

Pós-Graduação: TIC em Contextos de Aprendizagem

ALUNOS 4.º ANO
1.º CEB
LÍNGUA
INGLESA
ACTIVIDADES LÚDICAS

ORIENTAÇÃO: Mestre Daniela Gonçalves

TRABALHO REALIZADO POR:

Margarida Fernandes

Porto, de 24 de Setembro de 2010



APRESENTADO PELO ALUNO:

Maria Margarida Martins Fernandes

Projecto de Investigação - Acção

Actividades Lúdicas para alunos do 4º Ano do 1º CEB de Língua Inglesa

CURSO: Pós - Graduação em «TIC EM CONTEXTOS DE APRENDIZAGEM»

Sob a Orientação da:

Mestre Daniela Gonçalves

Assinatura do Orientador:

Classificação Final (Nota de Júri):

Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti _____ de _____ de _____



Declaração do Autor

Declaro que o Trabalho de Investigação apresentado foi levado a cabo de acordo com o Regulamento da Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti. O Trabalho é original, excepto onde indicado por referência especial no texto. Quaisquer visões expressas são as dos autores e não representam de modo nenhum as visões da Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti. Este Trabalho, no todo ou em parte, não foi apresentado para avaliação noutras instituições de ensino superior portuguesas ou estrangeiras.

Assinatura do Aluno:

Data: ____ / ____ / ____

Sumário

As actividades lúdicas em recursos digitais e de multimédia na sensibilização para a Língua Inglesa dos alunos do 4.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico vêm ao encontro das necessidades dos nossos alunos *nativos digitais*, bem como aos reptos lançados aos professores *imigrantes digitais*. Estas actividades fazem parte da nova linguagem, a digital e de multimédia, talvez a única que os nossos alunos nascidos após a década 80 do século passado conhecem e usam para comunicar diariamente dentro e fora do contexto de sala de aula e que os nossos professores ainda estão a aprender.

Tendo como base este quadro conceptual, foi desenvolvido um inquérito por questionário em que se procurou saber se os professores da Língua Inglesa das actividades de enriquecimento curricular do 1.º Ciclo do Ensino Básico conhecem e utilizam actividades lúdicas, através de recursos digitais e de multimédia na sua prática lectiva. Participaram no estudo professores do 1º Ciclo do Ensino Básico e 3º Ciclos de vinte escolas públicas do concelho de Santa Maria da Feira. Com base nos resultados obtidos, conclui-se que a utilização educativa das actividades lúdicas em recursos digitais e de multimédia ainda não são metodologias educativas de uma parte substancial de professores por diferentes razões que irão ser apresentadas e explicitadas.

Abstract

Digital and multimedia entertaining activities to teach English Language for the primary school students in the 4th school year fit these digital native students' needs and thrown challenges to their digital immigrant teachers as well. These activities belong to a new language, the digital and multimedia one, maybe the only one our students, born after the 80's in last century, know and use to communicate everyday single day inside and outside the context of the classroom and that one our teachers are still learning.

Based on this conceptual framework a questionnaire survey was developed and sought to determine whether the English Language teachers know the digital and multimedia entertaining activities as extracurricular for the primary school and use them in their teaching practice. Twenty English teachers all from different pri-

primary schools in Santa Maria da Feira participated in this study. Based on the results, it appears that the educational practice of the digital and multimedia entertaining activities still little used as educational methodologies of a considered sum of teachers, for different reasons that will be presented and explicated.

Índice

Introdução	9
Capítulo I – Sensibilização da Língua Inglesa no 1.º CEB	
🇬🇧 Sensibilização da Língua Inglesa no 1.º CEB	13
🇬🇧 Finalidades da Língua Inglesa no 1.º Ciclo do Ensino Básico	17
🇬🇧 Os Temas para o Ensino e Aprendizagem do Inglês	20
🇬🇧 Teorias da Aprendizagem	22
🇬🇧 Um novo perfil do aluno, um novo papel do professor	26
Capítulo II – ESTUDO METODOLÓGICO	
🇬🇧 Contextualização do estudo	36
🇬🇧 Âmbito do estudo	39
🇬🇧 Metodologia: investigação-acção	41
🇬🇧 Faseamento do estudo	43
🇬🇧 Recolha de dados	45
🇬🇧 Apresentação e análise de dados	46
🇬🇧 Actividades Lúdicas ao serviço da Educação	60
CAPÍTULO III – CONSIDERAÇÕES FINAIS	
🇬🇧 Considerações finais	75
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	78
ANEXO I – INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO	82

Índice de figuras, quadros e gráficos

Quadro 1 - Temas para o Ensino e Aprendizagem do Inglês.	20
Quadro 2 - Temas Intercurriculares e Festividades / Celebrações para o Ensino e Aprendizagem do Inglês.	21
Figura 1 - Espiral de ciclos da Investigação-Acção.	42
Figura 2 – Palavras cruzadas <i>Hot Potatoes</i> .	61
Figura 3 – Actividade de Multimédia Lúdica, completar texto ao som da música.	62
Figura 4 - Página 1 do exercício, sem realizar, WHAT TIME IS IT? com relógios.	63
Figura 5 - Página do exercício, realizado, WHAT TIME IS IT=? com relógios.	63
Figura 6 - Página 1 do exercício, realizado e verificado, WHAT TIME IS IT? com relógios.	64
Figura 7 - Puzzle de arrastamento de imagens texto.	65
Figura 8 - Puzzle de arrastamento de texto.	66
Figura 9 - Página 1 de exercício de múltipla escolha.	67
Figura 10 - Página 2 de exercício de múltipla escolha.	67
Figura 11 - Página 3 de exercício de múltipla escolha.	68
Figura 12 - Página 2 do jogo de pássaros de FREEWORLDGROUP.COM.	69
Figura 13 - Página 2 do jogo de pássaros de FREEWORLDGROUP.COM.	69
Figura 14 - Página 3 do jogo de pássaros de FREEWORLDGROUP.COM.	70
Figura 15 - Página 1 do jogo das palavras cruzadas de FREEWORLDGROUP.COM.	71
Figura 16 - Página 2 do jogo de palavras cruzadas de FREEWORLDGROUP.COM.	71
Figura 17 - Página 3 do jogo de palavras cruzadas de FREEWORLDGROUP.COM.	72
Figura 18 - <i>Moodle</i> .	73

Gráfico 1 – Ano de escolaridade leccionado.	46
Gráfico 2 – Idade.	47
Gráfico 3 – Tempo de Serviço.	48
Gráfico 4 – Formação na Área das Novas Tecnologias.	49
Gráfico 4.1 – Áreas de Formação em TIC.	50
Gráfico 5 – Utilização de Computadores.	51
Gráfico 6 – Conhecimento de sítios virtuais com actividades lúdicas.	52
Gráfico 7 - Conhecimento e utilização de actividades lectivas.	53
Gráfico 7.1 – Não conhecimento e utilização de actividades lúdicas.	54
Gráfica 7.2 – Conhecimento mas não utilização de actividades lúdicas.	54
Gráfico 7.3 – Conhecimento e utilização de actividades lúdicas.	55
Gráfico 8 – Utilização das actividades lúdicas em contexto educativo.	56
Gráfico 9 - Razões para a utilização de actividades lúdicas através de recursos digitais e de multimédia.	57
Gráfico 10 - Razões para a não utilização de actividades lúdicas.	58

INTRODUÇÃO



A era digital trouxe consigo uma linguagem própria que só os nascidos depois da década de 80 do século passado, nativos digitais, é que a interiorizaram inconscientemente como linguagem materna. Esta nova linguagem, consequência de um mundo tecnologicamente mais avançado a nível de comunicação e informação veio criar impacto comunicacional entre os alunos e os professores/pais de tal ordem, que nunca em toda a História se tinha verificado. Esta situação impõe um novo paradigma educacional (Prensky, 2001).

Embora uma grande parte dos professores, imigrantes nativos, tenha se esforçado por aprender esta nova língua, nunca deixarão o “sotaque” da sua materna. (Prensky, 2001). Contudo, também se assiste a uma parte de professores que ainda não conseguiu dominar este novo código de comunicação, visto que lhes é exigido, paralelamente a todas estas actualizações constantes, que cumpram programas extensos e ainda tudo isto enquadrado num sistema rígido e burocrático de progressão na carreira. (Argyris, 1992)

E é de uma forma pouco definida que se planifica a entrada das Tecnologias de Informação e Educação (TIC) nas escolas, porque o mais importante para as entidades oficiais é a aquisição de equipamentos e os programas de formação para os professores, onde se promove o domínio das ferramentas TIC e da Internet, descurando a utilização pedagógica das mesmas nos diferentes níveis de ensino e formação. Como adverte Papert (1996:43):

«Os ciberavestruzes que planificam a política educativa estão decididos a utilizar o computador, mas só conseguem imaginar essa utilização no contexto do sistema escolar tal como o conhecem: os alunos seguem um currículo pré determinado, planificado ano a ano e lição a lição. Este facto é bastante perverso:

10

novas tecnologias são usadas para fortalecerem métodos educativos pobres, que foram concebidos apenas porque não existia o computador quando a escola foi pensada.»

A Internet também tem sido responsável por esta mudança drástica com todo o seu conjunto de ferramentas, sendo sempre os nativos digitais os utentes mais assíduos.

Em pouco tempo, este fenómeno revolucionou não só a linguagem, bem como a estrutura do pensamento, pois nos dias de hoje podemos encontrar os nossos jovens nativos digitais a ver vídeos no *Youtube*, a ouvir *podcasts*, a enviar emails e a jogar computador, tudo ao mesmo tempo. Além disso, relacionam-se através de variadas redes sociais, fazendo os seus primeiros contactos virtuais e só depois se relacionam pessoalmente. Também adoram experimentar novas aplicações, interagir em mundos virtuais, participam em blogues, partilham conteúdos e lidar com múltiplos *links*, saltando de sítio virtual e em sítio virtual, sem se perderem. Toda esta destreza mental alterou a forma como interagem uns com os outros e com o próprio conhecimento. De meros consumidores de informação, passaram a tomar parte do processo de construção de conhecimento.

Cabe à escola aproveitar o potencial educativo que este mundo digital lhe oferece e integrá-lo no processo de ensino-aprendizagem. Como também defendem vários autores, Alexander (2006: 32), Beldarrain (2006: 27), Seitzinger (2006) e Anderson (2007), uma parte significativa do futuro da aprendizagem e da educação encontra-se nos contextos, isto é, na utilização de ambientes sociais ricos em interacção e de novas pedagogias muito mais centradas na capacidade do aluno construir e gerir o seu próprio processo de aprendizagem.

Esta temática assume-se como principal fonte de motivação deste projecto, no sentido em que se considera pertinente tentar perceber de que forma é que, perante uma mudança de paradigma educacional, a adopção da *filosofia* digital poderá ajudar a implementar, em contextos educativos, novos ritmos de aprendizagem, novos desafios, novas expectativas, novas motivações, novas pedagogias, novos resultados.

As principais questões motivadoras que nortearam este projecto foram:

Em que medida a utilização educativa de actividades lúdicas poderá proporcionar a criação de contextos de aprendizagem ricos em interacção, criatividade e trabalho?

A variedade e diversidade de actividades lúdicas podem potenciar a aprendizagem e a construção do conhecimento?

Após ter identificado o tema a estudar, procedeu-se a uma revisão bibliográfica sobre campos de conhecimento que pudessem oferecer contributos válidos para fundamentar e orientar a investigação. No planeamento das questões metodológicas, optou-se por utilizar como técnica de recolha de informação um inquérito por questionário a professores de Língua Inglesa que permitisse perceber que conhecimento têm acerca das actividades lúdicas em recursos digitais e de multimédia e de que forma perspectivam a utilização das actividades em contextos educativos com os seus alunos.

A parte empírica deste estudo, pretende espelhar o espírito *lúdico-digital*, através da criação de um sítio virtual para apresentar as actividades, passíveis de serem usadas com fins educativos, em contextos de aprendizagem da Língua Inglesa, para o 4.º ano de escolaridade do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

CAPÍTULO I – Sensibilização da Língua Inglesa no 1.º CEB



Sensibilização da Língua Inglesa no 1.º CEB

No dia 5 de Julho de 2005 foi publicado o despacho n.º 14 753/2005 (2.ª série) no *Diário da República*, assinado a 24 de Junho do mesmo ano, pela Ministra da Educação de então, Maria de Lurdes Reis Rodrigues.

Este despacho legislativo tinha como conteúdo a generalização do ensino do Inglês dirigida aos alunos do 3.º e 4.ºs anos do 1.º CEB.

Depois das autoridades que se ocupavam da educação terem tido em conta os padrões europeus, se apercebido que o sistema educativo português necessitava de recuperar algum do seu atraso, promoveram a elevação do nível de formação e qualificação das futuras gerações, pela aquisição de competências fundamentais através da aposta no desenvolvimento do ensino básico, nomeadamente na generalização do ensino do inglês desde o 1.º ciclo do ensino básico.

Por outro lado, a aprendizagem do inglês no 1.º ciclo do ensino básico devia ser considerada essencial para a construção de uma consciência plurilingue e pluricultural, de acordo com o quadro europeu comum de referência, bem como elemento fundamental de cidadania, enquanto desenvolvimento precoce de competências, no quadro da crescente mobilidade de pessoas no espaço da União Europeia.

Para além disso, a oferta do ensino de inglês no 1.º ciclo do ensino básico assumia também o objectivo de promoção de igualdade de oportunidades perante o sistema educativo.

Foi há cinco anos e neste contexto, assim criado o programa de generalização do ensino de inglês nos 3.º e 4.º anos do 1.º ciclo do ensino básico público como oferta educativa extracurricular gratuita que permitia desenvolver compe-

tências e fomentar o interesse pela aprendizagem deste idioma ao longo da vida, bem como aumentar a competitividade dos trabalhadores e da economia portuguesa.

Pretendia-se com o referido programa desenvolver uma estratégia de generalização progressiva do ensino precoce da língua estrangeira que fosse descentralizada, flexível e consistente, atribuindo-se especial importância ao envolvimento das escolas, dos agrupamentos, das autarquias e das associações de pais, entre outros, na construção de respostas diversificadas, em função das realidades locais, ao mesmo tempo que se pretendia assegurar uma actuação coordenada de acompanhamento desta medida.

Passados quatro anos, surge a ideia e a concretização da aplicação do mesmo princípio legislativo, com as suas variantes necessárias, aos 1.º e 2.ºs anos do mesmo ciclo público, sempre em regime facultativo.

Segundo o *Currículo Nacional do Ensino Básico - Línguas Estrangeiras*, as pistas de trabalho possíveis propostas, para os professores colocarem em prática o programa, referido anteriormente, centram-se na selecção e na organização das actividades se fundamentarem em critérios adequados a cada situação de aprendizagem, sugerindo-se de uma forma global o seguinte:

- “Recurso a actividades diversificadas que mobilizem o interesse e a energia das crianças, com ênfase na oralidade e na actividade lúdica: jogos de escuta...”

Neste currículo também nos é apresentado a título de exemplo características de algumas das actividades sugeridas, podendo ser actividades de curta duração que estimulem a capacidade de concentração e de memorização e tendo em consideração o recurso a suportes diversificados:

- O sucesso do aplicativo depende do maior número de utilizadores;
- Gratuidade na maioria dos sistemas disponibilizados;
- Maior facilidade de armazenamento de dados e criação de páginas online;
- Vários utilizadores poderem aceder a uma mesma página e editar as informações;
- As informações mudarem quase que instantaneamente;

- Os sites/softwarees estão associados a outros aplicativos tornando-os mais ricos e produtivos e trabalhando na forma de plataforma (união de vários aplicativos);
- Os softwares funcionam basicamente online ou podem utilizar sistemas off-line com opção para exportar informações de forma rápida e fácil para a Web;
- Os sistemas deixam de ter novas versões e passam a ser actualizados e corrigidos a todo o momento o que proporciona enormes benefícios para os utilizadores;
- Criação de grandes comunidades de pessoas interessadas num determinado assunto;
- A actualização da informação é feita colaborativamente e torna-se mais fiável com o aumento do número de pessoas que acede valida e actualizam as mesmas.
- A utilização de *tags* em quase todos os aplicativos constitui um dos primeiros passos para a criação da Web semântica e a indexação correcta dos conteúdos disponibilizados.





Finalidades da Língua Inglesa no 1.º Ciclo do Ensino Básico

Neste estudo, quando foi projectado costumizar um espaço virtual para os alunos do 4.º ano de escolaridade do 1.º CEB com temas referentes aos conteúdos estabelecidos no Programa de Generalização do Ensino de Inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico, reflectiu-se nas finalidades deste processo de sensibilização à primeira língua estrangeira.

De acordo com o Programa de Generalização do Ensino do Inglês, as finalidades da Língua Inglesa no 1.º Ciclo do Ensino Básico são claras:

- sensibilizar para a diversidade linguística e cultural;
- promover o desenvolvimento da consciência da identidade linguística e cultural através do confronto com a língua estrangeira e a(s) cultura(s) por ela veiculada(s);
- fomentar uma relação positiva coma aprendizagem da língua;
- fazer apreciar a língua enquanto veículo de interpretação e comunicação do / com o mundo que nos rodeia;
- promover a educação para a comunicação, motivando para valores como o respeito pelo outro, a ajuda mútua, a solidariedade e a cidadania;
- contribuir para o desenvolvimento equilibrado de capacidades cognitivas e socioafectivas, culturais e psicomotoras da criança;
- proporcionar experiências de aprendizagem significativas, diversificadas, integradoras e socializadoras;



- ✚ favorecer atitudes de auto-confiança e de empenhamento no saber fazer;
- ✚ estimular a capacidade de concentração e de memorização;
- ✚ promover o desenvolvimento de estratégias de aprendizagem; fomentar outras aprendizagens.

Num segundo momento, as teorias de aprendizagem conduziram ao conectivismo, fazendo da criação do sítio virtual para a utilização educativo de recursos digitais e de multimédia, a resposta ao desafio dos alunos nativos digitais, que necessitam ser estimulados, motivados e preparados para a era digital, em que vivem, e que lhes impõe autonomia, independência e responsabilidade. Chegou-se a esta conclusão depois da análise das teorias de aprendizagem de George Siemens, que se seguem:

- Behaviorismo, “teoria da caixa preta”, porque não se pode compreender o que se passa dentro de uma pessoa. Esta teoria ocorre a partir da observação do comportamento, tendo como factores de influência a recompensa, o castigo e o estímulo. A memorização acontece através de experiências repetidas, onde a recompensa e o castigo são factores de grande influência. Esta teoria baseia-se em tarefas de aprendizagem;

- Cognitivismo, que ocorre de forma estruturada e computacional, sendo os factores de influência esquemas existentes e experiências prévias. A memorização é feita através de codificação, armazenamento e recuperação. Numa fase posterior a transferência ocorre através da duplicação das construções do conhecimento do conhecedor. Os tipos de aprendizagem que melhor explicam esta teoria são o raciocínio, os objectivos claros e o problema solucionado;

- Construtivismo, que ocorre através da criação social por parte pessoal de cada aluno. Os factores de influência desta teoria são o envolvimento, a participação, a parte social e cultural do aluno. A memorização é efectuada através do conhecimento precedente misturado com o contexto corrente. A transferência ocorre através da socialização. Os tipos de aprendizagem que melhor explicam esta teoria têm a ver com o social e o indefinido.

Verifica-se que há limitações nas teorias de aprendizagem apresentadas acima, o behaviorismo, cognitivismo e construtivismo, porque estas concentram-

se no próprio processo de aprendizagem e não no valor do que está a ser aprendido.

Como teoria de aprendizagem alternativa a estas, pela incapacidade de dar resposta a um mundo diferente e em constante mudança, surge o conectivismo já anunciado anteriormente. Esta teoria ocorre a aprendizagem através da distribuição numa rede, social tecnologicamente crescente, que reconhece e interpreta padrões. Os factores de maior influência prendem-se com a diversidade da rede. O papel da memorização abarca padrões adaptativos, representativos do estado corrente, que existem nas redes. A transferência de conhecimento nesta teoria de aprendizagem dá-se quando o aluno se conecta a nós de informação. Os tipos de aprendizagem que melhor explicam esta teoria são: a aprendizagem complexa, a mudança rápida de núcleo e fontes de conhecimento diversas.

Os Temas para o Ensino e Aprendizagem do Inglês

Os temas para o ensino e aprendizagem do Inglês no 1.º CEB correspondem aos interesses dos alunos, apelam às suas emoções, estimulam o seu envolvimento activo, a sua imaginação e criatividade.

De acordo com as **Orientações Programáticas do Ministério da Educação**, estes temas são provenientes do mundo da criança e vão ao encontro do **Currículo Nacional do Ensino Básico**, incluindo ainda informação cultural sobre os países de expressão inglesa no domínio mais apelativo para este nível etário: as celebrações / festividades.

Segundo as Orientações programáticas, a exploração dos temas deve processar-se de modo gradual a partir do mundo pessoal da criança, elegendo temas como a “família”, “casa”, “escola” e “amigos”, e avançando para um mundo que inclua interesses mais distantes, conforme quadros seguintes:

Me	My World
<i>My family & friends</i>	<i>Sports</i>
<i>Pets</i>	<i>Food</i>
<i>My bedroom</i>	<i>Clothes</i>
<i>My home</i>	<i>Hobbies & Entertainment</i>
<i>Birthdays</i>	<i>Wild animals</i>
<i>My classroom</i>	<i>Farm Animals</i>
<i>My friends</i>	<i>Days of the week</i>
<i>My day</i>	<i>Months of the Year</i>

Quadro 1 - Temas para o Ensino e Aprendizagem do Inglês.

