

**O PAPEL DA MOTIVAÇÃO NA
APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA:
PROPOSTA DE UM MODELO DE INTEGRAÇÃO DAS
TIC NA APRENDIZAGEM DA LÍNGUA INGLESA**



Paula Alexandra Correia Caravelas

Didática das Línguas Materna ou Estrangeiras
e Supervisão Pedagógica em Línguas

Faculdade de Letras, Universidade do Porto

2013

O PAPEL DA MOTIVAÇÃO NA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA: PROPOSTA DE UM MODELO DE INTEGRAÇÃO DAS TIC NA APRENDIZAGEM DA LÍNGUA INGLESA

Paula Alexandra Correia Caravelas

Dissertação apresentada na Faculdade de Letras da Universidade do Porto para obtenção de grau de Mestre em Didática das Línguas Materna ou Estrangeiras e Supervisão Pedagógica em Línguas

Orientadora

Professora Doutora Maria de Fátima da Costa Outeirinho
Professora da Faculdade de Letras da Universidade do Porto

Porto, 2013

AGRADECIMENTOS

A concretização deste trabalho só foi possível com o apoio, incentivo e colaboração de algumas pessoas e instituições que contribuíram para a sua realização. Gostaria, portanto, de exprimir o meu sincero agradecimento e apreço:

À Professora Doutora Fátima Outeirinho, orientadora deste trabalho, pela sua competência científica e pelo seu incentivo e rigor demonstrados na elaboração deste trabalho.

Ao Agrupamento de Escolas Eng. Fernando Pinto de Oliveira pela disponibilidade institucional, especialmente aos seus alunos e encarregados de educação abrangidos neste trabalho, pela participação e empenho com que se envolveram nas atividades.

Aos meus amigos de longa e curta data, pelas dicas, pelos telefonemas fora de horas e por compreenderem as minhas muitas ausências aos momentos de convívio.

Em especial, à minha família, pelo carinho e orgulho que têm demonstrado por mim.

À minha filha Rita, pelo esforço em colaborar, o que aos 13 anos exige uma enorme dose de paciência.

Ao meu filho Diogo, pelos ditados das citações no seu timbre suave e com elevado rigor prosaico, o que aos 6 anos é notável.

Ao meu marido, companheiro de mais uma aventura, por ser o meu “Guide on the Side” discreto mas sempre presente.

RESUMO

O estudo da motivação dos alunos, especialmente para a aprendizagem de uma língua estrangeira, é um tema complexo, mas que merece cada vez mais enfoque tendo em conta a evolução da nossa sociedade, do conhecimento e das tecnologias.

Assim, o nosso objetivo assenta na análise das potencialidades pedagógicas associadas à integração da plataforma *MOODLE* na motivação dos alunos para a aprendizagem.

Pretendemos também compreender se os professores vão ao encontro das expectativas dos alunos relativamente à utilização das TIC. Assim, iniciamos este trabalho com vista à formulação de uma proposta de um modelo de integração das TIC na aprendizagem do inglês.

A amostra foi constituída por 50 alunos, de uma escola básica. Da análise dos resultados constatamos que, de facto, os alunos apresentam-se motivados para aprender com recurso à plataforma *MOODLE*, independentemente do nível de dificuldade das tarefas propostas.

Numa sociedade em que as novas tecnologias avançam a um ritmo elevado, é importante que a escola não se apresente em contra ciclo, antes adote meios e técnicas que permitam motivar os alunos para a aprendizagem.

Palavras-chave: motivação; novas tecnologias; plataforma *MOODLE*; escola; estudantes; professores

ABSTRACT

The study of motivation of students, especially in learning a foreign language, is a complex issue but it deserves particular focus taking into account the development of our society, knowledge and technologies.

Thus, our objective is based on the analysis of the pedagogical potentials coupled with the integration of the *MOODLE* platform on the motivation of students for learning.

We also acknowledged that teachers came up to the expectations of students regarding ICT use therefore, we undertook this research aiming to devise an approach for a model of integration of ICT in English learning.

The sample consisted of 50 students of an elementary school. From the analysis of the data we concluded that, in fact, students maintain the motivation to learn by using the *MOODLE* platform, regardless the level of difficulty of the tasks presented to them.

In a society where the new technologies are proceeding at a fast pace, it is important for schools not to withdraw from the process, instead they should adopt approaches and techniques to motivate students to learn.

Keywords: motivation; new technologies, *MOODLE* platform, school, students and teachers.

ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO	1
PARTE I	4
CAPÍTULO I _ O PAPEL DA MOTIVAÇÃO NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO	6
1.1. Contextualização teórica	6
1.2. A motivação na construção do conhecimento	20
1.3. A motivação para a aprendizagem de uma Língua Estrangeira (LE)	21
CAPÍTULO II _ NOVOS PARADIGMAS NA APRENDIZAGEM DA LÍNGUA ESTRANGEIRA E ENSINO-APRENDIZAGEM MEDIADO POR COMPUTADOR	28
2. O papel do professor, do aluno e da pedagogia de ensino – uma dinâmica de parcerias	28
2.1. O professor como orientador do processo de aprendizagem	28
2.2. O aluno como construtor ativo da sua aprendizagem	32
2.3. As Leis do ensino. Um processo de modernização ou um retorno ao passado?	34
2.4. Autonomia na aprendizagem – condição necessária à educação do século XXI. 36	
3. As TIC como novo recurso de aprendizagem	39
3.1. CALL – evolução dos métodos de ensino-aprendizagem de LE mediado por computador	42
3.2. A história do CALL	42
3.3. Porquê o CALL nas práticas de ensino?	49

3.4. Como aprender LE com computadores	51
PARTE II.....	60
CAPÍTULO III _ CARACTERIZAÇÃO EMPÍRICA DO ESTUDO.....	62
4. Metodologia	62
4.1. Objetivos e design do estudo	62
4.2. Variáveis em estudo	63
4.3. Procedimento de recolha de dados.....	63
4.4. Caracterização da amostra.....	63
4.5. Material e Instrumento de Avaliação	64
4.5.1. Atividades.....	65
4.5.2. Questionários de avaliação	67
4.6. Procedimentos de análise de dados.....	68
5. Apresentação dos Resultados.....	69
5.1. Resultados descritivos da ficha de literacia informática	69
5.2. Resultados descritivos das atividades realizadas	74
5.3. Resultados do inquérito aos docentes.....	88
5.4. Associação entre as variáveis em estudo	92
6. Discussão de Resultados.....	93
7. Limitações e Implicações Futuras	94
CONCLUSÃO	96

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS..... 100

ANEXOS

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Relação Teoria de Maslow/Teoria de Herzberg	12
Figura 2 - Mapa conceptual.....	48

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - Resultados descritivos da ficha de literacia informática (N=50)	70
Tabela 2 - Resultados descritivos da ficha de literacia informática (N=50) (continuação)	71
Tabela 3 - Como avalias o teu grau de comprometimento	76
Tabela 4 - Inquérito aos professores: Indique algumas estratégias, que os docentes podem utilizar, de forma a motivar os alunos para a aprendizagem.	89
Tabela 5 - Resultados descritivos da satisfação com as atividades (N=50)	93

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Caraterização da amostra por género (N = 50).....	64
Gráfico 2 - Caraterização da amostra por turma (N = 50).....	64
Gráfico 3 - Gostas de aprender com as novas tecnologias?.....	72
Gráfico 4 - Quando é que usaste um computador pela primeira vez?	72
Gráfico 5 - Com que frequência costumás usar o computador?	72
Gráfico 6 - Relação com o computador	72
Gráfico 7 - Já alguma vez consultaste a Internet?.....	73
Gráfico 8 - Costumas "navegar" nos sites?	73
Gráfico 9 - Costumas pesquisar informações, para trabalhos escolares, na internet?.73	
Gráfico 10 - Seleccionas as ferramentas da internet, com que já trabalhaste	73
Gráfico 11 - Os recursos de ensino/aprendizagem de que eu gosto mais são (valores absolutos)	74
Gráfico 12 - Os recursos de ensino/aprendizagem de que eu gosto mais são (valores relativos)	74
Gráfico 13 - Atividade 1: Gostaste de realizar esta atividade?.....	75
Gráfico 14 - Atividade 1: Classifica-a de acordo com a legenda apresentada, sendo 1 o menos satisfatório e o 5 o mais satisfatório?	75
Gráfico 15 - Atividade 1: No domínio das aprendizagens, como avalias o teu desempenho em relação à atividade?	75
Gráfico 16 - Atividade 1: Qual o grau de dificuldade que encontraste nas tarefas que realizaste.....	76
Gráfico 17 - Atividade 1: Como avalias os recursos disponibilizados na plataforma MOODLE? (podes escolher mais do que uma opção).....	76
Gráfico 18 - Atividade 1: Quais as vantagens/desvantagens do trabalho de grupo fora da sala de aula? (podes escolher mais do que uma opção)	76
Gráfico 19 - Atividade 1: Gostarias de continuar a realizar atividades através da plataforma MOODLE?.....	77
Gráfico 20 - Atividade 2: Gostaste de realizar esta atividade?.....	77
Gráfico 21 - Atividade 2: Classifica-a de acordo com a legenda apresentada, sendo 1 o menos satisfatório e o 5 o mais satisfatório?	78

Gráfico 22 - Atividade 2: Qual o grau de dificuldade que encontraste na tarefa que realizaste?.....	78
Gráfico 23 - Atividade 2: Como avalias o teu grau de comprometimento.....	78
Gráfico 24 - Atividade 2: No domínio das aprendizagens, como avalias o teu desempenho em relação à atividade?	79
Gráfico 25 - Atividade 2: Como avalias o recurso disponibilizado na plataforma MOODLE? (podes escolher mais do que uma opção).....	79
Gráfico 26 - Atividade 2: Quais as vantagens/desvantagens deste trabalho individual fora da sala de aula? (podes escolher mais do que uma opção)	79
Gráfico 27 - Atividade 2: Gostarias de continuar a realizar atividades através da plataforma MOODLE?	80
Gráfico 28 - Atividade 3: Gostaste de realizar esta atividade?.....	80
Gráfico 29 - Atividade 3: Classifica-a de acordo com a legenda apresentada, sendo 1 o menos satisfatório e o 5 o mais satisfatório:	81
Gráfico 30 - Atividade 3: Qual o grau de dificuldade que encontraste na tarefa que realizaste?.....	81
Gráfico 31 - Atividade 3: Como avalias o teu grau de comprometimento?.....	81
Gráfico 32 - Atividade 3: No domínio das aprendizagens, como avalias o teu desempenho em relação à atividade?	81
Gráfico 33 - Atividade 4: Como avalias o recurso disponibilizado na plataforma MOODLE? (podes escolher mais do que uma opção).....	82
Gráfico 34 - Atividade 3: Quais as vantagens/desvantagens deste trabalho individual fora da sala de aula? (podes escolher mais do que uma opção)	82
Gráfico 35 - Atividade 3: Gostarias de continuar a realizar atividades através da plataforma MOODLE?	82
Gráfico 36 - Atividade 4: Gostaste de realizar esta atividade?.....	83
Gráfico 37 - Atividade 4: Classifica-a de acordo com a legenda apresentada, sendo 1 o menos satisfatório e o 5 o mais satisfatório:	83
Gráfico 38 - Atividade 4: Qual o grau de dificuldade que encontraste na tarefa que realizaste?.....	83
Gráfico 39 - Atividade 4: Como avalias o teu grau de comprometimento.....	84
Gráfico 40 - Atividade 4: No domínio das aprendizagens, como avalias o teu desempenho em relação à atividade?	84
Gráfico 41 - Atividade 4: Como avalias o recurso disponibilizado na plataforma MOODLE? (podes escolher mais do que uma opção).....	84

Gráfico 42 - Atividade 4: Quais as vantagens/desvantagens deste trabalho individual fora da sala de aula? (podes escolher mais do que uma opção)	85
Gráfico 43 - Atividade 4: Gostarias de continuar a realizar atividades através da plataforma <i>MOODLE</i> ?	85
Gráfico 44 - Atividade 5: Gostaste de realizar esta atividade?	86
Gráfico 45 - Atividade 5: Classifica-a de acordo com a legenda apresentada, sendo 1 o menos satisfatório e o 5 o mais satisfatório	86
Gráfico 46 - Atividade 5: Qual o grau de dificuldade que encontraste na tarefa que realizaste?	86
Gráfico 47 - Atividade 5: Como avalias o teu grau de comprometimento	86
Gráfico 48 - Atividade 5: No domínio das aprendizagens, como avalias o teu desempenho em relação à atividade?	87
Gráfico 49 - Atividade 5: Como avalias o recurso disponibilizado na plataforma <i>MOODLE</i> ? (podes escolher mais do que uma opção)	87
Gráfico 50 - Atividade 5: Quais as vantagens/desvantagens deste trabalho individual fora da sala de aula? (podes escolher mais do que uma opção)	87
Gráfico 51 - Atividade 5: Gostarias de continuar a realizar atividades através da plataforma <i>MOODLE</i> ?	88
Gráfico 52 - Inquérito aos professores: Indique algumas estratégias, que os docentes podem utilizar, de forma a motivar os alunos para a aprendizagem.	89
Gráfico 53 - Inquérito aos professores: Características do seu equipamento informático pessoal	90
Gráfico 54 - Inquérito aos professores: Como define a sua relação com o computador?	90
Gráfico 55 - Inquérito aos professores: Gosta de ensinar com as novas tecnologias? ..	90
Gráfico 56 - Inquérito aos professores: Na preparação das suas aulas com que fins usa o computador?	91
Gráfico 57 - Inquérito aos professores: Indique que tipo(s) de aplicação(ões) informática(s) usa em interação direta com os alunos?	91
Gráfico 58 - Inquérito aos professores: Utiliza as TIC em competências de estudo autónomo?	91
Gráfico 59 - Inquérito aos professores: Se não utiliza, quais as razões porque não o faz? (Relativamente ao ensino, no que respeita o professor)	92
Gráfico 60 - Inquérito aos professores: Se não utiliza, quais as razões porque não o faz? (Relativamente à aprendizagem, no que respeita ao aluno)	92

LISTAS DE ABREVIATURAS

AVA	Ambientes Virtuais de Aprendizagem
CALL	Computer-Assisted Language Learning
EaD	Ensino a Distância
GEPE	Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação
GPL	General Public License
ICT	Information Communication Technology
LE	Língua Estrangeira
LE2	Língua Estrangeira II
LMS	Learning Management System
MOODLE	Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment
TIC	Tecnologias de Informação e Comunicação
WWW	World Wide Web

INTRODUÇÃO

INTRODUÇÃO

A motivação é um tema que vem sendo discutido ao longo de décadas por diversos investigadores e nos mais variados campos de estudo. A importância de abordarmos e focarmo-nos neste conceito surge sobretudo da sua importância vital, em qualquer campo da ação humana, e, particularmente, na busca pelo conhecimento.

Mas porquê a importância de estudarmos a motivação para a aprendizagem de línguas estrangeiras mediada por computadores? Por dois motivos essenciais: primeiro, porque a nossa principal preocupação, enquanto docentes, são os nossos alunos e é por eles que devemos investigar mais a fundo aquilo que os leva a estar mais motivados e, por outro lado, pela importância de irmos ao encontro das necessidades e meios utilizados por eles, parecendo o uso das novas tecnologias uma boa estratégia motivacional.

É, neste sentido, que surge a temática desta dissertação, não apenas focada na conceptualização de motivação, mas sobretudo em “como” motivar os alunos de forma eficaz. Apesar disso, iniciamos este percurso de investigação com a certeza que ele se apresentará como complexo, uma vez que estamos sempre dependentes do “fator humano”.

Como já foi referido o conceito de motivação tem sido amplamente abordado sendo que poderíamos citar inúmeros autores que nos apresentam diferentes modelos e teorias, desde os comportamentais até aos cognitivistas e aos construtivistas, mas optamos, nesta dissertação, por seleccionar e abordar alguns deles como Skinner, Bruner, Maslow, Bandura, Herzberg e outros, que nos parecem merecer destaque dentro de cada uma das correntes. Por outro lado, se o conceito de motivação conta com décadas e décadas de estudo, a investigação sobre a motivação para a aprendizagem de uma língua estrangeira em contexto escolar é bem mais recente embora tenha apresentado uma evolução favorável, uma vez que as crianças começam, neste momento, desde o primeiro ciclo a aprender uma LE (inglês). Este facto, em conjunto com o crescente respeito pela diversidade e pela crise no mercado nacional que tem levado muitas pessoas a imigrar, tem levado o estudo das línguas, mais do que nunca, a ter enorme relevância na vida das famílias e a ser considerado uma vantagem em vez de barreira.

Tendo em conta esta temática no contexto de ensino-aprendizagem, o desafio que se coloca a todos os atores do ensino é o de ser capaz de capitalizar novos métodos de ensino, estratégias e ambientes de aprendizagem, de modo a promover um aumento da motivação e, por outro lado, prepara os nossos alunos para serem adultos de pleno direito na sociedade do

conhecimento. Para além disso, espera-se que o professor implemente determinadas estratégias e meios (como o caso das novas tecnologias) que possibilitem aos alunos serem os construtores do seu próprio processo de aprendizagem. Assim, e para que isso se torne possível, é necessário que os professores ultrapassem o velho paradigma do ensino magistral e passem a utilizar estratégias que apelem ao interesse e motivação dos alunos, indo ao encontro das expectativas destes, de forma a promover um processo de aprendizagem cada vez mais eficaz e independente.

É no contexto da sociedade de informação onde as tecnologias de informação e comunicação se encontram ao alcance de cada um de nós, que é importante também centrarmos este processo de ensino-aprendizagem, permitindo, deste modo, um ensino menos enfadonho e obsoleto, com a possibilidade de aprendizagem não apenas no contexto de sala de aula, mas fora deste, tornando-o, assim, mais atrativo e motivador.

Atendendo ao exposto, mostra-se pertinente estudar a influência do uso de computadores/plataforma *MOODLE* como um fator motivacional para o processo de aprendizagem, essencialmente de LE, apresentando-se, como principais objetivos desta dissertação, a associação entre o grau de motivação e a aprendizagem mediada por computadores, analisar os níveis de motivação destes alunos e o interesse na aprendizagem mediada por novas tecnologias, mas também compreender se, de facto, os professores vão ao encontro das expectativas dos alunos no que se refere ao ensino mediado por computadores.

Assim, esta dissertação encontra-se dividida em duas partes essenciais: a parte teórica e a parte empírica. Na primeira parte, será feita uma revisão da literatura acerca da concetualização de motivação, apresentando-se as principais teorias e modelos explicativos deste conceito, para, de seguida, se abordar a motivação para a aprendizagem e mais especificamente, num terceiro tópico, a motivação para a aprendizagem de línguas estrangeiras. Serão ainda abordadas as novas pedagogias do século XXI, onde nos centraremos no papel do professor, do aluno e da pedagogia de ensino como uma dinâmica de parcerias e na aprendizagem das línguas assistida por computadores (CALL).

