ESE POLITÉCNICO DO PORTO

Luís Miguel Marques de Sousa

"Poster yourself": a construção colaborativa e multimédia do conhecimento no Ensino Precoce de Inglês

MESTRADO EM ENSINO PRECOCE DE INGLÊS

Dezembro 2013

M

MESTRADO EM ENSINO PRECOCE DE INGLÊS

Dezembro | 2013

ESE POLITÉCNICO DO PORTO

Luís Miguel Marques de Sousa

"Poster yourself": a construção colaborativa e multimédia do conhecimento no Ensino Precoce de Inglês

Projeto submetido como requisito parcial para obtenção do grau de
MESTRE EM ENSINO PRECOCE DO INGLÊS

Orientação

Prof. Doutor Américo Dias

Prof. Doutor Mário Cruz

MESTRADO EM ENSINO PRECOCE DE INGLÊS

Dezembro 2013

Agradecimentos

Ao Doutor Américo Dias, pela orientação e pelo conhecimento transmitido.

Ao Doutor Mário Cruz, pela sua contribuição valiosa e pelo incansável apoio.

À minha esposa, pelo apoio, dedicação e pela vontade contagiante de triunfar que me inspirou nos momentos mais difíceis.

Aos meus alunos, por justificarem o facto de ter escolhido ser professor.

Aos meus pais e à minha irmã, pelo apoio prestado nesta e em todas as fases da minha vida.

Palavras-chave

Aprendizagem colaborativa, tecnologias de informação e comunicação, pedagogia para a autonomia, construtivismo

Resumo

Analisando a forma como as relações comunicativas da sociedade atual são estabelecidas, podemos verificar a predominância do mundo virtual e das ferramentas interativas na forma como comunicamos e como aprendemos. Vivendo num mundo estruturado por conexões, surge a importância de implementar essa conectividade entre o ambiente escolar e o mundo exterior, assente numa abordagem pedagógica configurada pela interatividade e pela colaboração. O presente estudo teve como objetivo a implementação de um projeto de investigação-ação baseado nessa abordagem, em que os alunos surjam como parte integrante do processo de aquisição de conhecimento, configurando, implementando e refletindo sobre as estratégias implementadas, incrementando a sua autonomia como seres participantes e críticos do processo educativo. Para isso utilizámos dois veículos globalizadores: as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) e a Língua Inglesa. Através de estratégias colaborativas e utilizando o *task-based learning* como principal método de ensino, procurámos contribuir para a criação de alunos participantes, reflexivos e críticos do processo educativo. Chegamos à conclusão que esta colaboração permitiu a inclusão da perspetiva infantil no processo de aprendizagem e que este é um fator estruturante precioso, potenciador da reflexão critica, da autonomia e da aprendizagem.

Keywords

Cooperative learning, information and communication technologies, pedagogy for autonomy, constructivism

Abstract

Analyzing how modern societies' communicative relations are established, we can verify that the virtual world and the interactive tools are dominant in the way we communicate and learn. Living in a world structured by connections, it is important to implement that connectivity between the school environment and the outside world, based on a pedagogical approach structured by interactivity and cooperation. The present study aimed to implement an action-research project based on that approach, in which the students arise as an integrated part of the knowledge acquisition process, setting, implementing and reflecting about the implemented strategies, increasing their autonomy as participant and critical beings of the educational process. To do this we used two globalizing vehicles: ISTs and the English language. Using collaborative strategies and task-based learning as the main teaching methodology, we aimed to contribute to the creation of participant, active, reflexive and critical agents of the educational process. We have come to the conclusion that the implemented collaborative strategies allowed the inclusion of a child's perspective in the learning process and that this is a precious structuring factor, which increases critical reflection, autonomy and learning.

ÍNDICE

Introdução 1

Parte 1 3

1. A importância das TIC na sociedade atual 3

1.1. Conceito comunicativo atual e as TIC 4

1.2. A Internet e as suas ferramentas interativas 5

1.3. Ferramentas comunicativas on-line 7

1.4. Tecnologia Educativa: conceito e finalidades 10

2. A aprendizagem colaborativa: teorias e modelos de aprendizagem em rede 13

3. A procura interativa do conhecimento: as TIC no contexto educativo 19

4. Pedagogia para a autonomia na aula de Língua Estrangeira (LE) 22

5. A implementação de estratégias colaborativas assentes nas TIC no Ensino Precoce do Inglês 26

Parte 2 30

1. Implementação prática do projeto de investigação–ação 30

1.1. Objetivos e descrição do projeto de investigação-ação 30

1.2. Metodologia investigativa 35

1.3. Caraterização da turma 38

1.4. Descrição da implementação prática do projeto de investigação 39

1.4.1. Descrição do processo de aprendizagem colaborativa - tema Jobs 41

1.4.2. Descrição do processo de aprendizagem colaborativa - tema Sea animals 50

2. Análise dos questionários 61

Considerações finais 75

Bibliografia 79

Anexo I 83

Anexo II 110

INTRODUÇÃO

Através da implementação deste projeto de investigação-ação pretendemos, acima de tudo, aproximar a escola, muitas vezes existente como uma realidade separada do mundo exterior, à realidade comunicativa existente na Sociedade da Informação. Implementando uma metodologia de investigação-ação tentámos incutir nos nossos alunos processos de operacionalização mental capazes de os dotar com os instrumentos necessários para se assumirem como agentes ativos e críticos do processo educativo e, por consequência, agentes sociais críticos, pensantes e reflexivos capazes de procurar e filtrar autonomamente conhecimento. Em suma, pretendemos transformar o processo de ensino-aprendizagem num processo estruturado pela colaboração.

Elaborámos o quadro teórico de suporte retratando a sociedade atual e os seus processos comunicativos, assentes atualmente em comunicações virtuais interativas, proporcionadas principalmente por uma evolução de paradigma da tecnologia que estruturou a forma como as conexões comunicativas são realizadas e a forma de aquisição de conhecimento: a Internet. Relacionámos as tecnologias e a nova realidade comunicacional com o sistema educativo, e expusemos as principais ferramentas interativas utilizadas no contexto educativo. Entre elas destacámos os conhecidos *blogs* e uma variação dos mesmos, uma ferramenta característica da Web 2.0 utilizada neste projeto para a exposição virtual dos conteúdos e conhecimentos explorados pelos alunos: o *Glogster*.

De seguida reportámo-nos à forma como a Tecnologia Educativa estruturou novas formas colaborativas, novos modelos e teorias de aprendizagem, com ênfase no Construtivismo, uma perspetiva inerente à procura de conhecimento social assente na interação com o meio envolvente. Utilizando as TIC como meio configurador dessa articulação, dissertámos sobre a utilização das mesmas em contexto educativo, duma forma geral. Assentes no pressuposto que a participação num projeto colaborativo caraterizado pela procura interativa de conhecimento é um fator incrementador da autonomia dos alunos, desenvolvemos a fundamentação teórica abordando o conceito de autonomia na aula de Língua Estrangeira. Terminámos a parte teórica deste

trabalho com o contexto específico onde o mesmo foi implementado: o ensino de Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico, estabelecendo relações de significação e importância entre a abordagem pretendida e os objetivos da implementação de um Ensino Precoce da Língua Inglesa, apoiando-nos, principalmente, nas Orientações Programáticas para o Ensino e Aprendizagem de Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico.

No que diz respeito à parte prática deste projeto de investigação, iniciámos a segunda parte deste projeto com a descrição do mesmo, constituída pela exposição dos seus objetivos, da metodologia de investigação-ação utilizada e pela descrição da turma onde este estudo foi implementado. Após a descrição e fundamentação das atividades e estratégias implementadas, expusemos o caráter reflexivo deste estudo, através da análise a um questionário realizado aos alunos. Através da análise deste questionário é pretendido verificar a validade das estratégias implementadas como configuradoras da procura autónoma e colaborativa do conhecimento linguístico. A conclusão do presente estudo foi realizada através das considerações finais.

Pretendemos, com a implementação deste projeto de investigação-ação, atingir os objetivos propostos no início do mesmo, incutindo uma pedagogia colaborativa assente nas TIC.

PARTE 1

1. A IMPORTÂNCIA DAS TIC NA SOCIEDADE ATUAL

Uma sociedade é constituída pelos seus diferentes membros, pela forma como eles comunicam e como agem em conjunto, evoluindo ou regredindo de acordo com as interações realizadas entre os seus membros e com o mundo exterior. As ferramentas utilizadas servem de veículo transmissor de saberes e de certa forma configuram não só os processos mas também quem os orienta. Desta forma, as TIC assumem atualmente uma relevância incontestável, sendo parte integrante e configuradora do processo comunicativo e da aquisição de conhecimento da sociedade contemporânea:

> De fato, os meios de comunicação impulsionados pelo desenvolvimento das TIC estão a modificar a forma como nos relacionamos com o saber, com a própria aprendizagem e com o conhecimento, reconfigurando a realidade que nos circunda e a nossa relação com a mesma. (Cruz, 2011, p. 99)

Configurando a comunicação, incrementam e orientam a interação social e assumem uma importância crescente nas diferentes formas de aquisição de conhecimento. Abordando as ferramentas comunicativas que uma determinada sociedade utiliza, explorámos também a forma como essa mesma sociedade e os seus constituintes realizam a aquisição de conhecimentos.

Atualmente a comunicação interativa e colaborativa configura o próprio conhecimento, sendo fundamental a aquisição de competências TIC que permitam ao indivíduo aprofundar a interação comunicativa através das ferramentas multimédia.

1.1. Conceito comunicativo atual e as TIC

Ao falar de comunicação, a resposta que prontamente surge é a de uma troca de informação, ideias ou mensagens entre dois intervenientes, através de um diálogo entre dois ou mais participantes. Mas numa reflexão mais profunda sobre esta definição intuitiva, podemos observar a escassez da mesma. Atualmente o conceito de comunicação não pode estar restringido ou ser sinónimo do diálogo, já que sempre foi possível existir comunicação sem a troca de mensagens expressas oralmente; é possível existir comunicação sem oralidade assim como é possível existir comunicação quer a nível oral, como visual entre dois sujeitos separados por milhares de quilómetros.

Sintetizando, podemos definir a comunicação como:

> Único processo pelo qual cada pessoa se relaciona continuamente com os outros, com o mundo e consigo própria, para se manifestar e percepcionar os outros como manifestados. De outra forma, é o único processo construtor e simultaneamente manifestador do SER. (Rendeiro, 1994, p. 52)

Podemos caraterizar o processo comunicativo atual como um todo, um processo de interação recíproco e social. Esta realidade comunicativa é suportada pelas características interativas da tecnologia comunicativa utilizada na sociedade contemporânea. A comunicação é global e cada vez mais acessível, tendo sido registada uma evolução comunicativa que caminha cada vez mais para a constituição de uma entidade global cujas intenções são personificadas nos seus atos comunicativos. Cada vez mais, viver e adquirir conhecimento exige comunicação, e não apenas exposição. A multiplicidade de consciências reais e virtuais propagadas pela tecnologia constituem em si mesmo uma representação da sociedade atual. Não podemos, deste modo, distinguir o conceito de comunicação do conceito de sociedade e não podemos dissociar o processo comunicativo da sociedade em que esse processo é concretizado, pois "(...) a tecnologia é a sociedade, e a sociedade não pode ser entendida ou representada sem as suas ferramentas tecnológicas (Castells, 1999, p. 25).

A tecnologia apresenta desta forma um papel preponderante na evolução do conceito comunicativo e nos processos utilizados. Não podemos dissociar as TIC do estabelecimento da atual "sociedade da comunicação generalizada" (Vattimo, 1991, p. 12). As tecnologias constituíram, através da sua evolução nos últimos anos, uma parte preponderante e indispensável na maneira como comunicamos, como nos organizamos e como aprendemos. É pertinente referir as novas formas de comunicação humana que se apresentaram com o aparecimento de tecnologias como a Internet, já que a sociedade globalizada em que hoje vivemos suscitou uma imensa variedade de literatura, estudos e denominações como de "sociedade da informação", a de "sociedade em rede", a "sociedade da aprendizagem", a "sociedade do conhecimento", a "sociedade cognitiva" e outros em que é realçada a importância das TIC nos novos modelos comunicacionais (Bourke, 2006; Silva, 1998). Estes novos modelos comunicacionais providenciados pelas TIC criaram novos espaços de comunicação e de construção de conhecimento (Dias P. , 2001), afastando e evoluindo os modelos lineares de comunicação para longe de teorias como a Teoria Matemática da Comunicação de Shannon e Weaver (Weaver & Shannon, 1978) em que a comunicação era simplisticamente caraterizada pela transmissão de uma mensagem, previamente filtrada e codificada proveniente de uma fonte de informação e posteriormente enviada através de um canal comunicativo a um destinatário.

A tecnologia com maior preponderância como meio de comunicação verdadeiramente global e como fonte praticamente ilimitada de conhecimento é a Internet. Desde o seu aparecimento até à atualidade. Iremos, de seguida, abordar essa tecnologia e as ferramentas comunicacionais e potencialmente educacionais de interesse para este projeto.

1.2. A Internet e as suas ferramentas interativas

Ao equacionar o conceito das TIC no século XXI é indissociável mencionar uma tecnologia que modificou a sociedade atual e incrementou o conceito de "aldeia global" como nenhuma antes desta. Devido à Internet dispomos agora

de uma quantidade interminável de informação e, entre outras, de novas formas de comunicação social. Atualmente, podemos referir que nenhuma outra tecnologia incrementa a comunicação de forma mais acentuada. As ferramentas comunicativas providenciadas pela Internet são cada vez mais utilizadas em vários contextos. A utilização massiva dessas ferramentas está também presente na sociedade portuguesa, como afirma Martins (2004, p. 5) "O Portugal moderno e cosmopolita é, finalmente, o Portugal que tem no centro da relação de comunicação a Internet".

A Internet é "uma rede de interligações de rede" (Monteiro & Boavida, 2000, p. 6), consistindo num imenso aglomerado de computadores interligados entre si e numa extensa quantidade de informação disponível para qualquer utilizador com o equipamento adequado.

Na perspetiva de Manuel Castells, a Internet estabeleceu-se "(...) como o instrumento tecnológico e a forma organizativa que distribui o poder da informação, a geração de conhecimentos e a capacidade de ligar-se em rede em qualquer âmbito da sociedade humana" (Castells, 2004, p. 311).

Realçamos também o aparecimento de várias comunidades virtuais (Castells, 2003), orientadas por afinidades e interesses comuns (Lévy, 1999). A afinidade e interesse pedagógico podem desta forma constituir o elo de ligação para o estabelecimento de uma comunidade virtual educativa.

A primeira geração da Internet, a Web 1.0, caracterizava-se pela imensa quantidade de informação disponível. Com o seu desenvolvimento assistimos ao surgimento da "Web 2.0" (O'Reilly, 2005, *web*), também conhecida como *Web social* que apresenta e que se caracteriza pelas várias ferramentas comunicativas que engloba. Essa mudança de paradigma na Internet está diretamente relacionada com a evolução das aplicações que a constituem e que a configuram atualmente como uma plataforma interativa: "A Web 2.0 é a mudança para uma Internet como plataforma, e um entendimento das regras para obter sucesso nesta nova plataforma. Entre outras, a regra mais importante é desenvolver aplicativos que aproveitem os efeitos da rede para se tornarem melhores quanto mais são utilizados pelas pessoas, aproveitando a inteligência colectiva" (idem).

Segundo Coutinho & Júnior (2007) esses aplicativos, ou ferramentas, podem ser classificados em duas categorias:

-Aplicações *online* dependentes do número de utilizadores registados, como por exemplo: *Google Docs, Wikipédia, Youtube, Hi5, Facebook*, etc.

- Aplicações cuja utilização *offline* é possível, embora sejam mais vantajosas com a utilização *online*: *Picasa Fotos, Google Maps, iTunes*, etc.

Destes exemplos destacamos algumas das mais pertinentes e das mais utilizadas em vários contextos, entre eles o educativo.

1.3.Ferramentas comunicativas on-line

A) Blog

Figura 1- Exemplo de um Blog criado para fins educativos

É uma página *web*, limitada apenas à colocação de imagens e de texto que é atualizada no seu conteúdo através da colocação de mensagens - designadas por *posts*. Podem também conter *links* para outras páginas que o autor considere relevantes. São a ferramenta mais conhecida e utilizada em contextos educativos. É uma ferramenta modificadora e transformadora do processo de ensino-aprendizagem (Williams & Jacobs, 2004, p. 247).

São páginas *web* profundamente dependentes da participação dos utilizadores que permitem a troca e discussão de ideias *online,* possuindo assim a capacidade de monopolizar a atenção dos internautas para o envolvimento em atividades colaborativas, assentes na partilha do conhecimento, na reflexão e no debate de ideias (Williams & Jacobs, 2004, p.

232). São considerados meios de comunicação e de aprendizagem de extrema eficácia, já que potenciam várias estratégias educativas como a criação de portefólios, diários de turma, ou podem ser estabelecidos como fonte de consulta e instrumentos facilitadores de investigação.

Coutinho & Júnior (2007, p. 201) estabelecem um paralelismo entre esta tecnologia e o construtivismo de Vigotsky, referindo que a construção de *blogs*, nomeadamente em contexto educativo "(...) encoraja o desenvolvimento do pensamento crítico, ou seja, se inspira nas teorias de Vigotsky, ao oferecer aos estudantes a oportunidade de confrontarem as suas ideias/reflexões num plano social, participando na construção social do conhecimento."

B) Youtube

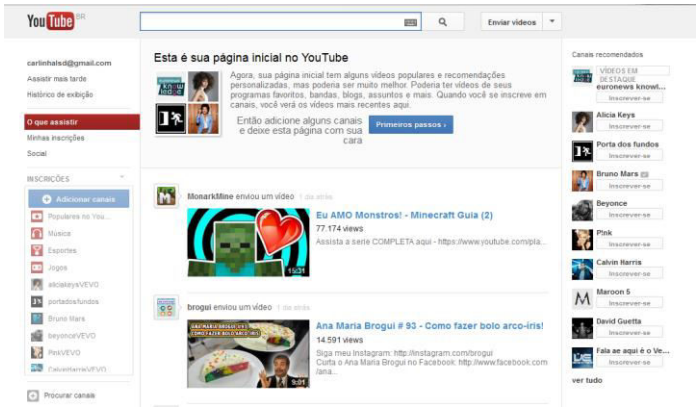


Figura 2 - Página inicial do *Youtube*

A partilha de conhecimento e interação comunicativa *online* não está restrita à linguagem escrita. Atualmente é também possível a partilha de ficheiros de imagem e som através de *sites* de partilha de vídeos. No presente contexto tecnológico é relativamente simples a recolha de ficheiros em suporte vídeo e em formato digital, que são facilmente partilhados e divulgados através da Internet. Este facto potenciou a criação e utilização de *websites* que permitem a visualização e partilha dos mesmos. Entre os vários existentes, o mais conhecido e utilizado, referenciado como um fenómeno de popularidade à escala global, é o famoso *Youtube*. Devido à sua fácil utilização e enorme popularidade, o *Youtube* assume-se como uma ferramenta comunicacional

bastante atrativa para diversos setores, entre eles o educativo: "(...) o *Youtube* pode ser um repositório de experiências educativas aliadas à interactividade e à socialização(...)" (Carvalho C. , 2008, p. 170). Através do *Youtube*, podem ser partilhados conteúdos educativos multimédia pertinentes para a aquisição das competências curriculares.

C) Glogster

Figura 3 - Página inicial da aplicação *Glogster*

O *Gloster* é a principal ferramenta a utilizar neste projeto. Podemos sintetizá-lo como uma evolução em relação ao comum *blog*. Trata-se de uma ferramenta *online* orientada especificamente para fins educativos que permite a criação de uma página *web* semelhante a um poster, podendo conter vários tipos de multimédia, desde texto a musica, imagens e vídeos. É totalmente interativo e oferece uma vasta liberdade no que diz respeito à formatação da página *web* e à inclusão de diferentes conteúdos. Cada cartaz multimédia criado tem o nome de um *Glog*, denominação que pressupõe uma comparação aos já vastamente utilizados *blogs*. Após a criação do *Glog*, a página é armazenada com um endereço específico, que pode ser visível a todos ou restrito aqueles que o utilizador pretende. De realçar que esta ferramenta é atualmente a ferramenta *web* mais utilizada em contextos educativos no seu país de origem (Estados Unidos).

A utilização de ferramentas tecnológicas no contexto educativo, como as mencionadas anteriormente, permitiu uma evolução em termos da finalidade da tecnologia existente surgindo, desta forma, uma nova área tecnológica, com uma finalidade educativa: a Tecnologia Educativa.

1.4. Tecnologia Educativa: conceito e finalidades

Verificámos anteriormente que as ferramentas tecnológicas atuais e a realidade comunicativa resultante estruturaram a comunicação atual. Como o ato pedagógica não pode ser dissociado do ato comunicativo, é imperativo englobar essa tecnologia e as ferramentas resultantes no contexto educativo. Sendo este estudo um projeto de investigação-ação que pretende a implementação de estratégias baseadas nas TIC, é pertinente refletir sobre um conceito aglutinador dos aspetos educativos e tecnológicos: o conceito de Tecnologia Educativa (TE). De acordo com Blanco e Silva (1993, p. 39) o conceito de TE:

> (...) surge, assim, por um lado, como via de acesso ao processo geral de tecnização da vida, isto é, o homem deve ser educado para actuar conscientemente num ambiente tecnológico e, por outro lado, como uma ciência aplicada capaz de contribuir para tornar o processo educativo mais eficaz.

A propagação das TIC na sociedade como instrumento comunicativo de referência, em particular devido ao impulso tecnológico do séc. XX (Blanco & Silva, 1993), levaram à reestruturação da forma como comunicamos e aprendemos (Cruz, 2011), tornando indispensável a aquisição de competências que permitam ao individuo pertencer e ter um papel ativo no mundo tecnológico. Olhando para o ambiente escolar como meio transmissor das competências necessárias para viver ativamente em sociedade, surgiu a inevitabilidade da inserção da componente tecnológica em contextos educativos.

Reportando ao conceito de TE, verificamos uma evolução do mesmo em paralelo com a evolução tecnológica. Desde a inserção dos primeiros meios audiovisuais que consistiam apenas em ajudas para um ensino assente na memorização dos conteúdos (Blanco & Silva, 1993), à modificação do processo ensino-aprendizagem, assente na otimização dos processos de aprendizagem suportada pela tecnologia. Deste modo só nos podemos referir de uma forma superficial à TE como uma área tecnológica especificamente delineada para contextos educativos. Reportando ao conceito de TE de uma forma mais

aprofundada, podemos considerar a mesma como um conceito vasto e pluralista, quer no seu âmbito, quer no seu campo de estudo. Embora a pluralidade existente não permita apresentar um consenso relativamente a uma definição concreta e comum, as várias teorias chegam a um entendimento, segundo Scholer (1983), no que diz respeito ao seu objetivo: a otimização da aprendizagem humana. A TE apresenta, através de conceções recentes, uma conceção de métodos de ensino - aprendizagem assente em abordagens e estratégias de ordem sistémica e comunicativa referente ao seu objetivo. Assenta num processo comunicativo baseado numa nova realidade comunicacional configurada pelos recursos inerentes e configuradora de reciprocidade e interatividade. A utilização da TE em contextos educativos pressupõe a alteração do sistema e da metodologia educativa numa perspetiva sistémica (Blanco & Silva, 1993) que visa o desenvolvimento dos processos cognitivos do aluno, através da criação de várias estruturas configuradoras do saber. Consideramos atual a definição da Association for Educational Communications and Technology que define a TE como "um processo complexo que implica pessoas, procedimentos, ideias, recursos e organização para analisar problemas, implementar, avaliar e gerir soluções sobre aqueles problemas envolvidos em todos os aspetos da aprendizagem humana" (Sancho, 1997, p. 36/9). A definição da UNESCO, realizada previamente, partilha esta nova conceção, assente numa focagem sistémica. A TE é, para a UNESCO, "o modo sistemático de conceber, aplicar e avaliar o conjunto de processos de ensino e aprendizagem, tendo em conta não só os recursos técnicos e humanos bem como as interações entre eles, como forma de obter uma educação mais efetiva" (Pons, 1994, p. 42). Esta conceção sistémica realça o aspeto da interatividade, aspeto esse que atualmente assume especial relevância. O aprofundar da utilização da TIC, particularmente das ferramentas interativas da Web 2.0., realçou a interatividade da relação do homem com a tecnologia, dos *media* interativos com a sociedade, dando origem a novas tendências, como o hipermédia (Bertrand, 1991).

