fomentar o trabalho colaborativo entre alunos, através da promoção de parcerias *online* entre professores de países europeus, essencialmente. O projecto começou com professores de 15 países e, à data desta publicação, integra 45 países da Europa, Norte de África e Médio Oriente. A plataforma digital, administrada pela organização European Schoolnet (organização que agrega vários ministérios de educação da Europa), permite aos professores contactarem entre si, realizarem projectos colaborativos num espaço *online* considerado seguro, entre outras possibilidades. O *eTwinning* tornou-se no projecto que reúne mais professores e escolas na Europa.

Neste momento, o projecto *eTwinning*, assim como outras iniciativas, pertence ao Programa Europeu Erasmus+, da Comissão Europeia nos domínios da Educação, Formação, Juventude e Desporto (2021-2027). Os programas de mobilidade financiados pela Comissão Europeia existem há mais de 30 anos. O programa Erasmus+ oferece oportunidades a vários públicos, promovendo várias acções para apoiar o financiamento de mobilidades individuais, cooperações entre organizações, desenvolvimento de políticas e outras (Agência Nacional Erasmus+). Em 2017 e 2018, houve um investimento da Comissão Europeia em projectos da Acção KA3 (Apoio ao Desenvolvimento de Políticas) que providenciaram formação a professores universitários, na área das interacções virtuais. Decorrente desse apoio, foram publicados vários estudos de investigação que se debruçaram sobre o impacto das Interações Virtuais em estudantes e professores no Ensino Superior, a saber: *Evaluate* (2017-2019) e

Evolve (2018-2020). No projecto *Evolve*, em 2018, tentaram chegar a um consenso sobre uma definição de interacções virtuais. No entanto, existem diversos modelos de interacções virtuais que acontecem em diversos contextos e com objectivos diferentes (Helm, *Emerging Identities in Virtual Exchange*). No projecto *Evolve*, ficou definido que uma interacção virtual é uma prática apoiada pela investigação que consiste no desenvolvimento de programas ou actividades educacionais apoiados pela tecnologia entre pessoas ou grupos de pessoas de diferentes culturas que estão geograficamente distantes, “Virtual exchange combines the deep impact of intercultural dialogue and exchange with broad reach of digital technology” (Helm, *Emerging Identities in Virtual Exchange* 1).

Em 2018, a Comissão Europeia lançou o projecto-piloto *Erasmus +Virtual Exchange* (EVE), cujo objectivo principal foi encorajar o diálogo intercultural entre jovens dos países da Europa e países do sul do Mediterrâneo. Pretendia-se alargar o campo de alcance do Programa Erasmus+ através da implementação de interacções virtuais entre jovens (Helm e Acconcia, “Interculturality and language in Erasmus+ Virtual Exchange”). O projecto permitiu aos jovens envolverem-se em experiências de aprendizagem *online*, enquanto desenvolviam competências variadas e, principalmente, fortaleciam o diálogo intercultural com a finalidade de promover o entendimento mútuo. Segundo Helm e Acconcia, o EVE foi desenhado para ser um projecto educacional assente no diálogo intercultural e não no ensino das línguas. Contudo, ofereceu oportunidades para desenvolver várias competências onde se incluíram, por exemplo, as línguas e o trabalho de equipa (Helm e Acconcia, “Interculturality and language in Erasmus+ Virtual Exchange”). O projecto terminou em 2020, criando experiências de aprendizagem para mais de 28.000 jovens entre os 18 e os 30 anos.

Reconhecendo que, actualmente, a sociedade se caracteriza por uma crescente polarização, aumento de discriminação, racismo, ódio, notícias falsas facilmente propagadas pelas redes sociais, a Comissão Europeia pretendeu, através do projecto EVE, criar oportunidades para rentabilizar uso da tecnologia para aproximar jovens e professores. Através de promoção de momentos de interacção virtual, os intervenientes esbatiam distâncias geográficas e culturais, fomentando relações sociais.

Unlike many online learning programmes where the focus is primarily on content, VE is based on people-to-people interaction and dialogue. The learning goals of VE include soft skills that are generally not formally recognised in other educational contexts, such as the development of intercultural awareness, empathy and the ability to work collaboratively in groups (Helm e Van der Velden, *Erasmus+ Virtual Exchange. Intercultural Learning Experiences. Impact Report 2020* 10).

O projecto estava estruturado para criar resultados de aprendizagem. No final, considerou-se que as actividades do projecto tiveram um impacto positivo nos participantes, principalmente: i) ao nível da sua auto-estima, curiosidade e comunicação intercultural; ii) mais confiança ao nível da competência comunicativa; iii) melhoraram as competências interpessoais e sociais. No final do projecto, as recomendações são de continuar a investir em projectos ou iniciativas que fomentem os contactos entre as pessoas através da utilização dos meios de comunicação (Helm e Van der Velden, *Erasmus+ Virtual Exchange. Intercultural Learning Experiences. Impact Report 2020*). O projecto da Comissão Europeia Erasmus+ Virtual Exchange teve um público-alvo diferente desta investigação. Contudo, é possível encontrar semelhanças, e o foco principal é o mesmo: criar impacto através da educação.

Como referido, existem várias denominações na literatura para a prática pedagógica que envolve interacções virtuais; todavia, o propósito é o mesmo: melhorar as aprendizagens. No final, o que se pretende com as actividades de quem defende a denominação “Telecollaboration” ou “Virtual Exchange” é igual. O que se espera alcançar com a promoção destas actividades é o mesmo. De uma forma geral, pretende-se que, pela promoção de contactos e projectos colaborativos, através das ferramentas de comunicação disponíveis *online*, os alunos desenvolvam várias competências, especialmente a linguística e intercultural (J. A. Belz; Byram, “Intercultural Competence in Foreign Languages. The Intercultural Speaker and the Pedagogy of Foreign Language Education”; R. O'Dowd, “Intercultural Communicative Competence Through Telecollaboration”). Pretende-se, efectivamente, aproximar grupos de alunos que estão geograficamente distantes. As denominações têm mudado com o tempo, no entanto, o que se pretende alcançar tem-se mantido (Gutiérrez e O'Dowd).

No campo do ensino das línguas, as interacções virtuais estão mais associadas ~~em~~ à designação “Telecollaboration” (Dooly e O'Dowd, “Telecollaboration in the foreign language classroom: A Review of its Origins and its Application to Language Teaching Practice”; Warschauer; “Comparing face-to-face and electronic discussion in the second language classroom”; Canals) ou *Online Intercultural Exchange* (OIE; Helm, *Emerging Identities in Virtual Exchange*). “Telecollaboration, defined as online intercultural communication and collaborative learning with a view to developing linguistic, social, intercultural, and digital competences, has become a dynamic subfield of CALL” (Colpaert 653). As práticas em língua materna e outra língua ou em língua franca estão a florescer, sendo exemplo disso a implementação de projectos colaborativos como *Cultura*, *eTwinning* ou *Telecollaboration 2.0*, ou projectos de investigação como *Evaluate*, *Evolve*, assim como o interesse da Academia no tópico (ibidem). Em 2022, Andrejczuk realizou um estudo de revisão de literatura sobre “Telecollaboration” que demonstrou que, segundo a base de dados *Scopus*, entre 1995-2015, num período de 20 anos, registaram-se 1.150 publicações e que, em apenas 6 anos, entre 2016-2020, registaram-se 1.179 publicações. A maioria das publicações analisadas são estudos de casos.

A prática pedagógica de “Telecollaboration” implica, tradicionalmente, interacções entre grupos de alunos (Helm, *Emerging Identities in Virtual Exchange*). Estas interacções são actividades colaborativas promovidas por professores de língua que trabalham em contextos diferentes, mas que partilham objectivos semelhantes, nomeadamente o contacto em contexto real, através de ferramentas de comunicação. Estas práticas contrariavam as aulas de língua estrangeira “tradicionais” que ofereciam poucas oportunidades de interacção e aprendizagem (ibidem). Existem muitos estudos realizados na área da “Telecollaboration”, principalmente em contextos do ensino superior. Os resultados apontam, por exemplo, para o desenvolvimento da competência linguística, pragmática e competência intercultural comunicativa (ibidem). Helm identifica dois problemas nas práticas de “Telecollaboration” e “Online Intercultural Exchange”. O primeiro, o conceito de cultura baseado em ideias do senso comum, e o segundo, a dificuldade dos alunos em irem para além da constatação das semelhanças e tornarem-se críticos. Em 2016, Helm e Guth definem “Telecollaboration” como “(...) online intercultural Exchange between classes of foreign language students in

geographically distant locations” (744). Segundo as mesmas autoras, os objectivos desta prática vão para além do desenvolvimento das competências linguísticas, incluindo da Competência Comunicativa Intercultural (Byram, *Intercultural Competence in Foreign Languages. The Intercultural Speaker and the Pedagogy of Foreign Language Education*; Byram, Gribkova e Starkey, *Developing the Intercultural Dimension in Language Teaching - A Practical Introduction for Teachers*. A “Telecollaboration” é considerada a forma mais comum de promover experiências interculturais de aprendizagens junto dos alunos (Godwin-Jones, “Integrating Intercultural Competence into Language Learning Through Technology”).

Em 2016, foi criada a organização transdisciplinar UNICollaboration para apoiar a investigação e a prática no ensino superior, na área da “Telecollaboration” e “Virtual Exchanges”. Os investigadores da UNICollaboration adoptaram o termo “Virtual Exchange” para se aproximarem de outras comunidades de prática e redes da CALL ou de outras áreas de saber, para intensificar a colaboração, a comunicação e estabelecimento de sinergias. As actividades de aprendizagem colaborativa *online* passaram a ser designadas por “Virtual Exchanges” (Helm e Van der Velden, Erasmus+ Virtual Exchange. Intercultural Learning Experiences. Impact Report 2020). Para esclarecer o conceito de “Virtual Exchange”, a Comissão Europeia e a Agência Executiva Europeia da Educação e Cultura (EACEA) reportam-se à definição da rede internacional de professores, investigadores, Virtual Exchange Coalition (VEC)². “Virtual Exchange is defined as technology-enabled people-to-people educational programming, facilitated and sustained over a period of time” (Helm e Van der Velden, Erasmus+ Virtual Exchange. Intercultural Learning Experiences. Impact Report 2020 10). Esta opção da Comissão Europeia tornou a designação “Virtual Exchanges” mais comum, nos últimos anos. Apesar da rede *Virtual Exchange Coalition (VEC)* ter iniciado em 2011, os termos para a prática de estabelecer contactos via internet, na educação, tiveram diversas designações.

Os estudos identificados sobre interações virtuais, na área do ensino das línguas estrangeiras, foram essencialmente realizados com alunos do ensino superior, demonstrando uma lacuna nas faixas etárias mais baixas (Dooly e Vinagre, *Research into Practice: Virtual*

² <<http://virtualexchangecoalition.org/>>

Exchange in Language Teaching and Learning; Begoña), nomeadamente no 3º ciclo do ensino básico. Segundo Dooly e Vinagre, os professores do ensino básico nem sempre reflectem sobre as suas experiências através da realização de investigações ou com a publicação de artigos, como os professores do ensino superior. Outras razões apontadas sugerem a idade dos alunos associada à falta de competências linguísticas que inibe a realização de interacções virtuais nas faixas etárias mais baixas, mas também a falta de conhecimento dos professores sobre actividades acessíveis (Dooly e Sadler, “Becoming Little Scientists: Technologically-enhanced Project-Based Language Learning”). Apesar da existência de alguns estudos, continua a haver necessidade de mais investigação na área do desenvolvimento de estratégias para ensinar alunos mais novos, através de uma abordagem pedagógica com interacções virtuais (ibidem).

Sendo que a evolução da tecnologia, apesar de rápida, tem sido gradativa, os estudos sobre projectos colaborativos realizados com o apoio das ferramentas de comunicação dividem-se entre modelos assíncronos, síncronos ou ambos (Freiermuth e Huang). Muitos destes estudos focam-se no desenvolvimento da competência oral dos alunos, por exemplo: sobre o desenvolvimento da oralidade com o uso da ferramenta *Skype* (Taillefer e Luna); sobre o envolvimento dos alunos em apresentações realizadas por especialistas através dessa ferramenta (Pennell, Thakore e West); sobre o desenvolvimento da oralidade num projecto colaborativo só com o recurso ao áudio (Bueno); uma investigação com enfoque na produção oral (Philip e Iwashita).

Além dos estudos com enfoque nas competências orais e escritas, existem alguns sobre a realização de projectos que desenvolveram interacções virtuais e que, para além da análise do desenvolvimento da competência linguística, se debruçam também sobre o desenvolvimento da competência intercultural dos alunos. (Por exemplo: 13 interacções virtuais com o enfoque na aprendizagem da língua estrangeira (R. O'Dowd, “What Do Students Learn in Virtual Exchange? A Qualitative Content Analysis of Learning Outcomes Across Multiple Exchanges” (sendo que, do mesmo investigador, existem vários com vários enfoques); investigação que apresenta um projecto desenhado com o enfoque na

aprendizagem da língua estrangeira assim como na promoção da cidadania intercultural (Porto)).

Contudo, estes estudos são, mais uma vez, maioritariamente na área do ensino superior. Não obstante, realçamos o estudo de Porto cujas experiências observadas decorrem de um projecto colaborativo a distância, realizado com alunos do ensino superior do Reino Unido e da Argentina, no qual a autora concluiu que os alunos, ao usarem uma língua por necessidade, desenvolveram a sua competência linguística, competência digital, competência de comunicação plurilíngue, “(...) they engaged all available languages, means and resources to communicate with others” (15).

Nesta investigação, optou-se por usar a designação na língua portuguesa: interacção virtual para definir a prática analisada, o jogo *Mystery Skype*.

Virtual exchange is an umbrella term used to refer to the engagement of groups of learners in online language and intercultural interaction and collaboration with partners from other cultural contexts or geographical locations as an integrated part of course work, and under the guidance of educators and/or expert facilitators (Gutiérrez e O’Dowd 17).

Dooly e Vinagre analisaram publicações de diversos autores e procuram reunir alguns princípios chave da prática pedagógica “Virtual Exchanges” (as autoras adoptaram esta designação). Assim, resumem-se aqui alguns dos pontos que as autoras consideram essenciais:

- Deve ser encarada como uma abordagem altamente flexível;
- Pode ser incorporada no método de ensino de forma variada;
- Deve ser centrada no aluno;
- Deve esbater distâncias geográficas;
- Deve promover o trabalho colaborativo;

- Deve promover oportunidades de interações sociais e colaboração com outras pessoas para além das salas de aula. Pessoas que normalmente não teriam a oportunidade de conhecer;
- Pode ser uma alternativa para as mobilidades físicas;
- Deve dar oportunidade de desenvolver o sentido crítico;
- Deve desenvolver as competências linguísticas e interculturais;
- Deve promover contactos com outras culturas, tanto entre alunos como professores (uma interação virtual não pode funcionar só com um professor);
- Deve desenvolver as Soft Skills em que se incluem, por exemplo, flexibilidade, tolerância, resiliência e empatia;

Especificamente, em relação à aprendizagem de línguas, as autoras realçam os seguintes atributos das interações virtuais:

- O foco na competência comunicativa;
- A ênfase no uso autêntico e com sentido da língua;
- Uma perspectiva da fluência e da correcção linguística como complementares;
- Uma forma de desenvolver a autonomia nos alunos;
- A mudança de metodologias de sala de aula;
- Uma aprendizagem baseada na cooperação e colaboração;

(Dooly, “Language Teaching, Language Learning, and Virtual Exchange in an Age of Complexity”; Dooly e Vinagre, *Research into Practice: Virtual Exchange in Language Teaching and Learning*)

As autoras reforçam que o ensino a distância, experienciado durante a situação pandémica provocada pela Covid 19, não é o mesmo do que acontece durante uma interação virtual, “VE involves a mutually supportive, guided learning process between class partners (including teachers); it is not a one teacher per class set up” (Dooly e Vinagre, *Research into Practice: Virtual Exchange in Language Teaching and Learning* 394). As autoras reflectem sobre o papel do professor que deixa de ser predominante, passando a ser um mediador,

durante a actividade. Esta situação de aumento de responsabilidade para os alunos pode ser causadora de momentos de ansiedade, tanto para os alunos como para os professores, que sentem que deixam de conseguir controlar as aprendizagens (ibidem). Apesar de o professor deixar de ser o controlador da actividade, a sua presença nas interacções é importante (J. A. Belz). A promoção de momentos de interacções virtuais ajuda os alunos a ganharem diversas competências, mas não dispensam a intervenção do professor (S. L. Thorne, *Pedagogical and Praxiological Lessons from Internet-Mediated Intercultural Foreign Language Education Research*). Contudo, a aprendizagem das línguas com o auxílio das tecnologias é, ainda, caracterizada por cepticismo e ansiedade por muitos docentes (Spence e Brandão, “Critical Digital Pedagogies in Modern Languages - a Tutorial Collection”).

Para organizar interacções virtuais, os professores devem ser flexíveis com o seu parceiro; procurar estabelecer o mesmo objectivo final da actividade; certificar-se de que existem os recursos necessários em ambas as partes; ter em conta o nível de proficiência dos alunos dos grupos envolvidos; estabelecer regras com o parceiro; reflectir com os alunos sobre a actividade e a sua relação com os parceiros; integrar momentos de auto e hétero-avaliação da participação; encorajar outros professores da escola, inicialmente, a estarem presentes e, mais tarde, a criarem momentos com os seus alunos (Muller-Hartmann).

No estudo de Andrejczuk, baseado na revisão bibliográfica de 38 artigos sobre “Telecollaboration”, dedicados ao Inglês como lingua franca (ELF – English as Lingua Franca), publicados entre 2016 e 2021, apresentaram-se algumas conclusões das quais se salientam as seguintes que se podem correlacionar com a presente investigação. Em termos de desenvolvimento da língua inglesa, a maioria dos artigos refere que, no final das interacções, os alunos desenvolveram, especificamente, a sua competência linguística, nos vários domínios, assim como a competência comunicativa, no geral. Muitos dos estudos analisados concluem que as interacções facilitam a aprendizagem de uma língua estrangeira. Dos 38 estudos analisados, 28 referem que os alunos fizeram aprendizagens a nível cultural e que aumentaram a sua sensibilidade cultural, na sequência das interacções. As aprendizagens em contexto real também são valorizadas, ficando os alunos mais

predispostos a usar a língua inglesa. Andrejczuk refere ainda que os artigos demonstram que as interações criam um impacto positivo na motivação, na autonomia dos alunos e no espírito de trabalho de equipa. Um dos pontos de interesse do autor foram as denominadas Competências-Chave do século XXI, entre outras, a criatividade, pensamento crítico, literacia digital e resolução de problemas. No final da análise, o autor encontrou estudos que apoiam que as interações virtuais ajudam a desenvolver várias competências, incluindo as denominadas competências-chave do século XXI.

It can be concluded that ELF TC approach to FL learning creates an authentic, innovative, and multimodal learning environment, which appeals to students, who appreciate and enjoy learning in it. Certainly, such setting may be described as one that addresses the needs of 21st century students, as well as the demands of the contemporary and likely also the future world (Andrejczuk s.p.).

6. *Mystery Skype* – Descrição da actividade

A investigação tem explorado os benefícios, no campo do ensino das línguas e da comunicação mediada pelo computador (SVCMC - synchronous voice/video-based computer-mediated communication), em que se insere a ferramenta de comunicação *Skype*. Os estudos identificam cinco áreas em que os alunos podem beneficiar:

- o desenvolvimento da competência linguística, especialmente na proficiência oral;
- reduz os níveis de ansiedade dos alunos, motivando-os;
- os alunos estão mais predispostos a esforçarem-se, pois as actividades são mais desafiantes do que as realizadas num ambiente mais tradicional;
- os alunos estão envolvidos em situações autênticas de comunicação (Li).

Tal como em conversas presenciais, as ferramentas de comunicação como o *Skype* permitem interacções em tempo real, nas quais os intervenientes têm de negociar o significado. Durante a comunicação, é esperado que os alunos falem, interajam na mesma maneira como interagem presencialmente (Li). O formato de videoconferência que garante algumas das vantagens do presencial, por exemplo, toda a componente não-verbal da comunicação, a resposta imediata e espontânea, a autenticidade da situação, entre outros (Loranc-Paszyk, *Videoconferencing as a Tool for Developing Speaking Skills*).

Os professores podem usar estas ferramentas (SVCMC) para promover a proficiência oral em actividades a distância ou em situações de projectos colaborativos (Li). A ferramenta *Skype* tem sido usada com estes propósitos (ibidem; Eaton). Numa análise realizada por Dooly et al. sobre ferramentas digitais populares entre os professores participantes num curso sobre Telecollaboration, é mencionada a ferramenta de comunicação *Skype*. Embora esta não tenha sido, originalmente, criada com a intenção de ser usada por professores ou para o ensino, foi adoptada por alguns professores nas suas práticas.

A ferramenta *Skype* providencia serviços de comunicação síncronos e assíncronos que permitem momentos de *chat* ou videoconferências *online* individuais ou com grupos de pessoas. Em 2013, Ying considerava esta ferramenta muito útil para a aprendizagem e ensino de línguas, sendo que permitia interações entre alunos. O *Skype* liga professores e alunos de todo o mundo, promovendo a comunicação síncrona, cara-a-cara, mas a ferramenta em si não garante que o processo de aprendizagem tenha sucesso (Milojković).

A utilização da ferramenta *Skype*, durante alguns anos, reuniu professores num espaço *online* comum: *Skype in the Classroom*. Ying valorizou esta comunidade que fomentava o trabalho entre alunos e professores e proporcionava oportunidades de aprendizagens colaborativas.

O programa educacional *Skype in the Classroom*, iniciado pela Microsoft Corporation em Março de 2011, tinha como objectivo criar uma comunidade mundial de professores e educadores que utilizavam a ferramenta de comunicação *Skype* para fins educativos. O programa *Skype in the Classroom* promovia então a conectividade e a interação entre salas de aula de todo o mundo. (Li). Esta comunidade reunia professores e especialistas e incentivava actividades como visitas de estudo virtuais (*Virtual Field Trips*), partilha de recursos, projectos colaborativos e palestras com especialistas convidados (*Guest Speakers*, autores, cientistas, etc.). Além disso, o programa incluía o jogo *Mystery Skype*, foco desta investigação.

A origem do jogo *Mystery Skype* não é atribuída a uma pessoa específica, mas sim aos professores no geral. O jogo surgiu a partir das experiências de alguns professores que procuravam formas criativas de promover interações entre alunos, rentabilizando os recursos tecnológicos disponíveis. Através de partilhas de práticas e de testemunhos, o jogo foi difundido e acabou por ter um espaço dinâmico no programa *Skype in the Classroom*, agregando professores de todo o mundo. Esta abordagem colaborativa e o incentivo à partilha de práticas entre os professores contribuíram para o desenvolvimento do jogo e para a sua disseminação enquanto actividade educativa.

Encontram-se poucas referências concretas sobre a origem do jogo *Mystery Skype*.

Segundo Dooly et al., a Microsoft criou “(...) a specific mode for Telecollaboration called ‘Mystery Skype’”(31). Contudo, esta referência apresenta um erro, pois a actividade não foi criada pela Microsoft, foi antes “abraçada” pela empresa, depois do sucesso da prática entre os professores. Esta referência tem valor devido à escassez de informações sobre o tema e, principalmente, por reconhecerem a actividade *Mystery Skype* como um exemplo da prática pedagógica “Telecollaboration” (referenciada no ponto 5). Li apresenta o exemplo da ferramenta *Skype* para desenvolver a competência comunicativa dos alunos e refere as actividades da comunidade *Skype in the Classroom*, e mais especificamente o jogo *Mystery Skype*, “It is believed the similarity of SVCMC to face-to-face communication may prepare students better for the challenge of real-life oral communication” (Li 53).

A Microsoft encerrou o programa *Skype in the Classroom*, em Dezembro de 2020, optando por investir em novas apostas³. De acordo com testemunhos nos grupos da rede social *Facebook*, que juntam professores entusiastas do anterior programa *Skype in the Classroom*, a transição não foi bem realizada. As soluções criadas não permitiam dar continuidade às dinâmicas da comunidade. Muitos professores acabaram por desistir e não entraram nos novos espaços criados. A Microsoft tentou transferir algumas actividades da comunidade para a ferramenta *Flipgrid* (actualmente *Flip*). Contudo, apesar de ser uma ferramenta com muito potencial, não se revelou a mais eficaz para as interacções criadas no âmbito do jogo *Mystery Skype*. Não obstante, muitos professores começaram a usar este espaço, mas no âmbito das visitas virtuais e conversas com especialistas. O jogo *Mystery Skype* não teve a mesma adesão, mantendo-se activo essencialmente a nível dos grupos do *Facebook*.

Na revisão de literatura, não foram encontradas muitas referências ao jogo *Mystery Skype*, nem à comunidade *Skype in the Classroom*, no que concerne às percepções dos professores ou alunos. Destacamos o estudo de 2019 de Dabic et al. sobre os benefícios de todas as actividades da comunidade *Skype in the Classroom*. O estudo centrou-se num

³ Encerrada pela Microsoft em Dezembro 2020.< <https://annmichaelsen.com/2020/11/19/skype-in-the-classroom-will-no-longer-be-supported/>>

questionário realizado a 55 professores de vários países sobre os benefícios das diferentes actividades integrantes da plataforma *Skype in the Classroom* na aprendizagem de línguas. Neste estudo, a maioria dos respondentes (85,5%) considerou que todas actividades eram úteis para aprender a língua inglesa. Segundo os resultados, os alunos melhoravam, com as actividades, a sua produção oral (92,7%) e a audição (90,9%), assim como baixavam o nível de ansiedade quando falavam (60%). O estudo não se referia em particular a qualquer das actividades da comunidade, sendo que a maioria afirmava usar todas as propostas (61,8%) e apenas 12,7% usava o jogo *Mystery Skype* (Dabic, Stojanov e Suzić). No entanto, foram encontradas várias referências que valorizam as potencialidades da ferramenta *Skype* na educação, assim como realçavam a importância da comunidade de professores e a colaboração que esta permitia (Dooly, Mont e Vallejo, *Coordinating between classes: Tasks and tools*; Li, *New Technologies and Language Learning*; Nguyen, Liwan e Mai).

O número de estudos sobre a comunidade *Skype in the Classroom* e, mais especificamente, o jogo *Mystery Skype* é escasso, e os existentes centram-se em pesquisas com alunos do ensino superior. Um estudo realizado por Nguyen et al. com alunos de Inglês como língua estrangeira de uma universidade vietnamita procurou avaliar a eficácia de algumas actividades promovidas no espaço *Skype in the Classroom*, nomeadamente o grau do desenvolvimento das competências dos alunos como o pensamento crítico, a colaboração comunicativa e intercultural, durante uma interacção virtual de 10 semanas. Neste estudo, o jogo *Mystery Skype* foi usado como uma actividade quebra-gelo (o mesmo é referido noutro estudo sobre formação de professores (Crawford, Higgins e Hilburn)). No final, concluíram que as actividades promovidas pela comunidade *Skype in the Classroom* tiveram um impacto positivo no desenvolvimento da competência intercultural e no desenvolvimento das competências do século XXI (*21st Century Skills*) dos alunos. “VE using this platform is an ideal approach for those that desire to connect their students with the world and encourage them to use the language they are studying” (Nguyen, Liwan e Mai 102).

Na comunidade *Skype in the Classroom*, os professores criavam um perfil onde indicavam as suas preferências temáticas, as características dos seus alunos e a sua

disponibilidade para a realização de interações virtuais, caso houvesse interesse. Todos os contactos entre os professores eram, assim, facilitados e ocorriam dentro da plataforma. Não obstante, ao longo do tempo, surgiram comunidades externas à plataforma, especialmente no *Facebook*. Estes grupos permitiram que, após o encerramento do espaço pela Microsoft, os contactos entre os professores continuassem a aumentar. Todos os contactos realizados nesta investigação aconteceram através das comunidades do *Facebook* (Grupos Privados: *Mystery Skype /Skype in the Classroom* (cerca de 10.000 mil membros (Agosto 2023)) e *Mystery Skype* (1,9 mil membros (Agosto 2023))).⁴

Tal como muitos outros professores, entrei nesta comunidade motivada pela partilha de experiências de outros e, ao testemunhar não só o seu entusiasmo como o dos seus alunos, fiquei rendida ao mérito desta actividade. A experiência inicial foi implementada com uma turma de alunos do 8.º ano de escolaridade. O primeiro contacto dos alunos com o jogo *Mystery Skype* ocorreu durante uma iniciativa mundial da comunidade *Skype in the Classroom*: a maratona *Skype-a-Thon*⁵, em 2018. Esta iniciativa estava alinhada com a Agenda 2030 das Nações Unidas e integrada nas acções escolares relacionadas com os 17 Objectivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), nomeadamente, com o Objectivo 4, Educação de Qualidade. A iniciativa propunha que as escolas realizassem o maior número de interações virtuais, usando a ferramenta digital *Skype*, estabelecendo comunicações entre alunos oriundos de países de todo o mundo, durante dois dias (13 e 14 de Novembro de 2018). No final, as distâncias percorridas durante as suas viagens virtuais foram contabilizadas, sendo o total de quilómetros realizados por todas as interações virtuais, posteriormente, convertido pela Microsoft em apoio monetário, com o intuito de financiar a educação de crianças desfavorecidas em diferentes países. Com a interacção realizada nesta iniciativa, foi percorrida uma distância significativa, contribuindo para ajudar um total de nove crianças. Esta actividade marcou o início de outras interações virtuais e actividades de cariz humanitário, realizadas pelos alunos, tendo despertado o seu interesse pelo bem-estar e respeito pelo outro. A actividade *Mystery Skype* estimulou o interesse dos alunos

⁴<<https://www.facebook.com/groups/333792373465203>> e

<<https://www.facebook.com/groups/1728566120706903>>

⁵<<https://educationblog.Microsoft.com/en-us/2018/11/tips-and-ideas-for-skype-a-thon-participants/>>

pelo desenvolvimento de vários projectos que, ao longo do ano lectivo, foram, igualmente, apoiados por outros docentes da turma. Os alunos criaram impacto positivo na comunidade escolar com as suas acções. Esta turma, no início do 3.º ciclo, caracterizava-se por ter momentos muito desestabilizadores em sala de aula e falta de interesse pela escola, factores que comprometiam as suas aprendizagens. A participação dos alunos nestas experiências permitiu que a turma se tivesse tornado mais empática, interessada e interventiva⁶, tendo todos os seus alunos terminado com sucesso o 3.º ciclo.

A comunidade *Skype in the Classroom* referia-se ao jogo *Mystery Skype* como um jogo educacional, inventado pelos professores e jogado de forma síncrona por dois grupos de alunos, através da ferramenta *Skype*. Segundo as informações disponíveis na plataforma da Microsoft⁷, este jogo era adequado a alunos de qualquer idade e podia ser usado no processo de ensino-aprendizagem de várias disciplinas, incluindo geografia, história, línguas, matemática ou ciências. Em termos gerais, a actividade *Mystery Skype* baseia-se num jogo de perguntas e respostas (com respostas fechadas: sim ou não), realizado em equipa com a participação activa dos alunos, mantendo-se o professor, essencialmente, no papel de mediador. Através da interacção, os alunos tentam descobrir qual é o país onde se encontram os parceiros de jogo. Vence o grupo que primeiro identifica, correctamente, o país do outro. No entanto, a interacção criada vai mais além do simples jogo de perguntas e respostas. A interacção virtual *Mystery Skype* pode ser dividida em duas partes distintas. Na primeira parte, ocorre a competição em que os alunos tentam adivinhar o país da equipa parceira. Na segunda parte, após o jogo, surge a oportunidade de conhecer mais o outro, enriquecendo a experiência.

A temática do jogo *Mystery Skype* é definida pelos professores, de acordo com os seus objectivos de aprendizagem. Isto faz com que as interacções possam ter diferentes

⁶ <<https://litterasea.weebly.com/portugal.html>> Neste espaço, pode ser visto um testemunho de um dos reconhecimentos que receberam. Os alunos foram representantes de Portugal no projecto mundial “Plastictrackers”. O incentivo para esta participação aconteceu após a participação numa interacção virtual com um perito da comunidade *Skype in the Classroom*, sobre a problemática do plástico.

⁷ Nota: o site original da comunidade *Skype in the Classroom* foi descontinuado. Apenas é possível ver alguma informação que aí constava noutros sites que, entretanto, o referiram. Por exemplo, <<https://www.eschoolnews.com/top-news/2015/06/16/myster-sykpe-calls-307/>>

focos que vão desde a descoberta do país parceiro até explorar outros temas acordados previamente pelos professores, como a identificação de um animal, comidas, monumentos ou qualquer tema de interesse dos alunos. Contudo, a opção mais comum, especialmente para alunos da faixa etária dos envolvidos nesta pesquisa, é a promoção do jogo sobre os países. A actividade em si é composta por diferentes fases. Na preparação da actividade, são acauteladas as autorizações dos encarregados de educação para a participação dos alunos (Anexo 1). Todos os alunos devem ter a permissão dos encarregados de educação. Se existir alguma situação em que o encarregado de educação não autorize a partilha de imagem, o aluno pode participar na actividade fora do alcance da câmara, envolvendo-se em tarefas que não impliquem partilha de imagem nem som. De notar que, em todos os casos em que existiu uma preocupação inicial em relação à partilha de imagem, a não autorização foi revertida na sessão seguinte, em parte devido ao interesse demonstrado pelos alunos assim como pela constatação de que a actividade é segura e constitui uma mais-valia em termos educativos.

Antes da interacção em contexto real, é feita uma preparação que visa inteirar os alunos sobre o que vão vivenciar e torná-los mais confiantes sobre a sua participação, assegurando, assim, o eficaz desenrolar da actividade. Esta fase tem sido sempre muito bem acolhida pelos alunos. De uma forma geral, é explicado aos alunos o objectivo da actividade, salientando que nem todos precisam de intervir oralmente, o que os deixa logo mais à vontade. Esta abordagem inicial é muito importante, pois, normalmente, os níveis de ansiedade costumam aumentar nos alunos que não se querem expor. Os alunos são informados de que todos terão uma função a desempenhar, devendo trabalhar em equipa e de forma colaborativa. Com orientação do professor, os alunos passam por diversas etapas que os ajudam a compreender e a apropriarem-se do jogo e, tal como referido, permite reduzir a apreensão que a proposta de uma interacção real poderá provocar em alguns. Este momento em sala de aula contribui para aumentar a motivação, criar espírito de equipa e destacar a importância do trabalho colaborativo. Antes do encontro com os parceiros do jogo, os alunos reflectem sobre as regras de conduta numa interacção virtual; elaboram as perguntas que irão colocar; definem as estratégias a adoptar; decidem qual o papel a desempenhar e realizam alguns momentos de simulação do jogo. Para além da

criação das regras de conduta que se constituem como uma reflexão sobre a forma de estar dos próprios alunos, a elaboração das perguntas é um dos momentos mais participativos. Sugere-se a organização dos alunos, primeiro em pequenos grupos e, mais tarde, em plenário, altura em que são partilhadas as propostas de cada grupo. Os alunos criam uma variedade de perguntas e, seguidamente, debatem e decidem quais as mais adequadas para alcançar o sucesso durante o jogo.

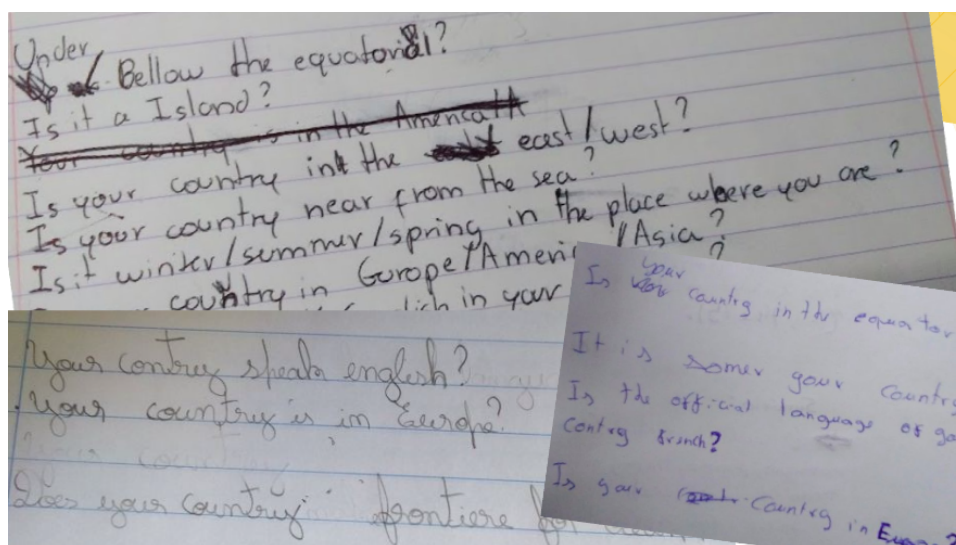


Figura 6 - Exemplos das perguntas criadas pelos alunos.

No final, é criado um documento comum onde constam ~~em~~ as perguntas que serão usadas durante as interações. Este documento é imprescindível, pois promove a organização e a auto-confiança, como testemunhado pelos próprios alunos.⁸ Ao sentirem-se mais preparados e seguros e ao participarem voluntariamente, os alunos tornam a experiência mais produtiva e enriquecedora.

Ainda em grande grupo, os alunos são incentivados a reflectir sobre os papéis essenciais que o grupo como equipa deverá assumir no desenrolar da actividade. Após ler e conhecer as experiências de outros docentes, devido ao número de alunos envolvidos na actividade e ao espaço disponível, optei por ter os seguintes papéis de forma a envolver todos os alunos na actividade: “Greeter” (o aluno que cumprimenta os parceiros, sem

⁸ Ver análise dos resultados dos Grupo Focais.

divulgar o país e inicia o jogo), “Questioners” (os alunos responsáveis por fazer as perguntas), “Answerers” (os que respondem às perguntas), “Note Takers” (os responsáveis por tomar notas das perguntas feitas e das respostas dadas), “Google Mappers” (os que realizam pesquisas no computador para localizar o país dos parceiros), “Mappers” (os que procuram localizar o país em mapas físicos) e “Think Tankers” (são os que podem circular, mantendo a comunicação entre a turma, lançando pistas e levantando questões). Esta distribuição de papéis assegura que todos os alunos estão activamente envolvidos. Ninguém fica excluído.



Figura 7 - Alunos envolvidos e desempenhando os vários papéis do *Mystery Skype*.

Após os alunos terem decidido pelas perguntas que mais eficazmente servirão o propósito, decidem qual o papel que desejam desempenhar e, em seguida, realizam as simulações em sala de aula. Para as interações simuladas, divide-se a turma em dois grupos. Cada grupo de alunos assume ser oriundo de um país e faz uma pesquisa breve nos dispositivos móveis para obter informações sobre o país, a fim de se prepararem para responderem apropriadamente; inicia-se então a simulação. Nesta simulação em sala de

aula, os alunos têm oportunidade de desempenhar vários papéis, com o intuito de verificar em qual deles se sentem mais à vontade e desejam desempenhar na actividade em contexto real. Na simulação, os alunos usam a lista de perguntas criadas e conseguem aferir quais as que fazem mais sentido usar na interacção real. Realizaram-se várias simulações nas quais os alunos praticaram as perguntas, as tácticas de jogo e decidiram quais os papéis que assumiriam nas interacções reais.

Antes da interacção real, os alunos comunicam qual o papel que gostariam de assumir, tendo flexibilidade para alterar as suas escolhas de uma sessão para a outra. Esta opção permite que os alunos explorem diferentes papéis e se adaptem com base nas suas preferências e capacidades. Esta abordagem contribui para uma participação mais activa e motivada. A actividade de simulação é do agrado de muitos alunos, sendo uma das fases da prática que os alunos avaliaram muito positivamente. São aulas dinâmicas que servem para reduzir alguma ansiedade de alguns alunos, aumentar os níveis de confiança e criar expectativas em todos.

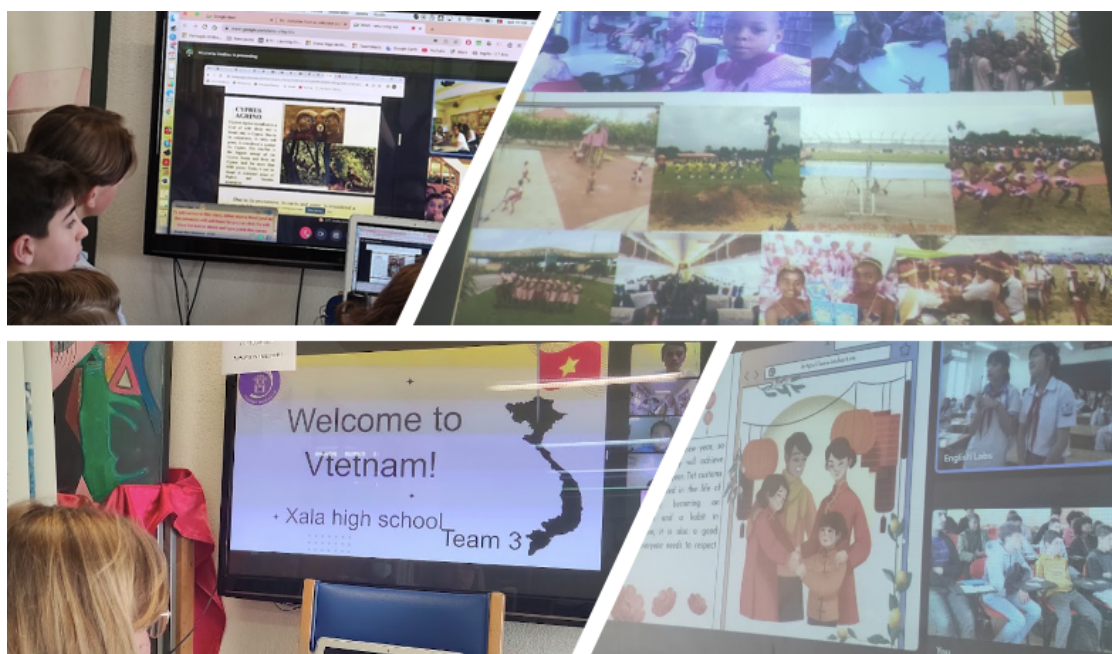


Figura 8 - Momentos de partilha cultural

A maioria dos professores que realiza esta actividade valoriza a segunda parte do jogo: o momento de partilha entre os alunos. Após descobrirem o país do parceiro, os alunos

têm oportunidade de falar informalmente com os colegas estrangeiros, sendo o restante tempo dedicado a conversarem. Durante esta fase, os alunos podem apresentar o seu país, cultura e satisfazer a sua curiosidade sobre os parceiros. Este momento de partilha nunca é igual de uma sessão para outra, varia devido à organização dos parceiros e à dinâmica estabelecida. Muitos parceiros têm apresentações organizadas, enquanto outros abrem espaço para os alunos falarem entre si, fazendo algumas perguntas sobre os seus interesses e curiosidades. Normalmente, é proposto que os alunos iniciem este momento fazendo perguntas dentro dos seus campos de interesse. No entanto, principalmente nas primeiras sessões, nem sempre assim acontece, pois, nesta altura, a vergonha de alguns alunos ou grupos de alunos ainda constitui um obstáculo. Nas sessões subsequentes, muitos destes alunos mostram-se mais desinibidos. No final das apresentações sobre ambos os países, surgem sempre novas perguntas dos parceiros. Esta fase da interacção torna-se, com muita facilidade, um dos momentos mais produtivos de toda a actividade.

Para preparar o momento de partilha cultural, foi proposto aos alunos a criação de uma apresentação digital. Para a criação da apresentação, optou-se pelo uso da ferramenta *Sway*, que cria apresentações com boa qualidade visual e permite actualizações de conteúdo, mantendo sempre o endereço (URL). Ao longo das sessões, os conteúdos da apresentação foram sendo modificados à medida que os próprios alunos incorporavam novas ideias e sobretudo após observarem as apresentações dos parceiros. Todos os grupos de alunos, mesmo os que não estavam directamente envolvidos na investigação, participaram na sua construção.

Em sala de aula, os alunos apresentaram sugestões sobre diversos aspectos culturais do nosso país a incluir na apresentação para partilhar com os parceiros. Esta apresentação contém informações não só sobre o país como sobre a região onde vivem e a escola⁹. Os alunos decidiram quais as imagens que deveriam ser partilhadas, reflectindo, assim, sobre alguns estereótipos associados à cultura portuguesa. Entre os recursos criados para apresentação, surge um poema colectivo, “I am from a country...” sobre Portugal,

⁹<<https://sway.cloud.microsoft/mR2Jf3PEwALM2UdJ?ref=Link> >

inteiramente criado pelos alunos. Esta ideia foi apresentada por JJ Wilson, na 35.ª Conferência Anual da Associação Portuguesa de Professores de Inglês.

I am from a country with kind and warm people.
I am from a loud country.
I am from a country with one border.
I am from one thousand ways of Bacalhau tastes and smells.
I am from fado music.
I am from Lusíadas.
I am from the best footballer in the world.
I am from wonderful food.
I am from famous people like Fernando Pessoa, José Saramago, Cristiano Ronaldo, Vasco da Gama, and Pedro Álvares Cabral.
I am from the history of the Discoveries and the search for the unknown.
I am from tastes of Pastel de nata, cozido, caracóis, and sardinha.
I am from nice wine.
I am from afternoons with beer, "tremoços" and peanuts.
I am from old and beautiful monuments.
I am from Sunny beaches and beautiful countryside.

Figura 9 – Poema colectivo - Portugal

Em sala de aula, foram apresentados exemplos de poemas, e os alunos procuraram adivinhar o país aí descrito. Em seguida, a pares, os alunos propuseram versos para o poema e apresentaram-nos à turma. Este momento de criação obriga a uma reflexão colectiva e partilhada sobre a sua própria cultura. Face à diversidade cultural dos grupos de alunos, frequentemente, surgiram comparações entre a cultura portuguesa e as suas culturas de origem, resultando em discussões muito enriquecedoras. O produto final integrou propostas de todas turmas.

No final de cada sessão *Mystery Skype*, foi lançado o desafio aos nossos parceiros para produzirem um poema semelhante e partilharem. Foram recebidos alguns que integraram as páginas *Web (Sway)* criadas para divulgar as experiências dos alunos nas sessões *Mystery Skype*. Em sala de aula, foram sempre partilhadas as reacções recebidas, sendo sempre motivo para novas aprendizagens. Segue-se um exemplo¹⁰.

I'm from a country with typhoons and earthquakes.
I'm from a country with more than 100 hot springs.
I am from a small sweet-potato-like island.
I am from the country with 9 national parks.
I am from a country whose cultural heritage is a blend of Taiwanese, traditional Chinese and Japanese.
I am from a country with vibrant democracy.
I am from a country with a museum of exhibits around 700,000.
I am from the same country as Gogoro, the smartscooter.
I am from a country with many food-loving people.
I am from a country with lots of night markets.
I am from the country where you can enjoy a variety of street foods – stinky tofu, beef noodles, minced pork rice, oyster omelette, and so on.
I am from a country who created the world-famous bubble tea.
I am from a country who owns the most convenience stores in the world.
I am from a country who supported marriage equality.
I am from a country whose people are called the most beautiful scenery on the small island.

Figura 10 - Poema colectivo – Taiwan

¹⁰ Outro exemplo no Anexo 12.

O processo de contactos para encontrar os parceiros é feito nas comunidades do *Facebook* (já referidos anteriormente) ou por contactos directos com professores com os quais foram realizadas interacções. O processo de contacto é simples, bastando colocar uma “publicação” na comunidade com um pedido para uma interacção e aguardar pelas respostas dos possíveis parceiros (Anexo 8). Antes da interacção, os docentes acertam entre si os detalhes da actividade. O horário é acordado, decidem qual a ferramenta de comunicação que irão usar para fazer a ligação e se envolverá apenas o jogo ou haverá espaço para troca de informações sobre aspectos culturais. Uma parte essencial deste processo é garantir que ambos os professores mantenham em segredo, junto dos seus alunos, o país com o qual vão estabelecer a interacção. Reforçar a necessidade de manter esse segredo é fundamental, pois a revelação, antes ou durante o jogo, pode causar frustração tanto para os alunos como para os professores. Algumas vezes, esta situação acontece por descuido ou por os alunos de outros países não estarem devidamente cientes dessa regra.

De forma a garantir a equidade de oportunidades dos alunos, todas as actividades são realizadas em tempo lectivo. Preferencialmente, cada sessão tem 50 minutos, o equivalente a um tempo lectivo no AEFC, embora a duração real possa variar dependendo da disponibilidade dos parceiros. Normalmente, a primeira fase da sessão que envolve descobrir o país dura entre 15 e 20 minutos. Quando os alunos são rápidos a descobrir o país do parceiro, a actividade pode ser estendida para incluir a tentativa de descobrir as respectivas cidades ou locais onde as escolas estão situadas. No entanto, esta opção pode depender dos recursos tecnológicos disponíveis, sendo que nesta fase o *Google Maps* é uma ferramenta extremamente útil.

Em termos de recursos materiais, é necessário para realizar a sessão apenas um computador com ligação à Internet. Por ter melhores condições físicas, opto por realizar estas sessões na Biblioteca Escolar, tendo de articular com a responsável a disponibilidade do espaço. Este espaço tem um ecrã de televisão que permite partilhar a imagem recebida dos parceiros com uma melhor definição do que uma projecção em tela, facilitando a visualização por todos os alunos. As mesas redondas da biblioteca trazem vantagens para as

discussões em grupo e permitem que todos observem os mapas físicos com facilidade. Os computadores da biblioteca são usados para pesquisar no *Google Maps* e, após o jogo, para aprender mais sobre os países dos seus parceiros. No entanto, a actividade pode ser realizada nas salas de aula.

A ligação electrónica é realizado pelo *email* dos docentes, tornando a actividade segura para os alunos. Embora o nome da actividade se tenha mantido com a ferramenta *Skype*, não é obrigatório o uso desta ferramenta, e alternativas como o *Zoom*, *Google Meets*, *Microsoft Teams* ou outras têm sido utilizadas. A ferramenta de comunicação é combinada antecipadamente entre os professores. Ao longo dos anos, já aconteceram algumas tentativas para mudar o nome, *Mystery Skype*, mas o mesmo tem sido mantido.

Nas interações virtuais do *Mystery Skype*, a escolha da língua de comunicação é flexível, permitindo do uso de qualquer uma. Sendo uma actividade realizada por professores do mundo inteiro, a língua de comunicação é previamente acordada. Neste contexto real, face ao factor competitivo inerente à actividade, os alunos em algumas fases do jogo nunca usam a língua materna, sendo incentivados a manter o uso da língua de contacto.

Nas partilhas feitas sobre o *Mystery Skype*, os professores tendem a perguntar sobre a nacionalidade dos parceiros e, principalmente, se a escolha recai em parceiros nativos falantes de língua inglesa. Curiosamente, os alunos raramente perguntam se iremos falar com nativos ou não nativos. É interessante notar que os alunos tendem a entusiasmar-se mais com a perspectiva de interagir com países como a Coreia ou o Japão. Esse entusiasmo, muitas vezes, deve-se ao impacto das redes sociais e dos conteúdos que consomem *online*. Conscientemente, não procuro parceiros falantes nativos (contudo também não os evito, tendo já realizado esta actividade com alunos dos Estados Unidos da América e Canadá). Ao fazer esta opção, procura-se evitar momentos em que os alunos se possam sentir receosos de mostrar o seu domínio na língua inglesa ao serem confrontados por falantes nativos. Segundo Kong e Kang, por exemplo, a velocidade do discurso dos falantes nativos, os sotaques e as pronúncias podem criar situações desmotivantes. Para além disso, tendo em conta o objectivo da actividade e sabendo que muitos são consumidores de conteúdos na

web, os alunos poderiam reconhecer algumas das pronúncias dos falantes nativos, o que tornaria o jogo menos desafiante. A opção de ter parceiros falantes não nativos recai também na oportunidade de contactar com culturas menos conhecidas por parte dos alunos. Se, por um lado, se pretende que usem a língua inglesa, por outro, pretende-se que reconheçam a existência de outras línguas e aprendam a conhecer o mundo para além da sua comunidade e, conseqüentemente, que respeitem o outro, “(...) to learn a language is to step into another world of values, senses and points of view” (Grenfell 1). O relatório da OCDE refere que, em média, os aprendentes de uma ou mais línguas estrangeiras apresentam valores mais altos no que toca ao respeito por outras culturas, ao interesse de aprender sobre outras culturas, à consciência da comunicação intercultural, ao conhecimento sobre questões de interesse global, no sentido crítico e adaptabilidade cognitiva (OCDE, *PISA 2018 Results (Volume VI) Are Students Ready to Thrive in an Interconnected World?*).

Contudo, a língua inglesa surge como escolha da maioria dos professores envolvidos. Reportando-se à utilização da Internet e das Redes Sociais, Modiano refere que “(...) never before has one language been so widespread among the general population, (...), and also serve as a contact language with people from throughout the world” (72-73). O uso da língua nestes contextos e as respectivas influências linguísticas estão para além do controle das escolas. Porém, as escolas têm de manter um papel importante, “Teachers and their learners, it is widely agreed, need to learn, not (a variety of English) but about Englishes, their similarities and differences, issues involved in intelligibility, the strong link between language and identity” (Jenkins 173). Jenkins reforça a necessidade de os alunos estarem despertos para a diversidade da língua inglesa, referindo, ainda, que a exposição variada encoraja os aprendentes a ganharem mais confiança “(...) in their own English varieties” (174).

Roberts e Canagarajah realizaram um estudo com um grupo de alunos de várias nacionalidades, concluindo que as estratégias usadas para comunicar foram as mesmas, independentemente de serem nativos ou não. Ao promover estas sessões, pretende-se, acima de tudo, que os alunos ganhem as ferramentas necessárias para que se tornem capazes de comunicar, pensar e agir num mundo cada vez mais global, em que o saber

comunicar pode ser a chave para uma maior compreensão entre as pessoas. “English learners are now seen as global communicators, sharers of local cultures, arbiters of misunderstandings, and valued contributors to a growing global community” (Ware, Liaw e Warschauer 72).

Parte 2

1. Investigação-acção

“Action research (...) is a distinctive approach to inquiry that is directly relevant to classroom instruction and learning and provides the means for teachers to enhance their teaching and improve student learning” (Stringer 1).

A escolha do método investigação-acção passa pelo desejo de mudar ou melhorar práticas, estratégias e métodos de ensino, estando consciente de que não se encontram certezas nem apenas soluções, mas que muitas perguntas surgirão (McNiff e Whitehead, *All you need to know about Research Action. An Introduction*; McNiff e Whitehead, *Action Research: Principles and Practice, 2nd edition*).

It means taking an area you feel could be done better, subjecting it to questioning, and then developing new ideas and alternatives. So, in AR, a teacher becomes an ‘investigator’ or ‘explorer’ of his or her personal teaching context, while at the same time being one of the participants in it (A. Burns 2).

A investigação-acção foca-se num problema específico e prático, procura uma solução para o mesmo (Creswell, *Educational Research. Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research. 4th Ed.*) e melhora as práticas, neste caso, dos professores (A. Burns). A investigação-acção é iminentemente prática, centrando-se na resolução de problemas e nos sujeitos implicados no processo (Carlos e Costa).

A prática da metodologia investigação-acção é comum nos contextos do ensino de línguas estrangeiras, principalmente, como meio de desenvolvimento profissional (Edwards e Burns; Creswell, *Educational Research. Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research. 4th Ed.*; Edmonds e Kennedy). A investigação-acção é um método com objectivos pessoais e sociais, uma intervenção que pretende alcançar melhorias em quem a

prática e nos outros (McNiff, Lomax e Whitehead, *You and Your Action Research*). Segundo Amado e Cardoso “(...), durante todo o processo, há produção de saber através da reflexão sobre a ação, proporcionando, assim, um aumento do conhecimento do ou dos pesquisadores e das pessoas consideradas na situação e no contexto investigado” (190 Os professores ao reflectirem sobre os problemas, recolhendo dados e analisando-os, operam mudanças com bases nas suas descobertas (Creswell, *Educational Research. Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research. 4th Ed.*).

AR involves taking a self-reflective, critical, and systematic approach to exploring your own teaching contexts...The central idea of the action part of AR is to intervene in a deliberate way in the problematic situation in order to bring about changes and, even better, improvements in practice (A. Burns 2).

No final, a investigação-acção é um benefício para os investigadores/professores, pois torna-os mais disponíveis para reflexões sistemáticas, para realizar mudanças e melhorar práticas. Os professores que realizam investigações tornam-se mais confiantes e flexíveis nas suas práticas em sala de aula. A motivação dos professores sobe (Edwards e Burns).

Uma investigação-acção comporta diferentes fases:

Look: Gathering information (data) by careful observation that includes looking, listening, and recording.

Think: Analyzing the information to identify significant features and elements.

Act: Using that newly formulated information to devise solutions to the issue investigated (Stringer 4).

Inicia-se com a planificação, que inclui a identificação do problema ou área a melhorar e o desenvolvimento de um plano de abordagem. Passa-se à colocação do plano em acção, durante o qual se observam e se recolhem dados dos resultados. Esta observação pode ser feita com o auxílio de diversos instrumentos, qualitativos ou quantitativos. E, por fim, realiza-se a reflexão, sendo o processo de análise de dados para procurar compreender qual o

impacto da acção (Stringer). Uma investigação-acção é caracterizada por ser um processo cíclico (A. Burns; Stringer; Kemmis). Assim, o processo revisto é retomado após a reflexão. Cada ciclo pretende alcançar melhores resultados (Stringer).

Foram usados instrumentos de recolha de dados quantitativos e qualitativos. Esta opção passa por manter aberta a possibilidade de, através da introdução de instrumentos qualitativos, completar a informação recolhida pelos instrumentos quantitativos.

Durante a investigação foram aplicados três inquéritos, contudo apenas um foi analisado como um instrumento quantitativo, a Escala de Sensibilidade Intercultural de Chen e Starosta. Este inquérito está validado e foi aplicado aos alunos em dois momentos, antes e após as sessões *Mystery Skype*. É um inquérito pré-determinado, baseado em perguntas fechadas, para recolha de opiniões, que foi estatisticamente analisado e interpretado. Este inquérito permite analisar as relações entre, pelo menos, duas variáveis, de forma a testar teorias objectivas (Creswell, *Educational Research. Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research*. 4th Ed.). Devido ao número reduzido de respostas de amostra de cada grupo de alunos, não foi possível fazer uma comparação entre os grupos. Optou-se, portanto, fazer entre momentos, antes e após, com a totalidade dos alunos de ambos os grupos.

Os restantes inquéritos foram aplicados a alunos e professores. Os inquéritos tinham perguntas fechadas e abertas, sendo que os dados recolhidos nas perguntas abertas entraram no campo da análise qualitativa. Estes inquéritos permitiram recolher as opiniões dos alunos sobre diversos pontos que foram, mais tarde, clarificados ou aprofundados nas discussões dos grupos focais (Bloor, Frankland e Kate; Krueger e Casey; Ferreira e Raimundo; Creswell e Creswell, *Research Design. Qualitative, Quantitative, and Mixed Approaches. Fifth Edition*).

Foram, ainda, recolhidos dados qualitativos a partir de outros instrumentos, a saber: avaliações das sessões realizadas pelos alunos; entrevistas semi-estruturadas em grupos focais de aluno, nos dois ciclos da investigação; perguntas abertas dos inquéritos aos professores.

Segundo Bogdan e Biklen a investigação qualitativa comporta cinco características.

- Primeira característica, o investigador recolhe dados em ambiente natural, directamente da fonte, “(...) os investigadores assumem que o comportamento humano é significativamente influenciado pelo contexto em que ocorre” (48).
- Segunda característica, “(...) a investigação qualitativa é descritiva. Os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens e não de números” (48). Nestes, incluem-se as transcrições das entrevistas dos grupos focais, as avaliações das sessões *Mystery Skype* e respostas às perguntas abertas nos inquéritos realizados aos professores e alunos. “A palavra escrita assume particular importância na abordagem qualitativa, tanto para o registo dos dados como para a disseminação dos resultados” (49).
- Terceira característica, os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que pelos resultados ou produtos.
- Quarta característica, os dados são tendencialmente analisados de forma indutiva. “O investigador qualitativo planeia utilizar parte do estudo para perceber quais são as questões mais importantes. (50)”.
- Quinta característica, o significado é que é importante nesta abordagem, isto é, as perspectivas dos participantes. Segundo os mesmos autores, as estratégias e os procedimentos da abordagem qualitativa permitem ter em consideração as experiências dos alunos, no caso deste estudo, do seu ponto de vista.

A opção pelas entrevistas dos grupos focais passa pela necessidade de clarificar, alargar ou mesmo contestar os dados recolhidos nos inquéritos e, conseqüentemente, aprofundar a compreensão dos tópicos levantados (Bloor, Frankland e Kate). “É no contexto da interação que se espera que surjam as informações pretendidas” (Amado e Ferreira, *A Entrevista na Investigação em Educação* 228). “A marca distintiva do grupo focal perante outras técnicas dialógicas é, portanto, a utilização explícita da interação grupal entre vários participantes para a produção de dados discursivos em contexto de pesquisa (Ferreira e Raimundo 65). Esta técnica pode ser aplicada em qualquer altura e em combinação com

outras técnicas (Silva e Fortunato). A dinamização dos grupos focais foi o último momento da investigação com a participação dos alunos.

O *software* de apoio à análise qualitativa (CAQDAS – Computer Assisted Qualitative Data Analysis) usado foi a *WebQDA* ¹¹. Esta ferramenta, desenvolvida na Universidade de Aveiro, foi desenhada para apoiar investigadores em contexto académico assim como apoiar empresas. A familiarização com a ferramenta *WebQDA* foi feita por leituras e assistência a *webinars* dinamizados pelos investigadores que utilizam a ferramenta, respeitando as suas indicações. A opção pela *WebQDA* surgiu após procura de *softwares* orientados para a transcrição de textos áudio. Não sendo o mesmo orientado para esse fim, acabou por ser uma óptima ferramenta para ajudar na categorização, codificação e análise de dados das entrevistas realizadas (Neri de Souza, Costa e Moreira).

A ferramenta *WebQDA* permite realizar codificações do foro interpretativo (código livres e árvore) e codificações do foro descritivo (descritores e classificações) (Sá). A codificação dos tópicos aglutinadores de ideias decorrentes dos dados em análise pode ter uma abordagem indutiva, dedutiva ou uma combinação de ambas. Na abordagem indutiva, os códigos emergem dos dados (categorias empíricas) (Costa e Amado), sendo o processo designado por codificação livre. A abordagem dedutiva prevê que os códigos sejam definidos antes da análise de dados, com base no referencial teórico (categorias teóricas) (Costa e Amado), e que seja criada uma estrutura hierárquica apresentada num esquema em árvore.

Foram codificados os dados recolhidos nas entrevistas dos grupos focais, no primeiro ciclo do projecto e no segundo, assim como as avaliações realizadas pelos alunos no final de cada sessão *Mystery Skype*, o conteúdo das perguntas abertas dos inquéritos realizados aos professores e alunos. No 1.º ciclo da investigação, as narrativas recolhidas dos dois grupos focais entrevistados foram observadas de forma indutiva (Costa e Amado). Com os resultados alcançados, surgiu a necessidade de fundamentar alguns dos códigos criados com as referências teóricas. Assim, no 2.º ciclo da investigação, a opção usada foi a terceira, uma combinação de ambas as abordagens que permite criar códigos livres e/ou em árvore. Foi

¹¹ Mais informações sobre *WebQDA*:< <https://www.webqda.net>>

realizada uma nova codificação das narrativas das entrevistas dos grupos focais do 1.º ciclo, durante a análise dos resultados do 2.º ciclo, com a intenção de obter mais resultados para sustentar.

Na análise de todos os conteúdos recolhidos, partiu-se de uma leitura flutuante das narrativas (S. Sá; J. C. Amado; Bogdan e Biklen) para identificar algumas das categorias, tendo sempre presente as perguntas da investigação assim como a revisão de literatura realizada, por forma a, através da análise de dados, responder às questões previamente colocadas. Segundo Bogdan e Biklen, não existe um método certo ou melhor de codificação, pois tudo depende dos objectivos. Assim, após uma primeira leitura e pesquisa das palavras mais frequentes em cada uma das narrativas, com a finalidade de identificar algumas categorias emergentes (categorias empíricas (Costa e Amado)), e tendo em consideração os objectivos e as questões da investigação, foram criadas categorias em árvore, mantendo o sistema hierárquico para todas as fontes de dados, para facilitar a comparação de resultados. No final, ficaram categorias e subcategorias que, em algumas narrativas, não têm qualquer referência registada.

Na análise de conteúdos, foram identificadas sete categorias, a saber: “Competência intercultural” (C1), “Competência comunicativa” (C2), “Competência estratégica” (C3), “Contributos para os professores” (C4), “Contributos para a instituição” (C5), “Contributos para os alunos” (C6) e “Jogo *Mystery Skype*” (C7). Para além das questões da investigação, os códigos criados surgiram a partir das leituras realizadas, como por exemplo, as obras de Michael Byram sobre Competência Comunicativa Intercultural (CCI) (Byram, *Intercultural Competence in Foreign Languages. The Intercultural Speaker and the Pedagogy of Foreign Language Education*; Byram e Wagner, “Making a Difference: Language Teaching for Intercultural and International Dialogue”); os documentos oficiais do Conselho da Europa relacionados com as competências comunicativa, intercultural e estratégica, como o *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR)*, *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors*; a recomendação CM/Rec(2022)1, *The importance of plurilingual and intercultural education for democratic culture, White Paper on Intercultural*

Dialogue “Living Together As Equals in Dignity; os documentos curriculares de Portugal (Despacho n.º 6605-A/2021) como as *Aprendizagens Essenciais* (AE) da disciplina de Inglês e o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (homologado através do Despacho n.º 6478/2017, de 9 de julho). Todos estes documentos são transversais a todas as categorias e códigos criados.

A categoria “Competência intercultural” (C1) é composta por cinco subcategorias que pretendiam reunir todas as referências recolhidas relacionadas com aspectos culturais. Os códigos desta categoria emergem, primordialmente, das questões da presente investigação. Pretendia-se verificar até que ponto o jogo *Mystery Skype* contribui para o desenvolvimento da competência intercultural dos alunos.

A categoria “Competência Comunicativa” (C2) é composta por 12 subcategorias. O documento AE da disciplina de Inglês foi uma das maiores fontes para a criação dos códigos desta categoria. Alguns dos códigos surgem da leitura flutuante das narrativas, tendo sido assinalados devido à sua frequência (S. Sá; J. C. Amado; Bogdan e Biklen). Estes códigos são correlacionáveis com os documentos consultados e com as questões da investigação. O documento das AE foi, igualmente, importante na criação dos códigos que surgem na categoria “Competência estratégica” (C3). As categorias “Competência intercultural” (C1), “Competência comunicativa” (C2) e “Competência estratégica” (C3) baseiam-se essencialmente na revisão de literatura, nas questões da investigação e na análise das narrativas. As restantes categorias têm uma grande influência da análise das narrativas, mas continuam a ser suportadas pelos documentos referidos e outros.

As categorias “Contributos para os professores” (C4), “Contributos para a instituição” (C5) (sem subcategorias) e “Contributos para os alunos” (C6) (com sete subcategorias) decorrem da opção pela metodologia Investigação-Ação. Na categoria “Contributos para os professores” (C4), pretendeu-se reunir as referências que indicassem que o jogo *Mystery Skype* contribui para o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores que o implementam. Esta categoria, no final, reúne referências identificadas nos comentários de alunos e professores (S. Sá; J. C. Amado; Bogdan e Biklen). Esta categoria (C4) agrega sete

subcategorias, sendo que para a sua redacção, para além dos documentos já referidos, foi consultado o referencial *Quadro Europeu de Competência Digital para Educadores (DigCompEdu)*. No contexto dos contributos para os intervenientes na actividade, foram ainda identificadas as duas categorias “Contributos para a instituição” (C5) (sem subcategorias) e “Contributos para os alunos” (C6).

A categoria “Jogo *Mystery Skype*” (C7) surge dos dados recolhidos das narrativas e da pretensão de melhorar práticas subjacentes da metodologia seguida, a Investigação-Acção. Foram identificadas duas subcategorias que agregam sugestões, propostas, críticas à organização do jogo. As referências reunidas surgem apenas de comentários de alunos, realizados nos diferentes instrumentos.

Para cada categoria, foram identificadas as seguintes subcategorias, aqui apresentados como códigos:

C1_Competência intercultural
C1.1_Reconhecer realidades interculturais distintas
C1.2_Exposição a outras línguas
C1.3_Reconhecer a diversidade
C1.4_Estabelecer comparações entre vivências
C1.5_Reconhecer, compreender e explicar exemplos concretos de atitudes de tolerância e respeito intercultural
C2_Competência Comunicativa
C2.1_Contexto real
C2.2_Motivação
C2.3_Autonomia
C2.4_Envolvimento
C2.5_Confiança
C2.6_Melhorar
C2.7_Pronúncia/Sotaque
C2.8_Uso em sala de aula

C2.9_Fazer pequenas apresentações sobre temas do seu interesse
C2.10_Produzir discursos de cunho pessoal
C2.11_(Re)produzir textos orais, previamente preparados, com pronúncia e entoação.
C2.12_Iniciar, manter ou terminar uma conversa breve.
C3_Competência estratégica
C3.1_Relacionar Conhecimentos
C3.2_Trabalho Colaborativo
C3.3_Diferentes estratégias de aprendizagem
C3.4_Pensamento crítico e criativo
C3.5_Respeito pelos outros
C3.6_Empatia e Tolerância
C3.7_Literacia digital
C3.8_Comunicar em contexto
C3.9_Desenvolvimento pessoal e Autonomia
C4_Contributos para os professores
C4.1_Divertimento
C4.2_Diferentes estratégias de aprendizagem
C4.3_Organização
C4.4_Capacitação profissional
C4.5_Capacitação dos alunos
C4.6_Conteúdos de Geografia
C4.7_Inclusão
C5_Contributos para a instituição
C6_Contributos para os alunos
C6.1_Diferença
C6.2_Divertimento
C6.3_Interesse
C6.4_Aprendizagem

C6.5_Competição
C6.6_Despertar a Curiosidade
C6.7_Motivação
C7_Jogo Mystery Skype
C7.1_Novas propostas
C7.2_Organização

Tabela 1 - Árvore de Códigos (*WebQDA*)

Em suma, as categorias e subcategorias tiveram por base as questões da investigação, a revisão de literatura realizada, assim como os documentos *Aprendizagens Essenciais* (AE) da disciplina de Inglês, *DigCompEdu* da Comissão Europeia, *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (PASEO). Para além disso, foram criadas categorias e subcategorias, que foram surgindo no fluir da leitura das narrativas, nomeadamente das entrevistas dos grupos focais (S. Sá). Foi criada uma estrutura comum de códigos (em árvore) para todos os dados recolhidos, tendo as referências sido agrupadas nos respectivos códigos, das diferentes categorias e subcategorias (Bloor, Frankland e Kate; Krueger e Casey). Os dados analisados qualitativamente foram recolhidos nas discussões dos grupos focais, no conteúdo das perguntas abertas das avaliações das sessões *Mystery Skype* e dos inquéritos realizados aos professores e alunos.