Na segunda parte, será apresentada a metodologia da investigação, a apresentação e discussão dos resultados deste estudo, bem como a conclusão, limitações e sugestões para estudos futuros.

PARTE I

CAPÍTULO I

O PAPEL DA MOTIVAÇÃO NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

CAPÍTULO I _ O PAPEL DA MOTIVAÇÃO NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

1.1. Contextualização teórica

We know nothing about motivation. All we can do is write books about it.

(Peter Drucker, In Covington, 1998, p.1)

A motivação é vital em qualquer campo da ação humana quando se pretende que alguém dê o seu melhor. Daí despertar tanto interesse há décadas, mobilizar tantos investigadores em diversos campos do saber, conseguirmos ter à nossa disposição tanta pesquisa científica, trabalho árduo de anos que se traduz em inúmeras publicações e artigos da especialidade disponíveis em todo o mundo. Contudo, este campo de investigação é inesgotável, estando aberto a estudos exploratórios, como é o nosso caso. Mas por que razão isso o fazemos? Porque esse ‘alguém’, de que falamos no início, são os nossos alunos. E nós queremos saber como os motivar de forma mais duradoura.

Ao traçarmos este caminho, temos consciência plena de que as pessoas são sempre um recurso bastante crítico, pois, qualquer que seja o grau de sofisticação da tecnologia usada, continuaremos sempre a depender do ‘fator humano’. Consciente disso, Drucker, fundador americano do *management*, coloca-nos, de forma simples e lapidar, perante a questão não propriamente do que entendemos por motivação mas a de *como* motivar o indivíduo de uma forma eficaz (Covington, 1998). A natureza humana é tão vasta e complexa que seria surpreendente obtermos uma explicação definitiva e consistente para tudo aquilo que fazemos e por que razão o fazemos.

No campo educacional, desenvolver e estimular a motivação nos estudantes constitui para nós um permanente desafio, pelas implicações diretas que daí advêm na promoção da qualidade das aprendizagens dos alunos e na eficácia do nosso ensino. Tal atitude da nossa parte é, em si mesma, indutora de enorme motivação para este trabalho de pesquisa que nos propomos levar a cabo, partindo para ele com curiosidade investigativa e resiliência suficiente perante as dificuldades.

Consequentemente, e no sentido de desenharmos um quadro teórico que permita a contextualização do nosso estudo, criando um enquadramento que o vá desvelando gradualmente, torna-se pertinente avançarmos para uma breve revisão bibliográfica sobre o que as mais significativas teorias da motivação nos evidenciam.

Os Modelos Comportamentais

Ao abordarmos o modelo comportamental, é inevitável falarmos de Skinner. Representa a tradição comportamentalista-associacionista, para quem ‘ensinar bem consiste na capacidade de organizar as sequências de reforço apropriadas ao aluno e, em seguida, verificar se a apresentação desses reforços é contingente à emissão da resposta correta do aluno’ (Sprinthall & Sprinthall, 1993, p.506).

Por outro lado, temos Bruner que representa a tradição cognitivista-gestaltista e o qual defende quatro princípios fundamentais no processo de aprendizagem: motivação, estrutura, sequência e reforço. Estes princípios têm como objetivo produzir uma aprendizagem baseada na compreensão e no significado. Para Bruner, a aprendizagem significativa exige que o aluno descubra, procure ativamente soluções, transformando-se assim essa aprendizagem num processo mais consistente e útil do que uma aprendizagem apenas baseada na memorização e no tipo de condicionamento pavloviano (Sprinthall & Sprinthall, 1993).

As teorias de Skinner e Bruner, embora pareçam diametralmente opostas, partilham um quadro de referência comum quando encaradas à luz das posições de Piaget. Este faz a distinção entre a aprendizagem F (a que ocorre quando as coisas físicas atuam sobre nós) e a aprendizagem LM (a que resulta das nossas ações sobre as coisas). A posição de Skinner parece consistente com a aprendizagem F, enquanto que a de Bruner pode estar em sintonia com a aprendizagem LM de Piaget (Sprinthall & Sprinthall, 1993).

Os Modelos Cognitivos

Hierarquia das Necessidades de Maslow

Sendo este paradigma teórico um sustentáculo para muitos estudos - sobretudo se o objeto de estudo envolve níveis de motivação, satisfação docente e qualidade das aprendizagens (Maslow, A. 1954) - podemos afirmar que a motivação, segundo este autor, se baseia numa hierarquia de necessidades, as quais motivam as respostas aos estímulos.

Assim, a teoria motivacional de Abraham H. Maslow apresenta-se numa escala de cinco necessidades humanas, da base para o vértice, sendo as duas primeiras de natureza interna, inerentes ao indivíduo, e as três restantes de influência externa as quais passamos a apresentar sucintamente:

- Necessidades fisiológicas (essenciais para a sobrevivência como a fome, a sede, o sono, o sexo, entre outras consideradas básicas)

- Necessidades de segurança (desejo de estabilidade, ausência de medo e ansiedade, lei e ordem, proteção contra o perigo ou privação)
- Necessidades sociais ou de pertença (enquanto seres sociais que se relacionam, necessitando de integração e aceitação, da amizade do grupo, da família e da comunidade)
- Necessidades de estima, reconhecimento ou *status* (necessidade de se sentir valorizado e reconhecido, incluindo o desejo de boa reputação, prestígio, autorrespeito, amor, fama, glória, atenção e dignidade)
- Necessidades de autorrealização (empenho pelo saber, pela necessidade de atualização de conhecimentos, realização do potencial, utilização plena dos talentos individuais)

Alguns autores como Saúl Neves de Jesus (1998) defendem que, na sociedade ocidental, as necessidades mais baixas da hierarquia já estão satisfeitas. Emergem as seguintes, pelo que é necessário sabermos em que nível de necessidade se situa o sujeito para podermos satisfazer as suas carências e procurar alcançar uma meta superior.

Sendo a motivação baseada na satisfação dessas necessidades, estas são organizadas seguindo uma hierarquia. Com o cumprimento ou preenchimento da primeira necessidade, que seria a fisiológica, o indivíduo parte automaticamente em busca de satisfação do nível seguinte, numa gradação rígida até chegar ao topo do modelo piramidal adotado, que seria a necessidade de autorrealização. De acordo com Maslow (1943), as pessoas envolvem-se desta forma num processo de desenvolvimento contínuo. Cabe ressaltar que, dependendo das características de cada indivíduo, esse processo de autorrealização pode ocorrer em qualquer ponto da escala e com o preenchimento de qualquer tipo de necessidade.

A visão cognitivista salienta os pensamentos e crenças do indivíduo que são transformadas em ações e explica a motivação como um fenómeno mais profundo e inobservável, em que a diferença está no tipo de motivação e no poder da autorrecompensa. Apesar de a literatura nos revelar diversas teorias complementares, faremos um exercício de síntese, apresentando também o modelo de Expectativa e o modelo da autoeficácia de Bandura (1997), pela relevância que parecem comportar para este trabalho.

Modelo Expectativa – Valor

O modelo Expectativa -Valor centra a sua teoria, como a própria nomenclatura indicia, na expectativa do indivíduo e no valor que este lhe atribui, centrando as suas metas pessoais

na ação. É através destas que chega aos fins em vista, efetuando uma previsão antecipada que visa a obtenção de determinado objetivo em detrimento da sua realização pessoal. Este modelo de formação de atitudes teve origem nos trabalhos realizados pela Psicologia Social e, de acordo com a tese de Katz, “o indivíduo forma as suas predisposições em relação a um objeto baseado na imagem que ele tem de si próprio”.

O comportamento é conduzido para os fins ou metas, sendo este selecionado e orientado através do esforço e persistência do indivíduo em função do valor de expectativa a que esse comportamento o conduzirá, em direção ao objetivo final. Quanto maior for a expectativa maior será o valor de incentivo para essa meta, o que origina um aumento da sua tendência motivacional e do empenhamento no comportamento.

O Modelo de Expectativa - Valor reconhece a relevância quer dos fatores intrínsecos, quer dos resultados extrínsecos. Não sobrevaloriza qualquer uma destas condicionantes, uma vez que as metas ou os resultados a alcançar são efetuados pelo indivíduo, bem como o valor que este lhes atribui, valorizando a importância do contexto ou da situação em que ocorre o comportamento, pois este só é entendido tendo em conta a situação em que ele ocorre e o sujeito que o apresenta. Embora se considere a experiência passada do indivíduo, o que determina o seu comportamento num certo momento são as suas qualidades enquanto sujeito e o ambiente psicológico nesse momento. O seu passado não o condiciona uma vez que é sentido não como condicionante mas como experiência para processos futuros (Jesus, 1998).

Modelo de AutoEficácia de Bandura

Este modelo surge na continuação da linha de pensamento defendida pelo modelo de Expectativa-Valor, na medida em que se trata de uma teoria que visa a mudança comportamental, centrando-se sobretudo na questão da autoeficácia e da autorregulação do comportamento por parte do indivíduo, desenvolvendo uma simbiose entre a conceção comportamental e cognitivista do indivíduo (Bandura, 1993).

Nesta teoria, a questão cognitivista tem um papel essencial na aquisição e assimilação de novos padrões de comportamento, uma vez que através da experiência do indivíduo este potencia a mediação das suas atitudes comportamentais, no sentido de obter a máxima eficácia no seu desempenho e na realização dos fins.

A mediação dos seus comportamentos surge através de processos de antecipação de satisfação pelo alcance de determinadas metas. Cada indivíduo cria os seus próprios incentivos para, desta forma, minimizar os esforços a desenvolver, até conseguir alcançar os

fins previamente definidos. Assim que atinge um determinado objetivo, deixa de estar satisfeito com esse desempenho e procura níveis de desempenho mais elevados, sentindo a necessidade de superação constante e de melhorar consequentemente o seu rendimento (Bandura, 1993).

Esta teoria difere da teoria de expectativa valor, na medida em as expectativas de eficiência procuram e dirigem-nos para um bom desempenho, enquanto as expectativas de valor centram-se e orientam o nosso comportamento para o resultado.

As expectativas comportamentais do indivíduo resultam essencialmente de três fatores: a experiência de vida do sujeito, a sua persuasão verbal e o seu estado emocional. Os seus comportamentos são reflexo das suas vivências pessoais que são competências adquiridas através de situações de confronto, as quais permitem o aumento dos sucessos e a diminuição dos fracassos (Jesus, 1996).

A motivação intrínseca e extrínseca

Teoria dos dois Fatores de Herzberg

Desenvolvida inicialmente com o fim de compreender os determinantes da produtividade dos indivíduos dentro do ambiente organizacional, esta teoria é perfeitamente transferível para o contexto da motivação de alunos nas instituições de ensino. Herzberg (1973) divide em dois grupos os fatores que influenciam a motivação dos trabalhadores numa organização: *fatores higiénicos* e *fatores motivacionais*. Os fatores higiénicos correspondem às condições em que o trabalho é realizado, por exemplo, estrutura física, clima organizacional, segurança, plano de carreira e salário. Os fatores motivacionais estão diretamente relacionados com a tarefa executada, como criatividade, autonomia, desafios, entre outros.

Assim, poderemos afirmar, segundo o autor, que a motivação depende de fatores intrínsecos e extrínsecos. Os fatores intrínsecos ou fatores de motivação são os que estão diretamente ligados com o conteúdo da atividade profissional, tais como:

- Realização - o trabalho deve representar um desafio. O desafio tem que ser realista senão pode levar a desilusão e consecutivamente ao desencorajamento.
- Reconhecimento – os indivíduos gostam de se sentir bem consigo próprios mas também de ver reconhecido e apreciado o seu trabalho.

- Tarefa (trabalho em si) - o grau de interesse varia conforme a tarefa que se executa mas, sempre que se conclui uma determinada tarefa, há uma satisfação interior independentemente da forma como os outros reagem a essa realização.
- Responsabilidade e Promoção - é a recompensa pelo empenhamento e a atualização pessoal.

Os fatores extrínsecos ou fatores higiénicos são aqueles que estão relacionados com o ambiente e condições de trabalho, com os aspetos fisiológicos, sociais e de segurança, sendo este de natureza preventiva, uma vez que só podem evitar a insatisfação.

Herzberg (1973) designa-os como higiénicos uma vez que atuam de forma semelhante aos princípios e procedimentos de higiene médica: quando seguidos, evitam “doenças”. Da mesma forma, a atenção dada a estes fatores evita a insatisfação no trabalho. Assim como a higiene atua como um agente profilático mas não suficiente, por si só, para curar as doenças, o preenchimento dos fatores higiénicos evita a insatisfação mas não conduz automaticamente à motivação no trabalho.

Este modelo enuncia as necessidades referidas por Maslow (1943), mas em vez de as hierarquizar, separa-as em dois conjuntos de fatores. No fundo, as duas teorias completam-se: enquanto a primeira é mais eficaz na identificação das necessidades, a segunda é mais adequada para a identificação dos incentivos que podem satisfazer as necessidades (Jesus, 1998).

Seguidamente, apresentamos a Figura 1 para uma melhor compreensão da relação entre as Teorias de Maslow e de Herzberg¹.

¹ Cf. Chiavenato, 1994, p.170.

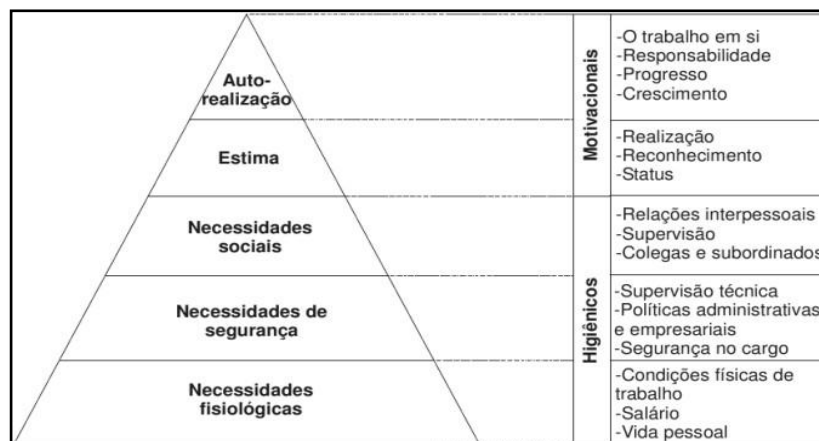


Figura 1 - Relação Teoria de Maslow/Teoria de Herzberg

Fonte: www.pt.scribd.com

A teoria de Herzberg (1973) é contestada por alguns autores, visto que a satisfação e insatisfação dos indivíduos existe num contínuo, não é a existência de um incentivo que motiva um indivíduo, mas o facto de desejar alcançá-lo. Faz pouco sentido considerar as necessidades como fatores motivacionais mais importantes do que os higiênicos, ou os motivos intrínsecos mais importantes do que os extrínsecos, pois todos os fatores são importantes se traduzirem as metas da perspetiva psicológica do indivíduo (Jesus, 2000).

Designada como teoria dos dois fatores, classifica a motivação em duas categorias, os que causam predominantemente satisfação e os que causam predominantemente insatisfação (Herzberg, Mausner & Snyderman, 1959). Os fatores motivadores causam satisfação ou motivação, mas a sua falta não causa necessariamente insatisfação ou desmotivação. Observa-se somente ‘nenhuma satisfação’ presente. De acordo com Csikszentmihalyi (1978), Deci (1971) e Deci & Ryan (1985), os fatores intrínsecos são essenciais à motivação. São os fatores intrínsecos que se relacionam como “conteúdo do trabalho em si”, a sua realização pessoal, o reconhecimento e responsabilidade entre outros (Herzberg, Mausner & Snyderman, 1959).

Na segunda metade do século passado, Huang & Van De Vliert (2003) realizaram um trabalho pioneiro, adotando como modelo a relação dos fatores motivacionais e dos fatores higiênicos com as características intrínsecas e extrínsecas encontradas no ambiente de trabalho e também a sua relação com a satisfação no cargo (Locke, 1976).

Os fatores higiênicos são aqueles que não motivam. A sua presença não causa necessariamente satisfação no trabalho, enquanto a sua ausência causa insatisfação. São os fatores extrínsecos que se relacionam com as condições de trabalho, vida pessoal, *status* e outros (Herzberg, Mausner & Snyderman, 1959). Os fatores higiênicos contribuem mais para um descontentamento do que para a satisfação de vida.

Maximiano (2004) afirma que os fatores higiénicos criam um clima de satisfação, mas não motivação para o trabalho. No caso dos fatores motivacionais, o sujeito precisa de estar sintonizado com o seu trabalho, pois apenas o trabalho em si e o seu conteúdo produzem motivação para o trabalho: “Se você quer motivar o trabalhador, não coloque um novo bebedouro de água, providencie uma parcela maior de responsabilidade no trabalho ” (Herzberg, 1959).

Fatores intrínsecos

Para enquadrar os fatores motivacionais dentro do contexto cultural organizacional apresentado, torna-se necessário compreender a definição de motivação. Como discorre Bergamini e Coda (1990.p.4), pode-se definir motivação de uma forma simples como um movimento, uma inclinação para a ação com origem num motivo ou necessidade. A motivação é um processo psicológico que estimula e sustenta um comportamento, podendo ser medido com base em motivos e causas, influências internas e externas que levam à ação (McNeese-Smith, 1999; Hellriegel & Slocum, 1992).

Na verdade, as primeiras abordagens na área da Psicologia explicam que o conceito de motivação seria o desejo de atuar com uma intenção de maximizar os resultados positivos e minimizar os resultados negativos (Furnham, Eracleus e Premuzic, 2009). Há fatores motivadores positivos e negativos que podem estar presentes, simultaneamente, no trabalho, tornando-se difícil para uma pessoa ou um grupo desenvolver uma atividade. Frequentemente, a literatura distingue entre atitude "voluntária" ou "intrínseca" e a motivação "dirigida" ou "extrínseca" (Deci, 1971). A motivação intrínseca é definida como "o prazer ou o valor de uma atividade em si ", enquanto a “extrínseca” enfatiza o valor que um indivíduo atribui aos resultados de uma ação e a avaliação do indivíduo sobre a probabilidade de realizar uma atividade”. (Ingram, Lee & Skinner, 1989, p.26). As características do trabalho que são consideradas de vital importância para alcançar a satisfação/motivação dos trabalhadores incluem recompensas extrínsecas e recompensas intrínsecas (Herzberg, Mausner & Snyderman, 1959)

No ser humano, a motivação intrínseca não é a única forma de motivação, mas é uma importante atividade invasiva. No seu estado mais saudável, o ser humano é ativo, inquisitivo, curioso, demonstrando uma apetência natural para aprender e explorar, não necessitando de incentivos externos para o fazer. Esta natural tendência motivacional constitui um elemento crítico no seu desenvolvimento cognitivo, social e físico uma vez que é atuando nos nossos

interesses inerentes que crescemos em conhecimento e capacidades. A tendência para demonstrar interesse no que é novo, para assimilar ativamente e para aplicar as nossas capacidades de forma criativa não se encontra limitado à nossa infância, mas é uma característica da natureza humana que afeta o desempenho, a persistência e o bem-estar no curso da vida.