Com o desenvolvimento de um conjunto de técnicas que acompanharam de certa forma as inovações tecnológicas, verificamos a evolução da TE para uma macrociência que incorpora o desenvolvimento curricular e a organização escolar (Silva, Blanco, Gomes, & Oliveira, 1998). A aplicação da TE assume o objetivo de distanciar a escola moderna e contemporânea de métodos de

aprendizagem lineares. Pressupõe, segundo Blanco e Silva (1993) a implementação de métodos organizados de forma eficiente caracterizados pela inovação e pela capacidade de analisar os problemas e implementar soluções, com vista à mudança educativa.

Com a implementação de novas dimensões e processos de ensino verificamos também a evolução dos processos de aprendizagem, assentes numa aprendizagem colaborativa, suportadas por redes de informação reais e cibernéticas. Podemos salientar que a colaboração e as ferramentas interativas de comunicação são indissociáveis e que a aprendizagem atual, além de ser formatada pela tecnologia, é também formatada por processos colaborativos. A colaboração, suportada pela aprendizagem através de redes de conhecimento conduziu, assim, a novas teorias de aprendizagem, da qual destacamos a perspetiva construtivista como aquela que melhor se adequa ao que é pretendido neste estudo.

2. A APRENDIZAGEM COLABORATIVA: TEORIAS E MODELOS DE APRENDIZAGEM EM REDE

Dristoll (2000) In Siemens (2004:*web*) define a aprendizagem como "a persisting change in human performance or performance potential...[which] must come about as a result of the learner's experience and interaction with the world". O processo de aprendizagem é indissociável do conceito de sociedade e de comunidade, que proporciona o acesso ao repositório de conhecimento. A comunicação interativa atual configura também a forma como o conhecimento é adquirido. Se o indivíduo comunica, também aprende e apreende através das suas experiências comunicativas. Desta forma uma forma de comunicação interativa e assente na criação de comunidades de aprendizagem proporciona também uma distinta forma de aprendizagem: a aprendizagem em rede ou a aprendizagem colaborativa.

Johnson & Johnson (1997, p. 14) definem a aprendizagem colaborativa como um "(...) conjunto de métodos para a aplicação em grupos com o objetivo de desenvolver habilidades de aprendizagem, conhecimento pessoal e relações sociais, onde cada membro do grupo é responsável tanto pela sua aprendizagem como pela do restante grupo". Podemos verificar atualmente o surgimento de uma nova forma de aprendizagem, assente na organização de grupos que procuram o conhecimento de uma forma colaborativa. De acordo com a evolução registada cronologicamente em termos comunicativos, a inserção dos ambientes comunicativos no processo de aprendizagem originou também uma evolução no que diz respeito às teorias de aprendizagem. Desta forma ao mencionarmos as teorias de aprendizagem importa realçar aquelas que têm uma particular incidência na comunicação em rede: o Behaviorismo, o Cognitivismo, o Construtivismo e uma teoria emergente, o Conectivismo. Mencionamos de seguida estas teorias numa ordem cronológica, desde o aparecimento do Behaviorismo, passando de seguida ao Construtivismo, retratando e relacionando esta teoria com o que pretendemos na parte prática deste projeto. Referimos também o surgimento de uma teoria de aprendizagem emergente, que embora não tenha ainda sido conotada e assumida na sua plenitude como uma teoria de aprendizagem válida e aceite

unanimemente pela comunidade científica, não deixa de ser relevante para este projeto. A interligação entre aprendizagem e tecnologia alicerçada na fundamentação do Conectivismo torna imperativo a abordagem do mesmo na elaboração deste suporte teórico.

Na perspetiva Behaviorista, o conhecimento é adquirido através da relação entre um determinado estímulo (proveniente do meio ambiente) e a resposta correspondente do organismo. Reduz a complexidade humana a uma estrutura simplista, configurada apenas como um mecanismo emissor de respostas comportamentais. A aprendizagem é estruturada através de um conjunto de experiências que constituem progressivamente o conhecimento acumulado no interior do indivíduo. O próprio sujeito é reduzido a um meio emissor de respostas pré-programadas geneticamente. A observação de uma nova resposta comportamental corresponde à aquisição de um determinado conhecimento.

O Cognitivismo retrata o processo de aprendizagem de uma forma semelhante, em que o sujeito integra a informação mas não de forma passiva, com o objetivo de produzir uma determinada resposta, como era vinculado no Behaviorismo. Existe um processamento dos dados rececionados, uma integração dos novos saberes nas estruturas existentes mas a aquisição é uma aquisição interpretativa condicionada pelas características individuais do sujeito (Coutinho, 2008).

No modelo Construtivista de Vygostky assistimos ao surgimento da complexidade e da interatividade social no processo de aprendizagem. A aprendizagem é repartida em duas diferentes dimensões, surgindo aqui o aspeto social e interativo do processo, com uma relevância primordial. O Construtivismo relaciona, acima de tudo, a interação social com a modificação do conhecimento individual. Vygostky (1978) refere que o desenvolvimento da criança acontece sempre a dois níveis: exteriormente e interiormente. Assim o desenvolvimento das diferentes funções da criança é adquirido através de um estímulo ou interação exterior, que proporciona uma mudança no interior do sujeito. A aprendizagem é uma consequência dessa interação social, um meio de integração e adequação ao meio exterior. Através da interação com o Outro surge a evolução cognitiva e cultural interina dos sujeitos, assente num processo construtivo. O individualismo não se perde na criação de uma unidade multicelular movida pelos mesmos objetivos, pois permanece como a

principal estrutura a ser configurada e desenvolvida pela aquisição de novos conhecimentos, como é salientado por Pedro & Moreira (2002, p. 1): "a perspetiva construtivista do ensino/aprendizagem defende que o conhecimento é uma estrutura interna do indivíduo que é construída através de interações com o ambiente e de negociações de significado com outros." A principal alteração surge na forma de cognição, assente num princípio comunicativo interativo nas experiências desenvolvidas no seio de uma comunidade, através da participação. Segundo Dias (2004) a participação é parte integrante do processo cognitivo de aprendizagem. A construção cognitiva do conhecimento surge através das inter-relações existentes entre campos de conhecimento, e entre os membros de uma determinada comunidade. A forma e quantidade das participações realizadas regularão a cognição e a determinação da construção do saber.

Pelo enquadramento no contexto comunicativo atual, é relevante mencionar uma teoria de aprendizagem emergente: o Conectivismo. Siemens (2004) argumenta que as teorias de aprendizagem abordadas anteriormente preocupam-se sobretudo com a forma como o conhecimento é adquirido, e não com o real valor daquilo que é apreendido. Num fluxo constante de informação, num mundo recheado de conexões que facilitam a procura do saber, é importante a filtragem de conteúdos e a atribuição de um valor de importância aos mesmos. No caos da nova ordem estabelecida pela Sociedade da Informação, a aprendizagem é pautada não pelas decisões próprias numa busca individual pelo conhecimento, mas pela filiação num determinado grupo ou rede de conexões, numa procura conjunta de objetivos. A principal razão são as TIC, que expuseram limitações às teorias abordadas anteriormente, nomeadamente na validade dos saberes, que diminuiu devido à constante alteração e atualização de conteúdos. Siemens expõe desta forma as novas tendências nos processos de aprendizagem:

- Os aprendentes terão contato com uma variedade imensa de campos de conhecimento ao longo da sua vida;
- A aprendizagem informal, acentuada pela utilização constante dos *media* interativos, sobrepor-se-á à aprendizagem formal e será parte integrante do processo de aquisição de conhecimento. Como

consequência, a aprendizagem terá uma duração vitalícia, devido à simbiose das aprendizagens formais e informais;

- A tecnologia é atualmente um instrumento configurador da inteligência humana;
- As comunidades e o indivíduo serão duas entidades que partilham a busca pelo conhecimento, não existindo separadamente;
- A tecnologia servirá de suporte para os processos vinculados anteriormente pelas diversas teorias de aprendizagem;
- Um novo aspeto surge na procura de conhecimento: a necessidade de saber onde estabelecer as conexões necessárias para a aprendizagem pretendida. (Siemens, 2004)

Resumindo, a aprendizagem não é somente um fenómeno particular e interior de um determinado indivíduo. É um ato coletivo alicerçado em conexões e experiências conjuntas. Importa saber não só a forma como este processo ocorre e como é estruturado de uma forma individual e separadamente mas é vital a compreensão das comunidades, das organizações, das conexões (as atuais portas de acesso ao conhecimento) e da dinâmica propulsionadora da aprendizagem em rede mediada pelas TIC. Nesta intensa interação comunicativa que carateriza a Sociedade da Informação importa reconfigurar certos valores e alterar a perceção de importância de alguns elementos do processo de aprendizagem. Numa movimentação constante num intenso fluxo de informação, a compreensão do valor e a seleção de informação são uma meta competência indispensável para uma cognição eficaz.

A implementação massiva das TIC e a nova configuração da aprendizagem motivaram a criação de uma nova teoria de aprendizagem, idealizada por Siemens. O enfoque do processo de aprendizagem no exterior do indivíduo, nas estruturas, comunidades e no caos característico da nova realidade comunicacional proporcionam a alteração das competências essenciais e dos princípios necessários para a obtenção do conhecimento. Siemens propõe os seguintes princípios do Conectivismo:

- A aprendizagem e o conhecimento assentam na diversidade de opiniões.
- A aprendizagem é um processo de conexão de nódulos especializados ou fontes de informação.

- A aprendizagem pode residir em mecanismos não humanos.
- A capacidade para aprender mais é mais importante do que é atualmente apreendido.
- É necessário criar e manter conexões para facilitar a aprendizagem contínua.
- A capacidade para identificar as conexões entre diversos campos, ideias e conceitos é uma competência crucial.
- A atualização é o objetivo de todas as atividades conectivistas de aprendizagem.
- A tomada de decisões é, em si mesmo, um processo de aprendizagem. A escolha do que aprender e o significado da informação proveniente, são vistas através da perspetiva de uma realidade em constante mudança.

(Siemens, 2004,*web*)

O Conectivismo vincula o impacto que a tecnologia atualmente protagoniza no estabelecimento das relações e comunidades e organizações sociais. Consequentemente, é um fator impulsionador da obtenção do conhecimento e da aprendizagem em rede, reforçando novamente a importância das conexões realizadas. "A conectividade caracteriza o estar do sujeito na rede. É uma capacidade imprescindível na economia do conhecimento" (Carvalho A. , 2007, p. 29). O princípio da conectividade pressupõe não só a disponibilidade permanente para efetuar as ligações e interações pretendidas, mas também uma seleção e filtragem das conexões relevantes. Esta competência de seleção será extensiva ao objeto e às consequências da própria aprendizagem, o que releva uma vez mais a sua importância. Siemens menciona também a durabilidade do processo de aprendizagem, que só é plausível com a procura constante de novos saberes e da atualização dos atuais.

O Conectivismo de Siemens revela uma preocupação com a forma, as estruturas sociais e as conexões realizadas através das TIC. Distancia-se do sujeito e da perceção individual do processo de aprendizagem, relevando o sistema e a comunidade. Entende a aprendizagem como ato contínuo, multidimensional e sobretudo interativo. A melhor forma de entender a procura de conhecimento contemporânea é a observação das estruturas sociais e dos meios comunicativos que estas utilizam. A resposta para compreender e integrar de forma eficaz um processo que permita a aprendizagem nos

contextos educativos encontra-se nas conexões, nas relações estabelecidas e nas organizações sociais. Como educadores, devemos procurar integrar esta nova realidade, transformando a escola numa comunidade de aprendizagem em que os alunos estabelecerão as conexões necessárias para atingir o conhecimento.

Analisando a evolução tecnológica e a evolução das teorias de aprendizagem verificamos que as mudanças preconizadas por esta evolução não podem ser aspetos irrelevantes na conceção de estratégias de aprendizagem em contexto escolar e para este projeto, em particular. Analisámos anteriormente a evolução tecnológica e as repercussões a nível social e dissertámos sobre o impacto que essas tecnologias tiveram na forma como comunicamos e como aprendemos, dando origem a novas teorias de aprendizagem.

Refletindo sobre o que foi mencionado até agora, consideramos a perspetiva construtivista como aquela que melhor se enquadra no que é pretendido neste projeto de investigação. Embora o conceito de comunidade esteja presente de uma forma mais acentuada no Conectivsmo, o facto desta teoria não ser ainda unanimemente aceite e instituída como uma teoria de aprendizagem impede-nos de elaborarmos a ponte teórico-prática para a implementação deste projeto. Assim, baseando-nos nos princípios construtivistas, é pretendido que os nossos alunos adquiram um novo conhecimento, resultante de uma comunicação suportada pelas TIC. Procuramos assim uma pesquisa interativa de conhecimento, implementada num contexto colaborativo.

Um projeto assente nestes pressupostos teóricos envolve repercussões na própria sala de aula, nos alunos e também no professor, mas sobretudo nos papéis que estes agentes desempenham no processo educativo. Importa abordar, de seguida, quais as repercussões da introdução das TIC e dos conceitos comunicativos e cognitivos inerentes às mesmas no processo educativo.

3. A PROCURA INTERATIVA DO CONHECIMENTO: AS TIC NO CONTEXTO EDUCATIVO

> O desenvolvimento contemporâneo dos *media* interactivos tem vindo a afirmar-se como um factor fundamental na renovação do pensamento no domínio da comunicação educacional, com particular evidência para a reorganização do espaço tradicional que une o autor e o leitor, o transmissor e o receptor, sob a forma de uma rede de múltiplas representações e interpretações que se substitui à lógica das representações singulares nos *media* convencionais. (Dias P. , 2000, p. 141)

De acordo com a citação apresentada verificamos que a evolução anteriormente referida em termos das TIC modifica vários aspetos da comunicação educacional. Através do uso, em contextos educativos, das tecnologias multimédia já mencionadas, os alunos terão acesso a uma multiplicidade de representações, interligadas com o meio sociocultural envolvente. Deste modo a utilização das TIC em contextos educativos potencia a transformação da escola, como instituição promotora do conhecimento através da comunicabilidade, integrando-a nos domínios atuais da interação e comunicação social. A transformação da escola resultante da introdução da tecnologia nos seus processos implica desta forma a reestruturação em termos pedagógicos, modificando estratégias e formas de aprendizagem. Implicará um processo de aprendizagem que irá de encontro aos princípios construtivistas e conectivistas, regulamentado pela decisão conjunta e trabalho colaborativo dos alunos na "...identificação dos objetivos a atingir." (Dias P. , 2004, p. 7) e na "...definição de uma estratégia para a construção e experienciação das situações e contextos de produção de conhecimento" (idem). A participação ativa dos alunos no processo de ensino-aprendizagem, proporcionará um papel diferente à figura do docente. O papel do professor neste processo será mais como um orientador e fomentador da comunicação no espaço educacional, distanciando-se da única fonte de conhecimento que tem como único objetivo a transmissão de competências curriculares. Os alunos procurarão através de uma comunicação interativa a construção do

saber, tendo o professor e a escola o papel fundamental de filtragem de conteúdos.

Esta abordagem permitirá aos alunos a aquisição de processos pertinentes na busca de conhecimentos e no estabelecimento do saber. A aprendizagem decorrerá em ambientes pré-orientados com vista à aprendizagem. A sala de aula será, portanto, um espaço lúdico e comunicativo incluído e incluindo a realidade comunicacional atual, configurando uma aprendizagem interativa entre os diversos membros e o ambiente social exterior. Segundo Tornero (Tornero, 2000, p. 165) "A possibilidade de aprofundar a interactividade, outra das características dos novos media, adquire um sentido pleno no domínio educativo". O autor releva desta forma a importância da interatividade proporcionada pelos *media* no processo educativo, transformando a comunicação educativa numa comunicação atual e mais eficaz, mas acima de tudo numa comunicação interativa.

Explorando o que é pretendido na parte prática deste estudo, podemos salientar que através de uma série de atividades formatadas pela Web 2.0 e pelas suas ferramentas sobre um determinado conteúdo é possível implementar essa interatividade vinculada pelo autor, atribuindo aos alunos o acesso a um mundo virtual recheado de representações e novos conhecimentos. Se os alunos possuírem a capacidade da utilização das TIC como forma de comunicação, utilizando a ferramenta *Glogster*, serão capazes de aceder e interagir com o meio exterior, expondo as suas aprendizagens e representações.

As vantagens da utilização das TIC não se esgotam no que foi mencionado até agora. Um dos objetivos da escola é a preparação de indivíduos para a integração na sociedade e no mundo profissional e as tecnologias assumem uma importância crucial, já que estão interligadas e relacionadas com diversas áreas da sociedade atual. A formação dos alunos terá que possuir uma vertente tecnológica que lhes confira as competências essenciais para o manuseamento das mesmas, como é veiculado pelo Ministério da Educação, que considera de extrema importância que "(...) todos os alunos sejam capazes de utilizar as TIC, nomeadamente, para seleccionar, recolher e organizar informação para esclarecimento de situações e resolução de problemas." (Ministério da Educação, 2001, p. 4).

Será o reconhecimento por parte da escola da nova realidade profissional da sociedade atual porque esta não pode existir separadamente, num microuniverso isolado.

As TIC funcionarão também como fator motivacional, já que os alunos aplicarão tecnologias com as quais têm um contacto diário e que assumem uma importância crescente na sua vida e relações sociais. Prensky (2006) classificou mesmo a geração juvenil adolescente atual como "digital natives", atribuindo-lhes com esta definição competências TIC praticamente inatas.

As TIC são, portanto, indissociáveis das práticas pedagógicas mais pertinentes atualmente, pelo seu fator potenciador e estruturante da comunicabilidade. No entanto convém não esquecer que a comunicação necessita de uma componente pedagógica, pois " (...) a utilização de uma tecnologia da comunicação não representa, em si mesma, uma acção educativa; é necessário integrar o seu uso em programas educativos bem fundamentados" (Tornero, 2000, p. 168).

A incorporação das ferramentas interativas da Web 2.0 deverá configurar as metodologias e estratégias utilizadas na sala de aula. O recurso às TIC deverá transformar o espaço educativo, sendo a aprendizagem " (...) mais centrada no aluno (*student-centered*), mais baseada em projetos (*project-based*), mais baseada em investigação e em respostas a questões (*inquiry-based*). É uma aprendizagem participativa, activa, dinâmica, na qual o aluno vai construindo o seu próprio conhecimento" (Eça, 1998, p. 45). O professor deverá organizar o espaço pedagógico de forma a que o aluno e acima de tudo, o próprio conhecimento sejam parte central do processo educativo. Desta forma o aluno construirá também a sua própria forma de aprender e estabelecerá formas de procura de conhecimento, incrementando o aspeto autónomo.

Retratámos desta maneira e depois deste encadeamento teórico, um dos objetivos deste projeto de investigação: a constituição de uma pedagogia interativa na qual o aluno apreenderá novas formas de aquisição de saberes, tornando-se capaz de as aplicar em aprendizagens futuras – uma pedagogia para a autonomia.

4. PEDAGOGIA PARA A AUTONOMIA NA AULA DE LÍNGUA ESTRANGEIRA (LE)

Neste capítulo abordaremos um dos objetivos deste estudo: o incremento da autonomia dos alunos participantes neste projeto. Começando por uma perspetiva global e referindo-nos ao contexto educativo geral, podemos salientar Freire (1997) que defende um processo educativo interativo e democrático, em que a voz dos alunos é tida como um fator orientador. Para o autor, o ensino não pode existir sem autonomia, sem inovação, sem liberdade e sem despertar nos aprendentes o prazer de absorver e aplicar conhecimentos autonomamente. Para isso, o aluno necessita de estar imerso no processo educativo, sendo esse mesmo processo comparável a uma democracia, em que a tomada de decisões é uma constante e é pertença dos alunos e do professor, que decidem o caminho a seguir numa caminhada conjunta.

Lima (2011, p. 3) constata o mesmo quando afirma que Freire defende "(...) a prática da educação como deliberação individual e colectiva, de educadores e também de educandos, em processo de construção da sua autonomia." A autonomia dos educandos, no que diz respeito à aquisição de instrumentos configuradores do saber aprender, virá do exercício da tomada de decisões num processo democratizado de ensino-aprendizagem. Lima (2011, p. 4) afirma também que "(...) uma educação heterónoma e indecisa inviabiliza uma educação para a democracia e para a participação de sujeitos críticos e autónomos, capazes de decisões substantivas e eticamente responsáveis." O conceito de liberdade pretende expor práticas pedagógicas mais prazerosas, em que o aluno é estimulado intelectualmente, sentindo que o seu contributo é válido e que não é apenas um recipiente de conteúdos pré-definidos por uma *ditadura educacional* que teme a autonomia dos educandos, pressupondo daí, erradamente, um resultado de indisciplina no contexto educativo.

Na perspetiva de Freire a autoridade deverá sempre existir na figura do professor, nunca deverá ser uma autoridade cega mas sim apoiada por uma reciprocidade dialética. Assim, agindo com a autoridade de mediadores educativos, os educadores devem incentivar a troca de ideias e o contacto com o mundo exterior. Freire (1999, p. 68) reforça a importância da interação com

o mundo exterior quendo afirma que "(...) ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo". É de salientar que no presente projeto é pretendido o estabelecimento da abordagem dialética de Freire, entre os alunos e o professor e entre o contexto da sala de aula e o mundo exterior, sendo as TIC o meio configurador desta interação dialética.

Atualmente vivemos numa sociedade democrática, considerada por muitos como a sociedade da informação. A nova realidade comunicativa pressupõe a propagação da decisão e a constituição da autonomia do indivíduo. Tal evolução deve ser implementada no espaço educativo, como Lima (2011) e Freire (1997) afirmam, como forma de criação de aprendentes autónomos, capazes de articular e expor criticamente as suas opiniões e de divulga-las ao mundo exterior. Ao educador pertence o papel de coadjuvante e mediador na tomada de decisões e no contato e comunicação com a informação e os meios de comunicação disponibilizados por uma sociedade plena de conexões reais, virtuais e interativas. Será uma pedagogia plena de conetividade, interatividade, mas também de autonomia. De acordo com Freire (1997, p. 121) "a autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitosas da liberdade."

No que concerne à aula de LE, Vieira (1990) enaltece o papel do indivíduo na aprendizagem, definindo a aprendizagem como um processo essencialmente individual, já que é o sujeito a base e repositório do conhecimento. Com isto é pretendido considerar o envolvimento individual no processo de ensino-aprendizagem.

Segundo Vieira (1990, p. 82) "(...) o envolvimento afectivo e cognitivo do aluno no processo de aprendizagem passa pelo desenvolvimento de atitudes de responsabilidade, autonomia, curiosidade e questionamento face áquilo que aprende". Para o aluno estar devidamente comprometido e empenhado no ato de aprendizagem deve adquirir certas qualidades, que são sobretudo atitudinais, sendo de realçar o aspeto da motivação. A premissa apresentada não desconsidera, de forma alguma, os outros agentes presentes no processo de ensino. O professor é referido como um meio de controlo e os restantes alunos são parte essencial no processo como meios de interação que facilitarão

a aprendizagem do aluno. Vieira (idem) realça que é, no entanto, essencial que estejam presentes no aluno a motivação e a iniciativa como fatores potenciadores da desejada interatividade: "o uso real de uma língua exige do falante o domínio de tácticas de interacção diversificadas, entre as quais assume particular relevo a tomada de iniciativa, pela sua força de determinação no desenrolar de situações interativas". Pretende-se que esta tomada de iniciativa seja vinculada num contexto de interação oral que não esteja vinculado apenas à sala de aula. Contudo, e face às estratégias utilizadas normalmente em contexto educativo, tem-se verificado uma interação verbal manipulada unicamente pelo professor, o que se traduz na perda de iniciativa e autonomia dos alunos. Segundo Vieira (1990, p. 87):

> A análise da interacção verbal em contexto pedagógico tem permitido identificar, como componente essencial da competência de interacção do aluno, a sua perda de iniciativa face ao professor, traduzida num reduzido acesso a mecanismos de auto-selecção e de atribuição da palavra, num recurso quase nulo a estratégias de gestão do tópico e das tarefas realizadas.