A apresentação dos dados é um combinado da análise quantitativa e qualitativa, texto descritivo-interpretativo com tabelas ou quadros que revelam a categorização construída (J. C. Amado). Para não se perder o carácter descritivo da análise qualitativa, iremos recorrer a citações dos dados analisados que, segundo Amado, têm as funções ilustrativas e analíticas de reconstrução do sentido.

Nos capítulos subsequentes, serão apresentados os dados recolhidos e as perspectivas dos intervenientes. Pretendeu-se responder às questões da investigação, aferindo quais os tópicos subjacentes às narrativas reunidas.

2.Contexto e local da Investigação

“Educating our children, in theory, is meant to prepare them to fit in with the world of the future, empowering them to actively work to improve it further”

(Fadel, Bialik e Trilling 4)

O Agrupamento de Escolas Ferreira de Castro (AEFC), homologado em 2004, integra cinco escolas, a saber: o Jardim de Infância n.º 3 de Mem Martins (Pré-Escolar), a Escola Básica com Jardim de Infância de Ouressa (Pré-Escolar e 1.º ciclo), a Escola Básica com Jardim de Infância de Mem Martins (Pré-Escolar e 1.º ciclo), a Escola Básica n.º 1 de Mem Martins (1.º ciclo) e a Escola Básica Ferreira de Castro (2.º e 3.º ciclos - escola sede). Tem cerca de 2000 alunos, 210 docentes e 87 não docentes, distribuídos por todos os níveis de ensino, do Pré-Escolar ao 9.º Ano de escolaridade. Estes últimos abrangem assistentes operacionais, técnicos operacionais, psicólogos, assistentes sociais e animadora socio-cultural. Pertence à freguesia de Algueirão-Mem Martins, do concelho de Sintra, e integra, desde 2007 (Fase II), a rede de estabelecimentos de ensino integrados no Programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP).

Conforme os dados apresentados no Projecto Educativo do Agrupamento em vigor, 43% dos alunos são apoiados pelo serviço de Acção Social Escolar, dos quais 58% estão inseridos no escalão A. Os alunos são referenciados, maioritariamente, por casos de carência económica, associadas a situações de pobreza e/ou de negligência familiar. As escolas do Agrupamento recebem, maioritariamente, alunos de um bairro, Casal de São José, que aloja muitas famílias economicamente desfavorecidas, caracterizadas por baixos níveis de escolaridade, trabalhos precários e provenientes de uma grande diversidade cultural e étnica. Nos restantes bairros da freguesia, tem sido registada, ao longo dos anos, uma diminuição do nível socioeconómico. O Agrupamento recebe, igualmente, alunos de instituições que acolhem jovens em risco de exclusão social. A área de abrangência das escolas do Agrupamento é muito povoada, apresentando características socioeconómicas e culturais diversificadas, sendo de destacar o alto nível de desemprego e o baixo nível de rendimento

de muitas famílias. A situação social dos alunos apresenta-se como um dos maiores constrangimentos do Agrupamento.

Segundo a OCDE, apesar dos progressos nas medidas educacionais, continuam a persistir as diferenças nos resultados em relação aos alunos considerados mais ou menos privilegiados, “(...) including students from low-income families, families with low levels of parental education, immigrant students and others” (OCDE, *Reviews of School Resources: Portugal 2018* 19). Esta situação é comum a muitas organizações em Portugal, sendo um dos pontos realçado pelo relatório da OCDE de 2018 sobre Portugal. No estudo da OCDE, conclui-se que a composição da população estudantil de cada escola é um factor importante para os resultados,

The odds of being a low performer in science are almost three times higher among students from disadvantaged socio-economic backgrounds in Portugal – in line with the OECD average. However, the odds of a disadvantaged student being a low performer are seven times higher than the odds of an advantaged student (ibidem 63).

Os alunos em escolas de zonas, social e economicamente, mais desfavorecidas apresentaram resultados inferiores: menos 41 valores na leitura (ibidem).

Em 1999, Attewell comprovou, numa investigação com alunos do 8.º ano, que, apesar de todos os alunos terem um computador em casa, as aprendizagens e os benefícios foram maiores nos alunos com famílias mais abastadas e com mais estudos, do que nos alunos pertencentes a famílias mais pobres e com menos estudos. Attewell caracteriza a falta de equipamentos como “first digital divide” e as diferenças sociais que condicionam a utilização dos computadores por parte dos alunos nas escolas e em casa como “the second digital divide” (253). Em 2015, o relatório da OCDE *Students Computers and Learning* sublinha que o facto de os alunos terem acesso aos mesmos equipamentos não significa que tenham as mesmas oportunidades de aprendizagem, “Digital inequality refers to differences in the material, cultural and cognitive resources required to make good use of ICT” (125). Segundo o mesmo relatório, os alunos de estratos sociais mais baixos podem

nem ter a noção de que a tecnologia os pode ajudar a melhorar a sua vida. As diferentes oportunidades de aprendizagem podem perpetuar ou aumentar as desigualdades. Apesar de os alunos oriundos das camadas mais pobres passarem mais tempo *online*, nos computadores, do que os alunos das famílias mais abastadas, as oportunidades de aprendizagem são diferentes. As mesmas conclusões já tinham sido avançadas por Attewell, em 1999, “(...) computing for already-disadvantaged children may be dominated by games at home and unsupervised drill-and-practice or games at school, while affluent children enjoy educationally richer fare with more adult involvement”(257). Apesar das desigualdades sociais, as crianças que adquirem mais autonomia e mais experiência *online* conseguem ter mais oportunidades na vida (Mascheroni e Ólafsson). Os estudos deixaram de se focar na divisão digital, de quem tem e não tem acesso, e passaram a focar “(...) inequalities that lie in differential online experiences” (1658). Muitos alunos dependem da Internet da escola e dos equipamentos existentes na escola, todavia, e, segundo os dados de 2015 da OCDE, a percentagem de alunos portugueses que usufruíam deste acesso encontrava-se abaixo da média dos países do estudo (OCDE, *Students, Computers and Learning: Making the Connection*). Em 2019, em Portugal, registou-se um aumento no equipamento digital disponível nas escolas, ao mesmo tempo, um crescimento na sua utilização, assim como um crescimento no número de equipamentos nas casas dos alunos e um aumento de utilização de equipamentos próprios na escola (Bring Your Own Device (BYOD) (Vincent-Lancrin, Urgel e Kar).

Muitos alunos dependem da Internet da escola e dos equipamentos existentes na escola. No caso dos alunos do AEFC, onde decorreu a presente investigação, é evidente que muitos alunos não têm acesso à utilização de dados móveis pessoais e usam a internet disponível na escola ou o *Hotspot (Router)* (individuais ou dos professores) do Programa Escola Digital disponibilizado pelo Ministério de Educação (Resolução do Conselho de Ministros n.º 53-E/2020). Além disso, alguns alunos não têm facilidade em aceder ao equipamento tecnológico; contudo, este factor não é essencial para o desenvolvimento de competências básicas, uma vez que não basta possuir e usar o equipamento, depende de como é usado e com que fins (OCDE, *Education Innovation and Research Innovating Education and Educating for Innovation. The Power of Digital Technologies and Skills*;

Attewell). Os estudos mostram que a escola pode fazer a diferença quando alunos sem recursos tecnológicos conseguem melhores resultados, devido aos ambientes de aprendizagem criados nas escolas (Schleicher, *World Class. How to Build a 21st-Century School System*). As tecnologias digitais devem estar presentes nas escolas, para que os professores tenham acesso a ambientes de aprendizagem necessários para incrementar novas metodologias que ajudam os alunos a desenvolver as competências necessárias para o futuro.

Sendo uma instituição com grande diversidade cultural da população discente, o AEFC faz parte da Rede de Escolas para a Educação Intercultural (REEI)¹², rede de partilha de práticas, tendo obtido reconhecimento das suas práticas com o Selo de Escola Intercultural¹³, nas 1.ª, 3.ª e 4.ª edições da iniciativa (biénios de 2012/2014, 2014/2016 e 2015/2017). À data desta investigação, estavam registados alunos de 31 nacionalidades diferentes no Agrupamento, número que tem tendência para continuar a crescer. É de realçar que este número não reflecte a verdadeira diversidade cultural das famílias do Agrupamento, uma vez que não considera os alunos que nascem em Portugal, mas apenas os que nascem no seio de famílias com outras nacionalidades. Estes alunos, ao nascerem em Portugal, são registados como portugueses e matriculados como tal. O facto de o número de alunos estrangeiros estar em constante crescimento é um dos pontos de preocupação e reflexão do AEFC. Os resultados destes alunos, muitas vezes, são substancialmente mais fracos do que os alcançados pelos nativos (OCDE, *Reviews of School Resources: Portugal 2018*). Os grupos de alunos que

¹² “O Programa REEI – Rede de Escolas para a Educação Intercultural - é uma iniciativa conjunta do Alto Comissariado para as Migrações, I.P. (ACM, I.P.), do Ministério da Educação através da Direção-Geral da Educação (DGE) e da Fundação Aga Khan Portugal (AKF)” (Direção-Geral da Educação, Rede de Escolas para a Educação Intercultural).

¹³ Iniciativa da Direcção-Geral da Educação (DGE) e do Alto Comissariado para as Migrações. “O Selo de Escola Intercultural visa distinguir as Escolas que se destacam na promoção de projetos com vista ao reconhecimento e à valorização da diversidade como uma oportunidade e fonte de aprendizagem para todos/as. Esta iniciativa constitui-se como um contributo para o trabalho da escola na formação pessoal e social de crianças, jovens e adultos, bem como na cidadania ativa” (Direção-Geral da Educação, Selo Escola Intercultural).

integraram esta investigação tinham no conjunto nove nacionalidades diferentes, um número bem representativo da diversidade cultural do AEFC.

Sendo esta uma realidade do Agrupamento, torna-se necessário continuar a investir no desenvolvimento das competências interculturais dos alunos, para que cada vez mais se tornem cidadãos interventivos na sociedade, “Individuals are not born interculturally competent, they become competent through education and life experiences” (Unesco, *Intercultural Competences. Conceptual and Operational Framework* 38). Torna-se insuficiente fomentar apenas o convívio saudável entre eles, é igualmente imprescindível incentivar e estimular a reflexão e o confronto de experiências e ideias.

As schools, workplaces and communities become more ethnically, and culturally and linguistically diverse, it will be more important than ever to emphasise the inter-relatedness of knowledge, skills, attitudes and values. Cognitive skills, such as exposure to and training in other languages; and emotional and social skills, such as perspective-taking and empathy, are critical for fully participating and thriving in increasingly diverse communities (Schleicher, *World Class. How to Build a 21st-Century School System* 111).

Os alunos que têm contactos com pessoas de outros países nas escolas mostram mais confiança ao lidar com questões interculturais. O contacto está positivamente ligado ao interesse em aprender mais sobre outras culturas (OCDE, *PISA 2018 Results (Volume VI) Are Students Ready to Thrive in an Interconnected World?*).

A missão do AEFC assenta na educação inclusiva, intercultural e plurilinguística, apostando em valores como a responsabilidade, a integridade, a curiosidade, a cidadania e participação, entre outros. O AEFC assume-se como uma escola inclusiva com uma perspectiva humanista, centrando-se nas necessidades de todos e de cada aluno (AE Ferreira de Castro, *Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas Ferreira de Castro*).

A good quality curriculum needs to be inclusive – to assist all students, regardless of ability, ethnicity, cultural background, gender, socio-economic circumstances or geographical location, to reach their individual potential as learners, and to develop their capabilities to the full (Stabback 18).

O AEFC assume um papel crucial na criação de oportunidades para o desenvolvimento das diferentes competências dos seus alunos, em conformidade com as orientações do PASEO. O seu *Projecto Educativo* identifica alguns pontos fortes, alguns deles são decisivos para esta investigação, nomeadamente a aposta na inovação como elemento essencial que pretende encetar e incentivar a implementação de experiências educativas inovadoras e diversificadas que atendam às especificidades individuais dos alunos. Além disso, o AEFC está empenhado na procura sistemática de estratégias para prevenir o insucesso, como por exemplo, a promoção do trabalho colaborativo entre os docentes e a implementação de um Plano de Inovação.

As opções nacionais para a educação, nomeadamente o referencial *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, as *Aprendizagens Essenciais* e o *Projecto de Autonomia e Flexibilidade Curricular* deram alguma abertura às escolas para criarem um currículo adaptado às realidades das suas escolas e ir ao encontro das verdadeiras necessidades dos seus alunos.

Os Planos de Inovação implementados no AEFC surgem na continuidade de acções anteriores¹⁴ do Ministério da Educação. O AEFC esteve envolvido no Projecto de Autonomia e Flexibilidade Curricular¹⁵ (PAFC), no ano lectivo de 2017/2018, que visava a promoção de aprendizagens para desenvolver as competências, permitindo às escolas uma gestão do currículo de forma flexível e contextualizada. No relatório da OCDE de 2018 sobre a situação da educação em Portugal, é referido que a avaliação da iniciativa piloto do Projecto de Autonomia e Flexibilidade Curricular (PAFC), de 2017, ficou caracterizada por “mixed opinions” (26). Se, por um lado, revelaram que muitas das escolas não estavam devidamente

¹⁴ O Projeto-Piloto de Inovação Pedagógica (PPIP) deu origem ao PAFC e à portaria 181/2019, de 11 de Junho, que, por sua vez, abriu a possibilidade dos Agrupamentos de Escola elaborarem os seus Planos de Inovação.

¹⁵ Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho.

equipadas e que o sistema de exames nacionais não estava alinhado com as práticas iniciadas no PAFC. Por outro lado, foram reconhecidas as oportunidades de inovar as práticas lectivas e trabalhar com os alunos várias competências e conteúdos. Apesar dos pontos menos positivos, os autores consideram que o maior problema é não agir. “We must remember that not acting to change the current education system is itself an action, and one that we have strong evidence to believe will only perpetuate existing problems” (Fadel, Bialik e Trilling 104).

Desde o ano lectivo de 2019/2020, foram implementados três Planos de Inovação¹⁶ em todos os ciclos de ensino do Agrupamento. Esta oportunidade surge com a Portaria n.º181/2019, de 11 de Junho, que permite às escolas usufruírem de uma autonomia e flexibilidade curricular que se traduzem na implementação de uma gestão flexível do currículo superior a 25%. Esta Portaria estipula que “(...) no âmbito da autonomia e flexibilidade curricular, podem conceber e desenvolver planos de inovação adequados às necessidades e aos compromissos assumidos, apostando em respostas curriculares e pedagógicas específicas com vista ao sucesso e à inclusão de todos os alunos” (Ministério da Educação). A investigação decorreu em dois anos lectivos, 2021/2022 (1.º ciclo) e 2022/2023 (2.º ciclo). Durante este período, foram implementados no AEFC dois Planos de Inovação diferentes, um que estava no final da sua implementação e outro de transição. O 1.º ciclo decorreu durante a implementação do primeiro Plano de Inovação e, durante o 2.º ciclo, foram implementados dois Planos de Inovação, o de 2019-2023 ao qual foi acrescentada uma adenda no ano lectivo de transição, para um novo Plano de Inovação. Os alunos participantes no presente estudo estavam abrangidos pelo plano de transição que se reportava apenas aos 1.º, 5.º e 7.º Anos de escolaridade. Presentemente, está implementado um novo Plano de Inovação para o período de 2023-2027, abrangendo todos os níveis de ensino.

Os Planos de Inovação implementados no Agrupamento pretendem que os seus alunos, através de uma “educação inclusiva, intercultural e plurilinguística”, se tornem “(...) cidadãos autónomos, interventivos e conscientes dos seus deveres e direitos, privilegiando a criatividade, a adaptabilidade e a ousadia” (AE Ferreira de Castro, Plano de Inovação - 2019-2023). Na busca por “caminhos para a promoção da qualidade das aprendizagens e do sucesso

¹⁶ 2019/2023 (todos os ciclos), 2022/2023 (para os anos iniciais de ciclo) e 2023/2027 (todos os ciclos).

pleno de todos os alunos” (ibidem 8), o AEFC pretende desenvolver nos alunos as áreas de competências elencadas no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO)*, através da implementação de mudanças na dinâmica das escolas e da integração de novas opções curriculares adequadas à comunidade educativa. A implementação do Plano de Inovação visa providenciar uma maior diversificação do currículo e promover uma formação integral de todos os alunos, o que será alcançado através de uma reorganização dos ambientes de aprendizagem, tal como sugerido no relatório da OCDE *Trends Shaping Education 2019*, “Education must evolve to continue to deliver on its mission of supporting individuals to develop as persons, citizens and professionals. It must remain relevant to continue to shape our children’s identity and integration into society” (13).

No contexto dos Planos de Inovação criados no AEFC, é importante destacar, do ponto de vista organizacional, as opções da adopção da semestralidade e a constituição de equipas pedagógicas. A introdução da semestralidade foi uma das opções que teve mais impacto nos alunos e professores, tendo sido avaliada de forma muito positiva em todos os anos da sua implementação. Esta alteração do calendário escolar permitiu implementar e enfatizar a avaliação formativa, possibilitando a utilização de uma maior diversificação de instrumentos, de forma mais continuada e espaçada. Actualmente, a semestralidade passou a abranger todas as escolas do concelho de Sintra.

O Plano de Inovação viabilizou a criação de equipas de grupos de alunos (3 ou 4 grupos por equipa), todos com o mesmo conselho de docentes (conselho de equipa). No final do 1.º ano de implementação, esta nova organização dos alunos e dos docentes foi avaliada de forma muito positiva, tendo sido mantida em todos os planos subsequentes. Na última avaliação realizada, 2022/2023, a acção de melhoria, gestão e Avaliação, contemplava a questão, “A criação de equipas pedagógicas melhora o trabalho colaborativo entre os professores de cada equipa”. No final, a média global de avaliação dos docentes foi elevada (8,22 no máximo de 10, na afirmação) (AEFC). Os professores das equipas reúnem semanalmente para aferição do progresso dos alunos, concertação de estratégias de acção, planificação do trabalho a desenvolver a nível dos Domínios de Autonomia Curricular (DAC) e nas disciplinas a funcionarem em coadjuvação. A organização por equipas permite a realização de um trabalho

mais colaborativo entre os professores e um conhecimento mais profundo dos alunos, possibilitando a criação de boas relações interpessoais entre todos e favorecendo as aprendizagens (Stabback).

Todos os Planos de Inovação implementados contemplaram mudanças a nível curricular em todos os níveis de ensino. Sendo que a investigação incidiu nos alunos do terceiro, passo a descrever algumas das medidas tomadas:

- i) Os planos foram sofrendo algumas modificações ao longo da sua implementação, fruto de balanços realizados;
- ii) Nomeadamente, a nível curricular foram criadas áreas curriculares, abrangendo pelo menos duas disciplinas;
- iii) Foi criada a área de comunicação que integra as línguas leccionadas no agrupamento, envolvendo a língua inglesa. Esta área que aglutina três línguas, a língua portuguesa e duas línguas estrangeiras, privilegia, assim, o desenvolvimento da competência da comunicação, principalmente a nível dos domínios da oralidade e da escrita. Deste modo, os alunos têm no seu horário um tempo semanal em que a língua portuguesa e língua estrangeira (I ou II (Francês ou Espanhol), em alternância quinzenal) são leccionadas em regime de coadjuvância. Este momento permite aos alunos terem a oportunidade de fazerem pontes entre as diferentes línguas, alargando as suas competências comunicativa, intercultural e estratégica. Além disso, permite que seja prestado um maior apoio individualizado aos alunos, uma vez que os dois professores se encontram em simultâneo em sala de aula.

Esta organização possibilitou que os professores criassem ritmos de trabalho, desenvolvessem novas metodologias e implementassem o trabalho colaborativo, à semelhança do que foi comprovado na avaliação do Projecto de Autonomia e Flexibilidade Curricular (PAFC) (Cosme). No relatório da *OCDE Reviews of School Resources: Portugal 2018*, é referido que alguns professores portugueses afirmaram que estas mudanças lhes proporcionou a oportunidade de desenvolver outras capacidades, conteúdos e técnicas

pedagógicas inovadoras. É igualmente referido que, apesar da autonomia das escolas, no final, todos os alunos são avaliados de igual modo.

No primeiro ciclo da investigação, a área disciplinar de comunicação estava, igualmente, integrada na área de articulação disciplinar criada, designada por Integração. Esta contemplava as disciplinas de Geografia, Ciências Naturais, Matemática, Português e Língua Estrangeira II (Comunicação) e apostava na implementação de metodologias activas que colocassem o aluno no centro do processo, através da promoção de trabalho de projecto transdisciplinar. O grupo de docentes que integrava esta área planeou em conjunto os conteúdos, as estratégias e as metodologias do trabalho a realizar. Nas horas semanais dedicadas a esta área, foram valorizadas metodologias de trabalho variadas que fomentavam o desenvolvimento de competências como o trabalho em equipa e colaborativo.

Innovation, (...), is now rarely the product of individuals working in isolation but an outcome of how we mobilize, share, and link knowledge. So schools need to prepare students for a world in which many people need to collaborate with people of diverse cultural origins, and appreciate different ideas, perspectives, and values (Schleicher, *Prologue: Why Rethinking the What of Education Matters so Much 2*).

A parceria e a criação de novas áreas disciplinares têm “(...) como objetivo pedagógico principal a articulação interna de conteúdos e a consecução de um trabalho intradisciplinar” (AEFC). Em virtude das condições que as escolas portuguesas apresentam, que não permitem dar continuidade a projectos com valor, quer por falta de recursos humanos quer pelas mudanças das prioridades superiores, a área curricular não teve continuidade nos planos subsequentes. No segundo ciclo da investigação, os alunos participantes estavam integrados no Plano de Inovação de 2022/2023, que manteve as disciplinas agregadoras de Comunicação e Tecnologias e Informação de Comunicação (TIC) e Cidadania e Desenvolvimento.

Devido aos escassos recursos tecnológicos no AEFC (à semelhança de muitas das escolas no país (OCDE, *Education Policy Outlook Portugal*)), a diversificação de metodologias de trabalho com os alunos nem sempre passa pela utilização das tecnologias digitais. Para

assegurar que todos os alunos tenham as mesmas oportunidades e procurando rentabilizar os recursos tecnológicos do AEFC, o Plano de Inovação, no 3.º ciclo, agregou as disciplinas de TIC e de Cidadania e Desenvolvimento. Em aula, estão sempre presentes dois professores, sendo que um é de TIC e outro, preferencialmente, de Ciências Naturais, História ou Geografia, (consoante o nível de ensino), que, de forma articulada promovem actividades com vista à aquisição de múltiplas literacias (Monteiro).

As opções de novas áreas disciplinares no Plano de Inovação do AEFC vão ao encontro de algumas das características que, segundo Stabback, correspondem a um bom currículo, “(...) integrated learning” (23), “(...) allocate hours to a Learning Area rather than to individual subjects” (38), entre outras. As novas opções permitem uma maior articulação entre as várias áreas de conhecimento, criando oportunidades de aprendizagem, tanto para os alunos como para os professores, que passaram a trabalhar de forma mais colaborativa e aplicaram metodologias mais activas. Não obstante, nem sempre as condições necessárias para o sucesso estão reunidas, e os pontos menos positivos, realçados nas avaliações/balanços, nem sempre são da responsabilidade do Agrupamento. Em relação à alocação dos recursos e equipamentos, o Agrupamento não tem os recursos ideais, tal como muitas outras escolas do nosso país (OECD, *Education Policy Outlook Portugal*). Nos balanços que vão sendo realizados, é também referida a “eterna” questão do tempo, da sua falta ou má gestão, que passa tanto por decisões das lideranças da escola como também da gestão pessoal do professor. Os recursos e o tempo são pontos referidos por Stabback como decisivos para a implementação com sucesso do currículo. Contudo, fazendo o balanço dos resultados das experiências, tal como anteriormente referido, o maior problema é não procurar a mudança (Fadel, Bialik e Trilling).

No AEFC, os professores são incentivados a diversificar os seus métodos de ensino, a criar oportunidades para o desenvolvimento de competências que tornam os alunos mais interventivos. Os professores têm espaço para ser a chave para a implementação do currículo (Markee). Mesmo no seu papel de instrutor (OCDE, *Future of Education and Skills 2030. OECD Learning Compass 2030. A Series of Concept Notes*), ao reconhecer a individualidade dos seus alunos e tudo que os torna diferentes uns dos outros, o que os influencia, os seus

conhecimentos, as suas relações pessoais (Stabback; OCDE, *Future of Education and Skills 2030. OECD Learning Compass 2030. A Series of Concept Notes*), o professor está a criar espaço para que estes se tornem responsáveis pela criação do seu conhecimento (ibidem).

Students need support in developing not only knowledge and skills but also attitudes and values that can guide them towards ethical and responsible actions. At the same time they need opportunities to develop their Creative ingenuity to help propel humanity towards a bright future (ibidem 5).

A OCDE refere que houve um aumento de professores que aprendem uns com os outros, considerando que esta forma de desenvolvimento profissional é inovação. (Vincent-Lancrin, Urgel e Kar). As avaliações realizadas referem que as dinâmicas criadas pelos Planos de Inovação no AEFC tornaram muitos professores mais disponíveis para trabalharem de forma de colaborativa, partilharem experiências e aprenderem uns com os outros. “When teachers can take the lead in initiating improvement and innovation in their schools, they feel more competent and confident – and both their professional status and their morale get a boost” (Schleicher, *World Class. How to Build a 21st-Century School System* 108).

Os Planos de Inovação do AEFC pretendem acompanhar o mundo em mudança, proporcionando a todos os alunos oportunidades para desenvolverem diferentes competências que os ajudarão a enfrentar com sucesso o seu futuro, seja ele qual for, como indivíduos e cidadãos (AE Ferreira de Castro). A sua elaboração foi a resposta encontrada pelo Agrupamento para atender à necessidade de mudar, fazendo face aos problemas reconhecidos pela comunidade escolar. Ao longo dos anos de implementação, foram realizadas mudanças na instituição, nos alunos e professores, que deixarão marcas indeléveis em todos. Não é possível prever o futuro nem saber se as decisões tomadas hoje serão as mais correctas, “The future cannot be passively observed. It must be actively discussed in order to learn from it” (OECD, *Trends Shaping Education 2019* 14); todavia, tal como referido anteriormente, ao reconhecer as falhas, o maior problema é não agir, e o maior objectivo da acção é causar a mudança.

A investigação decorreu na Escola Básica Ferreira de Castro, escola sede do Agrupamento, abrangendo alunos do 3.º ciclo. Como mencionado, cerca de 43% dos alunos usufruem de benefícios sociais, devido a situações de carência económica e/ou negligência familiar. Estas carências refletem-se na disponibilidade que os alunos demonstram para aprender, “(...) the odds of a disadvantaged student being a low performer are seven times higher than the odds of an advantaged student” (OCDE, *Reviews of School Resources: Portugal 2018* 63). Segundo o mesmo relatório, tal como na maioria dos países da OCDE, em Portugal, o contexto familiar influencia significativamente as aprendizagens dos alunos. Os resultados académicos estão altamente correlacionados com o ambiente em que as crianças crescem: “Students in socio-economically disadvantaged schools within Portugal perform 41 score points worse in reading, even after accounting for their own socio-economic status” (ibidem 63-63).

Na Escola Básica Ferreira de Castro, muitos dos alunos não têm nem sentem a necessidade de criar perspectivas futuras, estando a aprendizagem de uma língua estrangeira completamente fora das prioridades de alguns. Ao fim de quatro anos¹⁷ de aprendizagem da língua, alguns destes alunos entram no 3.º ciclo com uma bagagem de frustração acumulada que é já muito difícil de gerir, tendo inclusive muitos deles já desistido de investir na sua aprendizagem. Apesar de os incentivarmos, os alunos são muito novos para compreenderem que o domínio de línguas estrangeiras pode ser crucial para a definição do seu futuro, nomeadamente para operar mudanças nas suas vidas, podendo ser decisivas para melhorarem o seu contexto social “(...) being able to speak foreign languages is essential to ensure that individuals can move throughout the world and work freely in multi-cultural and multi-lingual business environments” (OCDE, *Skills Outlook 2017 Skills and Global Value Chains* 125).

O mundo contemporâneo é incerto na sua constante mudança e apresenta novos desafios “It requires people to develop and apply new understandings and to adapt to new ways of doing things” (Stabback 20). Segundo o autor, a sociedade está a ser desafiada a realizar mudanças rápidas e a aprender a lidar com todas as consequências desta mudança. O

¹⁷ 3.º e 4.º anos, do 1.º ciclo e 5.º e 6.º anos do 2.º ciclo.

estudo da OCDE *Trends Shaping Education*, de 2019 considera que o tempo urge, “(...) connecting education to the trends shaping the world we live in has never been so urgent. “Urgent” is a call for action” (13). Em relação à educação, este estudo realça a importância de os professores acompanharem os seus alunos nessa mudança, “(...) never before have educators needed to prepare young people for lives in such an unpredictable and challenging global context” (Stabback 6). Sendo que os professores não têm poderes de futurologia, cabe-lhes procurar desenvolver nos alunos as competências necessárias para encararem da melhor forma qualquer situação com que se venham a deparar.

A generation ago, teachers could expect that what they taught would last for a lifetime for their students. Today, schools need to prepare students for more rapid economic and social change than ever before, for jobs that have not yet been created, to use technologies that have not yet been invented, and to solve social problems that we don't yet know will arise (Schleicher, *Prologue: Why Rethinking the What of Education Matters so Much* 1).

Para além das parcerias e do incentivo ao trabalho colaborativo, no AEFC, os professores são incentivados a realizar momentos de supervisão entre si. Assim, os professores devem realizar pelo menos duas acções de supervisão durante o ano lectivo. Pretende-se com estes momentos influenciar o desenvolvimento profissional e pessoal dos docentes. O projecto da supervisão surge para fazer face à tendência dos professores de se fecharem na sua sala de aula. A falta de hábitos de prática de partilha de conhecimentos e o número reduzido de momentos de observação de aulas ou de coadjuvação foi reportada em 2018, “(...) large proportions of Portuguese teachers report never having engaged in these activities, (49.5% never co-taught; 71.2% never observed a colleague)” (OCDE, *Reviews of School Resources: Portugal 2018* 220).

No AEFC, os professores podem trabalhar em coadjuvação numa mesma turma. Os vários projectos implementados no Agrupamento foram criando oportunidades para os docentes se envolverem em actividades comuns que permitam melhorar as suas práticas. Nem todos os docentes se sentem confortáveis com esta forma de trabalhar, mas muitos

assumem que são momentos de aprendizagem e que o trabalho desenvolvido com os alunos melhora. Na questão do Relatório do Observatório do AEFC: “A coadjuvação tem sido uma estratégia facilitadora da implementação da diferenciação pedagógica em sala de aula/Os alunos aprendem melhor quando estão dois professores na sala de aula”, a média global (de alunos e docentes) foi considerada baixa, 6,15, sendo que os valores mais altos se concentraram nos níveis de ensino mais baixos. Não obstante, muitos docentes consideram esta prática muito positiva, apesar de uma das limitações apontadas ser a motivação dos docentes, para além do trabalho acrescido que implica (AEFC).

Dentro do espírito de porta aberta do AEFC, são feitos convites para a participação de docentes em todas as actividades do *Mystery Skype*. Ao longo do tempo, estiveram presentes docentes de várias disciplinas a observar. Dos colegas que participaram, dois gentilmente acederam a responder a algumas perguntas sobre as suas impressões em relação à actividade observada. O pedido de colaboração foi realizado após a sessão para que os docentes observadores, durante a actividade, não focassem a sua atenção em determinadas situações. As perguntas centravam-se nas vantagens e desvantagens da actividade observada e solicitavam a sugestão de propostas de alteração. Ambos os docentes leccionavam os grupos de alunos (1.º ciclo da investigação), e era a primeira vez que observavam a dinâmica da actividade. O professor AEFC1 leccionava a disciplina de Matemática e o professor AEFC2, a de Português.

O desenvolvimento da competência comunicativa é mencionado por ambos, nomeadamente, o facto de a actividade ser realizada sempre em língua inglesa e em contexto real, “(...) o inglês é a única língua que ambos os grupos podem usar para comunicar através de uma interação lúdica. O desafio estabelece uma forma de comunicação real e não artificial, como são algumas propostas de sala de aula” (Professor AEFC2); “As descrições que os alunos fazem e as respostas que têm que dar, sempre em inglês, e de forma rápida ajuda muito na compreensão e aquisição de conceitos que normalmente não usam” (Professor AEFC1). Ainda sobre a competência comunicativa, o Professor AEFC1 reconhece que, mesmo os alunos com mais dificuldade, mostraram muito interesse, “(...) como estão a comunicar com outros alunos, mostram-se muito mais à vontade para comunicar e não havia o receio de errar

alguma palavra. De uma forma geral, os alunos arranjam sempre uma maneira de se expressarem.” Ambos os docentes observadores reconhecem o valor da actividade para o desenvolvimento da competência intercultural, “Os alunos são incentivados a descobrir informações importantes relativas a esses países”, “O facto de permitir o contacto com estudantes de outros países é sempre desafiante para os adolescentes, curiosos e sedentos de exotismo” (Professor AEFC2).

A minha primeira reacção foi (...) se eu tivesse disto quando era estudante, seria muito melhor e mais fluente no inglês”. Toda esta dinâmica é bastante enriquecedora para a prática e o domínio do inglês e não só. A forma como os alunos se organizam, a pesquisa de perguntas, toda a elaboração da atividade enriquece o trabalho de grupo e o desenvolvimento social. Seria muito gratificante realizar esta atividade com outras disciplinas (Professor AEFC1).

Em relação à competência estratégica, os professores referiram algumas situações que, segundo a sua opinião, a actividade permite desenvolver: “A interação e ajuda entre alunos é um dos melhores métodos para uma boa aprendizagem. A dinâmica da atividade requer bastante entreajuda e cooperação no grupo sendo que os que melhor dominam a língua ajudam aqueles que têm mais dificuldades” (Professor AEFC1); “São obrigados a tratar a informação recebida para a resolução do problema apresentado. Revelam, igualmente, a sua criatividade na formulação das questões que os levarão a resolver o “mistério” (Professor AEFC2). Ambos os docentes reconhecem que os alunos aprendem conteúdos muito variados com esta actividade.

Pretendeu-se, também, conhecer a opinião destes docentes sobre quais as desvantagens sentidas. Se, por um lado, mencionam “A “vergonha” ou fraca proficiência linguística leva a que os alunos não se queiram expor perante as câmaras/alunos estrangeiros” (Professor AEFC2), por outro lado, a rapidez com que desejam resolver o desafio pode perturbar a correcção linguística.

Em relação às propostas de alteração, os docentes mencionaram que os alunos poderiam ser mais calmos durante a sua participação, mas reconhecem que é difícil de controlar o entusiasmo dos alunos. Sendo que um dos docentes era parceiro pedagógico, passámos a usar a sua proposta de dividir os grupos maiores e ambas trabalhávamos com os alunos em actividades diferentes. Contudo, nas últimas sessões, a colega também quis participar, e os alunos voltaram ao grande grupo.

3. Enquadramento do projecto

3.1. Caracterização do primeiro ciclo da investigação

“Having decided on a possible strategy, try it out. It may work or it may not. If it does work, continue developing it. If it doesn’t, try something else”

(McNiff e Whitehead, *Action Research: Principles and Practice*, 2nd edition 67).

Esta investigação foi uma oportunidade de aprender, melhorar práticas tanto as minhas como as dos meus alunos, sendo estes os resultados mais significativos esperados (A. Burns; McNiff e Whitehead, *Action Research: Principles and Practice*, 2nd edition). No ano lectivo de 2021/2022, foi realizado o primeiro ciclo da investigação. A decisão de realizar dois ciclos aconteceu durante a análise dos dados recolhidos na primeira fase e, na sequência da persistência de algumas incertezas e do surgimento de novas questões. Após a realização dos dois ciclos, algumas das dúvidas mantiveram-se e outras intensificaram-se, não obstante, surgiram, igualmente, certezas, novos caminhos e opções de actuação.

Look on your project as an opportunity to develop your own thinking and practice as you try to influence others. If you can show that you have developed your own thinking and have learned, that is enough. Your improved thinking is an outcome of your research (ibidem 67).

O primeiro ciclo da presente investigação foi realizado com todos os grupos de alunos a quem leccionava no ano lectivo de 2021/2022. Esse ano lectivo foi o último de um ciclo de três anos com estes grupos, que tinha acompanhado desde o 7.º ano de escolaridade (2019/2020). Devido à situação pandémica, resultante da Covid19, apenas uma das turmas teve oportunidade de realizar uma sessão de *Mystery Skype* no 7.º ano. A intenção de promover esta actividade desde o 7.º ano esteve sempre presente; contudo, estes grupos de alunos só tiveram a oportunidade no 9.º ano, com excepção do grupo referido. Assim, optou-se por tirar da amostra a turma que tinha realizado uma sessão anteriormente. No final,

foram consideradas quatro turmas do 9.º ano (B1) de inglês para a recolha de dados. Em todas as turmas, foram realizados os inquéritos prévios e após sobre as expectativas e impressões dos alunos sobre a actividade. No final das sessões, os alunos receberam, pela *Google Classroom*, um pequeno formulário onde avaliaram a sessão desse dia e onde poderiam acrescentar comentários sobre as suas aprendizagens. Estes comentários foram analisados e categorizados.

Estas turmas tinham características próprias, sendo muito distintas entre si, tanto a nível de comportamento como de aproveitamento. Em relação ao aproveitamento, os grupos apresentaram os seguintes resultados finais: A turma 1 obteve uma média global de 3,36 na disciplina de Inglês e média global das restantes disciplinas de 3,5; a turma 2 alcançou uma média global de 3 na disciplina de Inglês e média global das restantes disciplinas de 3,3; a turma 3 registou uma média global de 3,52 na disciplina de Inglês e média global das restantes disciplinas de 3,61; a turma 4 obteve uma média global de 3,16 na disciplina de Inglês e média global das restantes disciplinas de 3,24.

Entre as quatro turmas, foram realizadas 11 sessões e foram visitados nove países (dois foram repetidos, com parceiros diferentes, em turmas diferentes). No total, foram visitados três países da Europa (Dinamarca, Suécia e França), cinco da Ásia (Bangladesh, Índia (dois parceiros diferentes), Israel, Japão e Vietname (dois parceiros diferentes) e um da África (Egipto). Devido à impossibilidade de controlar a disponibilidade dos parceiros, não foi possível assegurar o mesmo número de sessões para as diferentes turmas.

No final de todas as sessões, os alunos partilhavam por escritos comentários sobre as aprendizagens realizadas durante as sessões. Todas as impressões que registaram foram partilhadas com os parceiros, num *Sway* criado para o efeito. Alguns dos parceiros partilharam igualmente as suas impressões, sendo todas as impressões lidas e comentadas pelos meus alunos, promovendo-se novos momentos de aprendizagem.

No final, apenas a turma 4 esteve envolvida nas entrevistas em grupos focais. Inicialmente, estava previsto que seriam realizadas entrevistas com alunos de turmas diferentes. Contudo, foi necessário atrasar toda a implementação da investigação, uma

semana, devido a ter contraído a Covid19 e de os alunos do 9.º ano terminarem mais cedo as actividades lectivas, devido aos Exames Nacionais. Assim, foi necessário optar pela discussão em grupos focais apenas com alunos de uma turma. Foram realizadas duas entrevistas dos grupos focais fora do tempo lectivo. A escolha da turma 4 aconteceu por este grupo de alunos ter sido sempre considerado, no seu conjunto, como o mais fraco academicamente (ver médias de avaliação finais de ciclo), mas, ao mesmo tempo, por terem sido os mais entusiastas, durante as sessões. Tendo em conta a sua participação, as suas opiniões e avaliações das sessões, era importante aprofundar as suas percepções sobre o impacto do *Mystery Skype* causado neste grupo de alunos.

Em termos gerais, em sala de aula, o grupo apresentava um comportamento considerado suficiente, registando-se alguns problemas de indisciplina pontuais. Ao longo dos três anos, os docentes consideram os alunos simpáticos, mas pouco trabalhadores e pouco empenhados nas tarefas solicitadas, dentro e fora da sala de aula. A actividade *Mystery Skype* foi um momento que despertou alguns alunos, revelando as suas potencialidades. Durante as sessões, os alunos demonstraram um grande envolvimento, com um entusiasmo crescente e um grande interesse por todos os momentos da actividade.

Foram criados dois grupos focais distintos para as entrevistas, sendo a selecção dos alunos para cada um dos grupos realizada de acordo com a sua proficiência na língua inglesa. Apesar de terem aceitado o convite, três alunos não compareceram nas discussões dos grupos focais, sendo, no final, um grupo composto por cinco alunos e outro por quatro.

3.2.Caracterização do segundo ciclo da Investigação

No ano lectivo 2022/2023, foi realizado o segundo ciclo da presente investigação. Nesse ano lectivo, foram-me atribuídos quatro grupos de alunos do 7.º ano, todos

pertencentes à mesma equipa pedagógica. Os alunos frequentavam o nível A2 de aprendizagem de língua estrangeira I, Inglês. Todos os grupos de alunos realizaram sessões de interacção com outros países. Contudo, apenas dois destes grupos foram seleccionados para avançar na investigação. Pretendeu-se envolver dois grupos totalmente heterogéneos, para procurar observar diferenças ou semelhanças nos resultados, no final da investigação.

O Grupo A1 foi caracterizado pelos docentes da equipa como um grupo de características homogéneas, com alunos que apresentavam elevadas expectativas académicas e muitas capacidades e, no geral, cumpriam bem as regras estabelecidas. O Grupo A1 era constituído por 28 alunos, 20 raparigas e 8 rapazes, entre os 12 e 13 anos (18 alunos com 12 anos e 10 alunos com 13 anos). O grupo apresentava alunos de quatro nacionalidades: Ucrânia (1), Roménia (1), Geórgia (1) e Portugal (24). Durante a actividade, duas alunas assumiram a sua ascendência romena e russa, facto desconhecido pelos restantes colegas. O grupo não apresentava alunos identificados com medidas de suporte à aprendizagem (Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho) para além das medidas universais que abrangem todos os alunos. Neste grupo, não havia alunos em situação de repetência. Na avaliação final, os alunos apresentaram uma média global de 3,8 (apenas um aluno não transitou). Na disciplina de Inglês, o grupo terminou o ano lectivo com uma média global de 3,5.

O Grupo A1 participou num pequeno projecto de partilha com uma turma da Escola John F. Kennedy Middle School, de Illionois, nos Estados Unidos da América (EUA), durante três aulas, antes de realizar as actividades do *Mystery Skype*. A proposta surgiu de uma professora de Inglês (English Language Arts) na sequência de uma formação entre professores de várias nacionalidades em que ambas participávamos. O projecto decorreu em apenas duas semanas, pois a escola americana encerrou as actividades lectivas no dia 24 de Maio de 2023. O critério de escolha deste grupo foi natural, uma vez que o número de alunos era igual ao grupo do EUA e a principal actividade consistia numa troca de postais entre alunos. O foco do projecto não foi cultural, apesar de os alunos terem pesquisado um pouco sobre a região da escola americana, assim como terem sido muito meticolosos na observação de cada foto ou vídeo da sala de aula partilhados e terem realizado algumas comparações com a sua realidade. O projecto proposto teve várias actividades antes de culminar na troca de postais. No início,

os alunos apresentaram-se uns aos outros, usando um mural colaborativo criado com a ferramenta *Padlet*, um grupo criado com a ferramenta *Flip* e, por fim, escreveram e trocaram postais. A intenção do projecto visava que os alunos se conhecessem e desenvolvessem a escrita e a oralidade, dentro das suas capacidades. Assim, todos os alunos de ambos os países fizeram a sua apresentação por escrito no *Padlet*, tendo tido oportunidade de ler o que todos iam registando e de fazer alguns comentários. Na ferramenta *Flip*, os alunos gravaram pequenos vídeos a apresentar-se. Os vídeos criados podiam ser vistos por todos os participantes, num espaço controlado, pois apenas os professores e os alunos dos grupos tinham acesso. Os alunos gostaram muito da actividade no *Flip*, principalmente de ouvirem as apresentações dos parceiros norte-americanos.

A responsabilidade da escolha dos parceiros a quem enviar um postal recaiu em Portugal. Esta opção foi encarada como uma oportunidade para desenvolver as competências de leitura e oralidade dos meus alunos. Assim, como tarefa autónoma, todos os alunos do grupo tinham de ler e ouvir as descrições e escolher qual o parceiro com quem tinham criado empatia ou sobre quem gostariam de saber mais. Surpreendentemente, não se verificaram muitas repetições nas escolhas, sendo que, em caso de coincidência, era considerado quem informou em primeiro lugar. Desde o início do projecto, o entusiasmo e envolvimento dos alunos foram notórios. Uma vez que o nível linguístico era distinto, alguns alunos meus precisaram de ajuda para construir os textos; contudo, não senti qualquer constrangimento da maioria por estar a comunicar com alunos nativos. Muitos alunos optaram por escrever directamente no postal, sem passar por um supervisionamento meu, denotando autonomia e confiança nas suas capacidades.

Depois de escreverem os postais, foi apresentado o jogo *Mystery Skype*. Nessa altura, o grupo já estava a exasperar, uma vez que sabia que os restantes grupos da equipa estavam já a falar com jovens de vários países e a ter boas experiências. Apesar de terem apreciado o projecto com os EUA, no final, a sua preferência recaiu sobre as sessões do *Mystery Skype*. Não obstante ter sido equacionada, não foi possível realizar uma interacção virtual com os alunos dos EUA, devido à diferença horária. Na avaliação final da actividade, os alunos lamentaram a situação. No grupo focal, o tema foi abordado, sendo consensual que teriam

conhecido melhor os parceiros se tivessem falado com eles. O aluno A01_A1 referiu que “Com os EUA não houve uma conversa directa. Neste projecto faltou a comunicação. É a parte mais fixe” (GF_A1). No projecto com os EUA, todos os alunos participaram; porém, para a actividade do *Mystery Skype*, dois alunos não foram autorizados devido à possibilidade de partilha de imagem; já no decorrer do projecto com os EUA, estes dois alunos não usaram a ferramenta *Flip*, tendo feito um *Podcast* onde se apresentavam.

O Plano de Inovação do AEFC contempla a disciplina de Comunicação que permite que, quinzenalmente, num tempo semanal, a disciplina de Inglês seja leccionada em parceria com a disciplina de Português. Assim, na primeira sessão com este grupo, optou-se por dividir os alunos e fazer duas sessões distintas apenas com metade dos alunos, uma vez que, em sala de aula, estes alunos nem sempre funcionavam bem em equipa. Na entrevista, os alunos mostraram-se surpreendidos com o envolvimento responsável de todos. A docente de Português ficava com a outra metade da turma e com os alunos não autorizados em participar. Na última sessão, optou-se por juntar todo o grupo de alunos numa sessão na Biblioteca (os alunos não autorizados estiveram a fazer outras actividades na Biblioteca). No final, realizaram duas sessões, sendo que cada metade fez uma sessão com a Índia, e todo o grupo, outra com o Taiwan.

Ao longo do ano lectivo, o Grupo A2 foi caracterizado pelos docentes da equipa como alunos muito participativos, que gostavam de trabalhar em grupo, com facilidade na expressão oral, ao contrário da expressão escrita. Contudo, eram alunos demasiado barulhentos durante as actividades propostas, revelando pouca autonomia e sentido de responsabilidade. O grupo apresentou, durante o ano lectivo, alguns problemas de comportamento e indisciplina. Este grupo era composto por 20 alunos. 4 raparigas e 16 rapazes com idades compreendidas entre os 12 e 15 anos (5 alunos com 12 anos, 12 alunos com 13 anos, 2 com 14 anos, 1 com 15 anos). O grupo apresentava alunos de quatro nacionalidades: Angola (1), Brasil (5), Cabo Verde (1) e Portugal (13). Durante a actividade *Mystery Skype*, um aluno assumiu a sua ascendência indiana. Este grupo tinha cinco alunos identificados com medidas de suporte à aprendizagem para além das medidas universais, a saber: quatro alunos com medidas selectivas e um aluno com medidas adicionais (Decreto-Lei

n.º 54/2018, de 6 de julho). Três alunos repetiam o 7.º ano de escolaridade. Na avaliação final, o grupo apresentou uma média global de 3,13 (um aluno não transitou). Na disciplina de Inglês, o grupo terminou com uma média global de 2,7.

O grupo apresentava um nível de conhecimento da língua inglesa muito heterogéneo e, em alguns casos, não correspondente ao nível A2, consentâneo com o 7º ano. Alguns alunos não frequentaram em Portugal os 1.º e 2.º ciclos de escolaridade, colocando-os num nível da competência em língua inglesa muito baixo ou, em alguns casos, quase nulo. Por outro lado, neste grupo, encontravam-se alguns alunos que jogavam frequentemente *online* com jovens de várias nacionalidades e apresentavam um nível da competência oral superior ao esperado. Não obstante, nem sempre obtiveram os melhores resultados na disciplina devido à falta de empenho na realização das tarefas propostas, durante e fora das aulas. Durante as sessões do *Mystery Skype*, muitos destes alunos optaram pelo papel de “Speaker”.

Deste grupo de alunos, 18 tiveram autorização dos encarregados de educação para a partilha de imagem e consequente participação activa na actividade (Anexo 1). Não recebi qualquer informação de dois dos alunos que estavam referenciados por situações de algum desinteresse por parte dos progenitores, sendo os contactos com a escola quase inexistentes. Apesar dos contactos por parte dos professores responsáveis, não foi possível obter uma resposta, negativa ou positiva, para a autorização de partilha de imagem. Uma vez que havia interesse dos alunos em participarem na actividade, acabaram por fazê-lo ocupando lugares nos quais não se corria o risco de captação de imagem e não interagiram com os parceiros. Esta opção foi comunicada aos professores responsáveis.

No Grupo A2, as sessões realizaram-se com a presença de todos os alunos do grupo (20). Foram realizadas três sessões de *Mystery Skype*, com Taiwan, Nigéria e Índia. Devido à restrição de tempo nas sessões e por interesse dos alunos, para além do jogo, foram realizadas, posteriormente, duas sessões de partilha cultural com o Taiwan e a Nigéria. No total, este grupo esteve envolvido em cinco sessões de interacção virtual. Para o grupo focal foram convidados oito alunos, tendo apenas comparecido seis.

Em ambos os grupos, no final de todas as sessões, foram realizados momentos de reflexão sobre os conteúdos aprendidos e sobre a organização das sessões. Todos os grupos de alunos tinham um inquérito na *Google Classroom* para responder sobre cada uma das sessões. Além desta avaliação *online*, os alunos partilhavam por escrito os conhecimentos adquiridos em cada uma das sessões. Estes conteúdos foram recolhidos e colocados *online* em páginas *Web* criadas para partilhar a experiência. Mais tarde, os conteúdos foram partilhados com os parceiros, e, em resposta, foram recebidos comentários e poemas (*I'm from a country...*) de alguns dos parceiros. Durante as aulas, os alunos leram e comentaram as percepções dos seus parceiros. Estes recursos vão sendo actualizados sempre que um grupo de alunos da AEFC realiza uma interacção.

3.3. Percepções sobre a disciplina de Inglês

Os alunos têm por hábito realizarem, na disciplina de Inglês, momentos de auto-avaliação e hetero-avaliação sobre o trabalho desenvolvido. Antes dos momentos de avaliação formais da escola, os alunos preenchem um inquérito com perguntas que incidem sobre alguns dos descritores do *QECR* e *AE*. O inquérito foi criado para os alunos reflectirem sobre o desenvolvimento das suas competências, capacidades e atitudes. De uma forma geral e puramente empírica, noto que os alunos são, normalmente, honestos nas suas respostas, tendo em conta o seu desempenho académico e o conhecimento que vou adquirindo sobre eles ao longo do tempo.

O inquérito foi constituído, principalmente, por afirmações que devem ser consideradas usando a escala de *Likert* de 4 níveis, com as seguintes descrições: 1 - Não consigo; 2 - Consigo com dificuldade; 3 – Consigo; 4 - Consigo com facilidade. Existiam igualmente perguntas de resposta aberta onde se esperava uma reflexão mais alargada. O

inquérito não foi elaborado especificamente para a presente investigação, sendo um dos instrumentos usado, a nível do grupo disciplinar, por vários docentes. Através da análise dos resultados, procura-se conhecer a opinião dos alunos sobre o seu próprio desempenho, e, conseqüentemente, os docentes fazem uma reflexão sobre o seu desempenho, realizando, *a posteriori*, as alterações necessárias com vista a melhorar o processo de ensino-aprendizagem. Para a presente investigação, foram considerados apenas algumas das questões e os resultados dos grupos estudados, para, de certa forma, ajudar na caracterização dos grupos de alunos. O inquérito não é de resposta obrigatória, sendo que nem todos os alunos responderam. No primeiro momento de avaliação, responderam 23 alunos do Grupo A1 (82% do grupo de 28 alunos) e 13 do Grupo A2 (65% do grupo de 20 alunos). No segundo momento de avaliação, responderam 26 alunos do Grupo A1 (93% do grupo de 28 alunos) e 14 do Grupo A2 (70% do grupo de 20 alunos). Os números de respostas recebidas foram, também eles, representativos do envolvimento dos dois grupos nas actividades escolares, demonstrando o Grupo A2 menor envolvimento e responsabilidade em cumprir as tarefas e na obtenção de melhores resultados, ao longo do ano letivo.

É apresentada uma comparação simples entre os resultados do primeiro e do último momento de auto-avaliação dos alunos. Em todas as questões aqui apresentadas, a maioria das respostas concentra-se nas escalas do “Consigo” e “Consigo com facilidade”. Observando o conjunto dos resultados de ambos os grupos na globalidade, todas as respostas demonstram um aumento percentual, nas escalas positivas “Consigo” e “Consigo com facilidade”, comparando os resultados do primeiro momento com o momento final de avaliação. Nas afirmações “Consigo entender a professora quando fala em Inglês” (Tabela 2), “Consigo compreender as perguntas que me fazem em Inglês” (Tabela 3), o Grupo A1 apresentou mais respostas nas escalas de “Consigo” e “Consigo com facilidade”; contudo, é de registar que os alunos do Grupo A2 também apresentaram valores positivos.

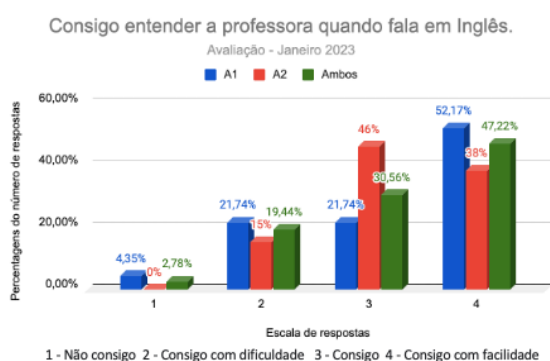


Tabela 2- Resultados dos inquéritos de auto-avaliação da disciplina de Inglês. Entender a professora.

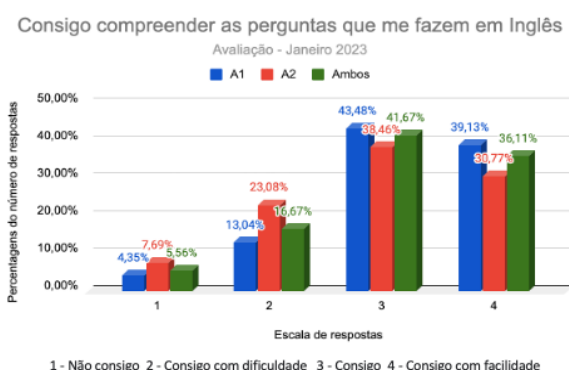


Tabela 3 - Resultados dos inquéritos de auto-avaliação da disciplina de Inglês. Compreender perguntas.

Apenas uma das questões seleccionadas para esta amostra apresentou uma ligeira descida entre o primeiro e o último momento. A afirmação “Responder às perguntas que me fazem em Inglês” (Tabela 4) baixa ligeiramente, mas o total é igualmente positivo. Em ambos os grupos, esta pergunta apresentou valores mais baixos do que a questão referente à compreensão das perguntas.

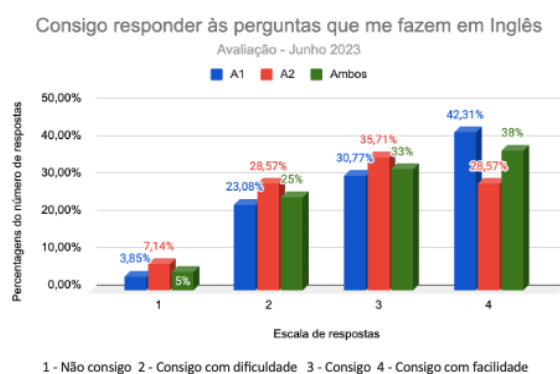


Tabela 4 - Resultados dos inquéritos de auto-avaliação da disciplina de Inglês. Responder a perguntas.

Contudo, no que concerne à afirmação sobre a produção oral, os alunos consideram que são capazes de a realizar.

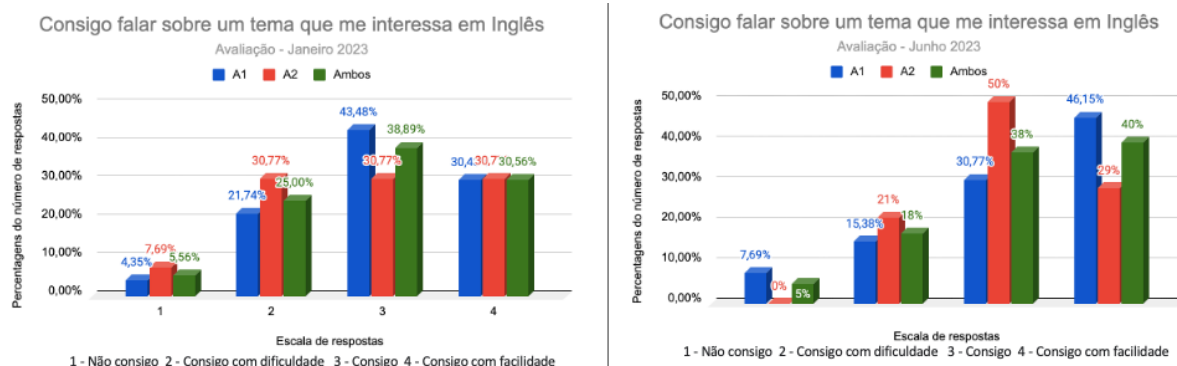


Tabela 5 - Resultados dos inquéritos de auto-avaliação da disciplina de Inglês. Falar sobre um tema.

A afirmação “Consigo falar sobre um tema que me interessa em Inglês” (Tabela 5) registou um aumento significativo, principalmente no grupo (A2), de alunos mais fracos academicamente, mas mais curiosos e entusiastas na actividade *Mystery Skype*. No primeiro momento, 61,54% dos alunos consideraram que conseguiam, com mais ou menos facilidade, falar sobre um tema e, no último momento, o valor sobe para 79%. No Grupo A1, houve, também, um aumento, mas menos expressivo. O inquérito não solicitava justificação das respostas dadas, sendo que, após a análise, conclui-se que teria sido interessante descobrir as razões deste aumento, principalmente no Grupo A2. No entanto, na entrevista com o grupo focal, foi notório que os alunos consideraram que ganharam alguma confiança em termos de oralidade.

4. Análise dos dados

4.1. Inquérito Escala Sensibilidade Intercultural

Na análise realizada aos resultados obtidos no primeiro ciclo da investigação, levantaram-se algumas questões sobre o impacto e a evolução da sensibilidade intercultural dos alunos, após a participação nas interações criadas pelo *Mystery Skype*. Para verificar se as percepções dos alunos se alteraram, optou-se por usar um instrumento validado, a Escala de Sensibilidade Intercultural de Chen e Starosta (Anexo 2). Este instrumento procura medir o grau de sensibilidade intercultural entre pessoas de diferentes culturas. A escala foi validada em 2000, tendo sido, desde então, adaptada para diferentes contextos.

Segundo Chen e Starosta, existe confusão na definição dos conceitos de “sensibilidade intercultural” (“intercultural sensitivity”), “consciência intercultural” (“intercultural awareness”) e “competência comunicativa intercultural” (“intercultural communication competence”), sendo que consideram que são conceitos relacionados uns com os outros, mas independentes. Segundo os mesmos autores, “Intercultural communication competence is an umbrella concept which is comprised of cognitive, affective, and behavioral ability of interactants in the process of intercultural communication” (Chen e Starosta 3). O aspecto cognitivo da competência comunicativa intercultural é representado pelo conceito da consciência intercultural, a consciência de que existem convenções culturais diferentes. O aspecto afectivo é representado pelo conceito da sensibilidade intercultural, referindo-se ao desejo de compreender, apreciar e aceitar as diferenças culturais. E, por fim, o aspecto comportamental refere-se à capacidade atingir os objectivos da comunicação nas interações interculturais entre pessoas de diferentes culturas (ibidem). Segundo os autores, para ser estabelecida com sucesso, a comunicação intercultural prevê que os participantes tenham uma consciência intercultural ao aceitarem conhecer as diferenças e as semelhanças culturais de outras pessoas.

As the affective dimension of intercultural communication competence, intercultural sensitivity can be treated as a mindset that helps individuals distinguish how their counterparts differ in behavior, perceptions, or feeling in the process of intercultural communication (ibidem 4).

O conceito de sensibilidade intercultural é descrito como a capacidade de uma pessoa desenvolver emoções positivas, no sentido de compreender e valorizar as diferenças culturais, que promovem um comportamento adequado e eficaz na comunicação intercultural (ibidem).

No início, o instrumento teve como base 44 afirmações geradas a partir da literatura sobre sensibilidade intercultural (Chen e Starosta). Após um estudo envolvendo estudantes universitários, foi criada a versão final com 24 afirmações com uma escala de *Likert* de 5 níveis de concordância (1= Discordo totalmente; 2= Discordo; 3= Não tenho a certeza; 4= Concordo; 5= Concordo totalmente) (Anexo 2). No inquérito de Chen e Starosta, as afirmações centram-se na avaliação de cinco dimensões, a saber: 1. Interaction Engagement, 2. Respect for Cultural Differences, 3. Interaction Confidence, 4. Interaction Enjoyment, 5. Interaction Attentiveness (ibidem)

Tal como Chen e Starosta, Ruiz-Bernardo e Pereira entendem a Sensibilidade Intercultural “(...) como uma atitude que predispõe a adoção de comportamentos positivos em relação à diversidade cultural” (1878). Em 2013, os investigadores propuseram uma adaptação para o contexto português e para língua portuguesa do inquérito de Chen e Starosta, num estudo com uma amostra de 112 alunos, docentes e funcionários do Instituto Piaget, com uma média de idade de 33,35 anos. No final do estudo realizado, o inquérito de Ruiz-Bernardo e Pereira obteve 0,800 no Coeficiente *Alpha de Cronbach*, garantido um nível de confiabilidade e consistência dos itens. Na generalidade, os investigadores consideraram que a adaptação do inquérito à língua portuguesa estava correcta em relação à estrutura e funcionamento das afirmações. Contudo, sugeriram a revisão de algumas afirmações para melhorar a sua qualidade e fiabilidade. No final da análise do inquérito, observaram-se sete componentes principais, ao contrário dos cinco assinalados por Chen e Starosta e em estudos anteriores dos próprios investigadores. Consideraram que existem afirmações comuns na

divisão dos componentes, assemelhando-se ao original. Esta situação foi atribuída à dificuldade ou à falta de compressão de algumas afirmações. Em 2017, é registado novo estudo onde se verificou a fiabilidade e consistência interna das afirmações, tendo alcançado 0,79 no *Alpha de Cronbach* (P. J. Vieira).

Tendo havido uma validação do instrumento em questão para a língua portuguesa, optou-se pela utilização desta versão na presente pesquisa (Anexo 2) (Ruiz-Bernardo e Pereira) (P. J. Vieira). Este inquérito foi apenas aplicado aos alunos que participaram no 2.º ciclo da investigação, em dois momentos da investigação. Pretendeu-se aferir a sensibilidade intercultural dos alunos, antes e depois das sessões *Mystery Skype*, e, no final, verificar se tinham ocorrido mudanças nas percepções das atitudes dos alunos. Os números de alunos respondentes foram diferentes em ambos os momentos da aplicação. No primeiro momento, responderam 41 alunos, 24 do Grupo A1 (destes, 4 não tinham nacionalidade portuguesa) e 17 do Grupo A2 (destes, 7 não tinham nacionalidade portuguesa). No inquérito final, responderam 33 alunos, 22 do Grupo A1 e 11 do Grupo A2 (em cada grupo, 4 alunos não tinham nacionalidade portuguesa). Optou-se por analisar os dois grupos em conjunto devido ao número reduzido da amostra. É de referir que muitos alunos, talvez devido à sua idade (12/13 anos), sentiram dificuldade em entender algumas das afirmações, necessitando de esclarecimentos que foram facultados com um discurso o mais isento possível.

Foram realizadas três análises diferentes dos dados recolhidos, para os quais apresentamos uma reflexão mais à frente. A primeira análise baseia-se na aplicação da Escala de Sensibilidade Intercultural nas respostas dos alunos às 24 questões, sendo realizada através do somatório da totalidade dos pontos alcançados. De seguida, pretendeu-se comparar as médias entre os dois momentos, antes e após as sessões *Mystery Skype*, sendo usada a ferramenta *IBM SPSS Statistics* (versão 29.0.0.0 (241)). Por fim, reuniram-se as respostas dos alunos, segundo a divisão de componentes identificados nas validações, sendo aplicada a mesma análise estatística, Teste-t de *Student* para grupos independentes.

Após o somatório das pontuações finais das 24 afirmações que constam do inquérito, realizou-se uma primeira análise. Para a obtenção das pontuações finais, as afirmações 2, 4,

8,10, 13, 15, 18, 20 e 22 foram invertidas. Os valores finais apresentados tiveram em conta esta condição. Para aferir o grau de sensibilidade de cada participante e/ou do grupo, foi sempre considerada a seguinte ponderação: a soma das respostas recolhidas pode atingir o máximo de 120 pontos, que demonstra uma atitude extremamente favorável; uma pontuação média de 72, que revela uma atitude indiferente ou intermédia; e a mínima de 24 pontos, que ilustra uma atitude insensível (Ruiz-Bernardo e Pereira).

Estatísticas de grupo					
	V1	N	Média	Desvio Padrão	Erro de média padrão
V2	1	41	91,76	8,932	1,395
	2	33	95,27	11,001	1,915

Tabela 6 - Médias - Respostas Antes e Após (Inquérito Sensibilidade)

No final, os valores das pontuações da totalidade dos inquéritos (41 alunos), realizados antes das sessões *Mystery Skype*, alcançaram uma média de 91,76 pontos, com uma distribuição desde os 70 até aos 109 pontos e um desvio padrão de 8,932 pontos. Os dados mostram que houve uma média sólida de pontuações, apesar de o desvio-padrão indicar que houve uma variabilidade nas pontuações finais. Ainda assim, segundo a escala, o valor da média de 92 pontos indica uma atitude de sensibilidade intercultural favorável. Na análise do Teste *Levene* e Teste-t, não se registam diferenças significativas nas médias dos totais das respostas dadas antes e depois das sessões.

No inquérito realizado no final das sessões do *Mystery Skype*, a média das respostas dos alunos alcançou 95,27 pontos, com uma distribuição desde os 76 até aos 116 pontos e um desvio-padrão de 11,001 pontos. Apesar de os valores de ambos os inquéritos já demonstrarem uma atitude favorável, é de realçar o aumento da média pontuação final que sugere uma evolução positiva no grau de sensibilidade intercultural da amostra de alunos. Segundo a escala, o nível de sensibilidade intercultural alcançado é médio alto.

Na análise dos dados, resultantes da aplicação do inquérito, foram considerados dois grupos independentes (com $N > 30$), sendo que cada grupo representa um momento de aplicação do teste, o grupo Pré (antes do jogo) e o grupo Pós (após o jogo). Após a análise

estatística das médias e dos desvios de padrão de ambos os grupos (Pré e Pós), inferiram-se diferenças mínimas que foram posteriormente analisadas aplicando-se o Teste-t. Optou-se, assim, pela realização do Teste-t pelas seguintes razões: é um teste paramétrico, pois testa a média de variáveis quantitativas (variáveis presentes no estudo: respostas medidas através de uma escala de *Likert* de 1 a 5, em que 1 é “Discordo Totalmente” e 5 é “Concordo Totalmente”). Assumiram-se os seguintes pressupostos para validar os resultados: foram testados dois grupos independentes (Pré e Pós são grupos independentes); o pressuposto da Normalidade da distribuição das variáveis quantitativas foi garantido, pois cada grupo tem mais de 30 participantes (Pressuposto garantido quando o N é > ou igual a 30); o pressuposto da homogeneidade de variâncias: aplicou-se o Teste *de Levene* a cada questão e, quando a hipótese nula foi rejeitada, recorreu-se sempre ao Teste-t. Quando a homogeneidade não foi garantida, leu-se o valor de t para variâncias diferentes. Quando a homogeneidade foi garantida, assumiu-se o valor de t para variâncias iguais com as variâncias estimadas em separado (ver anexo, “equal variances not assumed”). O Teste-t indica quais os valores que mostram que há diferenças significativas entre as respostas dadas pelos grupos, antes e após as sessões (grupos Pré e Pós). Assim, registaram-se diferenças significativas nas respostas dadas às questões 1., 5. e 6. Seguidamente, apresentamos uma análise para cada uma destas questões. Para todas as questões que apresentaram diferenças significativas, foram colocadas duas hipóteses estatísticas nos testes *Levene* e Teste-t:

- uma hipótese nula (H_0) - aferia se a variância das respostas à questão foi igual antes e depois da aplicação do jogo.
- uma hipótese alternativa (H_a) - aferia se a variância das respostas à questão foi diferente antes e depois da aplicação do jogo.

Todas as hipóteses para cada uma das afirmações assinaladas encontram-se em anexo.

Aplicou-se, primeiramente, o Teste *Levene*, seguindo-se para a análise do resultado do Teste-t e, quando a homogeneidade de variâncias foi garantida, leu-se o valor de “t” referente à linha “equal variances assumed”.