Segundo Wong-On-Wing, Guo & Lui (2010), descrevemos um indivíduo (ou aluno, no nosso caso) como intrinsecamente motivado quando, ao realizar uma atividade, ele sente prazer e satisfação em participar nessa tarefa. Em contraste, um indivíduo que é motivado extrinsecamente executa uma atividade como um meio para a busca de algum benefício. Durante o exercício da atividade, não existe um prazer inerente na sua execução, mas em vez disso, o esforço despendido tem como um único objetivo: receber algo positivo ou evitar algo negativo logo que a atividade seja concluída (Deci, 1975).

Thomas e Jansen (1996) comentam que o conceito de motivação intrínseca apresenta uma posição ambígua, por não ter ficado claro a que se refere a palavra "intrínseca". De acordo com alguns autores, "intrínseco" significa interno ao indivíduo, ou seja, refere-se a uma característica própria do indivíduo, um fator psicológico. Segundo Thomas e Velthouse (1990), a motivação intrínseca envolve recompensas psicológicas que derivam de uma tarefa executada.

Estudos realizados por Quigley e Tymon (2006) afirmam que, em contraste com a motivação extrínseca, baseada em recompensas e punições controladas pela organização, a motivação intrínseca é baseada em experiências avaliadas positivamente pelo indivíduo aquando da realização de uma tarefa (Deci, 1971; Deci e Ryan, 1985; Thomas e Velthouse, 1990). Estas experiências positivas servem para que o indivíduo se mantenha animado, envolvido, comprometido e energizado pelo seu trabalho (Thomas e Tymon, 1997). Na sua essência, a motivação intrínseca advém da paixão e dos sentimentos positivos que as pessoas têm do seu trabalho. Estes sentimentos reforçam e dinamizam a autogestão dos esforços empregues na execução do trabalho como uma atividade gratificante (Thomas, 2000).

Estudos de Huang e De Vliert (2003) mostraram que a ligação entre os fatores intrínsecos e a satisfação no cargo é mais forte em países com maior poder aquisitivo, com características mais individualistas e com melhores programas governamentais de bem-estar social. Em países mais pobres, menos individualistas e com distâncias maiores entre as classes sociais, as características de trabalho extrínsecas como salário, segurança no emprego, voltadas para as recompensas materiais, estão mais ligadas à satisfação no trabalho.

Como apresenta Thomas e Jansen (1996), a motivação intrínseca tem a ver com a "compensação psicológica" que indivíduos recebem a partir de seu trabalho ou tarefa, sendo o principal instrumento para a motivação profissional e pessoal. Embora, num sentido, a motivação intrínseca exista dentro do indivíduo, num outro sentido a motivação intrínseca existe na relação entre os indivíduos e as atividades. Especificamente porque a teoria do condicionamento operante (Skinner, 1953) afirmava que todos os comportamentos são motivados pelas recompensas, isto é, por fatores independentes como comida ou dinheiro, sustenta-se que as atividades motivadas intrinsecamente comportam em si mesmas a recompensa.

Fatores extrínsecos

O argumento que torna ainda mais importante o estudo da motivação é o de que o impacto da motivação intrínseca e extrínseca num comportamento não é nem complementar nem linear. Deci & Ryan (2000) postulam que tradicionalmente a motivação era um constructo unitário, variando apenas na sua quantidade. Ao investigarem sobre a qualidade da motivação, os referidos autores estabelecem a distinção entre motivação intrínseca, que se refere a um comportamento motivado pela atividade em si, pela satisfação em realizar tal atividade e a motivação extrínseca, referente a um comportamento que procura fins instrumentais como, por exemplo, alcançar recompensas ou evitar punições.

A maior parte das atividades que as pessoas fazem não são intrinsecamente motivadas. As exigências sociais e os papéis de responsabilidade que vamos assumindo ao longo da vida obrigam à execução de tarefas não intrinsecamente interessantes. Nas escolas, por exemplo, parece que a motivação intrínseca vai diminuindo com o avançar dos anos de escolaridade. A motivação extrínseca passa então a ter um valor instrumental, quer seja para evitar uma sanção por parte de alguém externo (o aluno que faz os trabalhos para agradar aos pais ou rezear o professor), quer seja por opção própria na busca de uma compensação (aluno que estuda porque acredita que será benéfico para a sua carreira futura). Ambos os casos de motivação extrínseca envolvem instrumentalização e representam um comportamento intencional mas variam significativamente no seu nível de autonomia.

Segundo Deci & Ryan (2000), os resultados das investigações indicavam que as recompensas materiais prejudicariam a motivação intrínseca, e comprometem o envolvimento do aluno na tarefa proposta. Tal acontece porque os alunos deixam de atuar por vontade intrínseca, e passam a reagir a pressões de ordem externa. Nesta perspetiva foram

identificados diferentes tipos de motivação: regulação intencional, a autodeterminação e o controlo externo que, por sua vez, determinam a aprendizagem, a forma de estar e o desempenho.

O modelo proposto pela teoria da autodeterminação tem revolucionado os estudos sobre a motivação intrínseca e extrínseca, cujo pressuposto base é a conceção do ser humano como um organismo ativo, dirigido para o crescimento, desenvolvimento integrado do sentido do eu e para a integração nas estruturas sociais, no sentido de desenvolver habilidades, exercitar capacidades, obter vínculos sociais e integrar experiências intrapsíquicas e interpessoais, através de ações autodeterminadas ou decorrentes de forças interpessoais.

Uma vez que muitas das atividades educativas prescritas nas escolas não são desenhadas para serem intrinsecamente interessantes, surge a questão tão central e pertinente de como poderemos motivar os estudantes para valorizarem e auto regularem tais atividades, sem pressão externa, para as realizarem de forma autónoma. Este problema é descrito como fomentando a interiorização e integração dos valores e das regras comportamentais: “Internalization is the process of taking in a value or regulation, and integration is the process by which individuals more fully transform the regulation into their own so that it will emanate from their sense of self” (Deci & Ryan, 1985, p.132). A desmotivação resulta da não valorização de uma atividade (Ryan, 1995), significa não se sentir competente para executar uma tarefa (Deci, 1975), ou não acreditar no alcance do resultado desejado (Seligman, 1975).

Os teóricos que trataram a motivação como um conceito unitário (por exemplo, Bandura, 1986) apenas se têm preocupado com a distinção entre o que apelidamos de motivação e desmotivação, com os seus diversos graus de autonomia e autodeterminação, incluindo a regulação externa. Tais comportamentos são desempenhados para satisfazer uma exigência externa ou obter uma recompensa. Trata-se pois de um comportamento regulado externamente, controlado e alienado e as suas ações têm um *locus* externo de causalidade.

Um segundo tipo de motivação extrínseca é a regulação introjetada, a qual ocorre quando as pessoas atuam tendo a sensação de pressão para evitar o desenvolvimento de culpa ou de ansiedade ou para obter autoestima ou uma sensação de realização.

Uma forma mais autónoma de motivação extrínseca é a regulação através da identificação. Neste caso, a pessoa identifica-se com a importância pessoal de um comportamento, aceitando conseqüentemente as regras como suas (um aluno que memoriza uma lista de palavras porque vê nessa atividade enorme relevância para a escrita, e que valoriza como um objetivo de vida, identificou-se com o valor deste ato de aprendizagem).

Finalmente, a forma mais autónoma de motivação intrínseca é a regulação integrada. A integração ocorre quando as regras são totalmente assimiladas pelo eu. Isto acontece através de um autoexame e trazendo novas regras em congruência com os nossos próprios valores e necessidades. Quanto mais interiorizamos as razões da realização de uma ação e as assimilamos no nosso eu, mais as ações extrinsecamente motivadas se tornam autodeterminadas.

As formas integradas de motivação partilham muitas qualidades da motivação intrínseca, tornando-se ambas autónomas e não conflituantes.

Estudos subsequentes desta teoria da autodeterminação provam que a motivação extrínseca mais autónoma (comportamentos acompanhados de mais liberdade e autonomia) está associada frequentemente a um maior envolvimento do aluno na sua aprendizagem, melhor desempenho académico, menor taxa de abandono escolar, aprendizagem de mais elevada qualidade e mais bem-estar psicológico, entre outros resultados.

Em suma, vimos que as condições sociais de contexto que apoiam a nossa sensação de competência, autonomia e relacionamento são a base para mantermos a motivação interna e tornarmo-nos mais autodeterminados no que respeita à motivação extrínseca. Referimos que nas escolas o facilitar de uma aprendizagem autodeterminada requer condições na sala de aula que permitam a satisfação das necessidades humanas inatas para que o aluno se sinta agente de novas ideias e novas competências. Para finalizarmos a abordagem à motivação intrínseca e extrínseca, apresentamos brevemente as vantagens e desvantagens, no contexto escolar, apontadas por S. Lei (s.d) a cada uma, através dos quadros síntese que se seguem.

Quadro 1 - Motivação intrínseca
Vantagens: - participa ativamente nas atividades - organiza o conhecimento e relaciona-o com o anterior - aplica os conhecimentos à realidade - tem uma relação positiva com a aprendizagem e a realização - tem uma relação negativa com a ansiedade, depressão, stress e frustração - toma iniciativas e aceita tarefas mais desafiadoras

- procura compreender profundamente os assuntos
- submete-se a mudanças conceptuais quando necessário
- revela criatividade
- monitoriza o seu próprio progresso
- apresenta fluidez, emoções positivas e profundo envolvimento cognitivo nas tarefas
- procura oportunidades adicionais na execução da tarefa

Desvantagens:

- perde a noção de tempo e espaço quando executa a tarefa
- ignora outras tarefas importantes
- sem tempo para se dedicar a outras tarefas favoritas
- o processo de aprendizagem é mais importante que o produto
- ignora as autoridades

Quadro 2 - Motivação extrínseca

Vantagens:

- recebe reforços externos (créditos extra ou bónus)
- aprende pelo reconhecimento
- aprende para obter notas elevadas
- compete por recompensas tangíveis (títulos ou prémios)
- aprende por reconhecimento social
- luta por metas de alto desempenho

Desvantagens:

- exerce um esforço mínimo para completar tarefas
- cessa uma tarefa na ausência de reforço
- abrandando o ritmo quando o reforço é retardado
- exige reforço frequente

- é motivado por razões erradas
- as razões erradas podem conduzir ao fracasso, frustração e ressentimento
- executam tarefas apenas quando envolve competição
- baixa satisfação em relação à vida escolar
- baixa autoestima
- baixa qualidade do relacionamento com colegas e professores
- menos cooperativo no comportamento e na aprendizagem
- níveis elevados de ansiedade e depressão
- níveis elevados de *stress* e frustração
- não há garantia de verdadeiro interesse académico e de satisfação
- não há garantia de crescimento e realização pessoal
- não executa tarefas se elas forem opcionais
- pode revelar atitudes preconceituosas
- pode apresentar uma atitude socialmente dominante

Como podemos constatar, as implicações educacionais desta análise sobre vantagens e desvantagens da motivação intrínseca e extrínseca levam-nos a reforçar o que se torna bastante evidente para o professor quando lida diariamente com os seus alunos na sala de aula: é altamente recomendável que o professor possibilite aos seus alunos um profundo entendimento e compreensão das razões pelas quais eles estão a aprender determinado conteúdo ou a executar determinada tarefa. Eles têm de entender o valor e a importância da autoaprendizagem e não desejar ou esperar a todo o momento um reforço externo. A aprendizagem pode ser fácil ou desafiadora, individual ou social, recompensada ou não recompensada, competitiva ou cooperativa e a motivação não é algo que o estudante ligue e desligue de acordo com a sua vontade. A motivação é o resultado de inúmeros fatores, alguns dos quais estão sob o controlo do próprio aluno, enquanto que há outros fatores que resultam das circunstâncias ambientais do passado e do presente do aluno e, portanto, fora do seu controlo. Esta é uma diferença significativa que nem sempre é valorizada e claramente explicitada pelos professores aos seus alunos.

1.2. A motivação na construção do conhecimento

Nas últimas décadas muito se tem vindo a discutir sobre as condições que predispõem um indivíduo para a aprendizagem e quais os incentivos ou fatores que mais a influenciam. Têm-se identificado, observado e validado instrumentos psicológicos para avaliar a motivação, bem como princípios motivacionais relacionados com o desempenho dos alunos, selecionado uma série de atividades e estratégias a seguir, na busca de maior proficiência, competência e sucesso académico.

Temos igualmente consciência que a instituição escolar representa uma fonte socializadora de enorme importância para os jovens, na qual os pais depositam grandes expectativas e à qual muito exigem de retorno. No entanto, a escola de hoje debate-se com dificuldades sérias para alcançar os seus objetivos e cumprir as suas múltiplas funções, sendo necessário promover entre os alunos um interesse genuíno e um genuíno entusiasmo pela aprendizagem. Tarefa árdua a de os motivar de forma eficaz! E a motivação no contexto escolar tem sido avaliada como um determinante crítico do nível e da qualidade da aprendizagem e do desempenho dos alunos.

Aplicada ao contexto educacional, a teoria da autodeterminação torna-se pertinente pois focaliza a promoção do interesse do estudante pela aprendizagem, a valorização da educação e a confiança nas suas próprias capacidades e atributos, com o objetivo de compreender os verdadeiros componentes da motivação, intrínseca e extrínseca, e os fatores relacionados com a sua promoção, como o papel do professor e o seu estilo na promoção desse padrão motivacional no aluno. A motivação parece, assim, não ser a soma de uma série de fatores internos e externos mas a soma de vários fatores internos, que dependem de características individuais, influenciados pelo meio ou contexto e que levam o indivíduo a querer aprender com eficácia.

Por experiência própria, todos os docentes sabem que um estudante motivado se mostra ativamente envolvido no processo de aprendizagem, persistindo nas tarefas mais desafiadoras e transferindo níveis de motivação ao seu professor. Ambos interagem e despendem esforços numa atividade que lhes traz gratificação mútua. O processo autoalimenta-se: o professor usa estratégias adequadas, o aluno procura desenvolver as suas capacidades, habilidades de compreensão e de domínio. Apresenta entusiasmo na execução das tarefas e orgulha-se dos resultados obtidos, podendo superar previsões baseadas nas suas habilidades ou conhecimentos prévios. Tal situação potencia a motivação intrínseca e esta constitui o fenómeno que melhor representa o potencial positivo da natureza humana, sendo considerada

por Deci & Ryan (2000) a base para o crescimento, integridade psicológica e coesão social.

Tal situação, a acontecer com a maioria dos alunos, seria o sonho de qualquer docente: o estudante que o olha com curiosidade, o questiona, em busca da novidade, do desafio, para obter e exercitar as suas próprias capacidades. Deci & Ryan referem-se ao envolvimento numa determinada atividade por sua ‘conta e risco’, por esta ser interessante, envolvente ou geradora de satisfação. Tal envolvimento é considerado espontâneo, parte do interesse individual e autotélico, ou seja, a atividade é vista como um fim em si mesma.

A motivação, como se vê, envolve enorme complexidade, não sendo de modo nenhum apenas a soma de diversos fatores internos e externos mas sim a soma de fatores internos que dependem das características individuais, influenciados pelo contexto e que levam o estudante a aprender. Pensa-se que as descobertas sobre as orientações motivacionais autodeterminadas, ou seja, a motivação intrínseca e as formas autorreguladas de motivação extrínseca, representam alternativas promissoras para alcançarmos o envolvimento dos estudantes na escola e na sua própria educação.

No entanto, sempre que pensamos em motivação para a aprendizagem não podemos descurar outros fatores relevantes para uma análise mais criteriosa: é imprescindível considerar as características do ambiente escolar. Todas as tarefas e atividades proporcionadas ao estudante estão intimamente relacionadas com processos cognitivos como a capacidade de atenção, concentração, processamento de informações, raciocínios e resolução de problemas. Assim, há autores, como Bzuneck (2002), que consideram inadequado aplicar conceitos gerais sobre a motivação humana ao ambiente escolar sem considerarmos as singularidades destes contextos.

1.3. A motivação para a aprendizagem de uma Língua Estrangeira (LE)

Cumpre-nos agora avançar para um campo mais específico e mais direcionado para a atividade profissional como docente de Língua Inglesa, fazendo uma pesquisa pelos paradigmas e teorias existentes sobre a motivação para a aprendizagem de uma LE.

Em primeiro lugar, torna-se necessário esclarecer a distinção que os investigadores fazem sobre os estudos levados a cabo relativamente às designações L2 e LE. Segundo Baralo (2004), estes dois termos não são sinónimos, apesar de frequentemente surgirem como tal. Assim, devemos entender L2 como sendo a língua que se aprende em comunidades que dispõem de dois sistemas linguísticos em contacto como é o caso dos falantes do Canadá

(inglês e francês) ou de Espanha (castelhano e catalão ou castelhano e galego). A língua é assim aprendida num contexto natural, sem exigir um grande esforço na sua aprendizagem. Trata-se uma imersão total que permite uma aquisição gradual e rápida. A LE refere-se ao estudo de uma língua em contexto institucional, durando algumas horas semanais, como é o caso da aprendizagem do Inglês no nosso país. Trata-se de um processo mais lento, que exige bastante mais esforço e uma grande motivação.

Já verificámos que, ao abordarmos os aspetos motivacionais, nos deparamos sempre com a questão da complexidade e dinamismo do fenómeno, pois a avaliação da motivação deriva da flutuação e combinação de muitos padrões em momentos distintos, revelando dessa forma o seu carácter dinâmico.

A investigação sobre a motivação para a aprendizagem de uma língua estrangeira em contexto escolar é bem mais recente mas tem apresentado uma evolução favorável. As crianças têm de iniciar atualmente a aprendizagem de uma LE (Inglês) no 1º ciclo, é um campo bastante promissor, em Portugal, na Europa e em todo o mundo. O respeito pela diversidade está mais do que nunca no âmago do projeto europeu, tendo o multilinguismo assumido um papel proeminente. A Europa é uma comunidade de valores partilhados e, na conjuntura atual de crise no mercado de trabalho nacional, um destino cada vez mais comum para os nossos jovens. Assim, a política europeia de multilinguismo foi pensada para benefício dos cidadãos e transmite uma mensagem clara: cada cidadão deveria poder falar e ser compreendido na sua própria língua e cada uma das nossas línguas é uma riqueza para a comunidade no seu todo. As línguas passaram, mais do que nunca, a ter enorme relevância na vida das famílias e a ser consideradas vantagens em vez de barreiras.