Para a instauração do direito à iniciativa do aluno, importa redefinir o papel do professor no processo educativo, para que o aluno sinta que a tomada de iniciativa e outras competências que normalmente são funções do professor são partes integrantes da aprendizagem. Este processo educativo, democratizado, envolve uma partilha de responsabilidade entre o professor e o aluno.

Neste projeto é pretendido implementar estratégias que visem justamente a partilha de responsabilidade entre aluno e professor, utilizando as TIC como veículo configurador da autonomia, numa visão *transformadora* da educação escolar (Veira, 1999). Verificámos anteriormente a interatividade existente na sociedade, particularmente nas formas de comunicação atuais, suportadas por ferramentas multimédia, que levaram a novas formas de aquisição de conhecimentos (Cruz, 2011). Integrando as formas de comunicação atuais nas estratégias implementadas na sala de aula, pretendemos incrementar a autonomia dos alunos, atribuindo-lhes o poder de decisão em relação às estratégias e aos conteúdos, importando a interatividade proporcionada pelas

TIC (Tornero, 2000)para o contexto educativo, descentralizando o professor do processo educativo (Dias P. , 2000).

Os alunos procurarão, através da relação com o meio exterior e com o suporte do docente, imbuído com as novas funções de mediador, uma procura autónoma de conhecimentos. É pretendido que estas aprendizagens constituam um caminho partilhado entre alunos e professor rumo a um novo conhecimento, um caminho democrático, dialogante, orientado e não minuciosamente estruturado pelo docente.

Tendo em conta o que já foi exposto resta saber como uma abordagem que se supõe dialética, interativa e incrementadora da autonomia se adequa ao contexto específico do Ensino de Inglês.

5. A IMPLEMENTAÇÃO DE ESTRATÉGIAS COLABORATIVAS ASSENTES NAS TIC NO ENSINO PRECOCE DO INGLÊS

Reportando-nos às Orientações Programáticas para o Ensino do Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico (2005) verificamos que são vinculadas as seguintes finalidades:

- Sensibilizar para a diversidade linguística e cultural;
- Fomentar uma relação positiva com a 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, 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;
- Promover o desenvolvimento de estratégias de aprendizagem;
- Fomentar outras aprendizagens.

  (Bento, Coelho, Joseph, & Mourão, 2005, p. 11)

A utilização das TIC, em conjunto com a Língua Inglesa, poderá assumir, se assente numa utilização pedagógica relevante, uma forma de comunicação com o mundo exterior que proporcionará o incrementar do aspeto sensibilizador da realidade circundante, de outras culturas e outras línguas, promovendo a comunicação interativa e o contato com a língua-alvo. As TIC globalizam as atividades implementadas na sala de aula, extravasando as fronteiras da escola e conferindo desta forma o acesso a um mundo de conexões infindáveis e a um repositório de informação ilimitado, que aumenta a cada segundo. Através de experiências diversificadas, assentes na colaboração e na comunicação interativa característica dos *media*, poderemos

aumentar a auto-confiança e o empenhamento dos alunos, desenvolvendo competências como a autonomia na procura de novos saberes que permitam o desenvolvimento cognitivo e cultural da criança.

Reportando-nos ainda às Orientações Programáticas verificamos que em termos das propostas de operacionalização curricular surge a importância de levar os alunos a refletir sobre as estratégias de aprendizagem utilizadas, assim como a necessidade da existência de uma multidisciplinaridade (Bento et al., 2005). Neste projeto é pretendido que os alunos não só reflitam mas também que se tornem numa parte ativa da formatação das estratégias de aprendizagem utilizadas, estando presente desta forma a interatividade e o diálogo entre professor e alunos.

Black (2007)considera essencial a implementação do aspeto dialogante nas práticas pedagógicas do ensino de uma LE a crianças, como forma de promover praticas efetivas que melhorem a aprendizagem. Surge aqui a necessidade de tornar o ensino de uma LE um ato colaborativo, que envolva o aluno na tomada de decisões e nas práticas a implementar, de forma a tornar o processo de ensino-aprendizagem mais eficaz.

Referindo-se à implementação de um programa para a aprendizagem de uma LE, Bourke (2006) defende que o mesmo seja formatado pelas seguintes características:

- atividades comunicativas como jogos, *role-play,* diálogos e outras atividades baseadas na interatividade;
- atividades comunicativas baseadas em *language-oriented tasks,* ou seja, tarefas focadas no uso da língua-alvo;
- introdução progressiva da leitura em Língua Inglesa, através da leitura partilhada de *Big Books*, utilizando metodologias adequadas;
- criação de unidades de trabalho temáticas, aglutinadoras, que permitirão o desenvolvimento da competência linguística e incrementarão o aspeto motivacional das atividades e tarefas propostas.

É também salientado que o ensino de línguas deve procurar o relacionamento com o mundo real da criança, sendo de interesse a abordagem de temas do interesse da criança. O material utilizado também deve estabelecer essa ponte com as experiências dos alunos, que se deve refletir no material e nas estratégias utilizadas. Bourke sugere, entre outros, os jogos e atividades de caracter lúdico, as canções, a literatura infantil, materiais

importados da *Web* e atividades que privilegiem o trabalho em pares e em grupo. As Orientações Programáticas reforçam a ideia expressada pelo autor, destacando que a operacionalização do professor, destacando o aspeto lúdico das estratégias a implementar, os diversos padrões organizacionais, a discriminação e imitações de sons e outras estratégias com ênfase na oralidade, em que a leitura e a escrita não devem ser negligenciadas. O jogo é, de fato, um aspeto importante a considerar:

> "(...) é a brincar que a criança começa por se relacionar com outras, é no jogo que começam a definir-se regras de socialização e de intervenção. O jogo é uma das actividades que ocupa a criança durante mais tempo e à qual dedica maior atenção. Porque o jogo tem um papel fundamental no desenvolvimento global da criança e na sua motivação, entende-se que as metodologias apoiadas no recurso a actividades lúdicas serão as mais apropriadas a esta fase da aprendizagem por manterem o interesse do aluno, permitirem o seu desenvolvimento global, fomentarem a necessidade de comunicar e, complementarmente, proporcionarem uma relação positiva com a aprendizagem." (Dias & Toste, 2006, p. 7)

Num mundo configurado pelas TIC, podemos evidenciar a tecnologia como uma característica do mundo atual, estando presente nas experiências quotidianas dos diferentes membros da sociedade. O mundo infantil e fantasioso das crianças tem esta característica, sendo também elas expostas à tecnologia, muitas vezes na perspetiva de um utilizador ativo. Esta nova configuração do mundo infantil é também reforçada por Prensky (2006), que vincula este domínio da tecnologia no mundo infantil e juvenil, caraterizando a geração juvenil atual como ávidos utilizadores das tecnologias de comunicação.

A utilização das TIC justifica-se, assim, com a tentativa de aproximação ao mundo infantil das crianças de hoje, que não se caracteriza apenas com a presença de livros, brinquedos e jogos em suporte real mas também virtual e com o caráter comunicativo e interativo dos *media* atuais, que os transformam nas ferramentas ideais para o acesso a vários conteúdos e a uma quantidade de informação paticamente inesgotável.

As ferramentas interativas caraterísticas da Web 2.0. de O'Reilly (2005) permitem não só a pesquisa e aquisição de novos conhecimentos mas também a exposição e propagação dos mesmos, configurando uma troca virtual de saberes. É pretendido que essa troca virtual de saberes seja de certa forma transportada para a sala de aula e que interação virtual e a colaboração entre as comunidades virtuais de aprendizagem (Dias P. , 2004) seja transportada para a interação entre alunos e professor, numa busca colaborativa de estratégias e de conhecimentos.

PARTE 2

1. IMPLEMENTAÇÃO PRÁTICA DO PROJETO DE INVESTIGAÇÃO–AÇÃO

1.1. Objetivos e descrição do projeto de investigação-ação

A presente dissertação está assente na implementação de um projeto de investigação – ação caraterizado pela implementação de estratégias colaborativas proporcionadoras de autonomia.

A utilização das TIC neste projeto de investigação é pertinente devido à importância das mesmas na comunicação social e educativa. Castells (1999) caraterizou como indissociáveis a realidade comunicativa de uma determinada sociedade das ferramentas tecnológicas utilizadas para realizar essa interação comunicativa entre os seus diversos membros. Atualmente assiste-se ao estabelecimento da sociedade da informação em que a presença massiva das ferramentas comunicativas interativas permitiu a criação de novos espaços comunicativos e de construção de conhecimento (Dias P. , 2000). Devido a este facto, surge a necessidade de incluir esta nova perspetiva interativa como um instrumento estruturante deste projeto de investigação. Assim, como meio configurador de conhecimento e da comunicação interativa serão utilizadas as TIC, mais particularmente as aplicações interativas da Web 2.0. Segundo Lévy, importância do impacto das ferramentas digitais no contexto educativo não deve ser desconsiderado:

> (...) o ciberespaço, as comunidades virtuais, as suas reservas de imagens, as suas simulações interactivas, o seu irreprimível aumento de volume de textos e sinais, será o mediador por excelência da inteligência colectiva da humanidade. Com este novo suporte de informação e de comunicação emergem géneros de

> conhecimentos extraordinários, critérios de avaliação inéditos para orientar o saber, novos protagonistas na produção e tratamento dos conhecimentos. Toda a política de educação deverá tê-lo em consideração. (Lévy, 1999, p. 129)

As novas formas de comunicação e aquisição de conhecimento (Cruz, 2011) permitiram uma modificação das competências que o aluno, como ator social e futuro membro ativo de uma sociedade, deve adquirir. Torna-se expectável que adquira competências TIC (Ministério da Educação, 2001) que lhe permitam interagir em sociedade. De acordo com Blanco e Silva (1993) além da preparação para atuar num ambiente configurado pela tecnologia, surge também a aplicação da tecnologia como uma ciência aplicada configuradora de metodologias educativas que visam melhorar o processo educativo, a TE. A implementação de um projeto assente na TE permitirá a importação da interatividade das ferramentas virtuais (Tornero, 2000) proporcionará uma abordagem dialética e interativa, descentralizando o professor do processo de transmissão de conhecimentos, como fonte única de conteúdos. O conhecimento será acessível aos alunos através da utilização das TIC, sendo o professor um mediador que conduzirá os alunos e filtrará o conhecimento encontrado através da interação virtual realizada pelos mesmos. Será assim possível o distanciamento de um processo de aprendizagem linear para um processo cujo objetivo é o desenvolvimento do aluno e dos seus processos cognitivos. Aos alunos pertencerá um papel mais ativo na procura de conhecimentos e, ao mesmo tempo, um papel constituidor de autonomia, ao descobrirem novas formas de aquisição de conhecimento.

De acordo com Freire (1997) o processo educativo deverá ser democrático e interativo, à semelhança dos processos configurados pela TE. O autor refere também a importância da comunidade e da interação com o mundo exterior, como forma de aquisição de conhecimento (Freire, 1999). Uma abordagem dialética e democrática (Lima, 2011) proporcionará aos alunos a liberdade para escolherem o caminho a seguir, já que a tomada de decisões será partilhada entre alunos e professor. Ao incutir nos alunos a capacidade para tomar decisões, fomenta-se também a autonomia de seres reflexivos capazes de, com a orientação correta, construírem processos eficazes em comunidade com vista a um objetivo comum. Vieira (1999) refere também o papel do professor como mediador e dos alunos como meio de interação que irão

facilitar a aprendizagem. Releva, no entanto, que a individualidade dos elementos presentes neste processo é um fator determinante no sucesso do processo de ensino-aprendizagem. O indivíduo deve estar motivado e possuir a iniciativa necessária para ser parte integrante deste processo. Irá, desta forma, estar predisposto às alterações que o seu repositório interno de conhecimento sofrerá. Para a incrementação destes aspetos atitudinais, é necessário incrementar o direito à iniciativa do aluno, de forma que o mesmo sinta que a sua opinião é relevante e que não é obrigado a adquirir um plano previamente estruturado pelo professor.

Face ao que foi exposto, é pretendido implementar estratégias que visem a participação dos alunos, tendo em conta a tomada de decisões e a iniciativa dos mesmos, numa perspetiva construtivista da aquisição do conhecimento. O construtivismo de Vigostky é caraterizado pela interatividade social que provocará a alteração do conhecimento interino do sujeito. Essa interação social é facilitada pelas TIC, como meio de diálogo com o mundo exterior. Uma simples pesquisa realizada em contexto de sala de aula pode ser um momento interativo que irá alterar perceções e proporcionar uma aprendizagem eficaz. Incrementando a validade da pesquisa de conhecimentos realizada pelos alunos, é pretendido que as estratégias sejam filtradas e apresentadas posteriormente pelo professor, o mediador do processo de aprendizagem, constituindo assim uma comunidade de aprendizagem configurada por processos assentes na colaboração (Dias P. , 2004).

Pretende-se, portanto, que a colaboração seja a palavra-chave na realização deste projeto. É de salientar que é necessário que o grau de colaboração dos alunos seja progressivo, de forma a não causar uma mudança radical de metodologia de ensino, que cause constrangimentos nos alunos. Os alunos estão presentemente habituados e mesmo estruturados para se apresentarem como respondentes, como alvo das estratégias e das metodologias escolhidas unicamente pelo professor, para que sejam orientados para objetivos previamente delineados. A mudança radical desse processo, em que seja exigida uma participação total na procura de conhecimentos e na realização de atividades poderia provocar algum desconforto nos alunos. Além disso, antes de ser atribuida a autonomia aos alunos para exercerem um papel mais ativo no processo de ensino-aprendizagem, convém dotá-los primeiramente dos processos, instrumentos e competências necessárias.

De forma a esclarecer o encadeamento das atividades a efetuar foi realizado o seguinte esquema:

Figura 4 - Esquema de trabalho colaborativo a implementar no projeto de investigação

A primeira parte da implementação prática, em cada tema, caraterizou-se pela apresentação do tema e de alguns conteúdos pelo professor, que designamos como abordagem inicial. Esta primeira fase tem o professor como o centro do processo educativo, que apresenta o conhecimento que possui, não desconsiderando, obviamente o caráter lúdico e informal do Ensino Precoce da Língua Inglesa. Esta apresentação inicial vinculou-se a objetivos algo simples e redutores, de forma a possibilitar o desenvolvimento do tema através das atividades colaborativas realizadas de seguida.

A fase seguinte pressupõe a integração dos alunos no processo educativo, numa colaboração estrutura pelas TIC. A utilização das TIC pressupõe também a inclusão de uma pedagogia assente no desenvolvimento dos processos cognitivos dos alunos (Blanco & Silva, 1993) que configura a alteração do processo de ensino, tornando-o mais interativo e descentralizando o docente como parte central da comunicação educacional (Dias P. , 2000; Solé & Coll, 2001). Pretendemos um diálogo que configure a implementação de estratégias, aproveitando a interatividade proporcionado pelas ferramentas utilizadas (Tornero, 2000), que será realizado entre o professor e a turma mas principalmente entre a comunidade educativa e o mundo exterior. Durante este processo as sugestões dos alunos serão também aceites e preponderadas para que estes pautem também a direção a seguir, dando relevância e incrementando a iniciativa dos elementos constituintes da turma. Assim, o professor assumirá o seu papel de guia, de mediador educativo, enquanto os

alunos serão agentes participativos e parte integrante na procura de conhecimento e na implementação de estratégias pedagógicas.

Assentes nesta metodologia, foram delineadas, para cada tema, algumas tarefas tendo em vista a implementação de atividades colaborativas estruturadas pelas TIC e orientadas pelo professor. Estas tarefas abrangem pesquisas *web* guiadas para a ampliação do conhecimento linguístico e a aplicação desse conhecimento através da criação e implementação conjunta de estratégias colaborativas e pró-ativas na sala de aula. Ao procurar as imagens, os vídeos e outros conteúdos multimédia propostos, os alunos terão a oportunidade de ampliarem o seu conhecimento e de utilizar os conteúdos que foram apresentados inicialmente pelo professor. Desta forma, através da interação com outras representações proporcionada pelas ferramentas digitais, a alteração social dará lugar à alteração individual do conhecimento (cf. Vygostky, 1978). De seguida é necessário que o mediador exerça novamente o seu papel neste processo, filtrando e adequando os novos conteúdos aos alunos, na implementação de novas estratégias.

A fase de apresentação das novas estratégias e conteúdos será realizada primeiramente no contexto de sala de aula mas também no contexto social, assentes numa abordagem construtivista. De acordo com Pedro & Moreira (2002) a perspetiva construtivista do conhecimento de Vygostky é assente na interação com o ambiente, que provocará uma alteração no depósito interino de conhecimento do individuo. Uma das tarefas comuns na implementação dos dois temas será a realização do *Glog*, que poderá ser considerado um instrumento da mesma interação social pressuposta pelo Construtivismo, incluindo após a reciprocidade da comunicação, com os alunos como emissores que representarão a sua perspetiva e as suas ideias no enquadramento social envolvente. Desta forma contribuirão para a construção global e social do conhecimento (cf. Coutinho & Junior, 2007), de forma recíproca.

De acordo com a abordagem descrita foram formulados, como princípios orientadores desta investigação, os seguintes objetivos e questões investigativas:

Tabela 1 – Objetivos e questões investigativas

Objetivos Investigativos	Questões investigativas
- Implementar a comunicação e a procura de conhecimento interativa na relação entre o professor e os alunos e entre os alunos e o meio sociocultural envolvente, utilizando as TIC e a Língua Inglesa como veículo;	- A utilização das TIC, em conjunto com a Língua Inglesa, são um veículo válido de comunicação e aquisição de conhecimento entre o meio escolar e o mundo exterior?
- Criar estratégias linguísticas colaborativas, estruturadas pelo professor e pelos alunos, de forma a incrementar a validade das mesmas e a adequação ao grupo etário dos alunos em questão;	- A criação co-colaborativa de materiais entre alunos e professor promove aprendizagens eficazes?
- Incrementar a autonomia dos alunos como atores reflexivos do processo de ensino-aprendizagem.	- A inclusão num processo colaborativo de criação de estratégias pró-ativas contribui para a criação de alunos mais autónomos e reflexivos?

1.2. Metodologia investigativa

Neste projeto é pretendida a implementação de uma metodologia de investigação-ação. De acordo com Almeida e Freire (2008, p. 28) "a investigação-acção surge, assim, como o estudo de uma situação social com o fim de melhorar a qualidade da acção dentro da mesma". Interligando as premissas presentes com a implementação prática deste projeto de investigação, partimos da análise da situação social da comunicação interativa e generalizada e dos novos modelos de aquisição de conhecimento (Cruz, 2011) configurados pelas TIC. Utilizando esta realidade comunicacional, será procurado o estabelecimento, no aspeto da aquisição de conhecimento, da

aproximação do meio escolar à realidade social envolvente, tentando desta forma melhorar a qualidade do processo de ensino-aprendizagem. Almeida e Freire (2008) referem, atendendo à evolução do conceito de investigação-ação, três princípios estruturantes deste tipo de investigação científica:

- A investigação-ação tem como objetivo a implementação de um processo prático que resulte numa mudança do saber (conhecimento) acompanhada pela mudança social;
- Caracteriza-se pela esquematização de fases que envolvem a planificação, a ação, a observação e a reflexão, sendo todas estas fases e as relações entre as mesmas ponderadas criticamente;
- Engloba o envolvimento, no processo investigativo, de elementos externos ao investigador ou à equipa responsável pela investigação.

Incorporando uma metodologia de investigação-ação, é pretendido uma relação entre a teoria e a prática numa abordagem *in situ,* ou seja, em contexto de sala de aula. Através da esquematização prévia das abordagens a realizar, e da respetiva reflexão sobre as mesmas, é pretendido uma metodologia de ensino diversificada, que englobe uma mudança do processo de aprendizagem. A reflexão sobre a fase prática da investigação será alargada aos seus intervenientes, com a realização de um questionário.

É também pretendido que o público-alvo desta investigação assuma de certa forma o papel investigativo, através da procura do conhecimento, numa perspetiva construtivista. Consideramos que a abordagem construtivista se adequa ao que é pretendido no presente projeto de investigação, já que é pretendido que os alunos construam o seu próprio conhecimento, contribuindo através de atividades orientadas para a implementação novos saberes e para a orientação do processo de ensino-aprendizagem. De acordo este pressuposto e reportando-nos à perspetiva construtivista podemos realçar uma reorganização do papel do docente e dos alunos. Segundo Solé & Coll (2001, p. 23):

> ”(...)a concepção construtivista assume a posição de que, na escola, os alunos aprendem e se desenvolvem, na medida em que podem construir significados adequados sobre os conteúdos que constituem o currículo escolar. Esta

> construção inclui o contributo activo e global do aluno, a sua disponibilidade e conhecimentos prévios no quadro de uma situação interactiva, em que o professor actua como guia e mediador entre a criança e a cultura."

A alteração vinculada por Solé & Coll retrata-se na interação que é pretendida realizar entre o mundo cultural envolvente e os alunos, que procurarão construir significativamente o desenvolvimento dos temas e dos conteúdos abordados. Pretendemos implementar esta interação através da realização de atividades assentes nas TIC e mediadas pelo professor, com o cuidado de conferir a necessária autonomia e capacidade de decisão aos alunos.

O enfoque por tarefas (*task-based learning*) foi escolhido como um dos métodos a utilizar. Nunan (2004) divide o conceito de tarefa em duas vertentes: *target tasks* que são caraterizadas pela execução de uma tarefa linguística no mundo exterior à sala de aula ou *pedagogical tasks* (tarefas pedagógicas) realizadas no contexto de sala de aula. Assim, uma tarefa pedagógica é uma atividade que implica o envolvimento dos alunos na compreensão, produção, manipulação e interação da língua-alvo.

Bourke (2006) destaca também a importância desta metodologia como forma de aplicação da língua-alvo, que deve ser idealmente realizada após a abordagem de uma determinada unidade temática. No que diz respeito a *young learners* destaca especificamente a importância de uma preparação prévia dos discentes antes da implementação da tarefa. Segundo o autor "(...) at the lower primary level there has to be some preliminary work on building up a repertoire of enabling language so as to facilitate real interaction at a later stage" (Bourke, 2006, p. 284). Tentámos implementar o que foi observado por Bourke, em relação à preparação prévia dos alunos ao progredir de forma cuidada na implementação das tarefas, transmitindo primeiramente os instrumentos e a preparação necessária para a realização das atividades implementadas.

Reportando-nos ainda à validade deste método no contexto específico do Ensino Precoce de Inglês podemos salientar, de acordo com Nunan (2002), que o *task-based learning* é o método ideal para *young learners*, porque envolve os alunos na aprendizagem da língua-alvo de forma natural. Podemos assim concluir que este método, pelo seu carater prático e pela forma natural

de aprendizagem que estrutura, é adequado para alunos da faixa etária vinculada na turma analisada no presente projeto de investigação.

É importante referir que a inexistência de uma ligação à Internet na escola onde foi implementada este estudo foi também um fator importante na escolha do *task-based learning*. Foi necessário o recurso a uma *pen-drive* de acesso à rede móvel, que só possibilita o acesso à Internet num único computador. Este facto minimizou o número de alunos que podiam interagir em simultâneo com as ferramentas digitais utilizadas neste projeto de investigação. É de realçar que foi efetuada a gravação do ambiente de trabalho enquanto os alunos executavam as diferentes tarefas.