Pergunta 1. “Gosto de me relacionar com pessoas de outras culturas”

Confirmou-se a H0 (A variância do gosto sentido pelos alunos em se relacionarem com pessoas de outras culturas foi igual antes e depois da aplicação do jogo) no que diz respeito à igualdade de variâncias testada pelo teste de *Levene*, ou seja, não há variância nas respostas dadas antes e depois do jogo. Logo, seguiu-se para a análise do resultado do Teste-t. No Teste-t, confirmou-se a Ha ($t(72) = 2,805, p < .006$). O gosto sentido pelos alunos em se relacionarem com pessoas de outras culturas foi diferente antes e depois da aplicação do jogo.

No inquérito antes das sessões, a média das respostas é de 4,12 (desvio-padrão,678) e após as sessões o valor da média subiu para 4,58 (desvio-padrão,708). Os dados indicam que os alunos, após as sessões, aumentaram o seu grau de sensibilidade, afirmando que gostam de se relacionar com pessoas de outras culturas.

Pergunta 5. “Estou muito atento/a e observador/a quando me relaciono com pessoas de outras culturas”

Confirmou-se a H0 (A variância da percepção de atenção prestada quando se relacionam com pessoas de outras culturas é igual antes e depois da aplicação do jogo) no que diz respeito à igualdade de variâncias testada pelo teste de *Levene*, ou seja, não há variância nas respostas dadas antes e depois do jogo. Logo, seguiu-se para a análise do resultado do Teste-t. Neste, confirmou-se a Ha ($t(72) = -2.535, p = 0.013$) A percepção de atenção reportada pelos alunos, quando se relacionam com pessoas de outras culturas, foi diferente antes e depois da aplicação do jogo.

No inquérito antes das sessões, a média das respostas é de 3,90 (desvio-padrão,944) e após as sessões o valor da média aumentou para 4,39 (desvio-padrão,659). O desvio-padrão diminuiu, sugerindo uma maior concordância ou consistência nas percepções dos alunos após as sessões.

Os dados indicam que os alunos, após as sessões, aumentaram o seu grau de sensibilidade ao relacionarem-se com pessoas de outras culturas. Os resultados sugerem que o *Mystery Skype* teve um impacto positivo na percepção dos alunos, tornando-os mais atentos e sensíveis às diferenças culturais.

Pergunta 6: “Quando me relaciono com pessoas de outras culturas, sei sempre o que dizer.”

Confirmou-se a H0 (A variância da percepção da autoconfiança sobre o que dizer durante o relacionamento com outras culturas é igual antes e depois da aplicação do jogo) no que diz respeito à igualdade de variâncias testada pelo teste de *Levene*, ou seja, não há variância nas respostas dadas antes e depois do jogo. Logo, seguiu-se para a análise do resultado do Teste-t. Neste, confirmou-se a Ha ($t(72) = -2.535$, $p = 0.013$). A percepção autoconfiança sobre o que dizer durante o relacionamento com outras culturas é diferente antes e depois da aplicação do jogo.

No inquérito antes das sessões, a média das respostas é de 2,39 (desvio-padrão 1,046) e, após as sessões, aumentou para 3,21 (desvio-padrão 1,219). O desvio-padrão aumentou, sugerindo uma maior dispersão nas respostas dos alunos após as sessões, indicando uma maior variabilidade nas percepções de auto-confiança em saber o que dizer durante as interações com pessoas de outras culturas. Os resultados indicam que o *Mystery Skype* teve um impacto positivo na percepção da autoconfiança dos alunos durante a interação, apesar da variabilidade das respostas.

Esta resposta teve a interferência da percepção da competência linguística dos alunos, sendo que alguns comentaram que não sabiam o que dizer, pois não falam a língua correctamente.

Relativamente às restantes questões, não há diferenças estatisticamente significativas entre as respostas dadas ao inquérito Escala de Sensibilidade Intercultural pelos grupos Pré e Pós, ou seja, antes e depois da aplicação do jogo.

Como referido, a composição final de dimensões a observar na Escala de Sensibilidade Intercultural, proposta por Ruiz-Bernardo e Pereira, varia da original de Chen e Starosta. Assim, no inquérito validado para o contexto português, são identificadas sete dimensões, a saber: 1 - Implicação e interações culturais, 2 - Confiança na interação, 3 - Dificuldades na interação, 4 - Interação e comunicação, 5 - Atenção na interação, 6 - Respeito pelas diferenças culturais, 7 - Abertura cultural (P. J. Vieira). Para comparação das médias dos

valores obtidos nas diferentes componentes, foi aplicado o Teste-t, visto as variáveis serem quantitativas, os grupos serem independentes e o pressuposto da Normalidade estar garantido (como referido anteriormente).

Primeira componente - Implicação e interações culturais

(Afirmações que compõem esta componente 1, 13, 18, 20, 22.)

Segundo o teste de *Levene*, a homogeneidade de variância está garantida, pelo que se aplicou o Teste-t para variâncias iguais assumidas, e a hipótese nula foi aceite, pois $p = .522$, ou seja, $p > .05$, logo: não há diferenças significativas entre as respostas dadas pelo grupo Pré e o grupo Pós, no que diz respeito à componente Implicação e interações culturais.

Segunda componente - Confiança na interacção

(Afirmações que compõem esta componente 3, 6, 7, 11, 15.)

Segundo o teste de *Levene*, a homogeneidade de variância está garantida, pelo que se aplicou o Teste-t para variâncias iguais assumidas, e a hipótese nula foi aceite, pois $p = .055$, ou seja, $p > .05$, logo: não há diferenças significativas entre as respostas dadas pelo grupo Pré e o grupo Pós, no que diz respeito ao componente Confiança na interacção.

Terceira componente - Dificuldades na interacção

(Afirmações que compõem esta componente 2, 4, 8.)

Segundo o teste de *Levene*, a homogeneidade de variância está garantida, pelo que se aplicou o Teste-t para variâncias iguais assumidas, e a hipótese nula foi aceite: Não há diferenças significativas entre as respostas dadas pelo grupo Pré e o grupo Pós, no que diz respeito à componente Dificuldades na interacção.

Quarta componente - Interacção e comunicação

(Afirmações que compõem esta componente 19, 23.)

Segundo o teste de *Levene*, a homogeneidade de variância está garantida, pelo que se aplicou o Teste-t para variâncias iguais assumidas, e a hipótese nula foi aceite: Não há diferenças significativas entre as respostas dadas pelo grupo Pré e o grupo Pós, no que diz respeito à componente Interação e comunicação.

Quinta componente - Atenção na Interação

(Afirmações que compõem esta componente 5, 17.)

Segundo o teste de *Levene*, a homogeneidade de variância está garantida, pelo que se aplicou o Teste-t para variâncias iguais assumidas, e a hipótese alternativa foi aceite: Há diferenças significativas ($t(72) = -2,181$, $p = .032$) entre as respostas dadas pelo grupo Pré e o grupo Pós, no que diz respeito à componente Atenção na Interação. (As perguntas em questão são a pergunta 5: “Estou muito atento/a e observador/a quando me relaciono com pessoas de outras culturas” e a pergunta 17: “Quando me relaciono com pessoas de outras culturas, tento ser o mais atento/a possível às suas explicações, para poder entendê-las corretamente.”)

Este resultado sugere que as sessões *Mystery Skype* tiveram impacto na componente Atenção na Interação, tendo os alunos respondido que estiveram mais atentos aos parceiros, às suas explicações, de forma a entendê-los após a aplicação do jogo.

Sexta componente - Respeito pelas Diferenças Culturais

(Afirmações que compõem esta componente 9, 16.)

Segundo o teste de *Levene*, a homogeneidade de variância está garantida, pelo que se aplicou o Teste-t para variâncias iguais assumidas, e a hipótese nula foi aceite: Não há diferenças significativas entre as respostas dadas pelo grupo Pré e o grupo Pós, no que diz respeito à componente Respeito pelas Diferenças Culturais

Sétima componente – Abertura Cultural

(Afirmações desta componente 12.)

Segundo o teste de *Levene*, a homogeneidade de variância está garantida, pelo que se aplicou o Teste-t para variâncias iguais assumidas, e a hipótese nula foi aceite: Não há diferenças significativas entre as respostas dadas pelo grupo Pré e o grupo Pós, no que diz respeito à componente Abertura Cultural.

Em suma, há apenas diferenças estatisticamente significativas na componente 5, Atenção na Interação, no que respeita à média de respostas dadas, entre os grupos Pré e Pós, ou seja, antes e depois da aplicação do jogo.

Como referido, foram sentidos alguns constrangimentos na aplicação do inquérito aos alunos. Assim, os alunos sentiram alguma dificuldade na compreensão de certos termos e, por vezes, de todo o conteúdo das afirmações. As razões que podem justificar esta dificuldade podem derivar de várias situações. Em primeiro lugar, a versão do inquérito aplicado foi validada com alunos mais velhos e adultos, sendo os alunos desta investigação de uma faixa etária diferente, mais jovens, logo mais imaturos. Em segundo lugar, alguns dos alunos envolvidos na investigação apresentavam dificuldades de compreensão de textos simples, muitas vezes, devido à falta de vocabulário básico. Para além disso, alguns apresentavam, no geral, resultados académicos baixos. Por fim, na aplicação do inquérito antes das sessões, surgiram comentários de estranheza sobre as afirmações direccionadas para as diferenças culturais, o que pode indiciar que os alunos estão habituados a conviver com várias culturas. Por exemplo, a questão 10: “É-me incómodo trabalhar ou partilhar outros espaços (por exemplo, o elevador) com pessoas de diferentes culturas.” foi comentada por alguns alunos.

Para melhorar a eficácia e a relevância da aplicação do inquérito a alunos mais jovens, sugerimos que a validação deste inquérito como campo a explorar no futuro.

No final, foram realizadas três análises dos dados recolhidos do inquérito, Escala de Sensibilidade Intercultural aplicada antes e após as sessões aos alunos. A primeira análise foi baseada na soma da pontuação das respostas dadas, a segunda analisou estatisticamente pergunta a pergunta e a terceira analisou as sete dimensões estabelecidas para o inquérito. Resumidamente, alcançaram-se os seguintes resultados:

- em relação à primeira análise, em termos gerais, houve um aumento da sensibilidade cultural dos alunos, as pontuações finais subiram de uma média de 92 valores para 95,27 pontos;
- em relação à segunda análise, registaram-se três afirmações onde foram assinaladas diferenças significativas. Segundo os resultados, o grau de sensibilidade dos alunos aumentou, no que se refere: ao gosto de se relacionarem com outras culturas; ao estarem mais atentos e sensíveis a outras culturas; ao se sentirem mais confiantes no saber o que dizer quando estabelecem contactos com pessoas de outras culturas.
- em relação à terceira análise, a componente cinco, Atenção na Interação, registou aumento entre antes e após as sessões, com os resultados a indicarem que houve impacto nos alunos.

4.2. Inquérito aos alunos sobre o *Mystery Skype*

No primeiro ciclo da investigação (alunos de 9.º ano), foram realizados dois inquéritos (prévio (Anexo 3) e após (Anexo 4)) aos alunos sobre as suas percepções em relação à actividade *Mystery Skype*. O inquérito do primeiro ciclo era composto por cinco partes com um total de 47 perguntas, sobre o uso da língua, geografia, trabalho com a turma e o uso dos computadores durante as sessões. Ao longo do processo de análise dos resultados, foram identificados alguns temas e perguntas que não deveriam constar no inquérito aos alunos do segundo ciclo (alunos de 7.º ano), uma vez que não contribuíam para as questões da investigação. No mesmo processo de análise e consequente reformulação do inquérito, foram alteradas e criadas perguntas, os grupos de questões foram reorganizados, as escalas de *Likert* alteradas e o número de questões (20 questões) reduzido.

Além da alteração de perguntas, houve a necessidade de acrescentar algumas para conhecer a opinião dos alunos sobre as aulas de inglês, nomeadamente sobre as actividades, normalmente, realizadas e sobre as competências linguísticas dos alunos (ver comentários à Parte C do inquérito do segundo ciclo). No inquérito do primeiro ciclo, não constavam

questões muito específicas sobre a opinião dos alunos em relação às actividades das aulas de Inglês. Apesar de os alunos realizarem, ao longo do ano, momentos de auto-avaliação onde se incluíram reflexões sobre o seu desenvolvimento e aulas, estas novas questões foram mais direccionadas para as questões da investigação.

Tal como no primeiro ciclo de investigação, os inquéritos realizados aos alunos do segundo ciclo pretendiam conhecer as percepções dos alunos antes e depois das sessões *Mystery Skype*. Antes do inquérito prévio, os alunos receberam apenas a informação de que a actividade a realizar seria um jogo cujo objectivo era descobrir o país dos parceiros, através de perguntas. Os alunos sabiam que teriam de usar apenas a língua inglesa durante a interacção. Quando realizaram o inquérito, os alunos ainda não tinham reflectido sobre as várias fases do jogo ou realizado qualquer simulação. Em ambos os ciclos, os inquéritos realizados aos alunos foram muito importantes para orientar a discussão realizada nos Grupos Focais.

A amostragem de alunos do segundo ciclo, neste instrumento, pode ser considerada reduzida. Por um lado, um dos grupos envolvidos na investigação era reduzido por ser uma turma que integrava alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE), por outro lado, alguns alunos não responderam aos inquéritos.

	Grupo A1 N.º de respostas	Grupo A2 N.º de respostas	Total
Inquérito Prévio	24	17	41
Inquérito Após	22	13	35

Tabela 7 - Totais de alunos respondentes aos inquéritos realizados antes e após.

Constatou-se que, no momento destinado ao preenchimento dos inquéritos, nem todos os alunos se esforçaram para responder, desvalorizando o pedido, principalmente no inquérito realizado após as sessões. Apenas lhes foi explicado que seria importante a realização destes inquéritos para se perceber qual a evolução dos alunos, não tendo sido referida a investigação. Foi uma decisão consciente para não influenciar as respostas; contudo, ao analisar os resultados, principalmente nas respostas às perguntas abertas,

comprova-se que alguns alunos não lhes deram a importância desejada. Não obstante esta limitação, os dados recolhidos contribuíram substancialmente para o presente estudo. As respostas aos inquéritos levantaram pontos de discussão interessantes, que mais tarde foram retomados nas entrevistas dos grupos focais

O inquérito realizado aos alunos era composto por três partes (A, B e C). No total, os alunos responderam a 20 perguntas no inquérito prévio e a 16 no inquérito pós. A parte C surgiu apenas no inquérito prévio para recolha de dados com o intuito de expor a opinião dos alunos sobre o desenrolar das aulas de Inglês e as suas percepções sobre como encaram o uso da língua inglesa. No inquérito prévio, não era sugerido aos alunos que justificassem ou comentassem as suas respostas, ao contrário do inquérito após que apresentava, no final de cada questão, um espaço não obrigatório, em que lhes era pedido um comentário. Em qualquer um dos inquéritos, no final, havia a opção livre de acrescentar qualquer comentário que desejassem tecer.

No inquérito realizado antes da actividade, constava um grupo exclusivo de afirmações que pretendia aferir as opiniões dos alunos sobre as aulas de Inglês, no geral. A Parte C do inquérito incluía quatro afirmações com uma escala de *Likert* com 4 níveis de concordância de resposta (Discordo totalmente; Discordo; Concordo; Concordo Totalmente). Os resultados recolhidos permitiram não só ajudar na caracterização de cada grupo de alunos como também estabelecer um ponto de comparação entre as percepções dos alunos sobre as actividades das aulas de Inglês, antes e após as sessões do *Mystery Skype*.

Inquérito aos alunos
Parte C
Nas aulas de Inglês...
17 - ... gosto de falar em Inglês.
18 - ...falo sempre em Inglês sem receio.
19 - ...fico ansioso/a quando tenho de falar em Inglês.
20 - ...gosto das atividades que fazemos.

Figura 11 - Perguntas da Parte C do Inquérito aos alunos.

17. Nas aulas de Inglês... gosto de falar em Inglês.

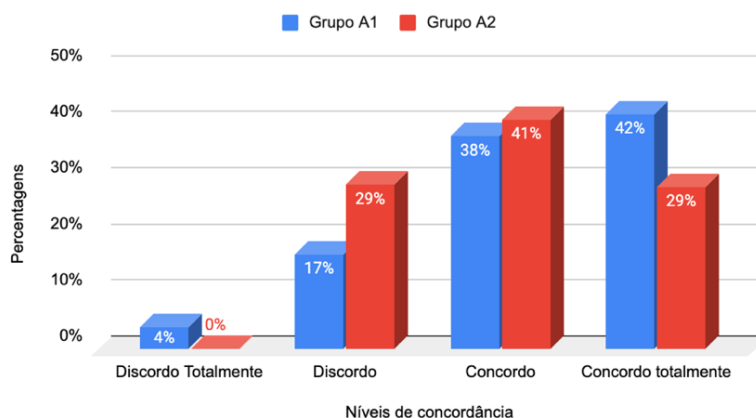


Tabela 8 – Gosto de falar em Inglês - Inquérito prévio aos alunos

Na análise da questão 17 (“Nas aulas de Inglês... gosto de falar em Inglês”), torna-se evidente a disparidade nas respostas entre os alunos dos dois grupos. Embora as respostas se concentrem predominantemente nos níveis “Concordo” e “Concordo Totalmente”, em ambos os grupos, observa-se uma discrepância nos valores entre cada grupo. Especificamente, o nível “Concordo Totalmente” revela uma diferença de 13% entre os grupos (Grupo A1 – 41% (N:10); Grupo A2 – 29% (N:5)). As respostas no nível de concordância “Discordo” apresentam valores percentuais distintos (Grupo A1, 17% (N:4) Grupo A2, 29% (N:5)), embora o número de alunos seja semelhante. Com base nas respostas, é possível comprovar que a maioria dos alunos, em ambos os grupos, afirmou gostar de falar na língua inglesa.

18. Nas aulas de Inglês... falo sempre em Inglês sem receio.

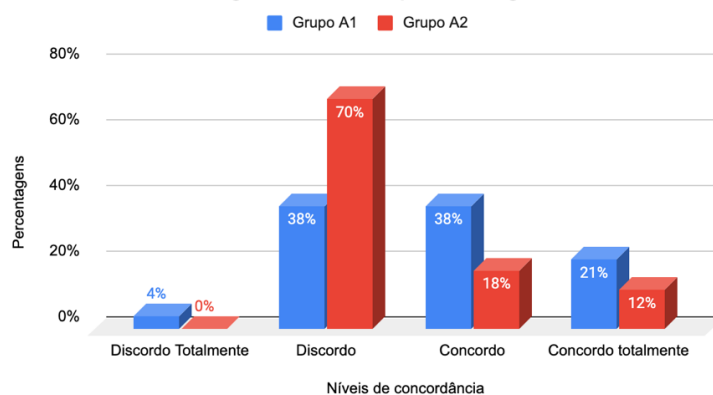


Tabela 9 – Falo sem receio - Inquérito prévio aos alunos

Independentemente de os alunos indicarem que gostam de falar em inglês, a análise da questão 18 revela uma tendência oposta. A maioria dos alunos discorda de que fala Inglês sem receio (Grupo A1, 38% (N:9); Grupo A2, 70% (N:12)). Comparando ambos os grupos, os alunos do Grupo A2 demonstram receio no uso da língua inglesa, sendo que apenas 12% (N:2) dos alunos afirmam estar muito à vontade a falar em Inglês.

19. Nas aulas de Inglês... fico ansioso/a quando tenho de falar em Inglês.

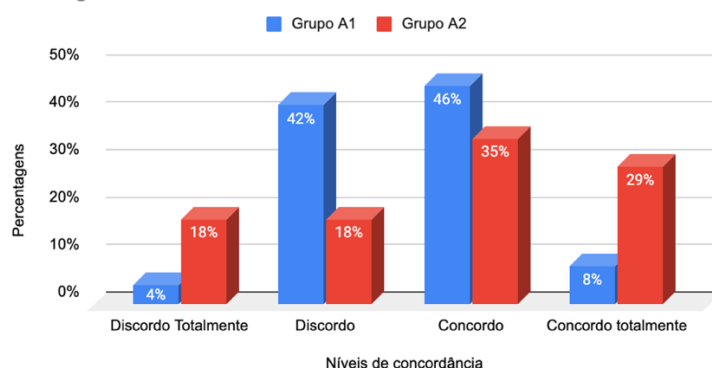


Tabela 10 – Fico ansioso/a - Inquérito prévio aos alunos

Relativamente à questão, ambos os grupos referem sentir ansiedade nas aulas de Inglês quando têm de falar em Inglês, embora as respostas dos alunos do Grupo A1 revelem uma divisão nas respostas de concordância e discordância. A predominância de respostas concentra-se na soma dos níveis de concordância “Concordo” e “Concordo Totalmente”, sendo o Grupo A2 aquele que apresenta uma maior percentagem total, atingindo 64% (N:11). Este resultado corrobora as respostas anteriores, reforçando a ideia de que os alunos do Grupo A2 sentem receio de falar nas aulas. Esta tendência foi bastante desenvolvida pelos alunos do Grupo A2 que participaram no Grupo focal, cujas conclusões serão apresentadas mais à frente.

20. Nas aulas de Inglês... gosto das atividades que fazemos.

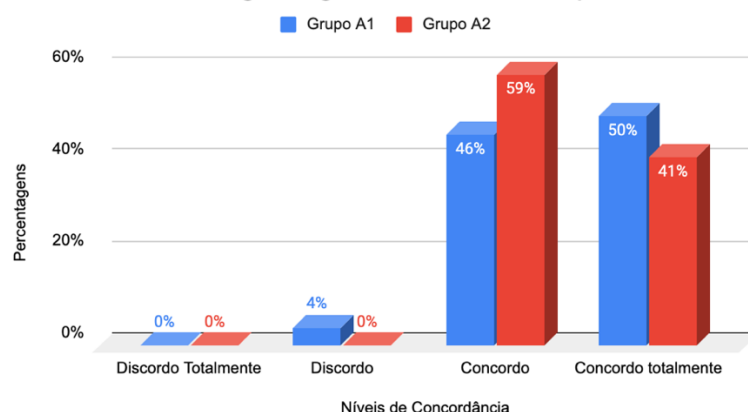


Tabela 11 – Gosto das actividades - Inquérito prévio aos alunos

Os alunos referem que gostam das actividades desenvolvidas nas aulas de Inglês, antes de terem participado no jogo *Mystery Skype*. Curiosamente, o único aluno que responde “Discordo” foi particularmente activo nas sessões do jogo, com um comportamento distinto do que costumava adoptar nas aulas de Inglês, em que chegava a boicotar todo o trabalho realizado. No final, o aluno avaliou toda a actividade positivamente e tornou-se mais participativo.

A partir dos resultados alcançados, foram identificados os seguintes pontos-chave de discussão para as entrevistas dos grupos focais: as razões subjacentes ao receio e à ansiedade ao falar na sala de aula; as diferenças sentidas entre falar na sala de aula e durante uma sessão do *Mystery Skype*; as diferenças das actividades realizadas em sala de aula e as sessões do *Mystery Skype*.

Como referido, o inquérito realizado antes das sessões tinha três partes distintas. As Partes A e B foram respondidas antes e após as sessões, mas por um número diferente de alunos. Por diversas razões, alheias ao meu controlo, não foi viável obter um número equivalente de respostas em ambos os momentos.

A primeira parte, denominada Parte A, incluía dez afirmações avaliadas por uma escala de *Likert* com 4 níveis de concordância (1 - Discordo totalmente; 2 - Discordo; 3 - Concordo; 4 - Concordo Totalmente). Pretendi recolher dados sobre as percepções dos alunos em relação

às sessões *Mystery Skype*, antes e depois da realização do jogo. Quando preencheram o primeiro inquérito, os alunos ainda não tinham recebido todas as informações sobre o jogo.

Inquérito Prévio

A. Durante as sessões *Mystery Skype*, acho que...

1. vou entender os parceiros a falar inglês.
2. vou entender as perguntas que os parceiros vão fazer.
3. vou entender as respostas dadas.
4. vou conseguir falar em inglês.
5. vou aprender sobre cultura de outros países.
6. vou falar inglês sem medo de errar.
7. vou aprender mais inglês com esta atividade.
8. vou estar mais motivado/a para falar em inglês
9. vou sentir necessidade de falar em inglês.
10. vou divertir-me.

Inquérito Após

A. Durante as sessões *Mystery Skype*, acho que...

1. entendi os parceiros a falar inglês.
2. entendi as perguntas que os parceiros fizeram.
3. entendi as respostas dadas.
4. falei em inglês.
5. aprendi sobre cultura de outros países.
6. falei inglês sem medo de errar.
7. aprendi mais inglês com esta atividade.

8. estou mais motivado/a para falar em inglês
9. senti necessidade de falar em inglês.
10. diverti-me.

Figura 12 - Perguntas da Parte A dos Inquéritos aos alunos (Prévio e Após).

As primeiras três questões versavam a Competência Comunicativa, os níveis de compreensão oral e interacção dos alunos.

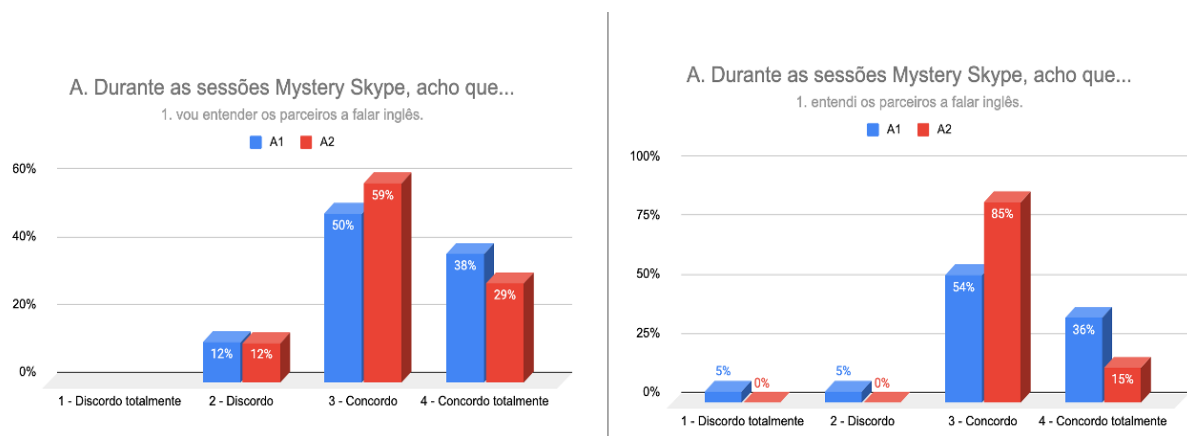


Tabela 12 - Pergunta 1 – Inquéritos aos alunos – Prévio e Após.

A primeira questão procurava avaliar a percepção geral dos alunos em relação ao seu nível de compreensão oral, numa situação de diálogo (“Durante as sessões *Mystery Skype*, acho que vou entender/entendi os parceiros a falar inglês”). As expectativas dos alunos antes da actividade foram positivas, as respostas concentraram-se, maioritariamente, no “Concordo Totalmente” e “Concordo”. No Grupo A1, os níveis de concordância mantiveram-se praticamente inalterados entre os dois inquéritos. No Grupo A2, todos os alunos, no final, concordaram com a afirmação, nenhum aluno optou pelo nível “Discordo”. Apesar de ter ocorrido alguma alteração no Grupo A2 entre os níveis “Concordo Totalmente” e “Concordo”, o resultado é considerado positivo. Esta diferença, conforme relatado pelos alunos, resultou de uma tomada de consciência (Freiermuth e Huang). Durante a sessão, os alunos sentiram algumas dificuldades, principalmente relacionadas com a incompreensão do discurso, a pronúncia, exigindo repetição ou reformulação. Um aluno expressou: “Eu entendi muitas

coisas que os parceiros falaram, mas havia poucas coisas que às vezes não entendia” (IA_A2_A12).; “Mais ou menos, às vezes tínhamos que pedir para repetir” (IA_A1_A09). Sem se aperceberem, os alunos estavam a aprender, “When a collaborative effort is being made by participants in an activity, their speaking (or writing) mediates this effort. (...) Through saying and reflecting on what was said, new knowledge is constructed” (Swain 113).

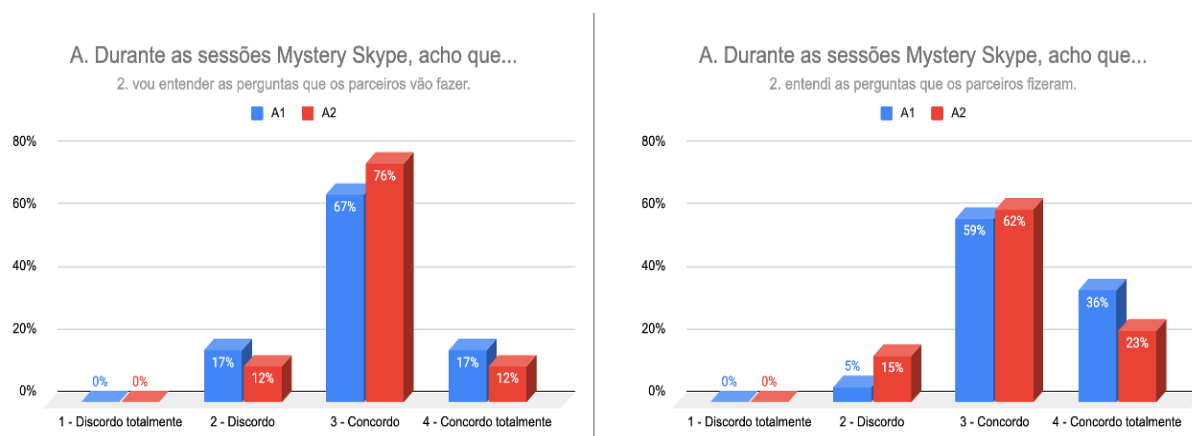


Tabela 13 - Pergunta 2 – Inquéritos aos alunos – Prévio e Após

A segunda questão focava-se especificamente nas perguntas feitas pelos parceiros durante as sessões do *Mystery Skype* (“Durante as sessões *Mystery Skype*, acho que vou entender/entendi as perguntas que os parceiros vão fazer/fizeram”). Nos momentos de auto-avaliação, a maioria dos alunos indicaram que compreendem as perguntas que lhes são feitas em inglês (Tabela 3). Contudo, surgem respostas de alunos que referem que não conseguem compreender (cerca de 5% dos alunos). Nos inquéritos sobre a actividade do *Mystery Skype*, na questão “Vou entender/entendi as perguntas”, nenhum aluno respondeu “Discordo Totalmente”, e um número reduzido respondeu “Discordo”.

Quando realizaram o inquérito prévio, os alunos ainda não tinham criado as suas perguntas nem tinham noção das perguntas que poderiam surgir durante a interacção. No inquérito final, observa-se um aumento de respostas positivas, indicando que os alunos compreenderam as perguntas que lhes foram feitas. Tal como na questão anterior, alguns alunos mencionaram a pronúncia dos seus parceiros como uma limitação à compreensão completa: “Sim, entendi as perguntas, menos quando falámos com a Índia. Foi um pouco mais

difícil” (A2_A12). Porém, é referido igualmente o esforço que realizaram para superar essa dificuldade: “Entendia bastante, mas algumas vezes tinha que me esforçar para entender” (A1_A07).

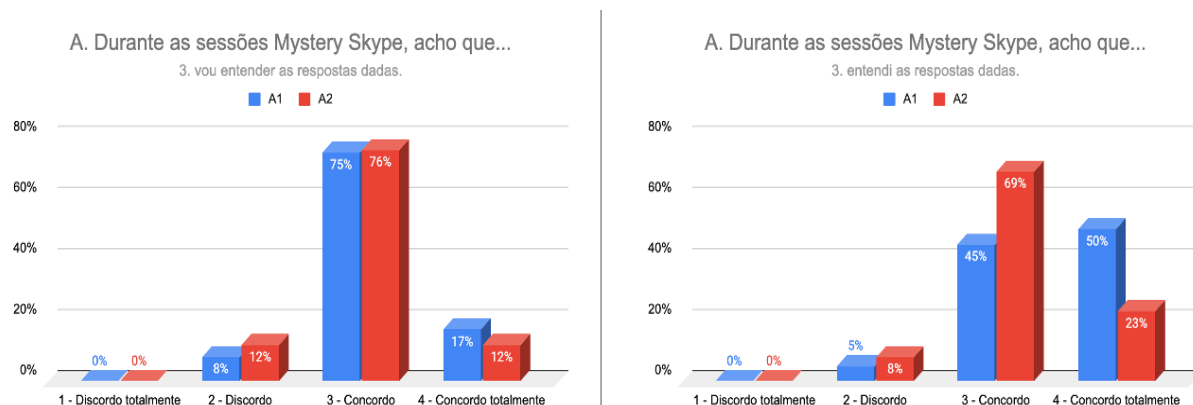


Tabela 14 - Pergunta 3 – Inquéritos aos alunos – Prévio e Após

A terceira questão abordava especificamente o nível de compreensão das respostas dadas pelos parceiros às perguntas feitas pelos alunos (“Durante as sessões *Mystery Skype*, acho que vou entender/entendi as respostas dadas”). Embora, no inquérito prévio, os alunos tenham expressado a expectativa de compreenderem as respostas, as respostas finais revelaram um aumento nos valores do nível de concordância “Concordo totalmente”, e a diminuição do nível “Discordo” baixou: “Mesmo com algum sotaque, entende-se” (IA_A2_A04).

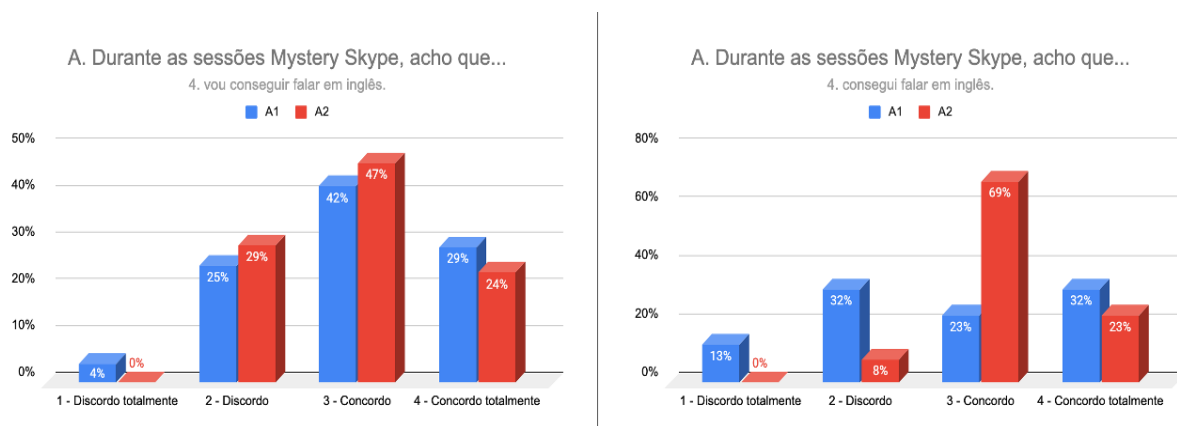


Tabela 15 - Pergunta 4 – Inquéritos aos alunos – Prévio e Após

A quarta questão explorava a percepção dos alunos em relação à interacção oral, na generalidade (“Durante as sessões *Mystery Skype*, acho que vou conseguir/consegui falar em inglês”). Todas as questões relacionadas com a capacidade “falar” apresentam resultados inconclusivos devido ao facto de muitos alunos assumirem que o seu papel no jogo não lhes permitia falar. Apesar de os alunos terem a possibilidade de falar, mesmo não tendo a função de “Speaker” ou “Answerer”, alguns optaram por não o fazer, na parte mais livre da sessão, principalmente do Grupo A2. Aqueles que não falaram não o fizeram devido à função que desempenharam, mas por falta de confiança, timidez ou inseguranças. Entretanto, neste momento de reflexão (também encarado por alguns como avaliativo, principalmente pelos alunos do Grupo A1), muitos alunos preferiram justificar a sua baixa participação na actividade com a função que desempenharam. Por exemplo, “Porque estava nos mapas físicos e no mapa não se fala com as outras pessoas” (IA_A1_A11). Outro também comentou: “Não falei, estava a tomar notas” (IA_A1_A09). Em contrapartida, outros alunos mencionaram que tentaram falar apesar das dificuldades sentidas, como afirmou este aluno ~~disse~~: “Conseguia falar, mas algumas vezes tive de utilizar palavras que sabia falar em vez do que eu pensava” (IA_A1_A07). Outros alunos disseram que se sentiram nervosos, mesmo dominando a língua inglesa, como é o caso deste aluno: “Eu fico nervoso e começo a gaguejar e a esquecer as palavras. E começo a não falar muito bem” (IA_A2_A03). Este aluno esteve no grupo focal e voltou a referir esta questão. Por fim, alguns alunos mais confiantes partilharam comentários: “Porque eu vejo muitos filmes e isso ajuda” (IA_A1_A08); “Eu falei inglês no jogo todo. Ainda por cima, fui “Speaker” e falei bastante inglês” (IA_A1_A06).

Ao analisar as respostas do inquérito final, observou-se uma diminuição nas expectativas dos alunos, destacando-se o Grupo A1. No primeiro inquérito, 25% dos alunos consideraram que não iriam conseguir falar e, no final, esse valor sobe para 32% (“Discordo”). Muitos dos casos são justificados pelas razões anteriormente mencionadas. No geral, são os alunos do Grupo A1, que apresentam melhores resultados académicos, que registam mais respostas nos níveis “Discordo” e “Discordo Totalmente”. A média, que inicialmente era de 2,96 (no total de 4) no inquérito prévio, diminuiu para 2,73 (no total de 4) no inquérito final, indicando que houve uma percepção dos resultados com um nível inferior às expectativas iniciais.

O Grupo A2 apresenta um nível positivo de concordância, em ambos os inquéritos. Os alunos que, inicialmente, não apresentavam expectativas optimistas (29%, N:5) responderam entre os níveis “Concordo” e o “Concordo totalmente” no inquérito final, totalizando 92% (apenas um aluno (8%), respondeu "Discordo"). Durante a entrevista do Grupo Focal (A2), os alunos compartilharam as suas experiências sobre a forma como ultrapassaram as suas dificuldades iniciais.

No primeiro *Mystery Skype* com o Taiwan. Eu fiquei nervoso porque estava tudo com todo mundo falando. Eu escolhi uma pergunta. Eu vou falar, eu vou falar. Aí chegava uma outra pessoa dizia a pergunta. Aí falava primeiro que eu, porque eu estava muito nervoso... mas agora não (GF_A2_A04).

Eu também sinto essa pressão, mas quando a gente faz uma pergunta, e eles percebem, a gente quer sempre falar mais. Tu viste que conseguiste fazer a pergunta. Falar em inglês. E então tu queres sempre fazer mais perguntas (GF_A2_A03).

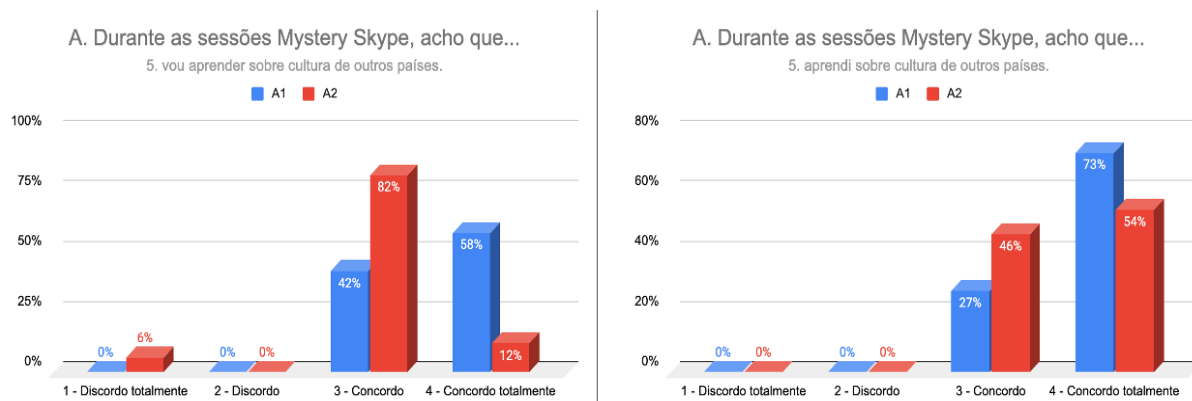


Tabela 16 - Pergunta 5 – Inquéritos aos alunos – Prévio e Após

A quinta questão abordava a competência intercultural (“Durante as sessões *Mystery Skype*, acho que vou aprender/aprendi sobre a cultura de outros países”). Em termos gerais, questionou-se se os alunos consideravam que a actividade contribuiria para a aprendizagem sobre as culturas dos países com os quais interagiram. No início, a maioria dos alunos tinha a expectativa de que iria aprender sobre outras culturas. Como referido, as partilhas sobre as

culturas ocorriam após a parte mais competitiva do jogo e dependiam das dinâmicas criadas e combinadas previamente entre os professores. Os alunos consideraram ter adquirido conhecimentos sobre a cultura dos parceiros, nos momentos de partilha informal, durante as apresentações a que assistiram e nas pesquisas que realizaram posteriormente. “Aprendi outras coisas novas com as pesquisas dos países que descobrimos”(IA_A1_A09). “Mostraram muito bem os Powerpoints e gostei muito de aprender sobre a cultura de outros países” (IA_A2_A03).

Ao analisar os resultados, constata-se um aumento dos valores globais de um inquérito para o outro. No primeiro inquérito, a média das respostas é de 3,34 e no final atinge 3,66, numa escala de *Likert* de 4 valores. Nas respostas de ambos os grupos, no final, destaca-se o nível de concordância “Concordo Totalmente”, demonstrando que os alunos consideraram que as sessões *Mystery Skype* contribuíram para aprender sobre outras culturas. O Grupo A2 regista um aumento de 35% nas respostas “Concordo Totalmente” e o Grupo A1, um aumento de 26%. Os grupos tiveram oportunidades de aprendizagem diferentes. O Grupo A2 realizou, para além das sessões *Mystery Skype*, duas outras sessões de partilha de aspectos culturais com os parceiros e de conversa informal.

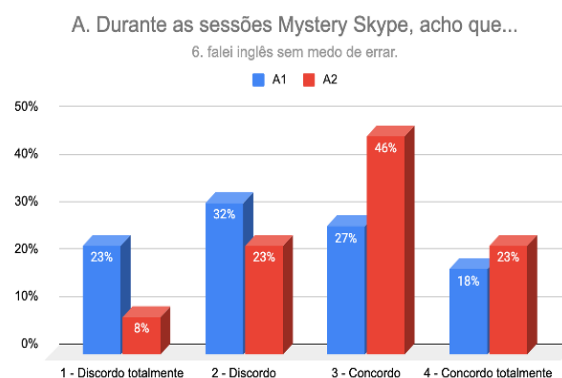
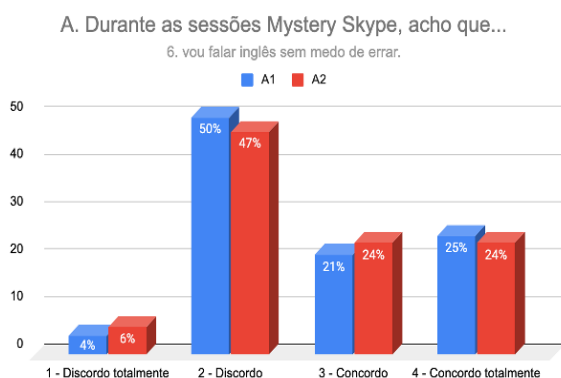


Tabela 17 - Pergunta 6 – Inquéritos aos alunos – Prévio e Após

Na sexta questão, pretendeu-se conhecer as opiniões dos alunos sobre as razões que os impedem de falar inglês com mais confiança (“Durante as sessões *Mystery Skype*, acho que vou falar/falei sem medo de errar”). O medo de cometer erros é, muitas vezes, mencionado pelos alunos como um bloqueio. A correlação com a questão (18) “Nas aulas de Inglês falo

sempre sem receio”, na Parte C, revela que os alunos manifestaram que sentem receio no uso da língua inglesa. Apenas um número reduzido refere que fala sem receio, sentindo-se à vontade durante a comunicação. Na mesma parte do inquérito, a questão (19) pretendia saber se os alunos sentiam ansiedade, “Nas aulas de Inglês fico ansioso/a quando tenho de falar em Inglês.” As respostas são semelhantes às da questão 18, com muitos alunos a referir que sentem ansiedade quando têm de falar em inglês.

Pretendeu-se, assim, compreender se a actividade *Mystery Skype* seria benéfica para ajudar os alunos a superar estes bloqueios. No inquérito inicial, a maioria dos alunos (54% do Grupo A1 e 52% do Grupo A2) respondeu que antecipava sentir medo de cometer erros ao falar durante as sessões de *Mystery Skype*, correlacionando-se esta situação com os resultados recolhidos na Parte C do inquérito, como referido. No inquérito final, algumas das respostas menos positivas do Grupo A2 foram alteradas, demonstrando que alguns destes alunos perceberam que conseguiram superar o seu medo de errar: “Ficava com medo de errar alguma palavra, mas não tinha vergonha de falar (IA_A2_A04); “Porque eu algumas coisas tinha um pouco de medo de errar, mas eram poucas coisas” (IA_A2_A012).

No Grupo A1, as respostas de concordância não diminuíram muito, havendo alunos que consideraram que falaram sem medo de errar: “Apesar de não ter falado muito, senti-me confiante para falar” (IA_A1_A09); “Falava sem medo mas às vezes ficava nervosa”. (IA_A1_A07). Tal como nas questões anteriores sobre a interacção oral, os alunos refugiaram-se nas funções que desempenhavam durante a sessão, nas suas respostas finais. Não obstante, registaram-se alguns resultados positivos, e a discussão foi retomada nas entrevistas dos grupos focais. O receio de errar foi um tópico que, desde o início, se previa levar à discussão nos Grupos Focais. Para além disso, os resultados do inquérito podem não ser totalmente fidedignos, pois muitos alunos demonstraram muitas dúvidas sobre onde posicionar as suas respostas, nesta questão específica.

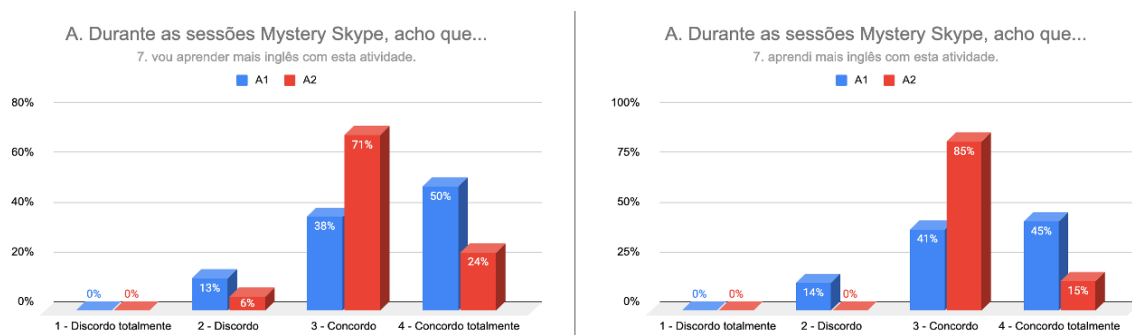


Tabela 18 - Pergunta 7 – Inquéritos aos alunos – Prévio e Após

A sétima questão procurava entender a percepção dos alunos em relação à aprendizagem da língua inglesa, de forma geral (“Durante as sessões *Mystery Skype*, acho que vou aprender/aprendi mais inglês”). Inicialmente, os alunos expressaram as suas expectativas sobre aprenderem mais inglês com a actividade e, no final, confirmaram essas expectativas.

O Grupo A2 apresenta 100% de respostas positivas. O Grupo A1 apresenta igualmente um valor final alto (86%), mas as respostas dividem-se por três níveis de concordância.

Alguns alunos apresentaram algumas razões específicas para a sua resposta, confirmando que aprenderam mais inglês com a actividade.

Porque ouvia as pessoas a falar (IA_A1_A010).

Porque aprendi palavras novas que os outros falavam (IA_A1_A07).

Tinha algumas palavras que eu não sabia como eram em Inglês e com ajuda da professora e dos colegas aprendi (IA_A1_A01).

Sim, aprendi bastante principalmente a formular perguntas (IA_A1_A06).

Porque tinha de falar inglês, e por isso aprendi um pouco mais (IA_A2_A012).

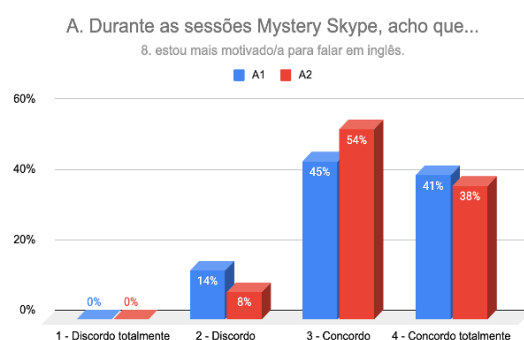
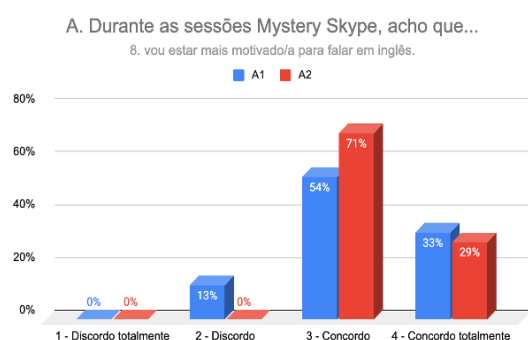


Tabela 19 - Pergunta 8 – Inquéritos aos alunos – Prévio e Após

A oitava questão pretendia que os alunos reflectissem sobre a sua motivação para falar em inglês (“Durante as sessões *Mystery Skype*, acho que vou estar/estive mais motivado/a para falar em inglês”). Em ambos os momentos de reflexão, as respostas foram mais significativas nos níveis “Concordo” e “Concordo Totalmente”. No entanto, ao analisar as respostas ao inquérito final, destaca-se um aumento no nível “Concordo Totalmente” em ambas as turmas. Os alunos tinham expectativas que se confirmaram no final.

Nos poucos comentários dos alunos a esta questão do inquérito final, é destacado um em que o aluno relaciona motivação com a confiança, “Ganhei mais confiança” (IA_A1_A01).

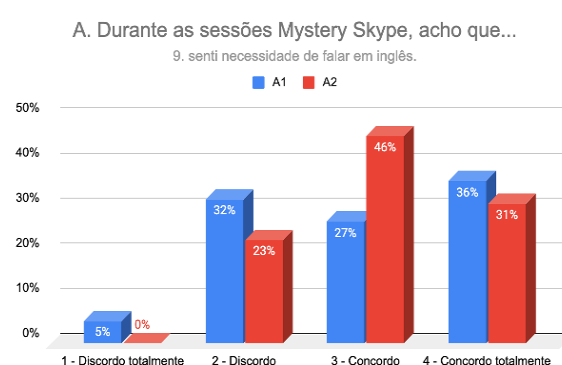
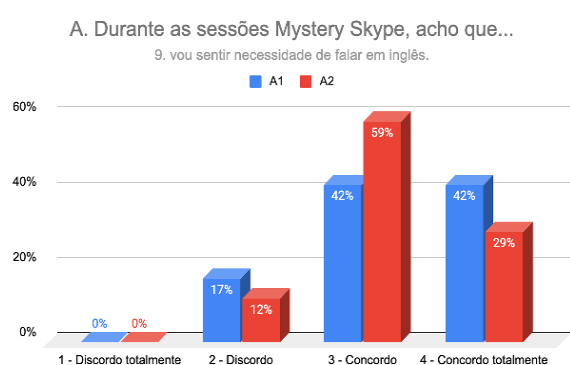


Tabela 20 - Pergunta 9 – Inquéritos aos alunos – Prévio e Após

A nona questão abordava a necessidade que os alunos sentem em falar em inglês, durante as sessões de *Mystery Skype* (“Durante as sessões *Mystery Skype*, acho que vou sentir/senti necessidade de falar em inglês”). Em debates sobre a importância da aprendizagem de línguas estrangeiras, é comum a maioria dos alunos expressar que não

reconhece a necessidade de falar em inglês. Contudo, as respostas no inquérito prévio demonstram que os alunos tinham expectativas de sentir essa necessidade de falar, durante as sessões. Embora tenha havido uma diminuição nos valores totais dos níveis “Concordo” e “Concordo Totalmente” em ambos os grupos, os valores finais permaneceram positivos (Grupo A1, 63% e Grupo A2, 77%). É relevante destacar que os valores mais elevados registados são do Grupo A2, tanto nas suas expectativas como na confirmação final, não obstante a descida percentual de 88% para 77%.

Nas respostas finais, mais uma vez, os alunos não conseguiram abstrair-se das funções que exerceram durante a actividade. Os alunos optaram por escolher o nível do “Discordo”, justificando a resposta com base nos papéis que desempenharam. Por outro lado, os valores finais nos níveis “Concordo” e “Concordo Totalmente” são positivos. Para além das justificações relacionadas com os papéis desempenhados, houve quem justificasse de maneira diferente: “Porque os meus colegas pareciam perceber melhor” (IA_A1_A09); “Não senti necessidade, porque tenho vergonha” (IA_A2_A05) ou, pura e simplesmente, um aluno que domina satisfatoriamente a língua: “Eu não queria falar” (IA_A2_A011).

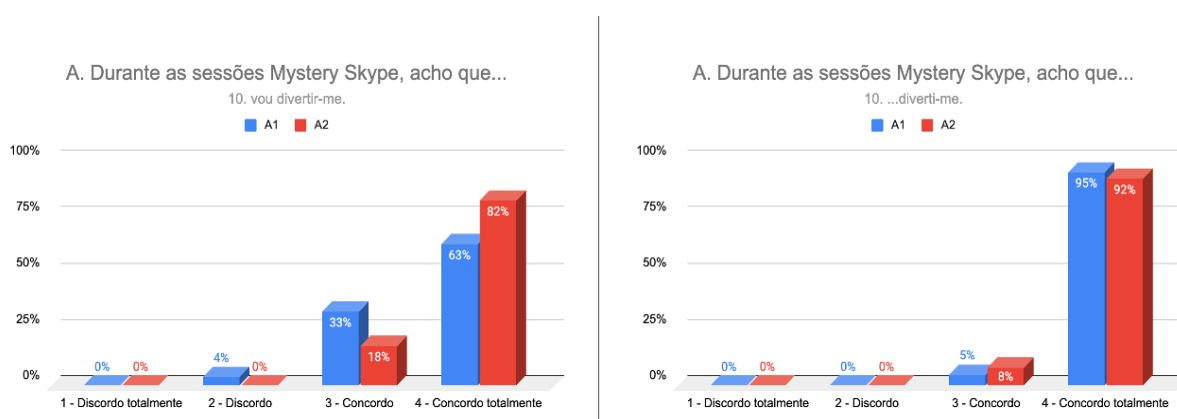


Tabela 21 - Pergunta 10 – Inquéritos aos alunos – Prévio e Após

A décima pergunta pretendia saber se os alunos achavam que se iriam divertir com as sessões do *Mystery Skype*. Desde o início, os alunos tinham a expectativa de que iria ser uma experiência divertida, dividindo as suas respostas entre os níveis “Concordo” e “Concordo Totalmente”. Apenas um aluno (4%, Grupo A1) não antecipava que se iria divertir. No final, quase se atingiu o pleno no nível de concordância “Concordo Totalmente”, sendo que apenas

dois alunos respondem “Concordo” (um bastante introvertido e outro com o diagnóstico de défice de atenção e hiperactividade). Este resultado demonstra que a actividade é do agrado dos alunos. Nos comentários que acrescentaram no inquérito, destaco o seguinte que foca alguns pontos que foram alargados nos Grupos Focais, nomeadamente a novidade da actividade, e, é claro a comunicação com outros países: “Porque falar com pessoas de outros países não é uma atividade frequente. É uma atividade nova e divertida” (IA_A1_A09). Nas entrevistas dos grupos focais, os alunos realizaram outros comentários sobre esta questão.

A segunda parte do inquérito aplicado aos alunos, denominada Parte B, pretendia conhecer o nível de satisfação dos alunos, antes e depois das sessões, em relação a diversos pontos relacionados com a cultura e metodologias activas. Esta parte incluiu seis afirmações avaliadas numa escala de *Likert* composta por 4 níveis de satisfação (1 - Nada; 2 - Pouco; 3- Moderado; 4 - Muito). Os alunos responderam à parte B do inquérito antes e após as sessões de *Mystery Skype*.

Inquérito Prévio

B. Qual é que achas que vai ser o teu nível de satisfação sobre os seguintes pontos?

11. Vou gostar de falar com pessoas de outros países e culturas.
12. Vou gostar de trabalhar em equipa com a minha turma.
13. Vou gostar de fazer esta atividade diferente das habituais nas aulas.
14. Vou gostar de conhecer outras pessoas.
15. Vou gostar de aprender com alunos de outros países.
16. Vou gostar de falar em inglês.

Inquérito Após

B. Qual é que achas que foi o teu nível de satisfação sobre os seguintes pontos?

11. Gostei de falar com pessoas de outros países e culturas.
12. Gostei de trabalhar em equipa com a minha turma.
13. Gostei de fazer esta atividade diferente das habituais nas aulas.
14. Gostei de conhecer outras pessoas.
15. Gostei de aprender com alunos de outros países.
16. Gostei de falar em inglês.
17. Gostarias de continuar a fazer esta atividade no próximo ano? Porquê

Figura 13 - Perguntas da Parte B dos Inquéritos aos alunos (Prévio e Após).

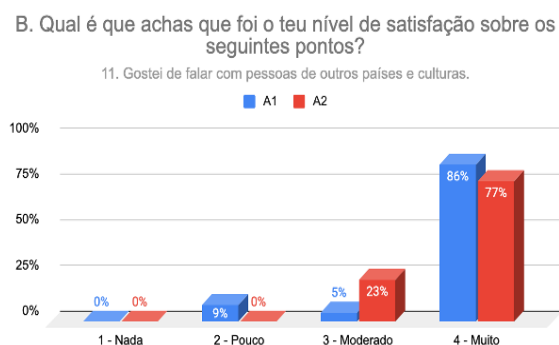
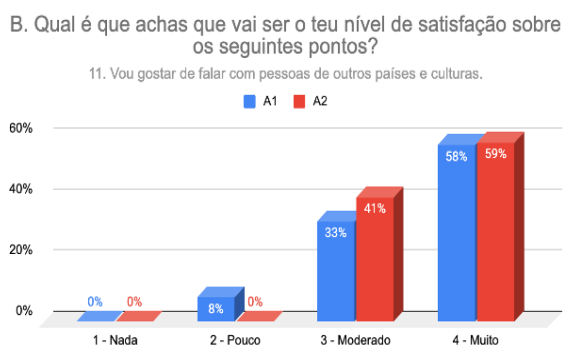
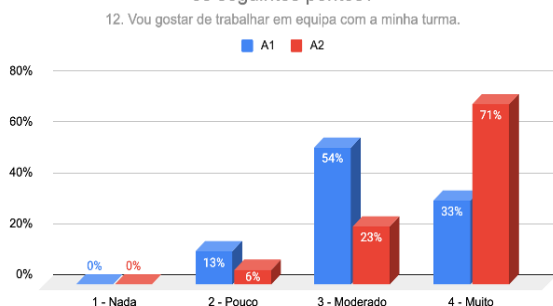


Tabela 22 - Pergunta 11 – Inquéritos aos alunos – Prévio e Após.

A décima primeira questão pretendia conhecer as percepções dos alunos em relação à possibilidade de gostarem de falar com pessoas de outros países e culturas através da actividade *Mystery Skype*. No inquérito prévio, embora a maioria das respostas se concentrassem na opção “Muito”, demonstrando que as expectativas eram altas, ainda havia uma percentagem considerável no nível de satisfação “Moderado”. No final, a percentagem do nível de satisfação “Muito” aumentou, evidenciando que os alunos gostaram da oportunidade de falar com pessoas de outros países e culturas.

B. Qual é que achas que vai ser o teu nível de satisfação sobre os seguintes pontos?



B. Qual é que achas que foi o teu nível de satisfação sobre os seguintes pontos?

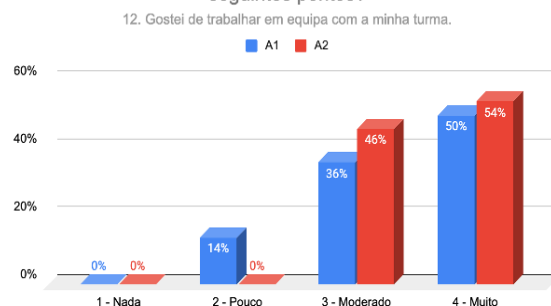
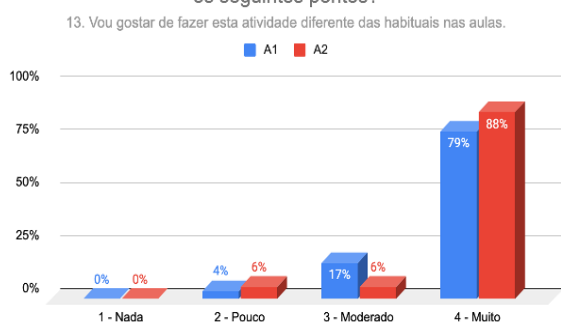


Tabela 23 - Pergunta 12 – Inquéritos aos alunos – Prévio e Após

A décima segunda questão pretendia que os alunos reflectissem sobre o trabalho que realizaram com os colegas. Dado que esta actividade é assente no trabalho de equipa, era importante saber qual a sua opinião sobre este aspecto. No geral, os alunos indicaram que iriam gostar de trabalhar com os colegas. No final, os valores, no nível de satisfação “Muito”, do Grupo A1 subiram. No caso do Grupo A1, os alunos demonstram surpresa, pois, tendo em conta as suas características, não esperavam a dinâmica criada: “Eu não esperava que a nossa turma trabalhasse tão bem em grupo” (GF_A1_A03), “Quando estamos organizados, trabalhamos muito bem” (GC_A1). Esta questão foi discutida nas entrevistas dos grupos focais, tendo os alunos falado sobre as dinâmicas das turmas, no geral.

B. Qual é que achas que vai ser o teu nível de satisfação sobre os seguintes pontos?



B. Qual é que achas que foi o teu nível de satisfação sobre os seguintes pontos?

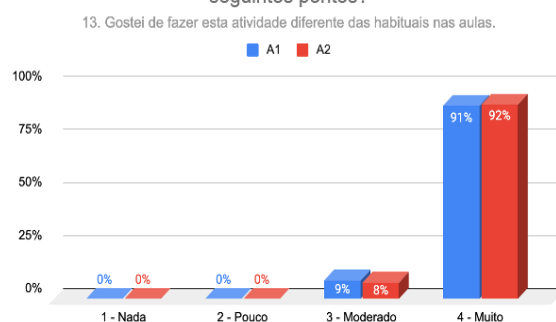


Tabela 24 - Pergunta 13 – Inquéritos aos alunos – Prévio e Após

Na décima terceira questão (Qual é que achas que vai ser o teu nível de satisfação sobre os seguintes pontos? Vou gostar/gostei de fazer esta atividade diferente das habituais nas aulas), os alunos reflectiram sobre as metodologias da disciplina de Inglês. Antes da

introdução do *Mystery Skype*, os alunos expressavam satisfação em relação às actividades (ver análise da Parte C, onde 52,5% dos alunos responderam “Concordo” e 45,5 responderam “Concordo Totalmente”). Nesta questão específica, as expectativas eram elevadas, com ambos os grupos a responderem predominantemente no nível de satisfação “Muito”. No final, as percentagens neste nível “Muito” subiram e apenas três alunos (2 do Grupo A1 e 1 do Grupo A2) responderam “Moderado” sem apresentar qualquer explicação. Os alunos mostraram abertura para actividades diversificadas.

As discussões nos grupos focais sobre esta questão incidiram nas diferenças do jogo *Mystery Skype* e as outras realizadas em sala de aula, considerando que o grau de satisfação em relação às actividades das aulas, em geral, era positivo.

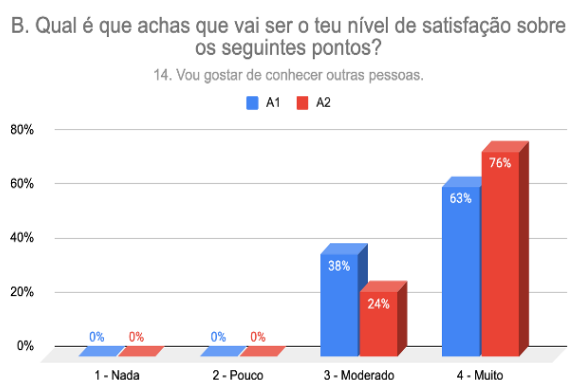
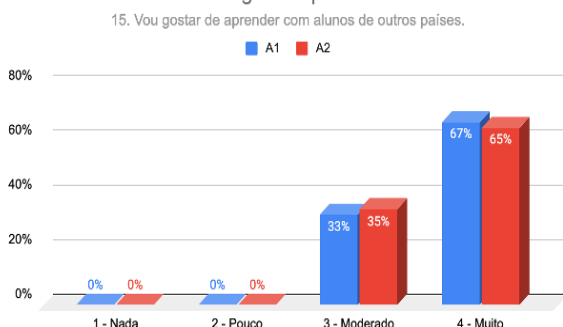


Tabela 25 - Pergunta 14 – Inquéritos aos alunos – Prévio e Após

A décima quarta questão era mais abrangente e procurava saber se os alunos gostariam de conhecer outras pessoas (Qual é que achas que vai ser o teu nível de satisfação sobre os seguintes pontos? Vou gostar/gostei de conhecer outras pessoas). As expectativas dos alunos começaram altas e foram satisfeitas. À partida, nenhum aluno revelou desinteresse em conhecer outras pessoas. Os resultados positivos no inquérito prévio aumentaram no final. O Grupo A1 registou o aumento maior: 30%. Os grupos de alunos afirmaram que gostaram de conhecer outras pessoas.

B. Qual é que achas que vai ser o teu nível de satisfação sobre os seguintes pontos?



A. Durante as sessões Mystery Skype, acho que...

15. Gostei de aprender com alunos de outros países.

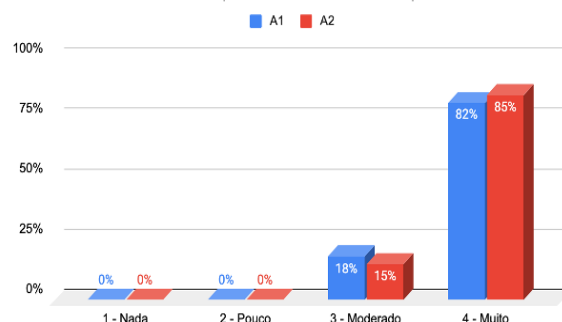
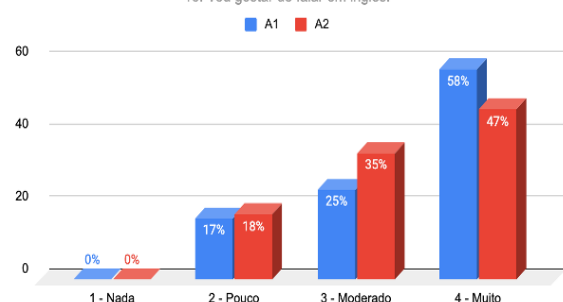


Tabela 26 - Pergunta 15 – Inquéritos aos alunos – Prévio e Após.

Na décima quinta questão, assim como na décima quarta, os alunos expressaram as suas expectativas e opiniões sobre os parceiros do jogo e as aprendizagens (Qual é que achas que vai ser o teu nível de satisfação sobre os seguintes pontos? Vou gostar de aprender com alunos de outros países). Todos os alunos indicaram que gostariam e gostaram de aprender com os alunos de outros países. De realçar o aumento do nível de concordância das respostas, em ambos os grupos, de “Moderado” do inquérito prévio para “Muito” do inquérito realizado após, reflectindo o agrado dos alunos sobre a actividade e as oportunidades de aprendizagem que proporciona.

B. Qual é que achas que vai ser o teu nível de satisfação sobre os seguintes pontos?

16. Vou gostar de falar em inglês.



B. Qual é que achas que foi o teu nível de satisfação sobre os seguintes pontos?

16. Gostei de falar em inglês.

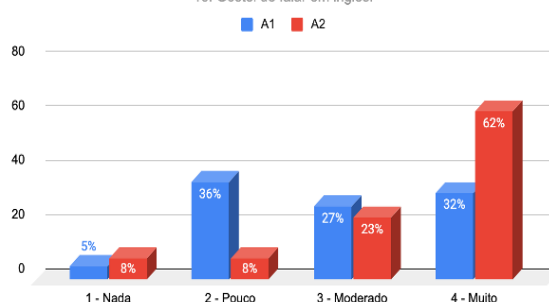


Tabela 27 - Pergunta 16 – Inquéritos aos alunos – Prévio e Após.

Na décima sexta questão que abordava a opinião dos alunos sobre o uso da língua inglesa durante as sessões do *Mystery Skype* (Qual é que achas que vai ser o teu nível de satisfação sobre os seguintes pontos? Vou gostar/gostei de falar em inglês), observam-se

diferenças em relação às respostas dadas na Parte C do inquérito, especificamente na questão “Nas aulas gosto de falar em inglês” (17). No inquérito prévio, a maioria das respostas surgem no nível de satisfação “Muito”. Embora os alunos tenham referido que gostam de falar em inglês nas aulas, as expectativas em relação a falar em inglês durante a actividade eram elevadas. No final, registou-se um aumento no nível de satisfação “Muito” no Grupo A2, o que foi particularmente positivo, considerando que os resultados académicos são, na globalidade, baixos. Mais uma vez, as justificações dos alunos que responderam nos níveis menos positivos centraram-se nos papéis que desempenharam.

Por fim, os alunos responderam a uma pergunta aberta “Gostarias de continuar a fazer esta atividade no próximo ano? Porquê?”, que surge apenas no inquérito realizado após as sessões. As respostas dos 45 alunos a esta pergunta foram analisadas com a ferramenta *WebQDA*. Nenhum aluno respondeu que não gostaria de continuar.



Tabela 28 - Pergunta 17 - Inquérito aos alunos – Após

Legenda:

C1.1_Reconhecer realidades interculturais distintas
C6.2_Divertimento
C3.3_Diferentes estratégias de aprendizagem
C2.1_Contexto real
C3.2_Trabalho Colaborativo

C6.3_Interesse
C6.4_Aprendizagem
C2.2_Motivação
C2.5_Confiança
C2.6_Melhorar

Apesar de a amostra dos comentários ser reduzida, é possível identificar algumas similaridades com os restantes resultados recolhidos. A categoria “Competência Intercultural” (C1), nomeadamente o código “Reconhecer realidades interculturais distintas” (C1.1), destaca-se por maior número de referências, abrangendo os dois grupos. De acordo com os alunos, a principal razão para continuar a realizar sessões de *Mystery Skype* está relacionada com a competência intercultural. Os alunos valorizam as aprendizagens culturais que realizaram com os seus parceiros, como exemplificado nestes comentários:

Gostaria, porque com esta atividade consegui aprender mais inglês e gostei de saber muito sobre a cultura de outros países (IA_A1_A05).