Cross-curricular themes	Festivals
<i>My body</i>	<i>Halloween</i>
<i>5 senses</i>	<i>Thanksgiving</i>
<i>Nursery Rhymes</i>	<i>Christmas</i>
<i>Health</i>	<i>Valentine's Day</i>
<i>My village/ town/ city/ country (Portugal)</i>	<i>Pancake Day</i>
<i>Castles</i>	<i>Easter</i>
<i>Transport</i>	<i>Mother's day</i>
<i>Plants/ Ecology</i>	<i>Father's day</i>
<i>Universe</i>	<i>April Fools day</i>
<i>Life cycles</i>	<i>May Day</i>
<i>The weather/ Seasons</i>	
<i>Shopping</i>	
<i>Money</i>	
<i>Time</i>	

Quadro 2 - Temas Intercurriculares e Festividades / Celebrações para o Ensino e Aprendizagem do Inglês.

Ainda a título sugestivo, o mesmo manual selecciona doze temas – “cores”, “objectos de sala de aula”, “família”, “animais de estimação”, “corpo”, “aniversários”, “casa”, “o tempo”, “desportos”, “alimentação”, “transportes” e vestuário”, propondo uma exploração dos mesmos temas, que remete para:

- ✚ Actividades;
- ✚ Vocabulário;
- ✚ Estruturas;
- ✚ Actividades finais;
- ✚ Histórias / Livros,;
- ✚ Canções / Rimas;
- ✚ Sítios na Internet;
- ✚ Actividades intercurriculares.



Teorias da aprendizagem

Experience has long been considered the best teacher of knowledge. Since we cannot experience everything, other people's experiences, and hence other people, become the surrogate for knowledge. 'I store my knowledge in my friends' is an axiom for collecting knowledge through collecting people.

Siemens (s./d.)

Nos últimos trinta anos, a tecnologia alterou a nossa maneira de viver, de comunicar e de aprender.

Em consequência, o processo de aprendizagem teve de ser seriamente repensado, devido ao grande desenvolvimento tecnológico de informação e comunicação, e então verificou-se que as suas teorias tradicionais (behaviorismo, cognitivismo, construtivismo) se tornaram limitadas para dar resposta a uma sociedade tecnologicamente diferente.

Depois de tentarem responder a estas questões e ainda em torno desta problemática, Siemens (2004) explica a razão das limitações das teorias de aprendizagem tradicionais. Afirma que a maior parte destas teorias defende que a aprendizagem ocorre no interior da pessoa. Até mesmo as perspectivas construtivistas sociais se baseiam num processo inato socialmente, promovendo o princípio do indivíduo na sua aprendizagem. Concluindo que estas teorias não fazem a abordagem da aprendizagem tendo em consideração o que se passa no meio envolvente exterior das pessoas, como por exemplo: a aprendizagem que é armazenada e manipulada pela tecnologia, o autor colocou as seguintes perguntas com o



intuito de explorar as teorias de aprendizagem tradicionais e o impacto da tecnologia e das ciências novas (caos e redes) na aprendizagem, de forma a criar uma nova que se adequasse à era digital.

- ✚ como é que as teorias da aprendizagem estão ultrapassadas quando o conhecimento já não é adquirido de uma maneira linear?
- ✚ que adequações precisam ser feitas às teorias de aprendizagem quando a tecnologia faz muitas das operações cognitivas anteriormente feitas pelos aprendentes?
- ✚ Como se pode continuar a estar actualizado num ambiente de desenvolvimento rápido de informação?
- ✚ Como é que as teorias de aprendizagem apresentam alternativas onde o desempenho é necessário sem entendimento?
- ✚ Qual é o impacto de teorias complexas e de redes na aprendizagem?
- ✚ Qual é o impacto de caos como um processo de reconhecimento de padrão complexo na aprendizagem?
- ✚ Com o aumento do reconhecimento de interconexões em diferentes áreas do conhecimento, como é que as teorias e os sistemas de ambientes são entendidos à luz das tarefas da aprendizagem?

Depois desta análise, o mesmo autor apresenta uma teoria actual que dá conta das alterações ocorridas pelos efeitos da tecnologia na nossa sociedade e nos nossos alunos. Esta teoria apelida-se de conectivismo e descrita da seguinte forma: “o conectivismo é a integração de princípios explorados pelo caos, rede e teorias de complexidade e auto-organização. A aprendizagem é um processo que ocorre dentro de ambientes nebulosos de elementos centrais de mudança – não totalmente sob o controlo da pessoa.” Nesta perspectiva, Siemens vê a aprendizagem definida como conhecimento accionável com a possibilidade de estar fora das pessoas, como por exemplo numa organização ou base de dados. Acrescenta ainda que a aprendizagem está focalizada em conectar conjuntos de informação especializada, e as conexões que nos capacitam para aprender mais são mais importantes do que o nosso estado actual de conhecimento.

Os princípios desta teoria de aprendizagem alternativa para a nossa sociedade digital, que foram apresentados no artigo *A Learning Theory for the Digital Age* são os seguintes:

- “Aprendizagem e conhecimento assentam na diversidade de opiniões.
- A aprendizagem é um processo de conectar nós especializados ou fontes de informação.
- Aprendizagem pode residir em dispositivos não-humanos.
- Capacidade para saber mais é mais crítica do que é conhecido actualmente.
- Cultivar e manter conexões é necessário para facilitar a aprendizagem contínua.
- Capacidade de enxergar conexões entre áreas, ideias e conceitos é uma habilidade fundamental.
- Moeda (conhecimento actualizado e preciso) é a intenção de todas as actividades de aprendizagem conectivistas.
- A tomada de decisão é em si um processo de aprendizagem. Escolher o que aprender e o significado das informações que chegam é visto através da lente de uma realidade em mudança. Embora haja uma resposta certa agora, ela pode ser errada amanhã devido a alterações no contexto da informação que afecta a decisão.”

Esta nova teoria de aprendizagem apresentada por Siemens focaliza essencialmente o modo como podemos obter conhecimento e informação. Chama atenção para o facto da informação estar constantemente a ser actualizada, tendo, portanto, uma longevidade muito curta, devido à sociedade de mudança, em que vivemos. E ainda que a aprendizagem deve ser altamente colaborativa e colectiva deixando para trás a actividade interna e individualista, que foi outrora.

Para fazer face aos críticos mais conservadores, Siemens corrobora a sua teoria de aprendizagem para a era digital, conectivismo, apresentando um quadro com as diferentes características das várias teorias de aprendizagem, que responde às seguintes questões:

- Como ocorre a aprendizagem?
- Quais os factores que influenciam aprendizagem?

- Qual é o papel da memória?
- Como ocorre a transferência?
- Que tipos de aprendizagem são melhor explicados por esta teoria?

As respostas a estas questões encontram-se nas páginas 18 e 19 deste trabalho a sublinhado, sendo que não há necessidade de repetir.

Em suma e de acordo com Siemens, o meio de comunicação é mais importante que o conteúdo dentro, que se encontra no meio de comunicação. A nossa capacidade de aprender o que precisamos para amanhã é mais importante do que aquilo que conhecemos hoje. Um verdadeiro desafio para qualquer teoria da aprendizagem é activar o conhecimento adquirido até ao ponto de aplicação. No entanto, quando o conhecimento é necessário, porém não se sabe, a capacidade de ligar a fonte para satisfazer as exigências torna-se uma capacidade vital. Como o conhecimento continua a crescer e a evoluir, o acesso ao que é necessário é mais importante do que o aluno possui actualmente.

O conectivismo apresenta um modelo de aprendizagem que reconhece as mudanças tectónicas na sociedade, onde a aprendizagem já não é uma actividade individualista e interna. O modo das pessoas trabalharem e funcionarem é alterada quando se utilizam novas ferramentas. O campo da educação tem sido lento em reconhecer tanto o impacto das novas ferramentas de aprendizagem bem como as mudanças ambientais no que concerne o aprender. O conectivismo dá perspectivas sobre a aprendizagem de competências e tarefas necessárias para que os alunos floresçam na era digital.



Um novo perfil de aluno, um novo papel do professor

We will only succeed if we rebuild schools around the single proposition - to honor children's needs above those all other: We have to constantly ask ourselves what best serves our children as learners.

Terry Roberts

As aptidões e competências do aluno, nascido a partir da década de 80 do século passado, diferem muito das do aluno das gerações anteriores, porque pertence a uma nova era: da velocidade, dos ciclos curtos, do Novo Império, da abundância e diversidade, do prazer, da interactividade diferente, desmaterialização, mobilidade dos novos anciãos e da era feminina (Rui Marques).

Segundo Prensky (2001), este aluno apelidado de nativo digital é multifacetado, consegue em simultâneo ver televisão, ouvir música, teclar ao telemóvel e usar a agenda digital. Para além disso, adora experimentar novas aplicações sem ter de recorrer aos manuais explicativos, tem facilidade em lidar com *blogs* e *links* saltando de sítio virtual em sítio virtual sem se perder. Ainda se socializa primeiro virtualmente e só depois é que se encontra pessoalmente.

Prensky adoptou outra terminologia para todos aqueles que nasceram antes da era digital, são os chamados de imigrantes digitais. Neste grupo estão os nossos responsáveis pela edificação a aprender a lidar com a tecnologia de informação e comunicação, a fim de perceberem os seus alunos nativos digitais. Porém, alguns professores ainda não conseguiram actualizar-se através de formações para dar resposta aos seus alunos, porque se espera demasiado destes primeiros e se lhes impõe programas extensos e tudo isto enquadrado num sistema rígido e burocrático de progressão na carreira.

Todavia, e segundo este mesmo autor, uma boa parte dos professores já conseguiu adaptar materiais à linguagem dos Nativos Digitais com sucesso, defendendo que os jogos de computador inventados pelos alunos são boas estratégias para apresentar o seu trabalho, mesmo para os conteúdos mais sérios.

Os modos de estar e ser entre estas duas gerações tão próximas no tempo e simultaneamente tão distantes na sua forma de comunicar são visíveis essencialmente na forma diferente como os nativos digitais (alunos) usam a tecnologia:

- “Recebem e passam informação rapidamente, usando vários médias;
- Usam várias aplicações ao mesmo tempo, enquanto conversam nos mensageiros, vêm vídeos do Youtube;
- Preferem as imagens antes dos textos, se estes não tiverem imagens certamente serão desconhecidos;
- Fazem acessos aleatórios, não sequenciais, nas páginas hipermédia da web;
- Preferem jogos em vez de trabalho “sério”

Os imigrantes digitais (professores/pais) usam a mesma tecnologia da seguinte forma:

- “Mandam email, e ligam logo após para perguntar se a pessoa o recebeu;
- Necessitam mandar imprimir um texto digital quando querem alterá-lo, para depois digitar as modificações registadas no papel;
- A Internet é sempre a segunda fonte de informação;
- Lêem os manuais de dispositivos ou de programas em vez de aprenderem com o seu uso;
- Imprimem os emails recebidos (ou mandam alguém fazê-lo), para depois decidirem que acção tomar;
- Convidam as pessoas para dar uma chegada à sua sala, para ver no computador um site interessante que acabou de localizar, em vez de mandar-lhes o seu endereço.” (PRENSKY, 2001, [http://api.ning.com/files/EbPsZU1BsEN0i*42tYn-d650YRCrrtli8XBkX3j8*2s_/Texto_1_Nativos_Digitais_Imigrantes_Digitais.pdf])

Ao professor cabe uma parte de responsabilidade no que concerne a edificação do aluno, logo o primeiro tem um papel fundamental em qualquer mudança no paradigma da Educação. A sua postura perante os alunos é determinante quando, numa relação pedagógica, se pretende *criar, recriar, discutir, criticar e partilhar* significâncias.

Para que desta relação aluno / professor surto efeitos positivos, há que investir não só na formação humanística do professor, bem como na tecnológica, uma vez que a tendência do futuro, que começa agora, é termos cada vez mais alunos em aulas com menos momentos presenciais e mais conectados através do acesso *wireless*, que começa a verificar-se já em muitas escolas.

Ao não poder alhear-se da actual realidade, o professor não pode passar ao lado da forma como a tecnologia tem “invadido os órgãos vitais” dos seus alunos. Hoje, a utilização de metodologias em recursos digitais no processo ensino-aprendizagem é, mais do que uma necessidade, um imperativo que decorre das exigências da Sociedade da Informação.

Ao aperceber-se que utilizando metodologias em recursos digitais, o nível de motivação aumenta drasticamente nos seus alunos, então o professor sente-se tentado a planificar as suas aulas através destes recursos milagrosos. Todavia é um risco muito grande que o professor mal actualizado corre, porque não só a reacção dos alunos em contexto de sala de aula aquando do uso das novas tecnologias é diferente do comportamento de um imigrante digital, o que pode criar situações conflituosas, bem como as dúvidas que possam surgir para as quais o professor não terá resposta imediata, quer do ponto de vista do software quer do de hardware. É nesta situação que o professor deve reflectir na sua prática pedagógica e concluir que o tradicional professor, dono de toda a verdade, tem de passar a um professor aberto a partilha e sugestões.

Neste meio tecnológico de informação e comunicação novo o professor não deve sentir o seu posto de trabalho ameaçado, pelo contrário irá ter de se preparar para ser o gestor / mediador entre os conteúdos e os seus alunos. Estes conteúdos são fonte de muitas oportunidades, porém o professor e o pedagogo vão ter funções acrescidas, uma vez que devem ser os filtradores e gestores das seguintes ameaças:

- A publicidade mais agressiva, que valoriza sobretudo a marca;
- Ritmos de vida elevados;
- Mais impaciência e inquietude;
- Ciclos curtos de atenção;
- Maior superficialidade;
- Percepções menos nítidas da realidade;
- Informação em excesso não significa necessariamente conhecimento (pode mesmo significar o contrário);
- Era do descartável;
- Pouca fidelidade às coisas, às situações e mesmo às pessoas;
- Maior possibilidade de plágio;
- Falta de credibilidade na informação a que se acede (menor número de intermediários entre produtores e consumidores de informação, maior dificuldade em avaliar a credibilidade e fiabilidade das fontes);
- Problemas de qualidade de informação (maior dificuldade em avaliar a credibilidade e fiabilidade das fontes);
- Dificuldade de selecção – o paradoxo da escolha (quanto mais informação, mais difícil se torna a escolha);
- Escassez de atenção;
- Excesso de informação (*information overload*);
- Diminuição da capacidade de atenção concentrada;
- Menos tempo dedicado a cada dado ou informação recebida;
- Utilização de filtros como forma de lidar com o excesso de informação (o que implica perda de informação, risco de conformismo e menor capacidade para lidar com diferentes perspectivas de análise do mesmo tema ou assunto);
- Afunilamento de perspectivas e menor atenção dada a perspectivas diferentes das nossas;
- Maior necessidade de desenvolvimento de competências de análise, de avaliação e de pensamento crítico;
- Nativos Digitais dedicam, crescentemente, mais tempo ao computador e

menos tempo à televisão, aos jornais impressos e aos livros;

- Pedagogo é fonte de competências para navegar e menos o fornecedor principal de informação;
- Pedagogo é mentor e *coach* e não instrutor;
- Probabilidade de surgimento de novos luditas – pessoas que se manifestam contra a invasão das novas tecnologias e que procuram organizar a sua vida sem estas.

A nossa sociedade sempre foi dinâmica e as escolas têm de estar a actualizar as suas práticas pedagógicas constantemente para darem resposta a processos de aprendizagem diferentes. Contudo, com a era digital e a explosão da internet como instrumento de mediação das actividades didácticas, encontrámos pensadores, evidenciando a necessidade da educação tomar outros rumos e do professor procurar as suas práticas baseadas na valorização de conteúdos e na reprodução do que se encontra nos livros didácticos adoptados.

Um dos seguidores desta linha de pensamento é Freire, que defendia a necessidade do professor transformar a sala de aula em espaço de diálogo, de modo que os alunos possam construir sua autonomia. Segundo ele, o professor que desrespeita a curiosidade do educando, seu gosto estético, sua inquietude, sua linguagem, não educa para a cidadania, mas para a subserviência. Afirma também que não há docência sem discência e não há ensino sem pesquisa nem pesquisa sem ensino. Esse pesquisar significa buscar compreender criticamente o mundo, o que só ocorrerá se o professor souber pensar. Saber pensar é duvidar de suas próprias certezas, questionando as verdades. Se o professor faz isso, terá facilidade de desenvolver nos seus alunos o mesmo espírito filosófico de questionar e reflectir sempre.

Todas estas novidades tecnológicas vieram trazer mudanças drásticas nunca antes verificadas a nível mundial, ao ponto de alterar a linguagem das novas gerações, não só oralmente, como por escrito, exemplo está nas mensagens de telemóvel, que se transferiu para todos os outros meios de comunicação, inclusive para as fichas de avaliação escolares. Estas mudanças não foram gratuitas de todo para a docência, pois exigiram novas estratégias, metodologias e, ao mesmo tempo, pensar na co-autoria na hora de planificar as aulas com os

seus alunos. O poder e o controlo baseados no conhecimento têm muito pouco tempo de vida no ensino presencial. Assim que a Internet chegue a todos, a informação não estará, nunca mais, somente entre muros universitários ou nas cabeças de alguns professores. A maioria dos conhecimentos actualmente está no ciberespaço e o ciberespaço é de todos.

Todas estas mudanças no paradigma educacional exigem do professor a valorização de atitudes profissionais que ainda são vistas como inovadoras:

“...cada educador será convocado a ser um verdadeiro conceptualizador e criador de conteúdos educativos. Trata-se da realização de um novo sonho: o desenvolvimento da sociedade do conhecimento integrando e diversificando, em permanência, uma pluralidade inabalável de comunidades aprendentes” (Carneiro, 2004:35).

Com a chegada das novas tecnologias de informação e comunicação, o papel do professor assume um conceito diferente, visto que o aluno precisa de alguém que o oriente, guie, aconselhe e seja um mediador, facilitador e sobretudo o ajude a procurar, filtrar, seleccionar e tratar informação e conhecimento demais, que o aluno tem acesso. “Nestes ambientes, a experiência, a meta-informação e os truques do ofício são mais importantes que a própria informação, acessível por outros meios mais eficientes”. (Adell, 1996).

Ponte (1990: 185) segue a teoria do autor anterior, alertando para a necessidade dos professores entenderem que as tecnologias introduzidas nas aulas não representam uma mudança total de concepções. Realça ainda que o interesse dos professores em utilizarem o computador de modo sensível, aprenderem coisas novas, assumirem novos papéis na sala de aula e estabelecerem novas relações com os alunos, cria um ambiente geral estimulante para uma reflexão geral sobre o ensino e, eventualmente, possíveis mudanças de concepções. A reflexão é, assim, encarada como um importante factor de mudança.

O professor profissional ou reflexivo é um modelo que se enquadra em todas estas mudanças tecnológicas e sociais, porque torna o professor “capaz de analisar as suas próprias práticas, de resolver problemas, de inventar estratégias.” (Altet In Perrenoud, 2001:26).

Outra dimensão se impõe ao professor, este não só deve estar atento aos resultados em termos de informação e conhecimento que os seus alunos vão

adquirindo, mas nunca descurar o desenvolvimento, enquanto ser humano como um todo. A passagem deste último extraordinário legado só é possível se o professor trabalhar os seus próprios valores e souber lidar com eles que ficará sensibilizado para fazer o mesmo com os seus respectivos alunos. “Esse ambiente, portanto, não pode existir sem um educador sincero, feliz, ao mesmo tempo ético, criativo e ousado, que tenha como princípio o tempero da formação humana...” (Pellegrino; 2001: 6).

De acordo com Cabero (1996), e relativamente à adopção de novos desempenhos, em verdadeiras situações de aprendizagem, o professor deverá respeitar os seguintes princípios:

- ✚ ter por base a participação e a responsabilidade directa do aluno no seu próprio processo de formação;
- ✚ o desenho de modelos de trabalho independente e autónomo;
- ✚ possibilitar formas de apresentação da informação adaptada às necessidades e características particulares de cada receptor;
- ✚ favorecer a interacção entre os alunos;
- ✚ assumir uma perspectiva assente nos processos de ensino em detrimento de uma perspectiva centrada exclusivamente nos produtos que se alcançam;
- ✚ valorizar os contextos e ambientes onde a aprendizagem se realiza.

Como resultado de uma sociedade em mudanças constantes quer do ponto de vista tecnológico ou humanístico / antropológico, o professor actual deve ter permeável o suficiente para se *realfabetizar* no mundo digital, que agora é de todos e único, a fim de entrar pelos domínios da acrescida proficiência e produtividade pedagógicas com recurso às potencialidades extraordinárias que são facultadas pelas novas tecnologias de informação e comunicação (Carneiro;2004:12).

Com toda esta atenção direccionada para esta área, a formação dos professores para a utilização das TIC será bem sucedida.

“Através do Sistema de Formação e de Certificação em Competências TIC pretende-se promover a generalização das competências digitais e pedagógicas com recurso às TIC, visando a generalização de práticas de ensino mais inovado-

ras e, conseqüentemente, a melhoria das aprendizagens dos alunos.” (Ministério da Educação, 2010).

Como o Ministério da Educação exige, é imperativo que os professores actuais frequentem as acções de formação, visto que estas são dos suportes mais importantes para o desenvolvimento das competências dos professores relativamente às novas tecnologias e ao seu uso na prática pedagógica.