Levando em conta o aspeto reflexivo deste projeto, foi implementado um questionário (Anexo II) para verificar a validade das estratégias implementadas e da metodologia utilizada, averiguando a perspetiva dos alunos e procurando a reflexão dos mesmos sobre as estratégias implementadas. O inquérito foi elaborado utilizando uma linguagem acessível, tendo em conta o nível cultural dos alunos. As questões foram alvo de uma análise quantitativa, com a exceção da última questão, que foi alvo de uma análise sociolinguística interpretativa, por se tratar de uma resposta diferenciada das restantes, em forma de um texto.

1.3. Caraterização da turma

Este projeto foi implementado numa turma do 4º ano de escolaridade do 1º CEB da escola E. B. 1/J.I. de Pias, pertencente ao Agrupamento de Escolas de Lousada. A turma escolhida é constituída por 16 alunos, com idades compreendidas entre os nove e onze anos de idade. Sete desses alunos são do sexo masculino e nove do sexo feminino. Um dos alunos é repetente e todos são de nacionalidade portuguesa. É uma turma que revelou um comportamento satisfatório durante o ano letivo e que normalmente apreende com relativa facilidade os conteúdos lecionados.

Esta turma foi escolhida devido à aplicação que normalmente demonstra nas aulas lecionadas e por se tratar de uma turma do 4º ano de escolaridade, já com um tempo considerável de exposição à língua-alvo.

1.4. Descrição da implementação prática do projeto de investigação

As atividades inerentes a esta implementação prática foram subordinadas a dois temas, previstos nas Orientações Programáticas para o Ensino de Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico e na planificação em uso no Município de Lousada, na altura da implementação deste projeto. Os temas em questão são os temas *Jobs* e *Sea animals*.

Os objetivos gerais desta implementação prática são baseados nas Orientações Programáticas, fundindo as finalidades vinculadas nas mesmas com os objetivos do presente projeto de investigação-ação:

- Sensibilizar para a diversidade linguística e cultural;
- Sensibilizar para a aprendizagem da Língua Inglesa;
- Incrementar a construção fundamentada da competência linguística através da utilização de uma língua estrangeira;
- Fomentar uma relação positiva com a aprendizagem da língua;
- Fazer apreciar a língua enquanto veículo de interpretação e comunicação com o mundo que nos rodeia;
- Adquirir competências e saberes incrementadores de autonomia para futuras aprendizagens;
- Promover práticas colaborativas de aprendizagem formatadas pelas TIC.

No que diz respeito aos objetivos especificamente delineados para os alunos, podemos vincular os seguintes:

- Utilizar corretamente a Língua Inglesa para comunicar;
- Realizar pesquisas formatadas pelo uso da Língua Inglesa referentes ao tema abordado utilizando o computador e a Internet;
- Expandir o conhecimento linguístico através de pesquisas intermediadas pelas TIC e formatadas pelo uso da Língua Inglesa;
- Criar colaborativamente um repositório de conhecimento multimédia, utilizando a ferramenta *Gloster*;
- Colaborar na criação de atividades pró-ativas de construção de conhecimento;
-

Bento et al. (2005, p. 11) consideram como finalidade do ensino da Língua Inglesa no 1º Ciclo "fomentar outras aprendizagens" pressupondo a multidisciplinaridade como um fator essencial para reforçar o sentido das aprendizagens dos alunos, como forma de aproximação ao mundo infantil. Desta forma destacámos a prática das seguintes competências interdisciplinares, nas atividades realizadas no âmbito do projeto de investigação:

- Utilizar o computador e a Internet para efetuar pesquisas;
- Utilizar o motor de pesquisa Google;
- Utilizar as ferramentas *Glogster* e *Youtube*;
- Refletir sobre as problemáticas do mundo atual;

No que diz respeito às competências interdisciplinares baseadas nas TIC, podemos salientar que foi prestada a devida atenção para que, nos dois temas abordados, todos os alunos interagissem com as ferramentas interativas utilizadas. Embora as condições tecnológicas na sala de aula não permitissem uma utilização conjunta e global dos meios informáticos, tentámos realizar a interação com as TIC de forma progressiva. O quadro seguinte enumera as diferentes tarefas baseadas nas TIC e os alunos que as realizaram, representados numericamente.

Tabela 2 – Tarefas TIC realizadas por aluno

Alunos	Tarefa desempenhada
Aluno 1	Realização do *Glog* - tema *Jobs*.
Aluno 2	Realização do *Glog* - subtema *Endangered animals*
Aluno 3	Realização do *Glog* - tema *Jobs*.
Aluno 4	Realização do *Glog* - subtema *Endangered animals*
Aluno 5	Realização do *Glog* - subtema *Endangered animals*
Aluno 6	Realização do *Glog* - subtema *Endangered animals*
Aluno 7	Pesquisa de vídeos no *Youtube* - tema *Jobs*.
Aluno 8	Pesquisa de imagens - tema *Jobs*.
Aluno 9	Pesquisa de vídeos no *Youtube* - tema *Jobs*.
Aluno 10	Realização de uma *word search*
Aluno 11	Pesquisas – subtema *Endangered animals*
Aluno 12	Pesquisa de imagens - tema *Jobs*.
Aluno 13	Realização do *Glog* - subtema *Endangered animals*
Aluno 14	Realização do *Glog* - tema *Jobs*.
Aluno 15	Pesquisas – subtema *Endangered animals*
Aluno 16	Realização de uma *word search*

1.4.1. Descrição do processo de aprendizagem colaborativa - tema Jobs

Existem algumas diferenças entre a implementação dos dois temas. No primeiro tema a apresentação inicial foi mais extensiva, sendo os objetivos das atividades colaborativas mais redutores. Considerámos que a implementação de uma pedagogia que envolve a atribuição de tarefas incrementadoras da interatividade pedagógica e de autonomia deve ser desenvolvida de forma gradual. Assim a colaboração requerida aos alunos foi também implementada de forma gradual e incrementada do primeiro para o segundo tema.

Abordagem inicial

A abordagem inicial da ao tema Jobs foi baseada na planificação em uso no Município de Lousada, elaborada pelos docentes de Inglês. Da mencionada planificação, podemos destacar o seguinte vocabulário e estruturas abordadas:

Tabela 3 – Conteúdos da abordagem inicial referente ao tema *Jobs*

Vocabulário	Estruturas
▶ Teacher, doctor, nurse, fireman, mechanic, hairdresser, student.	▶ What's your/his/her job? ▶ Is he/she a doctor/nurse...? ▶ (When I grow up) I want to be a ...

Esta abordagem cumpre os requisitos da primeira fase da implementação prática. Remetemos à planificação presente no Anexo I da presente investigação para uma descrição mais pormenorizada desta abordagem inicial. Em seguida foi apresentado o projeto de investigação aos alunos, numa aula designada por "Sessão 1".

Sessão 1

De acordo com Bourke (2006) uma tarefa não pode ser implementada sem uma preparação prévia por parte dos alunos que a executarão. Sendo necessário para o presente projeto de investigação o manuseamento das ferramentas da Web 2.0. (O'Reilly, *web*) foi necessário implementar uma aula dedicada quase na totalidade às ferramentas que seriam utilizadas no presente projeto de investigação. Utilizando a Internet, o atual centro virtual da comunicação interativo no Portugal atual (Martins, 2004), é assim pretendido que os alunos adquiram formas de utilização da tecnologia atual, que modificam, pelo seu caráter comunicativo, as metodologias de ensino-aprendizagem (Blanco & Silva, 1993).

Além da apresentação das ferramentas a utilizar e da respetiva forma de utilização, esta sessão inicial incluiu também a apresentação e a descrição do

projeto de investigação aos alunos. Assim, nesta aula foram realizadas as seguintes atividades:

- Revisão do vocabulário apresentado previamente relativo à unidade *Jobs,* utilizando *flashcards* com as profissões lecionadas;
- Diálogo com os alunos sobre o projeto de investigação e os respetivos objetivos;
- Apresentação do motor de pesquisa *Google* e demonstração da realização de uma pesquisa vinculada ao tema *Jobs*, utilizando os vocábulos sugeridos pelos alunos e abordados anteriormente pelo professor. Foi demonstrado aos alunos a forma como o motor de pesquisa funciona, para a realização de pesquisas de imagens e *websites*. Esta pesquisa foi complementada pela demonstração da forma correta de gravação no disco dos conteúdos pesquisados;
- Demonstração da utilização correta da ferramenta *Youtube*. Foi demonstrada a forma de pesquisar vídeos e de assistir aos mesmos;
- Apresentação da ferramenta *Gloster* e da realização de um *Glog* (página *web* em forma de um cartaz) experimental, explicando passo a passo as diferentes etapas necessárias para a realização do mesmo.

Constrangimentos e dificuldades detetadas

Esta sessão foi realizada numa sala de aula diferente, equipada com um quadro interativo. A mudança de sala de aula causou alguns constrangimentos, com o transporte do material e a troca dos alunos a retirar algum tempo útil à aula prevista. Alguns alunos estranharam também este novo ambiente, desagradados por terem sido retirados da "sua" sala de aula.

Propostas de solução

Utilização do projetor da escola na sala de aula da turma, sempre que seja necessário, de acordo com as estratégias previstas e de forma e evitar situações semelhantes.

Implementação e descrição das tarefas implementadas

No caso especifico do tema "Jobs", foi delineado como objetivo a revisão dos conteúdos lecionados e a ampliação do vocabulário lecionado, como forma de ampliar o conhecimento dos alunos. Esta questão surgiu na implementação inicial do tema, exterior ao início do projeto de investigação, em que as preferências dos alunos em relação a uma futura profissão foram algo minimizadas pelo vocabulário lecionado. É de salientar que estes objetivos vão de acordo à implementação progressiva de estratégias colaborativas e incrementadoras de autonomia mencionada anteriormente. A colaboração dos alunos será incrementada de forma progressiva no tema seguinte. Apresentamos de seguida um quadro descritivo das diferentes tarefas realizadas:

Tabela 4- Quadro descritivo das tarefas implementadas - tema *Jobs*

Designação	Objetivos	Descrição
Tarefa 1	-Pesquisar imagens através do motor de pesquisa *Google*; -Relacionar imagens com os vocábulos lecionados pelo professor.	-Realização de uma pesquisa no motor de busca *Google* (orientada pelo professor) com o objetivo de procurar e armazenar uma imagem por profissão lecionada, numa pasta criada para o efeito.
Tarefa 2	- Pesquisar um vídeo lúdico subjacente ao tema *Jobs*.	- *Brainstorming* entre o professor e os alunos sobre as palavras-chave, em Língua Inglesa, a utilizar na pesquisa dos vídeos. As palavras serão utilizadas por um grupo de alunos para efetuar uma pesquisa na ferramenta *Youtube,* escolhendo alguns vídeos;

		- Visualização de um extrato de cada vídeo e escolha de um vídeo a abordar na sessão de apresentação do *Glog*.
Tarefa 3	- Criar colaborativamente um repositório de conhecimento multimédia, contendo os resultados das pesquisas efetuadas pelos alunos.	- Realização de uma página *web* através da ferramenta *Glogster,* onde serão anexados os resultados das tarefas anteriores.

Devido à escassez de meios informáticos, verificámos que não era possível o envolvimento da totalidade dos alunos na execução das tarefas formatadas pelas TIC, pelo menos em simultâneo. Como já foi referido anteriormente, a ligação à Internet era possível apenas através de um dispositivo móvel de acesso à Internet, o que limitava a execução das tarefas a um único computador. Assim foi designado um grupo de alunos para cada tarefa idealizada.

Salientamos novamente que foi efetuada a gravação do ambiente de trabalho do computador onde os alunos realizaram as diversas tarefas.

Na primeira sessão foi realizada a Tarefa 1 que consistiu na pesquisa de uma imagem por profissão, revendo e aplicando desta forma a profissões lecionadas na abordagem inicial. Estas imagens foram guardadas numa pasta e utilizadas posteriormente pelos alunos que realizaram o *Glog*.

Na aula posterior foi implementada a tarefa seguinte. Carvalho (2008) carateriza o *Youtube* como um possível repositório de experiências educativas potenciadoras da interatividade e da socialização. Bourke (2006) refere que a implementação de canções permite a integração do mundo infantil no contexto da sala de aula. Baseando-nos nestes pressupostos e relacionando-os com os objetivos deste projeto, foi implementada a Tarefa 2, assente na pesquisa de um conteúdo lúdico (um vídeo musical) sobre o tema implementado primeiramente pelo professor. No início da aula, a turma foi inquirida sobre os termos a utilizar na realização da pesquisa. Os alunos sugeriram *Jobs song*. O

grupo de alunos designado para esta tarefa realizou uma pesquisa na ferramenta *Youtube* com os termos sugeridos, tendo encontrado alguns vídeos referentes ao tema. Após essa pesquisa inicial foi exibido à restante turma um extrato de cada vídeo, no final da aula. Os restantes alunos, após a visualização dos extratos dos vídeos, demonstram a preferência pelo seguinte, disponível em: http://www.youtube.com/watch?v=2oy7IfICtQE

A Tarefa 3 consistiu na realização do *Glog*, através de um grupo de alunos e com a orientação do professor. Foram anexados ao *Glog* os conteúdos resultantes das tarefas anteriores. Os alunos executaram esta tarefa progressivamente, nas restantes aulas, até ao final do 2º Período.

Figura 5 - Elaboração do *Glog* sobre o tema *Jobs*

Foi necessário fazer algumas correções ao aspeto final do *Glog* criado pelos alunos, de forma a clarificar a organização dos conteúdos que os alunos inseriram. Essas correções foram realizadas pelo professor e podem ser visualizadas nas figuras seguintes:

Figura 6 - *Glog* realizado pelos alunos

Figura 7 – Versão final do *Glog*

O *Glog* elaborado pelos alunos pode ser consultado em: http://pias2013students.edu.glogster.com/jobs/

Constrangimentos e dificuldades detetadas na implementação das tarefas

A implementação gradual das tarefas ao longo de várias aulas causou alguns constrangimentos. Os alunos escolhidos para a tarefa delineada existiram como um grupo separado da realidade da aula, em algumas alturas. Foi necessário, por vezes, adiar a tarefa planificada, para que os alunos pudessem acompanhar o ritmo das aulas realizadas. Os meios disponíveis levaram a que as tarefas TIC fossem realizadas apenas num único computador, causando alguma morosidade na elaboração das mesmas.

Propostas de solução

Para tentar resolver os constrangimentos resultantes desta primeira abordagem foi decidido que embora exista apenas um meio para a interação com as TIC, a turma terá de se envolver na totalidade no estabelecimento das estratégias. Assim, considerámos que nesta primeira abordagem houve situações a evitar futuramente, embora as pesquisas realizadas pelos alunos tenham resultados válidos. Para isso é necessário implementar estratégias que, embora diferentes na sua concepção e nos meios utilizados, envolvam um tema e objetivo em comum. Assim, o enfoque deste projeto e das tarefas implementadas centrou-se um pouco menos nas TIC.

Sessão de apresentação do *Glog*

Esta sessão foi realizada na primeira aula do 3º período na turma onde foi implementado o projeto de investigação. Procuramos utilizar os conteúdos realizados pelos alunos para atingir os seguintes objetivos:

- Implementar estratégias resultantes de uma construção colaborativa do conhecimento, mediadas pelas ferramentas multimédia da Web 2.0;
- Utilizar os conteúdos encontrados pelos alunos de forma a estabelecer estratégias facilitadoras de aprendizagem;
- Rever os conteúdos lecionados no 2º Período – Unidade *Jobs*.

Para atingir esses objetivos, a aula foi estruturada em função do *Glog* realizado pelos alunos. Relembramos que o *Glog* continha as imagens referentes a cada profissão apresentada na abordagem inicial pelo professor e um vídeo escolhido pelos alunos. As estratégias implementadas foram as seguintes:

- Revisão do vocabulário através das imagens anexadas no *Glog*;
- Revisão das estruturas "What is his/her job?","Is she/he a doctor?" e das respetivas respostas, através da oralidade;
- Apresentação da canção encontrada pelos alunos no *Youtube*, na forma de uma história (*storytelling*);

Figura 8 – *Big Book* referente ao vídeo encontrado pelos alunos

- Atividades de exploração do "conto": identificação das personagens e das respetivas profissões através de *flashcards* baseados nas personagens. Foi salientado o vocabulário novo (*farmer*, *babysitter*, *plumber* e *dentist*).

Figura 9 – Flashcards das personagens do conto

- Exploração da canção.
- Revisão da estrutura "*When I grow up I want to be a …*". Foi pedido a cada aluno que escolhesse uma profissão e que a expressasse oralmente;
- Realização de uma atividade para escolha do vocabulário relacionado com o tema seguinte: *Sea animals*.

Analisando a aula de apresentação do primeiro *Glog* realizado pelos alunos podemos salientar que os alunos demonstraram uma reação positiva à apresentação da "história", manifestando-se atentos e participativos quando necessário. Durante a apresentação do conto foi realçada a repetição do nome das personagens e da respetiva profissão. A opção pela exposição da letra do vídeo em formato de um *big book* foi tomada tendo em conta a complexidade da letra da mesma. Autores como Bourke (2006) consideram o recurso ao *storytelling* utilizando *big books* como uma estratégia adequada para estes níveis etários, no contexto de aprendizagem de uma Língua Estrangeira. Embora os alunos tenham manifestado alguma dificuldade na reprodução integral da música, a atividade com os *flashcards* das personagens do conto resultou perfeitamente. Com a apresentação do nome da personagem, os alunos pronunciavam quase de imediato a respetiva profissão da personagem enunciada, devido à rima existente entre o nome e a profissão da mesma. O conto baseado no vídeo permitiu também rever unidades temáticas anteriores como as *Clothes* e os *Farm animals*.

Podemos, desta forma considerar o vídeo resultante da pesquisa dos alunos um recurso eficaz passível de uma implementação prática da sala de aula.

1.4.2. Descrição do processo de aprendizagem colaborativa - tema Sea animals

Atividade inicial

Entendendo o tema *Jobs* como uma leve abordagem inicial e experimental ao que era pretendido na implementação prática deste projeto, foi introduzido o tema *Sea animals*. Neste tema foi procurado uma incrementação do aspeto colaborativo, levando em consideração os constrangimentos e as dificuldades detetadas na abordagem ao primeiro tema. Para isso foi introduzida uma atividade inicial com o objetivo de conferir aos alunos o poder de escolha e de decisão numa abordagem democrática, no que diz respeito à escolha do vocabulário inicial. Esta atividade foi realizada antes da introdução do tema *Sea animals*, no final da sessão de apresentação do *Glog* referente ao tema *Jobs* e dos respetivos conteúdos.

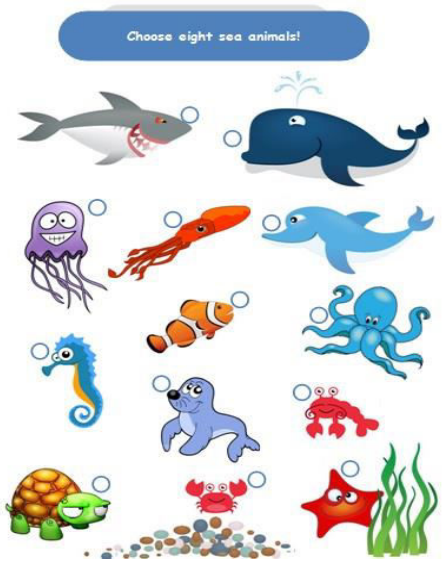


Figura 10 - Atividade inicial

Nesta atividade é pretendido que os alunos escolham oito *Sea animals*. Foi explicado oralmente aos alunos que os animais com mais escolhas

constituiriam o vocabulário a lecionar nas aulas seguintes, instituindo assim uma prática educacional alicerçada num processo conjunto e democrático de tomada de decisões (cf. Freire, 1997). Procurámos também incrementar a autonomia dos alunos através de uma deliberação conjunta (cf. Lima, 2011). Os resultados desta atividade foram os seguintes:

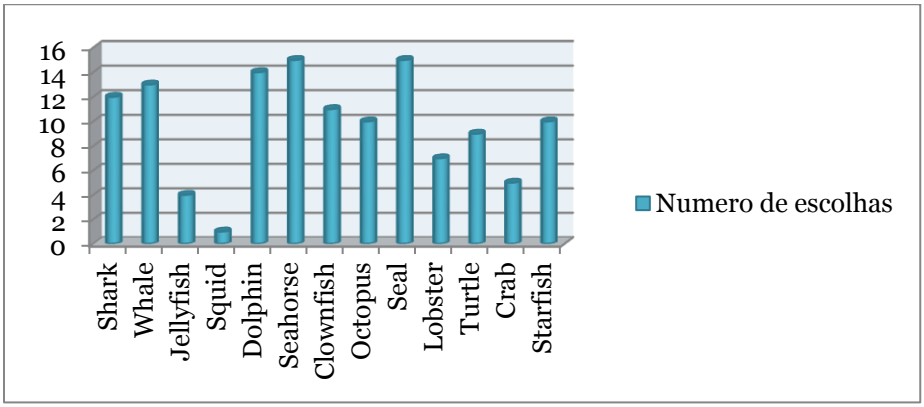


Figura 11 – Resultados da atividade inicial

De acordo com as escolhas dos alunos, foram realizadas, durante quatro aulas, atividades de exploração do vocabulário e de algumas estruturas previstas na planificação anual em prática no município de Lousada e nas Orientações Programáticas para o Ensino de Inglês, expostas de seguida:

Tabela 5 - Conteúdos da abordagem inicial referente ao tema *Sea animals*

Vocabulário (após atividade inicial)	Estruturas
▶ Shark; ▶ Whale; ▶ Dolphin; ▶ Seahorse; ▶ Clownfish; ▶ Octopus; ▶ Seal; ▶ Starfish.	▶ What's your favourite sea animal? ▶ My favourite sea animal is the ... ▶ This sea animal is yellow/white/... and big/small/...

Foi procurada uma abordagem caraterizada por atividades comunicativas inseridas numa unidade temática aglutinadora (Bourke, 2006) que privilegie o aspeto lúdico e outras estratégias com base na oralidade, assentes em diversos padrões organizacionais, não descuidando a leitura e a escrita (Bento et al., 2005). Embora a abordagem inicial seja da responsabilidade do professor, de acordo com o que é pretendido na implementação prática deste projeto, foi pretendido a escolha de atividades que possibilitassem a interação comunicativa e o envolvimento dos alunos na execução e na realização das mesmas.

Remetemos novamente à planificação presente no Anexo I do presente estudo para uma descrição mais detalhada das atividades implementadas.

Implementação e descrição das tarefas implementadas – tema *Sea animals*

Na tabela seguinte estão representadas sumariamente as tarefas referentes ao tema *Sea animals*.

Tabela 6 - Quadro descritivo das tarefas implementadas - tema *Sea animals*

Designação	Objetivos	Descrição
Tarefa 1	- Construção co-colaborativa de uma atividade.	- Realização, através de um grupo de alunos, de uma *word search* referente ao vocabulário lecionado utilizando uma ferramenta interativa.

Tarefa 2	- Construir colaborativamente uma estratégia sensibilizadora para os problemas ambientais; - Alargar o conhecimento dos alunos relativamente ao tema em questão; - Reproduzir um conto existente em suporte multimédia, modificado de acordo com as sugestões dos alunos e do professor.	- Realizar o cenário do conto modificado e das personagens, em suporte de papel; - Gravação das vozes para a narração do final do conto.
Tarefa 3	- Procurar e estabelecer colaborativamente estratégias de aprendizagem baseadas em conteúdos multimédia; - Alargar o conhecimento dos alunos relativamente ao tema em questão e à Língua Inglesa; - Sensibilizar para os problemas ambientais do mundo atual.	- Realização de uma pesquisa no *Youtube* vinculada ao subtema "Endangered sea animals", por um grupo de alunos.
Tarefa 4	- Construir um repositório de conhecimentos virtual e multimédia.	- Realização de um *Glog* que conterá os resultados das tarefas implementadas.