Fosse esta realidade apreendida e interiorizada por todos os cidadãos e a motivação para a aprendizagem das LE talvez estivesse mais facilitada. Contudo, estamos cientes que, apesar de nas últimas quatro décadas se ter publicado centenas de artigos especializados, ainda persistem dúvidas e conhecimentos inconsistentes sobre esta matéria. Dörnyei (2003) acredita que poderá haver duas explicações para tal facto: i) as teorias da motivação investigam nada mais do que as razões pelas quais as pessoas agem e pensam de determinada forma e a existência humana é extremamente complexa ii) a motivação é um constructo multifacetado, pelo que saber a natureza dos fatores ativados numa situação particular é difícil, pela profunda dependência de fatores contextuais. O ser humano é um ser social e a ação humana é condicionada e determinada pelos diversos contextos físicos e psicológicos que afetam a nossa capacidade cognitiva, o nosso comportamento e as nossas realizações. No caso das LE,

esta interdependência torna-se mais evidente: em termos de motivação, não é a mesma coisa aprender uma LE que nos é imposta pelo currículo escolar, sem qualquer significado intrínseco adicional, ou aprender uma LE extinta como o latim, ou aprender uma LE de uso universal, como o inglês, a qual é percebida pelo estudante como um instrumento imprescindível à sua ‘sobrevivência’ na sociedade atual.

É por esta razão que a investigação sobre a motivação na LE se torna uma tarefa complexa, caracterizada por uma variedade de abordagens teóricas. Sendo certo que o conceito que vimos explorando, não é unívoco, vejamos quais são as tendências mais recentes e em que direção nos conduzem as abordagens teóricas. Afigura-se-nos pertinente, nesta fase, debruçarmo-nos sobre alguns autores e investigadores, não de uma forma exaustiva, mas abordando o que postulam os mais direcionados para a nossa realidade.

Exploraremos sobretudo duas abordagens que consideramos mais explicativas, a saber, a teoria da motivação de Gardner e a teoria da autodeterminação de Deci e colaboradores.

A motivação para aprender a L2 ou LE reveste-se de características especiais, como já foi dito, devido à natureza e funções específicas da língua em si. De acordo com Dörnyei (2003), a língua é simultaneamente um sistema de códigos de comunicação que configura uma disciplina escolar, uma parte integrante da identidade do indivíduo e o mais importante canal de organização social incorporado na cultura da comunidade onde é usada. Estas características, por si só, diferenciam a motivação para o estudante de LE da motivação para a aprendizagem de outras disciplinas escolares, nos aspetos que se referem à ‘identidade’ e à ‘incorporação de elementos de cultura’ de outra língua (Gardner, 1985).

Os fundamentos da teoria de Gardner foram conhecidos na década de 60 e radicavam nos princípios da psicologia social. Contudo, nos anos subsequentes, como consequência da revolução cognitiva que assolou o campo da investigação psicológica, começaram a ganhar terreno e influência várias teorias da motivação cognitiva. Destacamos três abordagens mais influentes: i) a teoria da autodeterminação; ii) a teoria da atribuição e iii) a teoria dos objetivos.

Mas as línguas obtiveram um lugar de destaque no âmbito de um novo paradigma da psicologia que se afirmou durante a década de 90: a psicologia cognitiva viu o seu campo de ação bastante alargado com os avanços científicos da neurobiologia. Schuman (1998) foi o grande responsável por este avanço: aplicou a neurociência ao estudo da motivação nas LE. Esta será uma quarta abordagem alternativa.

a) Dentro dos padrões da psicologia cognitiva, a teoria da autodeterminação de Deci &

Ryan (2002), e posteriormente explorada por Noels (2001), da motivação intrínseca e extrínseca (já dissecada por nós neste capítulo), foi ampliada e enriquecida posteriormente através do estudo sobre a correlação existente entre a autonomia do estudante (Benson, 2001) e o estilo comunicativo do professor de LE (um estilo democrático de ensinar, que desenvolve a autonomia do aluno e promove a motivação intrínseca). Verificamos que os indivíduos intrinsecamente motivados são capazes de desenvolver uma elevada apetência para aprender sem a inclusão de prémios ou recompensas. Os extrinsecamente motivados esperam pelas recompensas. Os primeiros apresentam-se com vantagem em relação aos segundos, pois provou-se através de estudos que a motivação intrínseca promove um melhor desempenho: “Motivation is an internal state that arouses learners, steers them in particular directions and keeps them engaged in certain activities” (Lei, s.d). Assim se compreende por que razão a motivação determina se e até que ponto um estudante aprende e aceita tarefas desafiadoras, particularmente se os processos cognitivos e comportamentais necessários à aprendizagem são voluntários e estão sob o seu controlo. Se um estudante aprender a fazer algo com sucesso, surge a satisfação, avalia o seu progresso usando os seus próprios critérios e a motivação é largamente responsável pelos passos subsequentes: está preparado para procurar novas oportunidades, toma iniciativas e alcança níveis mais elevados nas suas tarefas académicas.

b) A Teoria das Atribuições tornou-se dominante nos anos 80 pelo facto de ter questionado a clássica teoria da realização de Atkinson, divulgada por Weiner (1992): as experiências passadas afetam positiva ou negativamente as realizações futuras e o indivíduo busca causas para o seu sucesso ou o seu fracasso; a perceção dessas causas tem influência na perceção do desempenho futuro, ou seja, as razões subjetivas que atribuímos aos nossos sucessos e aos nossos fracassos moldam consideravelmente a nossa disposição motivacional. Se falharmos por falta de habilidade numa tarefa, dificilmente tentaremos de novo, a não ser que tenhamos a perceção de que o fracasso se deveu a um esforço insuficiente ou que as estratégias de aprendizagem usadas foram inadequadas.

São apontadas quatro causas como razões para o sucesso ou para o fracasso, categorizadas em três critérios: segundo a sua estabilidade; pelo facto de serem internas ou externas; controláveis ou não. Por exemplo, habilidade – interna e estável; dificuldade da tarefa – externa e estável; esforço – interno, mutável e sob o controlo do aluno; sorte – externa, mutável e fora do controlo do aluno.

c) A Teoria da Instrumentalidade tem sido central para a aprendizagem das LE e

incluem a Teoria do Valor Esperado de Atkinson e as Teorias do Estabelecimento de Objetivos, de acordo com as quais o indivíduo dedica-se a alguma tarefa na expectativa de um valor esperado (o aluno estuda para ‘tirar boas notas’). Os objetivos de aprendizagem são frequentemente designados como ‘orientações’ (a teoria orientada para os objetivos, a qual é presentemente a área de investigação mais ativa sobre a motivação dos estudantes na sala de aula, tendo implicações diretas na ação docente e discente). Esta teoria postula que o desempenho do aluno está relacionado com os objetivos aceites pelo aluno. Tanto a motivação para o sucesso como a sua probabilidade levam a comportamentos orientados para a obtenção de êxito. Pode-se ter sucesso e satisfação, como também fracasso e vergonha. No caso de o aluno ter fracassado e ter sido punido ou ridicularizado, tenderá a evitar o fracasso, escolhendo uma tarefa muito fácil para não falhar, ou uma muito difícil por cujo fracasso não teria vergonha.

d) A neurobiologia da motivação na aprendizagem da LE é outra teoria alternativa que surge na sequência de estudos aprofundados no campo da neurociência que investiga os mecanismos biológicos do cérebro humano e que podem vir a revolucionar este campo de estudo. O constituinte chave da teoria de Schuman (1998) é a avaliação do estímulo que ocorre no cérebro em cinco dimensões: novidade (grau de surpresa ou familiaridade); prazer (atratividade); significado preciso (se o estímulo é instrumental em satisfazer necessidades ou em alcançar objetivos); resiliência (se o indivíduo espera ser capaz de lidar com a situação); e autoimagem e imagem social (se a situação é compatível com as normas sociais e com o autoconceito individual). Como o autor demonstrou, a avaliação do estímulo passa a fazer parte do sistema geral de valores do indivíduo através de uma espécie de ‘memória para os valores’ e, assim, torna-se largamente responsável por fornecer as fundações afetivas para a ação humana. Recentemente, o autor alargou o âmbito da sua abordagem, delineando uma conceção de aprendizagem como uma espécie de “armazenamento mental”, processo que envolve os mesmos sistemas neuronais usados por organismos quando armazenam comida e potenciado pelo sistema de avaliação de estímulos.

A aprendizagem de uma língua e os paradigmas motivacionais da autodeterminação têm evoluído como literaturas independentes, mas seria importante que os defensores das abordagens linguísticas e das abordagens psicológicas existentes não se afastassem mas sim possam coexistir de uma forma complementar e integradora, como agora parece estar a acontecer.

Poderíamos ainda abordar brevemente duas outras teorias que complementam a nossa

análise sobre a motivação: a Teoria da Equidade e a Teoria do Reforço.

A primeira caracteriza-se pela proporção matemática entre os *inputs* e os resultados, por exemplo, o empenhamento que coloca no trabalho e o produto obtido. Estabelecida a proporção, o indivíduo compara-a com os seus padrões internos ou com o significado que essa proporção tem para o exterior. Se houver discrepância nessa proporção, surgirá a desmotivação, pois os resultados teriam de compensar o esforço. No caso das LE, como a sua aprendizagem exige anos de estudo, pode haver alunos que abandonam as tarefas, pois para estes não vale a pena tanto esforço, emergindo daí a desmotivação.

A teoria do reforço atribui ao comportamento individual a associação de estímulo, resposta e recompensa (o aluno atinge objetivos pelo reconhecimento pessoal, nota, certificado, prazer, independência financeira, etc). Esta surge como a teoria de maior aplicabilidade na sala de aula, sobretudo quando falamos de recompensas extrínsecas como elogios do professor ou dos pais, notas elevadas, prémios. No entanto, sabemos que em termos de motivação, as recompensas intrínsecas, vindas do aluno ou da tarefa em si, têm-se revelado mais valiosas do que as extrínsecas.

Apesar de estarmos perante diversos posicionamentos teóricos, nenhuma teoria sugere uma relevância de uma sobre a outra em situações específicas. As teorias apresentadas sugerem ângulos de visão diferenciados e fornecem subsídios relevantes para o seu entendimento, o que é valioso para nós e para a melhoria da nossa ação pedagógica na sala de aula, bem como para uma mais profunda compreensão do tema e de fatores com ele relacionados.

A tudo isto poderemos acrescentar que os níveis de motivação para a aprendizagem das LE poderão ser potenciados se nos aproximarmos do mundo das novas tecnologias em que os nossos jovens habitam e trazê-las para o meio escolar, pela introdução/uso mais corrente das tecnologias. A sua utilização em contexto escolar não resolverá todos os problemas do rendimento e da motivação para a aprendizagem, porém, o seu uso responsável, com objetivos bem definidos e com relevância na sua utilização, (evitando a banalização e tendo consciência de que para os nossos alunos já nada é novidade pois eles estão sempre mais avançados) poderão fazer uma boa intermediação no processo de ensino- aprendizagem. É, pois, um tema que iremos abordar, de seguida, no próximo capítulo.

CAPÍTULO II

NOVOS PARADIGMAS NA APRENDIZAGEM DA LÍNGUA ESTRANGEIRA E ENSINO-APRENDIZAGEM MEDIADO POR COMPUTADOR

CAPÍTULO II _ NOVOS PARADIGMAS NA APRENDIZAGEM DA LÍNGUA ESTRANGEIRA E ENSINO- APRENDIZAGEM MEDIADO POR COMPUTADOR

O que é preciso na educação a todos os níveis é uma revolução – não apenas uma mudança de metodologia, mas uma revolução fundamental de espírito.

David H. Jonassen, 2000, p.297

2. O papel do professor, do aluno e da pedagogia de ensino – uma dinâmica de parcerias

O ensino, tal como todos os outros empreendimentos humanos, não é estático como nos explica Hargreaves (1996), desenvolve-se dentro da sociedade num processo de moldagem da próxima geração. Assim, a natureza e o papel do ensino estão ligados inevitavelmente às nossas expectativas para o futuro, crenças sobre o objeto do conhecimento e compreensão da forma como se aprende.

O desafio que se coloca a todos os atores do ensino é o de serem capazes de capitalizar novos métodos de ensino e ambientes de aprendizagem de modo a preparar os nossos jovens para serem adultos de pleno direito na sociedade futura.

Neste capítulo, iremos abordar o papel do professor como orientador do processo de aprendizagem e o aluno como elemento ativo na construção do próprio conhecimento. Dar-se-á particular enfoque às estratégias de ensino sustentadas nos normativos legais, à aprendizagem com base na autonomia, e finalmente tecem-se algumas considerações sobre o papel das novas tecnologias na aprendizagem.

2.1. O professor como orientador do processo de aprendizagem

O que é um professor? Qualquer pessoa estará preparada para responder a esta questão. E tal faz absoluto sentido, já que todos nós crescemos a ver no professor o orientador, o conhecedor, o disciplinador, o adulto mais próximo no nosso dia-a-dia. Contudo, cada um de nós terá uma definição diferente de professor. Quanto mais detalhada for essa definição, maior a diferença de conceitos. Isto porque nas nossas mentes a figura do professor é um misto de competência académica e relacionamento humano. Assim, o que ficou dele em nós

foi a marca indelével do seu estilo e não a sua competência profissional.

No entanto, a mestria do professor mantém-se como o pilar basilar em todo o processo de ensino-aprendizagem.

No ensino tradicional, tende-se a considerar os alunos como recetores passivos de informações, sem se considerar a necessidade de estes participarem ativamente no processo de aprendizagem. Neste modelo, o desenho curricular é baseado nos conteúdos das aprendizagem, cujos princípios orientadores estão centrados no professor, fonte do saber e simultaneamente veículo para chegar ao conhecimento. Com efeito, esta é uma abordagem não-participativa, onde não se espera que os alunos façam perguntas ou desafiem as teorias do académico.

Contudo, e sendo o ser humano naturalmente curioso e insaciável, quer os professores, quer os alunos procuram novas formas de aprendizagem sustentadas na evolução da sociedade de conhecimento e nas dinâmicas sociais com o crescente investimento na área da psicologia e das ciências da educação. Neste âmbito, o papel do professor é constantemente questionado, quase não deixando espaço à sua internalização.

Assim, nas últimas décadas, a ação do professor tem sido analisada à lupa e avaliada à luz das muitas transformações sociopolíticas que marcaram o início do século XXI.

Na era das tecnologias da informação, pode ser difícil conceber um modelo de funções dos professores, numa sociedade em constante evolução. Por um lado, pode parecer que o papel do professor tem-se alterado drasticamente uma vez que a sua ação passa pela adaptação das metodologias de ensino às tecnologias de informação e comunicação (doravante TIC). É esperado dele um *know-how* de informática que o coloca na vanguarda da educação. Por outro lado, pode parecer que a tecnologia tornou o papel tradicional do professor, em grande parte, obsoleto. Tal não é verdade, pois o processo de moldagem à aprendizagem da próxima geração está em desenvolvimento, pelo que cabe ao professor planificar a sua estratégia e pensar na abordagem que vai fazer a fim de guiar os jovens na sua aprendizagem, ajustando este processo à realidade vivenciada pelos alunos no momento presente, mas direcionada para as conquistas futuras. O ensino continua a depender do professor, no entanto, os moldes de atuação têm vindo a mudar.

Hoje em dia, já não basta instruir os alunos para o desenvolvimento das competências

básicas como a literacia e a numeracia numa perspetiva positivista². Convocando o pensamento de Hargreaves *et al.* (2001, p.3), os alunos

necessitarão de possuir competências mais sofisticadas, como o pensamento complexo, crítico, a resolução de problemas, a ponderação de alternativas, a realização de juízos informados, o desenvolvimento de identidades flexíveis, o trabalho independente e em grupos e o discernimento de cursos de acção apropriados em situações ambíguas (p.3).

Os professores devem agora agir como promotores da sociedade do conhecimento ainda que isso exija um novo modelo de proficiência. A este propósito, Hargreaves (2003) delinea que, como agente catalisador do conhecimento, o professor tem de: i) promover uma aprendizagem cognitiva aprofundada, ii) aprender a ensinar de maneira diferente da que foi ensinado, iii) empenhar-se numa aprendizagem profissional contínua, iv) trabalhar e aprender em equipas colegiais reconhecendo aos pais o papel de parceiros na aprendizagem dos alunos, v) desenvolver e basear-se na inteligência coletiva e vi) construir a capacidade de mudança e de risco confiando nos processos.

Neste sentido, o professor não abandona a sua função de promotor da aprendizagem, antes consolida-a, envolvendo cada vez mais os alunos nos meandros do raciocínio onde estes possam criar efetivamente conhecimento, que possa ser aplicado eficazmente em situações concretas, minorando os processos de memorização.

Assim, o professor ensina de forma diferente daquela em que foi ensinado, reinventado a profissão e tornando-a mais exigente mas também mais aliciante.

Esta ação catalisadora do conhecimento implica, para muitos professores, a construção de um novo profissionalismo no qual o ensino seja construtivista³ e que privilegie as diversas ferramentas cognitivas sem que o professor receie as mudanças daí inerentes.

Um outro aspeto que exige alguma reflexão é o conceito de planeamento do trabalho. O professor que se envolva neste modelo construtivista de ensino deverá ter em conta a necessidade de trabalhar com os seus pares na planificação do trabalho. Só assim lhe será possível enfrentar de forma mais eficaz os desafios da nova sociedade de conhecimento com

2 Benson & Voller fazem uma resenha acerca do ensino na visão da teoria positivista dominante no século XX: "Positivism, which reigned supreme in the twentieth century, is premised upon the assumption that knowledge reflects objective reality. Therefore, if teachers can be said to hold this "objective reality," learning can only 'consist--in the transmission of knowledge from one individual to another" (1997, p.20).

³ No conceito de David H. Jonassen (1999,p.1) "Constructivist conceptions of learning assume that knowledge is individually constructed and socially co-constructed by learners based on their interactions in the world."

evidentes benefícios para os alunos.

Também os pais são vistos como parte integrante da escola do século XXI. Ao participarem nas atividades promovidas pela escola e dinamizadas pelos professores estão a intervir ativamente na formação dos seus filhos, tornando-se, assim, parte integrante da comunidade de aprendizagem.

Neste modelo, promove-se a partilha de conhecimento, que irá favorecer a resolução de problemas e identificar novas dificuldades. Esta gestão permite, ainda, a adoção positiva de estratégias de inovação e parcerias profícuas, em que os diferentes pontos de vista contribuem para a realização de atividades mais criativas e transversais ao conhecimento.

Os alunos, por seu turno, veem esta articulação com agrado, pois sentem que os seus professores trabalham em conjunto e com a mesma finalidade.