Progressivamente os professores vão conseguindo ultrapassar paradigmas tradicionais, que desencantam os alunos nativos digitais, através das formações, que geralmente têm uma forte componente prática, embora de tipo vincadamente escolar. Em muitos casos, isso representa o passo imprescindível para que os professores possam fazer a transição de um ensino sem nenhuma tecnologia para um ensino em que se usa alguma tecnologia. (Ponte, 2000).

Este último autor avalia o sucesso do projecto de formação, muitas das vezes, através do orgulho que os professores sentem ao serem capazes de fazer apresentações e demonstrarem a tecnologia a outros professores e sobretudo na mudança que assumiram de se terem passado a ver mais como facilitadores-da-aprendizagem do que como fornecedores-da-informação.

Diversos autores colocam a tónica das actividades de formação dos professores, relativamente às novas tecnologias, no aprofundamento e apoio ao seu trabalho, não só no aspecto técnico como no pedagógico, em que incluem a observação de usos bem sucedidos da tecnologia na sala de aula, a comunicação permanente com outros professores que defrontam desafios semelhantes e a consulta a especialistas (Panel on Education Technology, 1997).

Se o desenvolvimento das TIC e a sua aplicação e utilização nas escolas envolve uma mudança no papel do professor no processo ensino, torna-se claro que as TIC também são responsáveis pelo novo tipo de aluno.

Nas formações de actualização dos professores actuais, também há a preocupação pedagógica de consciencializar e preparar o novo aluno para a tomada de decisões que vai ter de enfrentar, para a escolha dos seus percursos de aprendizagem e torná-lo num aluno apto para a auto-aprendizagem, onde se valoriza a pró-actividade.

Agora “o aluno já não é apenas um mero estudante que frequenta cursos durante alguns anos da sua vida, recebendo de uma forma mais ou menos passi-

va o saber transmitido pelo professor, mas é fundamentalmente um “autoeducando”, num amplo quadro de educação permanente e aprendizagem autónoma, reforçado pela expressão.” (Candeias, 2008:145) ao citar Silva (2005).

Com esta grande mudança educativa, o estatuto do novo aluno terá uma componente muito mais activa no seu processo de aprendizagem, uma vez que este estabelecerá o seu próprio ritmo e intensidade de aprendizagem, adequando-o aos seus interesses e necessidades.

Estas novas características do novo aluno anunciadas anteriormente vão fazer dele capaz de ser (Candeias, 2008:145):

- um cidadão participativo e colaborativo;
- co-responsável no seu próprio processo de aprendizagem;
- um cidadão com capacidade para a auto-reflexão;
- um cidadão construtor de conhecimento;
- um elo na cadeia do desenvolvimento da sociedade a que pertence.

Para que todos estes objectivos se concretizem, é necessário que da formação dos professores surta efeito positivo, de forma a prepará-los para a nova realidade digital. Ainda serão necessários equipamentos de qualidades, assim como formas de avaliação aprofundadas.

Esta oportunidade de restaurar o paradigma educacional, pelo aparecimento das tecnologias de comunicação e informação deve ser encarada pelos professores como uma grande oportunidade, para catalisar mudanças educacionais importantes e transformar a maneira como concebemos a escola, a educação e a própria dinâmica da vida.

CAPÍTULO II – Estudo Metodológico



São finalidades da Língua Inglesa no 1.º Ciclo do Ensino Básico [...] proporcionar experiências de aprendizagem [...] diversificadas [...] promover o desenvolvimento de estratégias de aprendizagem...

Cristina Bento, Raquel Coelho, Nicola Joseph, Sandie Jones Mourão

Programa de Generalização do Ensino de Inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico

Hoje em dia, quem não dominar a Língua Inglesa e as TIC é iliterato funcional, já assim antevia o visionário e poeta Fernando Pessoa.

A Língua Inglesa foi eleita a língua de comunicação internacional por excelência e instrumento das novas tecnologias da informação.

Além disso, a esta língua universal foi-lhe reconhecido o seu carácter essencial para a construção de uma consciência plurilingue e pluricultural, conforme o Quadro Europeu Comum de Referência enuncia.

Também se reconheceram os benefícios que o desenvolvimento precoce de uma competência comunicativa numa língua universal como o Inglês necessariamente implica, no contexto da crescente mobilidade de pessoas no espaço da União Europeia.

E, finalmente, ao Inglês ainda foi reconhecido o seu contributo, tido por fundamental, para a construção da cidadania. (BENTO et al., 2005:9)

Na nossa Sociedade de Informação, só serão integrados cidadãos e profissionais se reunirem as competências no âmbito destas áreas do conhecimento. Os nossos alunos de hoje que serão os cidadãos e profissionais de amanhã terão de ser letrados funcionais, pois a eles serão incumbidas tarefas no seu dia-a-dia,

onde porão à prova a comunicação funcional através da leitura interpretativa, da oralidade, o uso multifuncional da escrita, com correcção linguística e domínio das técnicas de composição de vários tipos de texto, e é agora que um dos novos papéis do professor se destaca, ensinar a filtrar e gerir tanta informação, para além do trabalho tradicional que tem vindo a desenvolver.

Só sendo capazes de comunicar funcionalmente, os cidadãos do futuro, alunos nativos digitais de hoje, serão capazes de obter e perceber a informação em diferentes suportes e de a utilizar quando for necessário.

As competências no âmbito da literacia da informação são elementos estratégicos de aprendizagem ao longo da vida. Estas devem, desde muito cedo, ser promovidas no seio da educação por meio da sua integração transversal nas salas de aula, fazendo com que as aprendizagens se tornem significativas.

O Programa de Generalização do Ensino de Inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico, reflecte de forma muito expressiva esta necessidade de actividades lúdicas em recursos digitais e de multimédia e para tal apresenta sugestões de sítios virtuais com músicas, letras das mesmas, rimas, sopas de letras, palavras cruzadas, fichas de trabalho para colorir, bingo, entre outros.

Como este é o programa pioneiro de 2005, de facto, tem imensas sugestões de sítios virtuais para ajudar o professor na planificação, contudo não foi ainda criado um sítio virtual dirigido a alunos de um ano de escolaridade específico, para que possam fazer uma utilização educativa do mesmo, jogando jogos ou fazendo diferentes actividades lúdicas. Até porque quando este projecto deu início, apenas o 3.º e 4.ºs anos do 1.º CEB é que estavam contemplados neste programa.

Entretanto, o programa estendeu-se aos dois outros primeiros ciclos e os 3.º e 4.º anos já não estão a fazer a sua iniciação ao Inglês, mas, na verdade, no 3.º e 4.º anos de Inglês.

É nesta perspectiva que o trabalho aqui desenvolvido se encaixa, pois julgo nunca ser cedo demais para trabalhar o aluno no sentido da pro-actividade e devidamente consciencializado deve começar a construir o seu saber / conhecimento. Os recursos digitais e de multimédia conectados à Internet são o espaço

ideal para o aluno nativo digital trabalhar brincando quer em contexto de sala de aula, quer em casa.

Estes alunos do 4.º ano, terão a oportunidade de se inscreverem no sítio virtual e utilizarem o moodle para trabalharem as actividades lúdicas e temáticas, de acordo com a data que será apresentada, depois de ser feita a devida introdução ao tema.

No início do ano lectivo, ter-se-á em conta os alunos que têm computador e Internet em casa, a fim de colocar em prática as actividades lúdicas apenas em contexto de sala de aula ou em regime misto, contexto de sala de aula e em casa.

O tempo dispensado nestas actividades e a pontuação feita será contabilizada pelo professor / administrador do moodle, o que lhe dará informação sobre a aprendizagem dos alunos e o poderá e poderá ajudar na planificação, não só das aulas, como do próprio sítio virtual.



Âmbito do estudo

Face ao contexto acima descrito, surge o presente estudo. Através deste, importa procurar saber se a escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico está consciente de uma realidade que faz parte integrante da vida dos nossos alunos nativos digitais e qual será a sua situação perante o fenómeno da mudança de estrutura de pensamento dos alunos, por influência das novas tecnologias. Pretende-se igualmente diagnosticar o real conhecimento e utilização educativa das actividades lúdicas em recursos digitais e de multimédia, tentar perceber até que ponto os professores de Língua Inglesa conhecem, integram e valorizam algumas das actividades lúdicas em recursos digitais mais conhecidas, na sua prática lectiva. Só partindo deste diagnóstico, se pode encontrar as melhores estratégias de implementação/impulsão destas actividades nas aulas de sensibilização da Língua Inglesa, como recurso de grande importância para o desenvolvimento de aprendizagens significativas.

Foram várias as questões motivadoras que acabaram por conduzir aos principais objectivos deste trabalho:

Estão os professores conscientes do poder educativo das actividades lúdicas em recursos digitais e de multimédia?

Qual o grau de conhecimento e utilização em relação a este tipo de Actividades por parte dos professores?

Em que medida a utilização de actividades lúdicas poderá, de facto, proporcionar a criação de contextos de aprendizagem ricos em interacção, criatividade e trabalho?

A variedade e diversidade de actividades lúdicas que aos recursos digitais e de multimédia proporcionam podem potenciar a aprendizagem e a construção do conhecimento?

Qual a melhor forma de integrar novas actividades lúdicas no processo de sensibilização da Língua Inglesa?

A partir destas questões, ressaltam os principais objectivos deste trabalho:

- Confrontar a importância da utilização educativa de actividades lúdicas em recursos digitais e de multimédia com o conhecimento e utilização que os professores fazem delas;
- Compreender e explorar os benefícios que podem decorrer da utilização das actividades lúdicas em contextos de aprendizagem;
- Identificar os factores que potenciam a utilização destas actividades;
- Apresentar diferentes potencialidades educativas através da exploração de diferentes actividades lúdicas;
- Divulgar, através da criação de um site, inúmeras actividades lúdicas, simples e práticas, dirigidas ao 4.º ano de escolaridade do 1.º CEB para a sensibilização da Língua Inglesa.

what is studied in the social sciences (...) is never objective, but rather socially constructed. (...) As a result, such topics and concerns, as well as how they are defined, inevitably reflect the values of that society

Fraenkel and Wallen (2003:17)

A metodologia investigação-acção foi seleccionada para este projecto, por oferecer métodos e critérios de onde emanam teorias sobre a actividade educativa (Latorre, 2003:32). O que a difere de outras metodologias de investigação é o projecto de acção, contendo em si estratégias de acção, que os professores adoptam consoante as suas necessidades face às situações educativas em concreto.

O carácter ciclo da investigação surge do diálogo entre pressupostos teóricos e a acção concreta.

Como se trata de um projecto com uma temática com caris dinâmico, esta metodologia vem fazer face às necessidades do mesmo, uma vez que é constituída por um conjunto de fases que se desenvolvem de forma contínua e que, basicamente, se resumem na sequência: **planificação**, **acção**, **observação** (avaliação) e **reflexão** (teorização). Este conjunto de procedimentos em movimento circular dá início a um novo ciclo que, por sua vez, desencadeia novas espirais de experiências de acção reflexiva.

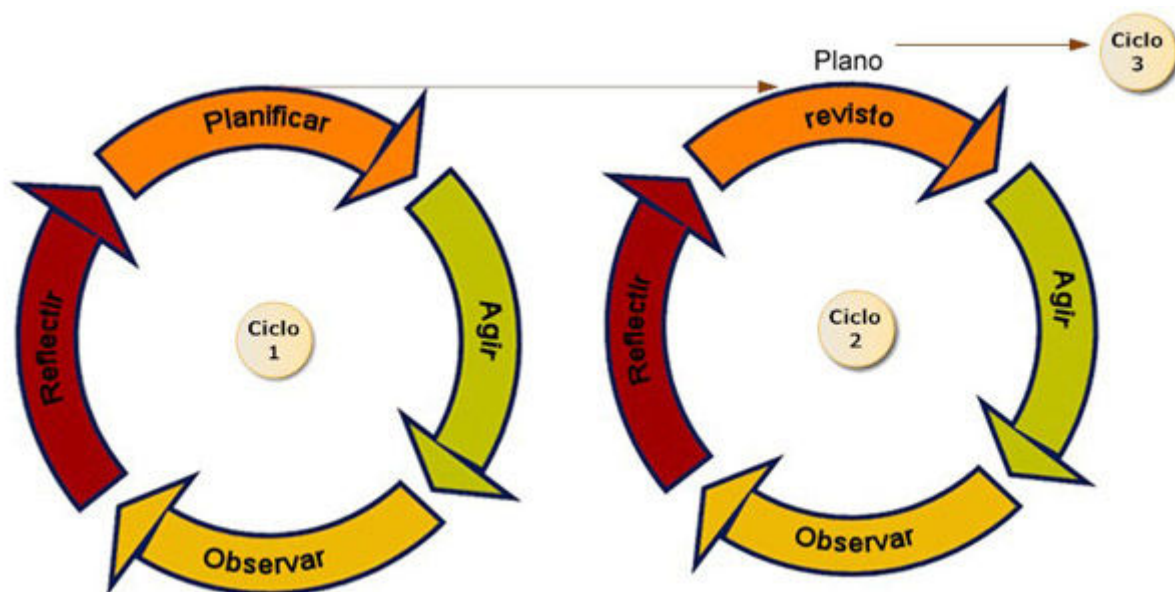


Figura 1 – Espiral de ciclos da Investigação-Ação.

A figura dá-nos conta que o processo de investigação-acção não se confina a um único ciclo, o que para para este projecto é imperativo, devido à necessidade de operar mudanças nas práticas tendo em vista alcançar melhorias de resultados. Este carácter cíclico, que abarca uma sequência de fases que se repete ao longo do tempo, vem proporcionar ao professor/investigador uma análise mais concisa e consistente em todo o conjunto de interações ocorridas durante o processo, não deixando de lado eventuais desvios processados por razões exógenas mas que têm que ser levados em conta e, desse modo, proceder a reajustes na investigação do problema.

Como este projecto trata também de um fenómeno social, esta metodologia da Investigação-Ação enquadra-se plenamente, devido à sua perspectiva sócio-crítica. Ainda se pode verificar o movimento espiralado de acção-reflexão, que é, na maior parte das vezes, levado a cabo por equipas de professores que constituem “comunidades críticas”, encarnando, assim, do ponto de vista filosófico, o princípio da pluralidade, característico deste paradigma, e que preferem o trabalho sustentado na discussão em detrimento da natureza solitária de outros tipos de investigação.

Numa primeira fase deste processo, iniciou-se uma investigação bibliográfica da problemática em questão, onde esse pretendeu reflectir sobre a mudança de paradigma educacional e transformações que lhe são adjacentes, compreender o papel das actividades lúdicas, através de recursos pedagógicos digitais e de multimédia, no processo da sensibilização da Língua Inglesa, como actividade de enriquecimento curricular, leccionada no 1.º Ciclo do Ensino Básico. O objectivo deste estudo é antever a possibilidade do aparecimento de novas teorias de sensibilização de uma língua estrangeira e a sua cultura (neste caso, o inglês e a cultura inglesa), através de metodologias e estratégias centradas numa era digital, onde os nossos alunos vivem, bem como justificar teoricamente a relação das práticas educativas em contexto de sala de aula com o grau de motivação dos nossos alunos (designados por *nativos digitais*), a fim de lhes garantir sucesso escolar.

Numa fase seguinte, aplicámos um inquérito por questionário a 20 professores da Língua Inglesa, enquanto actividade de enriquecimento curricular no 1.º CEB com as seguintes finalidades, a saber: diagnosticar o real conhecimento e utilização das actividades lúdicas; tentar perceber até que ponto os professores conhecem, integram e valorizam algumas das actividades lúdicas mais conhecidas, na sua prática lectiva.

Como esta metodologia se orienta para a mudança, é fundamental conseguir criar impacto na alteração das dinâmicas pré-estabelecidas no processo de sensibilização da Língua Inglesa.

Deste modo, a partir da análise dos dados recolhidos, abriu-se caminho à acção. Para contribuir positivamente para a mudança qualitativa dos contextos e sensibilização da Língua Inglesa, personalizámos um espaço na plataforma Moodle – <http://tic.esepf.pt/moodle/course/view.php?id=107> - que permitiu e permitirá

espelhar a filosofia educativamente ludico-digital e que, no nosso entender, vai ao encontro dos alunos que já há algum tempo aguardam este renascer educativo.



A técnica de recolha de informação seleccionada para este estudo foi o inquérito por questionário. Assente numa metodologia quantitativa, o questionário revelou-se o mais adequado na obtenção dos objectivos da pesquisa, pela sua *performance* em «objectivar» informação e pela sua capacidade de captar os aspectos contabilizáveis dos fenómenos, possibilitando conclusões estruturadas acerca das suas normas, valores, atitudes, representações, comportamentos, motivações e processos.

Como refere Coutinho no seu wiki - (<http://claracoutinho.wikispaces.com/Introdu%C3%A7%C3%A3o+-+Survey>) - “a utilização do inquérito num projecto de investigação justifica-se sempre que há necessidade de obter informações a respeito de uma grande variedade de comportamentos, para compreender fenómenos como atitudes, opiniões, preferências e representações, para obter dados de alcance geral sobre fenómenos que se produzem num dado momento ou numa dada sociedade com toda a sua complexidade (por exemplo, intenções de voto), entre outras informações que visem respaldar o trabalho do investigador.”

O questionário em questão foi aplicado a vinte professores da Língua Inglesa a leccionar em escolas públicas do concelho de Santa Maria da Feira, no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Estes inquéritos foram entregues em mão, aquando do dia da festa de final do ano lectivo, ESC+, sendo todos os professores de diferentes EB1s do concelho referido anteriormente.

Todos os inquéritos entregues foram devolvidos e tidos em conta neste estudo.

Aqui se apresenta e analisa os dados recolhidos através dos questionários.

1. Anos de Escolaridade Leccionado

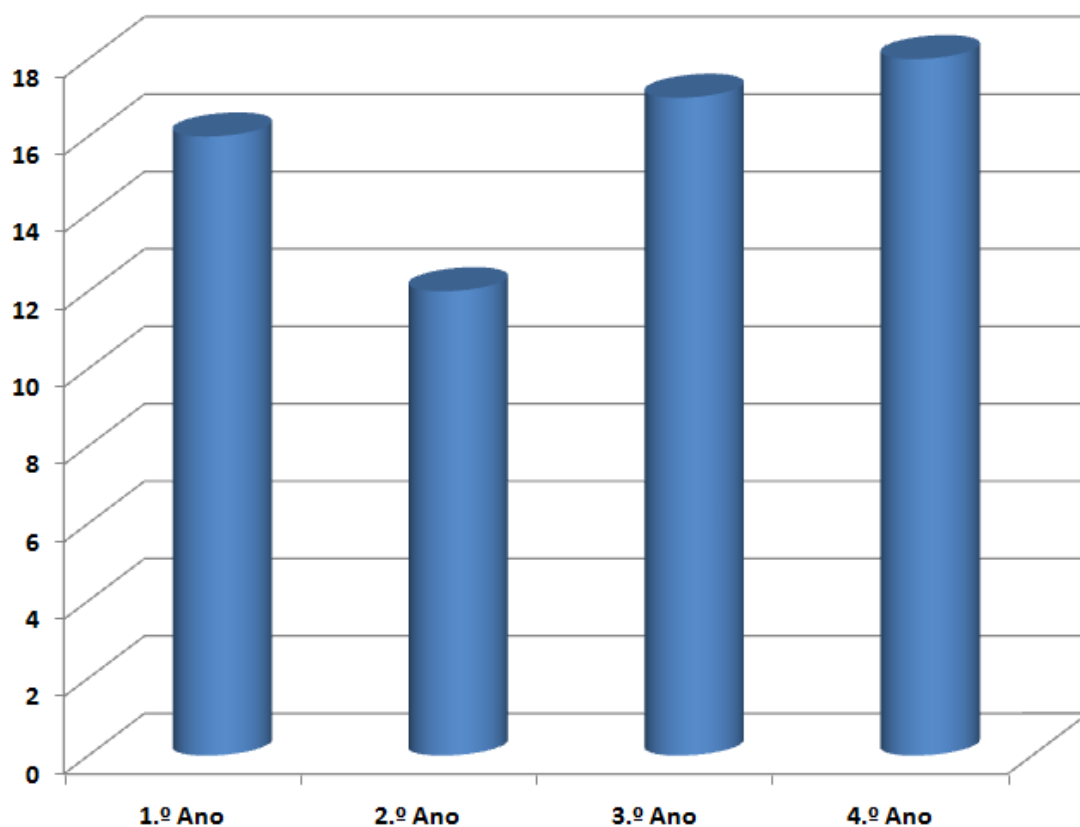


Gráfico 1 – Anos de escolaridade leccionado.