Porque acho que é muito interessante o facto de aprendermos sobre outras culturas (IA_A1_A12).

Porque ajuda-nos a perceber melhor as culturas de outros países” (IA_A1_A10).

Na segunda posição, destaca-se a categoria “Contributos para os alunos” (C6), com o foco no código C6.2 “Divertimento”. Muitos alunos expressaram que a actividade deve repetir-se, porque foi divertida ou “porque é muito fixe e interessante” (IA_A2_A13).

Na terceira posição, surge a categoria “Competência estratégica” (C3), nomeadamente o código “Diferentes estratégias de aprendizagem” (C3.3). Exemplificando, estes comentários ilustram as opiniões:

Além de ser uma atividade diferente querendo ou não faz com que os colegas de turma se unam e trabalhem juntos (IA_A1_A09).

Porque eu gosto de fazer este tipo de atividades diferentes das aulas habituais, especialmente como esta onde podemos aprender novas culturas (IA_A1_A13).

Em relação à categoria “Competência comunicativa” (C2), mais especificamente ao código “Contexto Real” (C2.1), os alunos fazem referências às aprendizagens significativas realizadas, decorrentes da experiência em situação real:

Porque é uma atividade que consistiu em obrigar-me a falar em inglês (IA_A1_A04).

Para alguns alunos esta atividade faz com que se soltem e consigam mostrar o seu lado bom em inglês (IA_A1_A09).

Porque faz-nos aprender mais sobre outros países e dá-nos vontade de falar com eles (IA_A2_A11).

Muitos comentários foram atribuídos a vários códigos, uma vez que os alunos apontaram várias razões para desejarem continuar a realizar o jogo:

Porque é uma atividade onde se diverte, aprendemos sobre outras culturas, que eu gosto muito e também a falar melhor inglês (IA_A2_A03).

Foi divertido e gosto de falar com outras pessoas. Gostaria, porque com esta atividade consegui aprender mais inglês e gostei de saber muito sobre a cultura de outros países (IA_A2_A14).

As experiências dos dois grupos de alunos foram distintas. Cada sessão *Mystery Skype* é única, variando conforme o parceiro e a dinâmica previamente combinada. Ambos os grupos de alunos desfrutaram de oportunidades de aprendizagem únicas, individuais, sendo difícil comparar as experiências. Contudo, procurámos explorar alguns pontos passíveis de comparação em relação às percepções dos alunos.

Na globalidade, os resultados alcançados nos inquéritos foram positivos, indicando que, de acordo com as percepções dos alunos, a actividade *Mystery Skype* é uma prática pedagógica que contribui para o desenvolvimento das suas competências intercultural, linguística e estratégica.

Apresentamos uma comparação dos resultados alcançados pela amostra dos dois grupos de alunos participantes na investigação. Na generalidade, os alunos referem que gostam de falar em inglês e que consideraram a actividade muito divertida. No início, o Grupo A2 referiu sentir mais ansiedade e receio de falar em inglês do que o Grupo A1. Esta percepção é comum a ambos os grupos a apreciação das actividades que realizavam nas aulas de Inglês, antes da introdução do jogo *Mystery Skype*.

A parte A, a que se refere o sumário seguinte, pretendia comparar as expectativas iniciais dos alunos com os resultados alcançados após as sessões. Os alunos responderam a dez perguntas, antes e após, sobre as sessões do *Mystery Skype*.

Percepções dos alunos sobre o jogo Mystery Skype – Parte A

Comparação das amostras dos grupos de alunos analisados

Grupo A1 <i>Gostam de falar em inglês.</i> <i>Gostam das actividades da disciplina de inglês.</i> <i>Sentem pouca ou alguma ansiedade em falar em inglês.</i>	Grupo A2 <i>Gostam de falar em inglês.</i> <i>Gostam das actividades da disciplina de inglês.</i> <i>Sentem alguma ansiedade em falar em inglês.</i>
<i>Pergunta 1 – entender os parceiros</i> Os níveis de concordância mantiveram-se praticamente inalterados, antes e após as sessões. <i>As percepções foram diferentes entre grupos.</i>	<i>Pergunta 1 - entender os parceiros</i> Houve um aumento nos valores de concordância. No final, todos os alunos consideram que compreenderam tudo. <i>As percepções foram diferentes entre grupos.</i>
<i>Pergunta 2 – entender as perguntas</i> Houve alterações entre as respostas antes e depois. Ambos os grupos tinham expectativas positivas de que iriam entender as perguntas. No final, os valores do nível “Concordo Totalmente” aumentou. <i>As percepções foram semelhantes entre grupos.</i>	<i>Pergunta 2 – entender as perguntas</i> Houve alterações entre as respostas antes e depois. Ambos os grupos tinham expectativas positivas de que iriam entender as perguntas. No final, os valores do nível “Concordo Totalmente” aumentou. <i>As percepções foram semelhantes entre grupos.</i>

<i>Pergunta 3 - compreender as respostas</i> Houve alterações entre as respostas antes e depois. Ambos os grupos tinham expectativas positivas de que iriam entender as perguntas. No final, os valores do nível “Concordo Totalmente” aumentou <i>As percepções foram semelhantes entre grupos.</i>	<i>Pergunta 3 - compreender as respostas</i> Houve alterações entre as respostas antes e depois. Ambos os grupos tinham expectativas positivas de que iriam entender as perguntas. No final, os valores do nível “Concordo Totalmente” aumentou <i>As percepções foram semelhantes entre grupos.</i>
<i>Pergunta 4 -falar em inglês</i> O grupo apresentou, no início, expectativas altas sobre conseguir falar. No final, os níveis de discordância subiram. <i>As percepções foram diferentes entre grupos</i>	<i>Pergunta 4 -falar em inglês</i> No início, os alunos responderam maioritariamente entre os níveis “Discordo” e “Concordo”. As suas expectativas eram baixas ou médias. No final, os níveis de concordância subiram. Segundo os seus testemunhos, o facto de terem um domínio da língua fraco é motivador para falar melhor (GF_A2). <i>As percepções foram diferentes entre grupos.</i>
<i>Pergunta 5 – aprender sobre a cultura</i> O grupo apresentou, no início, expectativas médias altas sobre a possibilidade de aprender sobre a cultura dos parceiros. No final, consideram que aprenderam sobre a cultura, tendo-se registado uma subida de 25% na opção de “Concordo Totalmente”. <i>As percepções foram semelhantes entre grupos.</i>	<i>Pergunta 5 – aprender sobre a cultura</i> O grupo apresentou, no início, expectativas médias sobre a possibilidade de aprender sobre a cultura dos parceiros. No final, consideram que aprenderam sobre a cultura, tendo-se registado uma subida de 35% na opção de “Concordo Totalmente”. <i>As percepções foram semelhantes entre grupos, apesar de o valor do Grupo A2 ter demonstrado uma maior subida de média.</i>
<i>Pergunta 6 – falar inglês sem medo</i> No Grupo A1, os valores de concordância baixaram 1% entre o inquérito inicial e final, 46% para 45%.	<i>Pergunta 6 – falar inglês sem medo</i> Apesar dos constrangimentos descritos na análise mais específica de cada uma das perguntas, os valores de concordância aumentaram. No início, 48% dos alunos concordavam que não iriam sentir receio de errar e, no final, 79% referiram que não

<i>As percepções foram diferentes entre grupos.</i>	sentiram receio. Houve um aumento de 65% nos níveis de concordância positivos. <i>As percepções foram diferentes entre grupos.</i>
<i>Pergunta 7 – aprender mais inglês</i> Os valores em ambos os grupos são positivos, antes e após as sessões. No início, os alunos tinham expectativas médias altas sobre a possibilidade de aprender, com 88% a responder entre o “Concordo” e o “Concordo Totalmente”. Este valor baixou ligeiramente em relação às expectativas, 86%. <i>As percepções foram diferentes entre grupos.</i>	<i>Pergunta 7 – aprender mais inglês</i> Os valores em ambos os grupos são positivos, antes e após as sessões. No final, o Grupo A2 regista 100% dos alunos a responderem que aprenderam inglês, situando as suas respostas nos níveis de concordância, “Concordo” 85% e “Concordo Totalmente” 15%. Os níveis de concordância subiram. <i>As percepções foram diferentes entre grupos.</i>
<i>Pergunta 8 – motivação para falar</i> No início, os alunos tinham expectativas médias altas sobre estarem motivados para falar. O Grupo A1 subiu os níveis de concordância na motivação, “Concordo Totalmente”. <i>As percepções foram semelhantes entre grupos.</i>	<i>Pergunta 8 – motivação para falar</i> No início, os alunos tinham expectativas médias altas sobre estarem motivados para falar. O Grupo A2 subiu os níveis de concordância na motivação “Concordo Totalmente”. <i>As percepções foram semelhantes entre grupos.</i>
<i>Pergunta 9 – necessidade de falar</i> No início, os alunos tinham expectativas médias altas sobre sentirem necessidade de falar inglês. No Grupo A1, os valores baixaram de 84% para 63%, nos níveis de concordância positivos, “concordo” e “concordo Totalmente”. No final, as respostas situaram-se nos níveis positivos. <i>As percepções foram diferentes entre grupos.</i>	<i>Pergunta 9 – necessidade de falar</i> No início, os alunos tinham expectativas médias altas sobre sentirem necessidade de falar inglês. No Grupo A2, os valores baixaram menos do que no A1, sendo de 88% para 77%, nos níveis de concordância positivos, “concordo” e “concordo Totalmente”. No final, as respostas situaram-se nos níveis positivos. A descida do Grupo A2, nas respostas nos níveis positivos, foi menor, registando-se um aumento de respostas no nível “Concordo Totalmente”. <i>As percepções foram diferentes entre grupos.</i>

<i>Pergunta 10 – divertimento</i>	<i>Pergunta 10 – divertimento</i>
As expectativas foram superadas.	As expectativas foram superadas.
<i>As percepções foram semelhantes entre grupos.</i>	<i>As percepções foram semelhantes entre grupos.</i>

Nota: Nas respostas às perguntas 4, 6, 9, pode ter havido alguma interferência da interpretação dos alunos em relação aos papéis desempenhados no jogo, como descrito acima.

Tabela 29 - Comparação Parte A-Grupos A1 e A2 (Inquérito aos Alunos)

No geral, ambos os grupos apresentaram consistência nas suas percepções, não se registando alterações significativas entre as suas expectativas e os resultados alcançados. As respostas que apresentam algumas diferenças entre grupos demonstram que os valores de concordância do Grupo A2 tiveram uma evolução mais positiva.

Segue-se a comparação das respostas dos grupos de amostra de alunos à parte B do inquérito. Nesta secção, pretendia-se conhecer o nível de satisfação (Vou gostar de/ Gostei de) para determinadas situações (ver acima a informação mais detalhada).

Grupo A1	Grupo A2
<i>Gostam de falar em inglês.</i> <i>Gostam das actividades da disciplina de inglês.</i> <i>Sentem pouca ou alguma ansiedade em falar em inglês.</i>	<i>Gostam de falar em inglês.</i> <i>Gostam das actividades da disciplina de inglês.</i> <i>Sentem alguma ansiedade em falar em inglês.</i>
<i>Pergunta 11 – falar com outros países</i>	<i>Pergunta 11 – falar com outros países</i>
No início, as expectativas foram positivas. Após as sessões, os valores do nível de satisfação “Muito” aumentaram. Regista-se 86% das respostas nesse nível.	No início, as expectativas foram positivas. Após as sessões, os valores do nível de satisfação “Muito” aumentaram. Regista-se 77% das respostas nesse nível.
<i>As percepções foram semelhantes entre grupos.</i>	<i>As percepções foram semelhantes entre grupos.</i>
<i>Pergunta 12 – trabalhar em equipa</i>	<i>Pergunta 12 – trabalhar em equipa</i>
No início, as expectativas deste grupo não foram tão positivas como no Grupo A2. No final, os valores do nível de satisfação	No início, as expectativas foram positivas. No final, o Grupo A2 obteve 100% de respostas nos níveis de satisfação

“Muito” subiram. Os elementos deste grupo que não esperavam que a turma trabalhasse tão bem em conjunto, tendo-o constatado durante a discussão nos Grupos Focais. <i>As percepções foram diferentes entre grupos.</i>	“Moderado” e “Muito”. De referir que baixou a percentagem de respostas no nível “Muito” do inquérito inicial, havendo uma divisão das respostas entre Moderado e Muito. <i>As percepções foram diferentes entre grupos.</i>
<i>Pergunta 13 – actividade diferente</i> No início, as expectativas eram altas. No final, aumentaram, tendo quase a totalidade dos alunos escolhido o nível de satisfação “Muito”. <i>As percepções foram semelhantes entre grupos.</i>	<i>Pergunta 13 – actividade diferente</i> No início, as expectativas eram altas. No final, aumentaram, tendo quase a totalidade dos alunos escolhido o nível de satisfação “Muito”. <i>As percepções foram semelhantes entre grupos.</i>
<i>Pergunta 14 -conhecer outras pessoas</i> No início, as expectativas eram médias altas, tendo a totalidade dos alunos respondido nos níveis de satisfação positivos. No final, os valores do nível “Muito” aumentaram. <i>As percepções foram semelhantes entre grupos.</i>	<i>Pergunta 14 -conhecer outras pessoas</i> No início, as expectativas eram médias altas, tendo a totalidade dos alunos respondido nos níveis de satisfação positivos. No final, os valores do nível “Muito” aumentaram. <i>As percepções foram semelhantes entre grupos.</i>
<i>Pergunta 15 – aprender com outros países</i> No início, as expectativas eram médias altas, tendo a totalidade dos alunos respondido nos níveis de satisfação positivos. No final, os valores do nível “Muito” aumentaram. <i>As percepções foram semelhantes entre grupos.</i>	<i>Pergunta 15 – aprender com outros países</i> No início, as expectativas eram médias altas, tendo a totalidade dos alunos respondido nos níveis de satisfação positivos. No final, os valores do nível “Muito” aumentaram. <i>As percepções foram semelhantes entre grupos.</i>
<i>Pergunta 16 – falar em inglês</i> No início, as expectativas dividiram-se entre os níveis de satisfação “Pouco” e “Muito”, contudo, a maior parte das respostas situava-se nos níveis positivos. No final, o Grupo A1 baixou o seu nível de satisfação “Muito” de 58% para 32%, apesar de 59% dos alunos responderem nos níveis positivos.	<i>Pergunta 16 – falar em inglês</i> No início, as expectativas dividiram-se entre os níveis de satisfação “Pouco” e “Muito”, contudo, a maior parte das respostas situava-se nos níveis positivos. No final, o Grupo A2 aumentou o seu nível de satisfação “Muito” de 47% para 62%.

<i>As percepções foram diferentes entre grupos.</i>	No total, 85% dos alunos responderam entre os níveis de satisfação “Moderado” e “Muito”. <i>As percepções foram diferentes entre grupos.</i>
---	--

Nota: Nas respostas à pergunta 16, pode ter havido alguma interferência da interpretação dos alunos em relação aos papéis desempenhados no jogo, como descrito acima.

Tabela 30 - Comparação Parte B – Grupos A1 e A2 (Inquérito aos Alunos)

Em suma, apenas se assinalam diferenças entre os dois grupos de alunos, em duas perguntas: 12 e 16. Tal como referido, na análise mais pormenorizada, o trabalho de equipa foi valorizado pelo Grupo A1 (Pergunta 12) e superou as suas expectativas. À semelhança das diferenças de percepções encontradas na Parte A, entre ambos os grupos, os alunos do Grupo A2 demonstraram mais confiança na sua competência linguística, mesmo sendo um grupo que apresentava dificuldades frequentes, tanto na disciplina de inglês como nas restantes.

Após a análise dos resultados da Parte A dos inquéritos, assinalaram-se algumas questões que foram aprofundadas nos grupos focais: até que ponto os alunos consideram a pronúncia uma limitação para a compreensão oral; que outras razões podem influenciar a compreensão oral; como é que os alunos ultrapassaram o receio de errar durante as sessões; quais os factores motivacionais que levaram os alunos a falar nas sessões de *Mystery Skype* e por que razão esta actividade é mais divertida do que outras realizadas em sala de aula. Na análise das respostas da Parte B, foram assinalados os seguintes pontos para serem desenvolvidos nas discussões dos grupos focais: quais as diferenças entre as dinâmicas do trabalho em equipa, na sala de aula e durante o jogo; quais as diferenças entre a actividade do *Mystery Skype* e outras realizadas nas aulas de Inglês; quais as razões que os alunos apresentam para gostar mais de falar em inglês durante a actividade *Mystery Skype* do que nas aulas de Inglês.

4.3. Avaliação das Sessões *Mystery Skype* na *Google Classroom*

No final de cada sessão, os alunos realizavam uma reflexão sobre a actividade e partilhavam algumas impressões sobre as aprendizagens realizadas. Para além destas, os alunos reflectiam sobre a organização da actividade, sobre o que deveria ser mudado e o que se deveria manter. Esta prática aconteceu nos 1.º e 2.º ciclos da investigação. Após a análise dos resultados do primeiro ciclo, decidiu-se manter as perguntas base no segundo ciclo. O inquérito de avaliação foi disponibilizado nos espaços das turmas no *Google Classroom* e era constituído pelas seguintes perguntas abertas:

1. O que mais gostei da sessão do <i>Mystery Skype</i> ...
2. O que menos gostei da sessão do <i>Mystery Skype</i> ...
3. Acho que devemos mudar...
4. Acho que devemos manter...
5. Escreve as tuas razões sobre a repetição ou não desta actividade...
6. O que aprendi sobre o país com quem falámos...

Figura 14 - Avaliação no *Google Classroom* - Perguntas

Os dados recolhidos representam o total de respostas de ambos os grupos do segundo ciclo da investigação (Grupo A1 e A2). Foram pedidas avaliações para todas as sessões realizadas. O número de respostas recolhidas ficou acima do expectável, principalmente no Grupo A2, pois estes alunos nem sempre realizavam as tarefas solicitadas em sala de aula, nem fora. No pedido deste momento de reflexão, foi enfatizado que os resultados eram importantes para melhorar a actividade e as sessões seguintes. Os alunos mostraram interesse em saber quais os resultados alcançados, tendo sido discutidas algumas alterações, de uma sessão para a outra, partindo dos comentários de todos.

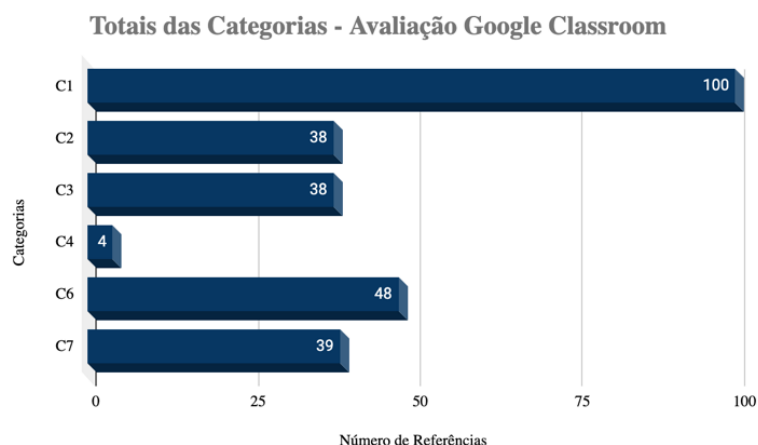


Tabela 31 - Totais das Categorias (Avaliação Google Classroom)

Legenda:

Categorias / Códigos

Competência Intercultural (C1)	Contributos para a Instituição (C5)
Competência Comunicativa (C2)	Contributos para os Alunos (C6)
Competência Estratégica (C3)	Jogo Mystery Skype (C7)
Contributos para os Professores (C4)	

Na análise dos dados recolhidos, foram assumidos os mesmos códigos definidos para a investigação. No final, a categoria “Competência Intercultural” (C1) registou o maior número de referências nas avaliações realizadas pelos alunos sobre as sessões de *Mystery Skype*, seguida pelas categorias “Contributos para os alunos” (C6), “Competência Comunicativa” (C2) e “Competência Intercultural” (C3).

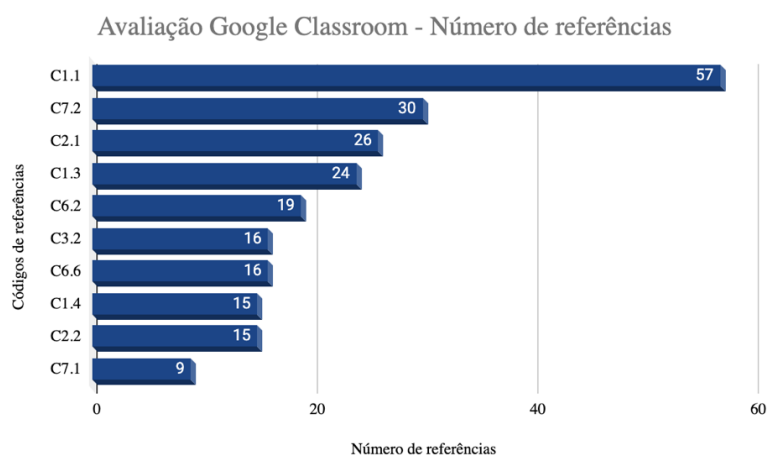


Tabela 32 - Avaliação das sessões - Google Classroom

Legenda:

C1.1_Reconhecer realidades interculturais distintas	C3.2_Trabalho Colaborativo/Trabalho em equipa
C7.2_Organização	C6.6_Despertar a Curiosidade
C2.1_Contexto real	C1.4_Estabelecer comparações entre vivências
C1.3_Reconhecer a diversidade	C2.2_Motivação
C6.2_Divertimento	C7.1_Novas propostas

Na categoria da “Competência Intercultural” (C1), surgem, nesta seriação, três subcategorias: “Reconhecer realidades interculturais distintas” (C1.1); “Reconhecer a diversidade” (C1.3) e Estabelecer comparações entre vivências (C1.4). O código “Reconhecer realidades interculturais distintas” (C1.1) apresenta um maior número de referências que surgiram, principalmente, nos comentários realizados às questões: “Escreve as tuas razões sobre a repetição ou não desta atividade...” e “O que mais gostei da sessão do *Mystery Skype*...”. Os comentários, de uma forma geral, manifestavam o interesse dos alunos pela cultura dos parceiros e o reconhecimento da oportunidade que esta actividade lhes proporcionou para conhecer outras culturas, as suas características e outras pessoas: “nós falamos com pessoas que nunca vimos na vida e podemos aprender mais sobre a cultura dessas pessoas” (GC_A1). A diversidade cultural, segundo os alunos, foi um factor motivador: “O que mais gostei... poder ver pessoas que têm culturas diferentes de nós e conseguirmos comunicar com elas” (GC_A1). Para além da comunicação, os alunos realçaram as aprendizagens realizadas: “O que mais gostei... poder aprender com outras pessoas de outras culturas (GC_A1). Ainda na categoria “Competência Intercultural” e em relação às comparações entre culturas (Estabelecer comparações entre vivências (C1.4)), nos seus comentários, os alunos concentraram-se, essencialmente, no que viam ou sentiam durante as sessões, por exemplo a simpatia dos parceiros, as estratégias de jogo. Ao contrário do sucedido com os alunos mais velhos do primeiro ciclo de investigação, os alunos do segundo ciclo não registaram muitos momentos de comparação mais aprofundados e reflectidos entre culturas. Nas aulas subsequentes às sessões, aconteceram vários momentos, não registados, que foram demonstrativos da comparação entre culturas e vivências que os alunos realizaram.

Nos momentos de partilha com os parceiros e de pesquisa sobre os países, aconteciam momentos em que os alunos constavam e comentavam as realidades distintas: “Aprendi coisas diferentes que eles fazem que nós em Portugal não fazemos” (GC_A1). No espaço do

inquérito dedicado à apresentação sobre o que tinham aprendido sobre o país, os alunos referem aspectos culturais e observações sobre os parceiros.

O código “Organização” (C7.2) pertence à categoria “Jogo *Mystery Skype*” (C7), que pretendia reunir todas as referências que incluíssem sugestões, críticas ou propostas à prática do jogo. Na avaliação realizada na *Google Classroom*, além do código “Organização” (C7.2), é possível verificar que, na seriação das referências apresentadas (tabela 32), surge igualmente o código “Novas propostas” (C7.1). As sugestões passaram muito pela organização das próprias turmas, nomeadamente sobre alguns momentos que prejudicaram as sessões, como a falta de comunicação e interacção entre os colegas, críticas ao comportamento ou desempenho de alguns elementos, por exemplo, por usarem a língua portuguesa e sugestões para uma distribuição de papéis diferente. Os comentários dos alunos continuavam na sala de aula, quando, em grande grupo, era realizada a avaliação de cada sessão. Estes momentos foram importantes para mudar as atitudes de alguns elementos das turmas e para reforçar algumas dinâmicas. Muitos dos pontos de discussão levantados, nas narrativas e nas discussões em sala de aula, foram retomados nas entrevistas dos grupos focais.

A categoria “Competência comunicativa” (C2) regista duas subcategorias nesta seriação. O código “Contexto real” (C2.1) surge nas avaliações dos alunos com muita frequência, tal como em todos os instrumentos usados nesta investigação. O facto de a actividade *Mystery Skype* ser desenvolvida em contexto real é bastante apreciado pelos alunos. Se, por um lado, alguns dos alunos referem que sentem alguma vergonha no início da sessão, por outro, não foi registada nenhuma opinião que rejeite o contacto real:

O que mais gostei da sessão foi a sensação de falar com pessoas de outro país (GC_A2).

O que mais gostei da sessão foi poder ver pessoas que têm culturas diferentes de nós e conseguirmos comunicar com elas. De falar com eles (GC_A1).

É uma forma de comunicação com outros países e ao mesmo tempo estamos a socializar e a aprender (GC_A1).

O código “Motivação” (C2.2) surge um pouco mais abaixo nesta seriação do que o código “Contexto Real”, no entanto, os comentários registados sugerem que estão interligados.

A categoria “Contributos para os alunos” (C6) ocupa a segunda posição nos totais de referências nos comentários dos alunos às sessões. Destacaram-se os códigos “Divertimento” (C6.2) e “Despertar a Curiosidade” (C6.6). Nas sessões, era evidente que os alunos se divertiam enquanto aprendiam, e essa avaliação é corroborada na avaliação final (ver questão 10 do inquérito realizado aos alunos), com mais de 90% dos alunos a afirmar que se divertiram. Ao longo das avaliações realizadas, os alunos apontaram algumas razões para se repetir a actividade, sendo o divertimento a mais referenciada: “esta actividade é divertida e ao mesmo tempo estamos a aprender” (GC_A1). Além do divertimento associado à actividade, os alunos consideraram o jogo *Mystery Skype* importante por ser, segundo eles, uma actividade “fora do normal”. Ainda dentro da categoria “Contributos para os alunos” (C6), foram registadas referências no código “Despertar a Curiosidade” (C6.6) que se cruzam, de certa forma, com os comentários sobre as aprendizagens realizadas pelos alunos, principalmente, ao nível da cultura. As experiências foram diferentes para os dois grupos, pois nem sempre foi possível realizar ambas as partes do jogo, a competição e a partilha. O Grupo A2 teve a oportunidade de disfrutar de mais de partilhas culturais (duas sessões com os mesmos parceiros), contudo, é de destacar o parecer favorável dos alunos do Grupo A1 relativamente às pesquisas sobre os países, realizadas autonomamente, após as sessões. No caso deste grupo, em algumas sessões, só houve tempo para realizar a competição devido a indisponibilidade dos parceiros. No final das sessões, os alunos usaram os computadores e, individualmente ou em pequenos grupos, pesquisaram sobre os países, partilhando, no final, em grande grupo, o que descobriram. Estes momentos foram considerados pelos alunos do Grupo A1 bastante aliciantes, sendo referidos como uma actividade a manter nas sessões. Além de factos culturais mais comuns, os alunos partilharam com os colegas muitas curiosidades que descobriram. Muitas destas curiosidades ainda são recordadas, quando são realizadas novas sessões. Para além das aprendizagens que realizaram, os alunos referem que a curiosidade sobre o outro é um factor de motivação para a realização e participação no jogo. A antecipação e a expectativa de novos momentos de aprendizagem e de divertimento são constantes.

Em relação à categoria “Competência Estratégica” (C3), os alunos referiram com mais frequência o código “Trabalho Colaborativo/Trabalho em equipa” (C3.2). Os discentes valorizaram a oportunidade de trabalhar colaborativamente e em equipa, sugerindo que a metodologia de trabalho se mantivesse. Esta questão foi retomada nos grupos focais, principalmente no Grupo A1, que demonstrava, com frequência, não gostar de trabalhar em equipa ou em grupo. No final, foi um dos pontos positivos apontados, como se pode verificar na pergunta 12 do inquérito aos alunos.

Para além das perguntas abertas para avaliar as sessões do *Mystery Skype*, os inquéritos disponibilizados na *Google Classroom* solicitavam que os alunos partilhassem, por escrito, algumas das aprendizagens realizadas sobre os parceiros. Sempre que houve tempo no final das sessões, esta partilha aconteceu também em formato de papel e, por vezes, mais tarde, calmamente, no inquérito da *Google Classroom*. Esta dinâmica faz parte do plano elaborado para esta actividade e pretende que os alunos reflectam sobre as aprendizagens realizadas e que demonstrem o que aprenderam. Por outro lado, estão a desenvolver a escrita em língua inglesa ao reportar o que aprenderam.

Os comentários foram colocados *online* nas páginas *Sway*¹⁸ construídas para o efeito e, dependendo da dinâmica criada nas sessões e sempre que possível, foram partilhados com os parceiros.

Their English is really good.

Japan has many provinces.

There are 47 prefectures. I learnt the school's prefecture has the largest lake in Japan.

There are lots of rivers in Japan and lots of islands.

There are a lot of earthquakes.

They're still wearing masks in school.

I'm a fan of Japan and it was really fun to play with them.

They are from Shiga prefecture near the lake Biwa.

I was happy. I introduced myself in Japanese.

¹⁸ <<https://sway.cloud.microsoft/BfxtxNsMBXAPvP30?ref=Link>>

I really like the partners they seemed really humble and nice.

I learnt about the different time zones from Portugal and Japan. I also learnt that there are more than 300 rivers in Japan.

I learnt that Japan has more than 300 rivers. It's divided into 47 regions. Has 108 active volcanoes and has more than 125 million people living there.

What I have learnt today was that in every culture there is always something common. The Japanese were very humble.

I learnt that many countries learn English. These students didn't have a strong accent. Their city is really nice. The teacher and the students were really nice.

I learnt that Japan has many cities.

I really enjoyed it because I learnt a lot about Japan.

My chin dropped when I found out that Japan has more than than 125 million people.

I learnt that Japan has a Monarchy and a Parliament.

I learnt that they have more than 5000 Islands.

I really enjoyed there were extremely nice and sweet.

Figura 15 – Impressões dos alunos sobre a interação com o Japão.

Alguns dos parceiros aceitaram o desafio de realizarem a mesma actividade. Recebemos igualmente algumas das suas impressões¹⁹. Todos os conteúdos foram lidos em sala de aula, gerando muitas discussões e novos pontos de vista tanto sobre o que os parceiros escreveram como sobre as suas próprias observações.

¹⁹ Mais exemplos no Anexo 13.

go home in the break to eat their lunch. Our lunch breaks are not long enough for that, it is only the kids who live close to their school who are able to do that. A last thing I learned is that they still wear masks to school because of covid. I had forgotten about that since the covid situation is not that bad anymore in Denmark.

It was very nice to speak to them and I loved the experience, since it is more fun than just having a usual English class, and I hope we get to do this again in the future.

Hello, my name is Johanna. I learnt about Portugal's different cultures and their delicious looking sweets. I was most interested in their chocolate salami because I have never heard about that before. It looked very interesting.

I learnt that Portuguese people think it's warm when its 25 degrees... I found it funny because in Denmark everybody's already draining of sweat when it's 17 degrees (including me).

I felt happy and excited when I talked to Portugal. I was excited about learning their culture and happy because I met new people from a far away.



I learnt that Portuguese people don't speak Spanish or Danish, and that they eat delicious-looking food.

I noticed that their classroom was quite narrow, which I thought, was funny, since Portugal looks narrow on the map as well.

Hi my name is Sebastian, My experience with the skype meeting was good, I found out that you class room was really narrow and small, I also found it interesting finding out about some of the food you guys eat, I was specially amazed about your chocolate salami.

I also learnt that Portuguese is spoken in a lot more country than I thought, and that you seemed annoyed when someone asked if you spoke Spanish, it's kind of the same when people ask us if we are Swedish ☐

Figura 16 – Exemplo das impressões dos alunos da Dinamarca

Em suma, os alunos valorizaram as aprendizagens realizadas, especialmente os aspectos culturais, considerando que desenvolveram a sua competência intercultural. No que concerne à competência comunicativa, os alunos destacaram a importância de o jogo ser realizado em contexto real, em contacto directo com os parceiros. Apesar de os alunos referirem que gostam das actividades habituais das aulas de Inglês (ver resultados da pergunta 20 do inquérito dos alunos), as sessões de *Mystery Skype* foram consideradas melhores, pois, segundo eles, são mais divertidas e mais ricas em aprendizagens: “Esta atividade ajuda-nos a melhorar o nosso inglês e a capacidade de compreender outras culturas” (GC_A1); “conseguimos aprender inglês de uma forma menos habitual e mais divertida” (GC_A1).

4.4. Grupos Focais

“A focus group isn’t just getting a bunch of people together to talk”

(Krueger e Casey 26).

O método de pesquisa grupos focais²⁰ começou por ser aceite na área da publicidade, nos anos de 1940, nos Estados Unidos (Bloor, Frankland e Kate; Ferreira e Raimundo). Na revisão da literatura efectuada, o início deste método está atribuído a diferentes pessoas, Paul Lazarsfeld, Robert Merton, Patricia Kendall, que trabalharam em conjunto na altura (Bloor, Frankland e Kate; Weller; Krueger e Casey). O primeiro artigo escrito sobre o tema, “The Focused Interview”, é da autoria de Merton e Kendall e foi publicado na revista *American Journal of Sociology*, em 1946 (Bloor, Frankland e Kate; Gizir). Nos anos 60, este método de pesquisa renasce ligado ao estudo de mercado, começando a ter alguma projecção (Bloor, Frankland e Kate). O sucesso do uso dos grupos focais na área da publicidade passou para a área da saúde (Bloor, Frankland e Kate). Nas áreas das ciências sociais, o interesse sobre a técnica surge nos anos 80 (C. Santos; Bloor, Frankland e Kate; Ferreira e Raimundo; Almutrafi). O uso de grupos focais, na investigação educacional, começou a ser referência nos anos 1990, a nível de estudos sobre tópicos de interesse para estudantes e professores (Gizir; Silva e Fortunato). A nível das línguas estrangeiras, assinala-se um estudo conduzido pelo investigador Ho com jovens estudantes, que procurou dar resposta às críticas mais comuns para o uso de Grupos Focais e provar que a condução de entrevistas em formato de grupos focais, na área da investigação da aprendizagem das línguas, é um método viável (5.16). Pretendeu reunir reflexões e opiniões dos alunos sobre a aprendizagem do inglês enquanto língua estrangeira, em sala de aula.

O grupo focal é a técnica de pesquisa qualitativa que permite reunir dados para análise de um grupo homogéneo de pessoas que participam numa discussão moderada por um investigador que, por sua vez, estimula a interacção e mantém o foco (Krueger e Casey; Amado

²⁰ Alguns autores usam a designação de grupos de discussão, entrevista em grupo, sendo que optei pela tradução directa de grupo focal (Focus Group) nesta investigação (Kamberelis e Dimitriadis; Weller; C. Santos).

e Ferreira, *A Entrevista na Investigação em Educação*; Bloor, Frankland e Kate). No grupo focal, não há lugar a uma inquirição directa, de pergunta-resposta, mas antes a uma discussão de opiniões e visões do mundo (Ferreira e Raimundo).

Da discussão entre os vários elementos do grupo focal, resulta não uma soma de opiniões individuais, mas dinâmicas interativas de identificação, comparação e negociação de sentidos e visões do mundo, que ampliam o espectro empírico da produção de dados (ibidem 66).

Assim, os grupos focais privilegiam a partilha e troca de ideias, “(...) valorizando a liberdade discursiva na recolha e na clarificação de dados” (C. Santos 1). As discussões emergentes ajudam os participantes a relembrar as situações vividas, os comentários realizados, a confrontar ideias e clarificar opiniões (ibidem).

Krueger e Casey consideram o grupo focal uma experiência social, um método que procura opiniões, assente numa série de discussões planeadas, desenhadas para recolher percepções de uma área de interesse num ambiente não intimidador e tolerante. “Focus groups work when participants feel comfortable, respected, and free to give their opinions without being judged. The intent of the focus group is to promote self-disclosure among participants. We want to know what people really think and feel” (30).

Nenhum método de investigação é perfeito, depende de como é usado e em que ambiente decorre (ibidem). São várias as razões apontadas pela literatura para considerar a opção da organização de Grupos Focais numa investigação. Em relação à presente investigação, destaco a necessidade de avaliar a atividade com o intuito de melhorar práticas, através do aprofundamento das opiniões e ideias dos alunos que vivenciaram as experiências (Ferreira e Raimundo; Krueger e Casey). O método permite a recolha de muitos dados num espaço de tempo relativamente curto (Adler, Salantera e Zumstein-Shaha).

Procurou-se com a implementação deste método criar um espaço onde os participantes sentissem que podiam ser espontâneos, naturais e manter diálogos entre si, sem

necessidade da intervenção constante de um moderador (Krueger e Casey; C. Santos). À partida, o grupo de alunos sentir-se-ia mais descontraído e desinibido com a presença dos seus pares, durante as conversas para recolha de dados, e porque este método privilegia a espontaneidade característica dos mais novos (C. Santos). Os alunos em grupo criariam espaço para que as ideias surgissem a partir da discussão. “As participants answer questions, their responses spark ideas from other participants. Comments provide mental cues that trigger memories or thoughts of other participants—cues that help explore the range of perceptions” (Krueger e Casey 99).

Em cada ciclo da investigação, foram criados dois grupos focais devido às diferentes experiências vividas pelos grupos, apesar das muitas semelhanças em relação às características dos participantes, como por exemplo a idade, a escolaridade, etc. A opção da realização dos grupos focais deveu-se à necessidade de aprofundar opiniões, ideias através do estímulo das ideias dos outros. Embora alguns autores defendam que o número de grupos focais deve situar-se entre 3 a 4 grupos, ou mais até se atingir níveis de repetição de temas que determinam o ponto de saturação em que não surgem novas ideias (Krueger e Casey), optei por ter apenas dois grupos focais (em cada ciclo), pois não procurava atingir o nível de saturação, mas aprofundar tópicos e outros pontos de vista (Adler, Salantera e Zumstein-Shaha). Devido à extensa informação já recolhida com outros instrumentos, as partilhas dos grupos serviram para esclarecer e confirmar muitas das informações já recolhidas anteriormente.

Em termos de organização do espaço onde decorrem as sessões, não existem discrepâncias nas opiniões dos autores. Os lugares devem ser de fácil acesso, aprazíveis, sossegados (Krueger e Casey; Amado e Ferreira, *A Entrevista na Investigação em Educação*). Por ser mais conveniente para os alunos, as reuniões dos grupos focais decorreram na escola, nas suas próprias salas de aula, nos primeiros dias da interrupção lectiva. Esta opção foi pensada para que não houvesse distrações exteriores e para que a disponibilidade dos alunos fosse maior. Durante as sessões, os participantes sentaram-se à volta de mesas, de forma a permitir que todos se vissem uns aos outros enquanto falavam (Krueger e Casey; Amado e Ferreira, *A Entrevista na Investigação em Educação*; C. Santos).

Esta técnica de investigação permitiu que os alunos se expressassem sobre as experiências vividas durante as sessões do *Mystery Skype* e sobre as suas percepções. Através de diferentes perguntas, procurou-se explorar campos de discussão abertos nos inquéritos realizados, nas partilhas realizadas pelos alunos do 1.º ciclo da investigação, mas, acima de tudo, pretendeu-se que os alunos partilhassem e discutissem entre si a experiência que vivenciaram. O guião da entrevista semi-estruturada foi planeado anteriormente, tendo sido criado uma estrutura com blocos temáticos, objectivos e perguntas abertas (Anexo 5). A finalidade do guião não foi questionar os intervenientes de forma directa, mas sim saber o que pensam (Amado e Ferreira, *A Entrevista na Investigação em Educação*). O guião não foi seguido rigidamente, pois a intenção foi deixar as respostas fluírem, daí a opção da entrevista semi-estruturada. Apesar de as questões derivarem de um plano prévio, foi dada grande liberdade aos entrevistados (ibid.). As perguntas começaram por ser mais gerais e, à medida que foram avançando, tornaram-se mais específicas e tocando vários pontos importantes da investigação (Krueger e Casey). Todas as opiniões foram aceites, sendo que não foram cortadas linhas de pensamento, mas foi permitido que os alunos discordassem e acrescentassem ao que era apresentado. Os alunos nunca tinham realizado uma reflexão sobre a actividade num todo, sendo que apenas lhes foi pedido, no final de cada sessão, uma breve avaliação sobre a mesma e sobre as aprendizagens realizadas.

As questões foram idealizadas partindo das perguntas de investigação, da experiência pessoal da actividade, da análise dos resultados do 1.º ciclo da investigação, dos resultados dos inquéritos, da observação directa e de todos os dados que foram sendo recolhidos ao longo das interacções virtuais. A maioria das perguntas manteve-se do 1.º para o 2.º ciclo da investigação, sendo apenas algumas adaptadas. No que concerne ao formato, todas as perguntas foram criadas com linguagem acessível, não ambíguas e apenas sobre um assunto (Sá, Costa e Moreira; Amado e Ferreira, *A Entrevista na Investigação em Educação*). As perguntas foram abertas, para permitir aos alunos expandirem as suas opiniões e para provocar situações de discussões. Estimularam-se outros pensamentos (Amado e Ferreira, *A Entrevista na Investigação em Educação*), confronto de ideias entre os participantes, para na análise de dados procurar significados nas respostas de grupo (Bloor, Frankland e Kate). “É necessária, pois, uma atmosfera aberta, de modo que os participantes se sintam à vontade

para colaborar e partilhar ideias e sentimentos. Não se procuram consensos” (Amado e Ferreira, *A Entrevista na Investigação em Educação* 230).

A conversa teve início com um momento de “quebra-gelo”, que foi necessário prolongar um pouco, pois os alunos estavam bastante nervosos em relação ao facto de estarem a ser gravados, adoptando, por vezes, comportamentos diferentes dos habituais. Foi notório, no início da discussão, algum esforço por parte dos alunos para escolherem as palavras mais correctas e apropriadas. Este fenómeno pode ser enquadrado na crítica apontada por Krueger e Casey em relação a estas interacções de grupo, indicando que os participantes tendem a alterar o seu comportamento, tornando-se “(...) thoughtful, rational, and reflective” (49). Tal como os autores referem, este comportamento pode ser inconsciente. No caso destes grupos, considero que eles acusaram e assumiram a responsabilidade de terem sido convidados para esta etapa da investigação e procuraram não desiludir. O facto de serem grupos pequenos facilitou a interacção e permitiu que os elementos dos grupos se descontraíssem. Ao longo da discussão e com o passar do tempo, os alunos tornaram-se mais naturais, mas mantiveram sempre uma atitude responsável e cooperativa. Foi necessário desmontar a ideia de que eles deveriam dizer o que achavam que eu queria ouvir. Após este primeiro impasse, as entrevistas fluíram, tendo avançado para as perguntas mais relacionadas com as sessões, primeiro, de uma forma mais generalizada, e depois mais específica. Procurou-se seguir o guião tanto quanto possível, para não deixar alguns temas por abordar, contudo, não deixei de orientar as partilhas para onde os alunos queriam, fomentando, sempre que possível, o aprofundamento de algumas ideias. A discussão começou partindo de questões mais abrangentes, sobre a experiência no geral, e seguindo para outras mais específicas e focadas nos tópicos do interesse da investigação (Krueger e Casey). No final, os alunos tiveram oportunidade para sugerirem alterações ao jogo que considerassem ser oportunas para tornar o jogo mais interessante e produtivo. As partilhas dos alunos foram importantes como reflexão, avaliação da actividade, para uma melhoria de toda a prática.

4.4.1. Constituição dos Grupos Focais

A escolha dos alunos para participar nas conversas teve em conta a sua capacidade de participar e de reflectir (Amado e Ferreira, *A Entrevista na Investigação em Educação*), assim como o seu nível de envolvimento nas sessões do *Mystery Skype*. Segundo Krueger e Casey, os grupos focais funcionam porque os participantes se sentem confortáveis, e livres de expressar as suas opiniões sem receio de serem julgados. Os alunos ao serem convidados não hesitaram em aceitar e mostraram grande orgulho em terem sido seleccionados.

A opção para a constituição dos grupos de alunos não foi aleatória (Sá, Costa e Moreira; Vanderstoep e Johnston). O primeiro critério de escolha foi resultado da observação directa durante as sessões do *Mystery Skype*. Em ambos os ciclos da investigação, os alunos foram convidados com base no seu envolvimento, entusiasmo e participação activa nas sessões realizadas. Alguns destes alunos participaram para além das minhas expectativas e fizeram-no de forma muito entusiasta, ao longo de todas as sessões (Adler, Salantera e Zumstein-Shaha).

Após esta primeira selecção, foram criados dois grupos (em cada ciclo da investigação), com uma divisão baseada no seu nível de proficiência linguística assim como no seu nível académico, procurando com esta selecção encontrar uma homogeneidade educacional importante para a dinâmica dos grupos focais (Bloor, Frankland e Kate; Krueger e Casey; Ferreira e Raimundo; C. Santos). Pretendeu-se que os alunos não se sentissem intimidados em falar, que se sentissem mais à vontade na partilha (Krueger e Casey) e se sentissem “(...) empowered and supported in the co-presence of those similarly situated to themselves” (Bloor, Frankland e Kate 16), principalmente o grupo de alunos com o nível mais baixo. Procurou-se, também, que houvesse alguma diversidade nas suas personalidades para encorajar a discussão (ibidem).

Apesar de os critérios de selecção terem sido iguais, os grupos finais em cada ciclo da investigação tinham características próprias. O convite foi realizado em pequenos grupos,

numa breve reunião em que se explicaram a razão e o objetivo do convite, todos os passos da sessão e todas as questões éticas. Todas as questões levantadas pelos alunos foram esclarecidas nessa reunião prévia. Após este primeiro contacto, os encarregados de educação receberam um documento para ser assinado no qual se explicava todo o processo e se pedia a formalização do consentimento informado para cada um dos alunos (Adler, Salantera e Zumstein-Shaha; Krueger e Casey). Coloquei-me, igualmente, à disposição para o esclarecimento pessoal de qualquer dúvida. Na medida em que os encarregados de educação já tinham autorizado a participação dos seus educandos nas sessões de interacção virtual e já tinham tido conhecimento dos seus resultados, não houve qualquer pedido de informação extra. Todos os consentimentos foram entregues, assinados antes da sessão de cada grupo focal (Anexo 6).

4.4.2. Caracterização dos grupos focais

No final, os grupos focais foram compostos por quatro alunos (Grupo A3_1) e cinco alunos (Grupo A3_2), no primeiro ciclo, e por um total de 12 alunos, seis em cada grupo, no segundo ciclo da investigação. Estes números mantiveram-se dentro do intervalo sugerido por Krueger e Casey para os grupos focais, sendo que tipicamente são compostos por cinco a oito elementos, ainda que possam ir de um número mínimo de quatro a um número máximo de 12 elementos. Apesar de não haver um consenso sobre o número ideal (Bloor, Frankland e Kate), optou-se por convidar no máximo seis alunos, para cada grupo, a fim de facilitar a partilha de ideias e discussão entre si. Dos 12 alunos convidados, 3 alunos não compareceram, apesar de terem confirmado a sua presença. Assim, segundo Krueger e Casey, estes grupos podem ser considerados “mini-focus groups”. Uma vez que estes eram grupos focais de jovens, que em algumas alturas tendem a falar ao mesmo tempo, o número reduzido de participantes foi o ideal. Em situações futuras, deverei acautelar uma margem superior de convites realizados para prevenir as faltas (Bloor, Frankland e Kate; Krueger e Casey).

Tal como referido, no 1.º ciclo da investigação, foram criados dois grupos de alunos da turma 4 (GF_A3_1 e GF_A3_2), procurou-se que fossem homogéneos em relação à competência linguística, para que os discentes não sentissem constrangimentos em relação aos seus pares. Foi uma experiência muito boa para os alunos, nomeadamente para os que, aparentemente, não dominavam tão bem a língua. No momento do convite, fui, inclusivamente, questionada por uma das participantes (GF_A3_1) se eu não me teria enganado, uma vez que ela nunca falava nas aulas nem com os colegas, ao que lhe respondi que, mesmo assim, gostaria muito de saber a sua opinião, tendo aceitado de imediato o convite. No final, este grupo focal (GF_A3_1) teve intervenções bastante positivas e desencadearam algumas discussões pertinentes. Apesar de todos os alunos de ambos os grupos se conhecerem e terem trabalhado juntos durante, pelo menos, três anos, a opção de dividir os grupos por níveis de proficiência foi a mais acertada. O grupo com a proficiência mais baixa tinha cinco alunos, sendo que três ficaram retidos no 9.º ano. Todos os alunos do outro grupo transitaram de ano. O grupo de alunos com nível de proficiência mais baixo participou na discussão (GF_A3_1), partilhando opiniões como nunca o tinham feito nos três anos em que trabalhámos juntos. Os alunos identificaram características comuns entre si, tendo facilitado a interacção no final (Ferreira e Raimundo). Uma vez que os grupos de alunos eram do 9.º ano, as aulas terminaram mais cedo dos que os restantes anos de escolaridade, pois estes alunos tiveram de realizar Exames Nacionais. Por causa dos constrangimentos relacionados com o tempo, as sessões para a recolha das suas opiniões decorreram no intervalo entre o final das actividades lectivas e o início da época de exames nacionais.

No 2.º ciclo da investigação, tendo em conta a experiência no 1.º ciclo, era minha intenção agrupar os alunos novamente pelo nível de competência linguística, sem sucesso. Os convites iniciais foram feitos a dois grupos de alunos em cada turma anteriormente apresentadas, de acordo com a sua competência linguística e tendo em conta os outros critérios já anteriormente referidos. No entanto, não foi antevista a situação da falta de disponibilidade dos alunos por terem terminado as actividades lectivas. Uma vez que eram mais novos do que os do ciclo anterior e para não ficarem sozinhos em casa, muitos já estavam envolvidos em actividades de ocupação de tempos livres ou iriam para casa de familiares, não podendo estar presentes no dia das sessões dos grupos focais. Assim, optou-se por realizar

apenas duas sessões, uma em cada uma das turmas, não tendo em atenção o nível de competência linguística dos alunos, como previamente tinha considerado. Efectivamente, acabaram por ser dois grupos com níveis de competência linguística diferentes, de turmas diferentes e com experiências de actividades diferentes. (No Grupo 1, não havia alunos com níveis inferiores a 3 na disciplina de Inglês, sendo que havia três alunos com nível 5. No Grupo 2, havia dois alunos com nível inferior a 3 e apenas um, com nível 4.). No final, não se notou que a discussão tivesse sido afectada por essa razão, pois o nível de envolvimento dos alunos seleccionados foi muito positivo, falando abertamente sobre as suas diferenças e semelhanças.

1.º ciclo	N.º de alunos	Raparigas	Rapazes	Ano de Escolaridade	Média da Avaliação final a Inglês	Média Final 9.ºAno
Grupo 1	5	4	1	9.ºAno	2,6 valores	2,8
Grupo 2	4	2	2	9.ºAno	4 valores	4

2.º ciclo	N.º de alunos	Raparigas	Rapazes	Ano de Escolaridade	Média da Avaliação final a Inglês	Média Final 7.ºAno
Grupo 1	6	5	1	7.ºAno	4,2 valores	3,7 valores
Grupo 2	6	0	6	7.ºAno	2,8 valores	3,4 valores

Tabela 33 - Caracterização dos grupos de alunos dois ciclos de investigação.

Os grupos homogéneos e com um número reduzido permitiram que os alunos participassem, reflectissem sobre as suas vivências, se ouvissem uns aos outros, partilhassem as suas opiniões sem receio de críticas (Adler, Salanter e Zumstein-Shaha; Ferreira e Raimundo; Krueger e Casey; Bloor, Frankland e Kate; C. Santos). Nos grupos focais, foi possível testemunhar um envolvimento na discussão de todos os participantes, não surgindo conversas paralelas. Os alunos foram completando as suas reflexões com as reflexões dos restantes, acrescentando ou partindo destas para outras, tal como é expectável numa

dinâmica com este carácter (Krueger e Casey). À semelhança do estudo de Ho, o nível de participação dos alunos foi bastante positivo, tendo sido espontâneos, na maioria das vezes.

Tal como referido, os momentos de discussão e reflexão decorreram na escola, numa das salas de aula que os alunos costumavam frequentar, fazendo com que o ambiente lhes fosse familiar e natural. Todos os participantes sentaram-se em círculo, permitindo que todos se conseguissem ver e ouvir (Adler, Salantera e Zumstein-Shaha; Krueger e Casey), tendo o dispositivo de gravação ficado no meio para viabilizar uma melhor captação de som. No início, foi possível sentir algum desconforto pela situação de estarem a ser gravados. Foi necessário explicar novamente que todo o processo seria anónimo e que o áudio recolhido não seria partilhado.

As intervenções das interações dos grupos focais de alunos foram transcritas, e os dados foram organizados como uma narrativa. Realizou-se uma transcrição detalhada e integral dos momentos, para não perder dados e não arriscar tornar a sua análise superficial (Bloor, Frankland e Kate). Registaram-se todas as intervenções assim como as interrupções, os momentos de risos e as interjeições que, muitas vezes, serviram para mostrar concordância ou discordância com o que era dito.

Em suma, o objectivo dos grupos focais não foi comparar dados entre grupos ou tentar chegar a um consenso, mas expandir, clarificar e aprofundar as opiniões dos alunos. As perguntas foram todas abertas, procurando que os alunos desenvolvessem as suas opiniões. O meu papel foi de moderadora, ouvinte, observadora (Krueger e Casey). O facto de serem meus alunos facilitou a comunicação, uma vez que já havia um conhecimento prévio sobre as personalidades, gostos e saberes de parte a parte (Adler, Salantera e Zumstein-Shaha). Além do aprofundamento das opiniões, a opção da organização dos grupos focais serviu para realizar uma avaliação de toda a actividade e de procurar pontos a melhorar para o futuro (Krueger e Casey). Não se procurou apurar opiniões pessoais, “(...) mas dinâmicas interpretativas de identificação, comparação e negociação de sentidos e visões do mundo, que ampliam o espectro empírico da produção de dados” (Ferreira e Raimundo 66; Smithson; Weller).

4.4.3. Análise dos dados dos Grupos Focais

Foram recolhidos e analisados os dados dos Grupos Focais do 1.º ciclo (GF_A3_1 e GF_A3_2) e do 2.º ciclo da investigação (GF_A1 e GF_A1). Sendo os dados o resultado de experiências de alunos, das suas percepções e aprendizagens e, face ao facto de não existirem estudos nesta área, apresentamos as conclusões de ambos os ciclos. No final, foi realizada uma nova categorização das narrativas recolhidas no 1.º ciclo (GF_A3_1 e GF_A3_2), tendo em conta os códigos criados para este estudo.

Como referido, foram realizadas, no total, quatro momentos de discussão em grupos focais. No 1.º ciclo da investigação, optou-se por criar dois grupos de alunos oriundos da mesma turma (A3_1 e A3_2), divididos por nível de proficiência. No 2.º ciclo, optou-se por entrevistar os dois grupos de alunos (A1 e A2) separadamente. Em ambos os casos, as discussões dos grupos focais, apesar de seguirem um guião de entrevista muito semelhante, não foram iguais, devido tanto às experiências vividas pelos grupos como às suas idiossincrasias. Os dados recolhidos e analisados apresentam a totalidade dos grupos de alunos dos 1.º e 2.º ciclos da investigação, uma vez que não houve a intenção de comparar resultados.

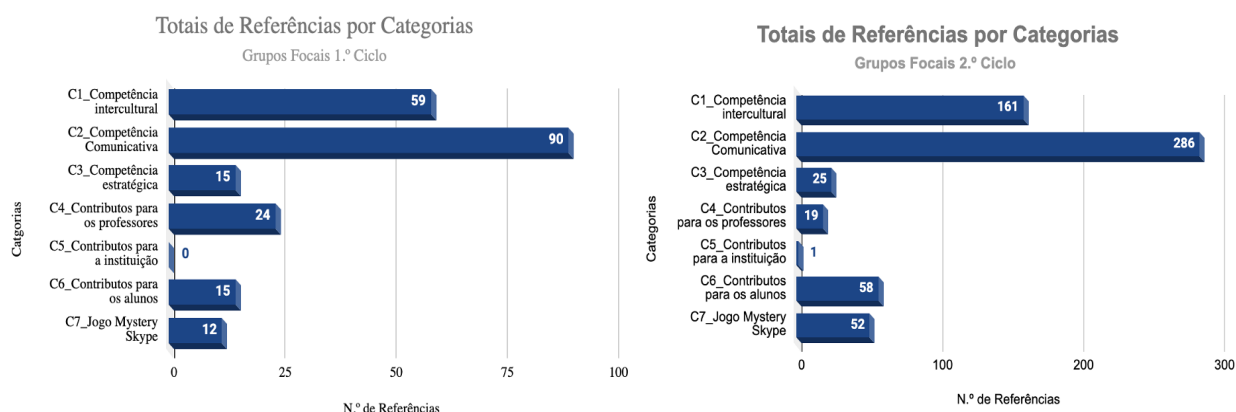
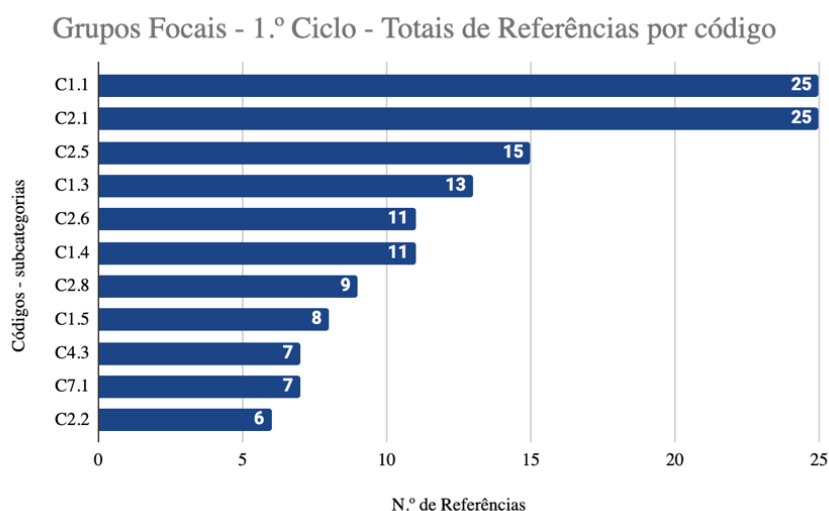


Tabela 34 - Totais Categorias – 1.º e 2.º ciclos (Grupos Focais)

Tanto no 1.º como no 2.º ciclo de investigação, as categorias que reuniram mais referências foram a “Competência Comunicativa” (C2) e a “Competência Intercultural” (C1), pela mesma ordem.



Legenda:

C1.1_Reconhecer realidades interculturais distintas	C2.8_Uso em sala de aula
C2.1_Contexto real	C1.5_Reconhecer, compreender e explicar exemplos concretos de atitudes de tolerância e respeito intercultural
C2. 5_Confiança	C4.3_Organização
C1.3_Reconhecer a diversidade	C7.1_Novas propostas
C2.6_Melhorar	C2.2_Motivação
C1.4_Estabelecer comparações entre vivências	

Tabela 35 - Referências por categorias dos Grupos Focais - 1.º ciclo

Nos resultados dos grupos focais dos alunos do 1.º ciclo, realça-se a primeira posição, alcançada pelo código “Reconhecer realidades interculturais distintas” (C1.1), à semelhança de todos os instrumentos analisados. Para além deste código da mesma categoria, “Competência Intercultural”, estão presentes, nesta seriação, a subcategoria “Reconhecer a diversidade” (C1.3), “Estabelecer comparações entre vivências” (C1.4) e “Reconhecer, compreender e explicar exemplos concretos de atitudes de tolerância e respeito intercultural” (C1.5). Apresentamos alguns exemplos ilustrativos das subcategorias:

Tinham pessoas com cabeça tapada que nós não temos. A1: E acho que eles também usavam computadores em vez de livros. Porque tinham em cima das mesas (GF_A3_1_A5).

Entrevistadora: Alguém se lembra de alguma coisa sobre o Egito?

A11: A comida! Comida muito elaborada.

A8: Aquilo tinha massa.

A11: O pequeno-almoço. Aquilo tinha um pequeno-almoço, era ovo e mais, não sei quê. Aquilo era muito elaborado. Ao pequeno-almoço eu, no máximo, como um pão e é se comer (GF_A3_2).

A8: A outra parte também é interessante, porque ficamos sempre a descobrir mais um pouco sobre os países, por exemplo, nós tínhamos essa ideia do Egito, que era só deserto e ficámos a saber mais que não era só isso. E que é diferente. É bom sabermos sempre mais sobre cada país (GF_A3_2).

A categoria “Competência Comunicativa” (C2) surge nesta seriação com quatro subcategorias, a saber: “Contexto real” (C2.1), “Confiança” (C2.5), “Melhorar” (C2.6), “Uso em sala de aula” (C2.8) e “Motivação” (C2.2). Os alunos referiram, várias vezes, que o contexto real contribuiu para o desenvolvimento da sua competência comunicativa,

A11: Eu não aprendi inglês. Eu pus em prática o inglês.

A8: Sim, porque eu não sou assim muito bom a Inglês. Mas deu para mais ou menos tentar falar ou entender. Não sei, é melhor.

A10: É mais e melhor.

Entrevistadora: Porquê?

A8: Porque estamos mais à vontade.

A11: É uma situação real.

A8: É que temos mesmo que falar em inglês. Temos mesmo que puxar pela cabeça. Para tentar encontrar as palavras certas para utilizar (GF_A3_2).

A8: é como se estivéssemos a falar normal. Não é tipo, temos de falar sobre uma matéria.

A11: Temos de ir buscar as palavras todas.

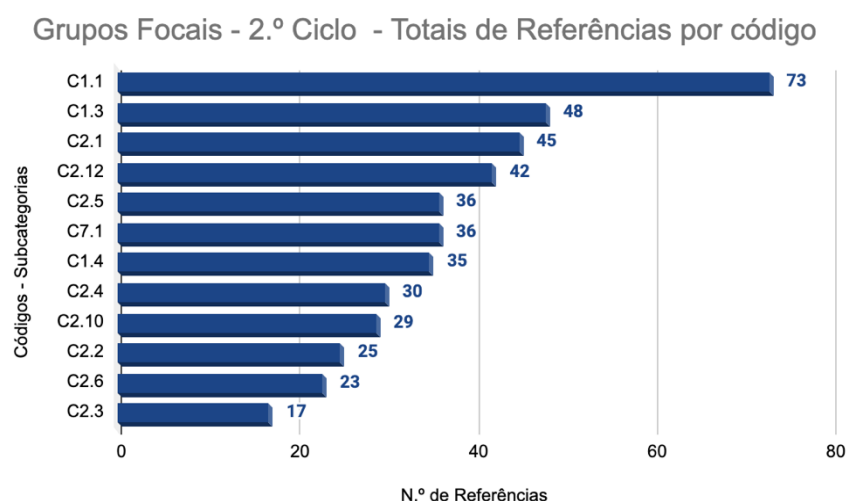
A8: Não é um tópico só. Temos liberdade de falar sobre as coisas todas.

A11: Gramática não...É dos tópicos, talvez. Falamos mais solto.

A8: Na sala de aula estamos a falar sobre um texto, estamos muito presos. Não temos assim muita liberdade para falar assim, tantas coisas, mas lá, temos que puxar também mais pela cabeça para poder falar. E temos mais liberdades do que estar a falar na sala de aula só de um tópico (GF_A3_2).

Ambas as transcrições das entrevistas dos grupos focais foram analisadas com o apoio da ferramenta *WebQDA*, sendo as referências consideradas importantes para a investigação codificadas, segundo o esquema anteriormente referido. No total, foram registadas 1.471 referências em 43 subcategorias. Na figura 18, podem ser observadas as 12 subcategorias que tiveram um maior número de referências.

Como referido, a subcategoria com mais referências é comum a todas as fontes (grupos focais, inquéritos aos professores e avaliações de alunos), C1.1 – “Reconhecer realidades interculturais distintas”. Apesar de os métodos de recolha terem sido diferentes, após a codificação de todas as narrativas, foi realizada uma comparação simples, tendo em conta o número de referência assinaladas (Adler, Salantera e Zumstein-Shaha). Nas 12 primeiras posições seriadas pelo número de referências assinaladas, aparecem outras categorias comuns, como o uso da língua em “Contexto real” (C2.1), a “Confiança” (C2.5) e a “Motivação” (C2.2) no uso da língua durante o jogo. Esta seriação conduz a uma maior compreensão sobre as percepções dos alunos (Almutrafi).



Legenda:

Códigos Subcategorias:

C1.1_Reconhecer realidades interculturais distintas

C1.3_Reconhecer a diversidade

C2.1_Contexto real

C2.12_ Iniciar, manter ou terminar uma conversa breve

C2.5_Confiança

C7.1_Novas propostas

C1.4_Estabelecer comparações entre vivências

C2.4_Envolvimento

C2.10 Produzir discursos de cunho pessoal

C2.2_Motivação

C2.6_Melhorar

C2.3_Autonomia

Figura 17 - Referências por categorias dos Grupos Focais - 2º ciclo.

A subcategoria “Reconhecer realidades interculturais distintas” (C1.1) surge em primeiro lugar no total das referências dos Grupos Focais do 2.º ciclo da investigação. Ainda referente à categoria “Competência Intercultural”, na segunda posição, surge a subcategoria “Reconhecer a diversidade” (C1.3). Estes valores sugerem que os alunos dão importância às partilhas e aprendizagens culturais realizadas com o jogo *Mystery Skype*.

A02_A1 - Alguma coisa que eles fazem para eles é normal e para nós é estranho. Coisas que aprendi em termos culturais. Principalmente da Índia, principalmente da Índia, dos ratos (GF_A1).

A02_A1 - Nós estávamos ali a ver, que eles tinham umas coisas escritas atrás. Ok, deve ser da Ásia por causa das letras, da China ou do Japão.

A03_A1 - A Ásia é grande.

A02_A1 - Mas quando eu penso naquelas letras, penso nesses países (GF_A1).

Entrevistadora - Sabiam onde era o Taiwan?

A04_A1 - Agora já sei que é uma ilha. Perto da China.

A01_A1 – Antes não sabia.

A05_A1 - Não tinha a mínima ideia.

A02_A1 - Eu sabia mais ou menos onde ficava. Mas não sabia que era uma ilha (GF_A1).

A02: Nas escolas de Taiwan e eu também reparei que eles usam várias televisões. Que é muito diferente da nossa. E quadros... Eles também usam aqueles quadros que têm canetas. Aprendi que as escolas de outros países são bem diferentes das nossas (GF_A2).

Na categoria C1, “Competência Intercultural”, o Grupo A2 registou um total de 104 referências e o Grupo A1, um total de 52 referências. O Grupo A2 teve mais interações virtuais (3 sessões) e realizou momentos de interação subsequentes aos jogos do *Mystery Skype* (2 sessões). O Grupo A1 realizou menos interações (2 sessões), podendo ser uma razão para a diferença registada. As vivências dos grupos de alunos foram diferentes. Não obstante, os valores finais da categoria “Competência Intercultural” (C1) surgem na primeira posição em ambos os grupos, demonstrando que os alunos têm a percepção de que desenvolvem a sua competência intercultural com o jogo *Mystery Skype*. O jogo promove o contacto e a interação com outras culturas, ajudando os alunos a compreender e a aceitar outras perspectivas, valores e comportamentos (Byram, Gribkova e Starkey, *Developing the Intercultural Dimension in Language Teaching - A Practical Introduction for Teachers*).

A categoria “Competência Comunicativa” (C2) tem o maior número de referências nesta seriação. Registaram-se oito subcategorias, a saber: “Contexto real” (C2.1), “Iniciar, manter ou terminar uma conversa breve” (C2.12), “Confiança” (C2.5), “Envolvimento” (C2.4), “Produzir discursos de cunho pessoal” (C2.10), “Motivação” (C2.2), “Melhorar” (C2.6) e “Autonomia” (C2.3). Os alunos referiram vários factores que valorizam o jogo *Mystery Skype* em relação ao desenvolvimento da competência comunicativa. Por exemplo, valorizaram o

facto de os parceiros serem da sua idade e de não os conhecerem, como tal não se sentirem tão ansiosos ao falar. Assumiam que não era problemático errar, pois os outros também não dominavam o inglês e, ao mesmo tempo, reconheceram que alguns dominavam melhor a língua do que eles:

A02: Se nós falássemos inglês, não ia ter piada. Já sabíamos comunicar com as pessoas. Então acho que desafio não saber também é grande (GF_A2).

A04: Podíamos falar errado que eles não olhavam torto, nem nada. Porque eles também falavam errado (GF_A1).

A03: Eu também sinto essa pressão, mas quando a gente faz uma pergunta, e eles percebem a gente quer sempre falar mais. Tu viste que conseguiste fazer a pergunta, Falar em inglês. E então tu queres sempre fazer mais perguntas (GF_A2).

A06: Porque me interessei. Porque eles também estavam com medo. E assim falei (GF_A2).

A02: É mais informal. Sentes-te mais à vontade, acho eu porque eles também não sabem falar bem assim, mais inglês como tu. E sentes-te à vontade sem medo de errar (GF_A1).

A02_A1: Porque eram mais ou menos da nossa idade. Era mais fácil. Sentíamos-nos mais à vontade, do que falar com um adulto. Na sala de aula vale tudo para a notinha. E na sala de aula os colegas vão julgar. Nem todos. Mas há alguns que abusam dessa parte. Porque os outros não nos conhecem e nunca mais nos vamos ver. Por isso não têm como nos julgar. Só naquela altura. E mesmo assim não nos vão julgar, porque eles também não sabem muito (GF_A1).