A Tarefa 1 foi implementada ainda na fase da abordagem inicial. Optámos pela introdução desta atividade nesta fase porque visa apenas a prática da forma escrita do vocabulário lecionado, não introduzindo nenhum conhecimento ou conteúdo novo. Foi escolhido um grupo de alunos para realizar esta tarefa, utilizando a aplicação disponível em http://tools.atozteacherstuff.com/word-search-maker/wordsearch.php, para a realização de uma *word search*.

Salientamos ainda que é pretendido um confronto posterior entre esta e outra atividade semelhante elaborada pelo professor, no questionário

realizado no final da implementação do projeto (Anexo II). Assim pretendemos verificar se uma atividade realizada pelos alunos tem uma eficácia maior, após a sua implementação e realização pela turma, do que uma atividade do mesmo género realizada unicamente pelo professor.

A Figura 12 retrata o resultado da realização da Tarefa 1.

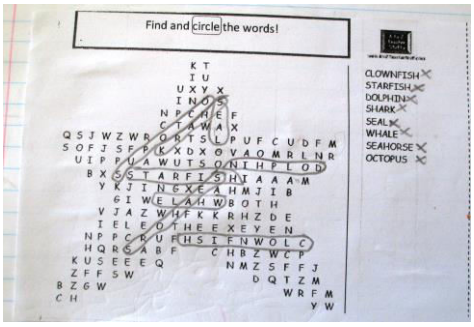


Figura 12 - *Word search* realizada pelos alunos

Finalizada a implementação da *word search* e da restante abordagem inicial, partimos para a realização das seguintes etapas do projeto de investigação, alicerçadas na realização das restantes tarefas.

Na primeira aula foi transmitido aos alunos a direção a seguir na realização das tarefas. Sendo o tema *Sea animals* bastante abrangente, decidimos limitar e orientar as tarefas seguintes através da introdução de uma temática abordada no conto *"Hug Time"*, de Patrick McDonnell, lecionado ainda na abordagem inicial, que transmite uma mensagem ambiental, procurando sensibilizar os leitores para o problema dos animais em vias de extinção. Procurámos aproveitar a abordagem holística que uma temática assente num conto infantil pressupõe (Cameron, 2001) e vinculámos que a propagação do conhecimento esperada com a realização destas tarefas seria subjugada e limitada aos *Sea animals* que estão também em risco de extinção. Assim foi criado o que podemos chamar de um subtema orientador das atividades colaborativas – o subtema *Endangered sea animals*. Além da união do tema da unidade e do conto foi pretendido, desta forma, relacionar a realidade do mundo exterior ao contexto de sala de aula, através de uma problemática atual.

Prosseguimos com a implementação da Tarefa 2, a modificação do conto *"Hug Time"*, de acordo com as sugestões dos alunos e do professor.

Primeiramente foi realizada uma reflexão conjunta como forma de estabelecer quais as modificações que seriam realizadas no conto, ouvindo os alunos e as sugestões fornecidas pelos mesmos. Através desta reflexão foi pretendido que o conto personificasse a introdução de um processo educativo democrático e interativo (cf. Freire, 1997), assente no diálogo e na interatividade (Black, 2007) realizando também a interligação do conto modificado às preferências e às perspetivas dos alunos, através de uma troca natural de experiências (cf. Dias e Mourão, 2005).

No que diz respeito às sugestões dos alunos podemos salientar que um dos alunos sugeriu a introdução do lince ibérico, uma espécie em vias de extinção conhecida e abordada pela turma em questão na disciplina de Estudo do Meio. Outro aluno sugeriu que a personagem principal do conto, o Jules, viajasse para Portugal, justificando assim a presença do lince ibérico no conto abordado. Embora esta sugestão possa ser considerada como exterior ao tema abordado (*Sea animals*), decidimos validá-la porque incorpora a multidisciplinaridade, as vivências dos alunos e uma aproximação ao mundo exterior à sala de aula.

O professor sugeriu a introdução no conto dos *Sea animals* resultantes da pesquisa realizada na Tarefa 2 e de uma atividade realizada previamente, em que os alunos expressaram os seus *Sea animals* preferidos:

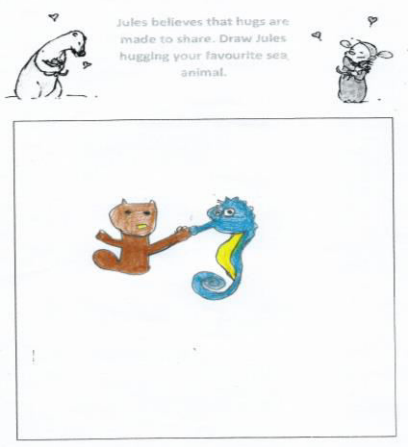


Figura 13 – Atividade de exploração do conto

Após esta reflexão conjunta foi iniciada, ainda durante esta aula, a construção dos cenários para o conto, que se prolongou nas aulas seguintes. Na aula seguinte foi implementada a Tarefa 3, uma pesquisa na ferramenta

*Youtub*e subjugada ao título do subtema mencionado anteriormente: *Endangered sea animals*. O grupo responsável pela tarefa encontrou o seguinte vídeo, disponível em: http://www.youtube.com/watch?v=mlVKow6OjPc.

Esta pesquisa foi também complementada devido à sugestão da introdução do lince ibérico. O grupo responsável pela pesquisa no *Youtube* pesquisou, com a supervisão do professor e através da estrutura *Endangered animals – Portugal* a tradução do vocábulo "lince ibérico". A pesquisa foi iniciada primeiramente pela pesquisa de imagens, em que um dos resultados revelou o vocábulo pretendido. Utilizando o vocábulo pretendido, foi realizada outra pesquisa no motor de pesquisa Google, para ampliar o conhecimento dos alunos relativamente ao lince ibérico. Os alunos escolheram a seguinte página *web*: http://www.fauna-flora.org/species/iberian-lynx/.

Na terceira aula outro grupo de alunos iniciou a construção do *Glog* (Tarefa 4), formatando a página *web* de acordo com as suas preferências. Foi finalizada a construção dos cenários para o conto.

A aplicação dos resultados das tarefas implementadas foi realizada em três sessões diferentes.

Na primeira sessão foram abordadas as espécies em vias de extinção encontradas pelos alunos. Esta abordagem foi baseada no vídeo encontrado pelo grupo responsável pela execução da Tarefa 2. Foi também apresentado o vocábulo *Iberian lynx*, utilizando a imagem encontrada pelos alunos. Os animais presentes no vídeo são os seguintes:

Fraser's dolphin
Humpback whale
Kemp's ridley turtle
Hawaiian monk seal
Florida manatee
Blue whale
Hammerhead shark
Steller sea lion
Hawksbill sea turtle
Vaquita

Foram criados previamente, pelo professor, vários *flashcards* contendo imagens dos animais. Procedeu-se de seguida à repetição através do jogo *funny voices*. Como é compreensível, os alunos mostraram-se extremamente curiosos acerca das caraterísticas das novas espécies de animais apresentados. Grande parte da aula em questão foi passada a responder a essas questões. Em relação ao lince ibérico, foram transmitidas as informações presentes no endereço *web* encontrado pelos alunos.

Na segunda sessão de implementação foi completada a tarefa de elaboração do *Glog* relativo aos *Endangered animals* por um grupo de alunos escolhido para o efeito. A restante turma ajudou na elaboração do *Glog*, criando, através de imagens, mensagens que apelavam à sensibilização para uma consciência ambiental e para a preservação do planeta e das espécies em vias de extinção. A elaboração dessas estruturas foi realizada através da junção de imagens. De acordo com Kress e van Leeuwen (1996) as imagens encerram em si a capacidade de provocar uma multiplicidade de interpretações, expressando vivências fornecidas devido a relações sociais. Além do aspeto potenciador do diálogo provocado pelo confronto de vivências dos intervenientes, podemos salientar uma vez mais o relacionamento com a realidade social circundante, numa perspetiva construtivista.

Cada imagem estava associada a um vocábulo diferente, como é apresentado em seguida:

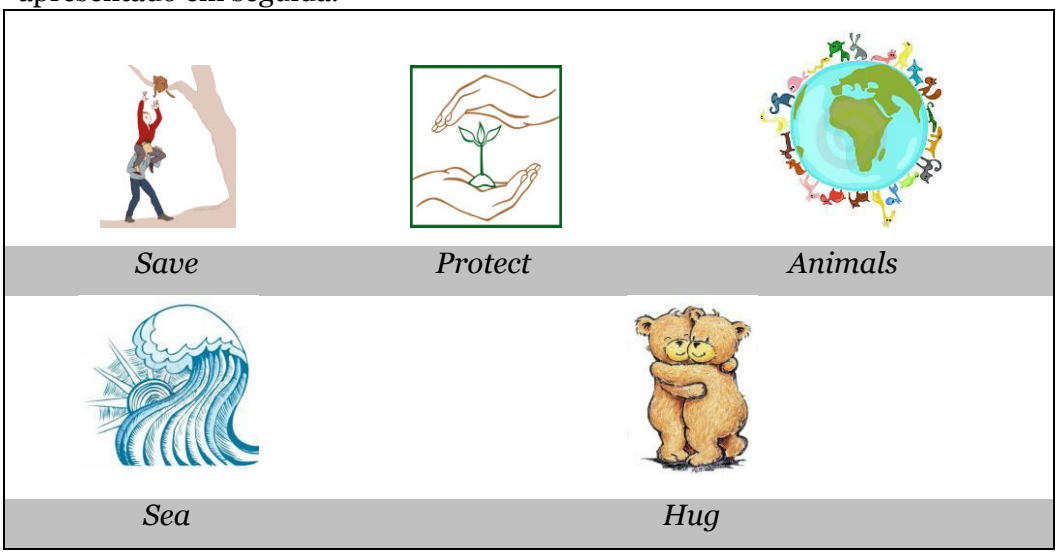


Figura 14 – Imagens e vocábulos correspondentes

Os vocábulos apresentados foram baseados no conto “Hug Time” e nos resultados das pesquisas dos alunos. Os alunos tinham que juntar duas imagens para formar uma mensagem inerente ao tema da consciencialização ambiental, de acordo com a temática abordada. Colaboraram também na escolha de um vocábulo que seria associado à seguinte imagem:

Figura 15 – Representação do planeta Terra

Entre as opções *World, Earth, Planet* e *Planet Earth* (sugeridas pelo professor e pelos alunos) os alunos escolheram, por votação, a designação *Earth*. A turma foi depois dividida em quatro grupos de trabalho, excluindo os alunos que estavam responsáveis pela elaboração do *Glog* que nesta fase estavam apenas a estruturar o aspeto do mesmo. As mensagens idealizadas pelos grupos de trabalho foram as seguintes:

Save the Earth

Protect the Earth

Protect the animals

Hug the Earth

Save the Iberian lynx

Figura 16 - Mensagens criadas pelos alunos

Foi também escolhido o título para o *Glog*. Os alunos escolheram o título "The animals".

A terceira sessão foi caraterizada pela apresentação do conto modificado pelas pesquisas e pelo novo conhecimento adquirido, em formato powerpoint. É de salientar que o conto apresentado estava formatado pelas imagens realizadas pelos alunos e pelos conteúdos das pesquisas implementadas nas tarefas. Durante a apresentação do conto em suporte powerpoint, foram realizadas várias atividades de interligação do conto com esses conteúdos.

Optámos também pela introdução de sons representativos do ambiente em que o conto decorria, como o som do mar, da floresta e do rugido do lince Ibérico. Na parte do conto em que a personagem Jules entrava no barco, foram adicionados os *Sea animals* preferidos dos alunos. Na fase do conto em que a personagem principal abraçava os animais em vias de extinção expostos anteriormente, foram distribuídos os *flashcards* dos *Endangered sea animals* e do *Iberian Lynx*, para que os alunos os abraçassem. A apresentação do conto terminou com um abraço coletivo, após a audição da gravação das vozes dos alunos da turma a gritar em uníssono "Hug time".

Devido ao fato do vídeo encontrado pelos alunos conter alguns erros em alguns animais, com um tipo de letra que também não era percetível, foi também fornecido aos alunos uma figura que continha as espécies em vias de extinção encontradas pelos mesmos, para anexo ao caderno diário. Os alunos responsáveis pelo *Glog* anexaram também a designação correta dos animais no mesmo, baseando-se na mesma figura.

Figura 17 - Sea animals em vias de extinção encontrados pelos alunos

Posteriormente foi fornecido a cada aluno uma cópia impressa do *Glog* realizado, disponível em: http://pias2013students.edu.glogster.com/endangered/.

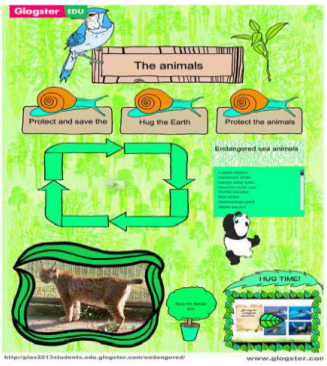


Figura 18 – *Glog* do tema *Endangered animals*

Figuras 19 e 20 - Entrega da versão impressa aos alunos

Consideramos que as diferentes tarefas realizadas obtiveram resultados válidos que despertaram o interesse e a curiosidade dos alunos. O vídeo resultante da Tarefa 2 revelou novos conhecimentos que sensibilizaram os alunos para uma problemática atual. Fundamentamos esta conclusão baseando-nos na sessão onde foi apresentado o vídeo e os *Endangered sea animals* resultantes do mesmo. Os alunos revelaram uma grande curiosidade em relação a esses animais, questionando o professor durante grande parte da aula. No que diz respeito ao conhecimento linguístico, consideramos que foram introduzidos, através desta atividade, novos conteúdos de uma forma lúdica e colaborativa.

A construção de um conto modificado (Tarefa 3) pressupôs um maior envolvimento dos alunos na execução das tarefas, envolvendo a totalidade dos alunos num tema em comum. Possibilitou também uma experiência natural de exposição à língua-alvo. Salientámos ainda que o conto procurou personificar a abordagem colaborativa que era pretendida na elaboração deste projeto.

A construção do *Glog,* com os conteúdos resultantes das tarefas foi realizada de uma forma mais colaborativa do que anteriormente.

Podemos concluir esta etapa descritiva da implementação mencionando que o aspeto colaborativo foi incrementado do primeiro para o segundo tema. Embora a colaboração dos alunos pudesse ser mais acentuada, achamos que existiu uma evolução nos conceitos que o presente estudo pretende abordar.

2. ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS

Bento et al. (2005) relevam a importância de levar os alunos a refletir sobre as estratégias de aprendizagem realizadas. Para realizar esta reflexão, como já referimos na fundamentação da metodologia investigativa utilizada neste projeto, foi realizado um inquérito aos alunos, baseado na obra Investigação com Crianças: Perspectivas e Práticas de Pia Christensen e Allinson James. Nesta obra são vinculados princípios orientadores que relevam a perspetiva infantil como fator a considerar na investigação com crianças. Um dos autores presentes nesta obra, Jaqueline Scott, justifica a necessidade da inclusão da perspetiva dos sujeitos na própria investigação, mencionando que as crianças possuem a capacidade de expressão, de observação e julgamento necessária para analisar criticamente diversas situações. No entanto, ainda segundo a autora, existe a necessidade de adequar os processos de averiguação de dados, para que estes sejam facilmente interiorizados pela criança.

O mesmo é vinculado por Christensen que reforça a necessidade de existir uma prática comunicativa adequada à infância, ao contexto cultural e às experiências vivenciadas pelas mesmas. Deste modo, para afastar uma perspetiva demasiadamente formal e para estabelecer um paralelismo com o mundo infantil, as respostas à maioria das questões seriam escolhidas pelos alunos através da pintura de *smileys* que assinalavam a opção escolhida. Desde a primeira questão até à quarta, os alunos teriam de escolher a resposta pretendida através da pintura do seguinte *smiley*:

Figura 21 - Smiley

Nas restantes questões, foi implementada uma escala qualitativa, constituída por quatro *smileys*:

Figura 22 – Smileys – Escala qualitativa

Este questionário foi realizado posteriormente à implementação prática deste projeto como forma de averiguar as opiniões dos alunos em relação às estratégias implementadas, averiguando através da perspetiva dos mesmos se os objetivos deste projeto de investigação foram atingidos. O questionário continha nove questões, sendo que a última (a questão 9.1), cuja resposta era opcional, envolvia a elaboração de um texto justificativo de uma resposta afirmativa à questão nove. As restantes questões eram questões de escolha múltipla em que não era requerido uma fundamentação.

Estas questões serão analisadas quantitativamente, com a elaboração de gráficos e com a respetiva reflexão. A última questão, como já afirmámos anteriormente, será alvo de uma análise sociolinguística interpretativa. Apresentaremos de seguida as questões vinculadas nesse questionário (Anexo II) e os respetivos resultados.

1. *Normalmente utilizas o computador para:*

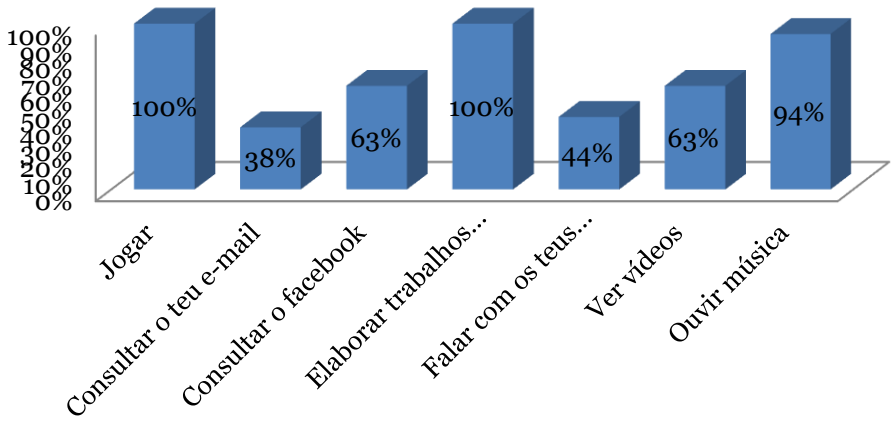


Figura 23 – Resultados da questão um do questionário

Nesta questão a totalidade dos alunos demonstraram a utilização do computador para tarefas lúdicas (jogar) e também para a produção de atividades focadas no âmbito escolar. A utilização lúdica incide na execução de jogos, na audição e visualização de músicas e vídeos. As ferramentas interativas estão também presentes, mas em menor número, sendo

preponderante uma maior incidência nas aplicações *offline*. É de salientar que nesta questão os alunos podiam escolher mais do que uma resposta.

2. *Onde utilizas mais o computador?*

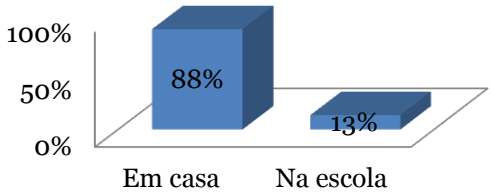


Figura 24 – Resultados da questão dois do questionário

A maioria dos alunos vinculou que a utilização do computador acontece maioritariamente em contexto extra-escolar. Embora estas respostas pressuponham uma escassa utilização da tecnologia em contexto escolar, a presença das mesmas no ambiente exterior à sala de aula provam uma estruturação do mundo infantil das crianças, configurada pelas TIC. De acordo com Bourke (2006) o relacionamento com o mundo infantil das crianças deve ser um pressuposto essencial na implementação de estratégias de ensino de línguas a *young learners*.

3. *Qual foi o material que gostaste mais de utilizar durante as últimas aulas de inglês?*

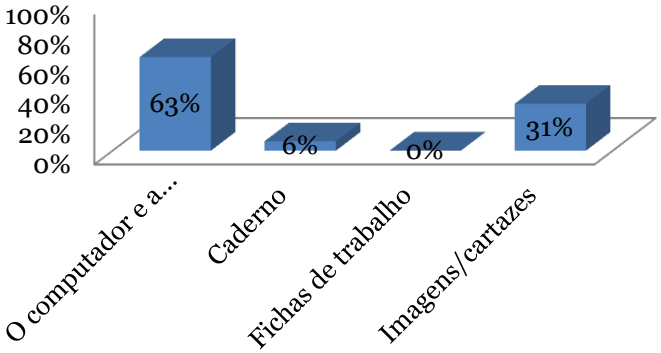


Figura 25 – Resultados da questão três do questionário

A maioria dos alunos demonstrou a preferência para a utilização das ferramentas tecnológicas utilizadas durante a implementação do projeto. As respostas a esta questão reforçam a tendência das comunidades juvenis e infantis para a tecnologia, uma geração de *digital natives* de Prensky (2006).

4. *O que fizeste nestas aulas?*

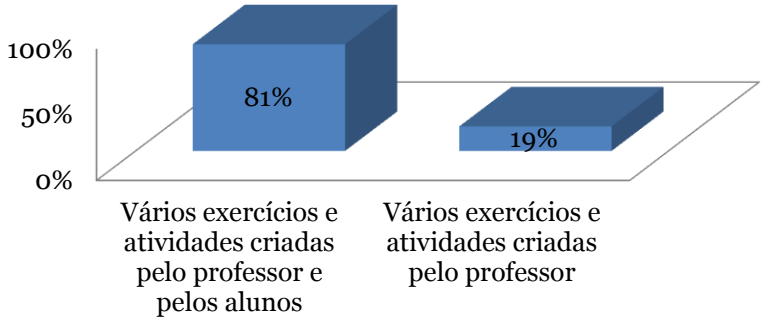


Figura 26 – Resultados da questão quatro do questionário

O principal objetivo desta questão seria verificar se, de facto, os alunos sentiram que existiu uma participação ativa da turma e dos seus constituintes nas atividades implementadas. Analisando os resultados, podemos salientar que a maioria dos alunos destacou que as atividades foram criadas colaborativamente pelo professor e pelos alunos. No entanto, uma percentagem correspondente a três alunos não vinculou, através das resposta a esta questão, o aspeto colaborativo das atividades implementadas. Pensamos que o facto das atividades serem apresentadas pelo professor pode ter proporcionado alguma confusão em relação à forma como foram realizadas, para alguns alunos.

Os gráficos seguintes reportam-se à questão cinco do questionário. A questão apresentava a seguinte pergunta: "Gostaste das atividades seguintes? Observa as imagens e pinta um smiley por imagem. Pinta o último smiley se essa for a tua atividade preferida.". Alguns dos alunos reportaram mais do que uma resposta em relação à atividade preferida, expressando a sua preferência

por várias, o que, na nossa opinião não desvirtua os resultados desta questão. Apresentamos em seguida os resultados de duas das atividades mencionadas.