A maioria dos professores que participa neste questionário leccionou o 4.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

2. Idade

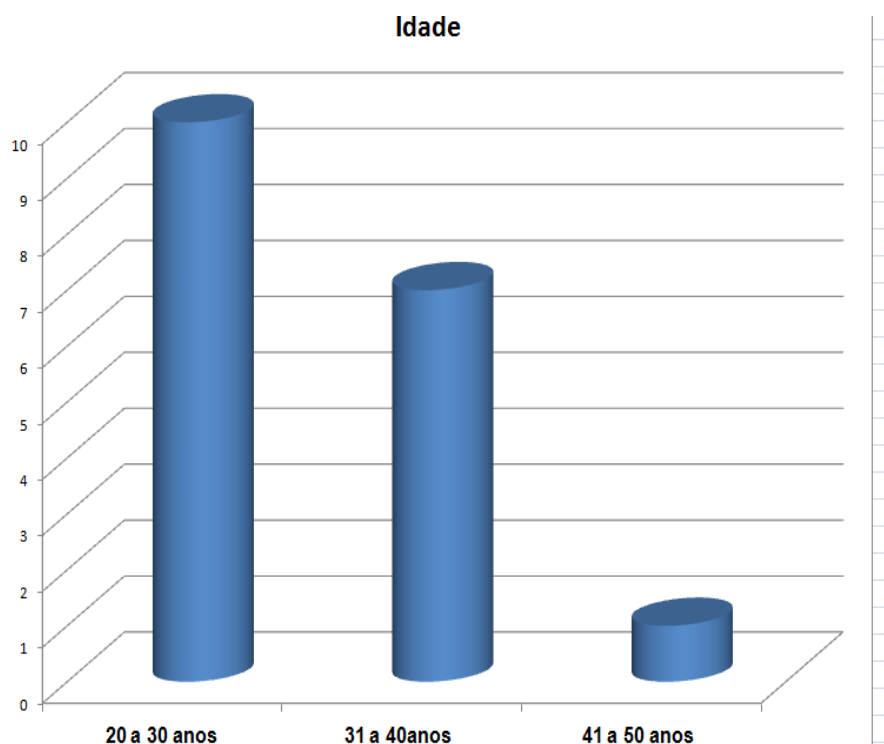


Gráfico 2 – Idade.

Da análise do gráfico, verifica-se que os professores inquiridos tinham na sua maioria entre 20 e 30 anos, embora sejam também expressivas a faixas etárias entre os 31 e 40 anos.

3. Tempo de Serviço

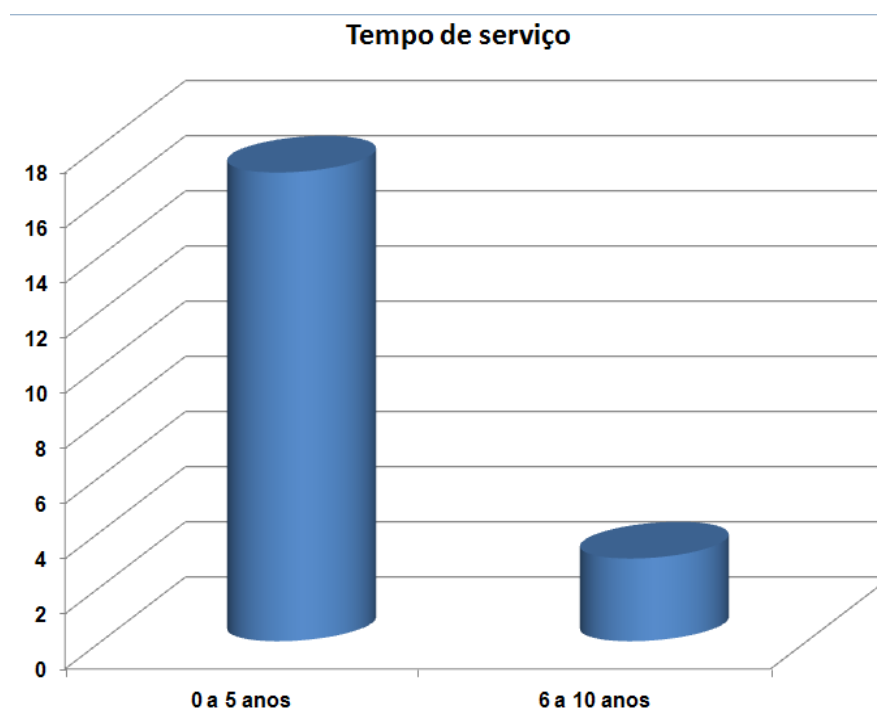


Gráfico 3 – Tempo de Serviço.

Em relação ao “Tempo de Serviço”, pode-se perceber que – tendo, também, em conta a idade com a situação profissional - a maioria dos professores possuía menos de 6 anos de carreira.

Conclui-se, portanto, que foram abordados, neste inquérito, professores com pouca experiência no ensino.

4. Formação na Área das Novas Tecnologias

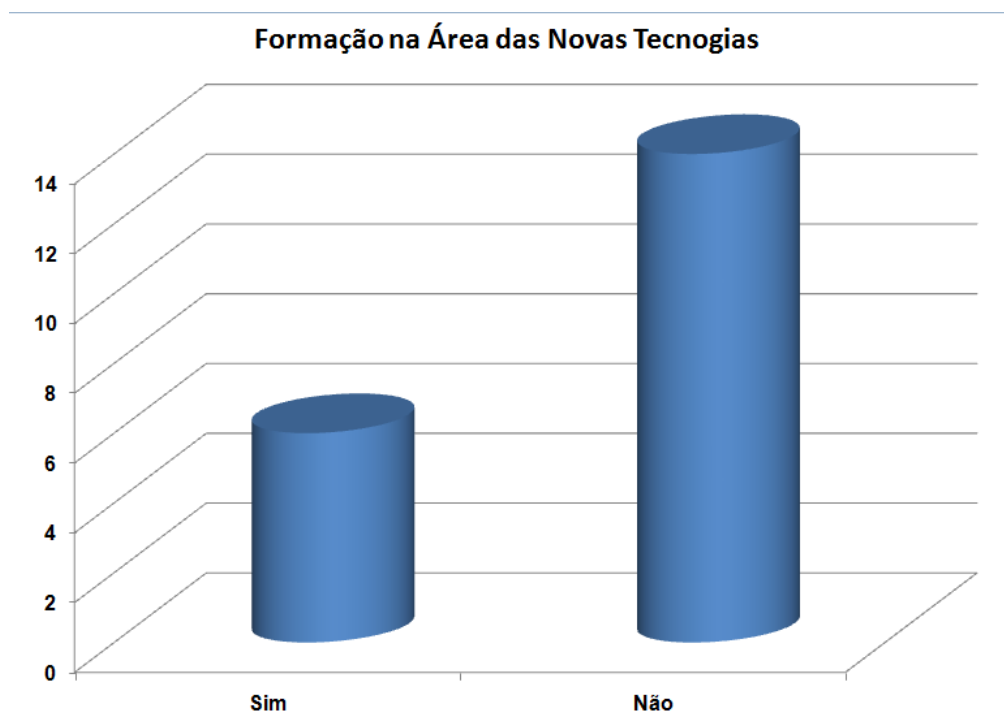


Gráfico 4 – Formação na Área das Novas Tecnologias.

Dos 20 professores inquiridos, 6 afirmaram ter formação nas áreas das novas tecnologias. Estes resultados permitem aferir que a formação nestas áreas ainda não implica todos os professores ou que estes não se interessam pelas formações disponibilizadas nesta área.

A partir destes resultados, pode-se, ainda, aferir que, uma grande maioria da amostra dos professores está alheada a este tipo de actividades, uma vez que não está ligado a uma cultura digital.

Neste campo, abriu-se a possibilidade de dar uma pequena acção de formação a todos os professores da Língua Inglesa das actividades de enriquecimento curricular dos alunos do 4.º ano de escolaridade do 1.º CEB do Concelho de Santa Maria da Feira, a fim de apresentar o sítio digital criado com as actividades lúdicas.

4.1– Áreas de Formação

Aos professores que responderam *Sim* à questão anterior, pediu-se que especificassem quais as formações que tinham feito ultimamente. Aqui se apresenta os resultados das formações enunciadas:

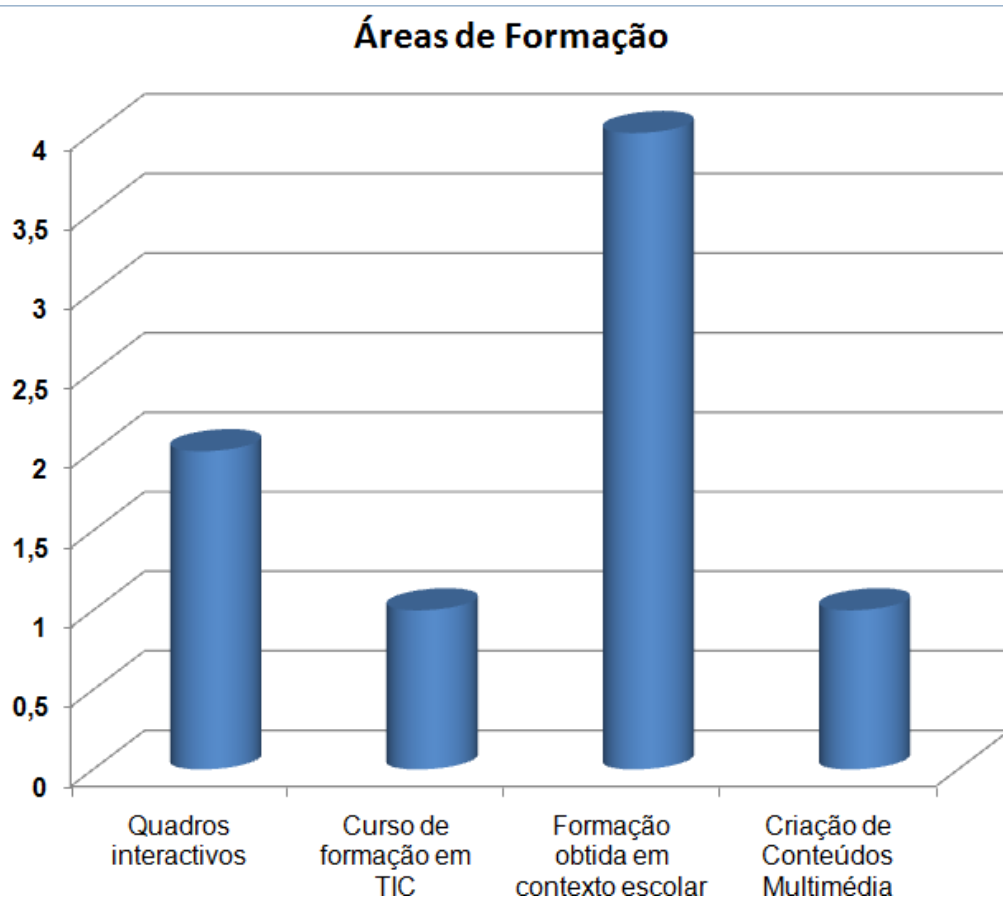


Gráfico 4.1 – Áreas de Formação em TIC.

A formação que é ainda mais privilegiada pelos professores é a formação obtida em contexto escolar (4), seguindo-se a formação de quadros interactivos (2). A primeira constatação justifica-se pela integração desta área recente numa grande parte de cursos, a formação relativa aos quadros interactivos, justifica-se uma vez que é a mais institucionalizada e apoiada pela Tutela.

Muito pouco significativo em número está um professor com curso de formação em TIC e outro com Criação de Conteúdos Multimédia.

5. Utilização do Computador na Prática Lectiva

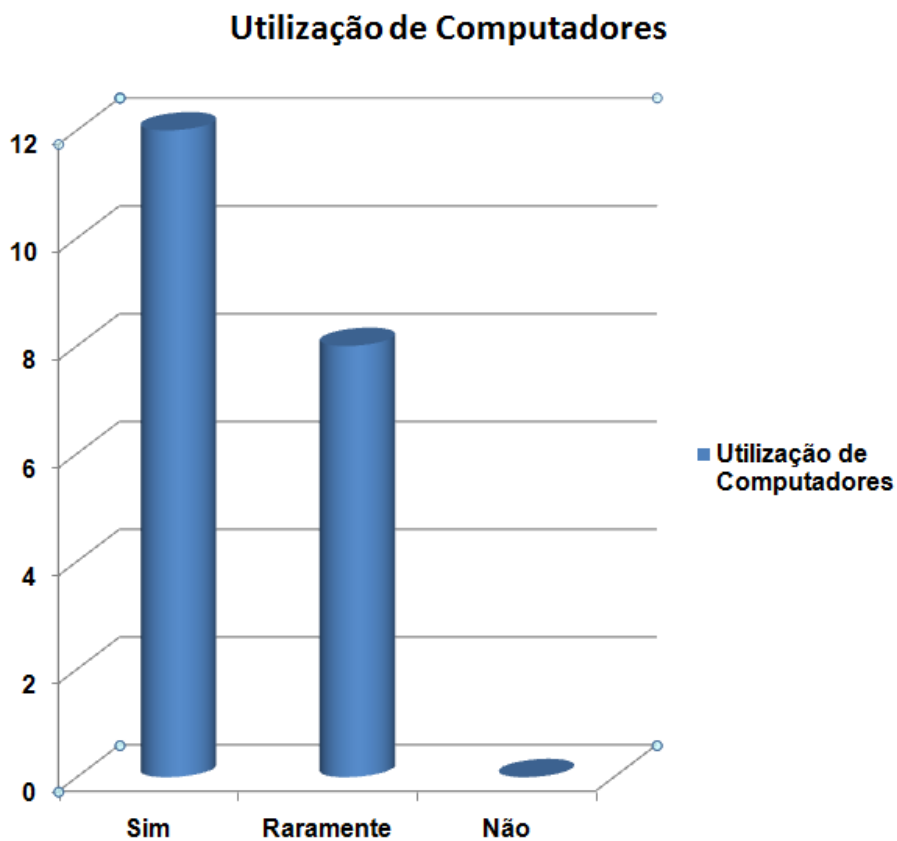


Gráfico 5 – Utilização de Computadores.

Nesta questão era importante tentar perceber até que ponto o computador é já uma ferramenta perfeitamente aceite e utilizada por todos os professores. De facto, isso é já uma realidade, embora ainda haja 8 professores a admitirem usar raramente o computador, contudo, não houve nenhum professor a negar o uso do mesmo.

6. Conhecimento de sítios virtuais com actividades lúdicas



Gráfico 6 – Conhecimento de sítios virtuais com actividades lúdicas.

Uma vez que o trabalho pressupõe a divulgação/utilização de um sítio virtual concebido inteiramente com actividades lúdicas da Língua Inglesa para os alunos do 4.º ano do 1.º CEB, importava questionar os professores sobre o conhecimento que tinham acerca deste tipo de actividades, embora não direccionados unicamente para o 4.º ano de escolaridade.

É de notar que todos os professores inquiridos conhecem sítios virtuais com actividades lúdicas, o que equivale aos 100% dos inquiridos.

7. Conhecimento e Utilização de Actividades Lúdicas

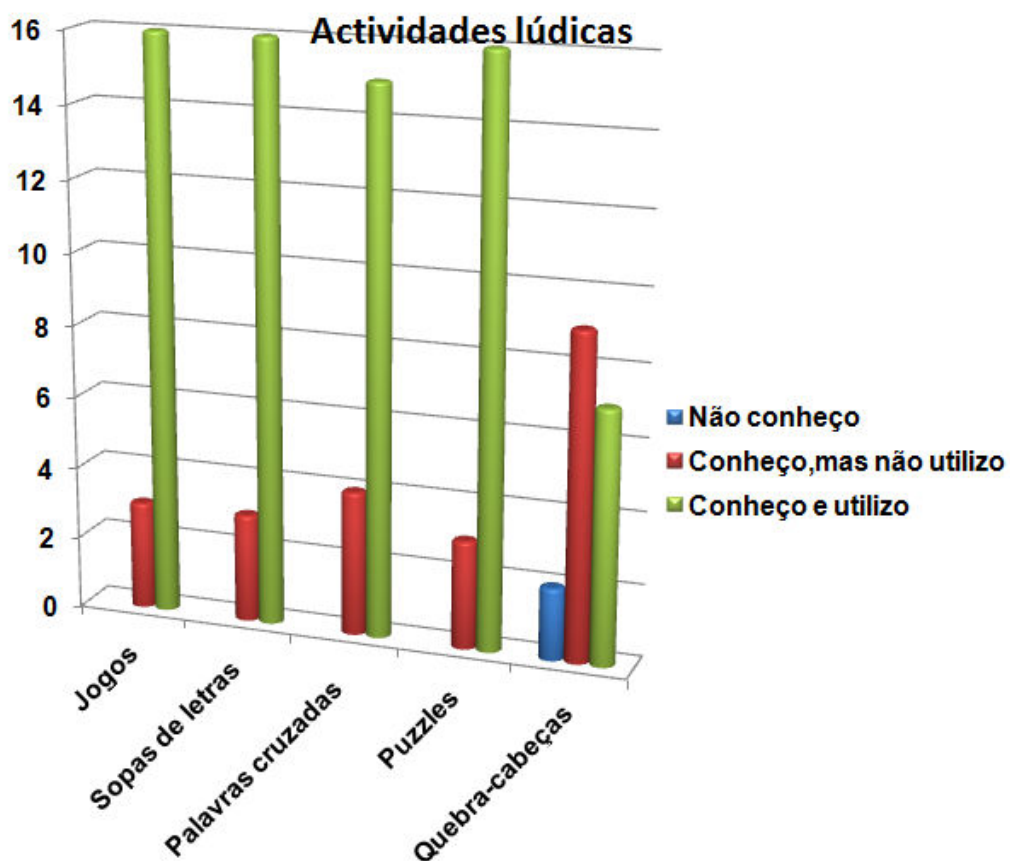


Gráfico 7 - Conhecimento e utilização de actividades lúdicas.

Para uma melhor exploração dos resultados do gráfico, apresentamos os mesmos resultados tripartidos nos gráficos seguintes:

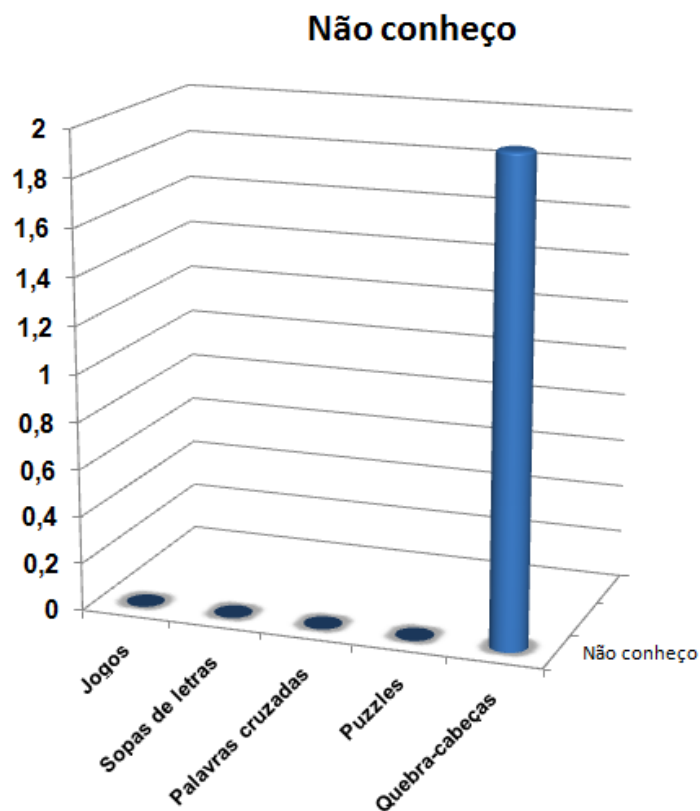


Gráfico 7.1 – Não conhecimento e utilização de actividades lúdicas.

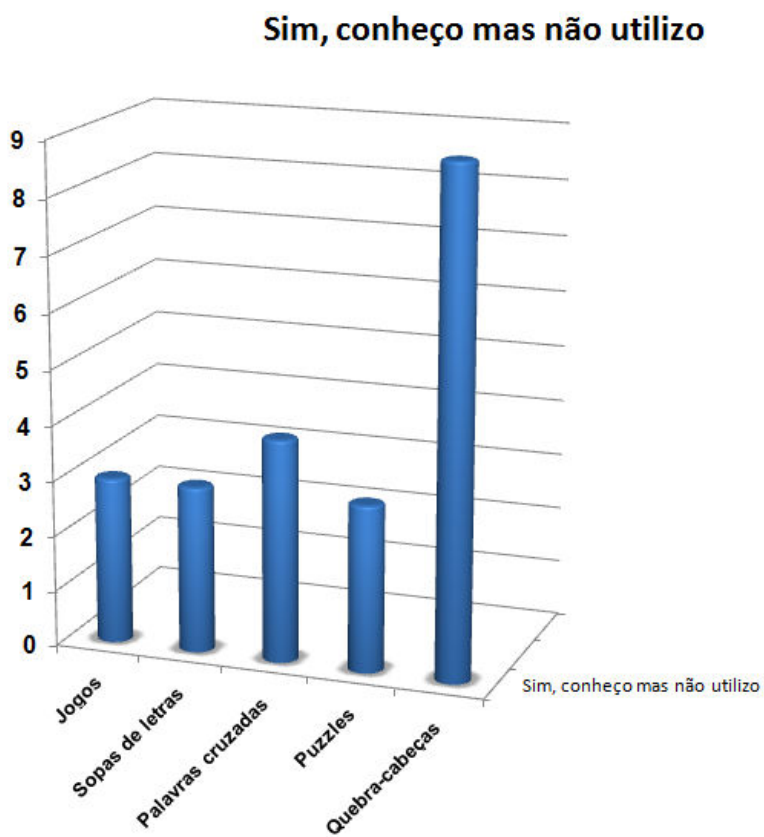


Gráfico 7.2 - Conhecimento mas não utilização de actividades lúdicas.