Os comentários desta amostra de alunos indicam que o contexto real, facilitado pela interacção virtual *Mystery Skype*, auxilia a aprendizagem da língua estrangeira (Loranc-Paszyk, *Videoconferencing as a Tool for Developing Speaking Skills*). Segundo estes alunos,

com o *Mystery Skype*, a sua motivação para falar aumentou e adquiriram competências comunicativas para além das que conseguiriam noutras actividades (Choi e Nunan).

A categoria “Jogo *Mystery Skype*” (C7) procurou reunir as referências que apresentavam críticas à organização e propostas de melhoramento do jogo. Sendo o Grupo A2 um grupo de alunos, por natureza, mais entusiasta do que o A1, essa característica pode justificar o maior número de referências (40). Uma das propostas lançada foi, entretanto, colocada em prática na escola, permitindo que alunos de outros grupos do AEFC participem nas actividades do *Mystery Skype*. Os alunos do Grupo A2 prontificaram-se a ser mentores dos mais novos (2.º ciclo de escolaridade) e avançou-se com a proposta para o projecto educativo (extra curricular), Clube *Mystery Skype*, ao Conselho Pedagógico do Agrupamento, que, entretanto, foi aceite.

Para além dos tópicos que aparecem neste destaque, as 12 subcategorias com mais referências, surgiram alguns tópicos de discussão que, apesar de não terem registadas muitas referências, foram considerados importantes para a presente investigação.

A categoria “Contributos para os alunos” (C6), nomeadamente a subcategoria C6.5 “Competição”, foi assinalada com referências de ambos os grupos. Os grupos de alunos possuíam um espírito competitivo, contudo expressavam-no em campos diferentes. O Grupo A1 demonstrava-o, especialmente, dentro da sala de aula, almejando avaliações positivas e de qualidade, e o Grupo A2, sempre que houvesse um desafio como um jogo, fosse este de futebol ou virtual: “Eu a pensar dizer cultura e o meu ego a dizer competição” (A01_A2, GF_A2) foi a resposta de um aluno do Grupo A2, a quem foi perguntado se tivesse de escolher apenas um momento do jogo *Mystery Skype*, a competição ou as partilhas culturais.

O código “Pronúncia/Sotaque” (C2.7) só é referenciado nas entrevistas dos grupos focais. Um dos factores referido por alguns alunos, que pode ser algo limitativo da comunicação, foi a pronúncia e o sotaque dos parceiros.

Entrevistadora - Foi fácil entender o que eles (alunos da Índia) falavam inglês.

A04_A1 - Não. Nada mesmo.

A01_A1 - Não precisam de exagerar.

A04_A1 - Mais ou menos.

A02_A1 - Mais ou menos. Porque o inglês deles era... Foi mau, digamos assim. Mas a conexão da Internet não ajudava...

Entrevistadora - Porque é que dizem que o inglês era mau?

A02_A1 - Por causa do sotaque. E como eles falavam, porque eles também falavam uns em cima dos outros. E assim não dava para perceber (GF_A1).

As dificuldades sentidas com a pronúncia ou sotaque variaram de interacção para interacção e nem sempre foram consequência da competência linguística, mas de outros factores, como a conexão da internet ou a organização dos grupos de alunos, como é possível verificar na transcrição acima. Todos os grupos observados tiveram sessões com grupos de alunos diferentes oriundos da Índia, tendo as reacções em relação ao sotaque sido, também, diferentes.

No Taiwan, eles falam um inglês que não é lá muito diferente do nosso. Não tem lá muito sotaque extremamente diferente. Já na Índia, o inglês é um bocadinho diferente. O sotaque em si e eu notei que eles trocam os Ts pelos Ds. Daí (...) eu aqui de Portugal é assim normal... “Why did you do that?”, “Why did you do that?” (aluno repete, procurando chegar ao sotaque indiano) (GF_A2_A01).

No Grupo A1, os comentários sobre a interacção com outro grupo de alunos do Taiwan, remetem para o contrário.

04_A1 - Os do Tawain não dava para entender, porque eles estavam a gritar. Mas o inglês é como o nosso. Mas tinham uma pronúncia diferente.

A06_A1 - Achei mais fácil o da Índia. Mesmo quando eles estavam a fazer as perguntas. Eles faziam mais perguntas do que nós.

A03_A1 - Pois é. Eles faziam mais perguntas...

A06_A1 - Eu achei os do Taiwan mais difícil de compreender do que os da Índia. E estava mais organizado na Índia (GF_A1_2.7).

Contudo, referem, igualmente, que, com algum esforço e pedidos para repetir, conseguem entender os parceiros, algo possível devido ao contacto directo com os parceiros (North, Piccardo e Goodier). Se, por um lado, é identificado como algo limitativo, por outro, é um dos aspectos que mais curiosidade levanta, pois, assim que se inicia a interacção, os alunos tentam discernir qual o sotaque dos parceiros para restringirem as opções do país parceiro.

Um dos temas que raramente é focado pelos alunos, quando são realizadas as actividades relacionadas com o *Mystery Skype*, é a sua avaliação. De uma forma geral, os alunos consideram as sessões como momentos em que não estão a ser avaliados. No 1.º ciclo da investigação, os alunos ficaram surpreendidos quando, ao comentar alguns momentos, evidenciei a minha atenção ao que acontecia nas sessões. Por ser uma actividade que, normalmente, decorre fora da sala de aula atribuída à turma, os alunos associam-na a divertimento.

A01 - Nas aulas é um inglês mais formal, entre aspas. Tem que se dar um inglês mais rigoroso. A falar já se fala de É, é diferente, é diferente (GF_A2).

A03_A1 - É diferente porque nós nas aulas... é mais matéria...

A01_A1 - Mais vocabulário. Tudo planeado.

A02_A1 - E como tudo vale para nota...

A01_A1 - No *Mystery Skype* foi mais à vontade. Nós criámos. Era mais da nossa mente. Do nosso pensamento (GF_A1).

À semelhança das aprendizagens que realizam autonomamente quando usam as redes sociais ou os jogos *online*, os alunos desenvolvem a competência linguística sem se aperceberem (Godwin-Jones, “Riding the digital wilds: Learner autonomy and informal language learning”).

A realização desta investigação-acção não pretendeu apenas melhorar a prática lectiva ou validar novas metodologias de ensino da língua, mas, sobretudo, continuar a alargar os horizontes dos alunos, de forma mais eficaz, tornando-os membros mais atentos à sociedade (Kemmis). As discussões levantadas nos grupos focais foram o momento mais gratificante de toda a investigação, pois os alunos participantes tiveram oportunidade de partilhar e contribuir com as suas opiniões para o desenvolvimento da actividade (Kemmis). No momento das sessões, é possível perceber o que agrada e não agrada aos alunos, contudo, ouvir as suas justificações e reflexões sobre a prática enfatiza a importância de mantermos abertos os canais de comunicação, para melhorarmos as nossas competências. As entrevistas dos Grupos focais foram momentos muito ricos em informação e reflexão de parte a parte. No ano lectivo seguinte, um dos alunos envolvidos perguntou se, no final desse ano, não iríamos repetir este momento de reflexão, pois ele tinha gostado bastante de discutir com os seus colegas, num grupo mais restrito, os vários pontos de vista, provando que esta metodologia é uma experiência social (Krueger e Casey).

4.5. Inquérito aos professores

“The students understand they can expand their world by learning English”
(IP_6NN PESL17).

Conforme mencionado, a plataforma *Skype in the Classroom*, que suportava o jogo *Mystery Skype* foi descontinuada, em final de 2020. Apesar disso, a comunidade de professores continuou a interagir e a dinamizar sessões virtuais com os seus alunos, usando outros meios de contacto. Embora existam diversos *sites* que fornecem algumas informações sobre a actividade *Mystery Skype*, não se encontram muitas referências disponíveis sobre as percepções dos professores em relação ao jogo, às suas potencialidades

e ao seu impacto. Existe um estudo que procurou conhecer as opiniões dos professores gregos sobre a utilização do jogo *Mystery Skype*, quando ainda era suportado pela plataforma *Skype in the Classroom* (Dimitrakopoulou). O estudo abrangeu professores do ensino básico do sector privado que frequentaram uma acção de formação onde receberam informação sobre o jogo. Após a formação, alguns professores procuraram implementar nas suas aulas a actividade. No final, a autora concluiu que o sucesso do jogo passa muito pela vontade dos professores em integrarem o uso da tecnologia no processo de ensino-aprendizagem, facto que se pode tornar um obstáculo. Por outro lado, quando os professores reconhecem o valor do jogo, baixam os seus níveis de ansiedade em relação à utilização de tecnologia e aumentam as suas intenções de incluir esta actividade nas suas salas de aula. Dimitrakopoulou considera que o estudo demonstrou uma atitude positiva dos professores gregos da cidade de Salónica, perante a integração do jogo *Mystery Skype* na sua prática lectiva.

A decisão de realizar um inquérito aos professores que dinamizam a actividade *Mystery Skype* nas suas aulas teve a sua génese na lacuna de informações nessa área. Pretendeu-se recolher e registar as opiniões e percepções dos professores e, posteriormente, compará-las com as percepções dos meus alunos.

O inquérito²¹ foi realizado na ferramenta *Google-Forms* e esteve disponível para receber respostas entre os dias 20 de Fevereiro de 2023 e 21 de Julho de 2023. O formulário foi divulgado nas duas comunidades do *Facebook*, que se mantêm mais activas (*Mystery Skype / Skype in the Classroom*, com cerca de 10 mil membros; *Mystery Skype* (1,9 mil membros)). Antes de ser difundido, o inquérito foi testado com professores portugueses experientes que integraram com frequência esta prática nas suas aulas.

O inquérito realizado aos professores estava dividido em seis secções: 1.ª secção - Enquadramento do estudo; 2.ª secção - Caracterização dos respondentes (3 perguntas); 3.ª secção - Sobre o jogo *Mystery Skype* (7 perguntas); 4.ª e 5.ª secção - Expressão de opinião

²¹ Ver Anexo 7.

(7 perguntas, escala de *Likert* de 4 níveis, 1 pergunta aberta; Outros comentários); 6.ª secção - Consentimento (5 perguntas).

A primeira secção do inquérito apresentava aos professores respondentes o cerne da investigação, detalhando os procedimentos possíveis, riscos e benefícios do seu contributo, compromisso de confidencialidade de todo o processo e os contactos para esclarecimentos adicionais. No final desta secção, todos os participantes eram convidados a aceitar a sua participação voluntária na investigação para prosseguir para a secção das perguntas. A segunda secção do inquérito consistia em três perguntas de escolha múltipla, visando obter uma breve caracterização do respondente. Esta secção incluía perguntas sobre o país de origem, o perfil dos alunos que leccionam, nomeadamente a faixa etária e a/as disciplina/as leccionadas. Na terceira secção do inquérito, o objectivo foi recolher informação sobre a experiência dos respondentes com a actividade *Mystery Skype*. As perguntas incluíam o número de jogos realizados, a língua local utilizada, local onde encontram os parceiros, o que consideram que os alunos aprendem e quais competências que estes desenvolvem com a actividade. Todas estas perguntas eram de escolha múltipla, com duas ou mais opções de resposta. Nesta secção, os professores foram questionados se notaram mudanças nos seus alunos após a realização da actividade. Independentemente da resposta, os professores eram convidados a elaborar um breve comentário sobre a sua escolha, num espaço de pergunta aberta. A quarta secção do inquérito consistia em sete perguntas formuladas com base numa escala de *Likert* para aferir os níveis de concordância (1 - Strongly Disagree; 2 - Disagree; 3 - Agree; 4 - Strongly Agree) com afirmações relacionadas com a actividade. Para cada uma das perguntas, havia um espaço (opcional) no qual os professores poderiam justificar a sua resposta ou fornecer informações adicionais. Na secção seguinte, constava uma pergunta de resposta aberta na qual os professores eram convidados a explicar as razões da utilização desta actividade com os alunos. O inquérito terminava com o registo do consentimento do professor para a utilização dos dados recolhidos na investigação assim como a sua autorização para contactos futuros, caso desejassem.

4.5.1. Resultados do inquérito

Responderam ao inquérito 56 professores²² de 23 países, de 5 continentes (18 da Europa, 16 da Ásia, 17 da América, 4 da África e 1 da Oceânia). Dos 56 professores, foram considerados 19 respondentes como nativos, pois referiram usar o inglês como língua materna. Estes professores são oriundos dos Estados Unidos da América (EUA), Nova Zelândia, Índia (dois professores que identificaram o inglês como língua materna) e Canadá. Os restantes 37 professores foram considerados nesta investigação como não nativos, sendo que referiram leccionar inglês como língua não materna ou outra língua. Para facilitar a comunicação, os professores oriundos de um país de língua materna inglesa foram designados como “nativos” e os demais, como “não nativos”. Na análise dos dados, essa distinção foi tida em consideração, em algumas situações, sendo os dados tratados tanto em conjunto como separadamente. Ao longo da análise e sempre que foi considerado pertinente para as reflexões, os dados foram apresentados separadamente. Os professores nativos não foram excluídos da investigação, apesar de o foco da investigação incidir sobre a aprendizagem da língua inglesa como língua estrangeira. Assim, os dados recolhidos nas respostas desses professores contribuíram, essencialmente, para a discussão sobre a competência intercultural e comunicativa.

²² Nos anexos, encontra-se toda a informação recolhida dos inquéritos aos professores (Anexo 16).

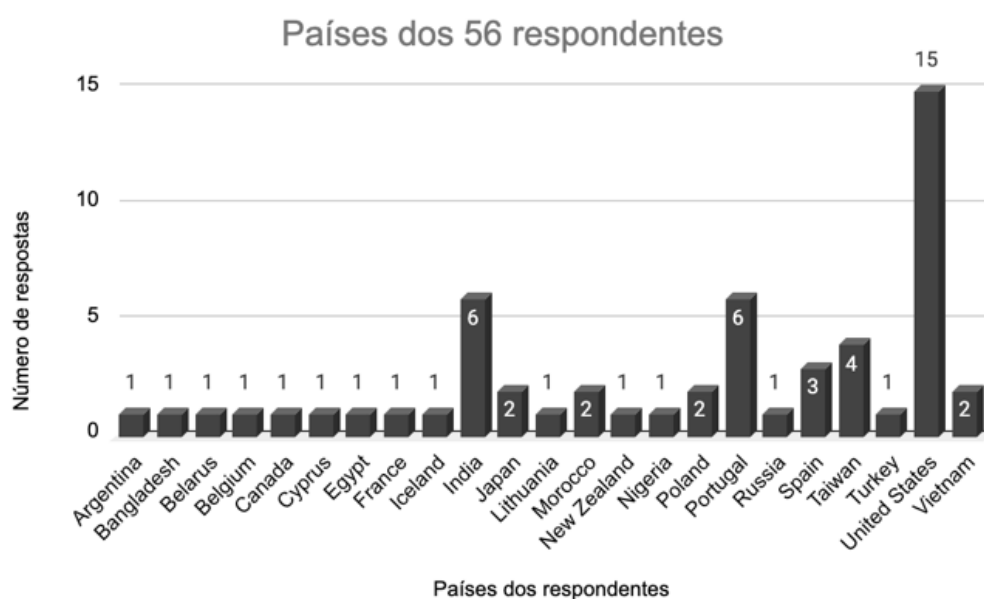


Tabela 36 - Países dos professores respondentes (Inquérito aos professores).

As respostas recolhidas de professores oriundos dos EUA são 27% (N:15) do total. Devemos realçar que os professores dos EUA, para além das interações que realizam com outros países, promovem, igualmente, muitas interações entre escolas dos diferentes estados do seu país. Existem grupos no *Facebook* dedicados, exclusivamente, a combinar interações entre professores dos EUA. No entanto, o inquérito não foi divulgado nesses espaços, tendo as respostas sido recolhidas em espaços onde se encontram professores de todo o mundo e se combinam, maioritariamente, interações virtuais entre diferentes países.

Dos professores respondentes, 62,5% (N:35) já dinamizou sessões de *Mystery Skype* mais do que 10 vezes, sendo que destes, 41% (N:23) afirma já ter perdido a conta ao número de interações realizadas. Podemos, portanto, considerar que a maioria dos professores nesta amostra possui experiência no jogo.

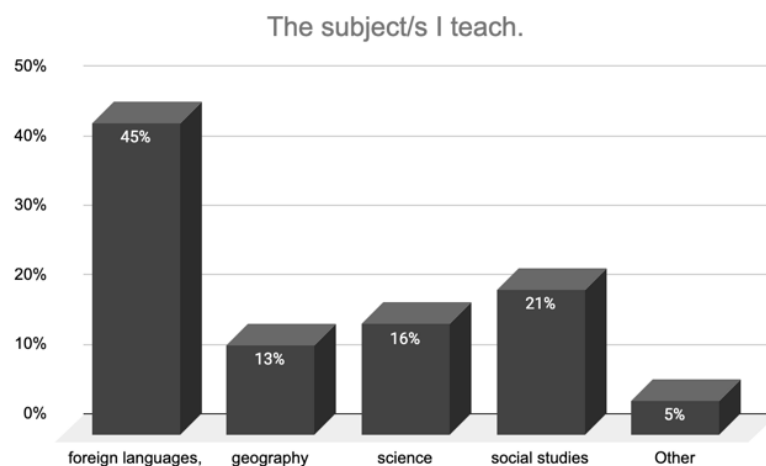


Tabela 37 - Disciplinas leccionadas (Inquérito aos professores)

Em relação à disciplina leccionada (ou disciplinas, uma vez que podiam marcar mais do que uma opção), 45% (N:25) dos respondentes referem que são professores de língua estrangeira. Deste valor de 45%, 92% (N:23) ensinam Inglês, enquanto 8% (N:2) ensinam Francês, Árabe ou Alemão. Em relação aos professores que leccionam outras disciplinas, 21% (N: 12) são professores de estudos sociais, 9% (N:9) leccionam Ciências e 8% (N:7), geografia. As respostas recolhidas reuniram um total de 19 opções de disciplinas, sendo que estas apresentam valores inferiores a 8%.

O inglês é a língua de comunicação predominante durante as interações do *Mystery Skype*, sendo utilizada por 95% dos respondentes. Desses, 61% (N:34) usam o inglês como língua estrangeira, enquanto 34% (N:19) o utilizam como língua materna. Nas respostas recebidas, o número de outras línguas usadas é reduzido. Devido ao foco desta investigação se centrar na aprendizagem da língua inglesa como língua estrangeira, será utilizada a designação “língua inglesa” na análise dos dados dos inquéritos dos professores.

Em relação à faixa etária dos alunos que os 56 professores respondentes leccionam, a distribuição de respostas foi a seguinte:

25% (N:14) dos professores leccionam a alunos entre os 6 e os 10 anos;

20% (N:11) dos professores leccionam a alunos entre os 10 e os 12 anos;

20% (N:11) dos professores leccionam a alunos entre os 12 e os 14 anos;
23% (N:13) dos professores leccionam a alunos entre os 14 e os 16 anos;
7% (N:4) dos professores leccionam a alunos entre os 16 e os 18 anos;
5% (N:3) dos professores leccionam a alunos com mais de 18 anos.

Dentro desta amostra, 43% (N:24) dos professores leccionam às faixas etárias correspondentes aos alunos do 3.º ciclo (entre os 12 e 16 anos), que foram objecto deste estudo.

Para estabelecer os contactos com os parceiros, os respondentes identificaram as redes sociais como *Twitter*, *Flip (Flipgrid)* ou *Facebook*. A maioria dos professores (47%) menciona que usa a rede social *Facebook* para encontrar os parceiros e, também, recorre aos contactos de sessões previamente realizadas (23%)²³. Conforme referido, os grupos do *Facebook* coexistiam com o espaço da *Microsoft*, *Skype in the Classroom* e mantiveram activa a comunidade de professores. Durante o período desta investigação, houve uma tentativa conduzida por um professor entusiasta de criar uma plataforma semelhante à do programa *Skype in the Classroom*, denominada *Mysteryclass* (<<https://mysteryclass.org>>). Embora tenha conseguido atrair muitos professores, esta iniciativa foi encerrada devido à falta de disponibilidade do seu promotor. Assim, os contactos continuam a ser realizados, predominantemente, nos grupos de professores do *Facebook*.

A primeira parte do inquérito aos professores realizado nesta investigação era composto por perguntas de caracterização da amostra, a segunda pretendia conhecer as opiniões e percepções dos professores sobre o jogo *Mystery Skype*. Todas as perguntas (da 4 à 13) tinham como resposta quatro níveis de concordância numa escala de *Likert*, (1 - Strongly Disagree; 2 - Disagree; 3 - Agree; 4 - Strongly Agree) e a possibilidade de os professores acrescentarem qualquer comentário que desejassem. Os comentários recolhidos foram analisados com a ferramenta *WebQDA*.

²³ A pergunta permitia a escolha de várias opções.

Lista das perguntas realizadas na secção 4 do inquérito

4. In your opinion, do your students learn with Mystery Skype interactions about...? Geography; Culture; Languages; They don't learn anything.
5. In your opinion, what do your students develop or improve with Mystery Skype interactions? (You can choose more than 1.) Digital competences; Problem solving; Critical thinking; Language competences; Intercultural competences; Respect others; Teamwork; Collaborative work.
6. Do you recognise any changes in your students, after attending a Mystery Skype session? (On for example: Language Competence, Behaviour, Motivation, Knowledge, Curiosity, other.)
7. My students are more motivated to speak in English (or other languages) after playing Mystery Skype. (If your students use their mother tongue, consider oral competence to answer.)
8. My students are more confident in speaking in English (or other languages) after playing Mystery Skype. (If your students use their mother tongue, consider oral competence to answer.)
9. My students are more sensitive to other cultures after playing Mystery Skype.
10. My students decrease their level of anxiety about communicating in a foreign language while playing Mystery Skype. (If your students use their mother tongue, consider oral competence to answer.)
11. My students enjoy the real context environment.
12. My students respect more other cultures after playing Mystery Skype.
13. My students increase their curiosity about other cultures after playing Mystery Skype.

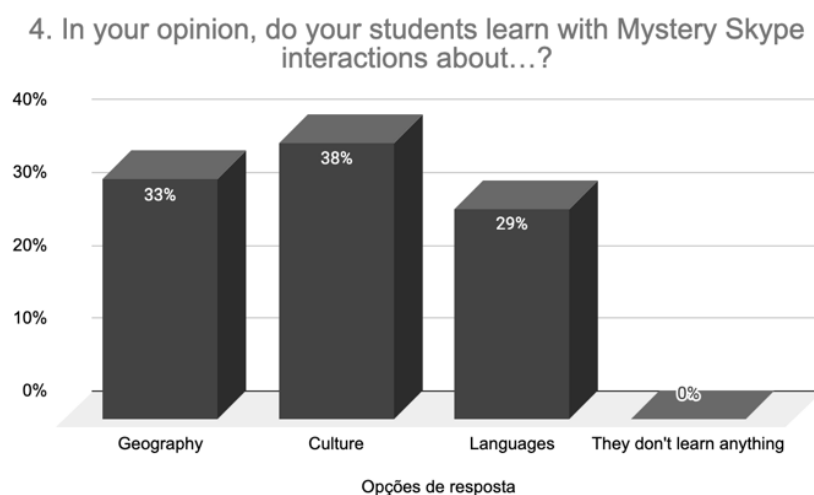


Tabela 38 – Aprendizagens com o *Mystery Skype* (Inquérito aos professores)

A pergunta 4 pretendia conhecer a opinião dos professores em relação ao que estes consideravam que os alunos aprendem com as interações do *Mystery Skype* (permitia a escolha de mais do que uma opção) (*In your opinion, do your students learn with Mystery Skype interactions about...? Geography; Culture; Languages; They don't learn anything*). Para além das opções apresentadas, era permitido acrescentar outras. As respostas recolhidas distribuíram-se entre as três opções principais da seguinte forma: “Cultura” obteve 38% das respostas (N:55); “Geografia” obteve 33% das respostas (N:48); “Línguas” obteve 29% das respostas (N:4). Não foi registada qualquer resposta na opção “Não aprendem”. As respostas na categoria “outras” apresentaram um número limitado de ocorrências, com pouca repetição de opções semelhantes, tornando-as menos relevantes para a análise. Podemos considerar que há um equilíbrio entre as opiniões dos professores, não obstante a opção “cultura” ter registado mais respostas na globalidade.

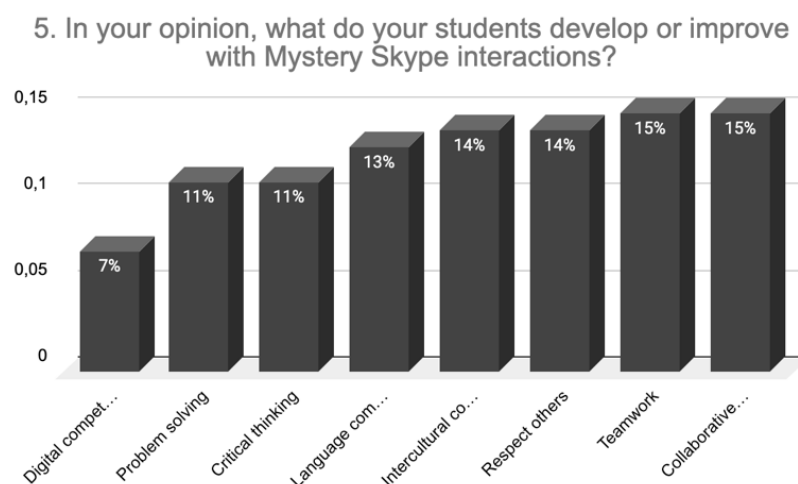


Tabela 39 – Desenvolvimentos com *Mystery Skype* (Inquérito aos professores)

Legenda:

Intercultural competences	Digital competences
Respect others	Problem solving
Teamwork	Critical thinking
Collaborative work	Language competences

A pergunta 5 pretendia conhecer a opinião dos respondentes sobre as competências que consideravam que os alunos desenvolvem ou melhoram com as interações *Mystery Skype* (*In your opinion, what do your students develop or improve with Mystery Skype interactions? (You can choose more than 1.)* *Digital competences; Problem solving; Critical thinking; Language competences; Intercultural competences; Respect others; Teamwork; Collaborative work*). Dentro das opções apresentadas, os professores podiam escolher mais do que uma alternativa e também tinham a opção de acrescentar outras. As respostas dividiram-se, principalmente, da seguinte forma: “Collaborative work” (15% (N:46) respostas), “Teamwork” (15% (N:46) respostas), “Respect others” (14% (N:44) respostas), “Intercultural competences” (13% (N:43) respostas), “Language competences” (13% (N:40) respostas). Esta distribuição de respostas mostra um equilíbrio entre as competências mencionadas, destacando-se que a maioria das competências é considerada de importância semelhante pelos professores.

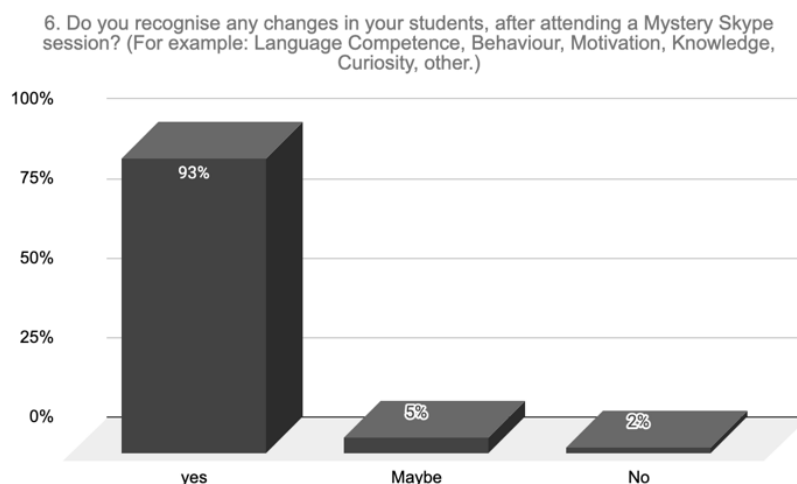


Tabela 40 - Mudanças nos alunos (Inquérito aos Professores)

Na pergunta 6, pretendia-se saber se os professores reconheciam algumas mudanças nos seus alunos após as sessões de *Mystery Skype*, tais como melhorias na competência linguística, no comportamento, na motivação, na curiosidade, entre outros aspectos (*Do you recognise any changes in your students, after attending a Mystery Skype session? (On for example: Language Competence, Behaviour, Motivation, Knowledge, Curiosity, other.)*). A maioria dos professores (93% (N:52)) afirmou que observa mudanças nos alunos após as interações. Além das opções fornecidas, os professores também podiam acrescentar outras observações.

Para todos os professores que respondessem afirmativamente ou escolhessem a opção “talvez”, surgia uma nova questão aberta de resposta obrigatória (*Please, briefly elaborate on the changes you recognize in your students after attending a Mystery Skype session*). Apenas um professor não respondeu a esta pergunta.

Comentários à Pergunta 6

Do you recognise any changes in your students, after attending a Mystery Skype session?

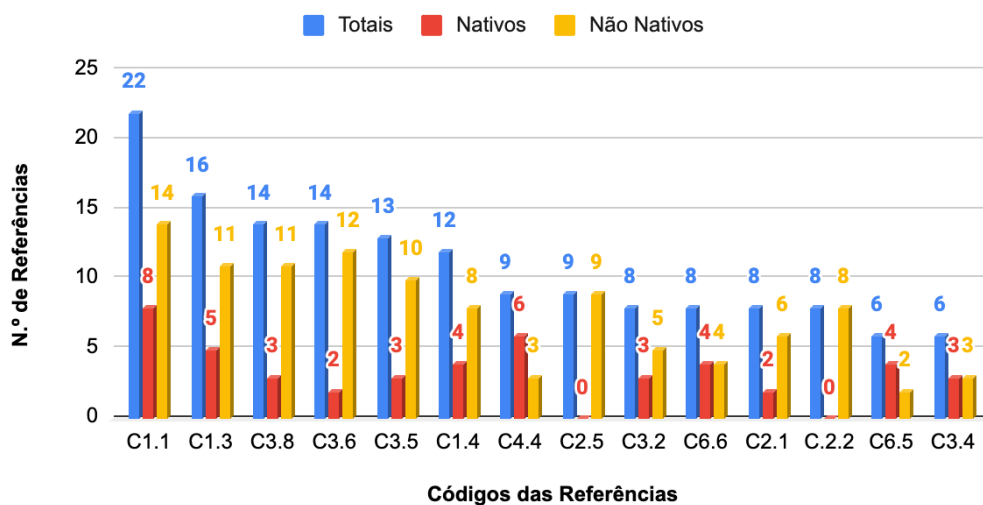


Tabela 41 – N.º de Referências- Mudanças nos alunos (Inquérito aos Professores).

Legenda:

Códigos de Referências

C1.1_Reconhecer realidades interculturais distintas
C1.3_Reconhecer a diversidade
C3.8_Comunicar em contexto
C3.6_Empatia e Tolerância
C3.5_Respeito pelos outros
C1.4_Estabelecer comparações entre vivências
C4.4_Capacitação profissional

C2.5_Confiança

C3.2_Trabalho Colaborativo/Trabalho em equipa
C6.6_Desenvolvimento da curiosidade
C2.1_Contexto real
C2.2_Motivação
C6.5_Competição
C3.4_Pensamento crítico e criativo

Face à diferença dos totais de professores respondentes nativos (N:19) e não nativos (N:37), os valores apresentados não podem ser comparados, contudo, os dados mostram os totais das referências assinaladas em ambos os grupos de professores e por grupo (IP_6N (nativo) e IP_6NN (não nativo)).

A análise dos comentários revelou que a maioria das referências (22) está relacionada com o código “Reconhecimento de Realidades Interculturais Distintas” (C1.1). Tanto os professores nativos (N:8) como os não nativos (N:14) obtiveram o maior número de referências neste código, nos comentários a esta pergunta. Além da subcategoria C1.1, encontram-se igualmente referências às subcategorias “Reconhecer a diversidade” (C1.3) e “Estabelecer Comparações entre as Vivências” (C1.4), reforçando o reconhecimento da

importância do jogo *Mystery Skype* para o desenvolvimento da competência intercultural dos alunos. Os dados sugerem que os professores têm a percepção de que as interações promovidas pelo jogo têm um impacto positivo na consciencialização dos alunos sobre diferentes culturas e o desenvolvimento da sua competência intercultural.

Their world is bigger! They have made connections with students somewhere in the world and are interested in learning more about that country (IP_6N PMT9).

My students understand not only cultural differences, but also cultural similarities (IP_6N PMT16).

They are so happy to discover students from another part of the world, what they have in common and what's different (IP_6NN PESL33).

A categoria “Competência Estratégica” (C3), somando as referências das subcategorias, surge com o maior número de ocorrências. Nesta categoria, sobressaem as subcategorias “Comunicar em Contexto” (C3.8), “Empatia e Tolerância” (C3.6) e “Respeito pelos Outros” (C3.5). Os professores da amostra reconhecem que os alunos se tornaram mais tolerantes, empáticos e mostraram mais respeito pelos outros.

Appreciation and respect for other people, places and cultures (IP_6N PMT7).

The sessions nurture their friendly and empathetic attitude and mindset toward people from different backgrounds (IP_6NN PESL4).

Ainda na mesma categoria “Competência Estratégica” (C3), surge a subcategoria “Comunicar em Contexto” (C3.8), que demonstra que a interação em contexto real é importante para as mudanças que os professores reconhecem nos seus alunos. Esta subcategoria correlaciona-se com a “Contexto Real” (C2.1) da “Competência Comunicativa” (C2), que também surge na seriação apresentada.

The other significant change is their ability to ask better questions each time and work together in a more collaborative manner (IP_6N PMT5).

They learn a lot about communication skills! I can always see that getting better after we have a mystery zoom (IP_6N PMT7).

Referimos ainda a categoria da “Competência Comunicativa” (C2), na qual a maioria das referências foram assinaladas em comentários realizados pelos professores não nativos. Nas subcategorias assinaladas, existem apenas duas que suscitaram comentários: a “Motivação” (C2.2) e a “Confiança” (C2.5). Os professores não nativos reconheceram a importância das interações em contexto real como oportunidades para os seus alunos desenvolverem a competência comunicativa e para se tornarem mais confiantes e motivados no uso da língua.

It holds everyone's attention because it is authentic. (IP_6N PMT2)

They became more confident. More enthusiasm in the development of oral expression in a foreign language (IP_6NN PESL7).

They become more motivated since they are able to use the language for practical reasons. They discover that they can talk to people that if they hadn't learnt to speak English, they wouldn't have been able to talk to (IP_6NN PESL25).

Some students manage to break the language barrier (IP_6NN PESL30).

They've been passing throughout a meaningful learning process (IP_6NN PESL23).

Salienta-se ainda a subcategoria “Capacitação Profissional” (C4.4), na qual se integraram comentários dos professores que demonstraram uma reflexão sobre o *Mystery Skype* como uma prática pedagógica.

My students are excited, engaged and intrigued. My students always (year after year) tell me this is their favorite activity that we do (IP_6N PMT1).

The changes are significant because they love playing the game so much (IP_6N PMT5),

More engagement in the lesson, asking for a follow-up session, more motivation towards English (IP_6NN PESL35).

Os professores da amostra reconhecem, essencialmente, mudanças nos seus alunos após as sessões de *Mystery Skype* a nível das Competências Interculturais, Comunicativa e Estratégica.

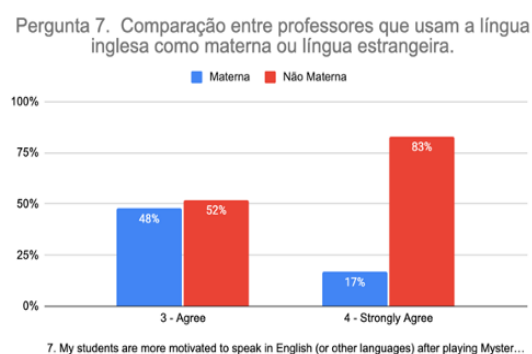
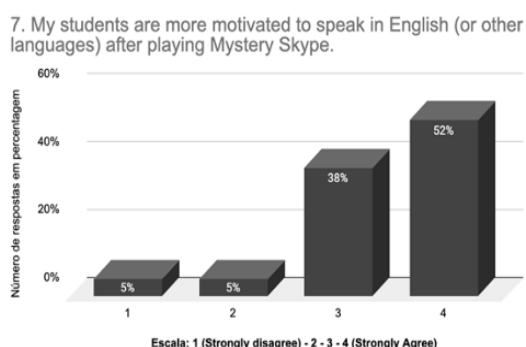


Tabela 42 – Motivação para falar em inglês (Inquérito aos Professores)

Na pergunta 7, os professores tinham de refletir sobre o grau de concordância, numa escala de *Likert*, sobre a sua percepção em relação à motivação dos alunos para falar em Inglês (ou na língua usada na interação), após a realização da actividade *Mystery Skype* (*My students are more motivated to speak in English (or other languages) after playing Mystery Skype. (If your students use their mother tongue, consider oral competence to answer.)*). Cerca de 89% (N:50) das respostas (nível 3 e 4, na escala) indica que os professores têm a percepção de que os alunos ficam mais motivados para falar. A opção “Agree” (nível 3 da escala) foi seleccionada por 38% (N:21) dos professores, sendo 48% (N: 10) por professores

nativos e 52% (N: 11) não nativos. Dos 56 professores respondentes, 52% (N:29) responderam “Strongly Agree” (nível 4, na escala), destes 17% (N:5) são nativos e 83% (N:24) não nativos. Segundo as opiniões dos professores da amostra, os alunos sentem-se mais motivados para utilizar a língua inglesa, após as interações virtuais. Os professores nativos realçaram que os seus alunos, durante as interações, procuram ser mais correctos: “Question clarity became something they noticed - when they have to revise questions so the other side can more successfully answer the question. So, precision of language is highlighted in the game” (PMT4). Segundo os mesmos professores, os alunos nativos também sentem alguns constrangimentos em falar, em situações de interacção, mesmo dominando a língua. Assim, estes professores consideram que esta actividade ajuda os alunos a desenvolver competências comunicativas: “I find that sometimes my students who are shy light up when they're able to talk with other children” (IP_7N PMT5). Os professores não nativos referem, igualmente, que mesmo os mais tímidos participam assim como os que sentem dificuldades: “They realise they can apply their knowledge in practice” (IP_7NN PESL30).

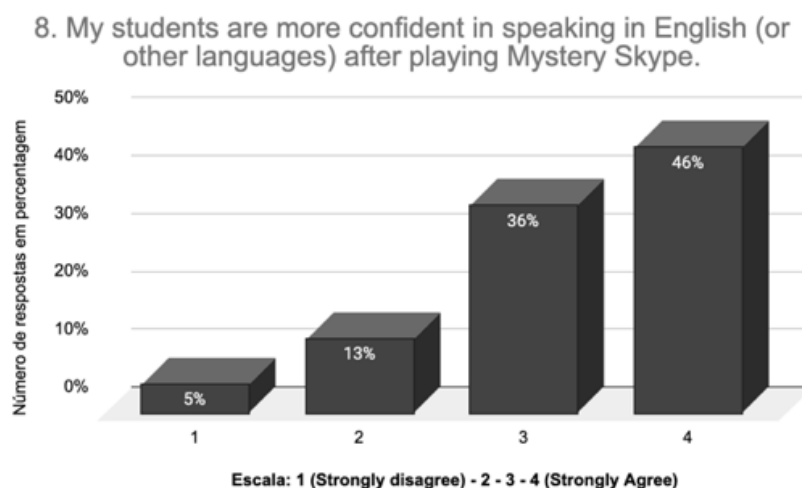


Tabela 43 – Nível de confiança dos alunos – (Inquérito aos Professores)

A pergunta 8 pretendia conhecer a percepção dos professores em relação ao nível de confiança dos seus alunos ao falar inglês após o jogo (*My students are more confident in speaking in English (or other languages) after playing Mystery Skype*). Na continuidade da

pergunta anterior, os professores consideraram que os alunos se tornaram mais confiantes a falar em inglês após as interações. A maioria dos professores, 82% (N:46), respondeu a esta questão nos níveis 3 e 4 (Agree 36% (N:20) e Strongly Agree 46% (N:26)). O impacto é testemunhado tanto em alunos nativos, “Their listening skills have improved when they speak to students whose mother tongue is not English” (IP_8N PMT2), como em alunos não nativos, “Even shy students like to participate and feel proud when the other class understands them” (IP_8NN PESL9).

Segundo a percepção dos professores respondentes, tanto os alunos designados como nativos como os designados como não nativos indiciam estar mais motivados e confiantes para comunicar em inglês, após as interações *Mystery Skype*.

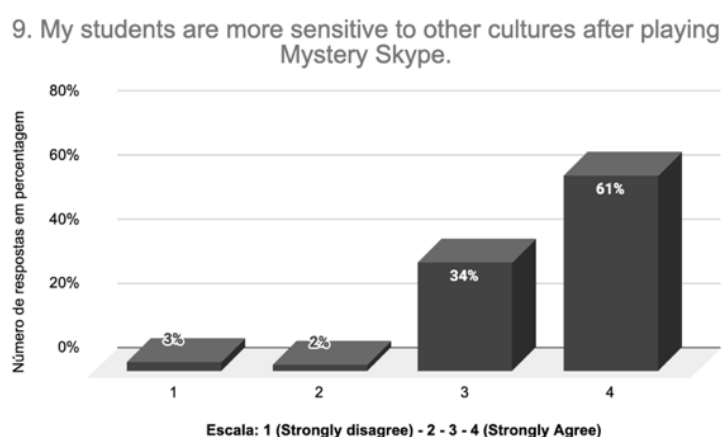


Tabela 44 – Sensibilidade intercultural (Inquérito aos Professores)

A pergunta 9 centrou-se na questão da sensibilidade intercultural (*My students are more sensitive to other cultures after playing Mystery Skype*). Os professores tinham de responder se, na sua percepção, os alunos se tornaram mais sensíveis a outras culturas, com a realização do jogo *Mystery Skype*. As respostas registadas situaram-se, maioritariamente, nos níveis 3 e 4 da escala (Agree e Strongly Agree), com um total de 95% (N:53), com apenas três professores a escolherem os níveis 1 e 2, sendo que estes são professores que tinham realizado apenas uma sessão *Mystery Skype*. A maioria das respostas, 61% (N:34), foram registadas no nível 4 (Strongly Agree), sendo 73% destas respostas de professores de países não nativos e 27%, de países nativos.

Os professores nativos acrescentaram mais comentários do que os restantes nesta questão, referindo alguns exemplos onde testemunharam a sensibilidade intercultural dos seus alunos: “This has surfaced with a bilingual class we partnered with. It made them want to experience more MSkypes outside of our country as well” (IP_9N PMT4). Tal como nas respostas dos professores não nativos, estes professores deram ênfase às aprendizagens realizadas sobre o outro, sobre o conhecimento do mundo que o *Mystery Skype* permite: “They understand that there is more to this world than their small community. Their world gets bigger” (PMT2). A sensibilidade intercultural passa também pela forma de comunicar: “We always discuss hand gestures and phrasing when talking to different cultures so that we don't accidentally insult anyone” (PMT13). Assim, segundo a percepção dos professores da amostra, o *Mystery Skype* tem um impacto significativo na sensibilidade intercultural dos alunos.

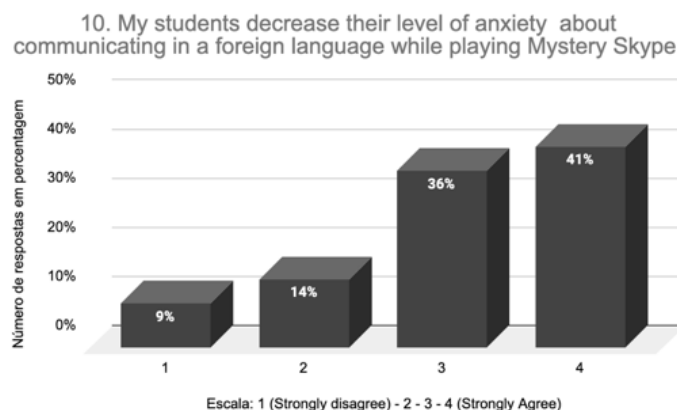


Tabela 45- Níveis de ansiedade dos alunos (Inquérito aos Professores)

A pergunta 10 incidia sobre o nível de ansiedade sentido pelos alunos ao comunicarem numa língua estrangeira e pretendia perceber se os professores consideravam que este diminuiu ao jogar *Mystery Skype* (*My students decrease their level of anxiety about communicating in a foreign language while playing Mystery Skype*). Nesta pergunta, os professores nativos deveriam considerar, na sua resposta, o domínio da oralidade a responder. As respostas dos professores concentram-se nos níveis 3 e 4 (Agree e Strongly Agree), com 77% (N:43), sendo que, destes, 41% (N:23) escolheu o nível 4. Uma vez que o valor registado apresentou um resultado ligeiramente abaixo do da pergunta 7, sobre a

motivação dos alunos para falar em Inglês, onde se registou cerca de 89% (N:50) nos níveis 3 e 4, procurou-se, nos dados recolhidos, uma justificação, sem sucesso. No total, foram 13 professores (23%) que responderam nos níveis 1 ou 2 (Strongly Disagree e Disagree respectivamente). Destes professores, cinco eram professores nativos, contudo, não apresentam qualquer justificação para a sua resposta.

Um professor (IP_6NN PESL35) avalia com o nível 2, justificando que considera que é o oposto: “They become more anxious as they have to pronounce well in order to be understood”. Esta questão surgiu também nas partilhas dos alunos nos grupos focais. No final da discussão, os alunos consideraram que esta ansiedade pode ser positiva, pois contribuiu para as suas aprendizagens. Tal como referido, 77% dos professores consideraram que os níveis de ansiedade dos alunos diminuem nas interações com o *Mystery Skype*: “They are so engaged while playing that there is no/less anxiety” (PESL9). De acordo com estes professores, os níveis de ansiedade diminuem com a prática: “They are willing to speak more often to people who they are not familiar with and in front of large groups” (PMT2). Alguns testemunhos, mais uma vez, tal como noutras perguntas, referem que, muitas vezes, os alunos mais tímidos falam e pedem inclusivamente para terem o papel de “Speaker” no jogo. Esta situação aconteceu igualmente nas sessões realizadas com os grupos de alunos envolvidos na investigação. Inclusivamente, um dos alunos do Grupo Focal, muito tímido em sala de aula, ofereceu-se para ser “Speaker” precisamente, segundo ele, para combater a sua timidez e falar em inglês.

A06_A1 – Gostei de falar com eles. De ser “Speaker”. Achei interessante poder comunicar.

Entrevistadora - Gostaste do teu papel? De Falar?

A06_A1 - Porque não estava habituado a ser eu a falar. Costumo ser eu a ser ajudado a falar.

Entrevistadora - Mas foste tu que quiseste falar.

A06_A1 – Senti-me melhor (GF_A1).

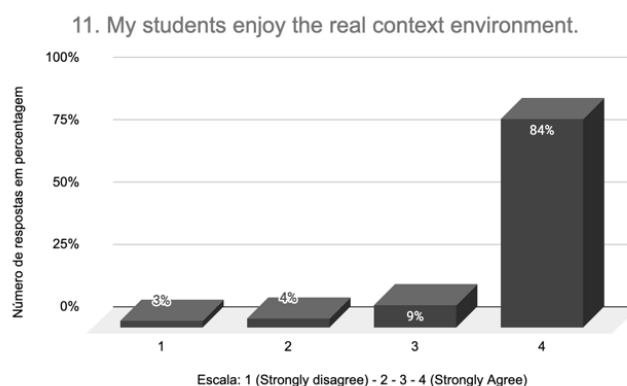


Tabela 46- Actividade em contexto real (Inquérito aos Professores)

A pergunta 11 referia-se ao contexto real em que a actividade decorre. Procurou-se perceber se, segundo a sua percepção, os professores consideram que os seus alunos apreciam a situação de comunicação real (*My students enjoy the real context environment*). As respostas mostram que a grande maioria concorda. O nível 4 (Strongly Agree) regista 84% (N:47) das respostas, e o nível 3 regista 9% (N: 5) das respostas, somando ambos os níveis, obtemos 93% de concordância.

For most of them, it's their first time (and perhaps the only one) they use the language to communicate in a real context (IP_11NN PESL35).

They are always in awe that the people on the screen are real and just like them (IP_11NN PMT13).

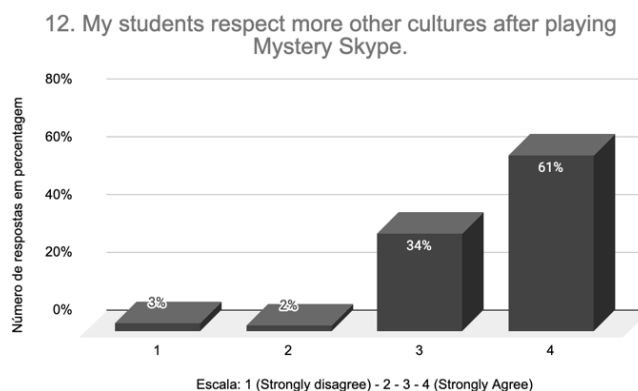


Tabela 47- Respeito por outras culturas (Inquérito aos Professores)

A pergunta 12 pretendia perceber se os professores consideram que os alunos respeitam mais outras culturas depois de jogarem *Mystery Skype* (*My students respect more other cultures after playing Mystery Skype*). Os resultados desta pergunta são exactamente os mesmos dos da pergunta 9, que se referia à percepção dos professores em relação ao desenvolvimento de uma sensibilidade intercultural dos alunos. Os valores dos níveis 3 e 4 da escala (Agree e Strongly Agree) alcançaram um total de 95% (N:53) e foram os mesmos professores que escolherem os níveis 1 e 2 (Strongly Disagree e Disagree), em ambas as questões. Curiosamente, um destes professores referiu que faz esta actividade para os seus alunos conhecerem a cultura de outros países, o que contradiz a resposta dada. Outros referiram, como exemplo, as aprendizagens realizadas e o sentimento de respeito pelo outro que os alunos adquirem: “They are always fascinated how similar we are to others and feel a deeper connection to them” (PQ_12N PMT13).

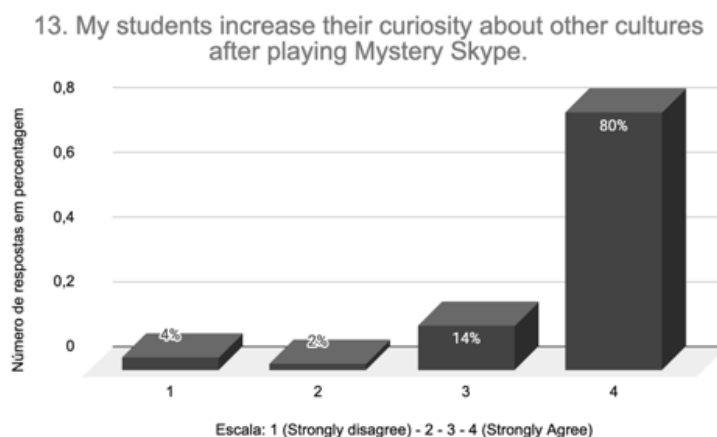


Tabela 48 – Curiosidade sobre culturas (Inquérito aos Professores)

A pergunta 13 referia-se também à temática da cultura, mais propriamente sobre se o jogo *Mystery Skype*, segundo a opinião dos professores, aumenta a curiosidade cultural nos alunos (*My students increase their curiosity about other cultures after playing Mystery Skype*). Os professores responderam que concordam, sendo 94% das respostas (N:53) entre os níveis 3 e 4 (Agree e Strongly Agree). Segundo os professores, os alunos expressam a sua curiosidade no momento da interacção e desejam saber mais: “They offer to research and

create projects and presentations about countries we have visited and connected with” (PMT2).

As perguntas 14 (obrigatória) e 15 (opcional) eram de resposta aberta. O conteúdo das respostas foi analisado com a ferramenta *WebQDA*, tal como as restantes perguntas que tinham campo para justificação. Foram usados os mesmos códigos para todas as respostas analisadas em todos os instrumentos analisados de forma quantitativa. Os códigos definidos foram apresentados anteriormente.

14. Why do you play Mystery Skype with your students? (Pergunta aberta)
15. Any other comment you want to add. (Pergunta aberta)

Tabela 49 - Perguntas realizadas na secção 5 (Inquérito aos Professores)

A pergunta 14 pretendia conhecer quais as razões dos professores para jogarem *Mystery Skype* com os seus alunos. Apesar de alguns professores já terem anteriormente feito alguns comentários, esta pergunta era aberta e obrigatória, muitos elaboraram mais as suas respostas, contribuindo com outros pontos de vista. Num exercício proposto pelos peritos da ferramenta *WebQDA*, foram reunidas as quinze palavras mais recorrentes de todos os comentários dos professores (nativos e não nativos) referentes a esta pergunta.



Figura 18 - Nuvem de palavras – (Inquérito aos Professores)

Na imagem acima apresentada, o tamanho das palavras é definido pela frequência com que estas aparecem nas narrativas recolhidas e analisadas. A nuvem de palavras é ilustrativa da razão que leva os professores a realizarem esta actividade com os seus alunos. As palavras “students” e “world” surgem mais destacadas, seguindo-se “learning”, “cultures” e “English”. Numa análise puramente empírica, partindo desta imagem criada, podemos concluir que estes professores, ao reflectirem sobre o jogo *Mystery Skype*, colocam os seus alunos no centro do processo de ensino-aprendizagem assim como têm a preocupação de fomentar o desenvolvimento de uma cidadania global, através do conhecimento e da aprendizagem sobre mundo.

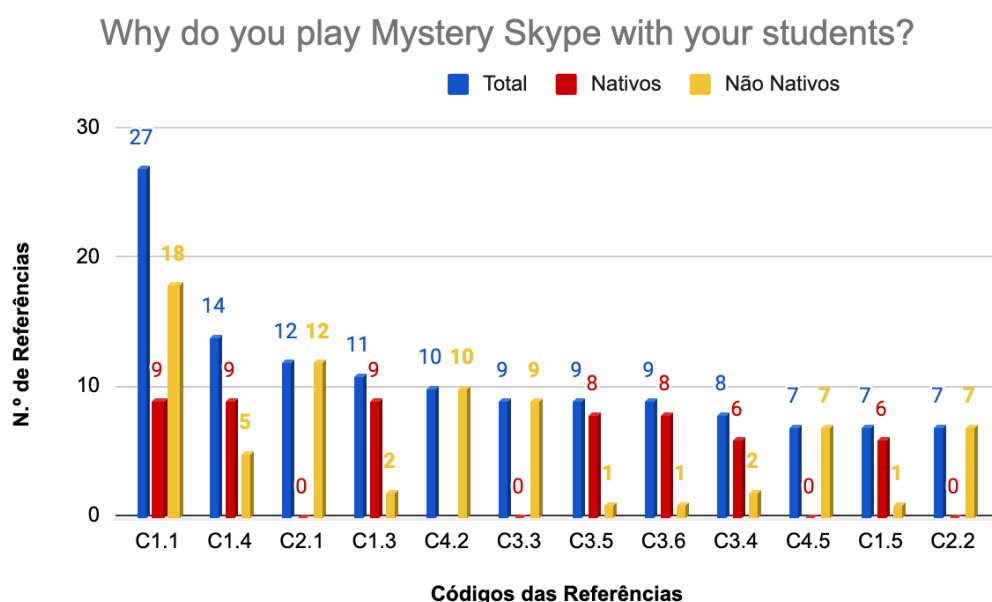


Tabela 50 – Razões para jogar *Mystery Skype*. (Inquérito aos Professores)

Legenda:

Códigos das Referências

C1.1_Reconhecer realidades interculturais distintas
 C1.4_Estabelecer comparações entre vivências
 C2.1_ Contexto real
 C1.3_Reconhecer a diversidade
 C4.2_Diferentes estratégias de aprendizagem
 C3.3_Diferentes estratégias de aprendizagem

C3.5_Respeito pelos outros
 C3.6_Empatia e Tolerância
 C3.4_Pensamento crítico e criativo
 C4.5_Capacitação dos alunos
 C1.5_Reconhecer, compreender e explicar exemplos concretos de atitudes de tolerância e respeito intercultural
 C2.2_Motivação

Na globalidade, a categoria “Competência Intercultural” (C1) é a que apresenta mais referências nesta pergunta. Em particular, o código “Reconhecer realidades interculturais distintas” (C1.1), que regista o maior número de referências (N:27) no total mas também nos dois grupos de professores nativos e não nativos. Para além desta subcategoria, encontram-se também os códigos “Estabelecer comparações entre vivências” (C1.4), “Reconhecer a diversidade” (C1.3) e, por fim, “Reconhecer, compreender e explicar exemplos concretos de atitudes de tolerância e respeito intercultural” (C1.5). Estes resultados indicam que o desenvolvimento da competência intercultural é a razão mais importante, de acordo com os professores da amostra, para jogarem *Mystery Skype* com os seus alunos. Os comentários assinalados cruzam-se com a importância cultural que os professores atribuíram ao jogo (ver resultados da pergunta 9):

It helps them to understand the world around them (IP_14N PMT6).

To open the school to the world (IP_14N PMT16).

To expose them to the culture and languages across the globe (IP_14NN PESL2).

To make cultures a reality to them (IP_14NN PESL19).

To open the world to them. To connect them with the world and allow them to grow together (IP_14N PMT7).

O código referente à categoria “Competência Comunicativa” surge nesta seriação com resultados em duas subcategorias, “Contexto real” (2.1) e “Motivação” (2.2). Como referido, não se pretendeu realizar uma comparação entre os comentários dos professores nativos e não nativos. Contudo, é evidente que, nestes dois códigos, nesta pergunta, apenas foram registados comentários de professores não nativos, apesar de, noutras questões, os professores nativos terem considerado importante o contacto com os parceiros. Comparando com os valores registados na pergunta 11, em que 95% (N:18) dos professores nativos

concordam que os alunos gostam do ambiente em contexto real, seria expectável algumas referências da parte destes. Nesta questão, os professores não nativos valorizaram a oportunidade de os seus alunos usarem a língua em contexto real ao jogarem *Mystery Skype*. Segundo eles, a actividade em contexto real cria a necessidade e um propósito para usar a língua.

Because it's an engaging activity in which students can see the real purpose of speaking English (IP_14NN PESL35).

To practice the language in a real-life situation (IP_14NN PESL14).

To create a context in which they can put into practice everything they have learnt (IP_14NN PESL25).

It helps them gain more confidence when speaking English, it causes great motivation and engagement in the process (IP_14NN PESL9).

A nível da categoria “Competência Estratégica”, destacaram-se os seguintes códigos: “Respeito pelos Outros” (C3.5); “Empatia e Tolerância” (C3.6); “Pensamento Crítico e Criativo” (C3.4) e, por fim, “Diferentes Estratégias de Aprendizagem” (C3.3). O último código mencionado surge apenas com referências dos professores não nativos assim como o C4.2, que tem a mesma redacção, mas é referente à categoria, “Contributos para os professores” (C4). Ambos destacam comentários sobre as potencialidades pedagógicas do jogo *Mystery Skype*.

Students learns quickly through this method and rarely forget the lesson. I learn better ways to teach effectively from the partner class (IP_14NN PESL22).

To learn information about a country through active learning (IP_14NN PESL26).

To engage students in learning (IP_14NN PESL27).

Change teaching (IP_14NN PESL10).

Ainda na categoria “Competência Estratégica” (C3), os professores apontaram a empatia, a tolerância, o respeito pelos outros e o pensamento crítico como as principais razões para jogar *Mystery Skype*. Estas referências vão ao encontro das mudanças que os professores verificaram nos seus alunos (ver a questão 6 e os comentários realizados).

I have always been passionate about connecting with people of different cultures and languages. I play Mystery Skype because it opens their minds to the world. It helps them to understand the world around them (IP_14N PMT5).

To expose them to other cultures, ideas, and belief systems as well as to help them understand the world around them (IP_14N PMT19).

To open the world to them. To connect them with the world and allow them to grow together (IP_14N PMT17).

To learn how to respect others (IP_14NN PESL10).

A questão 15 convidava os professores a acrescentarem outros comentários, para além dos que tinham efetuado anteriormente. Entre alguns votos de sucesso para a presente investigação, surgiram alguns comentários que demonstram o entusiasmo com que os professores realizam o jogo *Mystery Skype*.

Opening up our classroom to the world adds emotion to learning (not only Mystery Skype but also connections with experts or other educators sharing their knowledge) (IP_15NN PESL1).

Skype in the Classroom changed the way I teach! (IP_15NN PESL2).

I love Mystery Skype and I think that more teachers should play it with their classes (IP_15NN PESL9).

I think this activity does motivate my student to learn English because they really want to make friends from different countries. This makes learning English meaningful (IP_15NN PESL21).

Everyone can't travel to other countries but through these exchange program, at least glimpse of other cultures have long lasting impact (IP_15NN PESL3).

Como referido, os professores tinham a opção de comentar todas as perguntas do inquérito. No final, todos os comentários foram reunidos e analisados de acordo com os códigos criados (sete categorias) para esta investigação.

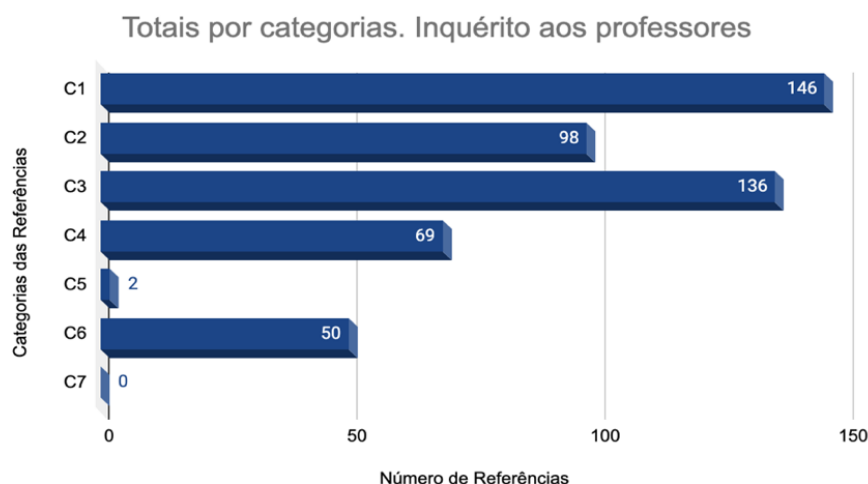


Tabela 51 - Totais por categoria - Inquérito aos Professores

Legenda:

Categorias / Códigos

Competência Intercultural (C1)

Competência Comunicativa (C2)

Competência Estratégica (C3)

Contributos para os Professores (C4)

Contributos para a Instituição (C5)

Contributos para os Alunos (C6)

Jogo Mystery Skype (C7)

No conjunto dos comentários recolhidos nos inquéritos realizados aos professores, as categorias que registaram mais referências foram “Competência intercultural” (C1) e

“Competência Estratégica” (C3), seguidas da “Competência Comunicativa” (C2), “Contributos para os professores” (C4), “Contributos para os alunos” (C6) e, por fim, “Contributos para a instituição” (C5). Após análise de todos os dados recolhidos, apenas a categoria “Jogo *Mystery Skype*” (C7), das sete categorias identificadas, não teve qualquer referência registada nos inquéritos dos professores. A categoria C7 pretendia reunir novas propostas de organização do jogo. Este tópico não fazia parte das questões levantadas aos professores e também não surgiu nos seus comentários.

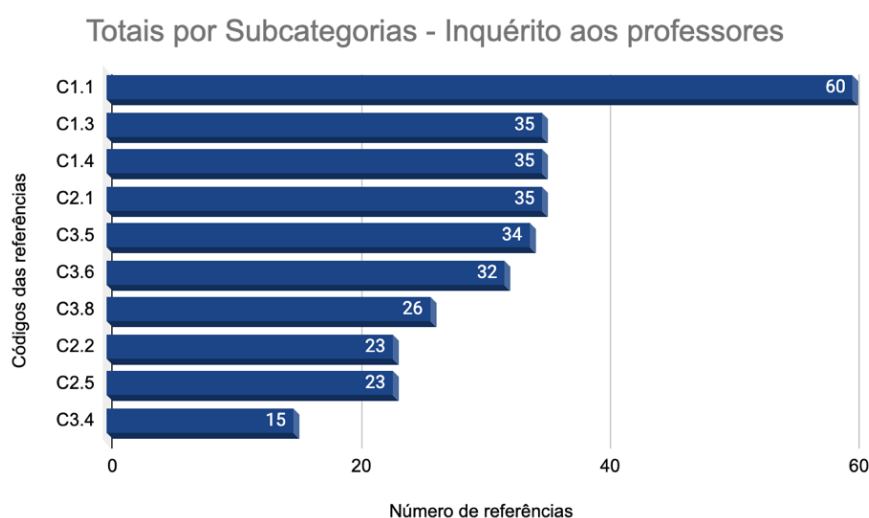


Tabela 52 - Totais por Subcategoria/Códigos - Inquérito aos Professores

Legenda:

Subcategorias/códigos:

C1.1_Reconhecer realidades interculturais distintas	C3.6_Empatia e Tolerância
C1.3_Reconhecer a diversidade	C3.8_Comunicação
C1.4_Estabelecer comparações entre vivências	C2.2_Motivação
C2.1_Contexto real	C2.5_Confiança
C3.5_Respeito pelos outros	C3.4_Pensamento crítico e criativo

Apresenta-se uma seriação das primeiras dez subcategorias com mais referências registadas nos inquéritos dos professores. A categoria “Competência Intercultural” (C1) surge com o maior número de referências (total de 130), somando os resultados dos códigos “Reconhecer realidades interculturais distintas” (C1.1), “Reconhecer a diversidade” e “Estabelecer comparações entre vivências” (C1.4), e sugere que os professores têm a clara

percepção de que o jogo *Mystery Skype* contribui para o desenvolvimento da competência intercultural dos seus alunos: “The horizon of learning and knowing the people beyond your boundaries is an amazing experience (IP_6NN). Salienta-se que o código “Reconhecer realidades interculturais distintas” (C1.1) apresentou quase o dobro das referências dos restantes.

Os códigos “Reconhecer realidades interculturais distintas” (C1.1), “Reconhecer a diversidade” (C1.3) e “Estabelecer comparações entre vivências” (C1.4), pertencentes à categoria “Competência Intercultural”, apresentam exactamente o mesmo número de referências do código “Contexto real” (C2.1), referente à categoria “Competência Comunicativa” (C2). Observa-se que os professores dão valor ao jogo, pois desenvolve a competência intercultural, e consideram que as aprendizagens ocorrem, principalmente, devido à actividade ser realizada em contexto real, “(...) a meaningful learning process (IP_6NN PESL23), “It holds everyone's attention because it is authentic” (IP_6N PMT2).

A diferença entre os códigos apresentados, entre as segunda e sexta posições, é mínima, situando-se entre totais de 35 e 32 referências. Abaixo do total de 35 referências, surgem dois códigos da categoria “Competência Estratégica” (C3), “Respeito pelos outros” (C3.5) (34 referências) e “Empatia e Tolerância” (C3.6) (32 referências). A “Competência Estratégica” (C3) apresenta-se como uma das áreas mais comentadas pelos professores. Muitos reforçam a ideia de que esta actividade é capaz de tornar os alunos mais conhecedores do mundo e que os ajudará a ser mais empáticos, tolerantes e respeitadores:

They understand that we are more the same than different (IP_9N PMT2).

They always learn something new about peers in different places and that increases cultural awareness and respect for others! (IP_12N PMT10).

Students are a lot more curious about the other countries and cultures after a Mystery Skype game. They feel excited to have met someone from a different part of

the world. They realise that the other kids are not that different from them, so they grow their empathy, and above all, they feel happy! (IP_6NN PESL1).

Na verdade, as subcategorias da “Competência Estratégica” (C3) apresentaram, na totalidade, mais referências (total de 107) do que as subcategorias da “Competência Comunicativa” (C2) (total de 81). Na categoria “Competência Estratégica” (C3), incluem-se também os códigos “Comunicação” (C3.8) e “Pensamento crítico e criativo” (C3.4), apresentados na tabela.

4.6. Resumo dos resultados qualitativos

Todos os dados qualitativos recolhidos foram categorizados em códigos, ou seja, tópicos aglutinadores de ideias (Costa e Amado).

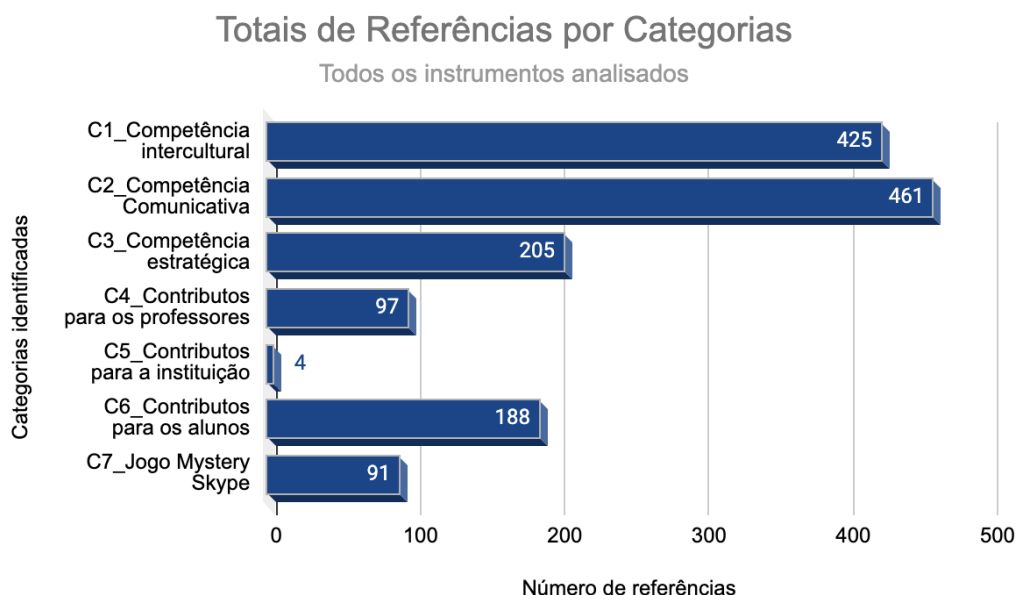


Tabela 53 - Totais das Categorias – Todos os instrumentos (*WebQDA*)

No final, na totalidade, foram identificadas 1.471 referências distribuídas entre as sete categorias apresentadas anteriormente²⁴. Importa destacar que esta apresentação dos dados totais não pretende estabelecer uma conclusão definitiva sobre a importância de cada uma das categorias (Bogdan e Biklen). Além disso, o número de subcategorias não era o mesmo para cada uma das categorias, não permitindo qualquer comparação entre elas. Em termos gerais, observa-se que as categorias relacionadas com as competências intercultural, comunicativa e estratégica se destacam, sendo, mais frequentemente, mencionadas pelos intervenientes da investigação. Os dados indicam que os intervenientes associaram estas competências à prática pedagógica, *Mystery Skype*.