Nesta perspetiva, e como referimos anteriormente, o professor não perde importância dentro da estrutura educacional, deixa apenas de centrar em si o poder para que os alunos alcancem o conhecimento. Torna-se, antes, num veículo para adquirir diferentes saberes, permitindo aos alunos escolher os seus percursos de aprendizagem e o volume de conhecimentos que cada um entende como sendo a sua meta. Assim, no dia-a-dia, o professor veste o papel de moderador dos conhecimentos que os alunos vão adquirindo, ajustando e reajustando todo o processo de ensino-aprendizagem.

Um novo paradigma no ensino exige naturalmente mudanças quer ao nível pessoal, quer ao nível profissional e institucional. De acordo com Prensky, “Every teacher and administrator is, currently, somewhere on a continuum between the old and the new paradigms. Our herculean task is to move all of them, around the world, to the new pedagogy as quickly as possible.” (2008,p.1).

Neste novo paradigma da pedagogia é necessário criar ambientes de aprendizagem mais atrativos e ajustados à nova sociedade de informação, aliados às novas tecnologias de informação e comunicação. Os alunos são hoje considerados nativos digitais, advoga Prensky (2001) e nesta realidade, eles avançam para o conhecimento num ritmo alucinante, num misto de competências técnicas e destreza mental para a inovação. Porém, é sabido que sempre deverão ser combatidos possíveis nichos de info-excluídos.

Consequentemente, é exigido aos professores a utilização de todos os recursos disponíveis, seja qual for o suporte utilizado. Tal não significa que os professores tenham de elaborar materiais de raiz, pois estes já existem no mercado e muitos são de elevada

qualidade. Cabe-lhe assim criar um ambiente propício e acolhedor à aprendizagem com recurso a materiais autênticos e estimulantes que desafiem a curiosidade e o interesse dos alunos envolvendo-os de forma espontânea e autónoma.

Finalmente, será sempre da responsabilidade do professor delinear estratégias, estabelecer objetivos concretos de aprendizagem, planificando em consonância as atividades de cada nível de ensino, tendo sempre presente o grau de empenho e motivação dos seus alunos bem como estratégias metacognitivas.

2.2. O aluno como construtor ativo da sua aprendizagem

“A sociedade do conhecimento é uma sociedade de aprendizagem”
Hargreaves, 2003, p.33

As aprendizagens fundamentais como o aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver em comum e aprender a ser são os quatro pilares do conhecimento defendidos por Delors (1996)⁴.

Um problema persistente, enfrentado por muitos professores de inglês, é a tentativa de além de ensinar a língua, manter o interesse dos alunos para continuar a aprender inglês e para usar a língua inglesa para além dos resultados académicos.

Como referiu Delors (1996), hoje em dia, ninguém pode pensar adquirir, na juventude, uma bagagem inicial de conhecimentos que lhe baste para toda a vida, porque a evolução rápida do mundo exige uma atualização contínua dos saberes. Compreende-se assim a escola como um meio para o conhecimento e não um fim em si mesmo.

Para além do “aprender a conhecer”, o aluno deverá ser capaz de “aprender a fazer”, e para tal deve ser capaz de produzir o seu próprio conhecimento, criar de forma crítica e significativa um novo modo de interagir com o mundo que o rodeia. Daqui pode nascer um pensamento crítico, e um pensamento criativo, capaz de inovar e de fazer avançar o mundo como resume Jonassen (2007).

Os últimos dois pilares do conhecimento postulados por Delors não se revestem de menor importância na aprendizagem, embora tenham vindo a ser mais negligenciados pelo

⁴ **Os quatro pilares da Educação** são conceitos de fundamento da educação baseado no documento EDUCAÇÃO UM TESOURO A DESCOBRIR, Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, coordenada por Jacques Delors.

sistema de ensino português. Destacando o último princípio, considera-se que a educação deve ter como finalidade o desenvolvimento total do indivíduo “espírito e corpo, sensibilidade, sentido estético, responsabilidade pessoal, espiritualidade”. À semelhança do “aprender a viver com os outros”, fala-se aqui da educação de valores e atitudes, direcionada concretamente para o desenvolvimento individual.

Reiterando esta premissa, os professores, particularmente os das LE, acrescentam à sua prática pedagógica a responsabilidade de orientar os alunos para uma sociedade pluricultural cujas fronteiras são cada vez mais ténues.

Desta forma, um dos objetivos do desenho curricular a trabalhar pelos professores, deverá ser o de formar indivíduos autónomos, intelectualmente ativos e independentes, capazes de estabelecerem relações interpessoais, de comunicarem e evoluírem permanentemente, de intervirem de forma consciente e proativa na sociedade.

Neste sentido, parece-nos claro que os professores têm de criar um equilíbrio saudável entre as aprendizagens formais (como preparar os alunos para os exames padronizados) e as competências linguísticas para a aprendizagem ao longo da vida. Hussin, Maarof, e D’Cruz vão mais longe quando afirmam: “[W]hat occurs in the language classrooms must be extended beyond the walls of the classroom so that a link is created between what is learned in the classrooms with what occurs outside of the classrooms.” (2001, s/p).

Contudo, e apesar da vontade intrínseca de cumprir os propósitos aqui referidos, na mente de muitos professores paira a velha questão: mas como ensinar aos alunos competências linguísticas e assegurar que eles mantêm o interesse e a motivação para continuar a aprender?

Como já referimos anteriormente, há uma urgência em dotar os alunos de uma capacidade crítica, reflexiva e empreendedora que envolva o aluno no seu processo de aprendizagem. Porém, tal preocupação tem sido difícil de transpor para o contexto real de ensino-aprendizagem. Marc Prensky (2008) coloca o enfoque sobre a falta de poder atribuída aos jovens no que respeita a tomada de decisões quanto à sua educação para o futuro, contrariamente ao controlo que estes já detêm, fora do contexto escolar, em deliberações sobre questões da sua própria vida, e dá como exemplo a gestão do dinheiro e de como o gastam. Esta dualidade de atuações tem comprometido um avanço efetivo dos modelos de ensino no contexto da sociedade de conhecimento. Se, por um lado, existe a vontade política de investir num modelo em que os alunos têm participação ativa no seu processo de aprendizagem, por outro, as práticas educativas não refletem essa vontade.

Contrariamente às orientações emanadas nos muitos documentos oficiais⁵ sobre o desenvolvimento curricular para o futuro da educação em Portugal, poucos esforços têm sido feitos por parte de toda a comunidade educativa, incluindo a política, no sentido de envolver e responsabilizar os jovens no seu processo de aprendizagem.

2.3. As Leis do ensino. Um processo de modernização ou um retorno ao passado?

Embora a Lei de Bases do Sistema Educativo⁶ preveja, em vários pontos da sua redação, uma crescente partilha de poderes nas dinâmicas do ensino-aprendizagem, a forma como esta lei tem sido concretizada pelas diferentes decisões políticas ao longo das últimas décadas tem sido desorganizada, pouco efetiva e, sobretudo, tem havido constantes mudanças na educação.

Contudo, essas orientações mantêm-se em vigor no *Despacho n.º 9590/99 de 14 de Maio - Gestão flexível do currículo do Ensino Básico* onde pode ler-se:

O projeto de gestão flexível do currículo visa promover uma mudança gradual nas práticas de gestão curricular nas escolas do ensino básico, com vista a melhorar a eficácia da resposta educativa aos problemas surgidos da diversidade dos contextos escolares, fazer face à falta de domínio de competências elementares por parte de muitos alunos à saída da escolaridade obrigatória e, sobretudo assegurar que todos os alunos aprendam mais e de um modo mais significativo.

Esta orientação legislativa pretende claramente romper com o paradigma do ensino centralizado e iniciar uma nova era no ensino, em que:

[cabe a] cada escola organizar e gerir autonomamente o processo de ensino/aprendizagem, tomando como referência os saberes e as competências nucleares a desenvolver pelos alunos no final de cada ciclo e no final da escolaridade básica, adequando-o às necessidades diferenciadas de cada contexto escolar e podendo contemplar a introdução no currículo de componentes locais e regionais.

Na sequência deste projeto, as diretrizes vão mais longe, introduzindo a área curricular não-disciplinar denominada por Estudo Acompanhado⁷, onde se reconhece a necessidade de “ensinar os alunos a aprender a aprender, a necessidade de se organizarem contextos educativos interessados em estimular aprendizagens significativas ou, ainda, a necessidade de se avaliar o processo de ensino-aprendizagem não só em função da qualidade das respostas

⁵ Currículo Nacional do Ensino Básico; lei de Bases do Sistema Educativo.

⁶ Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro.

⁷ Formalizado nos termos do Decreto-Lei 6/2001.

dos alunos como também em função da qualidade dos processos que subjazem à construção dessas mesmas respostas” (Cosme & Trindade, 2001, p.11).

Parece, assim, evidente que o conceito de “aprender a aprender” passa do papel para a prática pedagógica a par com “saber” numa perspetiva da construção do conhecimento.

No entendimento de Simão (2004), o conceito de “aprender a aprender” pode referir-se i) à distinção entre a aprendizagem de competências e a aprendizagem de conteúdos, ii) à aprendizagem de princípios que permitam a resolução dos problemas independentemente da natureza e do conteúdo do problema em questão, iii) à autonomia e ao controlo cognitivo das atividades de aprendizagem ao elaborar um plano e escolher as estratégias para alcançar os objetivos definidos e, finalmente, iv) ao saber estratégico que se adquire com a experiência das diversas aprendizagens adquiridas ao longo da vida.

Infelizmente, esta área curricular que poderia ter sido uma excelente alavanca na promoção de um espaço de descoberta de diferentes forma de aprendizagem⁸, nunca chegou verdadeiramente a ser posta em prática. Isto porque, seguiram-se anos de interrogações e adivinhação sobre a forma como implementar atividades concretas em contexto de educação formal, para atingir os fins propostos para a disciplina.

Por um lado, foram muito poucas as orientações emanadas do Ministério da Educação (nomeadamente quanto ao desenho curricular desta área) no sentido de orientar os professores nesta nova vertente de ensino, por outro lado, não parece ter havido um empenho regular e efetivo por parte da classe docente para operacionalizar esta área de ensino.

Consequentemente, a disciplina acaba por cair no logro total, tendo sido recentemente retirada do Currículo Nacional sem que houvesse uma reflexão sobre os pontos fortes e fracos da sua curta existência. Sem culpas a atribuir, fica a interrogação: e daqui para a frente, como irão os alunos treinar a construção do seu próprio conhecimento?

Perde-se a disciplina mas não o conceito de “autonomia na aprendizagem”. Mesmo sem estar apoiada por uma área curricular, a noção de que o aluno necessita de progressivamente se distanciar das orientações do professor e assumir as rédeas do seu processo de aprendizagem está claramente assumida por professores, investigadores e pela própria sociedade.

⁸ Ponto 8 do capítulo das Competências Gerais do Currículo Nacional do Ensino Básico.

Com esta premissa em mente, Bizarro afirma que “a autonomia como aquisição de um método levará o aluno a aprender a fazer (até a partir do seu próprio erro), na busca da construção da verdade, do conhecimento ou sua reinvenção.” (2004, p.141). Sabendo-se que o aluno aprende mais eficazmente aquilo que o motiva e que para ele é significativo, então “oferecer ao aluno a possibilidade de ele dar o seu ponto de vista, pô-lo à prova, permitir-lhe confrontar as suas ideias, dirigi-lo para caminho diferenciados, deixá-lo recomeçar do zero ou quase, é ajudá-lo a aprender.” (*ibidem*, p.143).

Devemos, pois, potenciar esta metodologia, gerindo o processo de aprendizagem com base na autonomia crescente do aluno, recorrendo a ferramentas intelectuais e pedagógicas que permitam uma aprendizagem ao longo da vida e que contribuam para um crescendo ao nível da motivação intrínseca do aluno.

2.4. Autonomia na aprendizagem – condição necessária à educação do século XXI

Sabemos que a aprendizagem se faz a partir do desenvolvimento de uma relação entre o que o aluno já sabe e o conhecimento que lhe é apresentado pelo professor e isto só é conseguido pelo próprio aluno, como resume Dam (1976). Para tal, Dam (1995) explica que o aluno assume responsabilidade pelas suas próprias aprendizagens de acordo com as suas próprias necessidades e finalidades. Nesta perspetiva, a autonomia é vista como um processo gradual de transferência do processo de aprendizagem do professor para os alunos, com base num paradigma de aprendizagem centrada no aluno (*learner-centered learning*⁹).

Partindo deste princípio, é dado ao aluno liberdade de escolha no seu processo de desenvolvimento. Ora, por muito pouca que seja essa liberdade, é sabido que o facto do aluno a ter, motiva-o para a aprendizagem. Ao assumir essa liberdade, o aluno “aceita responsabilidades sobre a própria aprendizagem”. Holec explana assim esta ideia: “*To take charge of one’s learning* is to have [...] the responsibility for all the decisions concerning all aspects of this learning [...]” (Holec 1981,p.3). O conceito de autonomia aqui apresentado tem sido o mais utilizado nos textos que abordam esta problemática, particularmente na aprendizagem das línguas estrangeiras.

⁹ Aprendizagem centrada no aluno é focada nas necessidades de cada aluno, nas suas competências, interesses e estilos de aprendizagem, colocando o professor como um facilitador da aprendizagem.

O conceito de autonomia não é unívoco, todavia, decidimos destacar aquele que nos parece mais em consonância com o presente estudo. O conceito de autonomia mais citado está associado ao que Benson (1997) (In Vieira, 2005) denominou “autonomia técnica”, pois refere-se a “equipar os alunos com as competências técnicas que eles necessitam para gerir sua própria aprendizagem fora da sala de aula”. Neste conceito, Benson inclui ainda mais dois tipos de autonomia : “autonomia psicológica” e “autonomia política”.

Ao entender autonomia como um constructo não apenas individual, mas também social, Paiva define autonomia

como um sistema sociocognitivo complexo, que se manifesta em diferentes graus de independência e controlo sobre o próprio processo de aprendizagem, envolvendo capacidades, habilidades, atitudes, desejos, tomadas de decisão, escolhas, e avaliação tanto [do aluno] como aprendente de uma língua ou como seu utilizador, dentro ou fora da sala de aula. (2005, pp. 135-153)

Assim, de acordo, ainda, com o mesmo autor, este processo é flutuante uma vez que os níveis de autonomia variam de indivíduo para indivíduo e o que resulta para um aluno não é eficaz com outro. Consequentemente, a autonomia adquirida pelo aluno é sustentada na realização de um esforço consciente para desenvolver as competências cognitivas e metacognitivas, como afirmam Hargreaves *et al* (1996).

Para David Little (1999), a autonomia do aluno é, acima de tudo, a relação existente entre a psicologia do aprendente e o processo e conteúdos de aprendizagem – a capacidade de distanciamento, reflexão crítica, tomada de decisão e independência de ação. Ainda no pensamento do mesmo autor, a autonomia para a aprendizagem não é, portanto algo passível de ser incutido nos alunos e consequentemente não poderá ser visto como um método de ensino (*idem*). Neste pressuposto, o aluno já vem “equipado” (ou não) com competências pessoais que servirão de alavanca à aquisição de novas competências promovidas pelo professor no domínio da metacognição.

Na mesma linha de pensamento, Leni Dam (1990,p.1), apoiada no conceito de Holec, defende que a autonomia está assente na vontade e na capacidade de o aluno controlar ou monitorizar a sua aprendizagem. Mais especificamente, a autora afirma que um aluno é autónomo quando “faz escolhas quanto aos objetivos e finalidades de forma independente; escolhe materiais, métodos e tarefas; evidencia escolha e objetivos na organização e realização das tarefas escolhidas; e define critérios de avaliação”.

No cômputo geral, o aprendente autónomo assume “um papel ativo (pro-) no processo de aprendizagem, gerando ideias e promovendo oportunidades de aprendizagem, ao invés de simplesmente reagir a vários estímulos do professor” (Thanasoulas, 2000). Como veremos

mais à frente, esta linha de raciocínio é congruente com a teoria do construtivismo.

Concluindo, qualquer que seja o conceito de autonomia que se queira privilegiar, parece haver um consenso entre os autores, de que a autonomia não é “algo dado” como refere Vieira (2005), ao invés traduz-se num processo de construção do conhecimento que requer “introspeção, uma atitude positiva, uma capacidade de reflexão, e uma disponibilidade para ser proactivo na autogestão e na interação com os outros”, Little (2001).

No que respeita a promoção da autonomia, esta pode ser catalisada pelo professor, e acrescenta no seu processo, competências de pensamento crítico, capacidade de resolução de problemas e de transferência de conhecimentos para situações novas. Estas competências configuram – se como condições necessárias para uma aprendizagem significativa, capaz de manter o nível da motivação intrínseca, potenciar a autoestima e promover independência.

Quando os professores trabalham para promover a autonomia estão a providenciar aos alunos ferramentas que irão permitir-lhes ser responsáveis pela sua aprendizagem e estão a aplicar estratégias de motivação que os tornam mais capazes de utilizar os seus conhecimentos e interesses em prol da aprendizagem. Nesta perspetiva, um aluno autónomo compreende os seus erros, os problemas difíceis e mesmo os fracassos como uma parte natural da aprendizagem e da vida conforme observa Hardgreaves et al, (1996).

Para favorecer os processos de aprendizagem autónoma, alguns autores (Dam, 2001; Little, 1999) apontam como características da aprendizagem estratégica “a intencionalidade, a consciência e a sensibilidade”, isto é, no contexto em que se movem, os alunos devem permanecer firmes na consecução do objetivo estabelecido, devem estar conscientes que são objeto de supervisão e regulação para que não se afastem do propósito celebrado e devem estar sensíveis para responder pela aprendizagem produzida.

Chegados a este ponto de entendimento sobre os pressupostos da autonomia, gera-se a questão – Porquê investir na autonomia do aluno?

Little (1999) responde a esta questão colocando o enfoque em dois argumentos pertinentes para o nosso estudo: i) se os alunos estão reflexivamente envolvidos na sua aprendizagem, esta será provavelmente mais efetiva e eficaz uma vez que se torna mais pessoal e focada, nomeadamente quando o que é aprendido em contexto educacional vai ao encontro dos interesses do aluno; ii) se o aluno se compromete com a aprendizagem de uma forma proactiva, o problema da motivação está por definição resolvido. Embora os alunos nem sempre se sintam completamente positivos sobre todos os aspetos da sua aprendizagem, alunos autónomos desenvolvem recursos reflexivos e atitudinais para superar contratempos

motivacionais temporários.

No caso particular das Línguas Estrangeiras, existe ainda um terceiro argumento. A comunicação eficaz depende de competências processuais complexas que só se desenvolvem com a prática da língua, e se aprender uma língua depende crucialmente da sua utilização, então os alunos mais socialmente ativos, dentro do ambiente de aprendizagem, deverão ser mais capazes de alcançar bons níveis de desempenho linguístico, do qual depende a comunicação espontânea efetiva.