Sim, conheço e utilizo

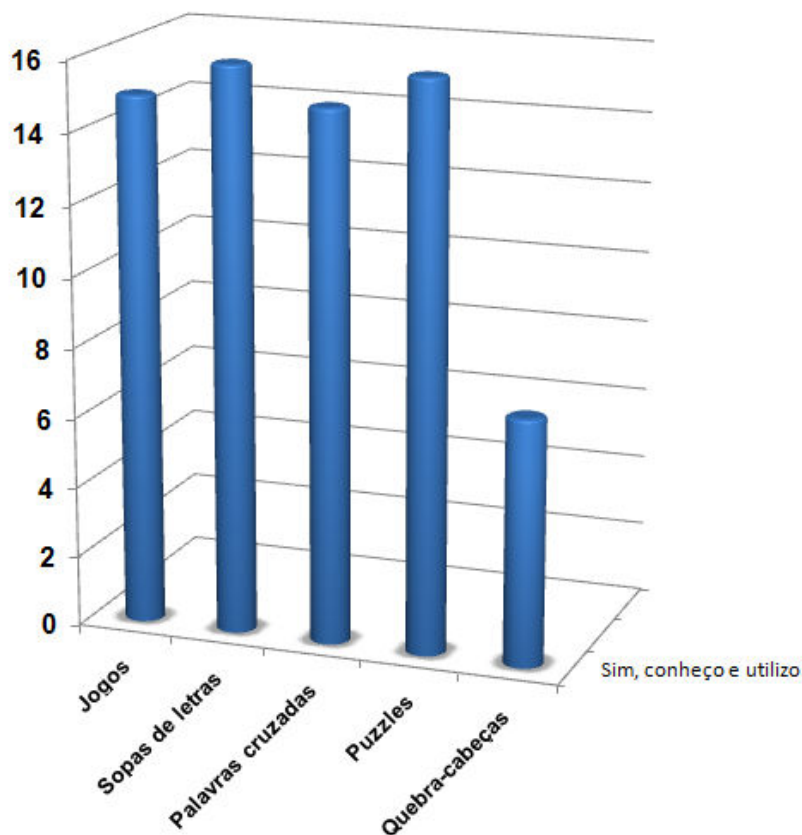


Gráfico 7.3 - Conhecimento e utilização de actividades lúdicas.

Nesta questão, os professores foram inquiridos relativamente ao conhecimento e uso de algumas actividades lúdicas. As opções de resposta eram: “Não conheço”, “Sim, conheço mas não utilizo” e “Sim, conheço e utilizo”.

Da análise do gráfico pode-se verificar que a maioria dos professores inquiridos conhece as actividades lúdicas: jogos, sopas de letras, palavras cruzadas e puzzles. Todavia a actividade lúdica quebra-cabeças ainda é desconhecida por alguns professores e há resistência por outros a utilizá-la, sendo uma minoria os professores a utilizá-la.

As actividades lúdicas mais conhecidas são os jogos, as palavras cruzadas e os puzzles. É de notar que não só as conhecem como as utilizam.

As palavras cruzadas são das actividades lúdicas mais conhecidas entre os inquiridos, uma vez que 75% dos professores as conhece e utiliza e 20% também as conhece, embora não as utilize.

8. Utilização das Actividades Lúdicas em Contexto Educativo

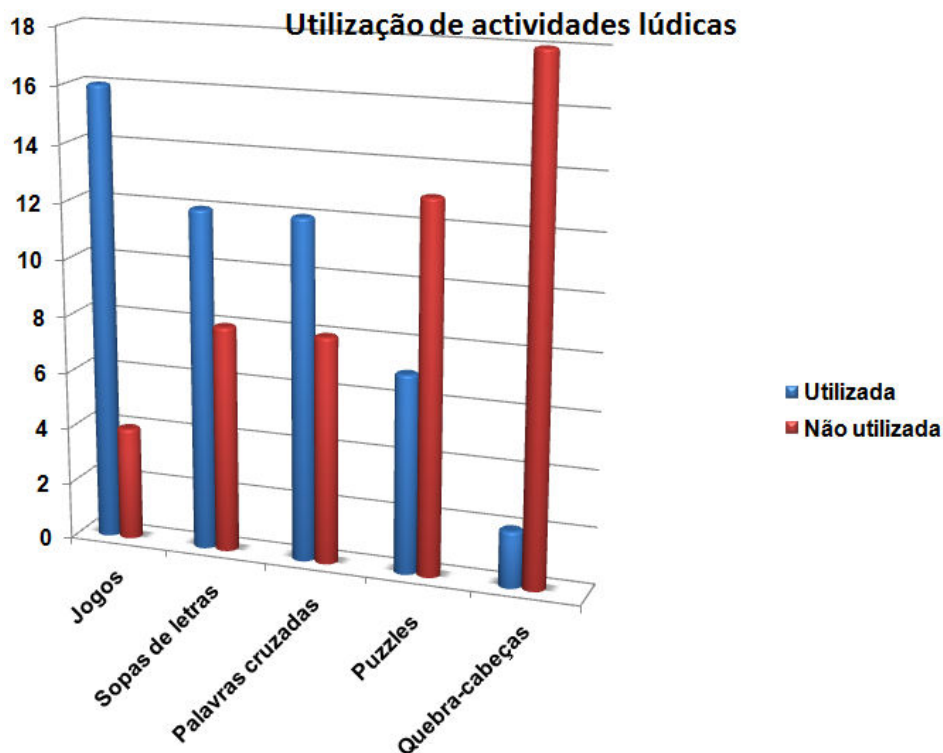


Gráfico 8- Utilização de actividades lúdicas em contexto educativo.

Quando se pergunta aos professores quais as actividades lúdicas que mais utilizam em contexto educativo, a resposta mais frequente é os jogos (75%) seguindo-se as sopas de letras e palavras cruzadas (62,5%, cada), os puzzles (35%) e por fim os quebra-cabeças aplicações (10%).

Todos os professores inquiridos usam actividades lúdicas em contexto educativo.

Das 5 actividades lúdicas apresentadas, todas são utilizadas em sala de aula.

Concluimos assim que o uso pedagógico destas actividades já está implementado, embora o objectivo deste trabalho seja reforçar a Sensibilização para a Língua Inglesa junto dos alunos do 4.º ano do 1.º CEB, a fim de irem bem preparados e sobretudo motivados para outro ciclo (2.º), que os aguarda e exige bem

mais. Esta preparação e motivação poderá também ser feita com actividades lúdicas em recursos digitais e de multimédia de formas competitivas e não competitivas.

9. Razões para a Utilização de Actividades Lúdicas através de recursos digitais e de multimédia

Razões para a utilização das Actividades Lúdicas

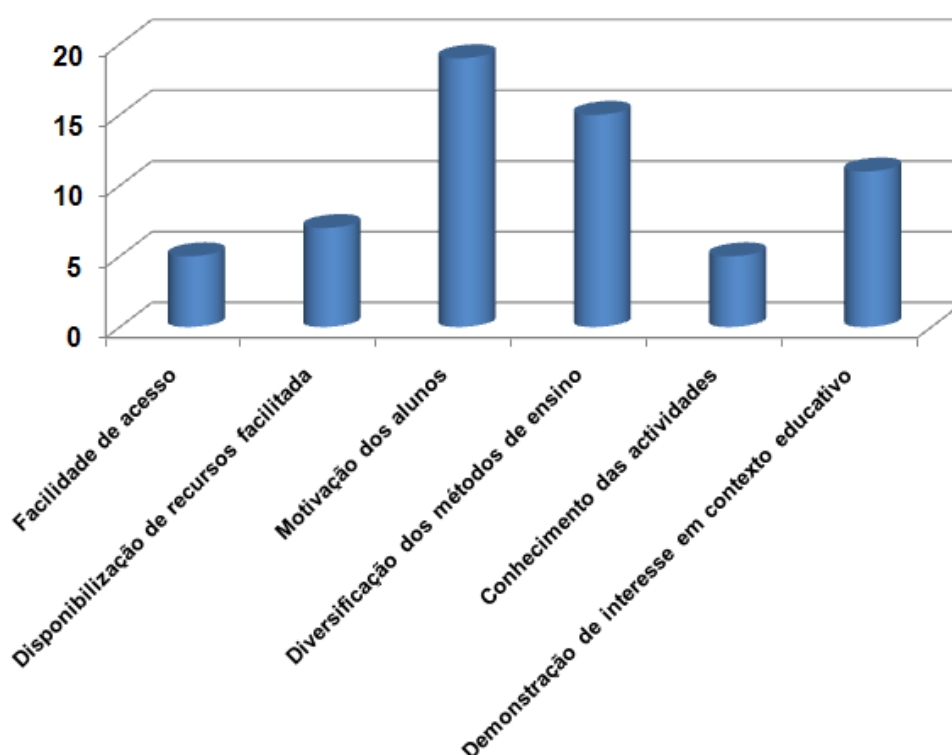


Gráfico 9 – Razões para a utilização de actividades lúdicas.

Quando se pergunta aos professores quais os aspectos que os levam a utilizar as actividades lúdicas em sala de aula, a grande maioria (95%) refere a motivação dos alunos, três quartos (75%) a diversificação dos métodos de ensino, metade a partilha de informação, 35% a disponibilização de recursos facilitada, e em igual número (25%) a facilidade de acesso e o conhecimento das actividades.

Concluindo, os professores consideram muito importante o factor motivacional das novas tecnologias no processo da sensibilização da Língua Inglesa, assim como a capacidade que elas possuem de permitir a diversificação dos métodos de ensino e a demonstração de interesse em contexto escolar.

10. Razões para a Não Utilização de Actividades Lúdicas

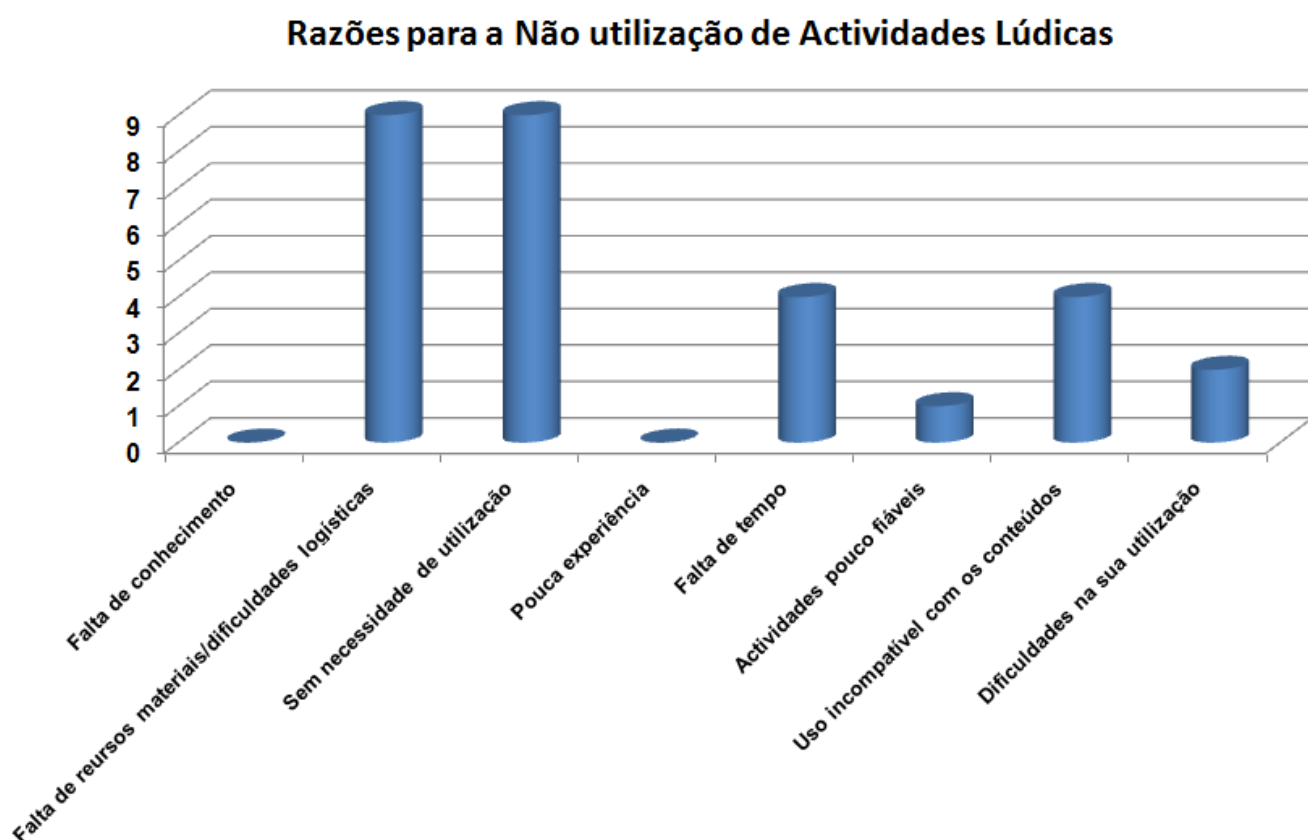


Gráfico 10 – Razões para a não utilização de actividades lúdicas.

Da análise do gráfico, verifica-se que as razões mais evidenciadas para a não utilização das actividades lúdicas são a falta de recursos materiais / dificuldades logísticas e sem necessidade de utilização (9 inquiridos, em cada), a falta de tempo e o uso incompatível com os conteúdos (4 inquiridos, em cada). Estes

resultados mais uma vez permitem apontar para a falta de formação sentida nesta área.

Embora com muito pouca expressão, outros aspectos apontados para a não utilização das actividades lúdicas prendem-se com dificuldades na sua utilização (2 inquiridos), actividades pouco fiáveis (1), não sendo a pouca experiência nem a falta de conhecimento impedimentos para nenhum dos inquiridos utilizarem as actividades lúdicas em contexto de sala de aula.

Da apreciação dos dois gráficos acima apresentados, poder-se-á concluir que a maior parte dos professores considera a falta de recursos materiais / dificuldades logísticas e a não necessidade de utilização os factores condicionantes da utilização das actividades lúdicas na escola. Quando as usam fazem-no para diversificar os métodos de ensino e porque principalmente são motivadoras para os alunos.

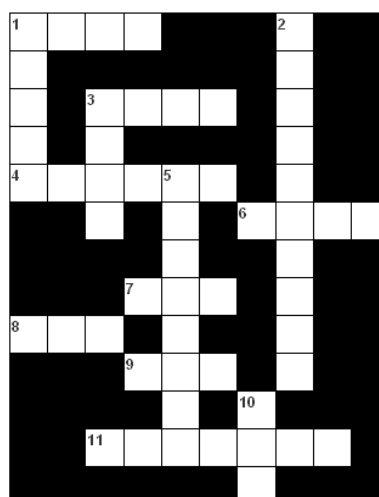
Actividades Lúdicas ao serviço da Educação

Michael Kaufmann, Daniela Gonçalves, Rui João Teles da Silva Ramalho foram os professores, que ao longo de todo o estudo da pós-graduação em TIC em Contextos de Aprendizagem (2009-2010), apresentaram inúmeras actividades digitais e de multimédia com cariz lúdico e didáctico, as quais me ajudaram imenso na planificação de aulas de Inglês para todos os anos, embora este trabalho intencionalmente se centrou no 4.º ano do 1.º ciclo do ensino básica. Estas actividades vão seguramente ao encontro das necessidades de alunos nativo digitais, que precisam de ser constantemente motivados na sua própria linguagem de comunicação, linguagem digital e de multimédia.

Para apresentar as actividades que se seguem foi criada uma plataforma no *moodle* por temas, de forma a orientar os alunos, para que estes motivada e ou competitivamente dêem continuidade ao seu estudo em casa ou na escola.

A primeira actividade colocada no *moodle* tem como objectivo rever algum vocabulário do ano lectivo anterior de uma forma diferente até então, o que fará certamente aumentar o nível de motivação para os alunos através do diferente e igual. Diferente, porque as aulas até então não se têm servido muito das nova tecnologias e igual, porque o mesmo idioma digital dos alunos, que talvez tenham passado umas longas férias em redor do computadores a comunicarem com os colegas e amigos e a jogarem.

Assim, esta primeira actividade servirá de rampa de lançamento para o ano lectivo em questão e consiste em palavras cruzadas, com pistas, feitas e importadas do *Hot Potatoes*, como se pode visualizar:



Check

Across:

1. THE SEVENTH MONTH OF THE YEAR
3. YOU CAN PLAY FOOTBALL WITH IT
4. CLOTHES
6. IT LIVES IN THE OCEAN
7. CARDINAL NUMBER
8. CLOTHES
9. PIECE OF FURNITURE
11. CLOTHES

Down:

1. CLOTHES
2. YOU CAN WATCH FILMS
3. YOU CAN READ
5. FOOTWEAR
10. FARM ANIMAL

Figura 2 – Palavras cruzadas *Hot Potatoes*.






Foram criadas e importadas para o *moodle* mais actividades de palavras cruzadas semelhantes, com temas diferentes, para serem colocadas após a introdução dos respectivos temas nas aulas.

Estas actividades de palavras cruzadas em Inglês não são temporizadas, o que permite aos alunos fazerem com calma e verificarem os seus resultados, através do ícone *Check*.

Contudo, verificou-se que o programa *Hot Potatoes* era limitado, uma vez que oferecia pouca diversidade de actividades, o que me conduziu ao *Edilim*, que oferece uma panóplia enorme de actividades.

Neste último programa, comecei por criar uma actividade de multimédia lúdica, completar texto (letra de música) ao som da mesma. Esta actividade está integrada no tema das horas, que faz parte do programa e visa a diversidade para a motivação dos alunos. Nesta actividade importada para o *moodle*, há várias opções diferentes, que as actividades do *Hot Potatoes* não permitiam, como refe-

rido anteriormente. Nas propriedades foram seleccionados ícones, como por exemplo:

- , informação sobre os resultados, as tentativas e a percentagem que o(a) aluno(a) teve/fez;
- , permite ou não a audição;
- , permite colocar a actividade no ecrã inteiro;
- , permite iniciar a actividade;
- , permite verificar as respostas, palavras ouvidas e escritas, através de sons e palavras em Inglês: *Congratulations* e *Try again*, para correcto e incorrecto, respectivamente. E finalmente o aspecto gráfico final que foi exportado do *Edilim* para o *moodle* apresenta-se da seguinte forma:

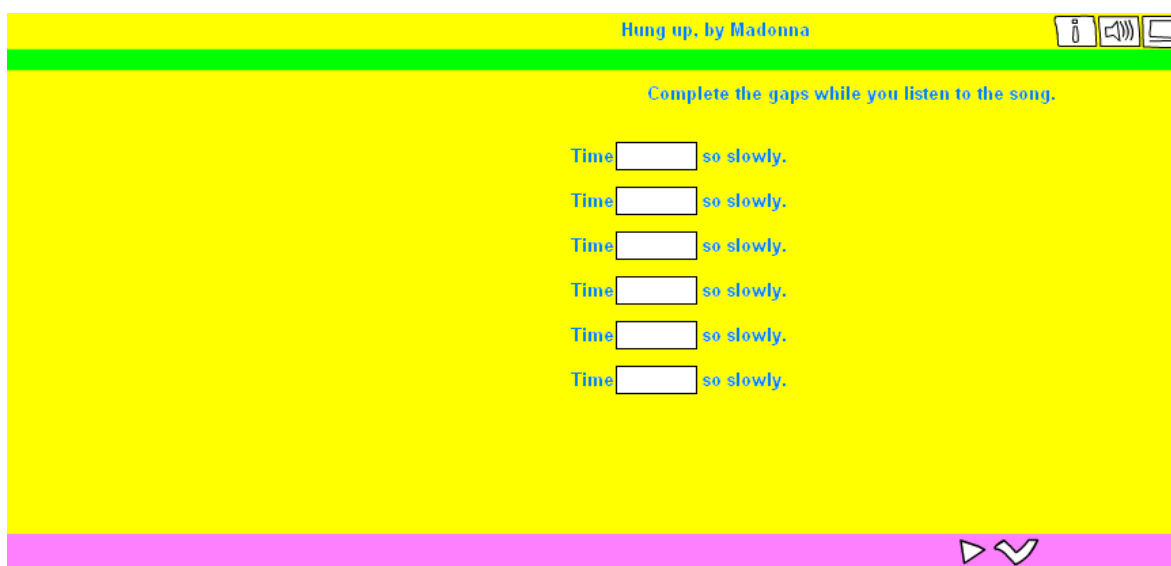


Figura 3 – Actividade de Multimédia Lúdica, completar texto ao som da música.