As sete categorias identificadas foram subdivididas em 42 subcategorias (Tabela 1), tendo, no final, registado os totais de referências apresentados na Figura 19.

Códigos	N.º Total Referências
C1.1_Reconhecer realidades interculturais distintas	207
C2.1_Contexto real	111
C1.3_Reconhecer a diversidade	107
C1.4_Estabelecer comparações entre vivências	86
C2.2_Motivação	66
C2.5_Confiança	66
C2.4_Envolvimento	46
C7.2_Organização	46
C7.1_Novas propostas	45
C2.12_Iniciar, manter ou terminar uma conversa breve.	44
C3.5_Respeito pelos outros	43
C6.2_Divertimento	43

²⁴ Ver Quadro de Referências/Citações no Anexo 14.

C6.6_Despertar a Curiosidade	41
C3.2_Trabalho Colaborativo	38
C3.6_Empatia e Tolerância	38
C6.5_Competição	38
C2.10_Produzir discursos de cunho pessoal	32
C3.3_Diferentes estratégias de aprendizagem	31
C2.6_Melhorar	29
C4.2_Diferentes estratégias de aprendizagem	29
C4.4_Capacitação profissional	28
C3.8_Comunicar em contexto	27
C2.3_Autonomia	24
C6.4_Aprendizagem	24
C6.3_Interesse	20
C4.5_Capacitação dos alunos	18
C1.5_Reconhecer, compreender e explicar exemplos concretos de atitudes de tolerância e respeito intercultural	17
C2.7_Pronúncia/Sotaque	17
C2.8_Uso em sala de aula	16
C6.1_Diferença	16
C3.4_Pensamento crítico e criativo	15
C4.6_Conteúdos de Geografia	10
C1.2_Exposição a outras línguas	8
C2.11_(Re)produzir textos orais, previamente preparados, com pronúncia e entoação.	8
C3.9_Desenvolvimento pessoal e Autonomia	6
C4.1_Divertimento	6

C6.7_Motivação	6
C3.7_Literacia digital	5
C4.3_Organização	5
C5_Contributos para a instituição	4
C2.9_Fazer pequenas apresentações sobre temas do seu interesse	2
C3.1_Relacionar Conhecimentos	2
C4.7_Inclusão	1

Figura 19 - Totais das referências dos instrumentos da investigação

As subcategorias mais mencionadas destacam as vantagens atribuídas às interações virtuais. A subcategoria “Reconhecer realidades interculturais distintas” (C1.1) demarca-se das restantes com quase o dobro do número de referências, sugerindo que, de acordo as percepções dos alunos e professores envolvidos na investigação, o *Mystery Skype* é uma actividade que fomenta o desenvolvimento das competências interculturais. Esta subcategoria ocupou o primeiro lugar na análise de todos os instrumentos qualitativos desta investigação.

O *Mystery Skype* decorre em momentos síncronos, envolvendo os alunos em contextos reais. Esta característica do jogo possibilita um uso autêntico e significativo da língua. Os valores obtidos nas subcategorias da “Competência Comunicativa” indicam a relevância que os alunos e professores atribuem à actividade, ao proporcionar oportunidades de comunicarem com outras pessoas.

O processo da recolha e análise dos dados quantitativos permitiu dar significado a perspectivas, experiências e percepções (Bogdan e Biklen) que foram sendo acumuladas ao longo dos anos de implementação do jogo *Mystery Skype*.

Conclusão

“The future of education lies in empowering young learners to embrace and develop their uniquely human qualities – those unlikely to ever be replaced by technology”
(World Economic Forum 4).

Este projecto teve como objectivo colmatar uma lacuna na área da investigação, especificamente sobre o jogo educativo *Mystery Skype*, e contribuir para os estudos sobre interacções virtuais nos alunos de faixas etárias mais baixas. Pretendeu-se, assim, contribuir com um estudo de um exemplo de prática que associa o uso das tecnologias ao ensino das línguas estrangeiras (OCDE, *How 15-Year-Olds Learn English. Case Studies From Finland, Greece, Israel, The Netherlands and Portugal*). Existem alguns estudos que pretendem investigar a influência das videoconferências na aprendizagem de uma língua estrangeira. Não obstante, estes são maioritariamente realizados a nível do ensino superior (Dooly e Vinagre, *Research into Practice: Virtual Exchange in Language Teaching and Learning*).

A investigação decorreu no Agrupamento de Escolas Ferreira de Castro (AEFC), em Sintra, na freguesia de Algueirão-Mem Martins, com alunos do 3.º ciclo, dos 7.º e 9.º anos. O Agrupamento está integrado no Programa TEIP, desde 2007, muito devido às situações de carência social que apresenta. Quase metade dos alunos usufrui de alguma forma de apoio social, sendo estes referenciados por razões económicas ou de negligência familiar. Os estudos demonstram que as aprendizagens dos alunos em situações de desvantagem são afectadas, estando o seu rendimento relacionado com o ambiente em que vivem (OCDE, *Reviews of School Resources: Portugal 2018*).

Ao longo dos anos, o AEFC tem envidado esforços para criar o maior número de oportunidades de aprendizagens aos seus alunos através da implementação de diversas medidas educacionais. Neste momento, no Agrupamento está implementado um Plano de Inovação que contempla várias opções curriculares, assentes na educação inclusiva, intercultural e plurilinguística. Esta opção advém da Portaria n.º181/2019, de 11 de Junho do Ministério de Educação, que permitiu que as escolas usufríssem de autonomia e flexibilidade

curricular e que desenvolvessem um currículo baseado nas necessidades individuais de cada escola (gestão flexível do currículo superior a 25%). A constante e rápida mudança do mundo obriga a que as escolas se mantenham actualizadas para garantir que os alunos consigam ter as competências necessárias para encarar o imprevisível (Schleicher, *Prologue: Why Rethinking the What of Education Matters so Much*; Stabback).

Muitos alunos do AEFC apresentam baixas expectativas em relação ao futuro, e a aprendizagem de uma língua estrangeira não é considerada uma prioridade. O seu mundo está, muitas vezes, limitado ao bairro onde habitam e ao espaço da escola. A sucessiva constatação de grandes lacunas, na generalidade dos alunos, ao nível da informação/conhecimento sobre o mundo, para além da sua comunidade local, faz com que alguns professores se reinventem, criando oportunidade para abrir os horizontes a muitos jovens.

Como professora de Inglês, preocupa-me, principalmente, a recusa constante dos alunos de falarem em língua inglesa na sala de aula. Apesar de reconhecer que os domínios da interacção e produção escrita e oral são considerados os mais difíceis de aprender e ensinar (OCDE, *How 15-Year-Olds Learn English. Case Studies From Finland, Greece, Israel, The Netherlands and Portugal*; Correia), procuro encontrar formas de motivar os alunos a usarem a língua inglesa de forma produtiva. A opção da realização de mais actividades assentes em metodologias activas poderá ajudar a baixar o nível de frustração em relação à sua proficiência na língua inglesa que, normalmente, acompanha muitos dos alunos no início do 3.º ciclo. Para além disso e apesar da multiplicidade de nacionalidades, no AEFC, o nível de conhecimento cultural da maioria dos alunos é extremamente baixo.

A utilização da tecnologia no ensino das línguas proporciona uma oportunidade para os alunos desenvolverem as competências linguística e intercultural, aprendendo sobre a sua própria cultura e a dos outros, assim como para desenvolverem outras competências úteis para aprenderem a viver no mundo actual: “(...) to practice the communication, collaboration, and critical and creative thinking skills necessary to live in an interconnected world” (Fadel, Bialik e Trilling 102). Ignorar as potencialidades e os efeitos da tecnologia é redutor (Helm,

Emerging Identities in Virtual Exchange). A tecnologia beneficiou a interacção entre as pessoas e facilitou os contactos entre pessoas de lugares remotos e entre culturas (Montrul). Na generalidade, os professores de línguas procuram integrar as tecnologias e ambientes virtuais no processo de ensino-aprendizagem (Sockett e Toffoli). Contudo, isso ainda não acontece na maioria das salas de aula, onde a tecnologia é usada como apoio para ensinar da forma tradicional, não aproveitando todo o seu potencial (Carrió-Pastor).

As interacções virtuais são apontadas como actividades que facilitam a aprendizagem de línguas, a partilha cultural, o entendimento e o respeito pelo outro (OCDE, *PISA 2018 Results (Volume VI) Are Students Ready to Thrive in an Interconnected World?*; Ollivier, *Towards a Socio-Interactional Approach to Foster Autonomy in Language Learners and Users*). As actividades desenvolvidas em ambiente virtual proporcionam oportunidades de comunicação que antes não eram possíveis (Sykes). Os recursos tecnológicos surgem como uma opção para quebrar barreiras geográficas e promover o contacto com outras pessoas, outras culturas e saberes.

A prática pedagógica *Mystery Skype* enquadra-se nas definições de interacções virtuais, nomeadamente no modelo de “Telecollaboration” (Dooly, Mont e Vallejo, *Coordinating between classes: Tasks and tools*). Este modelo de interacção virtual está relacionado com o processo de ensino-aprendizagem das línguas (Canals; Dooly e O'Dowd, “Telecollaboration in the foreign language classroom: A Review of its Origins and its Application to Language Teaching Practice”; Warschauer, “Comparing face-to-face and electronic discussion in the second language classroom”). Através da utilização de ferramentas de comunicação disponíveis *online*, é possível estabelecer contactos com locais afastados geograficamente, criando oportunidades de aprendizagem entre grupos de alunos (R. O'Dowd, *Intercultural Communicative Competence Through Telecollaboration*). Estas interacções virtuais combinam o desenvolvimento da língua estrangeira com uma ênfase nas aprendizagens interculturais (Gutiérrez e O'Dowd). No geral, devem ser encaradas como abordagens flexíveis, centradas no aluno, promotoras do trabalho colaborativo e capazes de desenvolver várias competências. Mais especificamente, em relação à aprendizagem das línguas, acrescentam-se e realçam-se a ênfase no contexto real em que acontecem as

interacções, a promoção da autonomia, cooperação, colaboração e mudança de metodologias de sala de aula (Dooly, “Language Teaching, Language Learning, and Virtual Exchange in an Age of Complexity”; Dooly e Vinagre, *Research into Practice: Virtual Exchange in Language Teaching and Learning*).

O jogo *Mystery Skype* nasceu do interesse dos professores em criar momentos de interacção entre os seus alunos, rentabilizando a ferramenta de comunicação *Skype*. Após o encerramento do programa da Microsoft, *Skype in the Classroom*, os professores continuaram a desenvolver a actividade com os seus alunos, mantendo activa a comunidade, principalmente, nos grupos do *Facebook*. A actividade é utilizada por professores de todo o mundo, de todas as áreas disciplinares, com alunos, principalmente, de faixas etárias mais baixas. O jogo faz parte das metodologias activas usadas em sala de aula para incentivar o domínio da língua, sendo uma das actividades preferidas de todos os grupos de alunos, tendo grande aceitação e impacto. Nas avaliações realizadas às aulas de Inglês, os alunos colocam, sempre, o jogo *Mystery Skype* no topo das suas preferências. Esta actividade passou a ser recorrente nas aulas de Inglês.

Com a promoção de sessões do *Mystery Skype*, procura-se criar nos alunos a necessidade de utilizar a língua inglesa assim como gerar curiosidade em relação ao mundo que os rodeia, para os ajudar a estabelecer relações entre a sua cultura e a dos outros, enquanto tomam consciência de si próprios pelas perspectivas das outras pessoas (Byram, Gribkova e Starkey, *Developing the Intercultural Dimension in Language Teaching - A Practical Introduction for Teachers*). É uma prática pedagógica que se desenrola em contexto real, com dois grupos de alunos de países diferentes, através da utilização de uma ligação electrónica e de uma ferramenta de comunicação *Skype*, *Zoom*, *Google Meets* ou outra). De uma forma geral, a prática consiste em descobrir qual o país do parceiro, através de perguntas e respostas. A actividade compõe-se, normalmente, por duas fases, sendo a primeira o momento de competição em que os alunos pretendem descobrir o país e a segunda fase, na qual se partilham informações ou se estabelecem contactos mais informais entre os alunos.

O interesse pela pesquisa sobre a actividade *Mystery Skype* surge na continuidade da observação das dinâmicas criadas pelos alunos durante a prática bem como pela curiosidade sobre as diversas competências que os alunos desenvolviam sempre que o jogo era integrado nas aulas de Inglês. A opção de criar momentos de interacção virtual durante as aulas de Inglês surge igualmente da intenção de abrir os horizontes aos alunos: “(...) opening up the classroom to the world” (Ollivier, *Towards a socio-interactional approach to foster autonomy in language learners and users* 33), desenvolver a sua competência intercultural, criar a necessidade de usar a língua inglesa em contextos reais, e incentivá-los a serem cidadãos activos do mundo. Pretendeu-se perceber quais as percepções dos alunos em relação às suas aprendizagens no domínio competência intercultural, nomeadamente se esta prática pedagógica permite alcançar uma consciência intercultural e desenvolver a curiosidade em relação ao outro. Em relação à competência comunicativa, pretendeu-se explorar se o *Mystery Skype* criou nos alunos a necessidade de comunicarem em língua inglesa, motivando-os a fazê-lo, e se baixou os níveis de ansiedade, normalmente associados às actividades que envolvem a expressão oral.

A prática investigação-acção é comum no contexto do ensino das línguas estrangeiras, sendo uma prática com objectivos pessoais e sociais (McNiff e Whitehead, *Action Research: Principles and Practice, 2nd Editions*; A. Burns; Creswell, *Educational Research. Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research. 4th Ed.*; Edmonds e Kennedy). A intenção de proceder a esta investigação-acção prendeu-se com o objectivo de conhecer e reflectir sobre as percepções dos alunos em relação à actividade *Mystery Skype*, para melhorar práticas futuras (Creswell, *Educational Research. Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research. 4th Ed.*; A. Burns). “When you look at your practice you are looking at the influence of your learning” (McNiff e Whitehead, *All you need to know about Research Action. An Introduction* 132). Pretendeu-se, igualmente que a investigação servisse de inspiração para outros professores de língua estrangeira utilizarem a actividade, “(...) teachers who connect and inspire each other take that inspiration back into their class communities where it develops into a contagious creativity to construct new learning paths for themselves and the students they serve” (Socol, Moran e Ratliff 187).

Foram realizados dois ciclos de investigação que envolveram dois grupos de alunos, do 3.º ciclo, de idades diferentes, 14-15 anos e 12-13 anos. No início do projecto, não estavam previstos dois ciclos na investigação, contudo, surgiram novas questões que justificaram a realização de um novo ciclo. Segundo Burns, é uma atitude normal, sendo que um dos aspectos centrais de uma investigação-acção, é a mudança. No final, todas as experiências contribuíram para a presente pesquisa. A recolha de dados na investigação foi realizada a partir de inquéritos e entrevistas em grupos focais. A investigação assentou, essencialmente, numa metodologia qualitativa, sendo apenas um dos inquéritos analisados quantitativamente. Todos os instrumentos qualitativos foram analisados com base nas sete categorias identificadas e criadas após a leitura das narrativas recolhidas (Costa e Amado), a saber: “Competência intercultural” (C1), “Competência comunicativa” (C2), “Competência estratégica” (C3), “Contributos para os professores” (C4), “Contributos para a instituição” (C5), “Contributos para os alunos” (C6) e “Jogo *Mystery Skype*” (C7) (para cada categoria foram identificadas subcategorias, ver Parte 2 - 1.).

Em relação ao jogo *Mystery Skype*, foram encontrados poucos estudos, sendo que os existentes se debruçam sobre a comunidade *Skype in the Classroom*, de uma forma geral, sem particularizar sobre o jogo. Não foi encontrado qualquer estudo sobre as percepções dos alunos em relação ao *Mystery Skype*. Em relação às percepções dos professores sobre a prática pedagógica *Mystery Skype*, existe um estudo referente a uma amostra muito restrita de uma região da Grécia. A intenção primordial foi a de conhecer as percepções dos alunos, no entanto, no final do primeiro ciclo da investigação surgiu a vontade de conhecer as percepções dos professores. Esta opção mostrou-se enriquecedora para as aprendizagens realizadas e conclusões alcançadas. No final, as percepções dos professores e alunos complementaram-se.

O inquérito realizado a professores de todo o mundo pretendeu reunir as suas opiniões sobre a actividade. No final, foram recolhidos dados de 56 professores de 23 países (5 continentes). Para efeitos da caracterização da amostra, 19 professores do total foram considerados nativos (oriundos de um país em que o inglês é a língua materna), e os restantes 37 foram considerados não nativos. A maioria dos professores respondentes era experiente

na implementação do jogo com os seus alunos e eram professores de língua estrangeira (92% de Inglês). A faixa etária dos alunos maioritária era a mesma da amostra da investigação. O inquérito foi constituído por perguntas fechadas e abertas que pretendiam recolher dados sobre as percepções dos professores em relação às aprendizagens que os alunos realizam com esta actividade, nomeadamente, ao nível das competências linguísticas e intercultural, qual o impacto da actividade, que outras competências desenvolvem e, na globalidade, qual a opinião sobre a actividade.

Os professores consideraram que o *Mystery Skype* promove o desenvolvimento das competências intercultural, linguística e estratégica. 93% dos respondentes referiu notar mudanças nos alunos após as sessões, em particular no impacto positivo no desenvolvimento na competência intercultural, nomeadamente, no reconhecimento de realidades interculturais diferentes (código C1.1.) e na competência estratégica. De referir que, segundo os professores, os alunos demonstram mais empatia e respeito pelos outros, mostrando-se mais sensíveis e curiosos em relação às outras culturas, após a realização de sessões de *Mystery Skype*.

Na análise dos resultados, sobressaiu a situação de contexto real em que a actividade decorre como um factor motivador e impulsionador para comunicar em língua inglesa. Segundo os professores, esta motivação é comum tanto nos alunos não nativos como nos alunos nativos, que, apesar de dominarem a língua, durante as sessões, procuram ser mais correctos quando falam, desenvolvendo as suas competências comunicativas. Em relação aos alunos não nativos, os professores identificaram que estes se tornam mais confiantes e motivados, principalmente pelo facto de estarem em contexto real. Cerca de 90% dos professores referiram que após as sessões *Mystery Skype*, observam que os alunos estão mais motivados para comunicar na língua inglesa. De realçar que alguns professores destacam que muitos alunos, normalmente mais tímidos, nestas ocasiões, ganham confiança e colocam em prática os seus conhecimentos. A maioria dos professores considerou que os alunos se tornam mais confiantes em comunicar em língua inglesa, considerando que os seus níveis de ansiedade baixam com a prática.

As razões apontadas pelos professores para realizarem sessões de *Mystery Skype* são, principalmente, a nível do desenvolvimento da competência intercultural dos seus alunos. A razão principal apontada é a possibilidade de estabelecer conexões que permitam um impacto nos seus alunos a nível da sua competência intercultural, nomeadamente, com o objectivo de os tornar melhores cidadãos: “It started as a fun way to incorporate global learning into the classroom. My students need to become peaceful adults” (IP_14N PMT2). Esta percepção vai ao encontro dos estudos encontrados que sugerem que uma abordagem baseada em interacções sociais abre a sala de aula ao mundo (Ollivier, *Towards a Socio-Interactional Approach to Foster Autonomy in Language Learners and Users*). Mantendo presente o desenvolvimento das competências interculturais e comunicativas, os professores consideraram que este jogo cria oportunidades para conhecer o mundo e mudar, eventualmente, mentalidades, “To give them a new perception of the world” (IP_14NN PESL24), “It gives them awareness of the world and how big the world is and just how different others live in comparison to them. It makes the world real!” (IP_6N PMT1). Em suma, as análises dos dados sugerem que, ao implementarem o jogo *Mystery Skype*, os professores criam oportunidades para os seus alunos enriquecerem e desenvolverem as suas competências intercultural, comunicativa e estratégica.

No 2.º ciclo da investigação, participaram dois grupos de alunos do 7.º ano, com características diferentes. Os alunos do Grupo A1 apresentaram, ao longo do ano letivo, bons resultados académicos, tinham elevadas expectativas futuras, eram alunos cumpridores das regras, mas nem sempre conseguiam trabalhar em grupo, demonstrando um espírito competitivo nem sempre saudável. O Grupo A2 era composto por alunos muito participativos, com gosto pelo trabalho de grupo, contudo, com dificuldade em cumprir as regras estabelecidas, revelando pouca autonomia e responsabilidade, não conseguindo, no geral, atingir resultados académicos satisfatórios.

Todos os alunos envolvidos na investigação responderam a três inquéritos. Procurou-se conhecer as expectativas e as percepções dos alunos sobre o jogo *Mystery Skype*. No início, os alunos reflectiram sobre as suas expectativas em relação ao jogo e responderam ao inquérito de Chen e Starosta sobre a sensibilidade intercultural. Este último foi inserido

apenas no 2.º ciclo da investigação, após análise dos dados do 1.º ciclo que apontavam para a necessidade de conhecer mais sobre as percepções dos alunos sobre o impacto do jogo *Mystery Skype* no desenvolvimento da competência intercultural.

O inquérito para medir a sensibilidade intercultural, “Escala da Sensibilidade Intercultural” (Chen e Starosta), foi validado para a língua portuguesa (Ruiz-Bernardo e Pereira; P. J. Vieira) e foi usado, nesta investigação, sem qualquer alteração ou adaptação. No final, a linguagem usada no inquérito foi um dos constrangimentos encontrados pelos alunos, podendo ter interferido nos resultados. Contudo, no final, ao comparar os resultados entre os dados do antes e do após as sessões, segundo a escala, os alunos aumentaram os seus níveis de sensibilidade cultural, principalmente ao nível do gosto de se relacionarem com outras culturas, ao ficarem mais atentos a outras culturas e ao se sentirem mais confiantes em contactar com outras culturas. De forma geral, os dados recolhidos apontaram para um aumento da sensibilidade intercultural dos alunos envolvidos na pesquisa, após a realização das actividades.

Do 1.º ciclo da investigação para o 2.º ciclo, o inquérito sobre as expectativas e percepções dos alunos sobre o jogo *Mystery Skype* foi reformulado, uma vez que se verificou que algumas das questões, anteriormente colocadas, não contribuíam para as questões levantadas ou necessitavam de ser reescritas para atingir os objectivos propostos. Apresentaram-se apenas os dados finais do 2.º ciclo da investigação. Nesta fase, foram analisados os dados dos grupos (A1 e A2) em conjunto e em comparação. O inquérito realizado antes das sessões continha perguntas que pretendiam conhecer a opinião destes grupos de alunos sobre as aulas de Inglês, sendo que não foram repetidas no inquérito realizado após as sessões. Estas perguntas serviram para consolidar os dados recolhidos das autoavaliações que os alunos costumam fazer, ao longo do ano lectivo, nas quais os alunos avaliam o seu nível de desempenho nos vários domínios. Os dados mostraram que, antes das sessões, os alunos consideravam que, em sala de aula, gostavam de falar em Inglês, gostavam das actividades realizadas e que, dependendo do grupo de alunos, sentiam pouca (Grupo A1) ou alguma (Grupos A1 e A2) ansiedade em falar em língua inglesa.

Durante a actividade, todos os alunos tinham um papel atribuído, que deveriam cumprir para assegurar o sucesso, sendo que alguns papéis envolviam interagir oralmente com os parceiros e outros não. Segundo os alunos, esta condição interferiu com as respostas dadas no inquérito final, nomeadamente, às perguntas que se centravam na interacção oral com os parceiros. No inquérito realizado após a actividade, os alunos podiam comentar as suas opções, o que se mostrou útil para justificar algumas das respostas dadas. Assim, alguns alunos responderam negativamente às questões sobre a competência linguística, sobre o ser capaz de falar em inglês, sobre falar sem medo e sobre a necessidade de falar, justificando a sua resposta com o papel que desempenharam. Esta tendência registou-se mais nos alunos do Grupo A1. Os alunos do Grupo A2, com as suas características mais entusiastas e tendo tido mais oportunidades de interagir, pois realizaram mais sessões, consideraram que falaram mais e sem receio, superando as expectativas referidas no inquérito inicial. No Grupo Focal, estes alunos consideraram que o facto de terem um domínio fraco da língua inglesa os motivou a querer falar melhor.

Resumidamente, a análise dos dados recolhidos indicou que, a nível da compreensão oral, ambos os grupos aumentaram os valores finais em relação às expectativas iniciais. A nível da competência intercultural, todas as expectativas de ambos os grupos de alunos foram superadas. A nível da competência estratégica, o Grupo A1 superou as expectativas, principalmente na questão referente ao trabalho em equipa inerente à actividade, sendo um dos pontos salientados positivamente pelos alunos que participaram no Grupo Focal. No geral, os alunos superaram as suas expectativas em relação à introdução de uma nova actividade e ao divertimento associado à mesma.

Os resultados dos inquéritos serviram para levantar questões que foram discutidas nas entrevistas (semi-estruturadas) dos grupos focais (Bloor, Frankland e Kate; Krueger e Casey; Ferreira e Raimundo; Creswell e Creswell, *Research Design. Qualitative, Quantitative, and Mixed Approaches. Fifth Edition*; Ho). Foi construído um guião baseado nas questões levantadas, que não tinha perguntas directas, pois a intenção foi manter uma discussão fluída entre os elementos (Ferreira e Raimundo). Procurou-se clarificar, esclarecer ou aprofundar

algumas das opiniões, comentários, sentimentos, ideias ou percepções dos alunos (Bloor, Frankland e Kate; Krueger e Casey).

Realizaram-se dois momentos de entrevista em grupo focal com cada um dos grupos de alunos. Da discussão focada, resultaram comparações, interpretações, negociações de sentidos, que sem esta interacção poderiam não surgir (Ferreira e Raimundo; Bogdan e Biklen). As entrevistas foram transcritas, foram reunidos os dados (Krueger e Casey) e codificados segundo as categorias acima listadas. Não se pretendeu realizar comparações entre os grupos de alunos nem chegar a um consenso. Os grupos focais serviram para os alunos participarem numa “retrospective introspection” (Bloor, Frankland e Kate 6).

As discussões em grupos focais aconteceram em ambos os ciclos da investigação. Os códigos utilizados na análise de dados no 1.º ciclo da investigação foram alterados no 2.º ciclo. As narrativas do 1.º ciclo foram novamente analisadas de acordo com a nova codificação. Não houve intenção de comparar os dados, uma vez que as amostras de alunos vivenciaram experiências diferentes, eram de faixas etárias e níveis de escolaridade diferentes. Os dados, apesar de terem sido tratados separadamente, contribuíram para as conclusões finais. As discussões em grupos focais foram bastante gratificantes para ambos os lados, principalmente pelo ambiente informal que se gerou, facilitando o fluir da conversa. Como investigadora, tive a oportunidade de aprofundar algumas questões, e os alunos reflectiram sobre as experiências vividas, confrontando opiniões uns com os outros.

Os objectivos da maioria dos projectos que promovem interacções vão para além do desenvolvimento da competência linguística, contribuindo para o desenvolvimento da competência intercultural (Helm e Guth, *Telecollaboration and Language Learning*; Byram, *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence Multilingual Matters*). Após a análise dos dados, concluiu-se que, em ambos os ciclos de investigação, as categorias “Competência Comunicativa” (C2) e “Competência Intercultural” (C1) reuniram mais referências. O código da subcategoria “Reconhecer Realidades Interculturais Distintas” (C1.1) obteve o maior número de referências, apontando para a elevada importância que os alunos atribuíram às partilhas culturais vivenciadas e às aprendizagens realizadas. Os alunos

gostaram da situação de competição que o jogo promove, mas valorizaram mais as partilhas culturais.

Na categoria “Competência Comunicativa” (C2), o código que registou mais referências foi o referente à realização da actividade em “Contexto Real” (C2.1), sendo que os alunos valorizaram esta situação, não só por proporcionar a oportunidade de falar com jovens da sua idade como também pela informalidade da situação. Os alunos caracterizaram as actividades, normalmente realizadas em sala de aula, como “formais”, “mais rigorosas”, “mais planeado” (GF_A2_A01). Segundo os alunos, a situação em contexto real permitiu que falassem mais à vontade, sem receio de errar, sem receio de ser julgado pelos seus pares (ao estarem numa situação de trabalho de equipa sentiram a necessidade de se entreajudarem). A situação real que o jogo *Mystery Skype* proporciona, contribuiu para motivar os alunos a falar e, conseqüentemente, a desenvolver a competência comunicativa (Loranc-Paszyik, *Videoconferencing as a Tool for Developing Speaking Skills*; Choi e Nunan; Chik). As opiniões dos alunos vão ao encontro das respostas dadas pelos professores. Acrescenta-se ainda que os alunos fizeram vários comentários, demonstrando que, durante as sessões, estavam mais atentos aos sotaques e pronúncias dos parceiros e seus.

Alguns dos alunos da amostra dominam a língua inglesa, devido ao contacto que têm com conteúdos da Internet. Nos contactos reais que mantêm, normalmente, usam a escrita e a oralidade sem receio, ao contrário do que sucede em momentos na sala de aula (Freiermuth e Huang; Loranc-Paszyik, *Videoconferencing as a Tool for Developing Speaking Skills*). Estes contactos não são, geralmente, realizados com a intenção de aprender, pois a motivação é o divertimento. As sessões de *Mystery Skype* colocam os alunos em situações semelhantes, numa situação autêntica, mas desenvolvem-se em contexto de sala de aula, assegurando que têm a mesma oportunidade de participar e aprender.

Das discussões de ambos os ciclos de investigação, saíram propostas para melhorar a actividade, sendo que algumas foram implementadas do 1.º ciclo para o 2.º ciclo. Entretanto, a proposta dos alunos do 2.º ciclo da investigação de criar um Clube *Mystery Skype* foi aprovada em Conselho Pedagógico do AEFC como actividade extracurricular. O clube

funcionará com os alunos que participaram nesta pesquisa, que actuarão como mentores dos alunos mais novos, permitindo que outros alunos da escola usufruam da oportunidade de expandir os seus horizontes através da actividade. Os mentores serão os alunos do Grupo A2, que se prontificaram de imediato a integrar o projecto. De referir que todos os grupos que participaram nas discussões fizeram uma proposta comum: integrar o mais cedo possível esta actividade pedagógica na disciplina de Inglês.

Ao longo do estudo, foram encontradas algumas limitações, apesar de algumas já terem sido referidas, apresentamos uma súmula. Começamos por destacar as limitações sentidas com a utilização do inquérito “Escala de Sensibilidade Intercultural” (Chen e Starosta), nomeadamente a linguagem utilizada na redacção de algumas afirmações. O referido inquérito foi validado para a língua portuguesa com uma amostra de participantes mais velhos do que os alunos deste estudo (Ruiz-Bernardo e Pereira). Os alunos (12-13 anos) sentiram dificuldade em entender algumas das afirmações, podendo esta situação ter interferido nas respostas dadas. Ainda referente ao mesmo inquérito (instrumento de análise quantitativa) e devido ao número de cada um dos grupos de alunos que integravam a amostra ser inferior a 30, tiveram de ser agregados em dois grupos (pré e após), para garantir o pressuposto da Normalidade da distribuição das variáveis quantitativas. Assim, não foi possível realizar comparações entre as respostas individuais dos dois grupos, nos momentos antes e após as sessões. Optou-se por juntar ambos os grupos e fazer uma comparação conjunta entre o total das respostas dadas antes e após as sessões. Apesar de se ter considerado descartar este instrumento, devido às limitações descritas, no final, as conclusões (mesmo podendo estar limitadas) contribuíram para o estudo.

Como Sercu afirma, existem mais perguntas do que respostas sobre como avaliar a competência intercultural no campo do ensino das línguas estrangeiras. Sentimos igualmente esta limitação. Do 1.º ciclo para o 2.º ciclo de investigação, procurámos acrescentar algumas questões mais direccionadas para a competência intercultural, tendo sido, igualmente, uma das opções a integração do inquérito de Chen e Starosta. As percepções recolhidas dos alunos sugerem que as aprendizagens culturais foram importantes para eles. Considerando a idade dos alunos, não seria expectável que ocorressem momentos de reflexões profundas sobre as

partilhas e conhecimentos adquiridos. Consideramos muito positivo observar um aumento na sua curiosidade assim como no conhecimento cultural sobre cada um dos parceiros, mesmo que esses conhecimentos se limitem à cultura “Big C” - características habitualmente associadas a uma cultura, como tradições, comida, etc. (Kumaravadivelu; Dooly e Vinagre, *Research into Practice: Virtual Exchange in Language Teaching and Learning*)).

A nível da literatura, encontrámos vários termos e definições para as aprendizagens realizadas no campo cultural, contudo, apesar do reconhecimento da sua importância no ensino das línguas, não há consenso entre os estudiosos (Godwin-Jones, “Integrating Intercultural Competence into Language Learning Through Technology”). É certo que a educação é essencial e contribuiu para a construção da sociedade futura, Sercu considera que é necessário desenvolver uma investigação mais concreta na área da competência intercultural (Sercu, *Assessing Intercultural Competence: More Questions than Answers*).

Em relação ao impacto na competência linguística, nunca houve a pretensão, neste estudo, de avaliar o seu desenvolvimento. A investigação teve um período limitado, foi em pequena escala, não sendo possível aferir o desenvolvimento linguístico dos alunos (Dooly e Vinagre, *Research into Practice: Virtual Exchange in Language Teaching and Learning*), mesmo se fosse essa a intenção. Procurou-se conhecer as opiniões e percepções dos alunos sobre factores que podem influenciar o desenvolvimento da competência comunicativa e qual o impacto do jogo na sua motivação para aprender a língua.

Muitos estudos mostram que há indícios valiosos sobre como o desenvolvimento linguístico acontece nas interações virtuais, contudo, é difícil aferir correctamente como medir este desenvolvimento linguístico, sendo uma área aberta a mais investigação (Dooly e Vinagre, *Research into Practice: Virtual Exchange in Language Teaching and Learning*).

Segundo a Unesco, o desenvolvimento da competência intercultural tem como objectivo libertar as pessoas da sua própria lógica cultural para conseguir interagir com os outros e ouvir as suas ideias (Unesco, *Intercultural Competences. Conceptual and Operational Framework*). Nesta pesquisa, todos os dados analisados sugerem que o desenvolvimento da competência intercultural é a maior razão pela qual alunos e

professores valorizam o jogo *Mystery Skype*. No inquérito “Escala da Sensibilidade Intercultural” (Chen e Starosta; P. J. Vieira; Ruiz-Bernardo e Pereira) realizado aos alunos, foram registadas algumas alterações, entre o primeiro momento de reflexão e o último. A análise estatística dos dados recolhidos indicou que o nível de sensibilidade cultural dos alunos aumentou após as sessões *Mystery Skype*. Os professores da amostra afirmaram que reconhecem o desenvolvimento da competência intercultural como a maior mudança nos seus alunos. Esta percepção vai ao encontro da opinião dos alunos envolvidos na investigação. Os alunos valorizam as aprendizagens culturais realizadas e consideram que esta é a razão pela qual deverão continuar a realizar esta actividade. Nas discussões dos Grupos Focais, em ambos os ciclos, a questão do desenvolvimento da competência intercultural surge, igualmente, como a característica mais importante de toda a actividade. Estas percepções vão ao encontro dos estudos sobre os projectos que promovem interacções virtuais, mostrando um grande potencial para desenvolver a competência intercultural (O'Dowd e Dooly, *Intercultural communicative competence development through telecollaboration and virtual exchange*).

As sessões de *Mystery Skype* são assentes, essencialmente, na interacção oral e são momentos em que os alunos têm de falar perante os seus pares e com desconhecidos (Montrul). No entanto, durante o jogo *Mystery Skype*, muitos alunos que, normalmente, não falam em outras actividades, participam de forma activa. Tal como testemunhado por mim, várias vezes durante a actividade; pelos docentes que observaram as sessões e pelos docentes que partilharam as suas percepções no inquérito realizado, muitas vezes, os alunos mais tímidos assim como os que apresentam dificuldades participam de forma activa, sem receio. Esta constatação foi uma das razões para procurar implementar esta actividade com mais frequência com os alunos. Procurou-se compreender as razões que levam alunos mais tímidos ou fracos a mudar de atitude e a ter uma participação mais activa nesta do que noutras actividades de sala de aula. Segundo os alunos, o facto de a actividade *Mystery Skype* decorrer num contexto real é muito atractivo. Quando a actividade se inicia, os alunos reconhecem que conseguem comunicar e aplicar os conhecimentos que têm (Loranc-Paszyk). Ao comunicar eficazmente, a sua auto-estima sobe assim como a sua confiança. Durante as sessões, houve alunos que solicitaram mudança de funções de menor

exposição para se tornarem “Speakers”, tomando a palavra nas sessões, mesmo que apoiados pelo guião de perguntas de apoio previamente criado. Uma das propostas dos alunos participantes nas entrevistas dos grupos focais passou pela hipótese de todos os alunos desempenharem todas as funções, para que pudessem estar numa situação em que fosse necessário falar, para enfrentarem os seus receios.

Quando chamados a reflectir sobre a importância da aprendizagem de línguas estrangeiras, normalmente, os alunos desvalorizam a necessidade de aprender. Muitos referem que as aplicações digitais os ajudarão no futuro, não reconhecendo a importância de aprenderem outras línguas para além da sua. Contudo, quando colocados numa situação de interacção em contexto real com outros jovens em que a língua comum é o inglês, os alunos reconhecem a necessidade de dominar a língua (Freiermuth e Huang).

O contexto real em que a actividade se desenrola, como referido, é um factor motivador e, ao mesmo tempo, impulsionador da vontade de melhorar a competência linguística. Esta opinião foi partilhada pelos alunos e professores participantes. As menções ao contexto real apresentam valores altos, revelando a importância que as interacções virtuais podem ter no desenvolvimento das competências comunicativas dos alunos (Loranc-Paszyik, *Videoconferencing as a Tool for Developing Speaking Skills*; Lai) e outras competências (Godwin-Jones, *Future Directions in Informal Language Learning*; Choi e Nunan).

Levantaram-se questões sobre algumas emoções relacionadas com o processo de ensino-aprendizagem das línguas, nomeadamente, a motivação e a ansiedade. No que concerne à motivação, ambas as amostras de alunos e professores foram consensuais. Segundo os professores e alunos, a motivação para falar e dominar mais a língua inglesa aumenta com o *Mystery Skype*, principalmente por ser uma situação autêntica. No caso dos alunos envolvidos, não só foi possível testemunhar o aumento da sua motivação durante a actividade como observar alguns progressos nas aulas seguintes a cada sessão, em alguns alunos, principalmente a nível da confiança e da ausência de medo de errar (Dornyei e Ushioda, “Motivation, Language Identity and the L2 Self”). Nos seus comentários, os alunos sugerem que sentiram mais vontade de falar. Assim, torna-se evidente que a motivação surge

intimamente ligada à estratégia de ensino utilizada (Godwin-Jones, “Riding the digital wilds: Learner autonomy and informal language learning”).

A ansiedade está, normalmente, associada ao receio de errar (Christianson e Deshaies) e considera-se que prejudica as aprendizagens de línguas (MacIntyre). Após a análise dos dados relativos à ansiedade, registaram-se algumas opiniões opostas. Se, por um lado, nos inquéritos, os alunos referem que baixaram os seus níveis de ansiedade, por outro lado, nos Grupos Focais, referiram que sentiram alguma ansiedade no contacto real. Contudo, segundo os alunos, a ansiedade sentida durante as sessões teve resultados positivos. No final, referem que essa situação contribuiu para que se esforçassem mais e procurassem ser mais correctos na comunicação. Nos inquéritos realizados aos professores, é referido que tanto os alunos de língua materna como os alunos de língua estrangeira sentem a necessidade e a responsabilidade de dominar a língua durante a actividade *Mystery Skype*. Os professores de países de língua inglesa reconhecem que os seus alunos, durante a actividade, procuram ser mais correctos, prestam mais atenção à dicção, procuram reformular o seu discurso para ser mais fácil a compreensão dos parceiros. Esta mesma preocupação foi demonstrada pelos alunos que participaram nas entrevistas, “Nas sessões você tem de falar inglês, tem de ser perceptível ao máximo. Porque imagina que a gente faz uma pergunta e eles não entendem e eles podem dar uma resposta errada” (GF_A2_A04). Estes resultados contrariam, em parte, a opinião de Kramsch em relação à despreocupação dos jovens falantes em relação ao domínio total do código da língua (Kramsch, “The Challenge of Globalization for the Teaching of Foreign Languages and Cultures”).

Na edição de 2020 do *Quadro Comum de Referência para as línguas (Companion Volume)*, os alunos são referidos como usuários de línguas e agentes sociais, sendo a língua assumida como um veículo para a comunicação. Para o Conselho da Europa, a aprendizagem das línguas deve ser inclusiva, plurilinguista, intercultural e deve promover a democracia. “In our increasingly diverse societies, there can be no education without languages, because languages lie at the very heart of learning” (North, Piccardo e Goodier 19). A responsabilidade da educação tornou-se mais desafiante com a multiplicidade de línguas e culturas que se encontram na sociedade. As escolas devem adoptar abordagens de ensino-aprendizagem que

acolham e envolvam a diversidade (Conselho da Europa, *Recommendation CM/Rec(2022)1 of the Committee of Ministers to member States on the importance of plurilingual and intercultural education for democratic culture*). Uma das propostas apresentadas no documento é o estabelecimento de contactos entre culturas, entre alunos e professores (ibidem). Segundo Godwin-Jones, este contacto pode ser altamente motivador, pois os alunos constataam os benefícios práticos do desenvolvimento das suas competências comunicativa e intercultural.

Apesar dos avanços da tecnologia e da sua integração na educação, os professores de línguas estrangeiras nem sempre aproveitam os recursos disponíveis para desenvolver actividades nas suas aulas (OCDE, *How 15-Year-Olds Learn English. Case Studies From Finland, Greece, Israel, The Netherlands and Portugal*). Alguns investigadores reforçam que é necessário investir na formação dos professores, para melhorar as actividades pedagógicas que envolvem interacções virtuais (Dooly e Vinagre, *Research into Practice: Virtual Exchange in Language Teaching and Learning*; Muller-Hartmann). Os professores precisam de se familiarizar com os estudos teóricos e empíricos existentes nesta área, para melhorar as suas práticas (Dooly e Vinagre, *Research into Practice: Virtual Exchange in Language Teaching and Learning*), ou simplesmente estabelecer contactos e desenvolver redes entre si, para ligar os seus alunos (Freiermuth e Huang).

Concluímos, assim, que o jogo *Mystery Skype*, segundo as percepções de professores e alunos, contribuiu, em especial, para o desenvolvimento da competência intercultural assim como para as competências comunicativa e estratégica dos alunos. Com a participação nas sessões de *Mystery Skype*, os alunos utilizaram e desenvolveram a língua inglesa, interagiram com jovens de culturas diferentes, conheceram outras realidades, despertando a sua curiosidade para realidades diferentes das suas. O contexto real em que as sessões decorreram teve um forte impacto na motivação dos alunos e na necessidade de usar a língua inglesa.

A simples comunicação *online* não resulta de forma automática em autonomia, e o impacto na motivação pode não ser a longo prazo (Stockwell e Reinders). No entanto, após as sessões do *Mystery Skype*, muitos alunos continuam a interagir com os parceiros que conheceram no jogo. A experiência motivou os alunos a manterem contactos, através da rede

social *Instagram*, com os parceiros que, entretanto, conheceram e incluíram, de imediato, na sua lista de “amigos”. As aprendizagens continuam através dos contactos criados durante as sessões e pela possibilidade que os telemóveis e as redes sociais proporcionam para aproximar as pessoas e fomentar a aprendizagem de línguas e de outros conteúdos. “Smartphones serve to bridge the divide between local and global and between leisure and work or study. They provide situated learning that can connect real-life settings and experiences with worldwide communities online” (Godwin-Jones, “Riding the digital wilds: Learner autonomy and informal language” learning 16). As tecnologias, que são usadas pelos alunos e que são veículos de novas provocações para a educação (Oliveira), asseguram a continuidade e consolidação das aprendizagens iniciadas em sala de aula. A língua inglesa tornou-se real para alguns alunos, e a actividade deu-lhes a oportunidade de partilhar algo com sentido e pessoal (Freiermuth e Huang).

Sendo que um dos factores de motivação para este estudo foi melhorar as práticas pedagógicas, consideramos que esta metodologia deverá continuar a ser implementada com os alunos e divulgada junto dos professores. O *Mystery Skype* é uma actividade pedagógica de fácil implementação, que pode ser usada por qualquer professor de línguas, para fomentar o uso da língua em contexto real e contactos entre culturas, desenvolvendo, assim, a competência intercultural (Gutiérrez e O’Dowd). É uma metodologia que causa impacto na motivação dos alunos para a aprendizagem de línguas (Chik; Godwin-Jones, “Riding the digital wilds: Learner autonomy and informal language learning”).

Estudos apontam para que as actividades realizadas nas escolas têm impacto no desenvolvimento do interesse dos alunos pelo outro e pela aprendizagem sobre outras culturas (OCDE, *PISA 2018 Results (Volume VI) Are Students Ready to Thrive in an Interconnected World?*). A continuação da realização de interacções virtuais (*Mystery Skype* ou outros modelos) permitirá aos alunos do AEFC desenvolverem diversas competências, enquanto conhecem outras realidades para além dos seus próprios bairros, criam expectativas futuras e interagem com pessoas de todo o mundo e culturas.

Our global community continues to grow more interconnected, and it is no longer enough to learn from the perspective of only one country. To be educated for the twenty-first century, every student now needs to learn each subject from a variety of cultural perspectives from around the world (Fadel, Bialik e Trilling 62).

Freiermuth e Huang consideram que os projectos que promovem as interacções virtuais são valiosos para os alunos de línguas estrangeiras, uma vez que, para muitos alunos, a possibilidade de viajarem para outros países e experienciarem a sua cultura é diminuta. As novas tecnologias não substituem a experiência humana de interacção social, que é necessária para o desenvolvimento da língua, mas podem facilitar e intensificar as experiências (Montrul).

Bibliografia

- Al-kadi, Abdu M.Talib. "Informal language Practices via Digital Technology: The Neglected Proficiency." Ahmed, Rashad , Abdu Al-kadi e Trenton Hagar. *Enhancements and Limitations to ICT- Based Informal Language Learning: Emerging Research and Opportunities*. Hershey: IGI Global, 2020. 1-23.
- Adler, Kristin, Sanna Salanterä e Maya Zumstein-Shaha. "Focus Group Interviews in Child, Youth, and Parent Research: An Integrative Literature Review." *International Journal of Qualitative Methods* (2019): 1-15.
- AE Ferreira de Castro. "Plano de Inovação - 2019-2023." 2019. <http://www.efcastro.pt/Biblioteca/Uploads/AEFC-Plano_de_Inovação.pdf>.
- . "Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas Ferreira de Castro." 2023.
- AEFC. *Relatório do Observatório de Qualidade - 2022/2023*. Mem Martins, 2023.
- Agência Nacional Erasmus+. *Erasmus+ Portugal. Formação e Educação*. s.d. Dezembro de 2024. <<https://erasmusmais.pt/>>.
- Alcaraz-Mármo, Gema . "Developing intercultural communication in the EFL primary education classroom: Internationalization through virtual team collaboration with eTwinning." *Tejuelo* Vol. 32 (2020): 147-170.
- Almutrafi, Fatimah. "The What, Why and How of Conducting Focus-Group Research." *International Journal of Language and Linguistics* (2019): 235-239.
- Amado, João e Ana Paula Cardoso. "A Investigação-Ação e suas Modalidades." Amado, João. *Manual de Investigação Qualitativa em Educação 3ª edição*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra/Coimbra University Press., 2017. 189-206.
- Amado, João e Sónia Ferreira. "A Entrevista na Investigação em Educação." Amado, João. *Manual de Investigação Qualitativa em Educação 3ª edição*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra/Coimbra University Press., 2017. 209-235.
- Amado, João, Coord. *Manual de Investigação Qualitativa em Educação 3ª edição*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra/Coimbra University Press., 2017.
- Andrejczuk, Paweł . "Telecollaboration: A 21st Century Teaching Approach?" 2022. Proceedings of the International Summer School of Bilingualism and Multilingualism (ISSBM2022). Janeiro de 2024. <<https://books.ung.si/issbm2022/chapter/ch-8/>>.

- Attewell, Paul. "The First and Second Digital Divides." *Sociology of Education* vol. 74 (2001): 252-259.
- Beacco, Jean-Claude, et al. *Guide for the Development and Implementation of Curricula for Plurilingual and Intercultural Education*. Strasubourg: Council of Europe, 2016.
- Beaven , Tita e Fernando Rosell-Aguilar. *Innovative language pedagogy report*. E-book vols. Research-publishing.net, 2021.
- Begoña, Clavel-Arroitia. "Analysis of Telecollaborative Exchanges among Secondary Education Students: Communication Strategies and Negotiation of Meaning." *Porta Linguarum* (2019): 97-116.
- Belz, J. e S. Thorne. "Internet-mediated Intercultural Foreign Language Education and the Intercultural Speaker." Belz, J. e S. Thorne. *Internet-Mediated Intercultural Foreign Language Education*. Boston: Heinle & Heinle, 2006. iix-xxv.
- Belz, Julie A. "Linguistic Perspectives on the Development of Intercultural Competence in Telecollaboration." *Language Learning & Technology* 7 - 2 (2003): 68-99.
- Bloor, Michael, Jane Frankland e Michelle Thomas Kate. *Focus group in Social Research*. Londres: SAGE Publications, 2001.
- Bogdan, Robert C. e Sari Knopp Biklen. *Qualitative Research for Education. And Introduction to Theory and Methods. Fith Edition*. Boston: Pearson, 2007.
- Bogdan, Robert e Sari Biklen. *Investigação Qualitativa em Educação. Uma introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora, 2013.
- Bozdağ, Çiğdem. "Intercultural learning in schools through telecolaboration? A Critical Case Study of eTwinning between Turkey and Germany." *The International Communication Gazette* 80(7) (2018): 677-694.
- Brites, Maria José. "Quando a investigação é feita com participantes ativos: ampliar o uso das técnicas de entrevista e de grupo focal." Ferreira, Vítor Sérgio . *Pesquisar Jovens. Caminhos e Desafios Metodológicos*. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa, 2017. 91-109.
- Bueno, M^a Camino. "Telecollaboration: Synchronous Oral Exchanges Through Skype in the Classroom." *Proceedings 31st AEDEAN Conference*. A Coruña: Universidade, 2008. 511-520.
- Burns, Anne. *Doing Action Research in English Language Teaching. A Guide for Paractitioners*. New York: Routledge, 2010.

- Burns, Tracey e Francesca Gottschalk. *Education in the Digital Age: Healthy and Happy Children*. Paris: OECD Publishing, 2020.
- Byram, Michael e Manuela Wagner. "Making a Difference: Language Teaching for Intercultural and International Dialogue." *Foreign Language Annals*. vol. 49 (1) (2018): 140-151.
- Byram, Michael. "Intercultural Competence in Foreign Languages. The Intercultural Speaker and the Pedagogy of Foreign Language Education." Deardorff, Darla. *The Sage Handbook of Intercultural Competence*. Los Angeles: SAGE Publications, Inc., 2009. 321-332.
- . *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence Multilingual Matters*. Multilingual Matters, 1997.
- Byram, Michael, Bella Gribkova e Hugh Starkey. *Developing the Intercultural Dimension in Language Teaching - A Practical Introduction for Teachers*. Strasbourg: Council of Europe, 2002.
- Cameron, Lynne. *Teaching Languages to Young Learners*. Cambridge : Cambridge University Press, 2012.
- Canals, Laia. "The Effects of Virtual Exchanges on Oral Skills and Motivation." *Language Learning & Technology* Outubro de 2020: 103-119.
- Carlos, Vânia e António Pedro Costa. "Tomada de Decisão em Investigação-Ação Aplicação ao Contexto Académico e Empresarial - E-book." *e-book*. Ludomedia. Oliveira de Azeméis, Abril de 2021. E-book.
- Carrio, Maria, ed. *Teaching Language and Teaching Literature in Virtual Environments*. Singapura: Springer Nature Singapore Pte Ltd., 2019.
- Carrió-Pastor, María Luisa . "Introduction: Virtual Environments for Teaching." Carrió-Pastor, Maria Luisa Ed. *Teaching Language and Teaching Literature in Virtual Environments*. Singapore: Springer, 2019. xiii-xxi.
- Castro, Ana Catarina. *Materiais para o Ensino do Português como Língua Estrangeira: Uma Proposta de Aprendizagem Baseada em Tarefas*. Tese de Doutoramento. Universidade Nova de Lisboa. Lisboa, 2015.
- Chen, Cheng-Ting. "The Effectiveness of Incorporating the Internet to Improve Literacy Skills of English Language Learners." 2008. <<<https://www.proquest.com/docview/304554843/F2B7583118FA4641PQ/2?accountid=28955>>>. 22 de Novembro de 2020.

- Chen, Guo-Ming e William J. Starosta. "The development and validation of the intercultural communication sensitivity scale. Human Communication." *Human Communication* vol.3 (2000): 1-15.
- Chik, Alice. "Motivation and Informal Language Learning." Dressman, Mark e Randall William Sadler. *The Handbook of Informal Language Learning*. Wiley Blackwell, 2020. 15-26.
- Choi, Julie e David Nunan. "Language Learning and Activation In and Beyond the Classroom." *Australian Journal of Applied Linguistics* 2018: 46-93.
- Christianson, Kiel e Srah-Elizabeth Deshaies. "Learning Languages in Informal Environments: Some Cognitive Considerations." Dressman, Mark e Randall William Sadler. *The Handbook of Informal Language Learning*. Wiley Blackwell, 2020. 27-37.
- Chun, Dorothy M. . "Current and Future Directions in TELL." *Educational Technology & Society*, 2019: 14-25.
- Coşkun, Derya . "Telecollaboration in English Language Teacher Education: A Systematic Review." *Boğaziçi University Journal of Education* Vol. 40-2, n.º3 (2023).
- Cohen, Louis, Lawrence Manion e Keith Morrison. *Research Methods in Education*. Londres: Routledge, Taylor&Francis, 2018.
- Colpaert, Joseph. "Editorial Position Paper: How Virtual is your Research?" *Computer Assisted Language Learning* Vol. 33 (2020): 653–664.
- Comissão Europeia. "Education and Training Monitor 2023 Comparative report." 2023.
- Communities, Commission of the European. *The eLearning Action Plan Designing tomorrow's education*. Bruxelas, 2001.
- Conselho da Europa. *Common European Framework of Reference for Languages*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.
- . *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume*. Strasbourg: Council of Europe Publishing, 2020.
- . *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors*. Strasbourg: Council of Europe Publishing., 2018.
- . *Council of Europe*. s.d. Agosto de 2023. <<https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/level-descriptions>>.
- . *Recommendation CM/Rec(2022)1 of the Committee of Ministers to member States on the importance of plurilingual and intercultural education for democratic culture*.

- https://search.coe.int/cm/Pages/result_details.aspx?ObjectID=0900001680a563ca.
Strasbourg: Council of Europe, 2022.
- . *The importance of plurilingual and intercultural education for democratic culture*.
Strasbourg: Council of Europe, 2022.
- . *White Paper on Intercultural Dialogue "Living Together As Equals in Dignity"*. Strasbourg:
Council of Europe, 2008.
- Cooper, Robert L. . *Language Planning and Social Change*. Cambridge: Cambridge University
Press, 1989.
- Corbett, John. *Intercultural Language Activities*. Cambridge: Cambridge University Press,
2010.
- Correa, Yeferson Romana. "Skype Conference Calls: A Way to Promote Speaking Skills in the
Teaching and Learning of English." *Profile* Vol. 17, Nº1 (2015): 143-156.
- Correia, Rúben Tiago. "Can You Speak? Approaching Oral Proficiency in the Classroom." Julho
de 2021: Universidade Nova, Tese de Doutoramento.
- Cosme, Ariana. *Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular (PAFC): Estudo Avaliativo da
Experiência Pedagógica Desenvolvida em 2017/2018 ao Abrigo do Despacho No 5708
/ 2017*. Porto: Universidade do Porto, 2018.
- Costa, António Pedro e João Amado. *Análise de Conteúdo em 67 passos com o webQDA*. Prod.
Ludomedia. Oliveira de Azeméis, consultado a 10 de Agosto 2023. e-book.
- Crawford, Elizabeth O., Heidi J. Higgins e Jeremy Hilburn. "Using a global competence model
in an instructional design course before social studies methods: A developmental
approach to global teacher education." *The Journal of Social Studies Research* vol. 44
(2020): 367-381.
- Creswell, John W. e J. David Creswell. *Research Design. Qualitative, Quantitative, and Mixed
Approaches. Fifth Edition*. Los Angeles: Sage, 2018.
- Creswell, John W. *Educational Research. Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative
and Qualitative Research. 4th Ed*. Boston: Pearson, 2012.
- Cunningham, D. Joseph. "Telecollaboration for Content and Language Learning: A Genre-
Based Approach." *Language Learning & Technology* (2019): 161-177.
- Dörnyei , Zoltán e Ema Ushioda. *Teaching and Researching Motivation. 2nd Edition*.
Edinburgh: Pearson Education Limited, 2011.

- Dörnyei, Zoltán Dörnyei e Ema Ushioda. *Motivation, Language Identity and the L2 Sel*. Bristol: Multilingual Matters, 2009.
- Dörnyei, Zoltán. "Motivation in second and foreign language learning." *Language Teaching* Vol 31/03 (1998): 117-135.
- Dörnyei, Zoltán. "The motivational basis of language learning tasks." Robinson, Peter (Ed.). *Individual Differences and Instructed Language Learning*. Amesterdão: John Benjamins Publish Editing, 2002. 137-158.
- . "Towards a better understanding of the L2 Learning Experience, the Cinderella of the L2 Motivational Self System." *Studies in Second Language Learning and Teaching* 22 de Março de 2019: 19-30.
- Dörnyei, Zoltán. *The Psychology of the Language Learner Individual Differences in Second Language Acquisition*. London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 2005.
- Dabic, Tijana, et al. "Language Benefits with Skype in the Classroom." *International Conference on Information Technology and Development of Education – ITRO 2019*. Zrenjanin, Serbia, 2019. 12-18.
- De Swaan, Abram. *Words of the World - the Global Language System*. Cambridge: Polity Press, 2001.
- Denzin, Norman K. e Yvonna S. Lincoln. *The Sage Handbook of Qualitative Research. Third Edition*. Los Angeles: Sage, 2005.
- Dewaele, Jean-Marc, Adrian Furnham e V. K. Petrides. "Effects of Trait Emotional Intelligence and Sociobiographical Variables on Communicative Anxiety and Foreign Language Anxiety A..." *Language Learning* (2008): 911-960.
- Dias-Trindade, Sara e José António Moreira. *Educação Digital para o Desenvolvimento Curricula e Aquisição de Competências Transversais*. Santo Tirso: Whitebooks, 2021.
- Dias-Trindade, Sara, José António Moreira e António Gomes Ferreira. "A integração da tecnologia na educação básica e secundária em Portugal desde os anos 70 do século XX à contemporaneidade." *Obra digital* 21 (2021): 93-112.
- Dikilitaş, Kenan e Carol Griffiths. *Developing Language Teacher Autonomy Through Action Research*. Palgrave MacMillian, 2017.
- Dimitrakopoulou, Georgia. "Διερεύνηση της στάσης και της πρόθεσης χρήσης του Mystery Skype από εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Explorando as atitudes e intenções dos professores do ensino básico e secundário em relação ao uso do Mystery Skype)." *Tese Mestrado*. Thessaloniki: Universidade da Macedónia, 2019.

Direção-Geral da Educação. *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas*. s.d. Agosto de 2023. <<https://www.dge.mec.pt/quadro-europeu-comum-de-referencia-para-linguas>>.

Direção-Geral da Educação. “Aprendizagens Essenciais. Articulação com o Perfil dos Alunos.” Julho de 2018. DGE. Dezembro de 2020. <<https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/3_ciclo/ingles_3c_8a_ff.pdf>>.

—. “DGE.” s.d. AE 7 Ano. Agosto de 2021. <http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/3_ciclo/ingles_3c_7a_ff.pdf>.

—. *Rede de Escolas para a Educação Intercultural*. s.d. Maio de 2021. <<https://www.dge.mec.pt/rede-de-escolas-para-educacao-intercultural>>.

—. *Selo Escola Intercultural*. s.d. DGE. Maio de 2021. <<https://www.dge.mec.pt/selo-escola-intercultural>>.

Dooly , Melinda e Robert (eds) O'Dowd . *In this Together: Teachers' Experiences with Transnational, Telecollaborative Language Learning Projects*. Bern: Peter Lang, 2018.

Dooly, Melinda e Robert O'Dowd. “Telecollaboration in the foreign language classroom: A Review of its Origins and its Application to Language Teaching Practice.” Dooly, Melinda e Robert (eds.) O'Dowd. *In This Together: Teachers' Experiences with Transnational, Telecollaborative Language Learning Projects. Telecollaboration in Education*. Bern: Peter Lang, 2018. 11-34.

Dooly, Melinda e Margarita Vinagre. “Research into Practice: Virtual Exchange in Language Teaching and Learning.” Porte, Graeme. *Language Teaching. Surveys and Studies*. Vol. 55. Cambridge University Press, 2021. 392-406.

Dooly, Melinda e Randall Sadler. “Becoming Little Scientists: Technologically-enhanced Project-Based Language Learning.” *Language Learning & Technology* Vol 20 -1 (2016): 54-78.

Dooly, Melinda. “Language Teaching, Language Learning, and Virtual Exchange in an Age of Complexity.” *International Journal of Computer-Assited Language Learning and Teaching* Vol. 12, 3 (2022): 1-18.

Dooly, Melinda, Maria Mont e Claudia Vallejo. “Coordinating between classes: Tasks and tools.” Masats, Dolors, Maria Mont e Nathaly Gonzalez-Acevedo. *Preparing English student-teachers with digital and collaborative knowledge: An illustrative synopsis*. Paragon Publishing, 2019. 29-35.

- Dornyei, Zoltán e Ema (Eds) Ushioda. *Motivation, Language Identity and the L2 Self*. Bristol: Multilingual Matters, 2009.
- Dornyei, Zoltán. *Questionnaires in Second Language Research. Construction, Administration, and Processing*. Londres: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 2003.
- Dressman, Mark e Randall William Ed. Sadler. *The Handbook of Informal Language Learning*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons Ltd, 2020.
- Eaton, Sarah Elaine. "Using Skype in the Second and Foreign Language Classroom." *Social Media Workshop "Get Your ACT(FL) Together Online: Standards Based Language Instruction via Social Media"*. San Diego: San Diego State University , 2010. 1-14.
- Edmonds, W. Alex e Thomas D. Kennedy. *An Applied Guide to Research Designs. Quantitative, Qualitative, and Mixed Methods*. Vol. 2.ª edição. Los Angeles: Sage, 2017.
- Edwards, Emily e Anne Burns. "Language teacher action research: achieving sustainability." *ELT Journal* Vol. 70/1 (2016): 6-15.
- Fadel, Charles , Maya Bialik e Bernie Trilling. *Four-Dimensional Education: The Competencies Learners Need to Succeed*. Boston: Center for Curriculum Redesign, 2015.
- Feng, Anwei, Mike Byram e Mike (Ed.) Fleming. *Becoming Interculturally Competent through Education and Training*. Salisbury, UK: Cromwell Press Group, 2009.
- Ferreira, Vítor Sérgio e Alexandra Raimundo. "Conversas entre jovens: o Uso Youth-friendly de Grupos Focais." Ferreira, Vítor Sérgio. *Pesquisar Jovens. Caminhos e Desafios Metodológicos*. Lisboa: Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa, 2017. 57-89.
- Figueiredo, António Dias de. *António Dias de Figueiredo (PT) O Meu Blog para Leitores de Língua Portuguesa*. s.d. 12 de Dezembro de 2020. <<<http://adfig.com/pt/>>>.
- . "Novos Media e Nova Aprendizagem." *Novo Conhecimento Nova Aprendizagem*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2000. 71-81.
- Freiermuth, Mark R. e Hsin-chou Huang. "Zooming across cultures: Can a Telecollaborative Video Exchange between Language Learning Partners Further the Development of Intercultural Competences?" *Foreign Language Annals* 54 (2021): 185- 206.
- Garcés, Pilar e Robert O'Dowd. "Upscaling Virtual Exchange in University Education: Moving From Innovative Classroom Practice to Regional Governmental Policy." *Journal of Studies in International Education* 25:3 (2021): 283 - 300.
- Gardner , Robert e Wallace Lambert. *Attitudes and Motivation in Second-Language-Learning*. Massachusetts: Newbury House Publishers, Inc, 1972.

Gates, Bill. *The Road Ahead. E-book*. 1995.

Gizir, Sídika . “Focus Groups in Educational Studies.” *Mersin University Journal of the Faculty of Education* Vol. 3 (2007): 1-20.

Godwin-Jones, Robert. “Future Directions in Informal Language Learning.” Dressman, Mark, Randall William Sadler e (Ed.). *The Handbook of Informal Language Learning*. Wiley Blackwell, 2020. 457-470.

—. “Integrating Intercultural Competence into Language Learning Through Technology.” *Language Learning & Technology* 17(2) (2013): 1–11.

—. “Riding the digital wilds: Learner autonomy and informal language learning.” *Language Learning & Technology* Vol. 23 (1) (2019): 8-25.

Grenfell, Michael. *Modern Languages Across the Curriculum*. Oxon: Routledge, 2017.

Guilherme, Manuela. “Intercultural Competence in Europe.” Bennet, Janet M. *The SAGE Encyclopedia of Intercultural Competence*. Los Angeles: Sage, 2015. 463-467.

Gutiérrez, Begoña F. e Robert O’Dowd. “Virtual exchange connecting language learners in online intercultural collaborative learning.” Beaven, Tita e Fernando, editores Rosell-Aguilar. *Innovative language pedagogy report*. Research-publishing.net, 2021. 17-22.

Helm, Francesca . “Dialogue Facilitation Learning to Listen.” Beaven , Tita e Fernando Rosell-Aguilar. *Innovative language pedagogy report*. E-book vols. Research-publishing.net, 2021. 11-15.

Helm, Francesca e Bart Van der Velden. “Erasmus+ Virtual Exchange. Intercultural Learning Experiences. Impact Report 2020.” 2021.

Helm, Francesca e Giuseppe Acconcia. “Interculturality and language in Erasmus+ Virtual Exchange.” *European Journal of Language Policy* (2019): 211-233.

Helm, Francesca e Sarah Guth. “Telecollaboration and Language Learning.” In Murray, Liam e Fiona Farr (eds). *The Routledge Handbook of Language Learning and Technology*. Oxon: Routledge, 2016. 604-628.

Helm, Francesca. *Emerging Identities in Virtual Exchange*. Research-publishing.net, 2018.

Henriques, Susana, et al. “Qualidade em Educação Digital em Rede: Inovação e Formação de Professores.” *Revelli* vol. 13 (2021): 1-19.

Hesse-Biber, Sharlene e R. Burke Johnson. *The Oxford Handbook of Multimethod and Mixed Methods Research Inquiry*. Oxford: Oxford University Press, 2015.

- Hesse-Biber, Sharlene Nagy. *The Practice of Qualitative Research. Third Edition*. Los Angeles: Sage , 2017.
- Ho, Debbie. "The Focus Group Interview. Rising to the Challenge in Qualitative Research Methodology." *Australian Review of Applied Linguistics* (2006): 05.1-05.19.
- Huber, Josef e Christopher Reynolds. *Developing Intercultural Competence Through Education*. Strasbourg: Council of Europe, 2014.
- Jackson, Jane. *The Routledge Handbook of Language and Intercultural Communication*. Oxon: Routledge , 2012.
- Jenkins, Jennifer. "Current perspectives on teaching world Englishes and English as a Lingua Franca." *TESOL Quartely* March de 2006: 157-181.
- Kamberelis, George e Greg Dimitriadis. "Focus Group. Strategic Articulations of PEducation, politics, and Inquiry." Denzin, Norman K. e Yvonna S. Lincoln. *The Sage Handbook of Qualitative Research. Third Edition*. Los Angeles: Sage, 2005. 887-907.
- Kemmis, Steven. "Participatory action research and the public sphere." *Educational Action Research* Dezembro de 2006: 459-476.
- Kern, Richard e Mark Warschauer. "Introduction Networked-Based Language Teaching." Kern, Richard e Mark Warshauer (eds). *Networked-Based Language Teaching*. Cambridge: Cambridge Applied Linguistic, 2000. 1-17.
- Kern, Richard, Paige Ware e Mark Warschauser. "Crossing Frontiers: New Directions in Online Pedagogy and Research." *Annual Review of Applied Liguistics* (2004): 243-260.
- Kong, Melinda L. F. e Hye in Kang. "Identity and Accents: Do Students Really Want to Speak Like Native Speakers of English?" *RLC journal* 2020: 1-14.
- Kramsch, Claire. "Culture in foreign language teaching." *Iranian Journal of Language Teaching Research* (2013): 57-78.
- Kramsch, Claire e Steven Thorne. "Foreign Language Learning as Global Communicative Practice." Block, David e Deborah Cameron (eds). *Globalization and Language Teaching*. Londres: Routledge, 2002. 83-100.
- Kramsch, Claire. "The Challenge of Globalization for the Teaching of Foreign Languages and Cultures." *Electronic Journal of Foreign Language Teaching* vol. 11, nº 2 (2014): 249-254.
- Krueger, Richard A. e Mary Anne Casey. *Focus Groups: a Pratical Guide for Apllied Research*. United States of America: Sage Publications, 2015.

- Kumaravadivelu, B. *Cultural Globalization and Language Education*. New Haven: Yale University, 2008.
- Lai, Chun. *Autonomous Language Learning With Technology. Beyond the Classroom*. Londres: Bloomsbury, 2017.
- Laureano, Raul e Maria do Carmo Botelho. *SPSS, O Meu Manual de Consulta Rápida (3ª ed)*. Lisboa: Silabo, 2017.
- Leão, Ana Ponce de. "Interculturality in English Language Teaching – A Small Study with Portuguese Teachers." -*TEALS: An e-journal of Teacher Education and Applied Language Studies* 2017: 107-125.
- Li, Li. *New Technologies and Language Learning*. Londres: Macmilan Education - Palgrave, 2017.
- Lightbown, Patsy M. and Nina Spada. *How Languages are Learned*. Oxford: Oxford University Press, 2011.
- Loranc-Paszyik, Barbara. "Videoconferencing as a Tool for Developing Speaking Skills." In Pawlak, Mirosław e Ewa Waniek-Klimczak (eds). *Issues in Teaching, Learning and Testing Speaking in a Second Language*. Springer, 2015.
- Lucas, Margarida e António Moreira. *Quadro Europeu de Competência Digital para Educadores*. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2018.
- Macharaschwili, Carmen E. e Linda Skidmore Coggin. "A Skype - buddy model for blended learning." *Society for Information Technology & Teacher Education International Conference*. Journal of Interactive Learning Research, 2012.
- MacIntyre, Peter D. "Motivation, anxiety and emotion in second language acquisition." Robinson, Peter (Ed.). *Individual Differences and Instructed Language Learning*. John Benjamins Publishing Company, 2002. 45-68.
- Markee, Numa. "The Diffusion of Innovation in Language Teaching." In Hall, David R. e Ann Hewings (eds). *Innovation in English Language Teaching. A Reader*. Nova Iorque: Routledge, 2001. 118-126.
- Maroco, João. *Análise Estatística com Utilização do SPSS Statistics 25*. Lisboa: Edições Silabo, 2018.
- Maroco, João e Regina Bispo. *Estatística Aplicada às Ciências Sociais e Humanas*. Lisboa: Climepsi Editores, 2003.