Concluindo, parece-nos consensual que o ensino deverá estar direcionado para fomentar a autonomia progressiva dos alunos e, neste sentido, conforme advoga Little (1999), o papel do professor é criar e manter um clima de aprendizagem no qual os alunos possam ser autónomos de forma a tornarem-se mais autónomos. Assim, o desenvolvimento dos conteúdos das aprendizagens nunca poderá estar separado das competências de aprendizagem.

3. As TIC como novo recurso de aprendizagem

Atualmente, os alunos são cada vez mais resistentes em relação ao velho paradigma do ensino magistral. A aprendizagem centrada no discurso do professor e dependente de uma planificação estanque e estruturalista pertence ao passado. Os recursos que têm sido mais utilizados – manuais, enciclopédias, bibliotecas, esclarecimentos junto do professor (ainda que de inquestionável qualidade e préstimo) por si só não apelam ao interesse dos alunos.

A mudança de paradigmas não só é necessária como imprescindível na promoção de uma aprendizagem significativa,¹⁰ numa perspetiva socio-cognitivista e construtivista, cujos princípios basilares têm sido sistematicamente incluídos nas diferentes reformas da educação. No entanto, na prática, tem-se assistido a uma forte resistência em aplicá-los de forma consciente e sistemática.

¹⁰O conceito, na sua forma mais específica foi explanado por Pozo: “a aprendizagem significativa implicará sempre tentar assimilar explicitamente os materiais de aprendizagem [...] a conhecimentos prévios que em muitos casos consistem em teoria implícitas ou representações sociais adquiridas por processos igualmente implícitos. Nesse processo de tentar assimilar ou compreender novas situações, ocorre não só um crescimento ou expansão desses conhecimentos prévios, como também, como consequência desses desequilíbrios ou conflitos entre os conhecimentos prévios e a nova informação, um processo de reflexão sobre os próprios conhecimentos, que, conforme sua profundidade [...] pode dar lugar a processos de ajuste, por generalização e discriminação, ou reestruturação, ou mudança conceitual [...] dos conhecimentos prévios.” (Pozo, 2002, p.212).

Para Prensky, parece absolutamente claro que a nova pedagogia deve apontar na direção oposta à da “velha” “pedagogia, na qual o professor é o “sage on the stage”, o que debita conhecimentos, ou o que transmite informação, ou mesmo o que “dá” a aula. O caminho a seguir deverá ser, como já vimos, o da construção do conhecimento pelos próprios alunos, sendo o professor o “Guide on the Side”, i.e., o orientador. O processo de ensino, deverá ser, pois uma combinação de “student-centered learning,” “problem-based learning,” “case-based learning,” e o professor – “Guide on the Side” (Prensky, 2008, p.1).

Os alunos veem a educação como uma preparação para atingir o ponto de chegada – o seu futuro. E essa preparação não começa num vazio de conhecimentos. Ela começa a partir da bagagem que cada um leva consigo do mundo exterior à escola. A atual geração de alunos acumula, desta forma, uma série de vivências que constroem a partir de diferentes contextos. Assim, podemos afirmar, que os nossos jovens estão “ligados” ao mundo desde que nasceram. Perseguindo o pensamento de Prensky, este mediatismo, uma vez que eles ainda são crianças, não lhes traz necessariamente um perfeito conhecimento do mundo. Contudo, também não é legítimo assumir que o seu estado intelectual, à partida, seja de ignorância e obscurantismo quando chegam ao sistema de ensino formal.

Graças às novas tecnologias, os jovens têm, hoje, acesso a praticamente toda a informação em tempo real.

Mas quererá isto dizer que a sabem manusear? Não; muito pelo contrário. Parte do conhecimento adquirido via as novas tecnologias, em particular pela internet, é incompleto, fragmentado ou insuficiente. Em termos práticos, os alunos apenas dominam as ferramentas para chegar ao conhecimento, a forma de o trabalhar será moldada pela ação do professor que deve reconhecer e capitalizar tais competências no sentido de formar jovens capazes de pensamentos complexos e com motivação para a aprendizagem. E tal só é possível quando os alunos são participantes ativos na construção da sua própria aprendizagem (Hargreaves, 2001).

Na atualidade, parece consensual a crença que a tecnologia oferece aos alunos um conjunto de novos recursos altamente eficazes e fáceis de aceder. Mais difícil de aceitar é o facto da escola, como instituição de ensino secular, concorrer com uma plataforma de aprendizagem virtual, suportada pelas TIC (nas áreas da telemática, informática, robótica entre outras), bastante mais apelativa e motivadora para os jovens. Nas dinâmicas desta “segunda escola”, os recursos de aprendizagem são literalmente infindáveis e multifacetados como confirma Prensky:

There is another dimension to our kids' education that I call "after-school." After-school education is whatever the kids learn when they're not in class, doing their homework, or preparing for or taking tests. (...). After-school learning goes much further. It encompasses all the time kids spend on the Internet at home. It includes all their blogging and social networking in MySpace or Facebook. After-school includes all the time kids spend sharing messages and pictures, talking on their cell phones, and creating many of the hundreds of thousands of videos posted on YouTube. It includes the time kids spend playing complex electronic games like Runescape and World of Warcraft and exploring online nongame worlds such as Whyville, Club Penguin, and Second Life, which are huge learning environments. After-school includes game and other computer programming classes that kids either sign up for or teach themselves. It includes an increasing number of noncurricular summer courses, learning camps, and other learning activities.

(Prensky, 2008, p.40-45)

De modo semelhante, a expansão da autonomia dos alunos assume uma expressão mais alargada quando associada às aprendizagens mediadas por computador, dando aos alunos a oportunidade de se tornarem independentes na comunicação dentro da LE. Esta mediação, quando devidamente utilizada, tem mostrado potencial académico não só na promoção da autonomia, como também na igualdade de oportunidades entre alunos de diferentes meios socioculturais e económicos e pode, ainda, ajudá-los a refinar o seu pensamento crítico.

Com este novo campo da pedagogia, o conceito de autonomia reveste-se de um significado diverso. Como defende Warschauer (2000), para integrar as novas tecnologias no processo de ensino-aprendizagem é necessário ser capaz de dominar as novas tecnologias e não sendo apenas um simples utilizador. Ainda segundo o mesmo investigador, esta necessidade (nascida já no século XXI) torna-se imperativa devido às mudanças e ao desenvolvimento rápido das TIC que exigem da parte de todos os intervenientes no processo educativo, “uma constante inovação e adaptação.

Desta forma, a autonomia vai além das competências de aprender a aprender de forma autónoma. Os alunos estão envolvidos com um leque de ferramentas e *skills* que sustentam a aprendizagem autónoma e às quais podemos chamar *metaskills*. Como Warschauer afirma:

Flexible, autonomous lifelong learning is essential to success in the age of information (Reich, 1991; Rifkin, 1995). Autonomous learners know how to formulate research questions and devise plans to answer them. They answer their own questions through accessing learning tools and resources online and offline. Moreover, autonomous learners are able to take charge of their own learning through working on individual and collaborative projects that result in communication opportunities in the form of presentations, Web sites, and traditional publications accessible to local and global audiences. Language professionals who have access to an Internet computer classroom are in a position to teach students valuable lifelong learning skills and strategies for becoming autonomous learners. (2000, p. 176)

Esta ideia é reforçada por Corea (2000, p.15) que considera o domínio das TIC uma “metaskill” que está para além “das skills implementadas na utilização das TIC”. Para a autora, os agentes educativos “não só devem ser capazes de utilizar os motores de busca

contemporâneos, como também devem ter a capacidade analítica para selecionar e fazer uso de novos motores de pesquisa que emergem” (Corea, 2000, p.15).

Concluindo, percebe-se que os alunos estão naturalmente envolvidos com a aprendizagem e que esta não é estanque nem circunscrita no tempo. Como bem referiram Hargreaves *et al.* (1996), o estágio de desenvolvimento na idade da aprendizagem, a curiosidade natural e o rápido crescimento intelectual constituem-se como a rampa de lançamento para que os alunos tentem e consigam alcançar novas áreas do pensamento. Essas dimensões estão para além das paredes da sala de aula, mas incluem a orientação do professor, também ele em busca de novas pedagogias.

3.1. CALL – evolução dos métodos de ensino-aprendizagem de LE mediado por computador

With the spread of the personal computer now being available in almost everyone’s home, educational institutions, and businesses as well as a vast international information system such as the World Wide Web, many educators believe that this informationalism will have an influence on how we teach English in the 21st century.

(Warschauer, 2000, p. 512)

Nos últimos 50 anos, assistiu-se a uma rápida expansão do uso do computador em quase todas as áreas do conhecimento e da atividade humana. Das ciências ao entretenimento, as novas tecnologias têm influenciado as vivências sociais e em particular a forma como apreendemos a realidade.

Para melhor entender esta problemática, centramo-nos nas atuais práticas pedagógicas e de investigação na área do ensino para melhor compreendermos o uso do computador no ensino e aprendizagem do inglês como segunda língua (L2)/língua estrangeira (LE).

Sabendo-se que muitos alunos, senão a sua maioria, já utiliza as novas tecnologias, em particular a internet (como à frente explicitaremos), na sua vida diária, importa perceber de que forma esse interesse pode ser articulado e catalisado através das práticas educativas de forma a sustentar o processo de ensino-aprendizagem.

Levando-se em conta a realidade em foco, iremos tecer algumas considerações em torno da aprendizagem das línguas mediada por computador, conhecido mundialmente como CALL (*computer-assisted language learning*).

3.2. A história do CALL

Como referem Warschauer *et al.* (1998), os computadores têm sido utilizados no ensino

das LE desde os anos 60. Este período de aplicação do CALL pode ser dividido em três fases: i) CALL behaviorista; ii) CALL comunicativo e iii) CALL integrativo. Cada uma destas fases correspondendo ao nível da tecnologia bem como a abordagens pedagógicas.

Antes de explanarmos cada uma *per se* apresentamos a seguinte tabela como referência.

Três Fases do CALL			
Fase	1970s-1980s	1980s:	Séc. XXI:
Tecnologias	CALL estruturalista	CALL comunicativo	CALL integrativo
Paradigma de ensino do inglês	Quadros conceituais	Computador pessoal	Multimédia e internet
Perspetiva da língua	Gramática-tradução & áudio lingual	Ensino comunicativo das línguas	Content-based (centrado nos conteúdos) Inglês para Fins Específicos (ESP) Inglês para Fins Académicos (EAP)
Utilização do computador	Estrutural (sistema formal estruturante)	cognitivo	Sociocognitivo (baseado na interação social)
Objetivo principal	Exercícios de mecanização	Exercícios comunicativos	Discurso autêntico
	Correção linguística	Fluência linguística	Apropriação linguística

Kern & Waschauer, 2000; Warschauer 1996, in press

As três fases do CALL

CALL behaviorista

Na década de 1960 e 1970, a primeira forma de aprendizagem assistida por computador destaca exercícios de repetição, o chamado método estruturalista *drill-and-practice* (pejorativamente apelidado de *drill-and-kill*). Este paradigma foi baseado no modelo de aprendizagem behaviorista no qual, em termos tecnológicos, o computador era visto tão só como um tutor mecânico que apresentava ao aluno uma instrução programada. Este método era conhecido como audiolingual – estímulo, resposta e reforço – posto em prática através de exercícios mecanizados para os quais havia apenas uma resposta correta, seguida de um *feedback* imediato (Warschauer 2000). Este modelo, como salienta o autor, oferece pouca motivação ao aluno e apenas perpetua práticas instrucionais já existentes.

Como vimos anteriormente, a corrente behaviorista assenta no pressuposto de mecanização e memorização de aprendizagem que resultam em recompensas positivas, inclusive, a de progredir para o nível seguinte de aprendizagem. Este princípio foi defendido por Skinner e é baseado na ideia de que a alteração de comportamentos é o resultado da resposta de um indivíduo a um determinado acontecimento (*stimuli*). Assim, quando um determinado esquema de estímulo-resposta é reforçado através de uma recompensa, o indivíduo é condicionado a responder.

Skinner chamou a esta abordagem – *condicionamento operante* por oposição ao *condicionalismo clássico* de Pavlov. Acrescenta ainda a esta teoria, a ideia de que as ações que produzem respostas positivas podem ser potenciadas através de reforços positivos. Esta visão behaviorista, aplicada ao CALL, desenvolveu-se em dois métodos distintos: i) *programmed instruction (PI)* e ii) *mastery learning (ML)*.

O modelo behaviorista de *programmed instruction* sugere que os alunos sejam ensinados através da apresentação de uma variedade de tópicos em unidade lineares de consecução em que a cada passo é exigida uma resposta apropriada por parte do aluno para que este possa progredir para níveis mais complexos. Na perspetiva de Thorndike (em 1912) citado por (Merril *et al.*, 1996,p.54),

If, by a miracle of mechanical ingenuity, a book could be so arranged so that only to him who had done what was directed on page one would page two become visible, and so on, much that now requires personal instruction could be accomplished by print.

Esta teoria foi posta em prática pouco mais tarde através de um sistema mecânico de resposta-múltipla, desenhado por Sydney L. Pressey, que já permitia o desenvolvimento de competências de autonomia na instrução, de forma a respeitar ritmos de aprendizagem diferenciados em contexto de sala de aula. Na opinião de Skinner, esta visão esteve muito à frente do seu tempo.

Ao longo do século XX e até aos nossos dias, este método de instrução tem sido aplicado nos diferentes suportes de ensino sob a forma de exercícios práticos ou aplicativos informáticos, sem que professores e alunos questionem a sua eficácia (isto porque tais métodos estão profundamente incorporados nas práticas pedagógicas).

O CALL behaviorista foi projetado e implementado na era do sistema tutorial mais

conhecido - PLATO¹¹, e funcionava a partir do seu próprio *hardware*. Era usado principalmente em exercícios extensos de mecanização, instrução da gramática explícita, e testes de tradução (Ahmad *et al.*, 1985).

Aspetos do *programmed instruction* são também revistos na abordagem – *mastery learning*. O objetivo desta abordagem é criar mecanismos de resolução de problemas quando o aluno não é capaz de resolver as tarefas propostas. ML é baseado na premissa de que a função tempo subjaz à consecução de uma tarefa, no entanto, é importante ter em conta que este tipo de exercícios, tendo um tempo restrito para a sua realização, não deve permitir que o aluno abandone o processo de raciocínio e esforço ao ceder à facilidade de obtenção de uma resposta rápida providenciada pelo *software*, no caso das aplicações informáticas. Tal como um professor, o computador deve promover o pensamento e estimular a aprendizagem e não ceder facilmente ao “não sei” ou ao botão de solução.

Nas aplicações informáticas, foram concebidos exercícios em forma de jogos de aventura ou que pontuam os resultados alcançados como forma de premiar o desempenho. Contudo, alguns alunos rapidamente descobrem que existe um padrão de resposta certa e que, através da resposta aleatória, é possível encontrar o esquema programado para a obtenção da resposta certa. Estes alunos revelam progressos na aprendizagem ao nível do *mastery learning*. De facto, os alunos adquiriram competências de aprendizagem, mas da forma de manipular o sistema e não dos conteúdos em si.

Apesar deste tipo de tarefas apresentar as fragilidades atrás referidas, compreende-se a sua utilização como modelo de aprendizagem, uma vez que, no caso das ferramentas informáticas, permite uma infinidade de exercícios padronizados e de testagem, passíveis de serem aplicados várias vezes ao aluno. Esta mecanização, na visão behaviorista, é assumida como um meio para adquirir conhecimentos, no entanto, é sabido que tais conhecimentos não foram interiorizados pelo aluno, antes foram apenas memorizados. Assim, os alunos, além de não interiorizarem os conhecimentos, poderão esquecer os conteúdos trabalhados num curto espaço de tempo.

O Behaviorismo como corrente não contempla, na aprendizagem, os conhecimentos

¹¹ **PLATO (Programmed Logic for Automatic Teaching Operations)** foi o primeiro sistema de instrução assistida por computador. No fim dos anos 70, compreendia milhares de terminais gráficos distribuídos por todo o mundo, ligados a cerca de 12 redes *mainframe* de computadores.

prévios dos alunos nem as estratégias para uma aprendizagem verdadeiramente autónoma, antes sustenta-se num sistema de exercícios de repetição aborrecidos e desmotivadores. Esta crítica à visão behaviorista acompanha uma outra que se prende com o facto de colocar o enfoque no princípio de estímulo-resposta-recompensa, que não espelha a complexidade do constructo mental da aprendizagem de uma língua.

As reações críticas de muitos dos investigadores da área da psicologia e das ciências da educação, levou à necessidade de pensar um outro modelo de instrução, que ficou conhecido por construtivismo e que explanaremos adiante.

CALL comunicativo

O CALL comunicativo tomou expressão no final dos anos 70 e princípio dos anos 80 quando as teorias behavioristas começaram a ser postas em causa, quer nos seus princípios teóricos, quer nas abordagens pedagógicas. Esta fase coincide com a época em que os computadores pessoais surgem nos mercados, inaugurando-se, assim, uma nova era no uso do computador como instrumento de aprendizagem e também da valorização em educação da abordagem comunicativa.

Nesta linha, as atividades propostas devem focar-se mais na utilização da língua quanto ao sentido e não quanto à forma estrutura linguística. De acordo com o modelo referido, as atividades mediadas por computador devem focar-se em aprendizagens implícitas em detrimento das explícitas, devem encorajar o aluno a criar enunciados originais em vez de textos pré-formatados e incentivar o uso da segunda língua (Jones & Fortescue, 1987; Phillips, 1987, In Warschauer *et al.* 1998).

Importa neste contexto salientar que esta fase concorre diretamente com o surgimento das teorias cognitivistas que centravam a aprendizagem no processo de descoberta, expressão e desenvolvimento. Nesta fase, o computador é visto i) como tutor; ii) como estímulo e iii) como ferramenta. Neste período, foram ainda desenvolvidas várias ferramentas de *software* tais como:

- programas de reconstrução de texto (que permitiam a organização e reorganização de textos dentro de um padrão e de um significado)
- programas de simulação (que estimulavam a discussão e a descoberta a partir de grupos de trabalho).

Para os impulsionadores do CALL comunicativo, a aprendizagem centrava-se mais no processo de trabalhar no computador em parcerias do que no objeto de estudo.

Embora os avanços desta fase fossem significativos relativamente à fase behaviorista, ainda se nota uma forte dependência do computador como um mecanismo de *feedback* e com estruturas preconcebidas.