Até aqui os exercícios que foram colocados no *moodle* tinham apenas uma página, porém neste mesmo tema das horas foi elaborado um exercício “WHAT TIME IS IT?” com relógios, na página Relógio, onde os alunos têm de escrever as horas, o que veio trazer uma variedade diferente, visto ter de usar várias páginas, para que os alunos pudessem estudar e ou testar várias frases com horas. Este

exercício funciona com os mesmos ícones da actividade imediatamente anterior descrita e apresenta-se graficamente da seguinte forma:

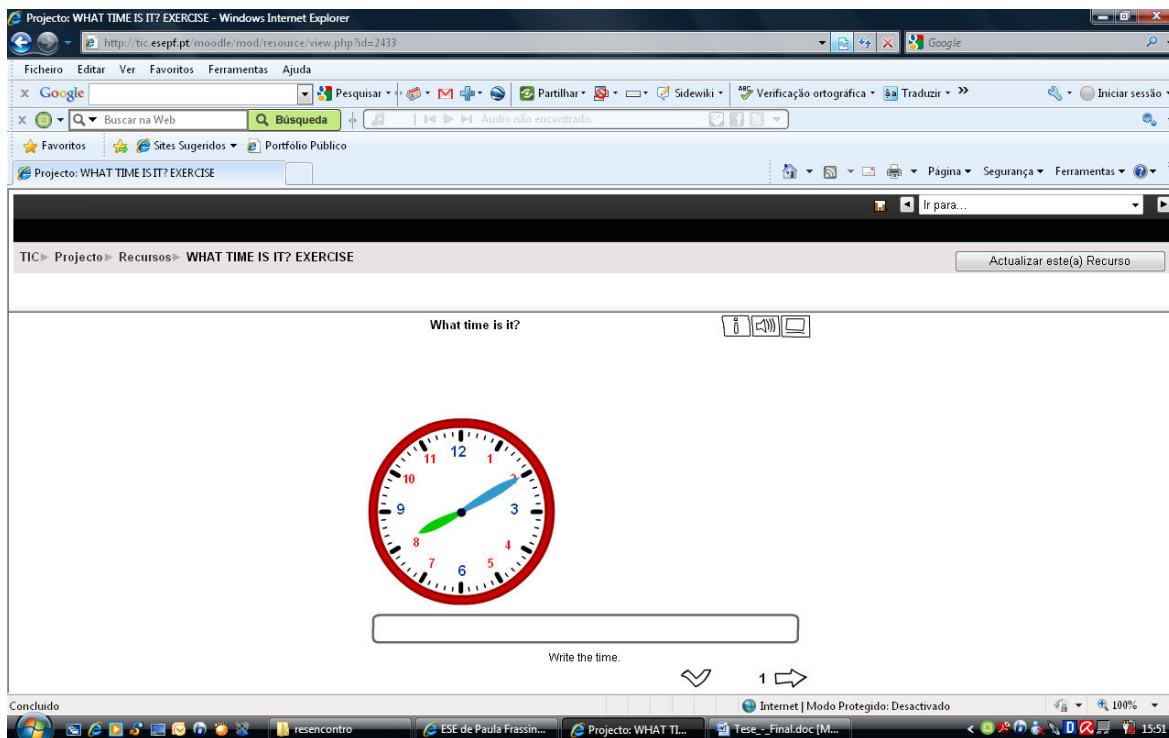


Figura 4 – Página 1 do exercício, sem realizar, WHAT TIME IS IT? com relógios.

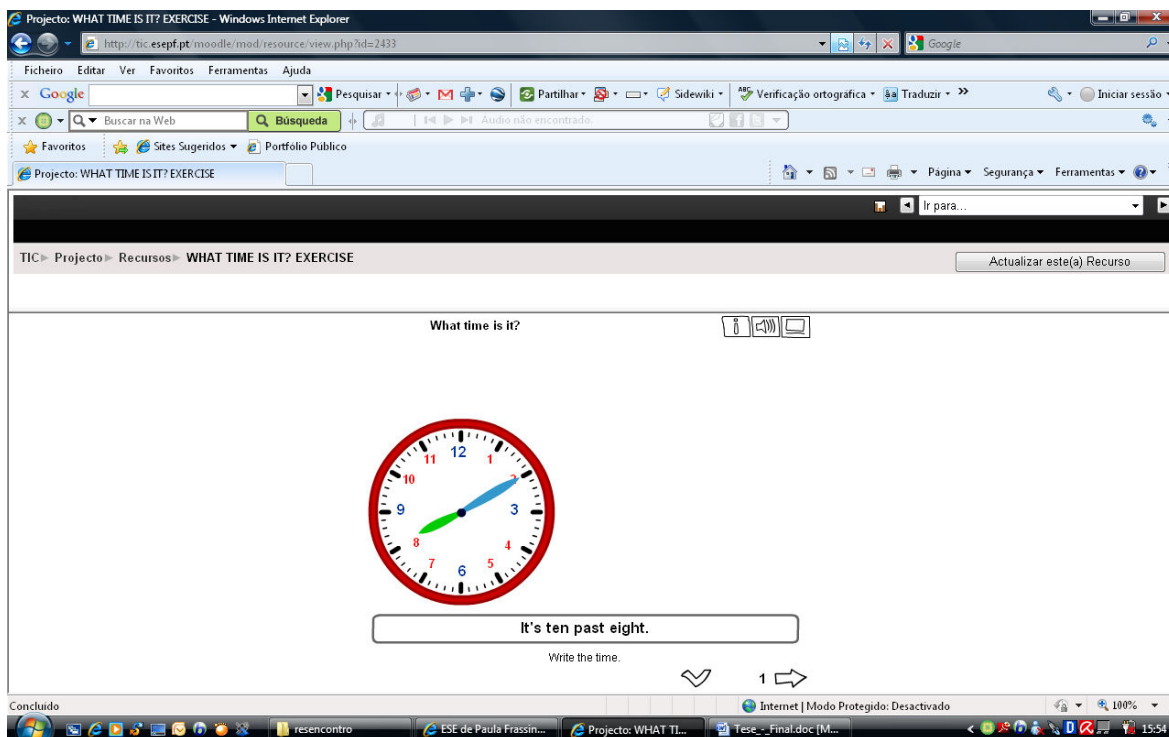


Figura 5 – Página do exercício, realizado, WHAT TIME IS IT=? com relógios.

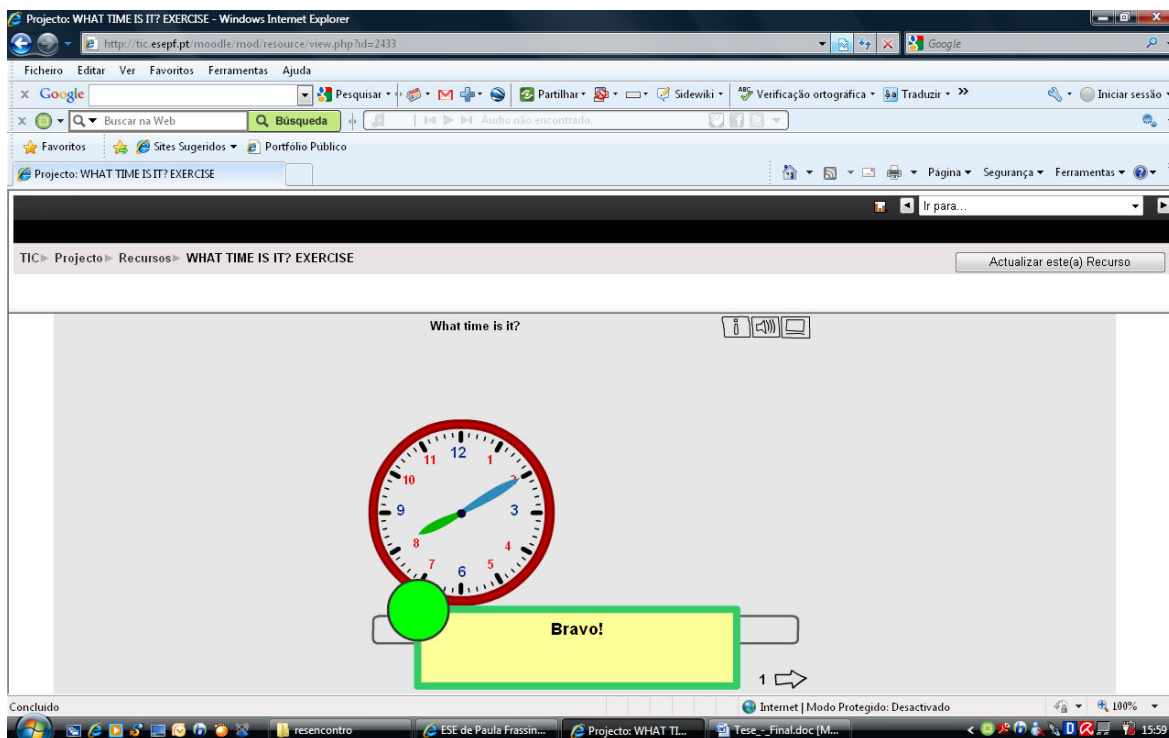


Figura 6 – Página 1 do exercício, realizado e verificado, WHAT TIME IS IT? com relógios.

Este exercício tem cinco páginas diferentes, sendo a sua funcionalidade semelhante à apresentação da página 1.

Uma outra actividade diferente foi feita e apresentada no *moodle*, para apelar mais uma vez à curiosidade dos alunos e sua subsequente motivação. Esta prende-se com o tema dos adjectivos/descrição e na página 1 consiste no arrastamento de imagens para fragmentos de um puzzle com texto, que descrevem com um adjectivo a personagem da imagem, como se segue:

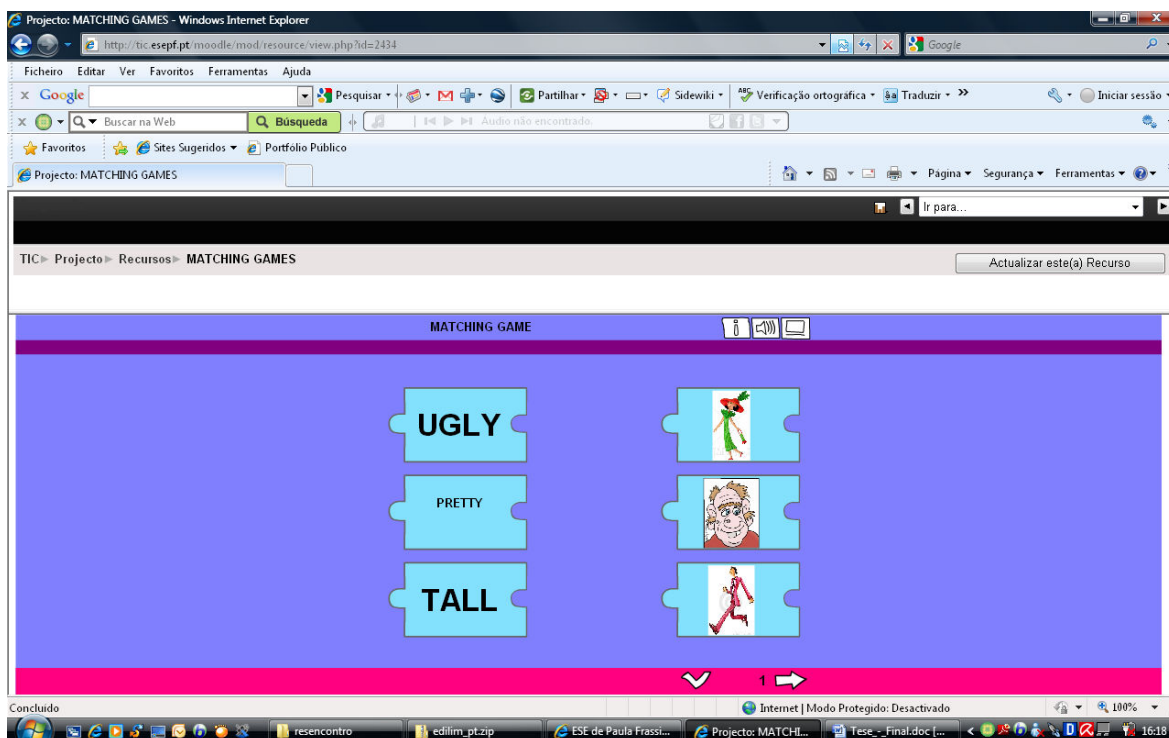


Figura 7 – Puzzle de arrastamento de imagens texto.

Na página 2 do mesmo tema, foi feito um exercício diferente, onde se coloca apenas texto em ambos os fragmentos do puzzle, com o intuito dos alunos fazerem corresponder os adjetivos em Inglês à sua tradução em Português. Este exercício apresenta-se graficamente da forma seguinte:

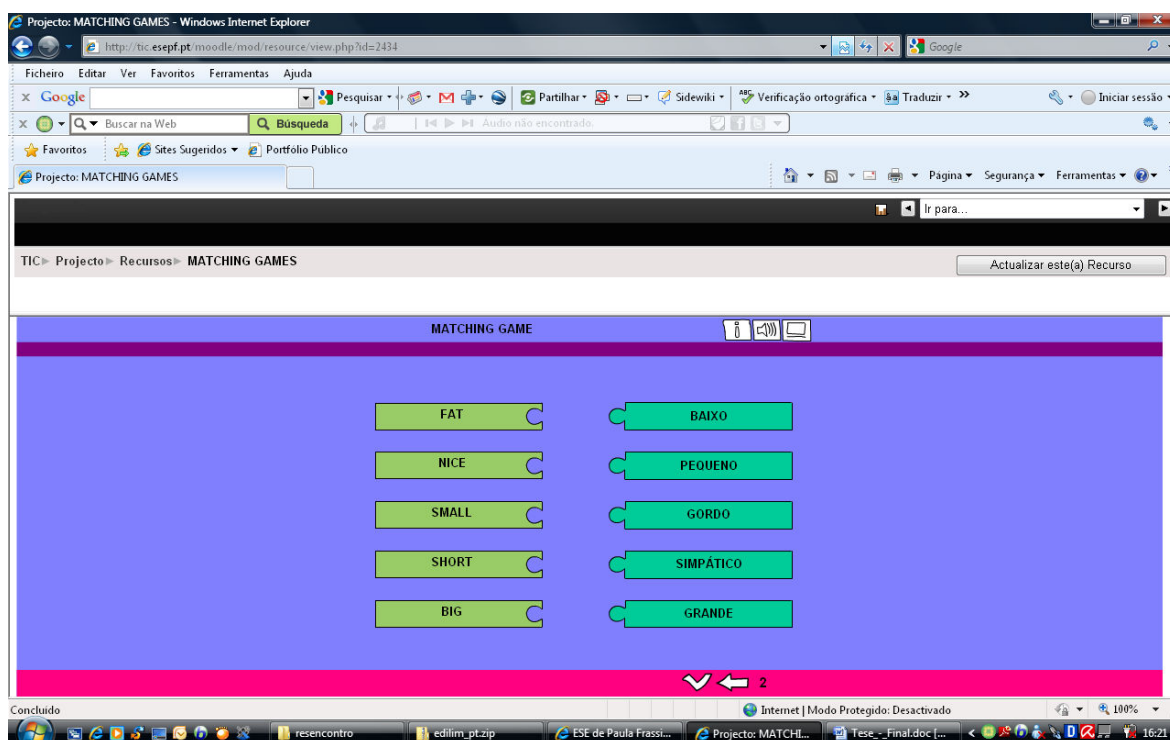


Figura 8 – Puzzle de arrastamento de texto.

Continuando a motivar os alunos do 4.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico com o programa *Edilim*, ainda foi elaborado outro apelativo exercício de múltipla escolha, não só apelando ao universo cromático, que desperta tanto a atenção de alunos desta faixa etária mas também às imagens, às quais estes são fielmente fás. Desta vez o tema pertence aos transportes e o exercício tem várias páginas, como se pode visualizar abaixo:

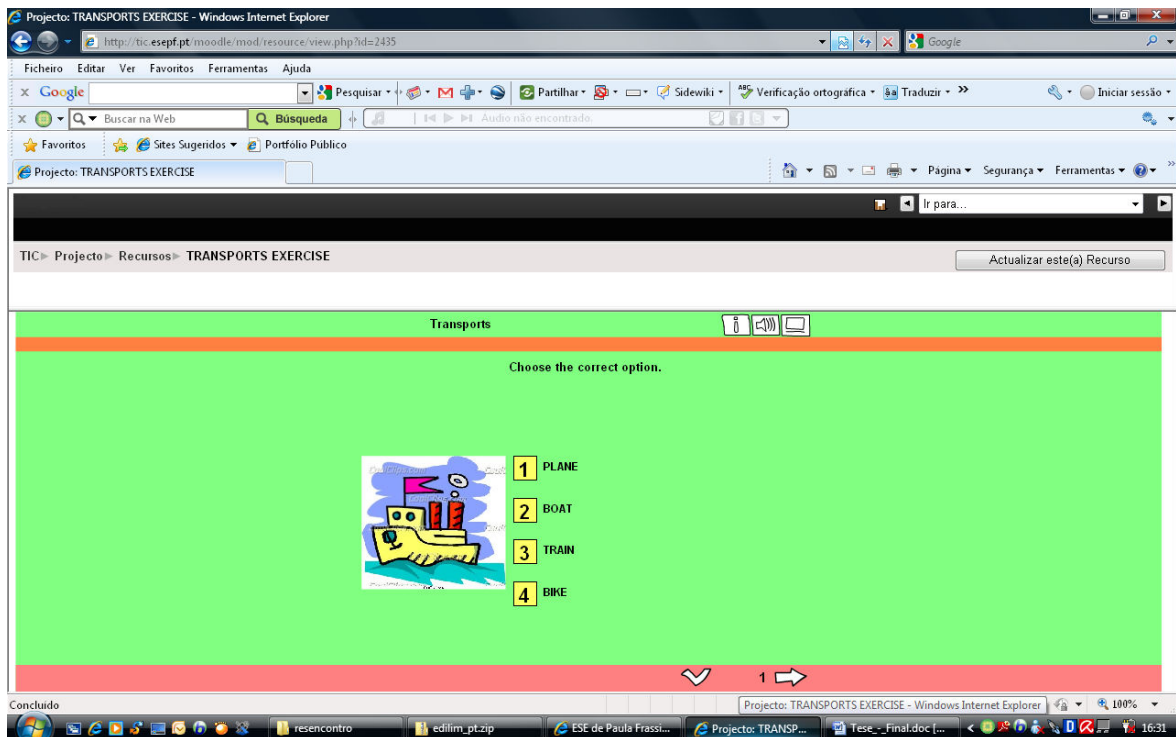


Figura 9 – Página 1 de exercício de múltipla escolha.

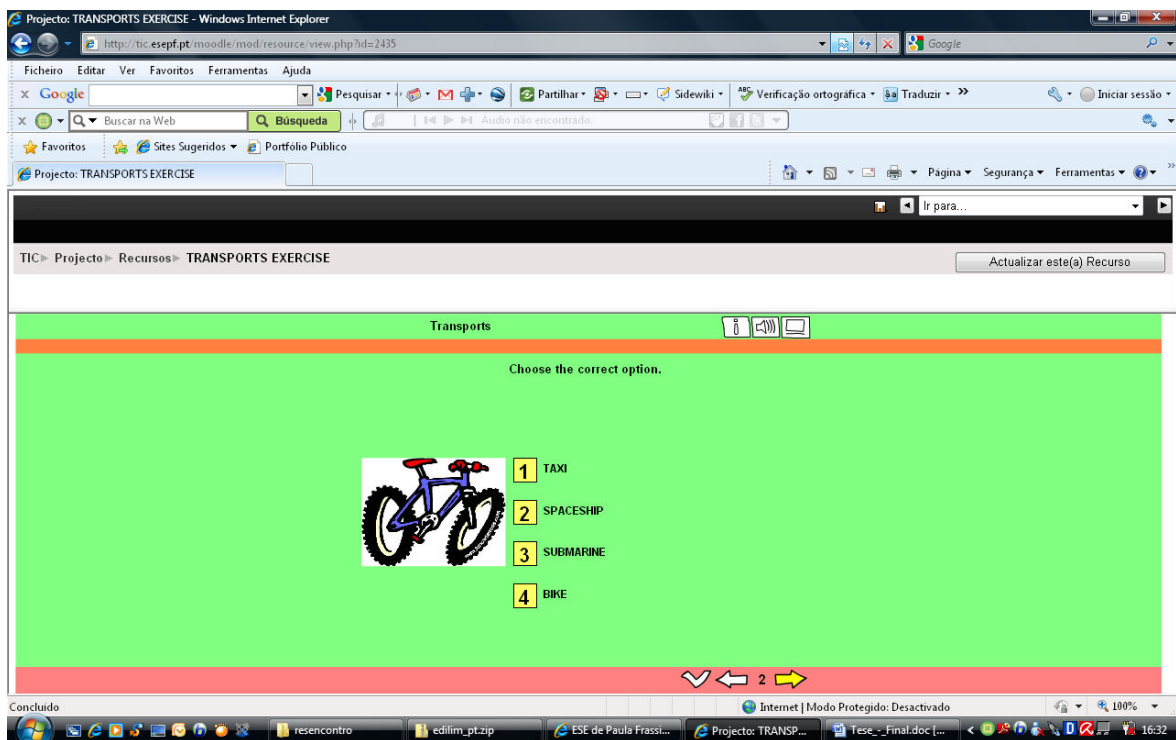


Figura 10 – Página 2 de exercício de múltipla escolha.

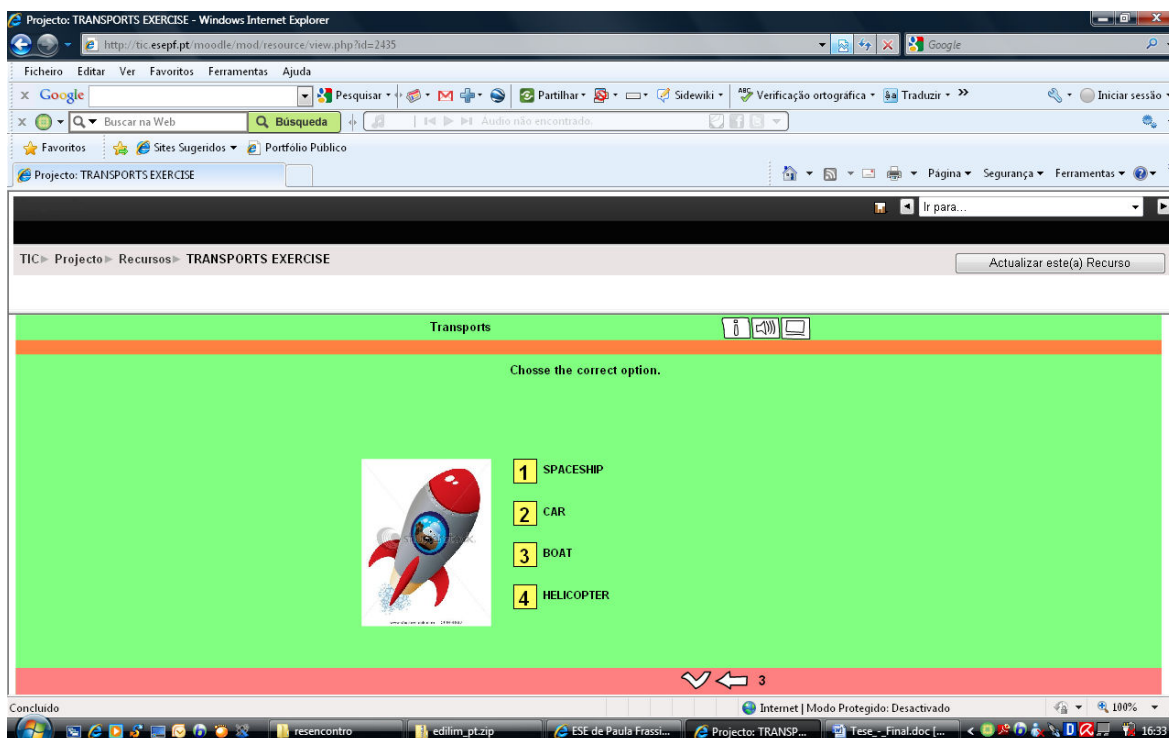


Figura 11 – Página 3 de exercício de múltipla escolha.