- Masats, D. Mont, N. Gonzalez-Acevedo e (Eds). *Joint efforts for innovation: Working together to improve foreign language teaching in the 21st century*. Paragon Publishing, 2019.
- Mascheroni, Giovanna e Kjartan Ólafsson. "The Mobile Internet: Access, Use, Opportunities and Divides Among European Children." *New Media & Society* (2016): 1657-1679.
- Mckay, Sandra Lee. "English As an International Language: What It Is and What It Means For Pedagogy." *RELC Journal* 2018: 9-23.
- McNiff, Jean e Jack Whitehead. *Action Research: Principles and Practice, 2nd edition*. London, New York: Routledge, 2002.
- . *All you need to know about Research Action. An Introduction*. Londres: Sage, 2006.
- McNiff, Jean, Pamela Lomax e Jack Whitehead. *You and Your Action Research*. Londres: RoutledgeFalmer, 2003.
- Mertens, Donna M. *Research and Evaluation un Education and Psychology. Integrating Diversity wit Quantitative, Qualitative, and Mixed Methods*. Los Angeles: Sage, 2015.
- Milojković, Marija . "Teaching English by Skype: Theoretical and Practical Considerations from the Perspective of Serbian English Teachers." Carrió-Pastor, María Luisa . *Teaching Language and Teaching Literature in Virtual Environments*. Singapore: Springer, 2019. 97-119.
- Ministério da Educação. "Portaria n.º 181/2019, de 11 de Junho." 2019. <<https://diariodarepublica.pt/dr/legislacao-consolidada/portaria/2019-176123851>>.
- . "Portaria n.º 181/2019." *Diário da República, 1.a série—N.o 111—11 de Junho de 2019*. Diário da República, 11 de Junho de 2019.
- Mitchell, Rosamond, Florence Myles e Emma Marsden. *Second Language Learning Theories. Fourth Edition*. Nova Iorque: Routledge, 2019.
- Modiano, Marko. "EIL, Native-speakerism and the Failure of European ELT." Sharifian, Farzad. *English as an International Language*. 2009. 58-77.
- Monteiro, Rosa. *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC)*. Lisboa: Ministério de Educação, 2017.
- Montrul, Silvina . "How Learning Context Shapes Heritage and Second Language Acquisition." Dressman, Mark e Randall William (Eds.) Sadler. *Handbook of Informal Language*. Hoboken, NJ: Wiley Blackwell, 2020. 57-74.
- Muller-Hartmann, Andreas. "Teacher Role in Telecollaboration: Setting up and Managing Exchanges." O'Dowd, Robert (Ed). *Online Intercultural Exchange: An Introduction for Foreign Language Teachers*. Bristol: University , 2007. 167-192.

- Nações Unidas. “Nações Unidas - Centro Regional de Informação para a Europa Ocidental.” s.d. Outubro de 2023. <<https://unric.org/pt/objetivo-4-educacao-de-qualidade-2/>>.
- . *The 17 Goals*. s.d. Department of Economic and Social Affairs. Consultado a 3 de Fevereiro de 2021. <<https://sdgs.un.org/goals>>.
- Neri de Souza, Francislê, António Pedro Costa e António Moreira. *webQDA – Software de Análise Qualitativa de Dados [Software]*. Ed. Aveiro:Micro IO. 2016. Aveiro:Micro IO. <<https://www.webqda.net>>.
- Neuman, W. Lawrence. *Basics of Social Research: Qualitative & Quantitative Approaches*. Vol. 3ª edição. Essex: Pearson, 2014.
- Neuman, W. Lawrence. *Social Research Methods: Qualitative and Quantitative Approaches*. Essex: Pearson, 2014.
- Nguyen, Nancy Dieu-Ngoc, Vilma Liwan e Thao Mai. “Facilitating Cultural Exchange and Fostering 21 st Century Skills Using Skype in the Classroom.” *Computer-Assisted Language Learning Electronic Journal* 21(3) (2020): 88-104.
- Nguyen, Truong Sa. “Situating Motivation: A Framework for how EFL Learners are Motivated in the Classroom.” *International Journal of English Language & Translation Studies* Vol.2 (2014): 120-129.
- Nochumson, Talia Clare. “An Investigation of Elementary Schoolteachers’ Use of Twitter for their Professional Learning.” Columbia University, 2018. Tese .
- North, Brian, et al. *Enriching 21st-century Language Education: The CEFR Companion volume in practice*. Council of Europe, 2022.
- OCDE. *Do all students have equal opportunities to learn global and intercultural skills at school? Pisa in Focus*. Paris: OCDE, 2020.
- . *Education Innovation and Research Innovating Education and Educating for Innovation. The Power of Digital Technologies and Skills*. Paris: OECD Publishing, 2016.
- . *Education Policy Outlook Portugal*. OECD. Paris: OECD Publishing Press, 2020.
- . *Future of Education and Skills 2030. OECD Learning Compass 2030. A Series of Concept Notes*. Paris: OECD, 2019.
- . *How 15-Year-Olds Learn English. Case Studies From Finland, Greece, Israel, The Netherlands and Portugal*. Paris: PISA, OECD Publishing, 2024.

- . *PISA 2018 Results (Volume VI) Are Students Ready to Thrive in an Interconnected World?* Paris: OECD Publishing, 2020.
- . “Publicações OCDE.” 2020. OCED. Janeiro de 2024. <<https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018-VolVI-infographic.pdf>>.
- . *Reviews of School Resources: Portugal 2018*. Paris: OECD Publishing Press, 2018.
- . *Skills Outlook 2017 Skills and Global Value Chains*. Paris: OECD Publishing, 2017.
- . “Students, Computers and Learning: Making the Connection.” 2015.
- . *Trends Shaping Education 2019*. Paris: OECD Publishing, 2019.
- O'Dowd, Robert (Ed.). *Online Intercultural Exchange: An Introduction for Foreign Language Teachers*. Bristol: University of Durham, 2007.
- O'Dowd, Robert e Melinda Dooly. “Intercultural communicative competence development through telecollaboration and virtual exchange.” Jackson, Jane. *The Routledge Handbook of Language and Intercultural Communication, 2nd ed*. Londres: Routledge, 2020. 361-375.
- O'Dowd, Robert. “From Telecollaboration to Virtual Exchange: State-Of-The-Art and the Role Of UNICollaboration In Moving Forward.” *Journal of Virtual Exchange* 2018: 1-23.
- O'Dowd, Robert. “Intercultural Communicative Competence Through Telecollaboration.” Jackson, Jane (ed). *The Routledge Handbook of Language and Intercultural Communication*. Oxon: Routledge, 2012. 340- 356.
- . “Virtual Exchange: Moving Forward into the Next Decade.” *Computer Assisted Language Learning* Vol. 34, N.º3 (2021): 209-224.
- . “What Do Students Learn in Virtual Exchange? A Qualitative Content Analysis of Learning Outcomes Across Multiple Exchanges.” *International Journal of Educational Research* 2021.
- Oliveira, Eloiza da Silva Gomes de. “Adolescência e Educação Digital em Redes. Uma abordagem sobre a Necessária Capacitação de Professores.” Vieira, Cristina Pereira, Susana Henriques e José António Moreira. *A Capacitação para a Educação Digital e em Rede: Género, Equidade e Desenvolvimento. Perspetivas Internacionais*. Lisboa: Universidade Aberta, 2022. 54-70.
- Ollivier, Christian . *Towards a socio-interactional approach to foster autonomy in language learners and users*. Strasbourg: Council of Europe, 2018.

- . *Towards a Socio-Interactional Approach to Foster Autonomy in Language Learners and Users*. Strasbourg: Council of Europe, 2018.
- Otto, Sue E. "From Past to Present: A Hundred Years of Technology for L2 Learning." Chapelle, Carol A. e Shannon Sauro. *The Handbook of Technology and Second Language Teaching and Learning*. John Wiley & Sons, Inc, 2017. 10-25.
- Papert, Seymour. "Change and Resistance to Change in Education. Taking a Deeper Look at Why School Hasn't Changed." *Novo Conhecimento. Nova Aprendizagem*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2000. 61- 70.
- Parlamento Europeu. "Education in the Digital Era: Challenges, Opportunities and Lessons for EU Policy Design." *Official Journal of the European Union* 11 de Dezembro de 2018: C388/2 - C388/10.
- Partnership for 21st Century Learning. *Framework for 21st Century Learning*. Referencial. Massachusetts: Partnership for 21st Century Learning, 2007.
- Pennell, Greta Eleen, Bhoomi Thakore e Rebecca J. West. "Wonderful When it Works...: A Case Study of Electronically Mediated Guest Lectures." *Humanity and Society* vol. 39(2) (2015): 156-169.
- Philip, Jenefer e Noriko Iwashita. "Talking, tuning in and noticing: exploring the benefits of output in task-based peer interaction." *Language Awareness* 2013: 353-370.
- Phyllis, Ryan. "The English as a Foreign or International Language Classroom." In Jane, Jackson (ed). *The Routledge Handbook of Language and Intercultural Communication*. Oxon: Routledge, 2012. 422-433.
- Ponce de Leão, Ana. "Interculturality in English Language Teaching – A Small Study with Portuguese Teachers." *-TEALS: An e-journal of Teacher Education and Applied Language Studies* 2017: 107-125.
- Porto, Melinda. "Does Education for Intercultural Citizenship Lead to Language Learning?" *Language, Culture and Curriculum* Vol. 32.1 (2018): 16-33.
- Ramirez-Lizcano, Natalia e Maira Alejandra Cabrera-Tovar. "ELF Learners' Perceptions about Learning and Culture When using Telecollaboration." *Profile: Issues in Teachers' Professional Development* Vol. 22, Issue 2 (2020): 95-113.
- Redecker, Chistinne. *European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu*. Ed. Yves Punie. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2017.
- Richards, Keith. *Qualitative Inquiry in TESOL*. New York: Palgrave Macmillan, 2003.

- Roberts, Paul e Suresh Canagarajah. "Broadening the ELF paradigm: Spoken English in an International Encounter." *English as an International Language. New perspectives on Language and Education*. Toronto: Multilingual Matters, 2009.
- Robinson, Peter (Ed.). *Individual Differences and Instructed Language Learning*. Amesterdão: John Benjamins Publishing Company, 2002.
- Ruiz-Bernardo, Paola e Dora Pereira. "Questionário de Sensibilidade Intercultural para a Língua Portuguesa." *III Congresso Internacional "Educação Inclusiva e Equidade". Almada, Portugal, de 31 de outubro a 2 de novembro de 2013*. Almada: Pró- Inclusão: Associação Nacional de Docentes de Educação Especial., 2013. 1876-1893.
- Sá, Patrícia, António Pedro Costa e António Moreira. *Reflexões em torno de Metodologias de Investigação. Recolha de Dados*. Vol. 2. Aveiro: Universidade de Aveiro Editora, 2021.
- Sá, Susana. *E-book Análise de Narrativas em 7 Passos com o webQDA*. Oliveira de Azeméis, consultado a 10 de Agosto 2023. E-Book.
- Sadler, Randall e Melinda Dooly. "Twelve years of telecollaboration: what we have learnt." *ELT Journal* Vol. 70/4 (2016): 401-413.
- Salomão, Ricardo. *Línguas e Culturas nas Comunicações de Exportação: Para uma Política de Língua Estrangeiras ao Serviço da Internacionalização da Economia Portuguesa*. Lisboa: Universidade Aberta, 2007.
- Santos, Cristina. *Grupos Focais: Uma Reflexão Metodológica*. e-Working Paper. Lisboa: CIES-ISCTE IUL, 2017.
- Santos, Idalina Lourido e José António Moreira. "A Universidade Aberta Como autor e ator na capacitação para a docência digital em rede durante o período da pandemia." Vieira, Cristina Pereira, Susana Henriques e José António Moreira. *A Capacitação para a Educação Digital e em Rede: Género, Equidade e Desenvolvimento. Perspetivas Internacionais*. Lisboa: Universidade Aberta, 2022. 12-23.
- Schleicher, Andreas. "Prologue: Why Rethinking the What of Education Matters so Much." In Fadel, Charles, Maya Bialik e Bernie Trilling (eds). *Four-Dimensional Education. The Competencies Learners Need to Succeed*. Boston: Center for Curriculum Redesign, 2015.
- . *World Class. How to Build a 21st-Century School System*. OECD Publishing Press: OECD, 2018.
- Schreier, Magrit. *Qualitative Content Analysis in Practice*. London: Sage, 2012.

- Sercu, Lies. "Assessing Intercultural Competence: More Questions than Answers." Paran, Amos e Lies Sercu. *Testing the Untestable in Language Education*. Vol. vol.17. Bristol: Multilingual Matters, 2010.
- Sercu, Lies, et al. *Foreign Language Teachers and Intercultural Competence: An International Investigation*. Clevedon: Multilingual Matters, 2005.
- Shao, Kaiqi, et al. "Applying control-value theory for examining multiple emotions in L2 classrooms: Validating the Achievement Emotions Questionnaire – Second Language Learning." *Language Teaching Research* (2023): 1-29.
- Sharifian, Farzad . *English as an International Language: Perspectives and Pedagogical Issues*. Toronto: Multilingual matters, 2009.
- Silva, Patricia Christine e Marta Fortunato. "Modera, observa, escuta e foca-te na convesa de grupo - uma reflexão crítica." Sá, Patricia Costa, António Pedro Costa e António Moreira. *Reflexões em torno de Metodologias de Investigação. Recolha de Dados*. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2021. 37-51.
- Smithson, Janet. "Focus Group." Alasuutari, Pertti , Leonard Bickman e Julia Brannen . *Social Research Methods (SAGE Handbook)*. SAGE Publications, 2007. 356–371.
- Sockett, Geoffrey e Denyze Toffoli. "Last Words: Naming, Framing, and Challenging the Field." Dressman, Mark e Randall William Sadler. *The Handbook of Informal Language Learning*. Wiley Blackwell, 2020. 471-487.
- Socol, Ira, Pam Moran e Chad Ratliff. *Timeless Learning. How Imagination, Observation, and Zero-Based Thinking Change Schools*. São Francisco: Josse-Bass - Wiley, 2018.
- Spence, Paul e Renata Brandão. "Critical Digital Pedagogies in Modern Languages - a Tutorial Collection." *Modern Languages Open* 2020: 1-18.
- . "Critical Digital Pedagogies in Modern Languages - a Tutorial Collection." 2020: 1-18.
- Spolsky, Bernard. *Language Management*. Cambridge: Cambridge University Press, 2009.
- Stabback, Philip. "What Makes a Quality Curriculum?" 2016.
- Stockwell, Glenn e Hayo Reinders. "Technology, Motivation and Autonomy, and Teacher Psychology in Language Learning: Exploring the Myths and Possibilities." *Annual Review of Applied Linguistics* 2019: 40-51.
- Stringer, Ernie. *Action Research in Education (Second Edition)*. Essex: Pearson, 2014.
- Swain, Merrill. "The Output Hypothesis and Beyond: Mediating acquisition through collaborative dialogue." (Ed.), J. P. Lantolf. *Sociocultural Theory and Second Language*

- Learning: An Introduction through Narratives*. Oxford: Oxford University Press, 2000. 97-114.
- Swartz, Stephanie, Belem Barbosa e Izzy Crawford. "Building Intercultural Competence Through Virtual Team Collaboration Across Global Classrooms." *Business and professional Communication Quarterly* Vol. 83(1) (2020): 57-79.
- Sykes, Julie M. "Technologies for Teaching and Learning Intercultural Competence and Interlanguage Pragmatics." In Chapelle, Carol A. e Shannon Sauro (eds). *The Handbook of Technology and Second Language Teaching and Learning*. Oxon: Routledge, 2017. 118-133.
- Taillefer, Lidia e Rosa Munoz Luna. "Developing Oral Skills Through Skype: A Language Project Analysis." *Procedia - Social and Behavioral Sciences* vol. 141 (2014): 260-264.
- Thorne , Steven e Smith Bryan. "Second Language Development Theories and Technology-mediated Language Learning." *CALICO Journal*, 2011: 268-277.
- Thorne, Steven L. "Pedagogical and Praxiological Lessons from Internet-Mediated Intercultural Foreign Language Education Research." Belz, J. A. e S. L. Thorne (eds). *Internet-Mediated Intercultural Foreign Language Education*. Boston: American Association of University Supervisors and Coordinators, 2006. 2-30.
- Thorne, Steven L. "Pedagogical and Praxiological Lessons from Internet-Mediated Intercultural Foreign Language Education Research." (eds.), J. A. Belz & S. L. Thorne. *Internet-Mediated Intercultural Foreign Language Education*. Boston: American Association of University Supervisors and Coordinators, 2006. 2-30.
- Unesco. *Intercultural Competences. Conceptual and Operational Framework*. Unesco , 2013.
- . "Review of UNESCO's work on curriculum development." 2019.
- Unesco, Unicef e World Bank. *What Have We Learnt? Overview of Findings from a Survey of Ministries of Education on National Responses to COVID-19*. França: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, 2020.
- Vanderstoep, Scott W. e Deirdre D. Johnston. *Research Methods for Everyday Life. Research Design . Blending Qualitative, Quantitative Approaches*. San Francisco: Jossey-Bass, 2009.
- Vieira, Cristina Pereira, Susana Henriques e José António Moreira. *A Capacitação para a Educação Digital e em Rede: Género, Equidade e Desenvolvimento. Perspetivas Internacionais*. Lisboa: Universidade Aberta, 2022.
- Vieira, Paulo Jorge. "Perceção dos refugiados e sensibilidade intercultural em alunos finalistas do ensino secundário numa escola pública de Lisboa." Dissertação de Mestrado. 2017.

- Vincent-Lancrin, Stéphan, et al. *Measuring Innovation in Education 2019. What Has Changed in the Classroom?* Paris: OECD Publishing, 2019.
- Ware, Paige, Meei-Ling Liaw e Mark Warschauer. "The Use of Digital Media in Teaching English as an International Language." Alsagoff, Lubna , et al. *Principles and practices for teaching English as an international language*. London: Routledge, 2012. 67-89.
- Warschauer, Mark. "Comparing face-to-face and electronic discussion in the second language classroom." *Calico Journal* (1996): 7-26.
- Warschauer, Mark e D. Healey. "Computers and Language Learning: An overview." *Language Teaching* vol. 31 (1998): 57-71.
- Warschauer, Mark. *Technology and Social Inclusion: Rethinking the Digital Divide*. Cambridge: The MIT Press , 2003.
- webQDA. "Seminário Investigação Qualitativa com o apoio do software webQDA." 27 de Abril de 2021. *Youtube. Carregado por webQDA Software*. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Agosto de 2023. <<https://youtu.be/a0nY1ynYXMI>>.
- Weller, Vivian. "Grupos de discussão na pesquisa com adolescentes e jovens: aportes teórico-metodológicos e análise de uma experiência com o método." *Educação e Pesquisa* vol. 32 (2006): 241-260.
- World Economic Forum. "Defining Education 4.0: A Taxonomy for the Future of Learning." 2023.
- Yaghi, Hussein M. "Subject Matter as a Factor in Educational computing by Teachers Ininternational Settings." *J. Educational Computing Research* vol. 24 (2) (2001): 139-154.
- Ying, Lee Hsuan . "Skype and Skype in the Classroom: Options for Language Teaching and Learning." *The Electronic Journal for English as a Second Language* (2013).
- Zaphiris, Panayiotis e Andri (Eds.) Ioannou. "Learning and Collaboration Technologies Ubiquitous and Virtual Environments for Learning and Collaboration." *6th International Conference, LCT 2019 Held as Part of the 21st HCI International Conference, HCII 2019*. Orlando: Springer, 2019.

Anexos

Anexo 1 - Autorização - Participação em actividades de interação virtual

Caro/a Encarregado/a de Educação,

Um dos objetivos do trabalho desenvolvido na disciplina de Inglês recai sobre a importância de criar nos alunos a necessidade de falar a língua inglesa. Pretendo promover interações virtuais que irão criar oportunidades aos alunos de desenvolver os seus conhecimentos linguísticos e interculturais, em contexto real, mantendo contactos com alunos de todo o mundo.

Até ao final do ano letivo pretendo promover sessões *online* que ligarão as turmas do nosso Agrupamento de Escolas Ferreira de Castro a alunos de vários países. O projeto internacional denomina-se *Mystery Skype* e é promovido por professores de todo o mundo com as suas respetivas turmas. Este projeto pretende que, através da concretização de um jogo didático, os alunos usem a língua inglesa em contexto real, enquanto aprendem uns com os outros sobre as respetivas culturas.

O projeto compõe-se de várias etapas que se realizam durante as aulas de Inglês e que culminam numa ligação em videoconferência, através da conta da professora, o que torna toda a sessão segura. Sendo uma videoconferência existe uma partilha de imagem em direto entre a turma do/a seu/sua educando/a e a turma dos parceiros do projeto.

Assim, gostaria de ter a sua autorização para que o/a seu/sua educando/a participe na atividade de videoconferência, sabendo que, apesar de não estar prevista a captação de imagens, esta pode acontecer.

Ao seu dispor para mais esclarecimentos.

Cumprimentos.

A professora de Inglês,

Rita Zurrapa (rita.zurrapa@efcastro.pt)

(Por favor, escrever **Autorizo** ou **Não autorizo**) _____ a participação nas sessões em videoconferência “*Mystery Skype*”, realizadas no âmbito da disciplina de Inglês, do/a meu/minha educando/a _____, número _____ da turma 7ºA _____ da Escola Básica Ferreira de Castro.

O/A Encarregado/a de Educação:

_____, ____ de _____ de 2023

Anexo 2 – Escala de Sensibilidade Intercultural (Chen & Starosta)

Com este questionário pretendo aferir as tuas perceções sobre a diversidade cultural. Deves ler com atenção todas as afirmações e responder de acordo com a tabela apresentada. Faz uma X na resposta escolhida.

Não existem respostas certas ou erradas. É apenas a tua opinião.

1= Discordo totalmente

2= Discordo

3= Não tenho a certeza

4= Concordo

5= Concordo totalmente

Nome: _____ 7ºA _____

1. Gosto de me relacionar com pessoas de outras culturas.	1	2	3	4	5
2. Acho que as pessoas de outras culturas têm uma mentalidade muito fechada.	1	2	3	4	5
3. Quando me relaciono com pessoas de culturas diferentes, sinto-me bastante confiante de mim próprio/a.	1	2	3	4	5
4. É-me difícil falar com pessoas de outras culturas, ainda que conheça a sua língua.	1	2	3	4	5
5. Estou muito atento/a e observador/a quando me relaciono com pessoas de outras culturas.	1	2	3	4	5
6. Quando me relaciono com pessoas de outras culturas, sei sempre o que dizer.	1	2	3	4	5
7. Sou tão sociável com pessoas da minha própria cultura, como com pessoas de outras culturas.	1	2	3	4	5
8. Relacionar-me com pessoas de outras culturas provoca-me tensão.	1	2	3	4	5
9. Respeito os valores das pessoas de outras culturas.	1	2	3	4	5
10. É-me incomodo trabalhar ou partilhar outros espaços (por exemplo, o elevador) com pessoas de diferentes culturas.	1	2	3	4	5
11. Acho que tenho habilidades/competências para me relacionar com pessoas de uma cultura diferente da minha.	1	2	3	4	5
12. Quando conheço alguém de outra cultura, tento não me deixar influenciar por ideias pré-concebidas, ou pelos preconceitos que possa ter acerca da sua cultura.	1	2	3	4	5
13. Normalmente não me sinto confortável com pessoas de outras culturas.	1	2	3	4	5
14. Considero uma pessoa de mente aberta às diferenças culturais.	1	2	3	4	5
15. Acho que não sei comunicar suficientemente bem quando me relaciono com pessoas de outras culturas, que falam uma outra língua.	1	2	3	4	5
16. Respeito os comportamentos das pessoas de outras culturas.	1	2	3	4	5

17. Quando me relaciono com pessoas de outras culturas, tento ser o mais atento/a possível às suas explicações, para poder entendê-las corretamente.	1	2	3	4	5
18. Normalmente aceito melhor as opiniões das pessoas da minha própria cultura, que as opiniões das pessoas de outras culturas.	1	2	3	4	5
19. Quando me relaciono com pessoas de outras culturas, apercebo-me facilmente das pequenas/subtis diferenças de significado que possam existir nas palavras ou nas ideias.	1	2	3	4	5
20. Acho que a minha cultura é melhor e mais aberta que as outras culturas.	1	2	3	4	5
21. Normalmente, quando me relaciono com pessoas de outras culturas, costumo ser bastante positivo/a para lhes mostrar interesse e atenção.	1	2	3	4	5
22. No geral, tento evitar as situações que exigem relacionar-me com pessoas de outras culturas.	1	2	3	4	5
23. Quando converso com uma pessoa de outra cultura, procuro mostrar-lhe que a compreendo dando pistas através de palavras ou gestos.	1	2	3	4	5
24. Gosto de pessoas de culturas diferentes porque me parecem muito interessantes.	1	2	3	4	5

1= Discordo totalmente

2= Discordo

3= Não tenho a certeza

4= Concordo

5= Concordo totalmente

Muito obrigada pelo teu contributo.

Rita Zurrapa

Anexo 3 – Inquérito realizado aos alunos – Antes das Sessões

Mystery Skype Activity – Inquérito prévio

Nome: _____ 7^ªA _____

Com este questionário, pretendo saber a tua expectativa sobre a atividade “Mystery Skype”, que ainda vamos realizar.

Lembra-te que não há respostas certas ou erradas. Apenas terás de expressar a tua opinião.

***Lê as afirmações e escolhe a opção, que achas que traduz a tua opinião.
Assinala com um X o espaço correspondente à tua opinião.***

A. Durante as sessões Mystery Skype, acho que...

1. vou entender os parceiros a falar inglês.

<i>Discordo totalmente</i>	<i>Discordo</i>	<i>Concordo</i>	<i>Concordo Totalmente</i>
----------------------------	-----------------	-----------------	----------------------------

2. vou entender as perguntas que os parceiros vão fazer.

<i>Discordo totalmente</i>	<i>Discordo</i>	<i>Concordo</i>	<i>Concordo Totalmente</i>
----------------------------	-----------------	-----------------	----------------------------

3. vou entender as respostas dadas.

<i>Discordo totalmente</i>	<i>Discordo</i>	<i>Concordo</i>	<i>Concordo Totalmente</i>
----------------------------	-----------------	-----------------	----------------------------

4. vou conseguir falar em inglês.

<i>Discordo totalmente</i>	<i>Discordo</i>	<i>Concordo</i>	<i>Concordo Totalmente</i>
----------------------------	-----------------	-----------------	----------------------------

5. vou aprender sobre cultura de outros países.

<i>Discordo totalmente</i>	<i>Discordo</i>	<i>Concordo</i>	<i>Concordo Totalmente</i>
----------------------------	-----------------	-----------------	----------------------------

6. vou falar inglês sem medo de errar.

<i>Discordo totalmente</i>	<i>Discordo</i>	<i>Concordo</i>	<i>Concordo Totalmente</i>
----------------------------	-----------------	-----------------	----------------------------

7. vou aprender mais inglês com esta atividade.

<i>Discordo totalmente</i>	<i>Discordo</i>	<i>Concordo</i>	<i>Concordo Totalmente</i>
----------------------------	-----------------	-----------------	----------------------------

8. vou estar mais motivado/a para falar em inglês

<i>Discordo totalmente</i>	<i>Discordo</i>	<i>Concordo</i>	<i>Concordo Totalmente</i>
----------------------------	-----------------	-----------------	----------------------------

9. vou sentir necessidade de falar em inglês.

<i>Discordo totalmente</i>	<i>Discordo</i>	<i>Concordo</i>	<i>Concordo Totalmente</i>
----------------------------	-----------------	-----------------	----------------------------

10. vou divertir-me.

<i>Discordo totalmente</i>	<i>Discordo</i>	<i>Concordo</i>	<i>Concordo Totalmente</i>
----------------------------	-----------------	-----------------	----------------------------

B. Qual é que achas que vai ser o teu nível de satisfação sobre os seguintes pontos?

11. Vou gostar de falar com pessoas de outros países e culturas.

<i>Nada</i>	<i>Pouco</i>	<i>Moderado</i>	<i>Muito</i>
-------------	--------------	-----------------	--------------

12. Vou gostar de trabalhar em equipa com a minha turma.

<i>Nada</i>	<i>Pouco</i>	<i>Moderado</i>	<i>Muito</i>
-------------	--------------	-----------------	--------------

13. Vou gostar de fazer esta atividade diferente das habituais nas aulas.

<i>Nada</i>	<i>Pouco</i>	<i>Moderado</i>	<i>Muito</i>
-------------	--------------	-----------------	--------------

14. Vou gostar de conhecer outras pessoas.

<i>Nada</i>	<i>Pouco</i>	<i>Moderado</i>	<i>Muito</i>
-------------	--------------	-----------------	--------------

15. Vou gostar de aprender com alunos de outros países.

<i>Nada</i>	<i>Pouco</i>	<i>Moderado</i>	<i>Muito</i>
-------------	--------------	-----------------	--------------

16. Vou gostar de falar em inglês.

<i>Nada</i>	<i>Pouco</i>	<i>Moderado</i>	<i>Muito</i>
-------------	--------------	-----------------	--------------

C. Nas aulas de Inglês...

17. gosto de falar em Inglês.

<i>Discordo totalmente</i>	<i>Discordo</i>	<i>Concordo</i>	<i>Concordo Totalmente</i>
----------------------------	-----------------	-----------------	----------------------------

18. falo sempre em Inglês sem receio.

<i>Discordo totalmente</i>	<i>Discordo</i>	<i>Concordo</i>	<i>Concordo Totalmente</i>
----------------------------	-----------------	-----------------	----------------------------

19. fico ansioso/a quando tenho de falar em Inglês.

<i>Discordo totalmente</i>	<i>Discordo</i>	<i>Concordo</i>	<i>Concordo Totalmente</i>
----------------------------	-----------------	-----------------	----------------------------

20. gosto das atividades que fazemos.

<i>Discordo totalmente</i>	<i>Discordo</i>	<i>Concordo</i>	<i>Concordo Totalmente</i>
----------------------------	-----------------	-----------------	----------------------------

Gostarias de acrescentar mais alguma coisa?

Muito obrigada pelo teu contributo!

Rita Zurrapa

Anexo 4 - Inquérito realizado aos alunos – Após as sessões

Mystery Skype Activity – Pós - Questionário

Nome: _____ 7ºA _____

Com este questionário, pretendo saber a tua opinião sobre a atividade “Mystery Skype”, que realizámos.

Lembra-te de que não há respostas certas ou erradas. Apenas terás de expressar a tua opinião.

Lê as afirmações e escolhe a opção que achas que traduz a tua opinião. Assinala com um X o espaço correspondente à tua opinião. Justifica sempre que te for pedido ou que aches necessário.

Todas as tuas opiniões são importantes.

A. Durante as sessões Mystery Skype, ...

Tive o/os seguinte/s papel/éis no jogo

1. entendi os parceiros a falar inglês.

<i>Discordo totalmente</i>	<i>Discordo</i>	<i>Concordo</i>	<i>Concordo Totalmente</i>
----------------------------	-----------------	-----------------	----------------------------

Porquê? _____

2. entendi as perguntas que os parceiros fizeram.

<i>Discordo totalmente</i>	<i>Discordo</i>	<i>Concordo</i>	<i>Concordo Totalmente</i>
----------------------------	-----------------	-----------------	----------------------------

Porquê? _____

3. entendi as respostas dadas.

<i>Discordo totalmente</i>	<i>Discordo</i>	<i>Concordo</i>	<i>Concordo Totalmente</i>
----------------------------	-----------------	-----------------	----------------------------

Porquê? _____

4. consegui falar em inglês.

<i>Discordo totalmente*</i>	<i>Discordo*</i>	<i>Concordo</i>	<i>Concordo Totalmente</i>
-----------------------------	------------------	-----------------	----------------------------

*Justifica, por favor.

Porquê? _____

5. aprendi sobre a cultura de outros países.

<i>Discordo totalmente</i>	<i>Discordo</i>	<i>Concordo</i>	<i>Concordo Totalmente</i>
----------------------------	-----------------	-----------------	----------------------------

Porquê? _____

6. falei inglês sem medo de errar.

<i>Discordo totalmente*</i>	<i>Discordo*</i>	<i>Concordo</i>	<i>Concordo Totalmente</i>
-----------------------------	------------------	-----------------	----------------------------

*Justifica, por favor.

Porquê? _____

7. aprendi mais inglês com esta atividade.

<i>Discordo totalmente*</i>	<i>Discordo*</i>	<i>Concordo</i>	<i>Concordo Totalmente</i>
-----------------------------	------------------	-----------------	----------------------------

*Justifica, por favor.

Porquê? _____

8. estou mais motivado/a para falar em inglês

<i>Discordo totalmente</i>	<i>Discordo</i>	<i>Concordo</i>	<i>Concordo Totalmente</i>
----------------------------	-----------------	-----------------	----------------------------

Porquê? _____

9. senti necessidade de falar em inglês.

<i>Discordo totalmente</i>	<i>Discordo</i>	<i>Concordo</i>	<i>Concordo Totalmente</i>
----------------------------	-----------------	-----------------	----------------------------

Porquê? _____

10. diverti-me.

<i>Discordo totalmente</i>	<i>Discordo</i>	<i>Concordo</i>	<i>Concordo Totalmente</i>
----------------------------	-----------------	-----------------	----------------------------

Porquê? _____

B. Qual é que achas que foi o teu nível de satisfação sobre os seguintes pontos?

11. Gostei de falar com pessoas de outros países e culturas.

<i>Nada</i>	<i>Pouco</i>	<i>Moderado</i>	<i>Muito</i>
-------------	--------------	-----------------	--------------

Porquê? _____

12. Gostei de trabalhar em equipa com a minha turma.

<i>Nada</i>	<i>Pouco</i>	<i>Moderado</i>	<i>Muito</i>
-------------	--------------	-----------------	--------------

Porquê? _____

13. Gostei de fazer esta atividade diferente das habituais nas aulas.

<i>Nada</i>	<i>Pouco</i>	<i>Moderado</i>	<i>Muito</i>
-------------	--------------	-----------------	--------------

Porquê? _____

14. Gostei de conhecer outras pessoas.

<i>Nada</i>	<i>Pouco</i>	<i>Moderado</i>	<i>Muito</i>
-------------	--------------	-----------------	--------------

Porquê? _____

15. Gostei de aprender com alunos de outros países.

<i>Nada</i>	<i>Pouco</i>	<i>Moderado</i>	<i>Muito</i>
-------------	--------------	-----------------	--------------

Porquê? _____

16. Gostei de falar em inglês.

<i>Nada</i>	<i>Pouco</i>	<i>Moderado</i>	<i>Muito</i>
-------------	--------------	-----------------	--------------

Porquê? _____

Gostarias de continuar a fazer esta atividade no próximo ano? Porquê?

Gostarias de acrescentar mais alguma coisa?

Muito obrigada pelo teu contributo!
Rita Zurrapa

Anexo 5 – Guião da Entrevista – Grupos Focais

Entrevistadora: Rita Zurrapa

Local: Escola Básica Ferreira de Castro, Mem Martins

Datas: Grupo A1: 16 de Junho 2023, pelas 14h; Grupo A2: 15 de Junho 2023, pelas 11h

Recursos: Aplicação Dictaphone, MacBook e Mini Ipad

Blocos	Objetivos /Temas	Questões orientadoras	Tempo médio previsto
1- Legitimação da entrevista e motivação dos entrevistados	• Legitimar a entrevista (<i>briefing</i>) • Motivar os participantes	• Explicar o modo como a entrevista vai decorrer; • Agradecer a colaboração; • Garantir a confidencialidade dos dados recolhidos e o anonimato; • Solicitar a autorização da gravação áudio da entrevista;	2 min
2-Perguntas de introdução	Familiarizar os participantes com o estudo	• Informar sobre o estudo e os seus objetivos; • Pedir que cada um se apresente. • Recordar brevemente as sessões realizadas. • Qual a vossa opinião no geral sobre as sessões Mystery Skype que tiveram?	5 min
3-Perguntas principais	Obter dados sobre a apreciação geral da organização do jogo.	• O que acharam de mais interessante nas sessões que tivemos? Porquê? • Todos os alunos consideram a actividade divertida. Na vossa opinião o que foi mais divertido? • As sessões estão divididas em 2 partes. Primeiro o jogo em que temos de descobrir o outro país e depois as perguntas ou apresentação do nosso país, região e escola. Qual das partes gostaram mais? Porquê? • Qual a vossa opinião sobre o tempo da sessão? • Acham que o tempo é suficiente em cada sessão?	10 min
	Obter dados mais específicos sobre as sessões.	• O que se lembram da sessão (Mystery Skype) com (nome do país)? (As perguntas variam conforme o grupo focal entrevistado. Ver nota abaixo.)	10 min
	Obter dados sobre a Competência Linguística	• Até que ponto é que foi fácil entender os parceiros quando eles falavam em inglês? • Quais as diferenças entre falar em inglês nas aulas e durante as sessões? • Sentiram vontade de falar inglês? Porquê? • Acham que poderia ter sido ainda mais giro se vocês falassem melhor inglês? • Os que sentem mais dificuldade na língua, sentiram necessidade de falar melhor? • Acham que esta actividade ajuda a aprender inglês? Porquê? • Sentiram que esta actividade ajuda a criar motivação para falar inglês? • Sentiram mais vontade de falar no jogo ou em sala de aula? Porquê? • Alguma vez usaram a internet para falar com pessoas de outros países? Sobre o que falavam?	10 min

	Obter dados sobre Competência Intercultural	• Que conhecimento tinham dos países antes da sessão? (Nomes dos países). Algo mudou em relação ao conhecimento? • Tinham algumas ideias pré concebidas sobre os países com quem falámos? Quais? Mudaram alguma ideia em relação às pessoas dos países depois da sessão? • Gostaram de ouvir falar sobre a cultura e tradições dos países com quem falámos? Gostariam de saber mais? • O que acharam sobre as trocas de informação sobre os países? • (Pergunta apenas para o Grupo A1) Em relação ao projeto que realizámos com os EUA. Qual gostaram mais? Porquê?	10 min
	Obter dados sobre Competências transversais	• Alguns de vocês comentaram que gostaram de trabalhar com a turma. Porquê?	5 min
4- Reflexões finais	Perguntas de âmbito geral para algo que tenha ficado por dizer. Criar oportunidades para os alunos sugerirem para alterações ao jogo.	• A grande maioria dos alunos responde que gostaria de ter realizado esta actividade desde o 7º ano. Porque acham que eles dizem isso? Concordam? • O que gostariam de acrescentar para melhorar este jogo no futuro? • (Pergunta apenas para o Grupo A2) Trocaram Instagrams com alguns colegas. Algum de vocês teve algum contacto com esses alunos? Que tipo de contacto? Aprenderam mais alguma coisa com esses contactos? • Gostariam de acrescentar mais alguma coisa ao que já foi dito ou fazer alguma pergunta?	5 min
	<i>Debriefing</i>	• Agradecer a participação e enfatizar a sua importância • Facultar contactos	2 min

Nota: Sessões realizadas

Grupo de alunos A1

- Realizaram-se duas sessões com alunos da Índia. O Grupo A1 foi dividido em dois grupos mais pequenos e fizeram cada uma sessão com alunos da Índia. Os alunos da Índia eram provenientes de escolas diferentes.
- Realizou-se uma sessão com alunos do Taiwan em que todo o grupo de alunos A1 esteve presente.

Grupo de alunos A2

- Realizaram 3 sessões *Mystery Skype* com alunos do Taiwan, da Nigéria e da Índia.
- Realizaram 2 sessões extra com os alunos do Taiwan e Nigéria para partilhas culturais.

Anexo 6 - Declaração de Consentimento Informado – Grupos Focais

Declaração de Consentimento Informado

Objetivo: O/A seu/sua educando/a foi convidado/a para fazer parte de um grupo de discussão. Esta atividade integra-se num estudo que tem por objetivo verificar os processos de Desenvolvimento das Competências Linguísticas e Interculturais no Ensino de Inglês, através da implementação de Interações Virtuais.

Procedimento: Na continuidade das interações virtuais (*Mystery Skype*) realizadas no âmbito da disciplina de Inglês, a professora irá dinamizar um pequeno grupo de discussão e reflexão para o qual o seu/sua educando/a foi convidado/a. Estas atividades fazem parte de uma investigação-ação que está sendo realizada pela docente.

Durante a reunião serão realizados registos áudio das intervenções de todos, que serão, mais tarde transcritos. Todos os nomes dos intervenientes serão codificados de forma a assegurar o anonimato.

Risco e Benefícios: Não há qualquer risco associado à participação nesta investigação. A participação neste momento contribuirá para uma reflexão conjunta entre a docente e os alunos, com vista a um melhoramento da prática letiva. As conclusões da investigação irão beneficiar outros alunos e docentes.

Participação: A participação é totalmente voluntária. A atividade será realizada na escola com a presença de outros alunos da turma e com a docente.

Confidencialidade: A presente investigação está em conformidade com o Regulamento Geral de Proteção de Dados. Os dados obtidos serão tratados de forma anónima e serão exclusivamente usados para a presente investigação. Não serão mencionados os nomes dos participantes, sendo que toda a informação será codificada. Todos os registos áudio não serão divulgados e serão destruídos no final da investigação.

Contacto: Todas as questões devem ser colocadas à docente Rita Zurrapa, pelo email rita.zurrapa@efcastro.pt

Grata pela sua atenção.

Autorizo o/a meu/minha educando/a _____

a participar no grupo de discussão e reflexão sobre as interações virtuais realizadas e declaro que fui informado/a das condições em que se irá realizar.

Data e assinatura do/a Encarregado/a de Educação

Anexo 7 – Inquérito aos professores

NOVA FCSH **AbERTA** **CETAPS**

PhD in Languages Teaching
– Multilingualism and
Education for a Global
Citizenship

Mystery Skype Game - Teachers' perceptions

These questions are about teachers' perceptions on the traditional game of Mystery Skype (guessing the country).

doczurrapa@gmail.com [Mudar de conta](#)

Não partilhado

* Indica uma pergunta obrigatória

Whom to Contact about this survey:
Teacher/Investigator: Rita Zurrapa (School Escola Básica Ferreira de Castro, Sintra, Portugal/ CETAPS/Nova University, Lisbon)
Email: profzurrapa@gmail.com or a2020113606@campus.fcsh.unl.pt

You are invited to participate in an action research study about the impact of the *Mystery Skype Game* in education. The purpose of this study is to examine the impact of virtual interactions, mainly, on students of English as a foreign language and, consequently, disseminate the practice among teachers.

PROCEDURES:

My participation in this study is completely voluntary. As a participant I will answer this questionnaire (Google-Forms format, no emails or IP addresses will be collected).

RISKS AND BENEFITS:

My participation in this study does not involve any significant work. I am informed that my participation might benefit me personally, since I will be contributing to an action research. The outcome of study will potentially benefit other teachers and students.

CONFIDENTIALITY:

As soon as all data is collected my personal identification will be deleted and destroyed and a code will be used in its place for protection. No names or other identifying information will be used when discussing or reporting data.

CONTACTS AND QUESTIONS:

All contacts and questions I will email Rita Zurrapa at profzurrapa@gmail.com or a2020113606@campus.fcsh.unl.pt

VOLUNTARY PARTICIPATION

Do you agree to be a participant in this study in the conditions above?

Yes, I agree to be a participant.

No, I do not agree to be a participant.

Resumo do inquérito aos professores

1.ª parte - Enquadramento do estudo. (1 pergunta)

Contactos

Aceitação de participação voluntária. (*Pergunta de Escolha múltipla.*)

2.ª parte - Caracterização dos respondentes (3 perguntas)

1. Choose your country from the list.

(*Pergunta de Escolha múltipla.*)

2. What age range do you teach? If you have several ages, consider the one you have more students.

(*Pergunta de Escolha múltipla*)

3. The subject/s I teach.

(*Pergunta de Escolha múltipla com várias opções de resposta.*)

3.ª parte - Sobre o jogo Mystery Skype (7 perguntas)

1. How many times have you played Mystery Skype?

(*Pergunta de Escolha múltipla.*)

2. What language do your students use while playing Mystery Skype?

(*Pergunta de Escolha múltipla.*)

3. Where do you find your partners?

(*Pergunta de Escolha múltipla com várias opções de resposta.*)

4. In your opinion, do your students learn with Mystery Skype interactions about...?

(*Pergunta de Escolha múltipla com várias opções de resposta.*)

5. In your opinion, what do your students develop or improve with Mystery Skype interactions? (You can choose more than one)

(*Pergunta de Escolha múltipla com várias opções de resposta.*)

6. Do you recognise any changes in your students, after attending a Mystery Skype session? (On for example: Language Competence, Behaviour, Motivation, Knowledge, Curiosity, other.)

(Pergunta de Escolha múltipla.) Quem respondia sim, seguia para a pergunta aberta

6.1. Please, briefly elaborate on the changes you recognize in your students after attending a Mystery Skype session.

4.ª parte - Expressão de opinião (**7 perguntas**)

7 afirmações. Respostas numa escala de Likert de 4 níveis de concordância: 1 (Strongly Disagree) 2 (Disagree) 3 (Agree) 4 (Strongly Agree)

Os respondentes podiam acrescentar comentários caso entendessem em cada uma das afirmações.

7. My students are more motivated to speak in English (or other languages) after playing Mystery Skype. (If your students use their mother tongue, consider oral competence to answer.)
8. My students are more confident in speaking in English (or other languages) after playing Mystery Skype. (If your students use their mother tongue, consider oral competence to answer.)
9. My students are more sensitive to other cultures after playing Mystery Skype.
10. My students decrease their level of anxiety about communicating in a foreign language while playing Mystery Skype. (If your students use their mother tongue, consider oral competence to answer.)
11. My students enjoy the real context environment.
12. My students respect other cultures more after playing Mystery Skype.
13. My students increase their curiosity about other cultures after playing Mystery Skype.

5.ª parte - Expressão de opinião (**1 pergunta**)

14. Why do you play Mystery Skype with your students?
(Pergunta aberta.)

6.ª parte (**5 perguntas**) - Consentimento

I give permission to use all the data obtained from my work in scientific publications or presentations.

Please sign this document by adding your name here.

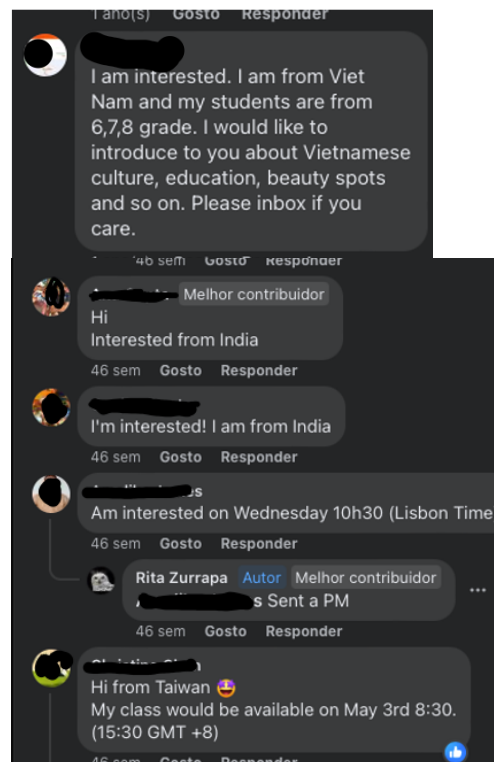
Submitting this document implies consent and serves as a digital signature.

In case you are invited to participate in the research a new contact will be made

In case I would like to have a more active participation in the research, I can voluntarily contact Rita Zurrappa and/or answer this questionnaire.

Anexo 8 – Contactos na comunidade *Mystery Skype*

Exemplos de contactos realizados na comunidade *Mystery Skype / Skype in the Classroom*, no Facebook



Anexo 9 – Comunicação para os parceiros - Contacto

(Modelo do email enviado após o primeiro contacto)

Dear,

My name is Rita Zurrapa. You have accepted my invitation to participate in a Mystery Skype session with my students. Thank you for your interest. If you are still available our meeting will be on _____ at _____ GMT+1 .

We are ready to play with you! We would like to play the game of guessing the country, and then open the floor to questions about our countries.

I present to you a new challenge. After our virtual meeting we are going to build a Sway on the countries we are going to visit, so that we can share with our school (and the world!) all our virtual adventures. Would you like to participate? My students are going to do a short research on your country, and write about their experience during the Mystery Skype Game. Everything will be simple. Would you be willing to participate also with some remarks of your students or contributions about your country? The purpose of this activity is to promote and disseminate these interactions to learn English and most importantly to promote intercultural knowledge and respect.

Please, tell me if you want to participate on the Sway. If you don't want to, there is no problem! We can still do the Mystery Skype, and my students will still learn about your country and have fun!

Where do you want us to meet? On Skype or Zoom?

Skype ID rzurrapa

Zoom Personal Room

<https://zoom.us/j/6571417290?pwd=dXlINEhyQkVZSXNGT00rVTNOcUQ1Zz09>

They can wait to meet your students! Please, confirm your availability.

Thanks in advance!

Rita Zurrapa

Anexo 10 – Comunicação para os parceiros – Follow up

(Modelo do email enviado aos parceiros após as sessões Mystery Skype.)

Dear..,

Thank you for playing with us! We had a great time!

We learnt so much about your country and we want to continue to learn more. We will build a Sway Page on what we have learnt with and from you about your country, our impressions on our meeting, and new research. We start building after this meeting and will share with you later. Our intention is to share with our colleagues from our school the knowledge we have acquired. Our main goal is to have a collaborative Sway Page, with content made by us and by you!

There are different things you can do to help us enrich our Sway Page about the experience with you. We invite you to do them all, as they are simple, but we totally understand if you cannot manage. Here are our different challenges:

1. We invite you to share with us **your impressions** about our meeting. We send you in attachment a template in word. You can send it digitally in word document or as a readable photo or PDF. (See the attachment)
2. We challenge you to write a **collective poem** on your country, as we did about our country. See the instructions in the attachment. When you finish, send it to us and we will upload it to our Sway Page about your country.
3. You can share with us curiosities about your country, photos, features about your culture, about your region or school, that will enrich our Sway Page and that will be read by many.

We share [our Sway](#) on our country, region and school.

Thank you again! We had fun and learnt a lot.

Best Regards,

Rita Zurrapa
(In the name of all the students as well.)

Anexo 11 – Partilhas de impressões (parceiros e alunos)



(Parceiros)

What have I learnt?

We are from_____ We talked with Portugal

Write about **anything** you have learnt about Portugal and the Portuguese.

It can be a **small detail** you have noticed, **information** you found interesting or curious. A new **word or expression** you have learnt.

Write about **things you didn't know**, and you found out during the session. Write about **how you felt** during the session.

The important thing is to share about your experience. If you want you can identify your text, with your name.

(Alunos)



What have I learnt?

We talked with ..._____ Date:_____

(name of the country)

Write about **anything** you have learnt. It can be a **small detail** you have noticed, **information** you found interesting or curious. A new **word or expression** you have learnt.

Write about **things you didn't know**, and you found out during the session. Write about **how you felt** during the session.

You can write in English or in Portuguese. The important thing is to share about your experience. If you want you can identify your text, with your name.

Anexo 12 – Exemplo – I am from a country... Poem

Challenge – Write a poem about your country

I am from a country...

Tell your foreigner partners about your own country. Start always with, *I am from...*

Write a list of things that represent your country: Objects, sounds, words, people, smells, tastes, memories

Write your “I am from country...” poem using 8-10 ideas. Each sentence begins with ‘I am from a country...’

Idea taken from JJ Wilson’s presentation on “ELT and Social Justice: Back to Our Roots”, at 35th APPI Conference.

I am from a country... Poem

I am from a continent which is called old continent.
I am from a country whose flag has 3 colors.
I am from a place that experienced revolution almost 250 years ago.
I'm from a country that used to be a monarchy.
I'm from a food loving place.
I come from a place where wine is a special drink; we produce it, we export it, we consume it.
I'm from a place where they make dozens of different cheeses.
I am from a country that has suffered several times from terrorism (but also where we have recovered each time).
I am from a country where football is the national sport (we are also world champions)
I'm from a region where they cook ratatouille (a bit like the one in the cartoon).
I'm from a country where "La Baguette" is a symbol.
I am a country where one of the biggest cycling races takes place every year.
I'm from a place where tennis is showcased with one of the biggest grand slam tournaments.
I am from a country where Mbappé and Benzema come from.
I come from a country where people are sometimes arrogant.
I come from a country whose tourists are sometimes frowned upon abroad.

Poem by the students of Primary School Marcel Pagnol

Anexo 13 – Exemplos – Impressões após as sessões

Comentários dos alunos portugueses, após a sessão. Em todas as sessões foi solicitado aos alunos que escrevessem sobre algo que tivessem aprendido com os parceiros

Comentários sobre a interação com a Índia (alunos 1.º ciclo de investigação)

They are very nice.

They have lovely landscapes. There are many festivals.

They had nine subjects in school.

In India there are many festivals.

There are many religions and they make parties with different religions. They promote equality.

Their favourite sport is cricket

They are from Meerut.

The way they say I love you is very strange, “mein apse pyar karte hu”.

Christmas is celebrated on the 25th of December and it seems really nice

They have many parties

In school they learn an ancient language, Sanskrit.

They have school only in the morning

They have a big population, 1 billion people.

India is in Asia.

I learnt about their typical food and traditions.

Their English sometimes is difficult to understand.

They have a Holi party.

They celebrate a lot of things

They speak Hindi.

Their culture is really different

We watched the colours of India.

They have less subjects than we do

The buildings are really high and beautiful.

India is a country with very bright colours

The students live in the city it's called Meerut where the revolt for independence of the country started.

Their city was very beautiful.

I learnt about traditions and culture from India that I didn't know.

Their food is really different from ours.

I learnt that people from India are very religious.

Comentários sobre a interação com o Taiwan (alunos 2.º ciclo de investigação)

I've learned how to say "hello" and "beach" in Chinese. There are really good people and I like to talk with them. They're following everyone on Instagram now. It was a really good experience, and I was really comfortable talking with them. They're really organising and very formal. It was one of our favourite experiences.

Eu gostei de tudo, principalmente das raparigas. Para serem humildes. Achei estranho as meninas estarem com iPhone 14 e iPad pro e 9 televisões. As raparigas eram bonitas.

Ao fazer esta atividade, eu achei incrível saber acerca do país delas. Foi giro ver costumes e monumentos bem diferentes dos nossos, como, por exemplo, um edifício em forma de sapato e comidas bastante diferentes. Além do horário, são 4 horas de diferença. Muito aprendi que há países que, mesmo normais, têm várias coisas diferentes.

Foi bem divertido. Aprendi que Taiwan é um país muito bonito para morar e tem muita tecnologia. Tem muitos monumentos. Foi bastante interessante, gostaria de fazer mais atividades como esta. Com vários outros países para conhecer. Um pouco das outras culturas.

Eu gostei da comunicação e como elas eram são espontâneas. Achei diferente que todas estavam de iPhone e tinham oito televisões. Gostei muito porque em Taiwan é tudo tecnológico. Deve ser muito bom.

Gostei de saber sobre as comidas típicas e também sobre o país. Não sabia que vocês tinham tantas televisões na sala de aula. Vocês têm uma escola totalmente diferente da nossa. Pensava que vocês tinham a mesma idade que nós, mas são mais velhas. São muito novas para a nossa idade. Gostei muito de conhecer. Espero conseguir falar com vocês.

Hoje falamos sobre Taiwan e Portugal, falamos com 3 meninas, elas eram simpáticas e divertidas. Pareciam felizes ao fazer a apresentação. Adorei os tópicos, por exemplo, as viagens de balão do ar quente e as comidas típicas. Obrigado pela experiência.

Eu achei estranho terem 9 televisões na sala. Achei fixe elas estarem descalças na sala de aula. Gostei de ver que Taiwan tem muita tecnologia.

Na minha opinião Hoje foi muito bom porque eu aprendi algumas coisas, em inglês sobre o Taiwan. Mas o que mais gostei foi o que eu aprendi sobre as algumas comidas do país. Aprendi sobre alguns monumentos e também aprendi alguns sobre alguns sítios do país. Foi muito fixe,

espero que continuamos a fazer muitos Mystery Skype, não importa se for com Taiwan. Mas foi uma experiência muito divertida.

Aprendi como dizer obrigado em chinês gostei muito desta atividade. Gostei da apresentação do país delas. Gostei também de ouvir a língua delas. Não preciso mudar nada, minha opinião. Gostei da organização delas. Acho que isso. É isso, queria muito fazer mais atividades destas.

Eu gostei muito de conhecer o Taiwan. Foi muito giro. Eu estava com muita vontade de viajar num balão e ir à praia que as senhoras falaram. Disseram que era um dos sítios mais visitados mundialmente. Eu fiquei muito interessado na comida, tinha muito bom aspecto. Eu aprendi a dizer 3 palavras, só que a minha favorita foi “praia”. Acho que é “Hai Thai”?? Eu Não sabia nada sobre o Taiwan, mas a coisa que eu não sabia mesmo é que têm televisões na sala de aula. Gostei muito de conhecer o país. Senti-me impressionado.

Eu gostei muito de conhecer o Taiwan. Também gostei de conhecer a cultura e as comidas mais famosas de lá. Também gostei de saber das comidas de lá. A que achei mais interessante, foi a gelatina (sobremesa). Achei muito interessante, elas serem tão organizadas e também quererem conhecer-nos.

Eu achei muito interessante esta atividade criativa. Acho este país muito tecnológico. Eu com esta atividade, aprendi a socializar com vários países.

Eu aprendi a dizer “Obrigado” em mandarim. Fiquei em dúvida sobre a idade delas. Também achei estranho terem 9 televisões e um iPad no chão como se nada fosse.

The things I learned about Taiwan are: The country is beautiful in every way possible. The fact that in Taiwan there they have lots of TVs and classrooms. The traditional Food in Taiwan may not look that good (some of them), but they might taste good. The attractions in Taiwan look awesome! The monuments look pretty good, even though I did not see any of them. Taiwanese cities are beautiful. The food is simple but tasty.

It's a very fun game, I have noticed that they have 9 televisions in the room Asian people are super fun and they're really beautiful. They are really organised. But they are very shy.

I really liked the TVs. It. Are you guys rich? It looked like it. I didn't talk on the video call, but I really liked it. The girls are so cool and pretty.

Anexo 14 – Dados - Quadro de Referências - Citações

Citações exemplificativas retiradas dos inquéritos e entrevistas e agrupadas de acordo com as categorias identificadas para análise dos dados.

Legenda:

IA – Questionário aos alunos

GC – Google Classroom (Avaliações das sessões. Grupo identificado com A1, A2 (2.º ciclo da investigação) ou A3 (1.º ciclo da investigação)

GF – Grupo Focal (Grupo identificado com A1, A2 (2.º ciclo da investigação) ou A3 (1.º ciclo da investigação). Códigos para os alunos A01, A02, etc.)

IP – Questionário aos Professores (N – nativos; NN – não nativos). O número corresponde à questão respondida.

Categoria	Subcategoria número de referências	Algumas referências / citações exemplificativas
C1. Competência Intercultural	C1.1_ Reconhecer realidades interculturais distintas	They feel the curiosity to know more about other countries and cultures. (IP_13NN) They are often surprised that "they look/sound/act just like us!" yet they have many different cultural backgrounds! (IP_13N) Because they understood, we are different, but at the same time we are in one world. (IP_12NN) Love to learn about different cultures. (IP_9NN) They can see the differences as well as all the similarities between them. (IP_9NN) They understand that there is more to this world than their small community. Their world gets bigger. (IP9N) Devemos manter: Falar com pessoas de todo o mundo. (GC_A1) They are more conscious about how huge the world is. (IP_6NN) O que mais gostei: Poder ver pessoas que têm culturas diferentes de nós e conseguirmos comunicar com elas. (GC_A1) The horizon of learning and knowing the people beyond your boundaries is an amazing experience. (IP_6NN)

	C1.2_ Exposição a outras línguas	A02: Nós estávamos ali a ver, que eles tinham umas coisas escritas atrás. Ok, deve ser da Ásia por causa das letras, da China ou do Japão. A03: A Ásia é grande. A02: Mas quando eu penso naquelas letras, penso nesses países. (GF_A2) More confident in learning another language. (IP_8N) Mine speak English they always want to learn the language of the country we speak with. (IP_7N) To expose them to the culture and languages across the globe. (IP_14NN)
	C1.3_ Reconhecer a diversidade	A01: Tem muita população. Poluição do ar. Usam pintas e cachecóis. Trajes todos coisões e fazem aquelas danças. Isto principalmente por causa de uma série que eu vi. A04: Eles também têm pulseiras. A02: E também fazem aquelas tatuagens nas mãos. A01: Não é tatuagens! É uma tinta. Henna! (GF_A1) The world becomes a smaller and kinder place to live. (IP_9N) Appreciation and respect for other people, places and cultures. (IP_6N) O que mais gostei: Ver pessoas que têm culturas diferentes de nós e conseguirmos comunicar com elas. (GC_A1) Children learn that their peers are just like them even if they exist in another country. (IP_6N) Oportunidade de conhecer novos países com culturas diferentes da nossa. (GC_A1) Aprendemos diferentes curiosidades de vários países. (GC_A1) É muito giro falar com pessoas que não conhecemos de lado nenhum mas ao fim acabo somos semelhantes. (GC_A3)
	C1.4_ Estabelecer comparações entre vivências	A02: Alguma coisa que eles fazem para eles é normal e para nós é estranho. (GF_A1) A02: São culturas diferentes, é normal que façam coisas diferentes. Eu fui pesquisar o Taiwan. Eles têm praias. São muitogiras. E a água. E também os Budas. Os templos. Eu pesquisei com a A05. (GF_A1) A04: Eu descobri logo quando vi a professora. Porque a minha avó era da Índia. E usava essa pinta na testa. (GF_A1) They are more aware of and sometimes surprised by the many similarities that they notice after we connect and have a chance to talk, and they are delighted to learn new things because of the differences that they discover. (IP_9N)

		A02: Foi bué engraçado. Eu não esperava. Esperava que eles fossem tímidos, mas eles sentiam-se mesmo confortáveis. (GF_A1) Their world is bigger! They have made connections with students somewhere in the world and are interested in learning more about that country. (IP_6N) My students understand not only cultural differences, but also cultural similarities. (IP_6N) O que mais gostei: Falar com pessoas diferentes de mim. (GC_A2) A08: Eu pensei, eles não podiam viver em casas. Não estou a ver uma cidade. A011: Pensava em coisas construídas de areia. (risos) E camelos. Que só andavam de camelos, afinal têm carros e motos. Havia lá motos. E quando a gente foi ver, no Google maps. (GF_A3_2) Entrevistadora: O que é que vocês pensavam da Suécia. A09: Que eram todos louros de olhos azuis. A011: Eu não pensava nada. A08: Pensei que é um país organizado. Eles não iam ser aquelas pessoas que eles foram que iam ser pessoas chatinhas. A09: Eu pensava que basicamente, todos eram ricos. (risos) Comparados a nós. (GF_A3_2)
	C1.5_ Reconhecer, compreender e explicar exemplos concretos de atitudes de tolerância e respeito intercultural.	We always discuss hand gestures and phrasing when talking to different cultures so that we don't accidentally insult anyone. (IP_9N) A04: A coisa mais importante, a gente esqueceu. Coisa mais peculiar de todas as sessões do Mystery Skype foi a de Taiwan, que foi a única sessão que só apareceu mulheres. (GF_A2) O que mais gostei: Os alunos da turma do outro país foram muito amigáveis. (GC_A1) O que devemos manter: O respeito entre países. (GC_A2)

C2 Competência Comunicativa	C2.1_ Contexto real	A02: É mais informal. Sentes-te mais à vontade, acho eu porque eles também não sabem falar bem assim, mais inglês como tu. E sentes-te à vontade sem medo de errar. (GF_A1) A02: Era mais a conversa. Tínhamos ali uma folha. Tínhamos tudo na cabeça, o que era para dizer, só que não fazíamos mesmo certinho. Podíamos ir inventando assim ao longo. Íamos acrescentando. (GF_A2) A06: Na aula nós temos de seguir mais um papel e temos menos oportunidades de falar, do que na actividade. Na actividade podíamos expressar melhor do que numa aula. (GF_A1) A04: Na aula é mais difícil. Na actividade, temos o guião para seguir. E depois também tínhamos as outras pessoas que ajudavam a montar as perguntas. (GF_A1) A01: ...é uma forma mais fácil e divertida de aprendermos inglês e melhorarmos o vocabulário. (GF_A1) The authenticity of Mystery Skype is the main reason I insist on doing it. (IP_11N) They are always in awe that the people on the screen are real and just like them. (IP_11N) Adorei conhecer outras culturas e adorei falar em inglês, mas nas aulas não me expressei tanto e ali foi um dos sítios que pude falar inglês com os meus amigos. (GC_A1) They feel that the other students are also participating in a meaningful context.(IP_11NN) To create a context in which they can put into practice everything they have learnt. (IP_14NN) O que mais gostei: Falar com pessoas. (GC_A2) O que mais gostei: Poder ver pessoas que têm culturas diferentes de nós e conseguirmos comunicar com elas. (GC_A1)
-----------------------------	------------------------	--

	C2.2_Motivação	A02: Porque eram mais ou menos da nossa idade. Era mais fácil. Sentíamos-nos mais à vontade, do que falar com um adulto. Na sala de aula vale tudo para a notinha. E na sala de aula os colegas vão julgar. Nem todos. Mas há alguns que abusam dessa parte. Porque os outros não nos conhecem e nunca mais nos vamos ver. Por isso não têm como nos julgar. Só naquela altura. E mesmo assim não nos vão julgar, porque eles também não sabem muito. (GF_A2) A01: É, maneira mais fácil de... A04 interrompe: aprender. A01: Aprender. É mais fácil de ouvir (GF_A1) Dá-nos vontade de falar com eles. (IA_A2) Perdemos um pouco a vergonha e isso desenvolve-nos. (GC_A2) É diferente e aprende-se bastante. Dá-nos motivação. (GC_A1) A01: Se fizermos mais vezes vamos ficar mais confiantes a falar. A05 (por cima): Exacto. A03: Quanto mais vezes fizermos, vamos ficando com mais à vontade. (GF_A3_1)
	C2.3_Autonomia	Many students are nervous to speak to the other class. By the end of the game, most ask if they can speak to the other class. (IP_7N) Também perdemos um pouco de vergonha e isso desenvolve-nos. (GC_A2) Some students manage to break the language barrier. (IP_6NN) A08: é como se estivéssemos a falar normal. Não é tipo, temos de falar sobre uma matéria. A011: Temos de ir buscar as palavras todas. A08: Não é um tópico só. Temos liberdade de falar sobre as coisas todas. A011: Gramática não...É dos tópicos, talvez. Falamos mais solto. A01: Na sala de aula estamos a falar sobre um texto, estamos muito presos. Não temos assim muita liberdade para falar assim tantas coisas, mas lá, temos que puxar também mais pela cabeça para poder falar. E temos mais liberdades do que estar a falar na sala de aula só de um tópico. (GF_A3_2)
	C2.4_Envolvimento	A01: No início, toda a gente tem vergonha, 2 minutos depois de 7 cabeças na tela. (GF_A2) They can't get enough of these connections! (IP_11N) They see Interaction as opportunity. (IP_8NN) My students who are shy light up when they're able to talk with other children. (IP_7N)

	C2.5_Confiança	A01: Nós não nos envergonhamos à frente de pessoas de outro país, que nós não conhecemos e que provavelmente nunca não vamos ver mais na vida, do que pessoas com quem vamos ter de conviver mais 2 anos. (GF_A1) A04: Podíamos falar errado que eles não olhavam torto, nem nada. Porque eles também falavam errado. (GF_A1) A01: Eu era “Speaker” e também o A06, a A03 e A07. Eram amigos e eu sentia-me mais à vontade. Eram pessoas próximas de mim. Qualquer coisa, eu errava eu ria de mim própria e depois perguntava como é que era o certo. E ajudavam-me. Estava mais à vontade. (GF_A1) They are so engaged while playing that there is no/less anxiety. (IP_10NN) I think it’s just the opposite, they become more anxious as they have to pronounce well in order to be understood. (IP_10NN) Public speaking to a global audience helps build confidence! (IP_8N) Even shy students like to participate and feel proud when the other class understands them. (IP_8NN) A04:Se nós tivéssemos feito desde o 7.º até agora, já estaríamos mais à vontade a falar mais com eles. vamos perder o medo perder o medo de ter mais vontade de aprender. (GF_A3_1) Aprendemos a controlar a nossa vergonha. (GC_A2) A08: lá ficamos mais soltos. Estamos mais à vontade para pensar com menos pressão. E conseguimos falar mais do que na sala. (GF_A3_2)
	C2.6_Melhorar	Question clarity became something they noticed - when they have to revise questions so the other side can more successfully answer the question. SO, precision of language is highlighted in the game. (IP_7N) Para alguns alunos esta atividade faz com que se soltem e consigam mostrar o seu lado bom em inglês. (IA) Esta atividade ajuda-nos a melhor o nosso inglês. (GC_A1) A011: Eu Não aprendi inglês. Eu pus em prática o inglês.A08: Sim, porque eu não sou assim muito bom a Inglês. Mas deu para mais ou menos tentar falar ou Entender. Não sei, é melhor.A010: É mais e melhor. A08: Porque estamos mais à vontade.A11: É uma situação real.A8: E que temos mesmo que falar em inglês. Temos mesmo que puxar pela cabeça. Para tentar encontrar as palavras certas para utilizar. (GF_A3_2)