Na falta de instrumentos pedagógicos que correspondessem a experiências autênticas, muitos professores começaram a afastar-se da visão cognitivista e a adotar uma visão mais socio-cognitivista, que coloca mais ênfase na utilização da linguagem em contextos sociais autênticos. Estes contextos apontam no sentido de uma abordagem mais integrada com base em tarefas e projetos colaborativos. Os avanços do multimédia e o surgimento da *internet* vêm possibilitar a entrada do CALL numa nova fase – o CALL integrativo.

CALL integrativo

A última fase do CALL é a fase integrativa, na qual se procuram integrar as várias competências da aprendizagem das línguas (listening, speaking, writing e reading) no contexto das novas tecnologias numa perspetiva de ensino (Warschauer et al.,1998). Para este fim, as redes de multimédia permitem uma panóplia de ferramentas informativas, comunicativas e de publicação que são acessíveis a todos os alunos.

Isto significa na prática que os alunos podem integrar numa só tarefa diferentes competências linguísticas e detêm mais controlo sobre a sua própria aprendizagem em termos de percurso e ritmo, podendo dar mais relevância a uns aspetos do que a outros ou mesmo omitir os que não tenham para si utilidade.

De facto, nesta corrente, a memorização perde importância, valorizando-se as estratégias efetivas de aprendizagem, em que o aluno desenvolve capacidades de reagir e adaptar-se às mudanças em detrimento do treino dentro de uma estrutura específica.

Teorizando, o construtivismo é um “modelo humanista que difere radicalmente do behaviorista, sugerindo que a aprendizagem “é um processo pelo qual o aluno constrói ideias ou conceitos a partir dos seus conhecimentos alargados e das suas experiências” Beatty (2010, p.99).

Neste modelo, o aluno detém controlo e responsabilidade sobre a sua aprendizagem,

apoioando-se em *schema*¹² para selecionar e transformar informação, levantar hipóteses e tomar decisões. A teoria do *schema* é importante no CALL porque nos permite compreender a organização mental do pensamento. Nunan (1993) define a teoria schema como “a theory of language processing which suggests that discourse is interpreted with reference to the background knowledge of the reader or listener.”

Esta teoria traduz-se, por exemplo, nas aplicações informáticas como *mind maps* ou mapas conceptuais representados por uma série de ramificações que convergem ou divergem de/para um conceito. Estas linhas estão normalmente interrelacionadas para favorecer o conhecimento alargado do tópico e a exploração de uma ideia.

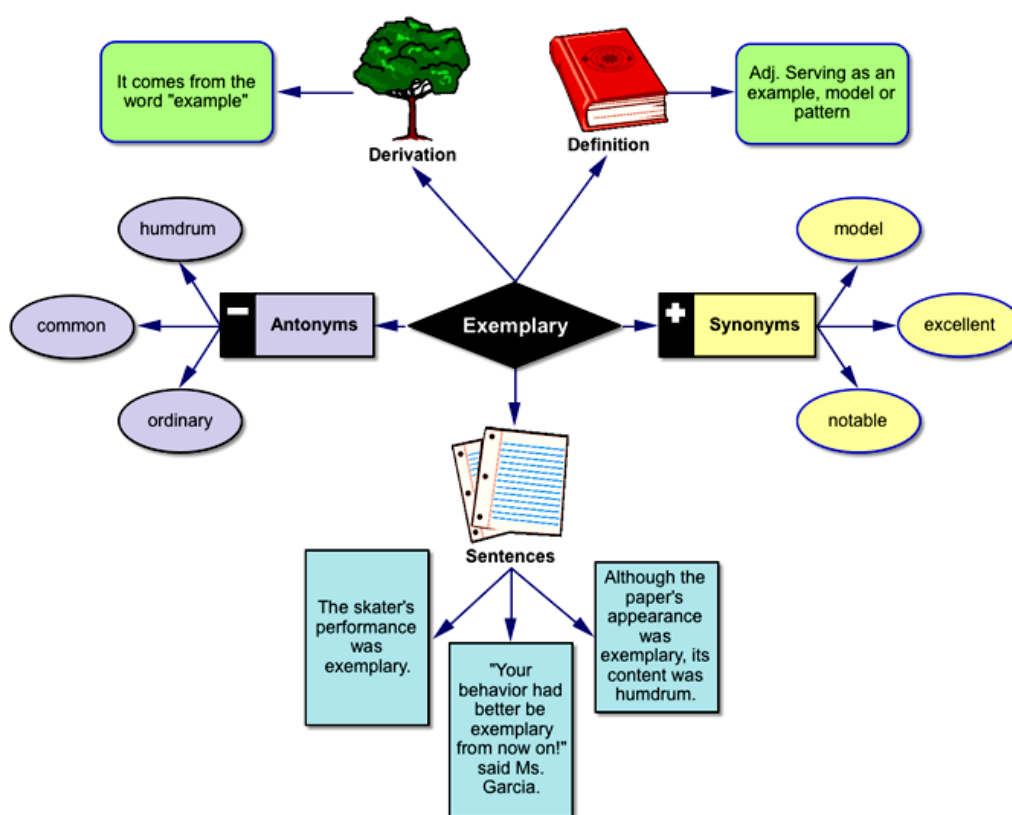


Figura 2 - Mapa conceitual

(Fonte: www.inspiration.com/sites/default/files/photo-gallery/Exemplary_Vocab_big.png)

A teoria *schema* estabelece uma linha divisória entre o behaviorismo e o construtivismo, pois está absolutamente ausente do primeiro, sendo parte integrante do segundo. Desta forma,

¹² *Schema* é um modelo mental cujo plural é *schemata*. Em psicologia e na ciência cognitiva, um **esquema** é uma estrutura mental que representa algum aspeto do mundo. Traduz-se em esquemas mentais que ajudam a adquirir conhecimentos.

o construtivismo permite e encoraja o aluno à construção do seu conhecimento com base nas aprendizagens anteriores (em vez de promover uma compilação de conteúdos e a sua memorização) por forma a desenvolver princípios de internalização¹³.

Ainda neste âmbito, o construtivismo assume-se como um método de resolução de problemas no qual o aluno deve construir a sua realidade com base na compreensão pessoal dos materiais de aprendizagem, através de esquemas de análise e síntese de conceitos.

Neste contexto e como já vimos anteriormente, o papel do professor sofre alterações no decurso da evolução do sistema de ensino, quer à luz das diferentes pedagogias, quer em função do processo de modernização e reinvenção da sociedade de informação (ele passa a assumir-se como o facilitador da aprendizagem e não como o detentor e transmissor do conhecimento). Bown (1991) In Warschauer, (2000) destaca, ainda, que a manipulação de conteúdos linguísticos digitais permite aos alunos o acesso a materiais autênticos, passíveis de serem usados para recriar a sua própria linguagem através de esquemas conceptuais pessoais.

Consequentemente, o professor como veículo da informação, deve disponibilizar aos alunos materiais variados de forma a incrementar a competência linguística nos diferentes domínios, com base nos recursos digitais criados para o efeito. Cabe ao professor também, saber como ensinar os alunos a usar esses materiais de forma eficaz. Efetivamente, o professor, como facilitador da aprendizagem, tem de ser capaz de responder às necessidades dos alunos, articulando, de forma personalizada, o currículo com as necessidades formativas dos alunos. Emerge daqui um novo investimento que é o da formação de professores. De acordo com Warschauer (2000) a formação dos docentes é um elemento essencial para o sucesso de um modelo de ensino das línguas mais flexível no qual os professores possam utilizar os multimédia e outros recursos de forma eficaz.

3.3. Porquê o CALL nas práticas de ensino?

Com o advento das novas tecnologias e a mudança de paradigmas de pedagogias estruturalistas para pedagogias sociocognitivas, o foco da atenção do ensino situa-se nas competências de aprendizagem e nos percursos de aprendizagem e não tanto nos conteúdos.

¹³ *Internalização*, na psicanálise, é o processo pelo qual o indivíduo interioriza de forma inconsciente o mundo exterior, com as suas regras e normas, adequando os seus comportamentos a essa realidade. In Infopédia Porto Editora, 2003-2013

Neste âmbito, emergem novos modelos de ensino que procuram articular as diferentes metodologias com os objetivos da aprendizagem, a partir dos recursos informáticos.

Neste contexto, existem três tipos de modelos CALL: i) presencial (em contexto de sala de aula); ii) combinada – *b-learning* e iii) a distância - *e-learning* , Figueiredo (2009). Destes três tipos de modelos, os dois primeiros são muito mais utilizados que o último que envolve uma preparação e uma pesquisa mais elaboradas.

De acordo com estes modelos, as tecnologias de informação não só servem os novos paradigmas de ensino-aprendizagem, como também os moldam. Desta forma o percurso de aprendizagem está diretamente articulado com o tipo de modelo escolhido e aos recursos que cada um pode oferecer. Esta escolha está mais ou menos ligada à orientação do professor consoante o tipo ensino (curso) é respetivamente mais presencial ou mais distante.

Com o rápido desenvolvimento do *hardware*, a existência de computadores em rede cria inúmeras possibilidades de novos tipos de comunicação e deve, portanto, conter uma visão alargada, não só no papel da aprendizagem na sociedade da tecnologia de informação, como também na avaliação do papel das tecnologias de informação na aprendizagem das línguas.

Afigura-se, assim, conveniente refletirmos neste ponto sobre as vantagens em utilizar a ampla gama de aplicações *on-line* disponíveis para uso em contexto de ensino da língua estrangeira. Estas aplicações incluem dicionários e enciclopédias, *links* para professores, salas de *chat*, tutores de pronúncia, testes de gramática e vocabulário, jogos e *quizzes*, extratos literários, entre outros recursos. A World Wide Web, nomeadamente, é uma biblioteca virtual de informações e de recursos que pode ser utilizada por qualquer usuário ininterruptamente.

Respondendo à questão inicial, Lee (2000) destaca que as pesquisas e as práticas pedagógicas sugerem que, devidamente implementada, a tecnologia em rede pode contribuir significativamente para:

- **A aprendizagem experimental.** A World Wide Web torna isso possível uma vez que a forma como a informação é apresentada não é linear e como tal, os utilizadores desenvolvem competências de raciocínio e escolhem o que explorar.
- **A motivação.** Sendo os computadores tão populares entre os alunos, a motivação aumenta, especialmente quando existe uma variedade de atividades, que os faça sentirem-se mais independentes.
- **Progresso nos desempenhos.** A instrução em rede pode ajudar a consolidar as competências linguísticas dos alunos, dado que afeta positivamente a sua atitude face à

aprendizagem, ajuda-os a construir estratégias de autoaprendizagem e promove a autoconfiança. Os materiais disponibilizados são de fácil acesso e de baixo custo.

- **Maior interação.** O acesso aleatório a páginas da Web interrompe o fluxo linear da instrução, e permite aos alunos interagir com seus colegas. Além disso, algumas atividades na Internet dão *feedback*, positivo ou negativo, imediato.

- **Individualidade.** Alunos tímidos ou inibidos podem ser bastante beneficiados pela aprendizagem colaborativa individualizada, centrado no aluno. Os alunos mais perspicazes também podem concretizar o seu potencial sem interferirem com o ritmo de aprendizagem dos seus pares.

- **Independência relativamente à fonte de informação.** Embora os alunos ainda possam usar livros, eles têm a possibilidade de evitar o conhecimento pré-formatado e descobrir milhares de fontes de informação alternativas.

- **Globalização.** A língua estrangeira é estudada num contexto cultural, permitindo, assim, a prática comunicativa à escala global. (*ibidem*)

Na mesma linha de pensamento, Warschauer (2000), aponta a necessidade de investir em *software* informático para criar uma solução integrada no ensino. Assim, esses recursos podem:

- fornecer modelos autênticos na língua nativa, numa variedade de meios de comunicação;
- oferecer uma currículo de aprendizagem de línguas;
- avaliar necessidades;
- determinar a evolução do aluno e promover a prática de competências linguísticas;
- manter registos do que o aluno faz, juntamente com a sua avaliação;
- estar disponíveis a qualquer hora sem pagamentos adicionais ou benefícios. (*ibidem*)

3.4. Como aprender LE com computadores

As tecnologias da informação e comunicação (TIC) têm ajudado a promover a sustentabilidade dos novos paradigmas educacionais que preconizam o desenvolvimento do indivíduo como um todo, capaz de resolver problemas, questionar ideias e possuir diferentes estilos de aprendizagem.

Na senda do CALL, tem-se vindo a criar ambientes de aprendizagem propícios a uma

aprendizagem que envolva os alunos em atividades construtivas, reflexivas, autênticas, colaborativas e cooperativas. Para tal, as TIC permitem aos professores ensinar em parceria com os computadores e, assim, garantir um processo de aprendizagem mais rico e multifacetado, para além de desempenharem um papel importante na reestruturação do modelo de ensino.

A geração de alunos nascida nos anos 80 foi apelidada por Prensky como *nativos digitais*, por dominarem a literacia digital sem que esta tenha envolvido uma aprendizagem formal. Segundo o mesmo autor “[o]ur students today are all “native speakers” of the digital language of computers, video games and the Internet” (Prensky, 2001,p.1). Por esta razão, a atual geração de alunos contextualiza com facilidade as aprendizagens dentro de ambientes virtuais e espera que o ensino utilize a mesma linguagem.

Assim, os professores veem-se envolvidos, não só num paradigma inovador de ensino, como também num novo mundo de ferramentas e recursos que, embora ofereçam maior liberdade de escolha, lhes coloca demasiados desafios para gerir em tempo muito limitado.

Conhecer e manipular os diferentes recursos da internet e multimédia, pode ser desafiante, mas também complexo. É, por isso, necessário aprender a trabalhar as ferramentas digitais de forma a reconhecer, de entre a vasta panóplia de recursos, aqueles que melhor cumprem os objetivos da aprendizagem. Só assim é possível apoiar os alunos na construção das aprendizagens, promovendo a motivação e autonomia.

A evolução da internet deu uma nova roupagem à Escola enquanto instituição. De facto, o paradigma do ensino foi drasticamente alterado a partir das possibilidades de introduzir na escola um sistema de ligação em rede através de computadores que permite “processos de interação, de produção e de divulgação de conhecimento” diversificados (Inácio,2009, p.155).

O mesmo autor destaca algumas funcionalidades que a internet pode ter no ensino:

- “*A internet como fonte de informação e recursos*”: onde se incluem as bibliotecas; as bases de dados; as enciclopédias e museus virtuais, etc. Para além disso, a internet é facilitadora do acesso ao conhecimento de forma instantânea e em tempo real em formatos visualmente atrativos e motivadores.
- “*A internet como apoio ao ensino presencial*”: este estudo aponta vantagem na utilização da plataforma *MOODLE* como meio para motivar os alunos e consolidar aprendizagens.
- “*A internet como derrube de barreiras geográficas e temporais*”: a internet permite

que os alunos possam utilizar os diferentes recursos em casa¹⁴ ou em locais que lhes seja conveniente para além de poderem trabalhar ao seu próprio ritmo.

- “*A internet como novo modelo da aprendizagem*”: como já vimos, no modelo construtivista que apoia o CALL integrativo, o ensino é centrado no aluno para o qual se deve criar ambientes de aprendizagem propícios à construção de aprendizagens significativas.

- “*A internet como fonte de comunicação*”: com esta nova dimensão permite-se uma aprendizagem mais colaborativa, na qual os alunos partilham recursos, experiências e interesses potenciando a autonomia, a motivação intrínseca e a aprendizagem independente.

- “*A internet como facilitador da interação*”: a interação em rede permite derrubar as paredes da sala de aula, permitindo aos alunos envolverem-se com projetos comuns com outros países, de outras comunidades escolares, enriquecendo-os.¹⁵

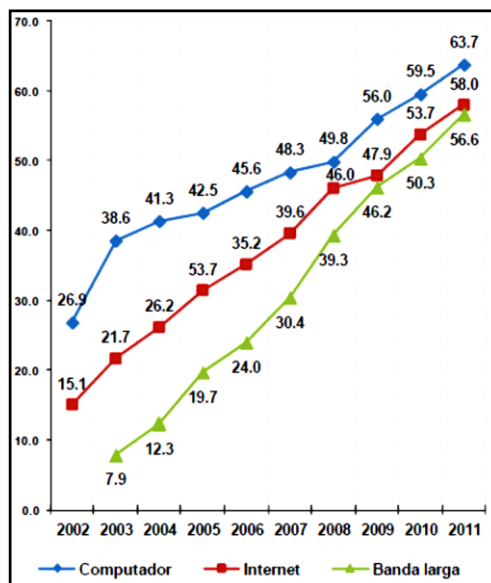
- “*A internet como facilitador de uma aprendizagem colaborativa*”: a autora D’Eça (2008, p.38) sublinha que a integração da internet no currículo permite “desenvolver capacidades de interação social, de aprendizagem colaborativa e cooperativa” (D’Eça, 2008, p.38) que naturalmente facilita a aproximação entre a escola e o mundo real.

Esta “nova era” em rede é responsável, ainda, por inúmeras alterações no campo da informática e telemática com efeitos evidentes nas vivências sociais, na área profissional e educativa. Este desenvolvimento caminha a par de fenómenos sociais como a expansão do uso de computadores em rede aos agregados familiares, como se pode verificar pela imagem que se segue:

2002-2011 (%)

¹⁴ De acordo com dados do Instituto Nacional de Estatísticas, “em 2011, 64% dos agregados domésticos dispõem de acesso a computador em casa e 58% têm acesso à Internet”.

¹⁵ Exemplo disso são os projetos Comenius, Erasmus e eTwinning já com alguma expressão no nosso país.



Esta imagem é referente aos agregados domésticos com acesso a computador, com ligação à internet e ligação através de banda larga.

Com a integração da internet nos sistemas eletrónicos como telemóveis, *ipads*, androides, etc., os sistemas de armazenamento de dados clássicos, como o CD-ROM ou o DVD, facilmente foram postos de lado, não só no meio escolar, como também nas vivências sociais. Assim, as músicas e os filmes passaram a estar disponíveis na internet e os *pen drive* USB apresentam-se, no mercado, com uma quase inesgotável capacidade de armazenamento de informação.

A televisão, o mais antigo dos equipamentos eletrónicos da era moderna, tem vindo a incluir multifunções digitais, todas elas associadas à comunicação em rede. Da mesma forma, os jogos eletrónicos e as consolas de jogos rapidamente se adaptaram ao novo conceito de comunicação e incorporaram nos seus equipamentos modelos *touch* (tátil), comunicação *wireless* (comunicação sem fios) e comandos interativos.

De modo semelhante, o *software* à disposição de alunos e professores é muito variado, permitindo ao professor trabalhar todos os domínios da aprendizagem da perspetiva individual à perspetiva colaborativa e cooperativa.

Na perspetiva de Moreira, a *web 2.0* transformou a forma como trabalhar o conhecimento e obter informação, “atribuindo-lhe características de dinâmica comunitária e relação pluri-dialógica e empenhada entre *orador* e *audiência*, cujos papéis se alternam e fundem numa entidade nova pluri-cognitiva” (2009,p.113).