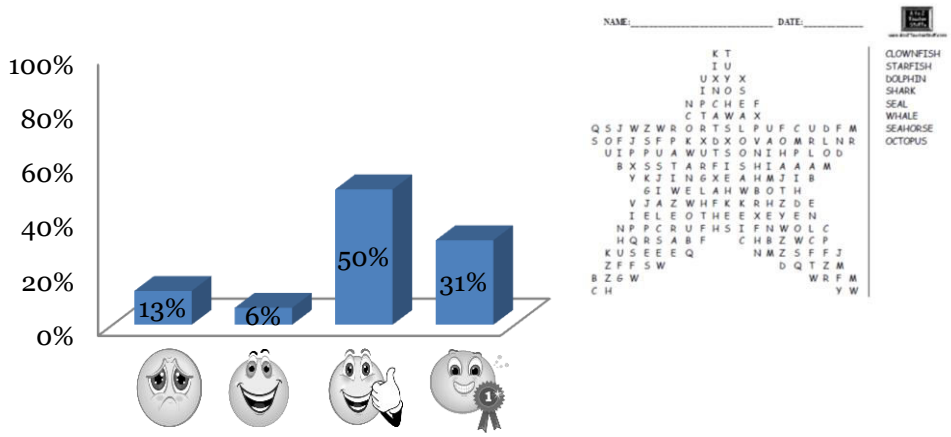


Figura 27 – Resultados referentes à atividade realizada pelos alunos

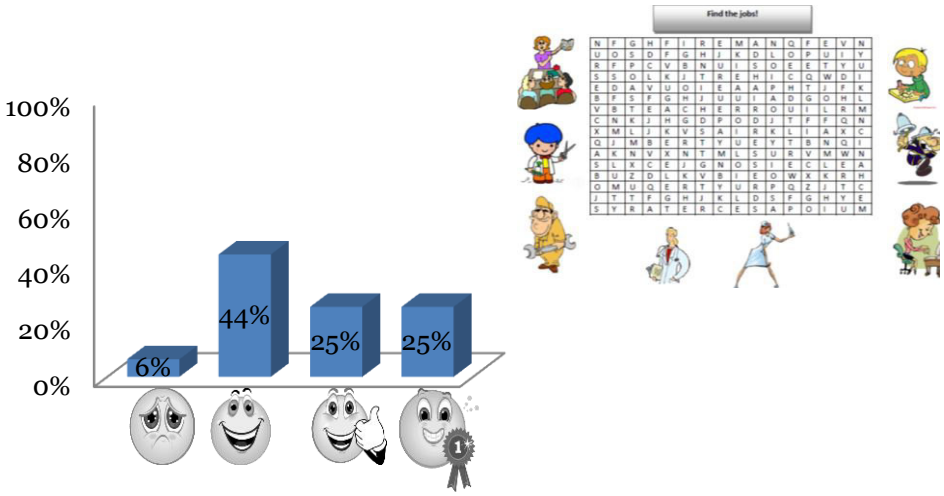


Figura 28 – Resultados referentes à atividade realizada pelo docente

Nestas duas atividades é pretendido um confronto entre atividades semelhantes, mas com uma execução diferenciada. A primeira atividade foi elaborada pelos alunos através de uma ferramenta virtual. A segunda foi elaborada unicamente pelo professor. Verificamos resultados algo idênticos

entre as duas atividades, com a primeira atividade com um ligeiro destaque no que diz respeito às respostas favoráveis. Podemos salientar, devido a este facto, que a atividade elaborada pelos alunos foi ligeiramente mais apelativa para a turma em questão. Contudo a atividade criada pelo professor obteve uma menor percentagem de respostas negativas. A presença de uma atividade realizada pelo professor pode ter resultado na menor percentagem de respostas negativas na segunda atividade. A reação negativa de alguns alunos a estas duas atividades pode estar relacionada com a repetição do mesmo exercício, que poderá ter resultado em alguma desmotivação por parte dos mesmos.

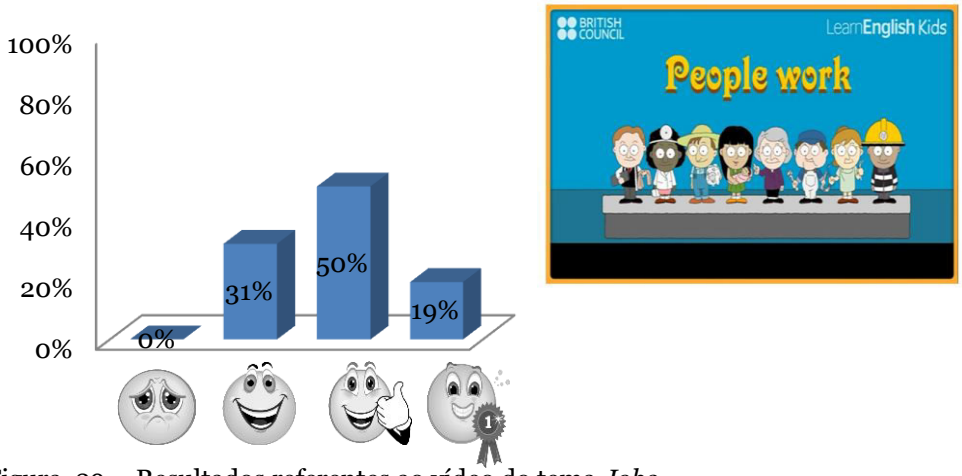


Figura 29 – Resultados referentes ao vídeo do tema *Jobs*

Esta questão reportava-se ao vídeo encontrado pelos alunos responsáveis por uma das tarefas implementadas, utilizando para isso a ferramenta *Youtube,* cuja utilização em contexto educativo pode proporcionar aos alunos o acesso a um repositório de conteúdos educativos (Carvalho C. , 2008). Verificamos que a totalidade dos alunos teve uma reação positiva ao vídeo e à atividade resultante da pesquisa efetuada.

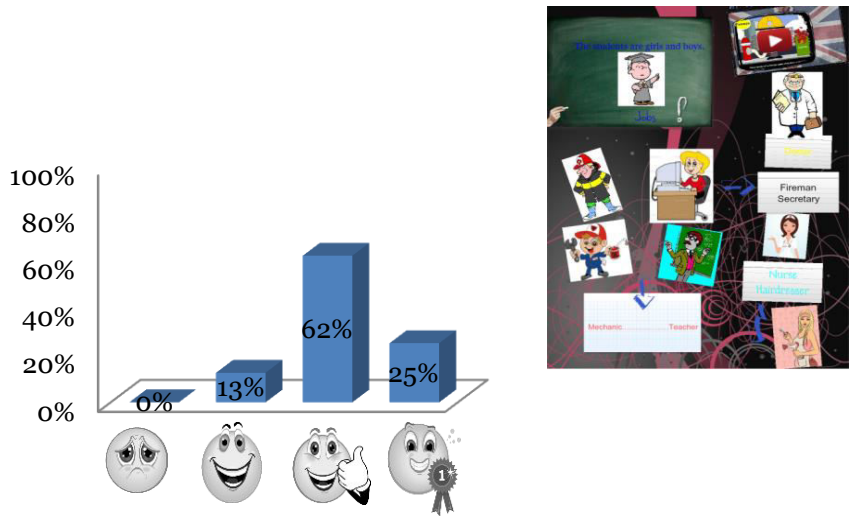


Figura 30 –Resultados referentes ao *Glog* do tema Jobs

Esta questão pretendia verificar a validade do *Glogster* como instrumento utilizado para a criação de um repositório de conhecimento colaborativo. Assim, através da exposição das pesquisas dos alunos num espaço disponível para todos, é proporcionada a interação com o meio exterior (Freire, 1999). Observando o gráfico, podemos salientar que a ferramenta obteve uma reação positiva.

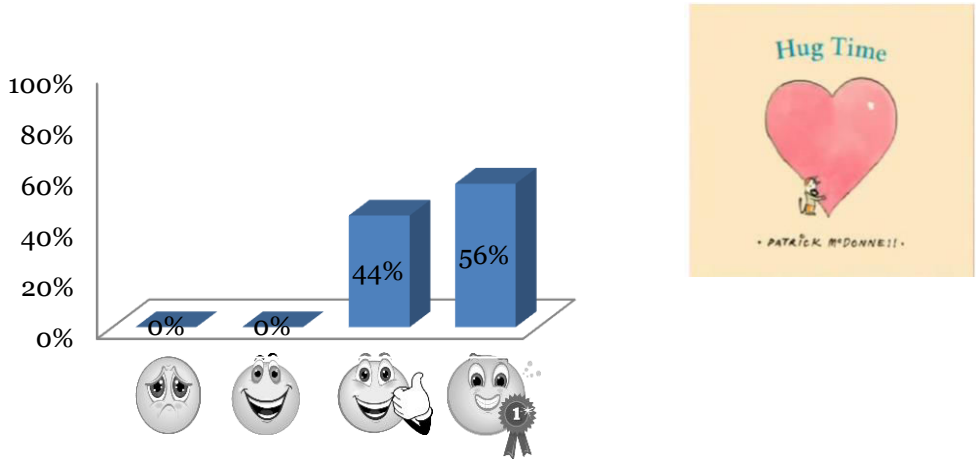


Figura 31 – Resultados referentes ao conto modificado

Entre todas as atividades colaborativas e não colaborativas implementadas, o conto "Hug Time", alterado com as modificações sugeridas pelos alunos e pelo professor, reuniu o maior número de preferências por parte dos alunos, quando escolheram a sua atividade preferida. Bourke (2006), Cameron (2001) e Dias & Mourão (2005) destacam a importância das histórias infantis no

ensino de Inglês a *young learners*. As respostas fornecidas pelos alunos, além de validarem a importância dos contos como uma estratégia relevante no que diz respeito ao contexto específico do Ensino Precoce da Língua Inglesa, vinculam também a recetividade da implementação de uma estratégia colaborativa.

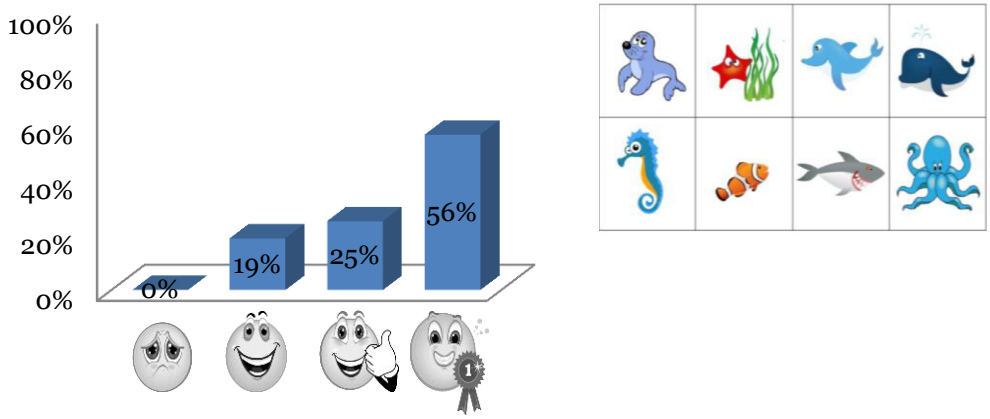


Figura 32 – Resultados referentes à atividade com *miniflashcards*

A atividade realizada com os *miniflashcards* demonstrou um elevado número de preferências favoráveis. Esta atividade foi elaborada unicamente pelo professor. Trata-se de uma estratégia lúdica baseada na oralidade que normalmente gera reações extremamente positivas por parte dos alunos.

6. *Ajudaste o professor a criar atividades para as aulas?*

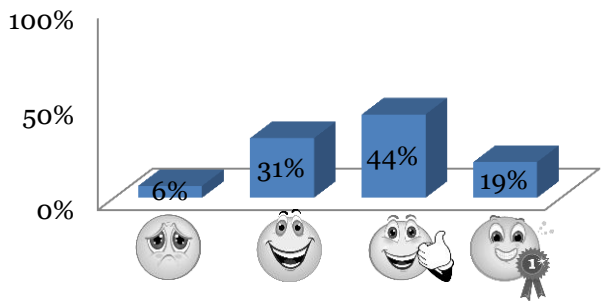


Figura 33 – Resultados referentes à questão seis do questionário

A maioria dos alunos (com a exceção de 6% da turma, que corresponde um aluno) identificou a participação dos mesmos nas atividades implementadas

na sala de aula. Estranhamente, um dos alunos assinalou uma participação nula nas atividades realizadas. Esta resposta pode ter sido causada pela falta de hábitos de participação em estratégias baseadas na organização de grupos de trabalho. A implementação de uma metodologia diferente pode ter relegado o aluno para uma situação diferente da que habitualmente encontra em contexto de sala de aula, o que causou algum constrangimento no aluno em causa. Relativamente à generalidade das respostas, consideramos que o aspeto colaborativo do projeto foi compreendido para a maioria da turma.

Os gráficos seguintes reportam-se ambos à pergunta sete do questionário realizado, que está dividida em duas partes complementares.

7. *Já sabes fazer pesquisas na Internet?*

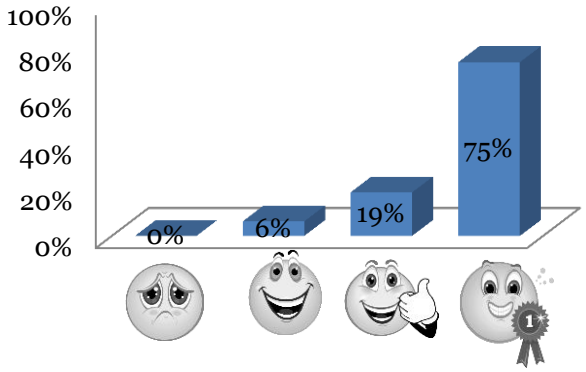


Figura 34 – Resultados referentes à questão sete do questionário

E em Inglês?

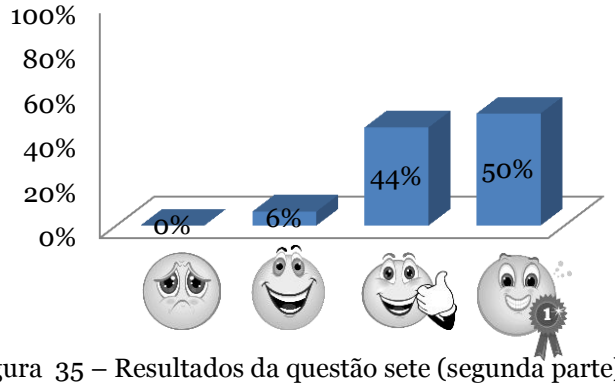


Figura 35 – Resultados da questão sete (segunda parte)

Sendo pretendido o uso e domínio das tecnologias (M. E., 2001) como veículo para a construção de conhecimento (Dias, 2001), esta questão pretendia verificar o domínio das ferramentas utilizadas pelos alunos. As respostas fornecidas pelos alunos demonstraram um conhecimento extenso, na maioria dos casos e na perspetiva dos alunos respondentes, da forma de utilização das ferramentas utilizadas. O domínio das ferramentas utilizadas poderá ser um instrumento importante para a instauração de alguma autonomia nos alunos, facilitando o acesso à informação e à aquisição de conhecimento através da interação com o mundo exterior (Freire, 1999).

8. *Daquilo que fizeste nas últimas aulas o que achas que te vai ajudar mais?*

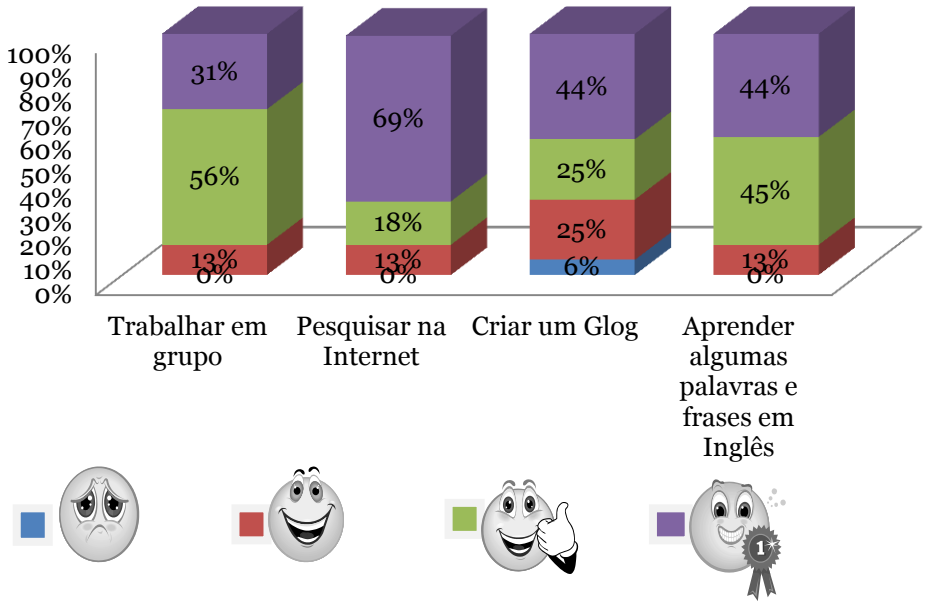


Figura 36 – Resultados da questão oito do questionário

No que diz respeito à questão número oito os alunos salientaram as pesquisas como a atividade com mais importância. Na nossa opinião estes resultados demonstram um pensamento assente na premissa que o veículo será mais importante que o conteúdo. Talvez realizando a importância e a quantidade de informação disponível através do uso da Internet, os alunos

tenham compreendido que a utilização da Internet fornece uma aquisição de conhecimentos interdisciplinar, aplicável a qualquer área de conhecimento, o que justifica a sua escolha.

9. *As pesquisas realizadas por ti ou pelos teus colegas ajudaram-te a aprender algo novo?*

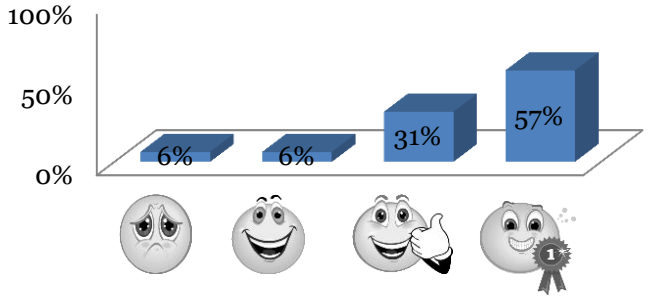


Figura 37 – Resultados da questão oito do questionário

A maior parte de alunos indicou algum tipo de aquisição de conhecimento. De facto, a escolha do último *smiley*, que indica uma aprendizagem extremamente positiva, caraterizou a maioria dos resultados. Consideramos importante este aspeto já que através das respostas dos alunos podemos salientar a validade e a eficácia das atividades implementadas. Manteve-se um aluno que novamente forneceu uma resposta negativa a este aspeto, à semelhança ao que referiu na pergunta seis. Como já referimos anteriormente esta resposta pode ter sido justificada pela dificuldade de adaptação do aluno a uma nova realidade e a uma metodologia diferenciada.

9.1. Se a tua resposta for afirmativa, explica o que aprendeste.

Nesta questão é pretendida a produção de um texto justificativo da resposta anterior, sendo realizada uma análise numa perspetiva sociolinguística interpretativa, que expomos de seguida. Esta questão pretende verificar quais os conhecimentos mais relevantes resultantes das estratégias implementadas, na perspetiva dos alunos.

Apresentámos aqui, agrupando as respostas, as opiniões dos alunos relativamente a esta questão. Começaremos por vincular os alunos que

retrataram os objetivos linguísticos inerentes a esta abordagem, mencionando os temas abordados:

"O que aprendi foi: os jobs, os endangered sea animals."

"Eu aprendi os jobs e os sea animals."

"A minha resposta é afirmativa porque aprendi os jobs e endereng sea animals."

Nesta questão será de salientar que dois dos alunos destacaram os *Endangered sea animals*, referindo-se ao subtema utilizado como forma de estabelecer um rumo para as tarefas colaborativas, e não ao tema *Sea animals*. Pensámos que devido à forma colaborativa e às metodologias diversificadas implementadas nessa fase do projeto, esse subtema assumiu um natural destaque, eclipsando o grande tema aglutinador. Mesmo considerando este aspeto, podemos salientar que os alunos demonstraram a capacidade de resumir o que foi realizado em unidades temáticas aglutinadoras (Bourke, 2006).

Cinco alunos optaram por, além de referir os temas, especificar uma atividade ou apenas referir um tema abordado:

"Eu aprendi uma música das profissões, os animais em vias de extinção palavras e frases em inglês."

"Eu aprendi o people work, o Hug Time. Estas pesquisas ajudaram-me a aprender algo novo."

"O que aprendi foi o jobs, os endangered animals e a história Hug Time."

"Eu aprendi nomes de animais em inglês incluindo alguns que já sabia dizer."

"Eu aprendi que o dolphin é o animal preferido de quase toda a gente e dolphin significa golfinho."

Realçamos a preferência dos alunos em relação a algumas estratégias de aprendizagem, desde o *storytelling*, com a sua representação do mundo infantil, proporcionadora de uma troca natural de experiências e exposição à língua-alvo (Cameron, 2001; Bourke, 2006; Dias & Mourão, 2005) aos

repositórios de conhecimento presentes nos vídeos do Youtube (Carvalho C. , 2008) assentes em reproduções musicais de caráter lúdico (Bourke, 2006).

De seguida realçamos as respostas que salientam competências baseadas nas TIC:

"Aprendi a fazer um glog, a pesquisar imagens (em inglês), a procurar vídeos e a guardar imagens."

"Aprendi coisas novas como criar glog."

"Algumas palavras sobre os animais, criar um glog e ir escrever no computador palavras em inglês."

"Aprendi melhor a criar um glog."

Estas respostas pressupõem a utilização de uma das ferramentas da Web 2.0, o *Glogster*, cuja utilização como repositório de conhecimento poderá pressupor a perspetiva construtivista de aprendizagem de Vygostky (Coutinho & Júnior, 2007). O interesse dos alunos nestas ferramentas e nas TIC em geral poderá também manifestar uma preocupação em adquirir conhecimentos que impliquem a preparação para o mundo social e profissional (Ministério da Educação, 2001) ou apenas pela adequação a um mundo infantil e juvenil com uma presença massiva da tecnologia (Prensky, 2006).

Algumas respostas manifestaram a preocupação relativamente a um problema ambiental atual, abordado em algumas estratégias. Entendemos que assim podemos realçar um dos objetivos vinculados por Bento et al. (2005): a existência de uma multidisciplinaridade.

"Aprendi que o lince ibérico está em vias de extinção."

"Aprendi várias espécies em vias de extinção."

Um aluno optou por não especificar o que aprendeu, vinculando apenas a aquisição de novos conhecimentos.

"Sim. Porque aprendi coisas novas."

Analisando as diferentes respostas obtidas podemos verificar uma pluralidade de respostas, inerentes a uma abordagem que procurou

implementar uma consciência pluridisciplinar e um aspeto colaborativo. Assim podemos dividir as respostas fornecidas pelos alunos em três tipos diferentes de consciencialização resultantes de uma reflexão das estruturas internas de aprendizagem dos alunos:

- A consciência linguística, inerente nas respostas que pressupõem um alargamento no que diz respeito às estruturas abordadas na língua-alvo;
- A consciência pluridisciplinar, suportada pelas respostas que revelam a aquisição de competências suportadas pelas TIC;
- A consciência sociocultural, assente nas respostas que pressupõem a abordagem de problemáticas da sociedade atual, mais concretamente os animais em vias de extinção.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste projeto de investigação foi pretendida a transformação do processo de ensino-aprendizagem num processo estruturado pela colaboração, no contexto específico do Ensino de Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico. Tendo em vista este pressuposto, foram delineados os seguintes objetivos:

- Implementar a comunicação e a procura de conhecimento interativa na relação entre o professor e os alunos e entre os alunos e o meio sociocultural envolvente, utilizando as TIC e a Língua Inglesa como veículo;
- Criar estratégias linguísticas colaborativas, estruturadas pelo professor e pelos alunos, de forma a incrementar a validade das mesmas e a adequação ao grupo etário dos alunos em questão;
- Incrementar a autonomia dos alunos como atores reflexivos do processo de ensino-aprendizagem.

Em relação ao primeiro objetivo tentamos implementar uma relação diferente entre alunos e professor, descentralizando o docente como figura central do processo de ensino-aprendizagem. Esta nova relação pressupunha a figura do professor como mediador no acesso ao conhecimento, utilizando as TIC como veículo. Assim baseámo-nos no *task-based learning* para implementar diferentes tarefas que configurassem uma ampliação do conhecimento apresentado inicialmente pelo professor, realizando a interação entre os alunos e o mundo exterior através das TIC. Essa interação foi realizada de duas formas: com os alunos como recetores, através de pesquisas na Internet e com os alunos como emissores, construindo, através da ferramenta *Glogster*, dois repositórios multimédia de conhecimento, acessíveis a todos. Foi elaborada, a partir deste objetivo, a primeira questão investigativa: "A utilização das TIC, em conjunto com a Língua Inglesa, são um veículo válido de comunicação e aquisição de conhecimento entre o meio escolar e o mundo exterior?"