	C2.7_ Pronúncia/ Sotaque	A01: Perguntas era um pouco difícil de entender por causa da conexão. E também por causa do sotaque. Só que a pessoa pedia para repetir e depois entendia. Era fácil. (GF_A1) A01: No Taiwan eles falam por um inglês que não é lá muito diferente do nosso. Não tem lá muito sotaque extremamente diferente. Já na Índia, o inglês é um bocadinho diferente. O sotaque em si e eu notei que eles trocam os Ts pelos Ds. Daí eu estava lá inglês aqui de Portugal é assim normal... “Why did you do that?”, “Why did you do that?” (repete procurando imitar o sotaque indiano). (GF_A2) A05: Com o tempo, com estes jogos, podíamos evoluir mais o nosso Inglês. A02: Porque tínhamos de estar a ouvir, e também tínhamos de comunicar com eles, de alguma forma e então A03: ... e íamos melhorar a pronúncia. (GF_A3_1) A011: Eles disfarçaram muito bem o sotaque francêsA8: É que dá para perceber logo o sotaque francês. (GF_A3_2)
	C2.8_Usos em sala de aula	A03: É diferente porque nós nas aulas... é mais matéria... (GF_A1) A01: É mais fixolas do que estar numa sala a falar tudo planeado, tudo bonitinho. (GF_A1) A06: Na aula nós temos de seguir mais um papel e temos menos oportunidades de falar, do que na actividade. Na actividade podíamos expressar melhor do que numa aula. (GF_A1) A02: Porque eram mais ou menos da nossa idade. Era mais fácil. Sentíamos mais à vontade, do que falar com um adulto. Na sala de aula vale tudo para a notinha. E na sala de aula os colegas vão julgar. Nem todos. Mas há alguns que abusam dessa parte. Porque os outros não nos conhecem e nunca mais nos vamos ver. Por isso não têm como nos julgar. Só naquela altura. E mesmo assim não nos vão julgar, porque eles também não sabem muito. (GF_A1) A03: Nós não nos envergonhamos à frente de pessoas de outro país, que nós não conhecemos e que provavelmente nunca não vamos ver mais na vida, do que pessoas com quem vamos ter de conviver mais 2 anos. (GF_A1) A01: Na sala de aula estamos sentados e quando começamos a falar toda a gente olha. Há mais pressão. A02: E quando nós estamos a falar e dizemos uma coisa errada, toda a sala pára de falar e fica a olhar para nós. (GF_A1) A01: Nas aulas é um inglês mais formal, entre aspas. Tem que se dar um inglês mais rigoroso. (GF_A2) A04: No Mystery Skype você sente nervosismo. Parece que se você fala uma palavra errada, outra pessoa vai brigar com você. Não estou dizendo a professora. Qualquer aluno. Na sala se você fala uma coisa errada, eles nem querem saber. (GF_A2)

	C2.9_Fazer pequenas apresentações sobre temas do seu interesse	A03: Nós não apresentamos o nosso PowerPoint, pois não? A04: Sim, apresentámos. Foi o A07. (GF_A2) A011: Eu acho que nossa superava todas. Estava mesmo boa. (GF_A3_2)
	C2.10 Produzir discursos de cunho pessoal	A01: No Mystery skype foi mais à vontade. Nós criámos. Era mais da nossa mente. Do nosso pensamento. (GF_A1) A04: Uma pessoa que eu achava muito estranho quando ia para falar era o A08... Qualquer coisa que ele ia falar, ele colocava feijão preto. A01: Qualquer coisa a ver com feijão. A04: Do you like feijoada? A03: eles disseram que sim. A01: Ele ficou todo feliz. Ele tinha ganhado a vida. Ele disse, eu disse. (GF_A2) A02: Eles sentiram-se bué confortáveis a falar connosco. (GF_A1)
	C2.11_ (Re)produzir textos orais, previamente preparados, com pronúncia e entoação.	A03: Eu acho que devíamos fazer o Powerpoint em aula (referindo-se a um PPT personalizado, só da turma, que pediram para fazer), pois assim as pessoas participam. Porque algumas em casa arranjam sempre uma desculpa ou não querem fazer. (GF_A2) They prepare presentation and learn. (IP_11NN)
	C2.12_Iniciar, manter ou terminar uma conversa breve.	A03: Eu também sinto essa pressão, mas quando a gente faz uma pergunta, e eles percebem a gente quer sempre falar mais. Tu viste que conseguiste fazer a pergunta. Falar em inglês. E então tu queres sempre fazer mais perguntas. (GF_A2) A2: Mas depois podemos falar que... É tudo... Podemos apresentar o que a gente quiser. (GF_A2)

C3_Competência estratégica	C3.1_Relacionar Conhecimentos	To promote multidisciplinary. (IP_14NN) Devemos manter: A pesquisa do final. (GC_A1)
	C3.2_Trabalho Colaborativo/ Trabalho em equipa	Work together in a more collaborative manner. (IP_6N) Eu dei-lhes boas perguntas para fazerem então estou feliz com isso. (GC_A1) O que mais gostei foi do trabalho em equipa para tentar descobrir o país. (GC_A1) My students learn how to work together toward a common goal. (IP_6N) They need to know cooperate. (IP_6NN) A02: Vamos aprender mais a trabalhar em grupo. Ouvir os outros. Apesar de nem sempre estarmos de acordo. (GF_A1) A03: Eu não esperava que a nossa turma trabalhasse tão bem em grupo. (GF_A1) Além de ser uma atividade diferente querendo ou não faz com que os colegas de turma se unam e trabalhem juntos. (IA_A1) Todos nós gostámos de fazer algo diferente, é bom para colocar em prática os nossos anos de inglês, melhora o espírito de equipa. (GC_A3)
	C3.3_Diferentes estratégias de aprendizagem	A01: Antes era dentro da sala de aula. Não saíamos da nossa caixinha, tudo normal. (GF_A1) A04: E segundo acho também muito boa, porque a gente explora outro ambiente. É um jogo no meio de uma atividade. (GF_A2) A04: É, eu acho bem interessante, porque a gente faz a actividade em grupo e não precisa de estar escrevendo toda a hora. (GF_A2) To learn information about a country through active learning. (IP_14NN) To make students come out of their confort zone. (IP_14NN) They've been passing throughout a meaningful learning process. (IP_6NN) Podemos aprender a cultura dos outros países e é uma atividade diferente para não ser sempre o mesmo tipo de aulas. (GC_A1)

	C3.4_ Pensamento crítico e criativo	They sometimes talk about a how a specific question made them think differently about maps....One student said, and I quote - ""Maps don't really work that well unless you are thinking about them and making sense of them. I just thought of them as a picture, sort of. But they are more than that." (IP_6N) They have become more confident and inquisitive. (IP_6NN) To change mindsets. (IP_14NN)
	C3.5_ Respeito pelos outros	It broadens their horizons. (IP_12NN) It gives them awareness of the world and how big the world is and just how different others live in comparison to them. It makes the world real! (IP_6N) My students need to become peaceful adults. When they become friends with people in different parts of the world through Skype there is a good chance they will be able to change people's perspectives, be knowledgeable in who and what they vote for and strive to create positive change in the world. (IP_14N)
	C3.6_ Empatia e Tolerância	They understand that We are more the same than different. (IP_12N) They are always fascinated how similar we are to others and feel a deeper connection to them. (IP_12N) They realize that they are more the same than they are different. (IP_6N) It makes them become more open-minded. (IP_14NN) The sessions nurture their friendly and empathetic attitude and mindset toward people from different backgrounds. (IP_6NN) They are more willing to empathise with different cultural groups because they have talked to real people from their countries. (IP_6NN) They increase tolerance communication. (IP_6NN) O que mais gostei: mais foi a simpatia das pessoas, de querem manter contacto conosco. (GC_A3)
	C3.7_ Literacia digital	Students learn to use ICT skills. (IP_7NN) To encourage the safe use of Internet. (IP_14NN)

	C3.8_ Comunicar em contexto	My students get to practice their public speaking and even my shy students want to share. (IP_8N) Speaking to others builds speaking skills. (IP_8N) They learn a lot about communication skills! I can always see that getting better after we have a mystery zoom. (IP_6N) A011: Falar perante outras pessoas. Prepara-nos para o futuro, de certa forma. (GF_A3_2)
	C3.9_ Desenvolvimento pessoal e Autonomia	They are becoming more organized, responsible and very motivated (making researches, preparing questions, thinking about cultural aspects). (IP_6NN) O que mais gostei foi no final a professora deixou nós pesquisarmos sobre a Índia, conhecer mais sobre a sua cultura. (GC_A1) They are becoming more organized, responsible and very motivated (making researches, preparing questions, thinking about cultural aspects). (IP_6NN) Devemos manter: A parte da pesquisa sobre o país, no final da atividade. (GC_A1)
	C3.10_ Raciocínio e resolução de problemas	They can do deductive reasoning, they look at information, analyze it and use what is important. (IP_6N).
C4_Contributos para os professores	C4.1_ Divertimento	It's fun to me too. (IP_14NN) To make learning fun and enjoyable. (IP_14NN) To bring a different and motivating aspect in our daily sessions. (IP_14NN)
	C4.2_Diferentes estratégias de aprendizagem	Change teaching. (IP_14NN) Inspire a passion for learning. (IP_14NN) To bring a different and motivating aspect in our daily sessions. (IP_14NN) I learn better ways to teach effectively from the partner class. (IP_14NN) É melhor do que ter aulas na sala de aula. (GC_A1) É divertido fazer atividades fora das normais. (GC_A1)
	C4.3_ Organização	It's for free and easy to get set (you don't need to do any paperwork or ask for any permission). (IP_14NN)

	C4.4_ Capacitação profissional	I've noticed the most shy of my students interested in being a speaker during the game. (IP_10N) They develop more confidence and develop their language competence in a real context. (IP_8NN) The changes are significant because they love playing the game so much. (IP_6N) They've practised the language while having fun. As a result, they've been passing throughout a meaningful learning process. (IP_6NN) More engagement in the lesson, asking for a follow-up session, more motivation towards English. (IP_6NN) Porque é importante ter aulas diferenciadas e interativas. (IA_A1) O4: Acho que num ambiente diferente, é que melhor, nós estamos, sempre na sala de aula. Quando nós vamos para um ambiente diferente A02 (completando): Dá mais motivação. A04: e entusiasmados para fazer. E estamos noutro noutro sítio, vamos fazer uma coisa sem ser aula. Entrevistadora: Mas é aula. A04: Sim, é aula, mas é algo interativo. (GF_A3_1)
	C4.5_ Capacitação dos alunos	They realise they can apply their knowledge in practice. (IP_7NN) My students learn how to work together toward a common goal. (IP_6N) Students become empowered and realize that their little minds and ideas matter. (IP_6N) Students are a lot more curious about the other countries and cultures after a Mystery Skype game. They feel excited to have met someone from a different part of the world. They realise that the other kids are not that different from them, so they grow their empathy, and above all, they feel happy! (IP_6NN) They discover that they can talk to people that if they hadn't learnt to speak English, they wouldn't have been able to talk to. (IP_6NN) To give them the possibility to travel from their class. (IP_14NN) To give the students the opportunity to use their knowledge in practice. (IP_14NN) Students learns quickly through this method and rarely forget the lesson. (IP_14NN)

	C4.6_Conteúdos de Geografia	I've noticed an increased interest in geography -- they want to know because they have a goal in mind. (IP_6N) They are able to identify and define places we have connected with on a global map. (IP_6N) Students become more confident with their geography skills. (IP_6N)
	C4.7_Inclusão	Children with special needs excel in mystery Skype conversations. (IP_6N)
C5_Contributos para a instituição	C5_Contributos para a instituição	It is essential to open the school to the world. (IP_14NN) It is an organized activity within the school context. (IP_14NN)
C6_Contributos para os alunos.	C6.1_Diferença	They can't get enough of these connections! (IP_11N) A04: Acho eu acho muito legal. Porque primeiro, a gente está a fazer uma atividade que não é do nosso habitual. (GF_A2) A01: Neste ano lectivo foi a melhor atividade que fizemos em turma. (GF_A1) A05: Foi fixe. Foi uma atividade fora do normal. (GF_A1) My students are excited, engaged and intrigued. My students always (year after year) tell me this is their favorite activity that we do (IP_6N) É diferente e aprende-se bastante. Dá-nos motivação. (GC_A1)
	C6.2_Divertimento	My students are excited, engaged and intrigued. My students always (year after year) tell me this is their favorite activity that we do. (IP_6N) A01: Neste ano lectivo foi a melhor atividade que fizemos em turma. (GF_A1) Esta atividade foi muito divertida por isso acho que podíamos voltar a fazê-la. (GC_A1) Achei bastante divertido e aprendi imenso. (GC_A1) Além de falarmos inglês e ouvirmos inglês é divertido. (GC_A1) esta atividade divertida e ao mesmo tempo estamos a aprender. (GC_A1) Pq é muito legal porque é bué fixe. (GC_A2)

	C6.3_Interesse	I almost always have perfect attendance the days we skype. (IP_6N) A04: Eu acho bem interessante, porque a gente faz a actividade em grupo e não precisa de estar escrevendo toda a hora. (GF_A2) Because my students love it. 100 % engagement - year after year. (IP_14N)
	C6.4_Aprendizagem	Eu gosto muito de conhecer coisas novas e aprender com isso. (GC_A1) A02: É diferente e aprende-se bastante. (GF_A1) A01: é maneira mais fácil de ...(A04 interrompe)- aprender. A01: Aprender, aprender e melhorar o nosso inglês. (GF_A1) Expand their knowledge. (IP_14N) Eu gosto muito de conhecer coisas novas e aprender com isso. (GC_A1) Uma boa dinâmica de atividade para se realizar com alunos com dificuldade na língua inglesa. (GC_A3) A08: Vamos aprender, sempre. Sempre fizéssemos... cada atividade que fizéssemos íamos sempre aprender alguma coisa, nem que seja uma coisa. Íamos, aprendem sempre alguma coisa. (GF_A3_2)
	C6.5_Competição	A01: Eu a pensar dizer cultura e o meu ego a dizer competição. (GF_A2) E a competição também é interessante e é divertido. (GF_A2) A04: Seria legal. Por que aprenderia a cultura. Só que ficaria 10 vezes mais entediante do que se não fizéssemos o jogo. Fazer o jogo está na atividade. (GF_A2) A02: A professora tem de escolher países mais difíceis, porque aquilo era muito fácil dava para perceber pela cara. (GF_A1) A01: A nossa turma é muito competitiva. Estávamos determinados para ganhar. (GF_A1) Podíamos ter vencido bem mais rápido se fizessem tudo como deve de ser. (GC_A1)

	C6.6_Despertar a Curiosidade	A01:São culturas diferentes, é normal que façam coisas diferentes. Eu fui pesquisar o Taiwan. Eles têm praias. São muito giras. E a água. E também os Budas. Os templos. Eu pesquisei com a A05. (GF_A1) A02: Tem uma religião. Porque eu descobri recentemente que a religião em si tem um monte de ritos, porque eu estava, eu estava eu, estava lá andar ali no meu telemóvelzinho. Às vezes dá-me, dá-me assim uma de diferente. E fui pesquisar as 10 coisas mais pesquisadas atualmente no mundo. E aí estava lá no top 10, coisas mais pesquisadas no mundo, ritos africanos. Eu fui ver. Resumidamente a quantidade de ritos que os Africanos têm, conforme a tribo e a região, e sei lá o quê. (GF_A1) They always want to learn more about the places we meet with and meet more countries. (IP 13N) Curiosity...they always want to know more about the place we played with. (IP_6N) Vamos aprendendo sobre a cultura dos outros países e outras curiosidades que provavelmente não sabíamos. GC_A1 Curiosity, they're super interested in seeing and learning about where our partner lives. (IP_6N) Eu adoro isto de ter contacto com vários países logo eu que tenho tanta curiosidade e vontade de conhecer tudo! (GC_A3)
	C6.7_Motivação	They are more self-confident when communicating with others. (IP_6NN) They are clearly more motivated since there is a purpose. (IP_6NN)

C7_Jogo Mystery Skype	C7.1_Novas propostas	A02: Os do 8ºano juntarem-se com os do 7º para os ensinar. (GF_A1) A04: Acho que a coisa mais injusta do mundo, tipo, é que a gente pode ter 2 horas de português e de matemática. Mas eu acho que a língua também é importante. As atividades mais legais, a gente não tem. 2 horas de inglês seguidas. (GF_A2) A01: fazer tipo World Cup. Fazemos um grupo, juntamos muitos países. Os que querem participar. Mesmo como se fosse uma World Cup. Quem ganha passa à frente. (GF_A2) Arranjar uma coluna para conseguirmos ouvir melhor. (GC_A1) Da próxima pudemos mudar o papel de cada um. (GC_A1) Criar mais variedade de papéis. (GC_A1) Ter uma ligação da Internet melhor. (GC_A1) Devia repetir-se para a turma ter mais união. (GC_A1) Devemos mudar: Alguns papéis desempenhados e dar oportunidade a todos de falar e comunicar com outros. (GC_A2) A08: Eles só querem que dar matéria, no secundário. Pelo menos é o que eu ouvi. Acho eu. Mas era fixe que se fizesse esta actividade. (GF_A3_2) A011: Acho que devemos começar desde que começamos a ter inglês, para começar a meter em prática. A08: Também não, porque nós não vamos, não vamos entender nada. A011: Como é que os franceses entenderam? A08: Pois. OA9: eles tinham 10 anos. Em que ano? A08: 5.º. Podemos fazer desde o 5.º ano. A011: Exactamente começar no 5.º. (GF_A3_2)
	C7.2_ Organização	Melhorar o nosso comportamento. O comportamento alguns elementos da turma. (GC_A2) Questões realizadas no fim da atividade. (GC_A1) Os <i>speakers</i> nunca nos ouvem e perguntam coisas erradas quando nós já sabemos as respostas. (GC_A1) Devemos melhorar: A comunicação entre os <i>speaker</i> e os outros membros. (GC_A1) Devemos manter: O nosso trabalho em equipa. O mapa físico. A ótima forma de divisão das funções de cada aluno. (GC_A1)

Anexo 15 – Dados - Escala Sensibilidade Intercultural (SPSS)

Análise dos dados resultantes da aplicação do questionário aplicado a 2 grupos independentes.

Cada grupo representa um momento de aplicação do teste: Grupo Pre (41 alunos) (realizado antes do jogo) e Grupo Pos (33 alunos) (realizado após o jogo).

	Nome	N	Média	Desvio Padrão	Erro de média padrão
[1. Gosto de me relacionar com pessoas de outras culturas.]	Pre	41	4,12	,678	,106
	Pos	33	4,58	,708	,123
[2. Acho que as pessoas de outras culturas têm uma mentalidade muito fechada.]	Pre	41	3,93	,877	,137
	Pos	33	3,64	,994	,173
[3. Quando me relaciono com pessoas de culturas diferentes, sinto-me bastante confiante de mim próprio/a.]	Pre	41	3,41	,805	,126
	Pos	33	3,67	1,051	,183
[4. É-me difícil falar com pessoas de outras culturas, ainda que conheça a sua língua.]	Pre	41	2,85	1,389	,217
	Pos	33	3,15	1,302	,227
[5. Estou muito atento/a e observador/a quando me relaciono com pessoas de outras culturas.]	Pre	41	3,90	,944	,147
	Pos	33	4,39	,659	,115
[6. Quando me relaciono com pessoas de outras culturas, sei sempre o que dizer.]	Pre	41	2,39	1,046	,163
	Pos	33	3,21	1,219	,212
[7. Sou tão sociável com pessoas da minha própria cultura, como com pessoas de outras culturas.]	Pre	41	3,93	1,149	,179
	Pos	33	3,79	1,193	,208
[8. Relacionar-me com pessoas de outras culturas provoca-me tensão.]	Pre	41	3,32	1,150	,180
	Pos	33	3,39	1,273	,222
[9. Respeito os valores das pessoas de outras culturas.]	Pre	41	4,68	,521	,081
	Pos	33	4,52	,712	,124
[10. É-me incómodo trabalhar ou partilhar outros espaços (por exemplo, o elevador) com pessoas de diferentes culturas.]	Pre	41	4,37	1,019	,159
	Pos	33	3,94	1,580	,275
[11. Acho que tenho habilidades/competências para me relacionar com pessoas de uma cultura diferente da minha.]	Pre	41	3,83	,803	,125
	Pos	33	4,03	,847	,147
[12. Quando conheço alguém de outra cultura, tento não me deixar influenciar por ideias pré-concebidas, ou pelos preconceitos que possa ter acerca da sua cultura.]	Pre	41	3,63	1,157	,181
	Pos	33	4,06	1,116	,194
[13. Normalmente não me sinto confortável com pessoas de outras culturas.]	Pre	41	4,20	1,005	,157
	Pos	33	4,00	1,275	,222
[14. Considero-me uma pessoa de mente aberta às diferenças culturais.]	Pre	41	4,15	,792	,124
	Pos	33	4,36	,895	,156
[15. Acho que não sei comunicar suficientemente bem quando me relaciono com pessoas de outras culturas, que falam uma outra língua.]	Pre	41	2,80	1,054	,165
	Pos	33	3,15	1,149	,200
[16. Respeito os comportamentos das pessoas de outras culturas.]	Pre	41	4,54	,596	,093
	Pos	33	4,70	,529	,092
[17. Quando me relaciono com pessoas de outras culturas, tento ser o mais atento/a	Pre	41	4,51	,711	,111

possível às suas explicações, para poder entendê-las corretamente.]	Pos	33	4,64	,603	,105
[18. Normalmente aceito melhor as opiniões das pessoas da minha própria cultura, que as opiniões das pessoas de outras culturas.]	Pre	41	3,59	1,117	,175
	Pos	33	3,48	1,253	,218
[19. Quando me relaciono com pessoas de outras culturas, apercebo-me facilmente das pequenas/subtis diferenças de significado que possam existir nas palavras ou nas ideias.]	Pre	41	3,88	1,053	,165
	Pos	33	4,03	,770	,134
[20. Acho que a minha cultura é melhor e mais aberta que as outras culturas.]	Pre	41	3,73	1,073	,168
	Pos	33	3,85	1,253	,218
[21. Normalmente, quando me relaciono com pessoas de outras culturas, costumo ser bastante positivo/a para lhes mostrar interesse e atenção.]	Pre	41	4,17	,704	,110
	Pos	33	4,27	,801	,139
[22. No geral, tento evitar as situações que exigem relacionar-me com pessoas de outras culturas.]	Pre	41	3,73	1,205	,188
	Pos	33	4,00	1,090	,190
[23. Quando converso com uma pessoa de outra cultura, procuro mostrar-lhe que a compreendo dando pistas através de palavras ou gestos.]	Pre	41	3,78	,881	,138
	Pos	33	3,97	,847	,147
[24. Gosto de pessoas de culturas diferentes porque me parecem muito interessantes.]	Pre	41	4,32	,722	,113
	Pos	33	4,45	,711	,124

Teste de amostras independentes

		Teste de Levene para igualdade de variâncias		teste-t para Igualdade de Médias						95% Intervalo de Confiança da Diferença	
		Z	Sig.	t	df	Significância Unilateral p	Significância Bilateral p	Diferença média	Erro de diferença padrão	Inferior	Superior
[1. Gosto de me relacionar com pessoas de outras culturas.]	Variâncias iguais assumidas	,269	,605	-2,805	72	,003	,006	-,454	,162	-,776	-,131
	Variâncias iguais não assumidas			-2,792	67,310	,003	,007	-,454	,163	-,778	-,129
[2. Acho que as pessoas de outras culturas têm uma mentalidade muito fechada.]	Variâncias iguais assumidas	2,127	,149	1,334	72	,093	,186	,290	,218	-,144	,725
	Variâncias iguais não assumidas			1,316	64,426	,096	,193	,290	,221	-,150	,731
[3. Quando me relaciono com pessoas de culturas diferentes, sinto-me bastante confiante de mim próprio/a.]	Variâncias iguais assumidas	1,333	,252	-1,168	72	,123	,247	-,252	,216	-,682	,178
	Variâncias iguais não assumidas			-1,135	58,888	,130	,261	-,252	,222	-,696	,192
[4. É-me difícil falar com pessoas de outras culturas, ainda que conheça a sua língua.]	Variâncias iguais assumidas	,847	,360	-,943	72	,174	,349	-,298	,316	-,928	,332
	Variâncias iguais não assumidas			-,950	70,285	,173	,346	-,298	,314	-,923	,328
[5. Estou muito atento/a e observador/a]	Variâncias iguais assumidas	1,457	,231	-2,535	72	,007	,013	-,492	,194	-,878	-,105

quando me relaciono com pessoas de outras culturas.]	Variâncias iguais não assumidas			-2,633	70,700	,005	,010	-,492	,187	-,864	-,119
[6. Quando me relaciono com pessoas de outras culturas, sei sempre o que dizer.]	Variâncias iguais assumidas	,413	,523	-3,121	72	,001	,003	-,822	,263	-1,347	-,297
	Variâncias iguais não assumidas			-3,070	63,375	,002	,003	-,822	,268	-1,357	-,287
[7. Sou tão sociável com pessoas da minha própria cultura, como com pessoas de outras culturas.]	Variâncias iguais assumidas	,139	,710	,509	72	,306	,613	,139	,273	-,406	,684
	Variâncias iguais não assumidas			,506	67,515	,307	,614	,139	,274	-,409	,687
[8. Relacionar-me com pessoas de outras culturas provoca-me tensão.]	Variâncias iguais assumidas	,725	,397	-,272	72	,393	,786	-,077	,282	-,639	,485
	Variâncias iguais não assumidas			-,269	65,289	,394	,788	-,077	,285	-,647	,493
[9. Respeito os valores das pessoas de outras culturas.]	Variâncias iguais assumidas	5,930	,017	1,169	72	,123	,246	,168	,144	-,118	,454
	Variâncias iguais não assumidas			1,131	57,061	,131	,263	,168	,148	-,129	,465
[10. É-me incómodo trabalhar ou partilhar outros espaços (por exemplo, o elevador) com pessoas de diferentes culturas.]	Variâncias iguais assumidas	11,208	,001	1,404	72	,082	,165	,426	,304	-,179	1,032
	Variâncias iguais não assumidas			1,342	52,313	,093	,185	,426	,318	-,211	1,064
[11. Acho que tenho habilidades/competências para me relacionar com pessoas de uma cultura diferente da minha.]	Variâncias iguais assumidas	,194	,661	-1,044	72	,150	,300	-,201	,192	-,585	,183
	Variâncias iguais não assumidas			-1,038	66,995	,151	,303	-,201	,194	-,587	,185
[12. Quando conheço alguém de outra cultura, tento não me deixar influenciar por ideias pré-concebidas, ou pelos preconceitos que possa ter acerca da sua cultura.]	Variâncias iguais assumidas	,672	,415	-1,601	72	,057	,114	-,426	,266	-,957	,104
	Variâncias iguais não assumidas			-1,607	69,612	,056	,113	-,426	,265	-,956	,103
[13. Normalmente não me sinto	Variâncias iguais assumidas	1,707	,196	,736	72	,232	,464	,195	,265	-,333	,723

confortável com pessoas de outras culturas.]	Variâncias iguais não assumidas			,718	60,030	,238	,476	,195	,272	-,349	,739
[14. Considero-me uma pessoa de mente aberta às diferenças culturais.]	Variâncias iguais assumidas	,904	,345	-1,107	72	,136	,272	-,217	,196	-,609	,174
	Variâncias iguais não assumidas			-1,092	64,560	,139	,279	-,217	,199	-,615	,180
[15. Acho que não sei comunicar suficientemente e bem quando me relaciono com pessoas de outras culturas, que falam uma outra língua.]	Variâncias iguais assumidas	,110	,741	-1,351	72	,090	,181	-,347	,257	-,858	,165
	Variâncias iguais não assumidas			-1,338	65,860	,093	,185	-,347	,259	-,864	,171
[16. Respeito os comportamentos das pessoas de outras culturas.]	Variâncias iguais assumidas	2,910	,092	-1,209	72	,115	,231	-,160	,133	-,425	,104
	Variâncias iguais não assumidas			-1,225	71,254	,112	,225	-,160	,131	-,421	,101
[17. Quando me relaciono com pessoas de outras culturas, tento ser o mais atento/a possível às suas explicações, para poder entendê-las corretamente.]	Variâncias iguais assumidas	1,146	,288	-,798	72	,214	,428	-,124	,156	-,434	,186
	Variâncias iguais não assumidas			-,812	71,785	,210	,419	-,124	,153	-,429	,181
[18. Normalmente aceito melhor as opiniões das pessoas da minha própria cultura, que as opiniões das pessoas de outras culturas.]	Variâncias iguais assumidas	,433	,513	,364	72	,358	,717	,101	,276	-,449	,650
	Variâncias iguais não assumidas			,360	64,830	,360	,720	,101	,279	-,457	,658
[19. Quando me relaciono com pessoas de outras culturas, apercebo-me facilmente das pequenas/subtis diferenças de significado que possam existir nas palavras ou nas ideias.]	Variâncias iguais assumidas	3,782	,056	-,694	72	,245	,490	-,152	,219	-,590	,285
	Variâncias iguais não assumidas			-,717	71,401	,238	,475	-,152	,212	-,575	,271
[20. Acho que a minha cultura é melhor e mais aberta que as outras culturas.]	Variâncias iguais assumidas	2,341	,130	-,432	72	,334	,667	-,117	,270	-,656	,422
	Variâncias iguais não assumidas			-,425	63,283	,336	,673	-,117	,275	-,666	,433

[21. Normalmente, quando me relaciono com pessoas de outras culturas, costumo ser bastante positivo/a para lhes mostrar interesse e atenção.]	Variâncias iguais assumidas	1,652	,203	-,583	72	,281	,562	-,102	,175	-,451	,247
	Variâncias iguais não assumidas			-,574	64,250	,284	,568	-,102	,178	-,457	,253
[22. No geral, tento evitar as situações que exigem relacionar-me com pessoas de outras culturas.]	Variâncias iguais assumidas	,499	,482	-,993	72	,162	,324	-,268	,270	-,807	,270
	Variâncias iguais não assumidas			-1,004	70,976	,159	,319	-,268	,267	-,801	,264
[23. Quando converso com uma pessoa de outra cultura, procuro mostrar-lhe que a compreendo dando pistas através de palavras ou gestos.]	Variâncias iguais assumidas	,012	,913	-,934	72	,177	,353	-,189	,203	-,593	,215
	Variâncias iguais não assumidas			-,938	69,693	,176	,351	-,189	,202	-,591	,213
[24. Gosto de pessoas de culturas diferentes porque me parecem muito interessantes.]	Variâncias iguais assumidas	,115	,736	-,819	72	,208	,415	-,137	,168	-,472	,197
	Variâncias iguais não assumidas			-,821	69,101	,207	,415	-,137	,167	-,472	,197

1º Hipóteses estatísticas do Teste de Levene:

Análise do Teste de Levene (homogeneidade de variâncias): As variâncias da VD na população são iguais (é calculado um teste à homogeneidade de variâncias; no caso de ser rejeitada a hipótese nula, deve recorrer-se ao Teste-t com as variâncias estimadas em separado (equal variances not assumed))

Pergunta 1. “Gosto de me relacionar com pessoas de outras culturas”

Teste de Levene

Hipóteses estatísticas:

H0 (Hipótese nula): A variância do gosto sentido pelos alunos em se relacionarem com pessoas de outras culturas foi igual antes e depois da aplicação do jogo.

Ha (Hipótese alternativa): A variância do gosto sentido pelos alunos em se relacionarem com pessoas de outras culturas foi **diferente** antes e depois da aplicação do jogo.

Confirmou-se a H0 no que diz respeito à igualdade de variâncias testada pelo Teste de Levene, ou seja, não há variância nas respostas dadas antes e depois do jogo. Logo, segue-se para a análise do resultado do Teste -t.

2º Teste-t:

Hipóteses estatísticas:

H0 (Hipótese nula): O gosto sentido pelos alunos em se relacionarem com pessoas de outras culturas é igual antes e depois da aplicação do jogo

Ha (Hipótese alternativa): O gosto sentido pelos alunos em se relacionarem com pessoas de outras culturas é diferente antes e depois da aplicação do jogo

Confirmou-se a Ha, ou seja, o gosto sentido pelos alunos em se relacionarem com pessoas de outras culturas **foi diferente** antes e depois da aplicação do jogo.

Reportar o Teste -t em artigo, tese, relatório:

$t(72) = -2.805, p = 0.006$

(t(degrees of freedom) = the t statistic, p = p value)

Pergunta 5 - “Estou muito atento/a e observador/a quando me relaciono com pessoas de outras culturas”

1º Hipóteses - Teste de Levene:

H0 (Hipótese nula): A variância da percepção de atenção prestada quando se relacionam com pessoas de outras culturas é igual antes e depois da aplicação do jogo.

Ha (Hipótese alternativa): A variância da percepção de atenção prestada quando se relacionam com pessoas de outras culturas é diferente antes e depois da aplicação do jogo.

Confirmou-se a H0, ou seja, não há variância nas respostas dadas antes e depois do jogo. Logo, segue-se para a análise do resultado do Teste -t.

2º Hipóteses estatísticas do Teste-t:

H0 (Hipótese nula): A percepção de atenção prestada quando se relacionam com pessoas de outras culturas é igual antes e depois da aplicação do jogo.

Ha (Hipótese alternativa): A percepção de atenção prestada quando se relacionam com pessoas de outras culturas é diferente antes e depois da aplicação do jogo

Confirmou-se a Ha, ou seja, a percepção de atenção reportada pelos alunos, quando se relacionam com pessoas de outras culturas, foi **diferente** antes e depois da aplicação do jogo.

Reportar o Teste t

$t(72) = -2.535, p = 0.013$

(t(degress of freedom) = the t statistic, p = p value)

Pergunta 6 - “Quando me relaciono com pessoas de outras culturas, sei sempre o que dizer.”

1º Hipóteses Teste de Levene:

H0 (Hipótese nula): A variância da auto-confiança sobre o que dizer durante o relacionamento com outras culturas é igual antes e depois da aplicação do jogo.

Ha (Hipótese alternativa): A variância da auto-confiança sobre o que dizer durante o relacionamento com outras culturas é diferente antes e depois da aplicação do jogo.

Confirmou-se a H0, ou seja, não há variância nas respostas dadas antes e depois do jogo. Logo, segue-se para a análise do resultado do Teste -t.

2º Hipóteses estatísticas do Teste-t:

H0 (Hipótese nula): A auto-confiança sobre o que dizer durante o relacionamento com outras culturas é igual antes e depois da aplicação do jogo.

Ha (Hipótese alternativa): A auto-confiança sobre o que dizer durante o relacionamento com outras culturas é diferente antes e depois da aplicação do jogo

Confirmou-se a Ha, ou seja, a auto-confiança sobre o que dizer durante o relacionamento com outras culturas foi **diferente** antes e depois da aplicação do jogo.

Reportar o Teste-t

$t(72) = -2.535, p = 0.013$

(t(degress of freedom) = the t statistic, p = p value)

Relativamente às restantes questões: Não há diferenças estatisticamente significativas entre as respostas dadas pelos grupos Pre e Pos.

Teste-T Totais das respostas Pre e Pos

Estatísticas de grupo					
	V1	N	Média	Desvio Padrão	Erro de média padrão
V2	1	41	91,76	8,932	1,395
	2	33	95,27	11,001	1,915

Teste de amostras independentes											
Teste de Levene para igualdade de variâncias				Teste-t para Igualdade de Médias							
		Z	Sig.	t	df	Significância Unilateral p	Significância Bilateral p	Diferença média	Erro de diferença padrão	95% Intervalo de Confiança da Diferença	
										Inferior	Superior
V2	Variâncias iguais assumidas	2,652	,108	-1,518	72	,067	,133	-3,517	2,316	-8,134	1,101
	Variâncias iguais não assumidas			-1,484	61,189	,071	,143	-3,517	2,369	-8,254	1,221

Anexo 16 – Dados - Questionário dos Professores

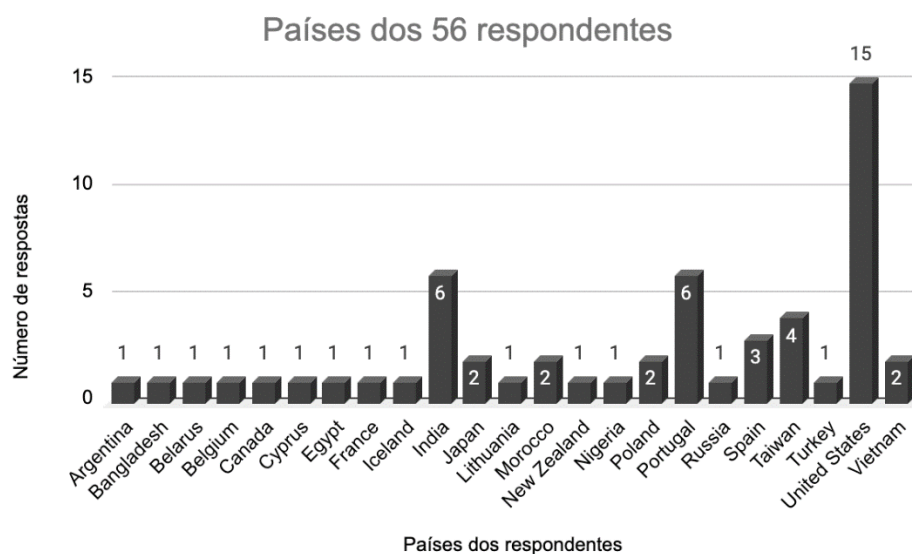
1.ª parte - Enquadramento do estudo (1 pergunta)

Contactos

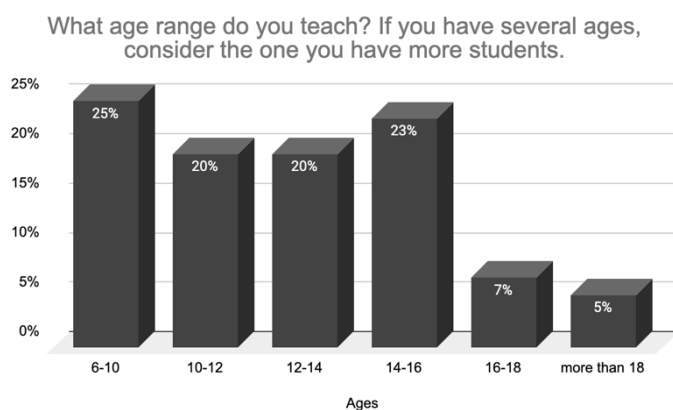
Aceitação de participação voluntária. *(Pergunta de Escolha Múltipla.)*

2.ª parte - Caracterização dos respondentes (3 perguntas)

1. Choose your country from the list. *(Pergunta de Escolha Múltipla.)*

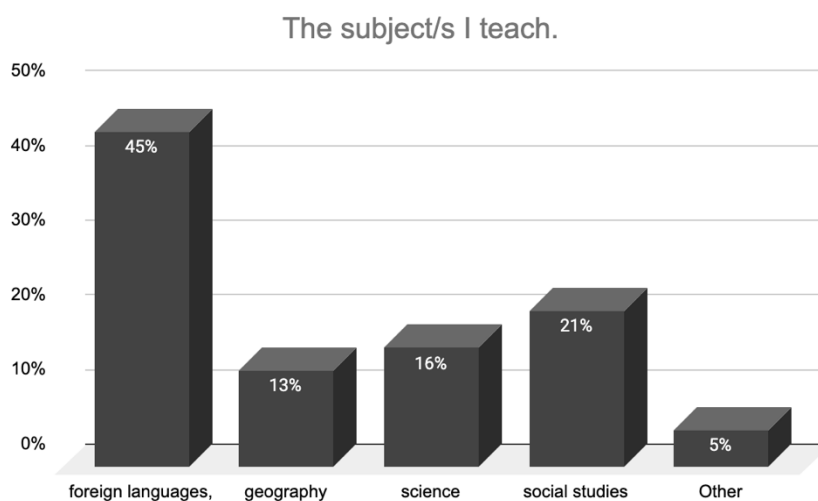


2. What age range do you teach? If you have several ages, consider the one you have more students. *(Pergunta de Escolha Múltipla)*



Idades	N:	%
6-10	14	25%
10-12	11	20%
12-14	11	20%
14-16	13	23%
16-18	4	7%
more than 18	3	5%

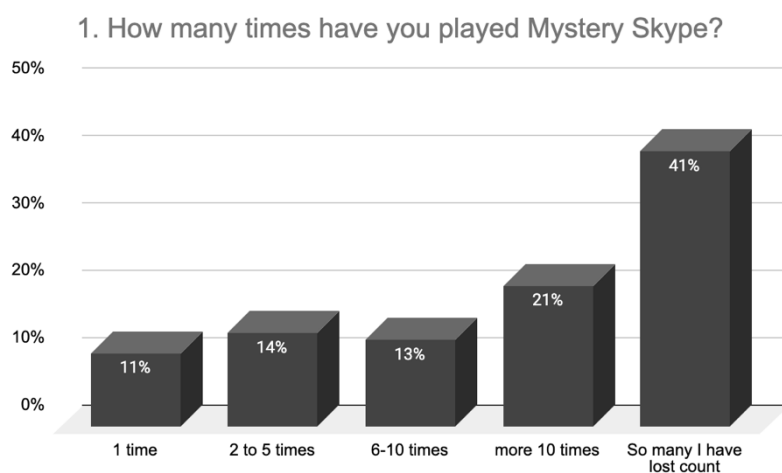
3. The subject/s I teach. (*Pergunta de Escolha Múltipla com várias opções de resposta.*)



	N:	%
foreign languages	25	44,6
geography	7	13
science	9	16
social studies	12	21
Outras	3	5

3.ª parte - Sobre o jogo *Mystery Skype* (7 perguntas)

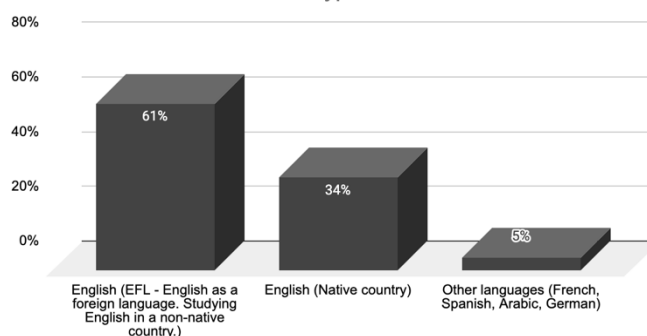
1. How many times have you played *Mystery Skype*? (*Pergunta de Escolha Múltipla.*)



	N:	%
1 time	6	11%
2 to 5 times	8	14%
6-10 times	7	13%
more 10 times	12	21%
So many I have lost count	23	41%

2. What language do your students use while playing *Mystery Skype*? (*Pergunta de Escolha Múltipla.*)

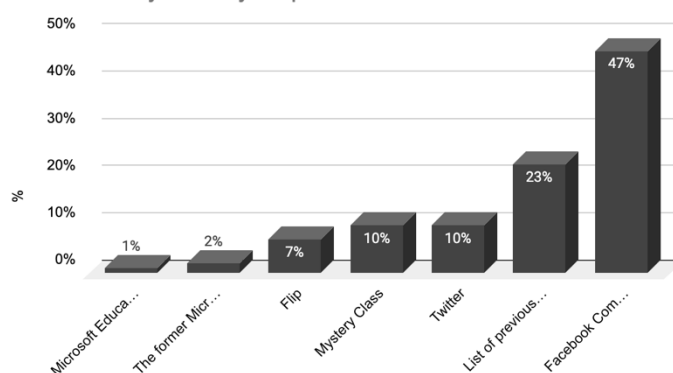
2. What language do your students use while playing Mystery Skype?



<i>Língua usada nas interações Mystery Skype</i>	N:	%
English (EFL - English as a foreign language. Studying English in a non-native country.)	34	61%
English (Native country)	19	34%
Other languages (French, Spanish, Arabic, German)	2	5%

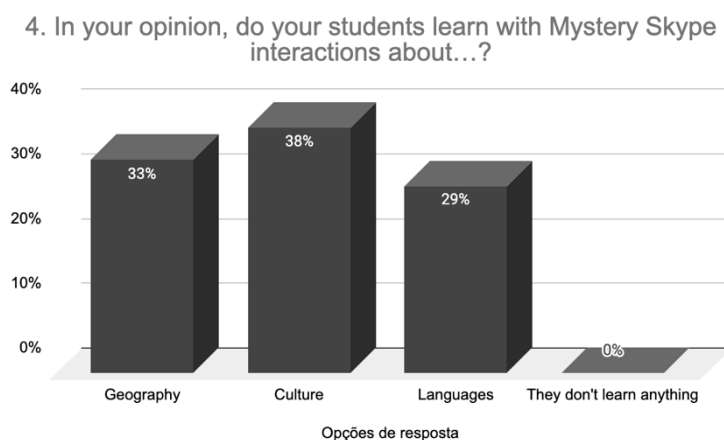
3. Where do you find your partners? (*Pergunta de Escolha Múltipla com várias opções de resposta.*)

3. Where do you find your partners?



	N:	%
Microsoft Educator Community	1	1%
The former Microsoft Skype in the Classroom platform	3	2%
Flip	9	7%
Mystery Class	11	10%
Twitter	11	10%
List of previous contacts	26	23%
Facebook Communities	54	47%

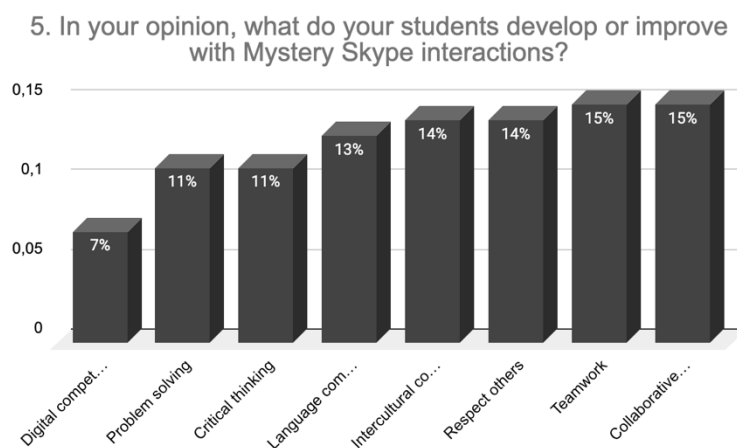
4. In your opinion, do your students learn with *Mystery Skype* interactions about...? (*Pergunta de Escolha Múltipla com várias opções de resposta.*)



Aprendizagens	N	%
Geografia	48	33
Cultura	55	38
Línguas	42	29
They don't learn anything	0	0

(Nota: podiam escolher mais do que uma opção.)

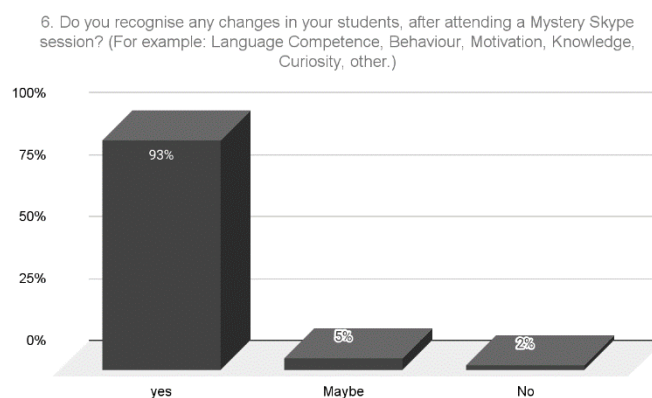
5. In your opinion, what do your students develop or improve with *Mystery Skype* interactions? (You can choose more than 1.) (*Pergunta de Escolha Múltipla com várias opções de resposta.*)



Competences	N:	%
Digital competences	23	7
Problem solving	33	11
Critical thinking	36	11
Language competences	40	13
Intercultural competences	43	14
Respect others	44	14
Teamwork	46	15
Collaborative work	46	15

(Nota: podiam escolher mais do que uma opção.)

6. Do you recognise any changes in your students, after attending a *Mystery Skype* session? (For example: Language Competence, Behaviour, Motivation, Knowledge, Curiosity, other.) (*Pergunta de Escolha Múltipla.*) Quem respondia sim seguia para a *pergunta aberta*.

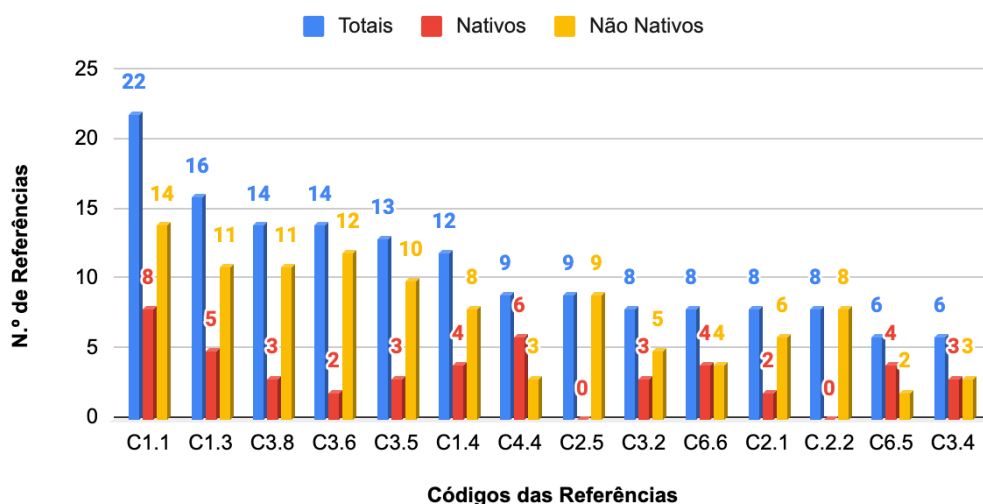


	N:	%
Yes	52	93%
Maybe	3	5%
No	1	2%

6.1. Please, briefly elaborate on the changes you recognize in your students after attending a *Mystery Skype* session.

Comentários à Pergunta 6

Do you recognise any changes in your students, after attending a Mystery Skype session?



Legenda – Comentários pergunta 6

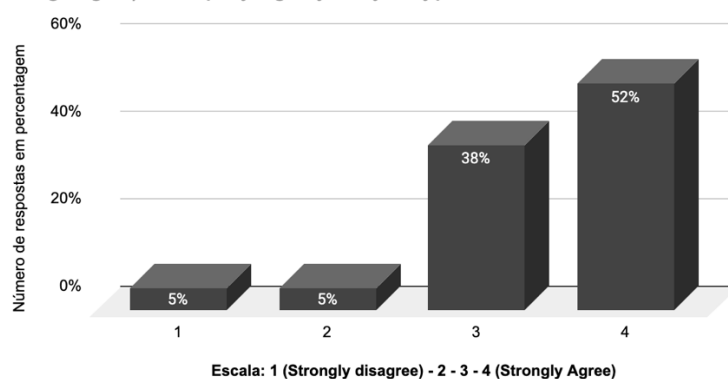
Códigos das referências	Total	N	NN
C1.1_ Reconhecer realidades interculturais distintas	22	8	14
C1.3_ Reconhecer a diversidade	16	5	11
C3.8_ Comunicar em contexto	14	3	11
C3.6_ Empatia e Tolerância	14	2	12
C3.5_ Respeito pelos outros	13	3	10
C1.4_ Estabelecer comparações entre vivências	12	4	8
C4.4_ Capacitação profissional	9	6	3
C2.5_ Confiança	9	0	9
C3.2_ Trabalho Colaborativo/Trabalho em equipa	8	3	5
C6.6_ Desenvolvimento da curiosidade	8	4	4
C2.1_ Contexto real	8	2	6
C2.2_ Motivação	8	0	8
C6.5_ Competição	6	4	2
C3.4_ Pensamento crítico e criativo	6	3	3

4.ª parte - Expressão de opinião (7 perguntas)

7 afirmações. Respostas numa escala de Likert de 4 níveis de concordância: 1 (*Strongly Disagree*); 2 (*Disagree*); 3 (*Agree*); 4 (*Strongly Agree*)

7. My students are more motivated to speak in English (or other languages) after playing *Mystery Skype*. (If your students use their mother tongue, consider oral competence to answer.)

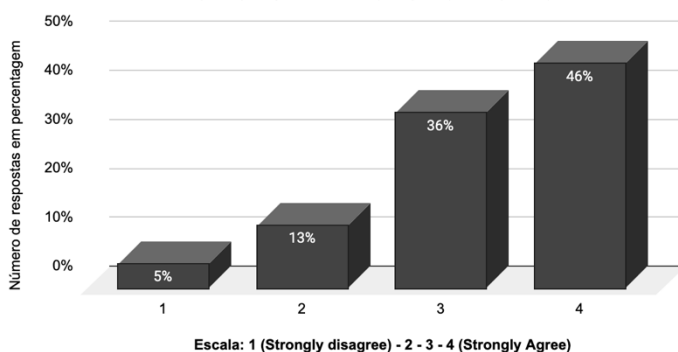
7. My students are more motivated to speak in English (or other languages) after playing *Mystery Skype*.



Escala		N:	%
strongly disagree	1	3	5%
	2	3	5%
	3	21	38%
Strongly agree	4	29	52%

8. My students are more confident in speaking in English (or other languages) after playing *Mystery Skype*. (If your students use their mother tongue, consider oral competence to answer.)

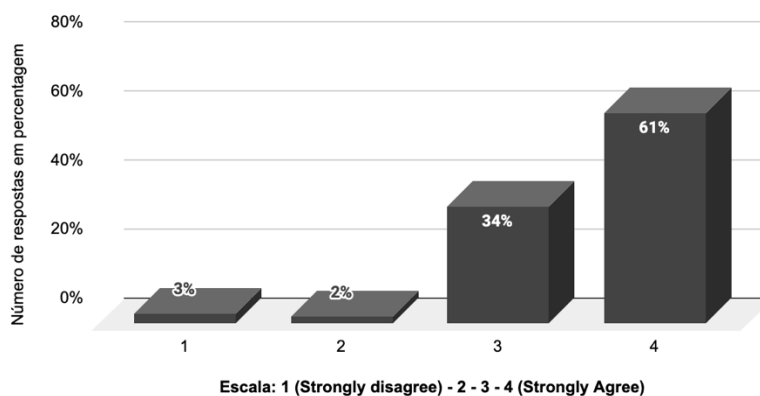
8. My students are more confident in speaking in English (or other languages) after playing *Mystery Skype*.



Escala		N:	%
strongly disagree	1	3	5%
	2	7	13%
	3	20	36%
Strongly agree	4	26	46%

9. My students are more sensitive to other cultures after playing *Mystery Skype*.

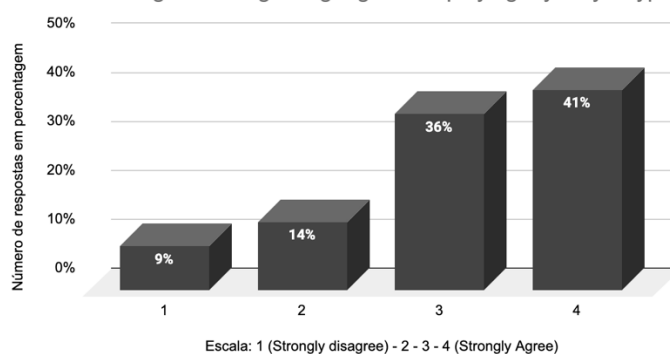
9. My students are more sensitive to other cultures after playing *Mystery Skype*.



Escala		N:	%
strongly disagree	1	2	3%
	2	1	2%
	3	19	34%
Strongly agree	4	34	61%

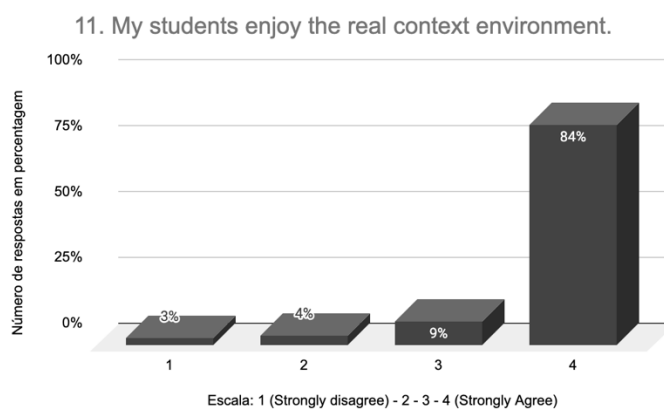
10. My students decrease their level of anxiety about communicating in a foreign language while playing *Mystery Skype*. (If your students use their mother tongue, consider oral competence to answer.)

10. My students decrease their level of anxiety about communicating in a foreign language while playing *Mystery Skype*.



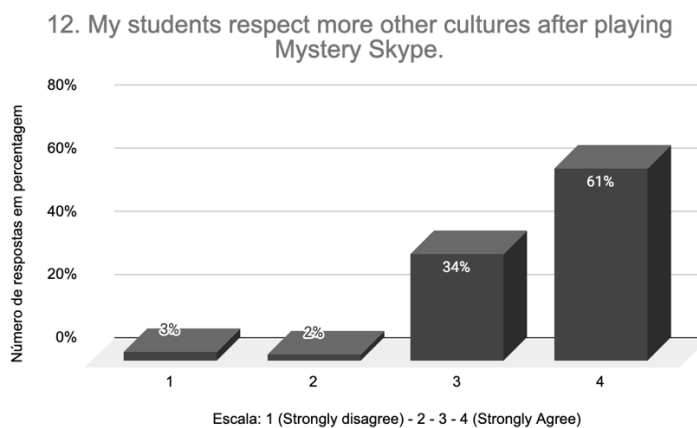
Escala		N:	%
strongly disagree	1	5	9%
	2	8	14%
	3	20	36%
Strongly agree	4	23	41%

11. My students enjoy the real context environment.



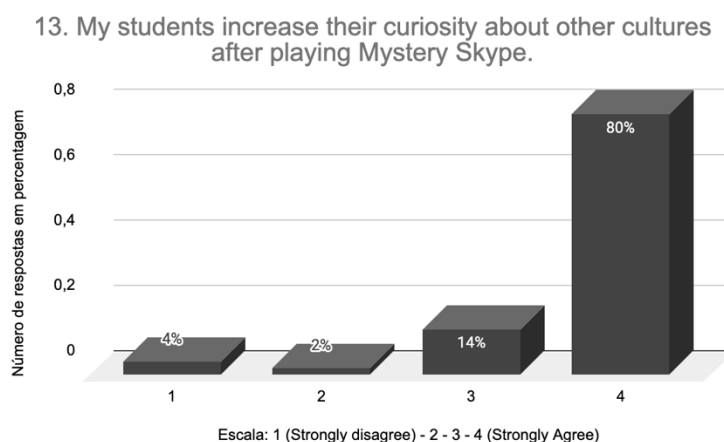
Escala		N:	%
strongly disagree	1	2	3%
	2	2	4%
	3	5	9%
Strongly agree	4	47	84%

12. My students respect other cultures more after playing Mystery Skype.



Escala		N:	%
strongly disagree	1	2	3%
	2	1	2%
	3	19	34%
Strongly agree	4	34	61%

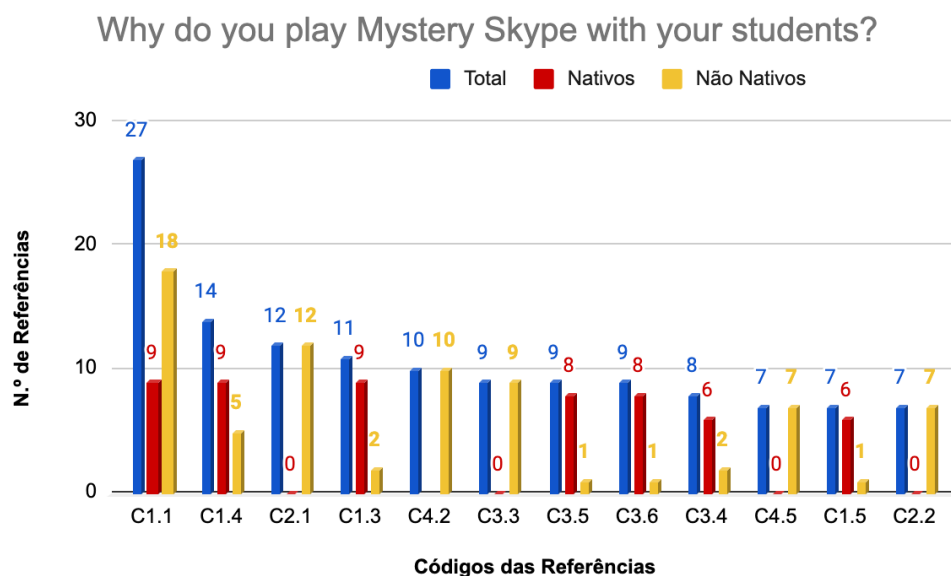
13. My students increase their curiosity about other cultures after playing *Mystery Skype*.



Escala	N:	%
strongly disagree 1	2	4%
2	1	2%
3	8	14%
Strongly agree 4	45	80%

5.ª parte - Expressão de opinião (1 pergunta)

14. Why do you play *Mystery Skype* with your students? (Pergunta aberta.)



Totais de referências

Categorias	Total	N	NN
C1.1_Reconhecer realidades interculturais distintas	27	9	18
C1.4_Estabelecer comparações entre vivências	14	9	5
C2.1_Contexto real	12	0	12
C1.3_Reconhecer a diversidade	11	9	2
C4.2_Diferentes estratégias de aprendizagem	10	0	10
C3.3_Diferentes estratégias de aprendizagem	9	0	9
C3.5_Respeito pelos outros	9	8	1
C3.6_Empatia e Tolerância	9	8	1
C3.4_Pensamento crítico e criativo	8	6	2
C4.5_Capacitação dos alunos	7	0	7
C1.5_Reconhecer, compreender e explicar exemplos concretos de atitudes de tolerância e respeito intercultural	7	6	1
C2.2_Motivação	7	0	7

6.ª parte - Consentimento em participar no estudo.

Anexo 17 – Dados – Questionário aos Alunos

Parte A. Durante as sessões *Mystery Skype*, acho que...

1. vou entender/entendi os parceiros a falar inglês.

Escala	Prévio				Pós			
	A1 N.º Resp	A1 %	A2 N.º Resp.	A2 %	A1 N.º Resp	A1 %	A2 N.º Resp.	A2 %
1 - Discordo totalmente	0	0%	0	0%	1	5%	0	0%
2 - Discordo	3	12%	2	12%	1	5%	0	0%
3 - Concordo	12	50%	10	59%	12	54%	11	85%
4 - Concordo totalmente	9	38%	5	29%	8	36%	2	15%

2. vou entender/entendi as perguntas que os parceiros vão fazer/fizeram.

Escala	Prévio				Após			
	A1 N.º Resp	A1 %	A2 N.º Resp.	A2 %	A1 N.º Resp	A1 %	A2 N.º Resp.	A2 %
1 - Discordo totalmente	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
2 - Discordo	4	17%	2	12%	1	5%	2	15%
3 - Concordo	16	67%	13	76%	13	59%	8	62%
4 - Concordo totalmente	4	17%	2	12%	8	36%	3	23%

3. vou entender/entendi as respostas dadas.

Escala	Prévio				Após			
	A1 N.º Resp	A1 %	A2 N.º Resp.	A2 %	A1 N.º Resp	A1 %	A2 N.º Resp.	A2 %
1 - Discordo totalmente	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
2 - Discordo	2	8%	2	12%	1	5%	1	8%
3 - Concordo	18	75%	13	76%	10	45%	9	69%
4 - Concordo totalmente	4	17%	2	12%	11	50%	3	23%

4. vou conseguir/conseguir falar em inglês.

Escala	Prévio				Após			
	A1 N.º Resp	A1 %	A2 N.º Resp.	A2 %	A1 N.º Resp	A1 %	A2 N.º Resp.	A2 %
1 - Discordo totalmente	1	4%	0	0%	3	13%	0	0%
2 - Discordo	6	25%	5	29%	7	32%	1	8%
3 - Concordo	10	42%	8	47%	5	23%	9	69%
4 - Concordo totalmente	7	29%	4	24%	7	32%	3	23%

5. vou aprender/aprendi sobre cultura de outros países.

Escala	Prévio				Após			
	A1 N.º Resp	A1 %	A2 N.º Resp.	A2 %	A1 N.º Resp	A1 %	A2 N.º Resp.	A2 %
1 - Discordo totalmente	0	0%	1	6%	0	0%	0	0%
2 - Discordo	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
3 - Concordo	10	42%	14	82%	6	27%	6	46%
4 - Concordo totalmente	14	58%	2	12%	16	73%	7	54%

6. vou falar/falei inglês sem medo de errar.

Escala	Prévio				Após			
	A1 N.º Resp	A1 %	A2 N.º Resp.	A2 %	A1 N.º Resp	A1 %	A2 N.º Resp.	A2 %
1 - Discordo totalmente	1	4%	1	6%	5	23%	1	8%
2 - Discordo	12	50%	8	47%	7	32%	3	23%
3 - Concordo	5	21%	4	24%	6	27%	6	46%
4 - Concordo totalmente	6	25%	4	24%	4	18%	3	23%

7. vou aprender/ aprendi mais inglês com esta atividade.

Escala	Prévio				Após			
	A1 N.º Resp	A1 %	A2 N.º Resp.	A2 %	A1 N.º Resp	A1 %	A2 N.º Resp.	A2 %
1 - Discordo totalmente	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
2 - Discordo	3	13%	1	6%	3	14%	0	0%
3 - Concordo	9	38%	12	71%	9	41%	11	85%
4 - Concordo totalmente	12	50%	4	24%	10	45%	2	15%

8. vou estar/estou mais motivado/a para falar em inglês.

Escala	Prévio				Após			
	A1 N.º Resp	A1 %	A2 N.º Resp.	A2 %	A1 N.º Resp	A1 %	A2 N.º Resp.	A2 %
1 - Discordo totalmente	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
2 - Discordo	3	13%	0	0%	3	14%	1	8%
3 - Concordo	9	54%	12	71%	10	45%	7	54%
4 - Concordo totalmente	12	33%	5	29%	9	41%	5	38%

9. vou sentir/ senti necessidade de falar em inglês.

Escala	Prévio				Após			
	A1 N.º Resp	A1 %	A2 N.º Resp.	A2 %	A1 N.º Resp	A1 %	A2 N.º Resp.	A2 %
1 - Discordo totalmente	0	0%	0	0%	1	5%	0	0%
2 - Discordo	4	17%	2	12%	7	32%	3	23%
3 - Concordo	10	42%	10	59%	6	27%	6	46%
4 - Concordo totalmente	10	42%	5	29%	8	36%	4	31%

10. vou divertir-me/diverti-me.

Escala	Prévio				Após			
	A1 N.º Resp	A1 %	A2 N.º Resp.	A2 %	A1 N.º Resp	A1 %	A2 N.º Resp.	A2 %
1 - Discordo totalmente	0	0%	0	0%	0%	0	0	0%
2 - Discordo	1	4%	0	0%	0%	0	0	0%
3 - Concordo	8	33%	3	18%	1%	5	1	8%
4 - Concordo totalmente	15	63%	14	82%	21%	95	12	92%

Parte B – Qual é que achas que vai ser/foi o teu nível de satisfação sobre os seguintes pontos?

11.vou gostar/gostei de falar com pessoas de outros países e culturas.

Escala	Prévio				Após			
	A1 N.º Resp	A1 %	A2 N.º Resp.	A2 %	A1 N.º Resp	A1 %	A2 N.º Resp.	A2 %
1 - Nada	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
2 - Pouco	2	8%	0	0%	0	0%	0	0%
3 - Moderado	8	33%	7	41%	1	5%	3	23%
4 - Muito	14	58%	10	59%	21	95%	10	77%

12.vou gostar/gostei de trabalhar em equipa com a minha turma.

Escala	Prévio				Após			
	A1 N.º Resp	A1 %	A2 N.º Resp.	A2 %	A1 N.º Resp	A1 %	A2 N.º Resp.	A2 %
1 - Nada	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
2 - Pouco	3	13%	1	6%	3	14%	0	0%
3 - Moderado	13	54%	4	23%	8	36%	6	46%
4 - Muito	8	33%	12	71%	11	50%	7	54%

13.vou gostar/gostei de fazer esta atividade diferente das habituais.

Escala	Prévio				Após			
	A1 N.º Resp	A1 %	A2 N.º Resp.	A2 %	A1 N.º Resp	A1 %	A2 N.º Resp.	A2 %
1 - Nada	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
2 - Pouco	1	4%	1	6%	0	0%	0	0%
3 - Moderado	4	17%	1	6%	2	9%	1	8%
4 - Muito	19	79%	15	88%	20	91%	12	92%

14.vou gostar/gostei de conhecer outras pessoas.

Escala	Prévio				Após			
	A1 N.º Resp	A1 %	A2 N.º Resp.	A2 %	A1 N.º Resp	A1 %	A2 N.º Resp.	A2 %
1 - Nada	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
2 - Pouco	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
3 - Moderado	9	38%	4	24%	4	18%	3	23%
4 - Muito	15	63%	13	76%	18	82%	10	77%

15.vou gostar/gostei de aprender com alunos de outros países.

Escala	Prévio				Após			
	A1 N.º Resp	A1 %	A2 N.º Resp.	A2 %	A1 N.º Resp	A1 %	A2 N.º Resp.	A2 %
1 - Nada	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
2 - Pouco	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
3 - Moderado	8	33%	6	35%	4	18%	2	15%
4 - Muito	16	67%	11	65%	18	82%	11	85%

16.vou gostar/gostei de falar em inglês.

Escala	Prévio				Após			
	A1 N.º Resp	A1 %	A2 N.º Resp.	A2 %	A1 N.º Resp	A1 %	A2 N.º Resp.	A2 %
1 - Nada	0	0%	0	0%	1	5%	1	8%
2 - Pouco	4	17%	3	18%	8	36%	1	8%
3 - Moderado	6	25%	6	35%	6	27%	3	23%
4 - Muito	14	58%	8	47%	7	32%	8	62%

Parte C. Nas aulas de Inglês,...

17. gosto de falar em inglês.

Prévio

Escala	A1 N.º Resp	A1 %	A2 N.º Resp.	A2 %
1 - Discordo totalmente	1	4%	0	0%
2 - Discordo	4	17%	5	29%
3 - Concordo	9	38%	7	41%
4 - Concordo totalmente	10	42%	5	29%

18. falo sempre sem receio.

Prévio

Escala	A1 N.º Resp	A1 %	A2 N.º Resp.	A2 %
1 - Discordo totalmente	1	4%	0	0%
2 - Discordo	12	50%	12	71%
3 - Concordo	8	33%	3	18%
4 - Concordo totalmente	3	13%	2	12%

19. fico ansioso/a quando tenho de falar em inglês.

Prévio

Escala	A1 N.º Resp	A1 %	A2 N.º Resp.	A2 %
1 - Discordo totalmente	1	4%	3	18%
2 - Discordo	10	42%	3	18%
3 - Concordo	11	46%	6	35%
4 - Concordo totalmente	2	8%	5	29%

20. gosto das atividades que fazemos.

Prévio

Escala	A1 N.º Resp	A1 %	A2 N.º Resp.	A2 %
1 - Discordo totalmente	0	0%	0	0%
2 - Discordo	1	4%	0	0%
3 - Concordo	11	46%	10	59%
4 - Concordo totalmente	12	50%	7	41%