Em todos estes diferentes exercícios elaborados no programa *Edilim*, procurou-se manter os mesmos ícones de comando, a fim de tornar a sua funcionalidade incentivadora para os alunos se sentirem com confiança, e a sua preocupação principal se centrar mais propriamente no conteúdo do tema.

Também foram publicados dois jogos no *moodle*, os quais foram importados do sítio FREEWORLDGROUP.COM. Estes jogos, bem como todos os exercícios apresentados no *moodle*, têm como prioridade principal estimular a aprendizagem dos alunos através do seu meio de comunicação preferido. É no tema das actividades de tempo livre, que estes dois jogos estão inseridos, sendo o primeiro um jogo com pássaros e o segundo palavras cruzadas, embora com uma apresentação gráfica muito diferente das palavras cruzadas, do programa *Hot Potatoes*, apresentadas anteriormente. Nestes jogos há instruções, visualização dos resultados e som, como podem visualizar aqui e ouvir na plataforma:

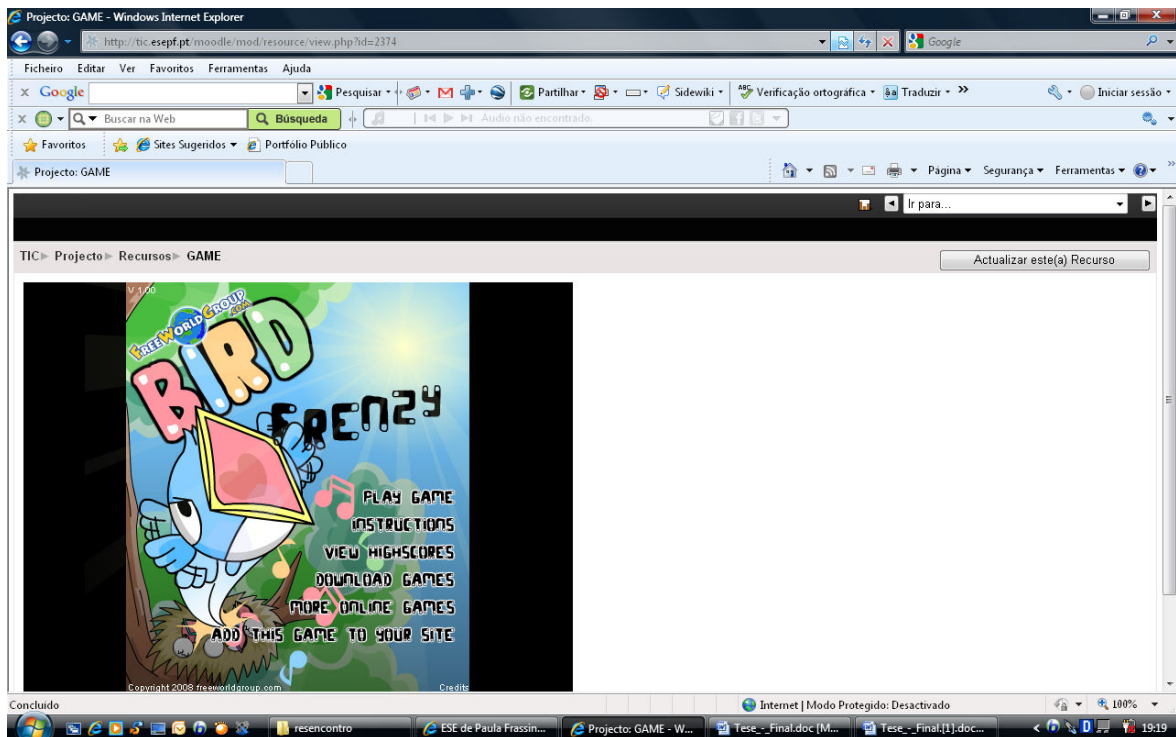


Figura 12 – Página 1 do jogo de pássaros de FREEWORLDGROUP.COM.

- Os alunos podem escolher o grau de dificuldade e a rapidez, com que pretendem jogar o jogo, como se pode verificar:

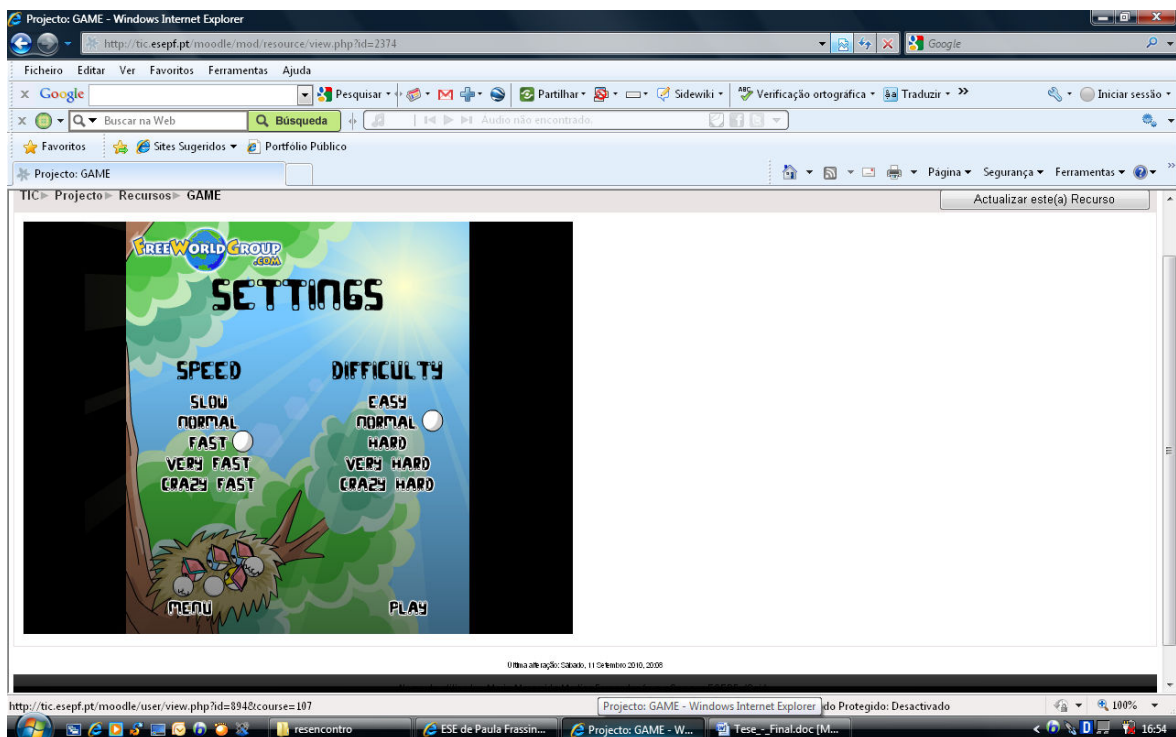


Figura 13 – Página 2 do jogo de pássaros de FREEWORLDGROUP.COM.

- Eis finalmente o aspecto gráfico do mesmo:

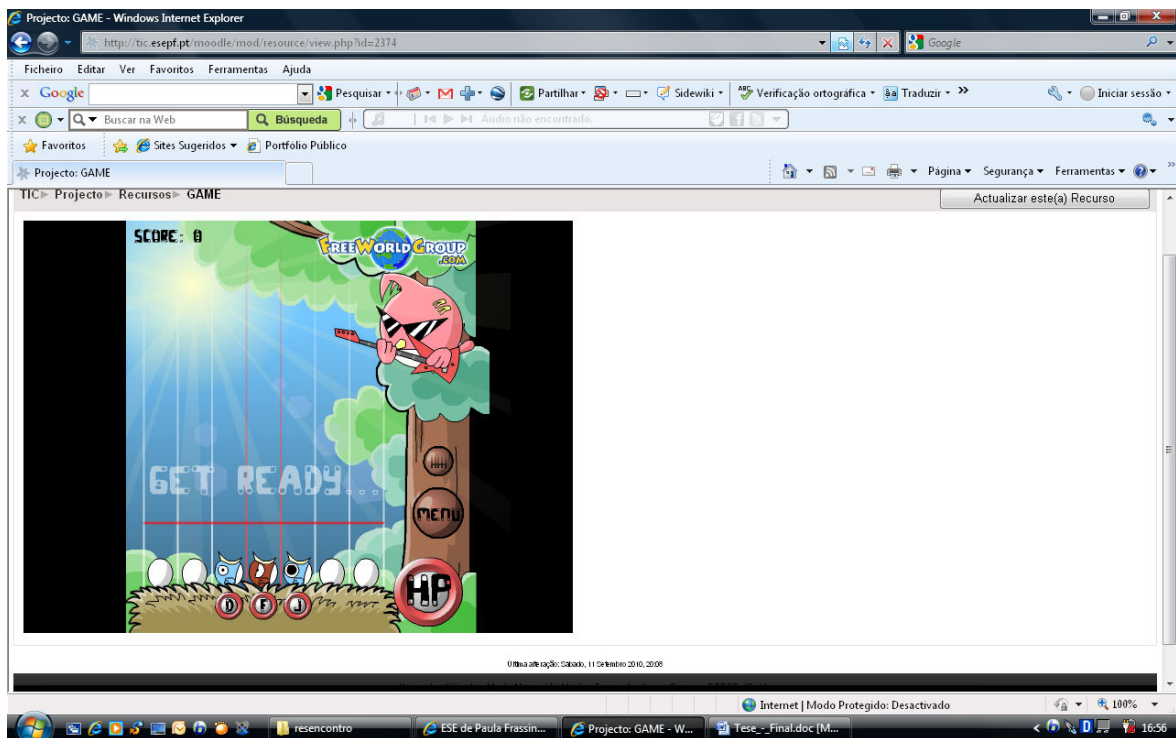


Figura 14 – Página 3 do jogo de pássaros de FREEWORLDGROUP.COM.

O jogo das palavras cruzadas segue um pouco os mesmos moldes e apresenta-se da forma seguinte:

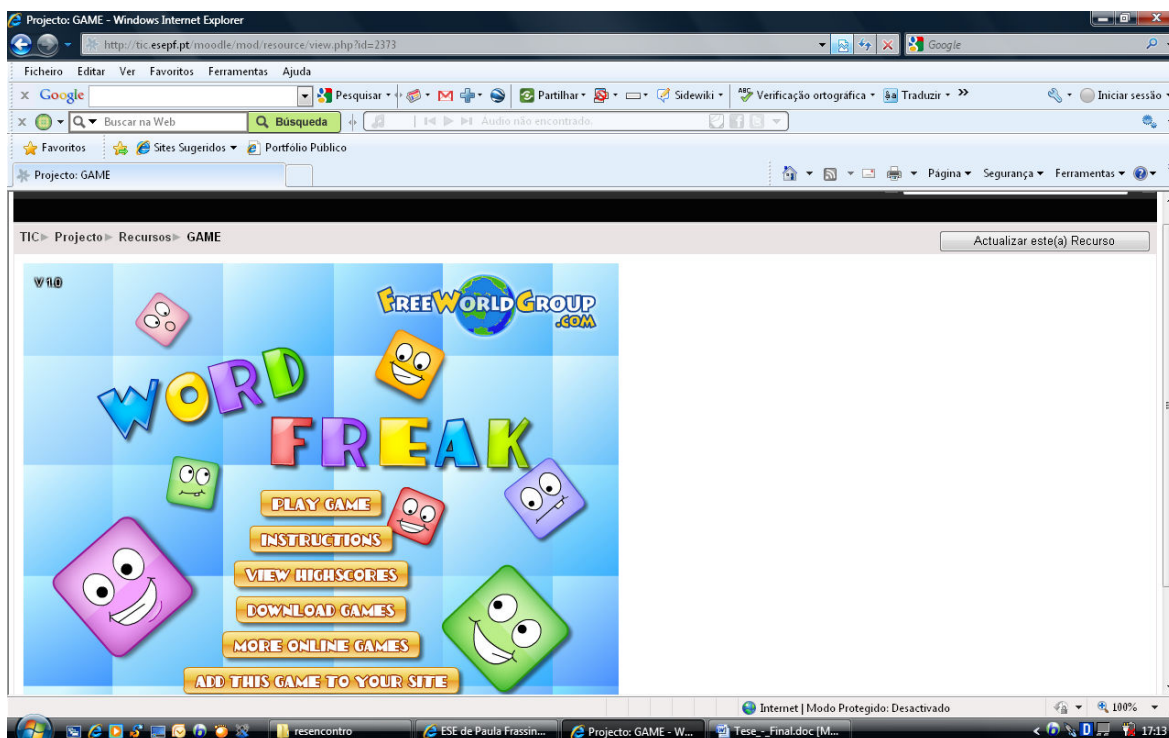


Figura 15 – Página 1 do jogo das palavras cruzadas de FREEWORLDGROUP.COM.

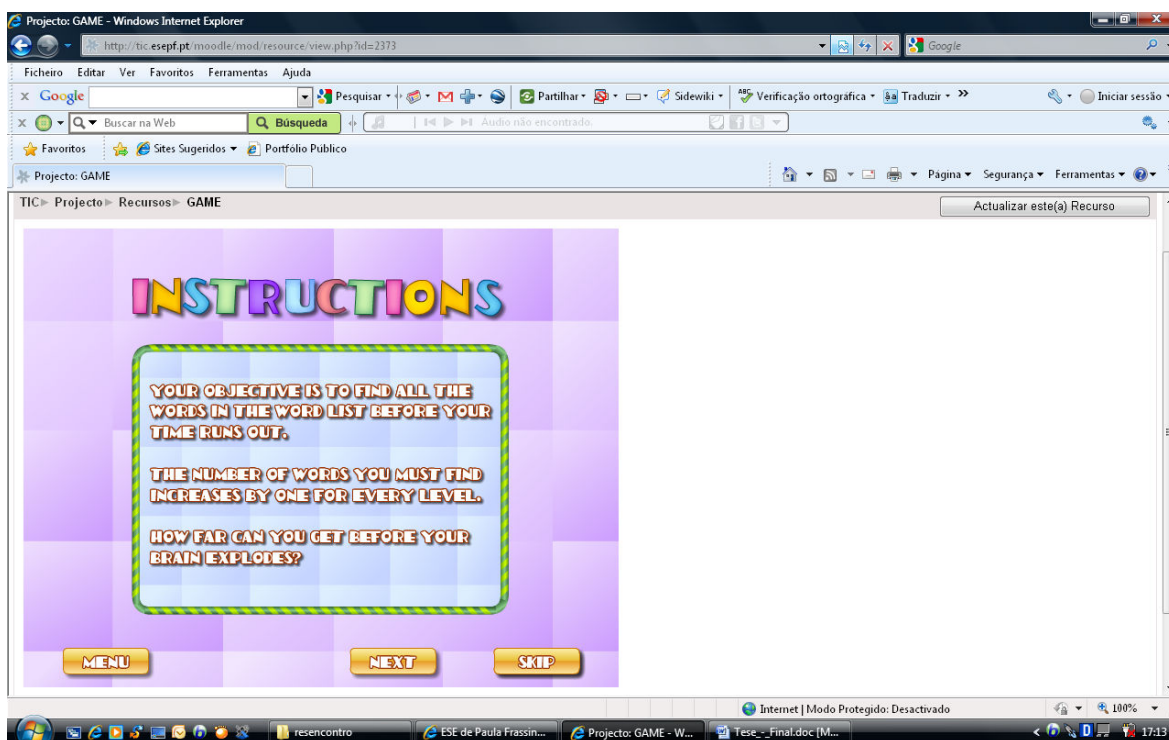


Figura 16 – Página 2 do jogo de palavras cruzadas de FREEWORLDGROUP.COM.

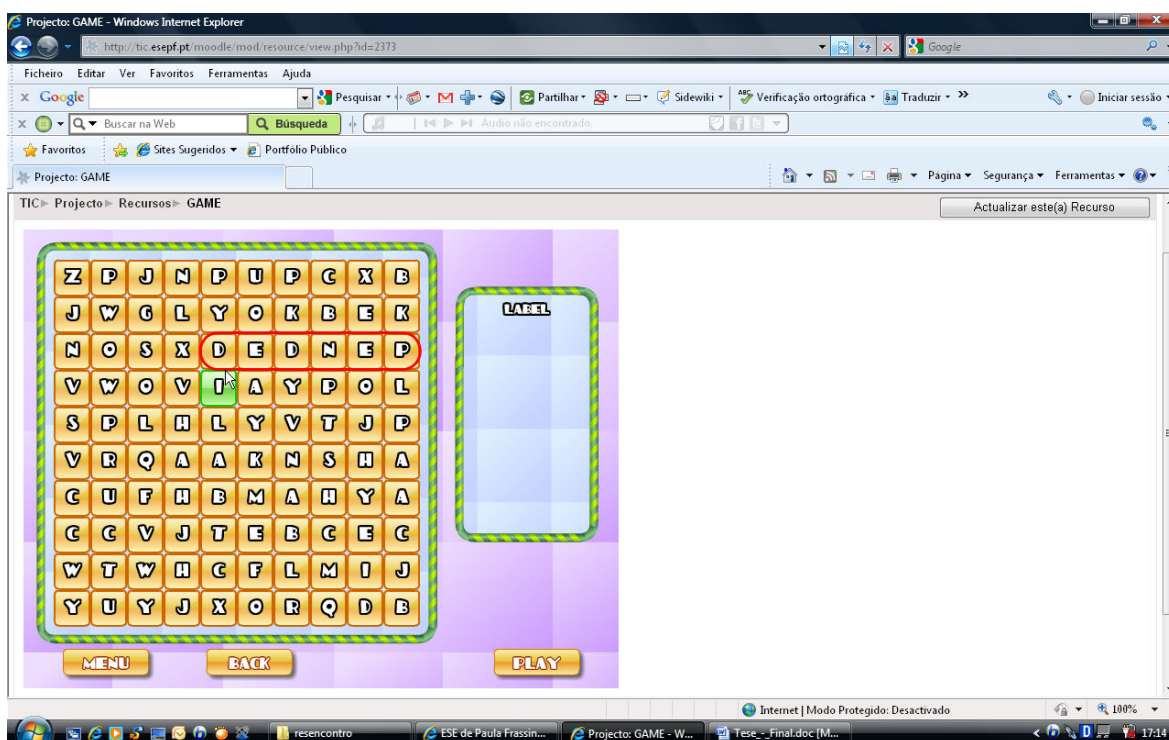


Figura 17 – Página 3 do jogo de palavras cruzadas de FREEWORLDGROUP.COM.