Para responder a esta questão reportámo-nos às respostas das perguntas sete, oito e nove do questionário dirigido aos alunos. A pergunta sete pretendia verificar se os alunos se sentiam capazes de realizar pesquisas na Internet,

inclusivamente na Língua Inglesa. Todos os alunos responderam afirmativamente, com a maioria a optar mesmo pelos dois últimos *smileys*, sendo manifestado, na perspetiva dos alunos, o domínio das ferramentas TIC necessário para uma interação com o conhecimento exterior. Na pergunta oito, em que se pretendia uma resposta que refletisse o grau de importância das estratégias implementadas, os alunos salientaram primeiramente as pesquisas na Internet, com a aprendizagem do Inglês em segundo lugar. Finalmente, na questão nove, a maioria dos alunos, com a exceção de um discente, salientou que aprendeu algo como resultado das pesquisas realizadas, referindo por escrito vários conteúdos inerentes à Língua Inglesa e interdisciplinares. Com a aquisição de novos conhecimentos e a exposição desses conhecimentos de forma acessível a todos, através das TIC, considerámos que esta interação não foi unilateral mas sim reciproca e interativa.

Relativamente ao segundo objetivo e à questão resultante "A criação co-colaborativa de materiais entre professor e alunos promove aprendizagens eficazes?", reportamo-nos aqui novamente ao questionário, mais especificamente às perguntas quatro, cinco e seis. Focando-nos primeiramente na implementação do aspeto colaborativo das estratégias implementadas, verificámos que na pergunta quatro a maioria dos alunos (84%) respondeu que as atividades foram colaborativas. Na pergunta seis, apenas um aluno respondeu que não tinha colaborado na criação de atividades e na pergunta cinco, confrontando atividades em que a colaboração dos alunos foi requerida com atividades criadas pelo professor, verificámos que a atividade que agradou mais aos alunos foi a modificação colaborativa do conto *"Hug Time"*. Podemos salientar que a maior parte dos alunos encararam este projeto como um projeto colaborativo e que as estratégias implementadas, resultantes, no nosso ponto de vista, de uma colaboração, obtiveram uma reação positiva. Assim, podemos referir que foram implementadas estratégias válidas resultantes de atos colaborativos. Poderia ser pertinente o estabelecimento de uma colaboração mais acentuada no que diz respeito à escolha de estratégias a implementar e no tipo de conhecimento a pesquisar e a estabelecer como objetivo. No entanto achamos que uma rutura muito extrema com a abordagem dita "tradicional" não seria benéfica para os alunos, sendo necessário sempre uma transição progressiva.

Em relação ao terceiro objetivo e à questão resultante "A inclusão num processo colaborativo de criação de estratégias pró-ativas contribui para a criação de alunos mais autónomos e reflexivos?", teremos que salientar que poderíamos ter feito mais no que diz respeito à autonomia dos alunos, embora os alunos tenham revelado um aspeto importante: a autonomia para utilizar uma ferramenta essencial no mundo atual, a Internet, ao vincular que se sentiam capazes de pesquisar, de procurar conhecimento no espaço virtual de forma autónoma e em Inglês. Contudo o feedback dos alunos em alguns momentos em que foram pedidas sugestões para a alteração do conto, por exemplo, foi algo escasso, obrigando o professor a intervir mais do que seria desejado. Notou-se alguma inibição por parte dos alunos nesse aspeto, alguma falta de confiança nas próprias opiniões. Os alunos mais ativos eram aqueles que normalmente obtêm melhores resultados, os melhores alunos, que possuíam a confiança necessária para intervir. Achamos que a participação dos alunos na criação de atividades e na procura colaborativa do conhecimento evidenciou um contraste com a habitua rotina de sala de aula. Os alunos ainda não possuíam a confiança necessária para efetuar sugestões sem nenhuma inibição. Uma implementação mais acentuada desta projeto, desde o início do ano letivo, por exemplo, poderia acentuar a confiança dos alunos nas suas opiniões.

Tendo já dissertado sobre o aspeto autónomo, voltamo-nos para o aspeto reflexivo. Podemos salientar que o questionário implementado foi um instrumento válido que levou os alunos a refletir de uma forma que não comportou constrangimentos. Os alunos demonstraram uma opinião reflexiva e crítica em relação à abordagem realizada neste projeto de investigação.

Durante este projeto de investigação foram verificados alguns constrangimentos, principalmente no que diz respeito aos reduzidos meios de acesso à Internet na escola onde foi implementada a parte prática deste estudo. Este facto proporcionou a utilização de apenas um computador, com o acesso à Internet a ser efetuado através de uma ligação móvel. No entanto pensámos que, como professores, nem sempre encontraremos as condições ideais para o ensino, tendo que efetuar adequações ao recursos disponíveis. No primeiro tema implementado, essa adequação não foi realizada da melhor maneira. As pesquisas e a realização do *Glog* demoraram mais tempo do que previsto e os alunos responsáveis por essas tarefas existiram num contexto

diferente dos restantes. Tentámos assim aprender com os erros cometidos e caminhar para a implementação do segundo tema, encaminhando toda a turma para um objetivo comum, simultaneamente.

Refletindo sobre tudo o que foi realizado verificamos que, embora o aspeto colaborativo e autónomo implementado neste projeto pudesse ser incrementado de forma mais acentuada do que foi, levámos os alunos a refletir e a ter um papel mais ativo na construção do conhecimento, de uma forma que consideramos infantil e adequada e que este aspeto é algo a ter em conta na análise deste estudo.

Gostaria de acrescentar que em futuros estudos teremos que realçar e investigar a forma como, enquanto professores, nos adequamos aos nossos alunos. Seremos capazes de nos distanciar do centro de um processo educativo focado na implementação de objetivos previamente planificados ou seremos apenas máquinas reprodutoras e transmissoras de conteúdos que procuram atingir o que nos é proposto, desconsiderando a opinião válida dos alunos, os agentes mais importantes do processo educativo?

BIBLIOGRAFIA

Almeida, L., & Freire, T. (2008). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação*. Braga: Psiquilibrios.

Bento, C., Coelho, R., Joseph, N., & Mourão, S. (2005). *Orientações Programáticas para o Ensino e Aprendizagem do Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Ministério da Educação.

Bertrand, Y. (1991). *Teorias contemporâneas da Educação*. Lisboa: Instituto Piaget.

Black, L. (2007). Interactive Whole Class Teaching and Pupil Learning: Theoretical and Practical Implications. *Language and Education , 21 (4)*, 271-283.

Blanco, E., & Silva, B. (1993). Tecnologia Educativa em Portugal: conceito, origens, evolução, áreas de intervenção e investigação. *Revista Portuguesa de Educação , 6 (3)*, pp. 37-55.

Blanco, L. (1999). A comunicação interactiva. *Revista Portuguesa de Educação , 12 (2)*, pp. 105-123.

Bourke, J. (2006). Designing a topic-based syllabus for children. *ELT Journal , 60 (3)*, 279-286.

Cameron, L. (2001). *Teaching Languages to Young Learners*. Cambridge: Cambridge University Press.

Carvalho, A. (2007). Rentabilizar a Internet no Ensino Básico e Secundário: dos Recursos e Ferramentas Online aos LMS. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação* , pp. 25-40.

Carvalho, C. (2008). Do Movie Maker ao Youtube. In A. Carvalho, *Manual de Ferramentas da Web 2.0*. Ministério da Educação.

Castells, M. (2004). *A Galáxia Internet. Reflexões sobre a Internet, Negócios e Sociedade*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Castells, M. (1999). *A Sociedade em Rede*. São Paulo: Paz e Terra.

Castells, M. (2003). *A Sociedade em Rede. A Era da Informação: Economia, Sociedade e Cultura* (Vol. I). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Christense, P., & James, A. (2000). *Investigação com crianças: perspectivas e práticas*. Porto: Edições ESEPF.

Coutinho, C. (2008). *A influência das teorias cognitivas na investigação em Tecnologia Educativa: pressupostos teóricos e metodológicos, expectativas e resultados*. Obtido em 12 de Dezembro de 2012, de http://hdl.handle.net/1822/8476

Coutinho, C., & Júnior, J. (2007). Blog e Wiki: os futuros professores e as ferramentas da Web 2.0. *IX Simpósio Internacional de Informática Educativa* (pp. 199-204). Porto: Escola Superior de Educação do IPP.

Cruz, M. (2011). *Consciência cultural critica numa comunidade virtual educativa de línguas*. Aveiro: Universidade de Aveiro - Departamento de Educação.

Dias, A., & Mourão, S. (2005). *Inglês no 1º Ciclo - Práticas partilhadas*. Porto: Edições ASA.

Dias, A., & Toste, V. (2006). *Ensino do Inglês - 1º Ciclo do Ensino Básico (1º e 2º anos) Orientações Programáticas*. Lisboa: Ministério da Educação.

Dias, P. (2001). Ambientes e processos colaborativos nas comunidades de aprendizagem na Web. Comunidades de Aprendizagem na Web. *Revista Inovação , 14 (3)*, 27-44.

Dias, P. (2000). Hipertexto, hipermédia e media do conhecimento: representação distribuida e aprendizagens flexiveis e colaborativas na Web. *13 (1)*, 141-167.

Dias, P. (2004). Processos de Aprendizagem Colaborativa nas Comunidades Online. In A. Dias, & M. Gomes, *E-Learning para E-Formadores* (pp. 19-31). Guimarães: TecMinho/Gabinete de Formação Contínua da Universidade do Minho.

Eça, T. (1998). *NetAprendizagem: A Internet na Educação*. Porto: Porto Editora.

Freire, P. (1997). *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à Prática Educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Freire, P. (1999). *Pedagogia do Oprimido* (17ª ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Johnson, D., & Johnson, R. (1997). *Learning together and alone: cooperative, competitive and individualistic learning*. Boston, MA: Allyn & Bacon.

Kress, G., & Leeuwen, V. (1996). *Reading Images: the grammar of visual design*. Londres: Routledge.

Lévy, P. (1999). *Cibercultura*. Lisboa: Instituto Piaget.

Lima, L. (2011). Crítica da educação indecisa: A propósito da Pedagogia da Autonomia de Paulo Freire. *Revista e-curriculum , 7 (3)*, pp. 1-12.

Martins, M. (2004). Da utopia da comunicação à comunicação sem utopia: Metamorfose no sistema e nas relações de comunicação nos últimos trinta anos em Portugal. *Actas Vº Congresso Português da Associação Portuguesa de Sociologia*. Braga: Universidade do Minho.

Ministério da Educação. (2001). *Estratégias para a acção - as TIC na Educação*. Lisboa: Ministério da Educação.

Monteiro, E., & Boavida, F. (2000). *Engenharia das redes informáticas*. Editora FCA.

Nunan, D. (2002). An interview with... David Nunan. *The teachers and Educators SIG Newsletter* , pp. 3-22.

Nunan, D. (2004). *Task-based language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

O´Reilly. (2005). What is Web 2.0: Designs Patterns and Business Models for the Next Generation of Software. Obtido em 20 de Outubro de 2012, de http://oreillynet.com/pub/a/oreilly/tim/news/2005/09/30/what-is-web-20.html

Pedro, L., & Moreira, A. (2002). *Os hipertextos de flexibilidade cognitiva na construção de materiais didácticos: reflexões no contexto de uma investigação em curso*. Obtido em 3 de Dezembro de 2012, de http://lsm.dei.uc.pt/ribie/docfiles/txt2003729193124paper-055.pdf

Pons, J. P. (1994). Visiones y conceptos sobre la tecnologia educativa. In J. Sancho, *Para una Tecnologia Educativa*. Barcelona: Editorial Horsori.

Prensky, M. (2006). *"Don't bother me mom - I'm learning"*. St. Paul (Minnesota): Paragon House.

Rendeiro, M. (1994). *Comunicação em Educação, Comunicação Educativa*. Braga : Universidade do Minho.

Sancho, J. (1997). La tecnologia educativa: conceptos, aportaciones y limites. In J. Prats, & M. Graells, *Comunicación Educativa y nuevas tecnologia* (pp. 35-55). Barcelona: Praxis.

Scholer, M. (1983). *La technologie de l'éducation*. Montreal: Presses Universitaires de Montréal.

Siemens, G. (2004). *Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age*. Obtido em 25 de Novembro de 2012, de http://www.elearnspace.org/Articles/connectivism.htm

Silva, B. (1998). *Educação e Comunicação - Uma análise das implicações da utilização do discurso audiovisual em contexto pedagógico*. Braga: CEEP-IEP. Universidade do Minho.

Silva, B., Blanco, E., Gomes, M. J., & Oliveira, L. (1998). Reflexões sobre a Tecnologia Educativa. *Actas do IV Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia* (pp. 238-247). Braga: Universidade do Minho.

Solé, I., & Coll, C. (2001). Os professores e a concepção construtivista. In C. Coll, E. Martin, T. Mauri, M. Onrubia, I. Solé, & A. Zabala, *O construtivismo na sala de aula* (pp. 8-27). Porto: Edições Asa.

Tornero, J. (2000). *Comunicação e Educação na Sociedade da Educação - Novas Linguagens e consciência crítica*. Porto: Porto Editora.

Vattimo, G. (1991). *A sociedade transparente*. Lisboa: Edições 70.

Veira, F. (1999). Pedagogia da dependência e pedagogia para a autonomia. In *Cadernos 1* (pp. 1-4). Braga: Universidade do Minho.

Vieira, F. (1990). Iniciativa e aprendizagem na aula de Língua Estrangeira. *Revista Educação , 3 (1)*, 81-92.

Vygostky, L. (1978). *Mind and society: The development of higher mental processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Weaver, W., & Shannon, C. (1978). A teoria matemática da comunicação. In G. Cohn, *Comunicação e indústria cultural* (pp. 25-37). São Paulo: Editora Nacional.

Williams, J., & Jacobs, J. (2004). Exploring the use of blogs as learning spaces in the higher education sector. *Australasian Journal of Educational Technology , 20 (02)*, pp. 232-247.

ANEXO I

Planificação da implementação prática do projeto de investigação – tema *Jobs*

Ano letivo 2012/13
4º ano de escolaridade

Calendarização da abordagem inicial	
Sessão 1	18 de Fevereiro de 2013
Sessão 2	19 de Fevereiro de 2013
Sessão 3	22 de Fevereiro de 2013
Sessão 4	25 de Fevereiro de 2013

Objetivos gerais

- Sensibilizar para a diversidade linguística e cultural;
- Sensibilizar para a aprendizagem da Língua Inglesa;
- Construção fundamentada da competência linguística através da utilização de uma língua estrangeira;
- Fomentar uma relação positiva com a aprendizagem da língua;
- Fazer apreciar a língua enquanto veículo de interpretação e comunicação com o mundo que nos rodeia;
- Adquirir competências e saberes incrementadores de autonomia para futuras aprendizagens;
- Promover práticas colaborativas de aprendizagem formatadas pelas TIC.

Objetivos específicos

- Utilizar corretamente a Língua Inglesa para comunicar;
- Realizar pesquisas formatadas pelo uso da Língua Inglesa referentes ao tema abordado utilizando o computador e a Internet;
- Criação colaborativa de um repositório de conhecimento multimédia.

Competências transversais

- Utilização do computador e da Internet para efetuar pesquisas;
- Utilização do motor de pesquisa Google;
- Utilização das ferramentas *Glogster* e *Youtube*;
- Conhecer as profissões e o mundo profissional.

Vocabulário inicial e estruturas linguísticas

Vocabulário	Estruturas
Teacher, doctor, nurse, fireman, mechanic, hairdresser, student.	What's your/his/her job? Is he/she a doctor/nurse...? (When I grow up) I want to be a ...

Metodologia

- Enfoque por tarefas (*task-based language teaching*);
- Trabalho colaborativo;
- Metodologia investigativa.

Descrição das Estratégias

Sessão 1

Objetivos	Material utilizado
• Pronunciar corretamente o vocabulário lecionado; • Identificar alguns *School objets*; • Interpretar corretamente algumas instruções orais.	• Quadro; • *Flashcards*; • *Job's Minibook*: • Caderno.

Estratégias

- Apresentação do vocabulário através de *flashcards* contendo as diferentes profissões.
- Repetição dos vocábulos apresentados através do jogo do eco (*funny voices*);
- *Hidden flashcards game* - jogo que consiste na procura dos *flashcards* escondidos previamente, através de pistas fornecidas pelo professor, como por exemplo, "*Look in your schoolbag*!";
- Criação de um *minibook* contendo figuras semelhantes aos *flashcards* apresentados.

Figura 1 – Minibook (aspeto original)

Figura2 – Minibook decorado por um aluno

Sessão 2

Objetivos	Material utilizado
• Identificar corretamente as diferentes profissões representadas em imagens; • Pronunciar corretamente o vocabulário lecionado; • Compreender e responder à questão *What's your job?*	• Quadro; • *Flashcards*; • *Flyswat*; • Caderno.

Estratégias

- Revisão do vocabulário, através da repetição dos vocábulos, olhando para os *flashcards*;
- *Memory game*;
- Introdução da estrutura frásica *What's your job?* e da respetiva resposta de cada aluno (*I'm a* ...). A resposta à questão é exemplificada pelo professor, utilizando alguns *flashcards*. De seguida é praticada oralmente através da distribuição de um *flashcard* a cada aluno, com uma profissão, que será a resposta à questão mencionada (*role-playing*).

Sessão 3

Objetivos	Material utilizado
• Identificar corretamente as diferentes profissões representadas em imagens; • Pronunciar corretamente o vocabulário lecionado; • Compreender e responder à questão *What's your/his/her job?;*	• Quadro; • *Flashcards*; • Caderno.

• Expressar as profissões que desejam futuramente.	

Estratégias

- Revisão do vocabulário através do jogo lúdico *Kim's game*;
- Realização de um jogo com um *flyswat* e os *flashcards*. Após a audição de uma frase (como por exemplo, *She is a doctor*) os alunos têm que acertar com o *flyswat* na personagem equivalente.
- Revisão da questão *What's your/his /her job*, colocando os *flashcards* no quadro e inquirindo os alunos de acordo com as profissões de cada personagem;
- Introdução da estrutura frásica *(When I grow up) I want to be a ...*, através de um diálogo com os alunos. Os alunos repetem a estrutura oralmente em conjunto. De seguida, os alunos manifestam as suas preferências mencionando uma das profissões lecionadas (*I want to be a...*);
- Introdução da palavra na sua forma escrita, após consolidação da oralidade, através de *wordcards*. Cada *wordcard* é lido pelo professor e repetido pelos alunos, sendo colocado de seguida no quadro por um aluno junto ao *flashcard* equivalente.

Figura 3 – Flashcards e wordcards

Sessão 4

Objetivos	Material utilizado
• Identificar corretamente as diferentes profissões, oralmente e por escrito; • Resolver uma *word search*;	• Quadro; • *Flashcards*; • *Word search*; • Caderno.

Estratégias

- Implementação de um jogo: *Pelmanism*. A turma é dividida em três grupos. Os *flashcards* são distribuídos a um dos grupos e os *wordcards* a outro, sendo que nenhum dos alunos pode mostrar o que o seu *flashcard* ou *wordcard* contém. Os alunos restantes escolhem um colega de cada grupo tentando corresponder a imagem à palavra. Os alunos com os *wordcards* efetuam a leitura da palavra, enquanto que os alunos com *flashcards* têm apenas que os apresentar à restante turma.
- Colocação dos *flashcards* e *wordcards* correspondentes no quadro;
- Registo no *minibook* do vocabulário lecionado;

Figura 4 - *Minibook* com o registo escrito do vocabulário

- Resolução de uma *word search*.

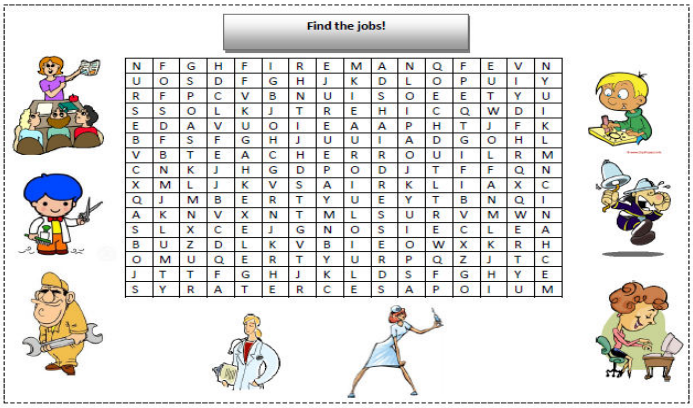


Figura 5 – *Word search*

Implementação das tarefas colaborativas - Sessão 1

Objetivos

- Despertar o interesse dos alunos no tema do projeto de investigação;
- Descrever o projeto de investigação e dos seus objetivos;
- Apresentar as ferramentas interativas a utilizar no projeto (*Google*, *Youtube* e *Glogster*) e da forma de utilização das mesmas;

Materiais

- Computador;
- Quadro;
- Quadro interativo;

Estratégias

- Revisão do vocabulário apresentado previamente relativo à unidade *Jobs,* utilizando *flashcards* com as profissões lecionadas;
- Diálogo com os alunos sobre o projeto de investigação e os respetivos objetivos;
- Apresentação do motor de pesquisa *Google* e demonstração da realização de uma pesquisa vinculada ao tema *Jobs*, utilizando os vocábulos sugeridos pelos alunos e abordados anteriormente pelo professor. Foi demonstrado aos alunos a forma como o motor de pesquisa funciona, para a realização de pesquisas de imagens e *websites*. Esta pesquisa foi complementada pela demonstração da forma correta de gravação no disco dos conteúdos pesquisados;
- Demonstração da utilização correta da ferramenta *Youtube*. Foi demonstrada a forma de pesquisar vídeos e de assistir aos mesmos;
- Apresentação da ferramenta *Gloster* e da realização de um *Glog* (página *web* em forma de um cartaz) experimental, explicando passo a passo as diferentes etapas necessárias para a realização do mesmo.

Observações: As tarefas colaborativas, as estratégias e as sessões apresentadas de seguida serão realizadas ao longo de várias aulas, em que os grupos de trabalho realizarão as tarefas delineadas. Como as aulas necessárias estarão dependentes dos resultados das pesquisas e das sugestões dos alunos não é possível realizar uma calendarização específica. Aludimos ao projeto de investigação para a descrição mais pormenorizada das mesmas.

Descrição das tarefas colaborativas

Tarefa 1

Objetivos

- Rever os conteúdos lecionados;
- Realizar pesquisas orientadas, utilizando a Língua Inglesa como veículo transmissor de saberes;
- Relacionar imagens com os vocábulos lecionados;
- Pesquisar imagens através do motor de pesquisa Google;
- Elaborar os instrumentos e os conteúdos necessários para a criação do *Glog*.

Estratégias

- Atividade *online* realizada por um grupo de alunos e orientada pelo professor que consistiu na pesquisa de uma imagem por profissão;
- Armazenamento das imagens numa pasta criada para o efeito.

Tarefa 2

Objetivos

- Rever os conteúdos lecionados;
- Realização de pesquisas orientadas, utilizando a Língua Inglesa como veículo transmissor de saberes;
- Procurar e estabelecer colaborativamente estratégias de aprendizagem baseadas em conteúdos multimédia;
- Elaborar os instrumentos e os conteúdos necessários para a criação do *Glog*;
- Criação colaborativa de estratégias lúdicas e eficazes passiveis de uma abordagem posterior na sala de aula.

Estratégias

- Organização do grupo de trabalho destinado à tarefa da pesquisa de vídeos na ferramenta *Youtube*;
- *Brainstorming* sobre as palavras-chave, em Língua Inglesa, a utilizar na pesquisa dos vídeos.
- Pesquisa do grupo de trabalho com as palavras sugeridas pelos colegas;
- Inquérito oral à turma sobre o vídeo a utilizar no *Glog*, após a audição parcial dos vídeos resultantes da pesquisa do grupo de trabalho;
- Escolha do vídeo.

Tarefa 3

Objetivos

- Procurar e estabelecer colaborativamente estratégias de aprendizagem baseadas em conteúdos multimédia;
- Criar colaborativamente um repositório de conhecimento multimédia, contendo os resultados das pesquisas efetuadas pelos alunos.

Estratégias

- Realização do *Glog,* através do grupo de alunos escolhidos previamente e com a orientação do professor. Os conteúdos anexados ao *Glog* serão os resultantes das tarefas efetuadas.