E com estas últimas imagens das apresentações gráficas dos jogos/exercícios, que se encontram no *moodle* é apresentada a imagem final do último, em que inicialmente esconderei as actividades, que os alunos não devem fazer, por uma questão de organização mental destes, a fim de manter a motivação e os orientar. No *moodle* há a possibilidade de acrescentar actividades, quando for necessário e esconder outras, que possam desconcentrar os alunos para as que devem estar focados a dada altura das suas aprendizagens:

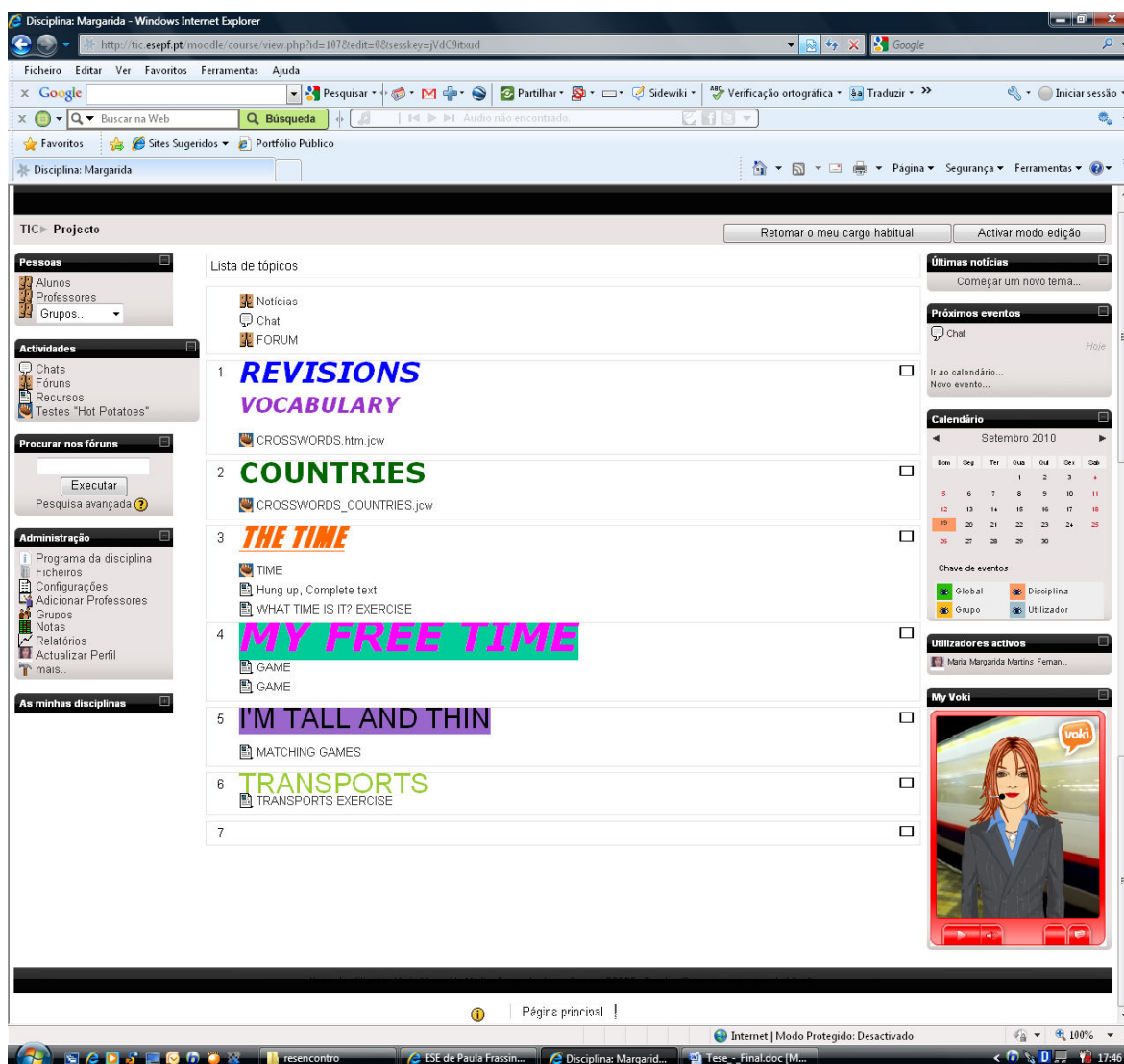


Figura 18 – Moodle.

Neste *moodle* foi criado um *Forum*, um *Chat*, um *Calendário* e *My Voki*, para os alunos terem mais informação e se relacionarem entre si e com a professora. O *My Voki* contém neste momento uma breve apresentação oral da professora, todavia o intuito é passar mensagens orais, ao longo de todo o ano lectivo, aos alunos, criando assim um desafio e em simultâneo praticando a audição da língua estrangeira dos mesmos e satisfazendo curiosidades, que os levarão a um alto nível de motivação para a aprendizagem desta língua.

***CAPÍTULO III* – Considerações Finais**



No decorrer deste estudo, procurei dar conta de como o mundo digital com a sua linguagem muito próprio se apossou das estruturas mentais dos nossos alunos, que já nasceram nativos digitais. Uma vez a comunicarem numa língua materna diferente das gerações anteriores, as metodologias de aprendizagem tradicionais já não dão resposta ao novo processo de aprendizagem destes jovens, sentindo-se assim desencantados na escola, logo desmotivados e até mesmo desinteressados, pela maneira como têm de aprender os conteúdos escolares. Como resposta aos alunos do 4.º ano de escolaridade do 1.º CEB e com a ajuda das Tecnologias da Informação e da Comunicação, criei um sítio virtual com actividades lúdicas para aumentar o sucesso escolar na actividade de enriquecimento curricular de Inglês, através do estímulo e da motivação. O intuito deste sítio virtual é de uma forma atractiva captar a atenção do aluno nativo digital e responsabilizá-lo, relativamente à sua aprendizagem ao oferecer-lhe parte dos conteúdos de uma forma digital, onde ele ao seu ritmo irá aprender brincando.

Ainda serviu para perceber que, embora haja uma grande oferta de sítios virtuais com actividades lúdicas para a disciplina de Inglês, estes sítios não estão organizados de forma a responder a esta faixa etária, pois apresentam-se de uma forma caótica. Servem para o professor tirar ideias e seleccionar algumas actividades lúdicas para as suas planificações, porém os alunos não terão paciência e capacidade de concentração suficiente para seleccionarem as actividades lúdicas que mais lhes convém, para as suas utilizações pedagógicas.

Também me alertou relativamente aos sítios virtuais, que poderiam existir devidamente organizados para os outros anos de escolaridade (1.º, 2.º e 3.º) e

ainda não foram criados. Confirma-se o excesso de informação digital geral e deste tipo de actividades, que devem ser filtradas, para que nestas idades, estes alunos tenham a parte pedagógica do caos organizada e ordenada, porque sozinhos não conseguirão fazer o trabalho, que o professor espera destes.

Conclui que, de facto, urge mudar as teorias de aprendizagem para uma que seja capaz de dar resposta a alunos numa era digital com características específicas, que exigem directrizes em conformidade. Como foi apresentado anteriormente, o conectivismo de Siemens, neste momento, é a melhor proposta conhecida, todavia o sistema educativo é extremamente lento, por razões de vária ordem, o que dificulta a aprendizagem dos nossos alunos, fazendo com que estes percam a confiança no sistema educacional, que não dá resposta às suas necessidades.

Este gesto aparentemente simbólico, a criação do espaço virtual para a utilização educativa de actividades lúdicas de alunos do 4.º ano de escolaridade do 1.º CEB, é não só uma estratégia de motivação para estes alunos, bem como a preparação para um percurso escolar, onde o aluno deve ser pró-activo, isto é, ser autónomo, independente e responsável pelo seu percurso de aprendizagem e formação, que se irá alongar a toda a sua vida. Isto, porque as teorias de aprendizagem tradicionais construtivistas e socioconstrutivistas centrados no controlo do ensino pela instituição ou pelo professor estão obsoletas tendo passando num primeiro passo teórico para teorias que prevêm um maior controlo por parte do aprendente e uma cultura de colaboração e de construção partilhada do conhecimento entre indivíduos independentes e autónomos.

Este estudo serviu para sentir o grande peso da máquina rudimentar educativa pública, que se esforça por acompanhar os tempos, porém não consegue actualizar-se atempadamente.

O trabalho de um professor pode ser comparado ao trabalho de um designer de moda, na medida em que deveria prever as tendências mentais e sociais dos seus futuros alunos, para que pudesse iniciar todos os anos lectivos estando na “moda mental e social”. Sendo uma visão muito interessante, só será possível quando o estado sob poucas directrizes der liberdade aos professores, de forma a que esta liberdade seja sentida como responsabilidade e aposte, sobretudo, na área da inspecção, com inspectores devidamente formados.

Esta investigação mostrou que a maior parte dos professores tem conhecimento tecnológico, contudo não adoptou um método permanente de utilização educativa de actividades lúdicas em aula, porque ainda não teve tempo nem formação para chegar ao “know how”, ficando-se pela utilização avulsa muito pouco significativa de actividades com este caris.

Embora todos nós, alunos e professores, queiramos desempenhar o melhor papel possível, estas diferenças no processo de ensino-aprendizagem não serão esbatidas em tão pouco tempo, como todos nós desejaríamos, visto que na primeira vez na História temos professores imigrantes digitais vs alunos digitais. Esta luta que exige muito esforço por parte dos professores não está a exigir menos por parte dos alunos, porque de um lado temos professores, que nunca irão conseguir apagar o seu sotaque de uma língua não digital, a sua língua materna, e por outro temos alunos que sem esperança se sentem desmotivados, porque não compreendidos pelas autoridades educativas.

Esta nova sociedade emergente em construção não terá a vida facilitada, por ter sido a sociedade pioneira nas grandes mudanças mentais e sociais, devido à gigante onda de instabilidade, que o enorme avanço na tecnologia da informação e comunicação provocou.

Contudo, o grande desafio, sob o ponto de vista humanístico, é de estarmos abertos ao diálogo e partilha para podermos minimizar todos estes danos colaterais, que numa sociedade em mudança sempre somos vítimas. E com a consciência de que estamos a fazer o nosso melhor e a com a renovação das gerações, chegaremos a um futuro com esta problemática ultrapassada e o nosso desafio de seres humanos estará centrado noutra situação, que nem Nostradamus conseguiu prever!!



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS



A.A.. *Programa de Generalização do Ensino de Inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Orientações Programáticas. Materiais para o Ensino e a Aprendizagem, [http://www.dgicd.min-edu.pt/ingles/Orientacoes_Programaticas.pdf], disponível em 2010/07/07.

ADELL, J. (1996). "Hacia la sociedad del aprendizaje", *EduTec: Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 7, [http://www.puc.cl/curso_dist/cbc/ntecnol2.html], disponível em 2010/07/06.

ANDERSON, T e CAMERON, D. (2006), *Collaborative Learning Activities Using Social Software Tools*, Athabasca University, [http://docs.google.com/View.aspx?docid=ag9j97p7pg73_ahh5gqp63qx4], disponível em 2010/07/06.

ANDERSON, T. (2005), "Distance learning – Social software's killer ap?", ODLAA 2005 Conference, Australia, [<http://www.unisa.edu.au/odlaaconference/PPDF2s/13%20odlaa%20-%20Anderson.pdf>], disponível em 2010/07/06.

ARGYRIS C. and SCHON, D (1992), *Organizational Learning: A Theory of Action Perspective*, Addison-Wesley.

BELDARRAIN, Y. (2006), "Distance Education Trends: Integrating new technologies to foster student interaction and collaboration", *Distance Education*, 27:2, 139 – 153, [<http://dx.doi.org/10.1080/01587910600789498>], disponível em 2010/07/06.

BENTO, Cristina, COELHO, Raquel, JOSEPH, Nicola, MOURÃO, Sandie Jones (2005) *Programa de Generalização do Ensino de Inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Revisão APPI – Associação Portuguesa de Professores de Inglês. Editor Ministério da Educação. Lisboa. ISBN 972-742-208-X.

BOTTENTUIT JUNIOR, J. B., COUTINHO, C. P., e (2007), "A Educação a Distância para a Formação ao Longo da Vida na Sociedade do Conhecimento, Libro de Actas do Congreso Internacional Galego-Portugués de Psicopedagogía, A.Coruña/Universidade da Coruña: Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación", Setembro, pp. 613-623, [<http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/7056/1/EAD.pdf>], disponível em 2010/07/06.

BOTTENTUIT JUNIOR, J. B., COUTINHO, C. P., e (2007), "Podcast em educação: um contributo para o estado da arte", Libro de Actas do Congreso Internacional Galego-Portugués de Psicopedagogía, A.Coruña/Universidade da Coruña: Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación, Setembro, pp. 837-846, [<https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/7094/1/pod.pdf>], disponível em 2010-07-06.

CABERO, J.A. (1996), "Nuevas tecnologías, comunicacion y educacion", *Comunicar*, 3, 14-25 (ISSN: 1133-3219), [<http://tecnologiaedu.us.es/bibliovir/pdf/3.pdf>], disponível em 2010/07/06.

CANDEIAS, M. I e SILVA, J. A. (2008), "A nossa sala de aula já é maior que o planeta Terra!", *Educação, Formação & Tecnologias*, vol. 1(1), [<http://eft.educom.pt/index.php/eft/article/viewFile/27/19>], disponível em 2010/07/06.

CARNEIRO, Roberto (2004), *A educação primeiro*: Roberto Carneiro entrevistado por Joaquim Azevedo, V.N. Gaia: Fundação Manuel Leão.

COUTINHO, C. P. (2005). *Percursos da Investigação em Tecnologia Educativa em Portugal: uma abordagem temática e metodológica a publicações científicas (1985-2000)*. Monografias em Educação. Braga: CIED - Universidade do Minho.



COUTINHO, C. P., & BOTTENTUIT JUNIOR, J. B. (2007), "Blog e wiki: os futuros professores e as ferramentas da Web 2.0", SIIIE – 14 – 16 Nov. 2007: actas do Simpósio Internacional de Informática Educativa (pp. 199-204), Porto, [https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/7358/1/Com%20SIIIE.pdf], disponível em 2010/07/06.

FERREIRA, Jorge Carlos Felz, *Reflexões sobre o ser professor: a construção de um professor intelectual*. [http://bocc.ubi.pt/pag/felz-jorge-reflexoes-sobre-ser-professor.html], disponível em 2010/07/08.

FREIRE F. e VALENTE J. A. (orgs), *Aprendendo para a Vida: Os Computadores na Sala de Aula*, São Paulo: Cortez Editora, 2001.

FREIRE, P., *Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1970, [http://paulofreirefinland.org/wp-content/uploads/2007/02/pedagogia_do_oprimido.pdf], disponível em 2010/07/06.

JONASSEN, David et al, *Constructivism and computer-mediated communications in distance education*, The American Journal of Distance Education, vol 9, nº 2, 1995:7-26.

JONASSEN, David. *O uso das novas tecnologias na educação a distância e a aprendizagem construtivista*, *Em Aberto*, Brasília, ano 16, nº 70, abr/jun, 1996:70-88, [http://www.eps-pedro-santarem.rcts.pt/FORMACAO/My%20Cmaps/planificacoes/Davidonassen.pdf], disponível em 2010/07/09.

LE MOIGNE, Jean-Louis, 1994, *O construtivismo – dos fundamentos*, Vol. I, Instituto Piaget, ISBN: 9727711049.

LÉVY, P. (2000), *Cibercultura*, Lisboa, Instituto Piaget.

Ministério da Educação. Portal da Educação. *Sistema de Formação e de Certificação em Competências TIC para professores*, 20 de Abril de 2010. [http://www.min-edu.pt/np3/3964.html], disponível em 2010-07-08.

MONTEIRO, Elis (2009) *O Globo*. "Nativos Digitais já estão dominando o mundo e transformando a forma como o ser humano se comunica". [http://oglobo.globo.com/tecnologia/mat/2009/05/18/nativos-digitais-ja-estao-dominando-mundo-transformando-forma-como-ser-humano-se-comunica-755911408.asp], disponível em 2010/07/04.

MORAES, M. C., (2003) *Educar na Biologia do Amor e da Solidariedade*, Vozes, ISBN – 8532628826.

PAPERT, S. (1996). *A Família em Rede*. Lisboa: Relógio D'Água Editores. p. 43.

PELLEGRINO C. (2001), *Os Valores Humanos*. PUC/SP.

PERRENOUD, Philippe PAQUAY, Léopold ALTET, Marguerite CHARLIER, Évelyne (organizadores) *Formando Professores Profissionais, quais estratégias, quais competências?* Porto Alegre: Artemed. 2001.

PONTE, J. P. (1990), *Teachers' perceived roles of the computer in mathematics education*, *Proceedings of PME XIV* (Vol. 1, pp. 183-190), México.



PONTE, J. P. (2000). *A formação em novas tecnologias e as concepções e práticas*. Quadrante. 9 (2), pp 3-26.

PRENSKY, M. (2001), *Nativos Digitais Imigrantes Digitais*, [http://api.ning.com/files/EbPsZU1BsEN0i*42tYn-d650YRCrrtlI8XBkX3j8*2s_/Texto_1_Nativos_Digitais_Imigrantes_Digitais.pdf], disponível em 2010/07/04.

ROBERTS, Terry. *National Paideia Center. University of North Carolina. S.l.d..*

SAYEGH, Flávia. *As Relações Entre Desenvolvimento e Aprendizagem Para Piaget e Vygotsky*, [<http://www.profala.com/artpsico60.htm>], disponível em 2010/07/09.

Seitzinger, J. (2006). *Be Constructive: Blogs, Podcasts, and Wikis as Constructivist Learning Tools*, Learning Solutions e-Magazine, [<http://www.elearningguild.com/pdf/2/073106DES.pdf>], disponível em 2010/07/06.

Siemens, G. (2003). *Learning Ecology, Communities, and Networks Extending the Classroom*. [http://www.elearnspace.org/Articles/learning_communities.htm], disponível em 2010/07/06.

Siemens, G. (2004), *Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age*, [<http://www.elearnspace.org/Articles/connectivism.htm>], disponível em 2010/07/09.

Siemens, G. (2006). *Connectivism: Learning Theory or Pastime of the Self-Amused?*, [http://www.elearnspace.org/Articles/connectivism_self-amused.htm], disponível em 2010/07/09.

Silva, B. (2005). *Ecologias da Comunicação e Contextos Educacionais*. Braga: Universidade do Minho, [<http://www.iep.uminho.pt/tcel/Material/Ecol.%20da%20com.%20e%20contextos%20educacionais.pdf>], disponível em 2010/07/06.

Silva, B. D. & Silva A. M. C. (2003). "Para uma metodologia de avaliação de projectos em TIC: configurações e desafios". Challenges 2003-III Conferência Internacional sobre Tecnologias de Informação e Comunicação, 5º SIIIE - Simpósio Internacional em Informática Educativa, Braga: Universidade do Minho, pp.435-444.

Currículo Nacional do *Ensino Básico - Línguas Estrangeiras* [www.dgdc.min-edu.pt/.../compe_essenc_LinguasEstrangeiras.pdf], disponível em 2010/07/03.

Despacho n.º 14 753/2005 (2.ª série) [http://www.malhatlantica.pt/cfaeca/legislacao/basico/14753_05.htm.html], disponível em 2010/07/03.

[<http://www.slideshare.net/maxedmond/digital-literacy-internet-misconceptions>], disponível em 2010/07/04.

[<http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part2.pdf>], disponível em 2010/07/05.

Metodologia de Investigação-Ação. [http://faadsaze.com.sapo.pt/11_modelos.htm], disponível em 2010-07-08.

ANEXO I – INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO



Recursos Pedagógicos Digitais:

Actividades Lúdicas para alunos do 4º Ano do 1º CEB de Língua Inglesa

Inquérito por questionário dirigido a professores de Inglês no 1.º CEB

Seminário de Projecto

Num mundo de nativos digitais, o fascínio dos alunos, nascidos a partir da década de 80 no século passado, em qualquer domínio do saber, prende-se com os recursos digitais e de multimédia. Os professores podem aproveitar todo este entusiasmo, incorporando-o no dia-a-dia no contexto de sala de aula. Recorrendo à utilização educativa de actividades lúdicas, através de recursos pedagógicos digitais e de multimédia, as aulas, nomeadamente de uma língua e cultura estrangeira, Inglês, neste caso em particular, poderão passar a ser mais criativas e colaborativas, aumentando a motivação dos alunos e permitindo partilhar o que acontece na escola com o resto do mundo. A sala de aula pode deixar de ter apenas estratégias e metodologias tradicionais e abrir a porta à inovação tecnológica da informação e comunicação, tornando-se, assim, num espaço moderna e de eleição, mesmo se ainda em parceria com o passado.

Tendo em conta este contexto, o presente inquérito por questionário tem como principal objectivo procurar perceber de que forma os professores de Inglês das actividades de enriquecimento curricular estão a lidar com o fenómeno da utilização educativa de actividades lúdicas, através de recursos digitais e de multimédia.

1. Ano de escolaridade que lecciona:

1.º 2.º 3.º 4.º

2. Idade: _____ Anos

3. Tempo de serviço: _____ Anos

4. Tem formação na Área das Novas Tecnologias da Informação e Comunicação?

Não Sim Qual/Quais? _____

Recursos Pedagógicos Digitais:

Actividades Lúdicas para alunos do 4º Ano do 1º CEB de Língua Inglesa

Inquérito por questionário dirigido a professores de Inglês no 1.º CEB

Seminário de Projecto

5. Utiliza o computador na prática lectiva?

Sim Não Raramente

6. Conhece sítios virtuais, onde encontrar actividades lúdicas?

Sim Não

7. Existem várias actividades lúdicas, através de recursos digitais.

Assinale, com um X, a resposta que mais se ajusta à sua situação:

Actividades	Não conheço	Sim, conheço, mas não utilizo	Sim, conheço e utilizo
Jogos			
Sopas de letras			
Palavras cruzadas			
Puzzles			
Quebra-cabeças			

Recursos Pedagógicos Digitais:

Actividades Lúdicas para alunos do 4º Ano do 1º CEB de Língua Inglesa

Inquérito por questionário dirigido a professores de Inglês no 1.º CEB

Seminário de Projecto

8. Assinale, com um X, as actividades lúdicas, através de recursos digitais e de multimédia, que mais utiliza em contexto educativo:

Jogos	
Sopas de letras	
Palavras cruzadas	
Puzzles	
Quebra-cabeças	

9. Assinale, com um X, as principais razões para a utilização das actividades lúdicas através de recursos digitais e de multimédia:

Facilidade de acesso	
Disponibilização de recursos facilitada	
Motivação dos alunos	
Diversificação dos métodos de ensino	
Conhecimento das actividades	
Demonstração de interesse em contexto educativo	

Recursos Pedagógicos Digitais:

Actividades Lúdicas para alunos do 4º Ano do 1º CEB de Língua Inglesa

Inquérito por questionário dirigido a professores de Inglês no 1.º CEB

Seminário de Projecto

10. Assinale, com um X, as principais razões para a NÃO utilização das actividades lúdicas, através dos recursos digitais e de multimédia:

Falta de conhecimento	
Falta de recursos materiais / dificuldades logísticas	
Sem necessidade de utilização	
Pouca experiência	
Falta de tempo	
Actividades pouco fiáveis	
Uso incompatível com os conteúdos	
Dificuldades na sua utilização	

Obrigada pela sua colaboração.