Sessão de apresentação do *Glog*

Objetivos

- Implementar estratégias resultantes de uma construção colaborativa do conhecimento, mediadas pelas ferramentas multimédia da Web 2.0;
- Utilizar os conteúdos encontrados pelos alunos de forma a estabelecer estratégias facilitadoras de aprendizagem;
- Rever os conteúdos lecionados no 2º Período – Unidade *Jobs*.

Estratégias

- Revisão dos conteúdos lecionados referentes ao tema em questão utilizando o *Glog* realizado pelos alunos:
- Revisão do vocabulário através das imagens anexadas no *Glog*;
- Revisão das questões *What is his/her job?* e *Is she/he a doctor?* e das respetivas respostas, através da oralidade.
- Apresentação da canção encontrada pelos alunos no *Youtube*;
- Exploração da canção;
- Revisão da estrutura *When I grow up I want to be a ....* Pedir a cada aluno que escolha uma profissão, incluindo o vocabulário presente na canção;

Planificação da implementação prática do projeto de investigação – tema *Sea animals*

Ano letivo 2012/13
4º ano de escolaridade

Calendarização da abordagem inicial	
Sessão 1	9 de Abril de 2013
Sessão 2	12 de Abril de 2013
Sessão 3	15 de Abril de 2013
Sessão 4	16 de Abril de 2013

Objetivos gerais

- Sensibilizar para a diversidade linguística e cultural;
- Sensibilizar para a aprendizagem da Língua Inglesa;
- Estabelecer a construção fundamentada da competência linguística através da utilização de uma língua estrangeira;
- Fomentar uma relação positiva com a aprendizagem da língua;
- Fazer apreciar a língua enquanto veículo de interpretação e comunicação com o mundo que nos rodeia;
- Adquirir competências e saberes incrementadores de autonomia para futuras aprendizagens;
- Promover práticas colaborativas de aprendizagem formatadas pelas TIC.

Objetivos específicos

- Implementar estratégias colaborativas incrementadoras da autonomia dos alunos;
- Utilizar corretamente a Língua Inglesa para comunicar;
- Realizar pesquisas formatadas pelo uso da Língua Inglesa referentes ao tema abordado utilizando o computador e a Internet;

- Criar colaborativamente um repositório de conhecimento multimédia.

Competências transversais

- Utilizar o computador e a Internet para efetuar pesquisas;
- Utilizar o motor de pesquisa Google;
- Utilizar corretamente as ferramentas *Glogster* e *Youtube*;
- Criar colaborativamente um vídeo sobre o conto "Hug time" de Patrick McDonnel;
- Refletir criticamente sobre problemáticas do mundo atual, mais especificamente, sobre os *Sea animals* em perigo de extinção.

Metodologia

- Enfoque por tarefas (task-based language teaching);
- Trabalho colaborativo;
- Metodologia investigativa.

Vocabulário inicial e estruturas linguísticas

Vocabulário (após atividade inicial)	Estruturas
Shark; Whale; Dolphin; Sea horse; Clownfish; Octopus; Seal; Starfish.	What's your favourite sea animal? My favourite sea animal is .../ It's the... The sea animal is / It's yellow/white/... It's big/small/...

Descrição das Estratégias

Atividade inicial

Objetivos da atividade inicial

- Escolha colaborativa do vocabulário a lecionar através de um questionário;

Estratégias

- Explicação aos alunos da atividade de escolha do vocabulário a lecionar;
- Realização de uma atividade de escolha de imagens para facilitar o aspeto colaborativo do projeto em questão, formatando e estabelecendo o vocabulário a ser lecionado, referente ao tema *Sea animals*.

Figura 1 – Atividade inicial

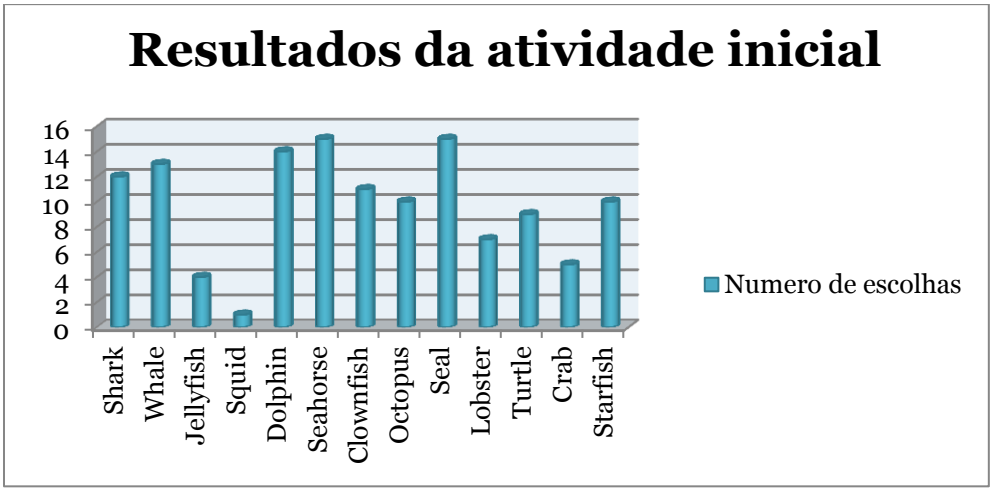


Figura 2 – Resultados da atividade inicial

Sessão 1

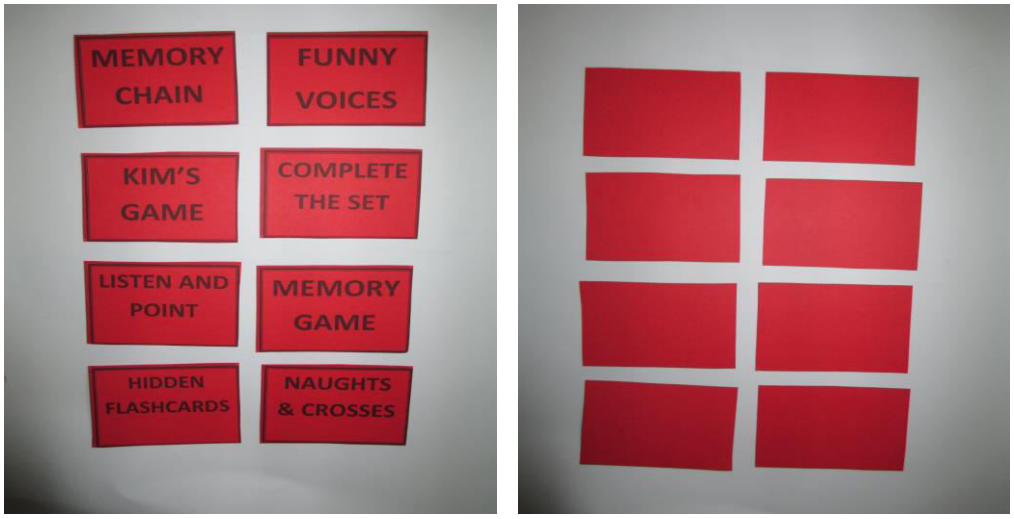
Objetivos	Material utilizado
• Identificar corretamente os diferentes *Sea animals*; • Pronunciar corretamente o vocabulário lecionado; • Escolher aleatoriamente as estratégias a implementar na sessão em questão.	• Flashcards; • Wordcards;

Estratégias

- Abertura da aula com as rotinas habituais (escrita do sumário, *The weather song*);
- Apresentação do vocabulário escolhido pelos alunos, através de *flashcards*;

Figura 3 - Flashcards

- Apresentação individual do vocabulário, colando os *flashcards* no quadro sucessivamente e requerendo ao mesmo tempo a repetição dos diferentes vocábulos;
- Realização de uma estratégia com vista à escolha das atividades a seguir. Os alunos escolhem aleatoriamente, através de *wordcards* elaborados previamente, o jogo lúdico a seguir.



Figuras 4 e 5 - Jogo de escolha das estratégias

Esta estratégia é realizada com os *wordcards* virados ao contrário. Um aluno escolhe aleatoriamente uma atividade, que será implementada de seguida na aula. As atividades lúdicas presentes nos *wordcards* são caracterizadas pela prática da oralidade, de forma a consolidar o vocabulário-alvo na forma oral.

Observações: através desta estratégia, foram escolhidas as seguintes atividades:

- *Funny voices;*
  Repetição do vocabulário através da imitação do professor, que repete as palavras de forma diferente e divertida.

- *Memory chain;*
  Este jogo consiste na colocação dos flashcards no quadro, seguindo uma ordem específica que os alunos devem memorizar. Em seguida, deve ser retirado um flashcard. Os alunos devem repetir novamente a sequência, incluindo o flashcard retirado. Os restantes flashcards devem ser retirados progressivamente e o jogo repetido até que não reste nenhum.

- *Kim's game.*
  É um jogo semelhante ao Memory chain, mas com um grau acrescido de dificuldade. Os alunos deverão fechar os olhos no momento em que o professor retira o flashcard, não visualizando a imagem retirada. Após a instrução dada pelo professor, deverão abrir os olhos e identificar a imagem em falta.

Sessão 2

Objetivos	Material utilizado
• Saber identificar e pronunciar corretamente os diferentes *Sea animals* olhando para imagens; • Saber identificar um vocábulo específico após a audição de uma descrição; • Relacionar imagens com a forma escrita do vocabulário;	• Caderno; • Quadro; • *Flashcards;* • *Miniflashcards.*

Estratégias

- Abertura da aula com as habituais rotinas de sala de aula;
- Revisão do vocabulário lecionado;
- Audição de uma descrição (realizada pelo professor) sobre um *Sea animal*, utilizando maioritariamente os adjetivos *big/small* e as cores, inquirindo os alunos de seguida para que identifiquem o *Sea animal* em questão, abordando a totalidade do vocabulário lecionado;
- Recorte das imagens dos *Sea animals;*

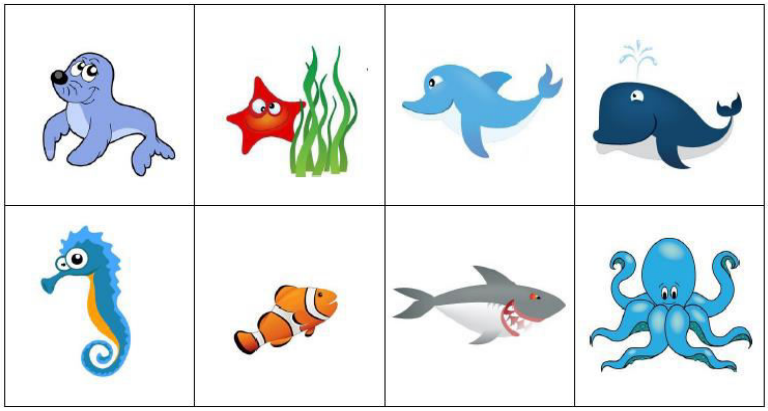


Figura 6 - Miniflashcards

- Jogo de audição do vocabulário, usando as imagens como suporte. O professor menciona os vocábulos sequencialmente, utilizando os *flashcards* como registo, e os alunos ordenam as imagens de acordo com a ordem que os mesmos são ditos. Em seguida um dos alunos assume o papel do professor, ditando a ordem em que os *Sea animals* deverão ser colocados;
- Colagem no caderno dos alunos das imagens dos diferentes *Sea animals*, na ordem pronunciada pelo último aluno a efetuar a atividade;
- Registo no caderno da forma escrita de cada vocábulo, junto às imagens recortadas;

Observações: Nesta sessão será implementada também a primeira tarefa realizada por um grupo de alunos, designada por Tarefa 1.

Tarefa 1

Objetivos

- Procurar e estabelecer colaborativamente estratégias de aprendizagem baseadas em conteúdos multimédia;
- Criação colaborativa de estratégias lúdicas e eficazes passiveis de uma abordagem posterior na sala de aula.

Estratégias

- Criação de uma *wordsearch* sobre o vocabulário lecionado, utilizando a aplicação disponível em: **http://tools.atozteacherstuff.com/word-search-maker/wordsearch.php**

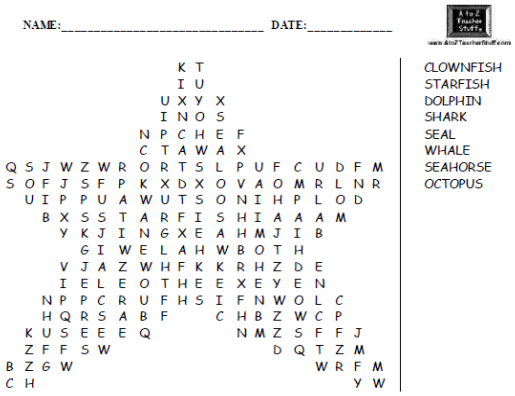


Figura 7 – Word search criada por um grupo de alunos

Sessão 3

Objetivos	Material utilizado
• Rever o vocabulário lecionado; • Saber expressar, em Língua Inglesa, preferências em relação ao conteúdo lecionado (dizer qual o animal preferido); • Estabelecer colaborativamente estratégias de aprendizagem baseadas em conteúdos multimédia;	• Caderno; • Quadro; • *Word search;* • Bola.

Estratégias

- Abertura da aula com as habituais rotinas;
- Resolução da *word search* realizada pelo grupo de alunos;
- Introdução à questão *What's your favourite sea animal?*, através da repetição da pergunta e da resposta em grupo;

- Resposta à questão introduzida através de um jogo com uma bola, em que o aluno que tem a bola terá que responder à pergunta apresentada previamente;
- Alertar os alunos sobre o fato existirem animais em risco de extinção (introdução à temática *Endangered animals*);

Sessão 4

Objetivos	Material utilizado
• Sensibilizar para problemas do mundo atual; • Demonstrar implicitamente a importância dos afetos na harmonia com o mundo exterior; • Audição e compreensão do conto "Hug time";	• Flashcards; • Imagens do conto; • Computador;

Estratégias

- Abertura da aula com as habituais rotinas;
- Audição do conto *"Hug Time"* (adaptado), contado pelo professor com a ajuda de *flashcards*;
- Terminar o conto com a frase final do mesmo "Start with the one who's closest to you.", pedindo aos alunos, desta forma, que abracem quem está mais perto deles;
- Revendo a estrutura *What's your favourite animal*, inquirir os alunos se gostariam que o Jules desse um abraço ao animal favorito deles;
- Execução da atividade em que os alunos terão que desenhar a personagem do conto a abraçar o animal favorito deles;

Observações: esta atividade foi baseada no original disponível em: http://www.hachettebookgroup.com/features/patrickmcdonnell/activities.html

Figura 8 – Atividade de exploração do conto (adaptada)

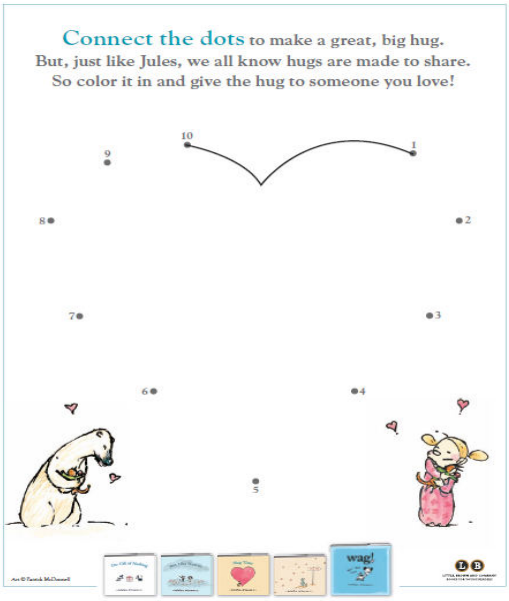


Figura 9 – Atividade original

Descrição das tarefas colaborativas

Observações: As tarefas colaborativas, as estratégias e as sessões apresentadas de seguida serão realizadas ao longo de várias aulas, em que os grupos de trabalho realizarão as tarefas delineadas. Como as aulas necessárias estarão dependentes dos resultados das pesquisas e das sugestões dos alunos não é possível realizar uma calendarização específica. Aludimos ao projeto de investigação para a descrição mais pormenorizada das mesmas.

Tarefa 2

Objetivos

- Construir colaborativamente uma estratégia sensibilizadora para os problemas ambientais;
- Alargar o conhecimento dos alunos relativamente ao tema em questão e à Língua Inglesa;
- Reproduzir um conto existente em suporte multimédia, modificado de acordo com as sugestões dos alunos e do professor.

Estratégias

- Realização do cenário do conto e das personagens, em suporte de papel;
- Gravação das vozes para a narração da parte final do conto;

Tarefa 3

Objetivos

- Procurar e estabelecer colaborativamente estratégias de aprendizagem baseadas em conteúdos multimédia;

- Alargar o conhecimento dos alunos relativamente ao tema em questão e à Língua Inglesa;
- Sensibilizar para os problemas ambientais do mundo atual.

Estratégias

- Realização de uma pesquisa no *Youtube* vinculada ao subtema "Endangered sea animals", por um grupo de alunos.

Tarefa 4

Objetivos

- Construir um repositório de conhecimentos virtual e multimédia.

Estratégias

- Realização de um *Glog* que conterá o resultado das tarefas implementadas.

Sessão de apresentação do *Glog*

Objetivos

- Alargamento do conhecimento dos alunos relativamente ao tema em questão e à Língua Inglesa.
- Implementar estratégias resultantes de uma construção colaborativa do conhecimento, mediadas pelas ferramentas multimédia da Web 2.0;
- Utilização das estratégias e conteúdos realizados pelos alunos de forma a estabelecer estratégias facilitadoras de aprendizagem;
- Construir colaborativamente uma estratégia sensibilizadora para os problemas ambientais;

Estratégias

- Apresentação do *Glog* realizado pelos alunos e do vídeo interativo do conto realizado pelos mesmos, que estará anexado no mesmo;
- Apresentação e exploração das espécies de animais em vias de extinção descobertas pelos alunos;
- Realização da atividade "Give a hug to someone you love", que consiste em incentivar os alunos a abraçarem um amigo ou familiar querido, à semelhança da personagem principal do conto e à entrega posterior de um folheto (uma versão reduzida do *Glog*, com a indicação do endereço eletrónico do mesmo), como forma de sensibilizar a comunidade exterior para a problemática dos animais em vias de extinção;

Bibliografia e sitografia de apoio às planificações

BENTO, C., COELHO, R., JOSEPH, N., MOURÃO, S. (2005) *Orientações Programáticas para o Ensino e Aprendizagem do Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Ministério da Educação

GARCÍA, C. H. e ORTIZ, V. M.(2003) *Enseñanza-Aprendizaje de las lenguas extranjeras en edades tempranas*. Región de Murcia - Consejería de Educación y Cultura, Servicio de Publicaciones y Estadísitca,

DIAS, A., MOURÃO, S. (2005) *Inglês no 1º Ciclo – Práticas partilhadas*. Edições ASA

http://www.hachettebookgroup.com
http://www.tools.atozteacherstuff.com

Anexo II

Pinta o smiley da resposta que queres escolher. Podes escolher mais do que uma resposta.

1. Normalmente utilizas o computador para:

Jogar

Consultar o teu e-mail

Consultar o Facebook

Elaborar trabalhos para a escola

Falar com os teus amigos

Ver vídeos

Ouvir música

Nas perguntas seguintes escolhe apenas uma resposta.

2. Onde utilizas mais o computador?

Em casa

Na escola

3. Qual foi o material que gostaste mais de utilizar durante as últimas aulas de Inglês?

O computador e a Internet

Caderno

Fichas de trabalho

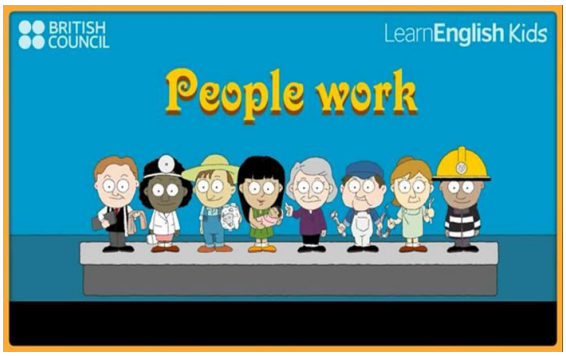
Imagens/Cartazes

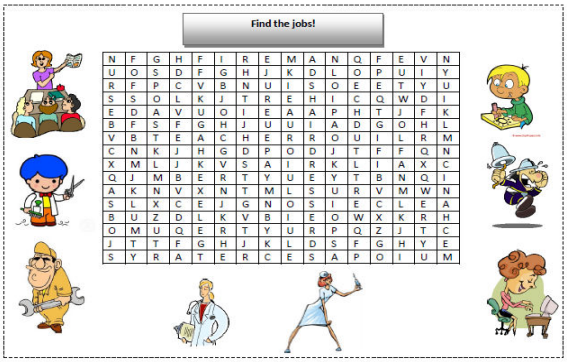
4. O que fizeste nestas aulas?

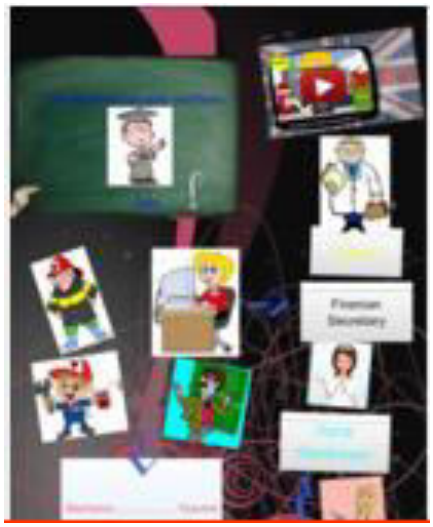
Vários exercícios e atividades criadas pelo professor e pelos alunos

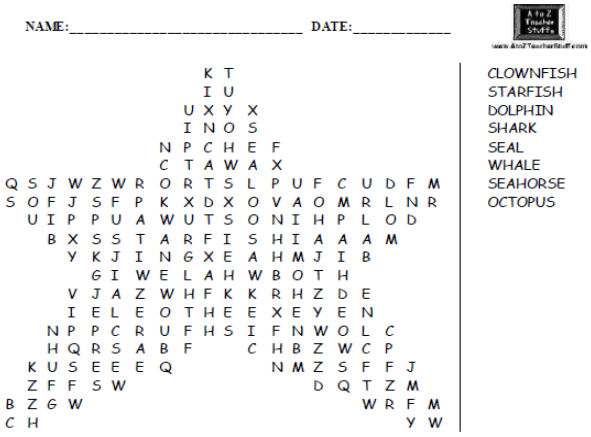
Vários exercícios e atividades criadas pelo professor

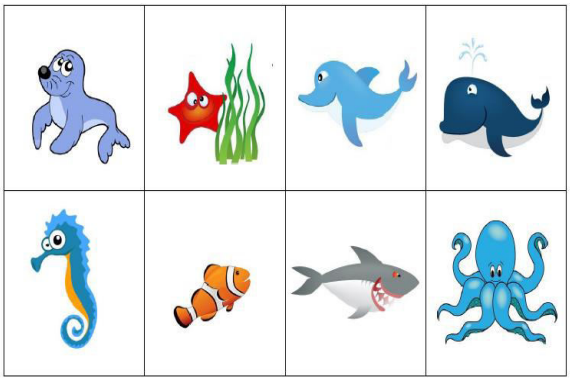
5. Gostaste das atividades seguintes? Observa as imagens e pinta um smiley por imagem. Pinta o último smiley se essa for a tua atividade preferida.











6. Ajudaste o professor a criar atividades para as aulas?

7. Já sabes fazer pesquisas na Internet?

E em Inglês?

8. Daquilo que fizeste nestas últimas aulas o que achas que te vai ajudar mais?

Trabalhar em grupo

Pesquisar na Internet

Criar um *Glog*

Aprender algumas palavras e frases em Inglês

9. As pesquisas realizadas por ti ou pelos teus colegas ajudaram-te a aprender algo novo?

9.1. Se a tua resposta for afirmativa, explica o que aprendeste.

_____

_____

_____