As novas tecnologias deixam de ter uma utilização meramente passiva e consultiva,

passando o seu utilizador a produzir e a partilhar conteúdos. Assim, contrariamente ao sistema *web 1.0*, a *web 2.0*, permite a construção e a partilha de dados “garantindo uma presença atemporal, de reutilização do conhecimento, reconfigurando-o, renovando-o e reconstruindo-o” (*ibidem*).

3.4.1. Ambientes Virtuais de Aprendizagem – Plataforma MOODLE

Os sistemas tecnológicos, designados por Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA), incluem as tecnologias internet e multimédia como ferramentas aplicacionais das metodologias de ensino-aprendizagem. Neste contexto, a aprendizagem assume o termo geral de *e-learning* (*electronic-learning*). Ao longo da sua curta, mas significativa existência, o termo *e-learning* tem adotado várias definições, sendo hoje generalizado ao ensino a distância (EaD).

Ao termo está associado o modelo *b-learning* (*blended-learning* ou modelo misto/combinado) que pretende valorizar o melhor do ensino presencial e do *online*. O conceito atual de formação combinada vai para além da dicotomia presencial/a distância, envolvendo diversas abordagens pedagógicas e didáticas, nomeadamente Driscoll & Cartiner, (2005) citado por Peres *et al.* (2011, p.16):

- Combinação dos modos de formação baseados em tecnologia web (videoconferência¹⁶, formação autónoma com base na web, aprendizagem colaborativa, multimédia, entre outros);
- Combinação de várias abordagens pedagógicas – independentemente das tecnologias envolvidas – de forma a otimizar o resultado da aprendizagem.

O modelo de aprendizagem EaD contempla Sistemas de Gestão da Aprendizagem que são ambientes *online* nos quais se podem criar, armazenar e gerir os processos de ensino-aprendizagem, em inglês *Learning Management System* (LMS).

É nesta plataforma *Web* que surge o *MOODLE* (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment), lançado no Plano Tecnológico da Educação em 2007. Trata-se de uma aplicação *Web* livre (Open Source) com código aberto disponível para modificações ou adaptações, que os professores/educadores podem utilizar na criação de comunidades de

¹⁶ Videoconferência: Tecnologia de comunicação que permite que as pessoas em reunião se vejam e se ouçam, embora estando em locais diferentes (Enciclopédia e Dicionários Porto Editora, 2010).

aprendizagem. O *MOODLE*, como tem uma licença GPL (Licença Pública Geral), permite que cada instituição faça adaptações de acordo com as suas necessidades, quer através da incorporação de novos módulos e componentes, quer pela modificação do código-fonte. O *MOODLE* incorpora, ainda, um pacote de *software* para a produção de sítios Web e disciplinas na Internet.

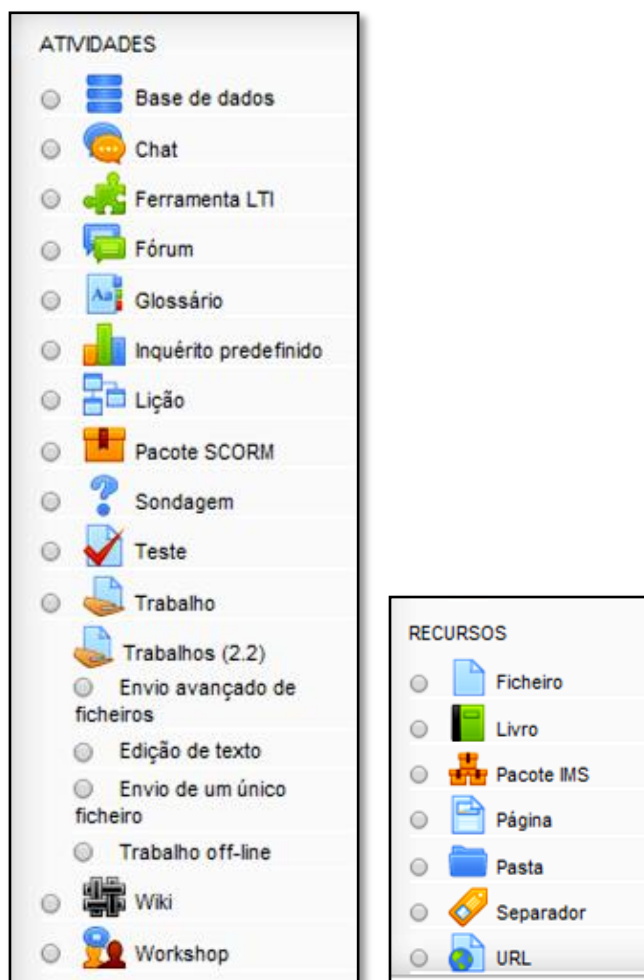
Como recurso pedagógico, o *MOODLE* baseia-se em conceitos socio construtivistas, em que os indivíduos interagem com o ambiente e são eles os produtores do conhecimento. Nesta filosofia, existe uma interação social entre os diversos grupos envolvidos, fomentando uma cultura de cooperação e colaboração.

Detalhando um pouco mais, eis a definição avançada pelo *site* oficial do *MOODLE*¹⁷:

- O *MOODLE* possui características que lhe permitem usabilidade em grande escala para centenas de milhares de estudantes, mas também pode ser usado para uma escola primária ou por um entusiasta da educação.
- Muitas instituições utilizam-no como plataforma para realização de disciplinas totalmente em linha, enquanto outros simplesmente o usam para facilitar o contato nas suas disciplinas (conhecido como *blended learning*).

O *MOODLE* disponibiliza recursos e atividades que podem ser síncronas ou assíncronas tais como:

¹⁷ Cf. <https://MOODLE.org/about/>



Fonte: www.moodleagruplecapalmeira.net

As ferramentas assíncronas permitem a comunicação e a colaboração sem simultaneidade de tempo. Os participantes podem interagir de acordo com o seu próprio ritmo e calendário, como, por exemplo, em *fóruns*¹⁸, *wikis*¹⁹ ou *blogs*²⁰. As ferramentas síncronas permitem a comunicação e a colaboração em tempo real. Como exemplos, podemos referir o *chat*²¹ e sondagem.

¹⁸ Fórum: Reunião ou espaço virtual onde se discute determinado tema (Dicionário Priberam da Língua Portuguesa, 2013)

¹⁹ Wiki: software colaborativo que permite a edição coletiva dos documentos usando um sistema que não necessita que o conteúdo seja revisto antes da sua publicação (wikipedia, 2013).

²⁰ Blog ou blogue: *site* cuja estrutura permite a atualização rápida a partir de acréscimos dos chamados artigos, ou *posts*. (wikipedia, 2013).

²¹ Chat: sistema de comunicação escrita em tempo real, entre dois ou mais utilizadores de uma rede de computadores, nomeadamente da Internet (Dicionário Priberam da Língua Portuguesa, 2013).

O *MOODLE* encontra-se difundido por todo mundo e Portugal encontra-se entre os 10 países com mais inscrições nesta plataforma, conforme demonstra o quadro estatístico que se segue.

Country	Registrations
Estados Unidos da América	14,469
Espanha	7,579
Brasil	6,526
Reino Unido	4,546
México	3,794
Alemanha	3,352
Colômbia	2,771
Portugal	2,356
Austrália	2,064
Itália	2,049

10 primeiros dos sítios registrados em 239 países



Dez países que registam maior numero de inscrições no *MOODLE*
(MOODLE.org/stats/)

A área do ensino tem beneficiado da difusão da *MOODLE* pelas diferentes comunidades, sejam elas empresariais, de serviços ou educativas, pelas contribuições que estas têm dado no seu aperfeiçoamento. Tratando-se de uma plataforma de fácil utilização, no que se refere à gestão de utilizadores, a plataforma *MOODLE* está concebida de modo a reduzir ao mínimo a atividade de administração, garantindo em simultâneo um elevado nível de segurança.

Os alunos necessitam de introduzir os dados de acesso, e de imediato acedem à página principal na qual tem à disposição as disciplinas ou áreas de interesse que podem consultar. O professor apenas precisa de conhecer os procedimentos de utilização da plataforma de modo a introduzir conteúdos e efetuar a gestão da informação. A *MOODLE* engloba, assim, um conjunto de ferramentas e funcionalidades passíveis de diversas utilizações em contexto pedagógico.

Não obstante as considerações positivas que aqui tecemos a plataforma *MOODLE* apresenta ainda, segundo Figueiredo (2009), “significativas ineficácias e ineficiências no que toca à gestão dos contextos de aprendizagem” que comprometem em nosso entender a eficácia de medidas pedagógicas assertivas e motivadoras.

Efetivamente, as escolas portuguesas ainda registam carências notórias na dotação de equipamentos tecnológicos e sua gestão integrada, conforme nos dá conta *Estudo de Diagnóstico do Programa de Modernização tecnológica do ensino em Portugal* levado a cabo pelo GEPE em 2008, onde se pode ler:

Os níveis de utilização das TIC em Portugal são muito inferiores aos dos países da UE15; a reduzida disponibilidade de equipamentos para utilização livre de docentes e alunos é uma das principais barreiras à utilização apontadas. Daí a importância da disponibilização de computadores, do acesso à Internet e de impressoras fora dos períodos de aula GEPE. (2008, p.10)

Igualmente notória é a insuficiência de técnicos especializados que assegurem a manutenção dos equipamentos nas diversas valências da comunidade escolar por forma a possibilitar uma integração plena da utilização das TIC em todo o processo de ensino-aprendizagem. Disso nos dá conta o GEPE ao afirmar:

[...] considerando que em 2/3 das escolas a manutenção da infraestrutura de tecnologia é efetuada por professores e que o número de escolas que recorre a serviços técnicos especializados é 1/4 da média da UE15, urge assegurar a qualificação dos agentes responsáveis pela infraestrutura tecnológica e pela disseminação da tecnologia – 75% das escolas afirma necessitar de apoio a este nível. GEPE (2008, p.12)

Em conclusão, o país apresenta oportunidades de melhoria nas áreas de modernização do ensino, no entanto todas elas carecendo de uma atuação concertada da parte dos decisores políticos e administrativos.

O processo de modernização tem sido gerido através de medidas de política isoladas e iniciativas individuais de escolas, comunidades de ensino e empresariais, não existindo uma visão agregadora ou objetivos claros a atingir, nem um programa de modernização coerente e continuado. A recomendação do GEPE, de 2008, continua sendo pois de extrema pertinência:

Neste contexto, é importante redefinir o processo de modernização tecnológica para Portugal, que, incorporando as acções de sucesso implementadas no estrangeiro, seja adequado à realidade nacional, vencendo o atraso e posicionando o país de forma competitiva face aos seus congéneres europeus. GEPE (2008, p.13)

PARTE II

CAPÍTULO III

CARACTERIZAÇÃO EMPÍRICA DO ESTUDO

CAPÍTULO III _ CARACTERIZAÇÃO EMPÍRICA DO ESTUDO

Uma das principais finalidades dos pesquisadores prende-se com a determinação da abordagem e tipo de dados e procedimentos estatísticos a adotar. Assim, o trabalho empírico busca explorar, construir, testar e melhorar o que já se conhece, tendo em conta o que está acessível, o que não foi realizado e o que pode ser visivelmente executado. Neste sentido, ao longo deste capítulo, iremos descrever a metodologia do estudo, apresentar e discutir os resultados. Será, também, feita uma abordagem das limitações desta dissertação.

4. Metodologia

Neste ponto, é descrita a metodologia utilizada ao longo desta investigação. Inicialmente, são referenciados os objetivos e o *design* do estudo, as variáveis estudadas e os procedimentos de recolha de dados. Segue-se a descrição da amostra e a sua caracterização sociodemográfica e clínica, bem como os instrumentos utilizados. Por fim, descrevem-se os métodos estatísticos utilizados.

4.1. Objetivos e design do estudo

Tendo por base a revisão da literatura efetuada acerca da motivação para a aprendizagem de uma língua estrangeira, foi formulada a seguinte questão de investigação:

Que associações poderemos estabelecer entre o grau de motivação dos alunos e a aprendizagem mediada por computador que eles fazem da língua inglesa?

A partir da formulação desta questão e identificando o problema da investigação a ser explorado neste trabalho, definiram-se os seguintes objetivos: i) caracterizar o grupo de alunos ao nível das variáveis em estudo; ii) verificar os níveis de motivação para a aprendizagem da amostra; iii) verificar se existe interesse por parte dos alunos para a aprendizagem através das novas tecnologias; iv) compreender se existe uma constante de motivação relacionada com a aprendizagem mediada por computadores; v) compreender se existe uma associação entre as expectativas dos alunos relativamente ao ensino mediado por

computadores e se os professores vão ao encontro dessas mesmas expectativas; vi) contribuir com informação pertinente para que o ensino possa, cada vez mais, ir ao encontro do que mantem os alunos motivados para a aprendizagem.

No que se refere ao *design* do estudo, este assenta numa abordagem quantitativa de natureza observacional/ descritiva. É um estudo considerado longitudinal, uma vez que foram avaliados os mesmos sujeitos ao longo de um biénio, especificamente em cinco atividades, de forma a compreender se os níveis de motivação se mantêm elevados, tendo em conta a utilização das tecnologias de informação e comunicação, recorrendo ao uso da plataforma *MOODLE*.

4.2. Variáveis em estudo

As variáveis estudadas no presente estudo podem agrupar-se em *variáveis psicossociais* (motivação, autonomia, interesse pelas novas tecnologias como meio de aprendizagem) e *variáveis sociodemográficas* (idade; género e turma).

4.3. Procedimento de recolha de dados

Previamente à implementação do estudo na Escola Básica Leça da Palmeira/ Santa Cruz do Bispo (atualmente Escola Básica Engenheiro Fernando Pinto de Oliveira), foi solicitada autorização ao diretor do Agrupamento de Escolas de Leça da Palmeira/ Santa Cruz do Bispo, sendo apresentada a finalidade e objetivos da presente investigação. Obtida a autorização, foi feita uma auscultação ao grupo-turma sobre o interesse em participar num estudo paralelo às atividades escolares, como forma de garantir comprometimento dos alunos e autorresponsabilização. Seleccionados os alunos, foram realizadas reuniões com os encarregados de educação nas quais foram esclarecidos os objetivos da investigação e entregue um consentimento informado, que contemplava toda a informação relativa ao estudo e autorização para publicação dos resultados, garantindo, assim, que todo o processo cumpria os requisitos éticos e deontológicos exigidos.

Este processo decorreu durante o biénio 2011-2013.

4.4. Caracterização da amostra

Para o desenvolvimento da investigação recorreu-se a uma amostra não-probabilística, de conveniência, constituída por 50 alunos do 7º/8º ano (uma vez que consideramos o biénio), sendo que estes apresentam uma média de idades de 13/14 anos. Para além disso, a amostra é constituída por 30 raparigas (60%) e 20 rapazes (30%). Sinalize-se, ainda, que 21 alunos

(42%) são da turma D, 17 (34%) são da turma F e 12 (24%) são da turma G (gráfico 2).

Gráfico 1 - Caracterização da amostra por género (N = 50)

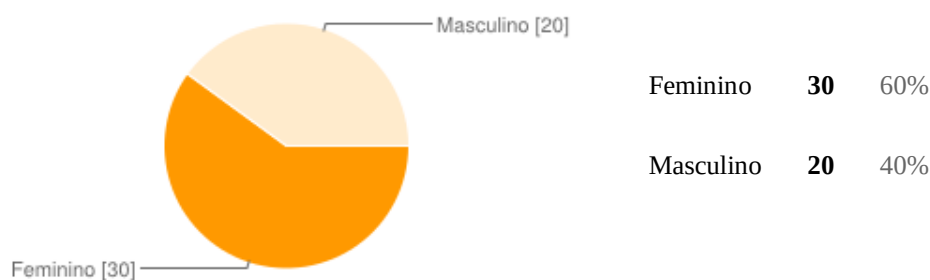
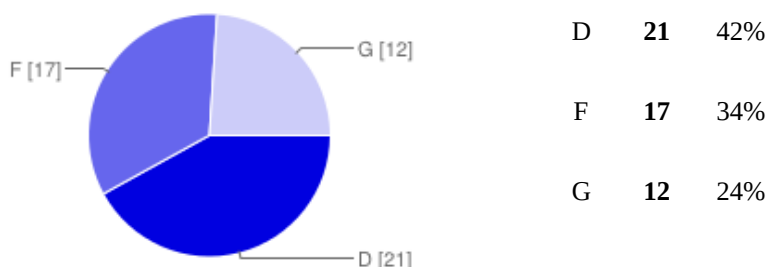


Gráfico 2 - Caracterização da amostra por turma (N = 50)



4.5. Material e Instrumento de Avaliação

A literacia digital, além de exigir competências técnicas, possibilita aos alunos integrarem-se na sociedade de informação uma vez que vão procurar, aceder, avaliar, integrar e partilhar a informação com que contactam. Este modo de lidar com os media permite ao aluno conhecê-los e ter sobre eles um espírito crítico, facilitando, ainda, aprendizagens significativas sustentadas em interesses pessoais, experiências de vida e na construção individual do conhecimento.

De acordo com os objetivos do estudo, procurámos analisar as potencialidades pedagógicas que poderiam estar associadas à integração das ferramentas da *MOODLE* e de recursos nas práticas letivas, com vista à formulação de uma proposta de um modelo de integração das TIC na aprendizagem da LE, levando o aluno de agente passivo a ativo no processo de aprendizagem. Avaliamos, também, as reações dos alunos relativamente às propostas de atividades, bem como do seu grau de motivação em relação às mesmas. É importante referir, ainda, que estas atividades foram realizadas fora do contexto de sala de aula, tendo, no entanto, interferido nas aprendizagens de sala de aula, nomeadamente ao nível do debate de ideias e da apresentação dos trabalhos.

Foi utilizada a plataforma *MOODLE*, em desenvolvimento na escola em questão, como

suporte metodológico, por ser um meio tecnológico de fácil acesso e bastante versátil. Contamos com os conhecimentos que os alunos já tinham na utilização dos meios tecnológicos a utilizar e com a destreza com que utilizavam a *MOODLE*. As tarefas propostas foram desenhadas a partir dos recursos e atividades da plataforma *MOODLE* que serão, de seguida, descritas, bem como os questionários que foram desenvolvidos para a avaliação dos alunos em relação a cada uma das atividades.

4.5.1. Atividades

Trabalho de grupo – Chocolate Muffins

Tipo de atividade

Atividade cooperativa em que os alunos, em casa, consultaram o guião de trabalho publicado com o *recurso ficheiro* para compreenderem os passos do trabalho. De seguida, visualizaram um videoclip do *youtube* publicado através do *recurso URL*.

Desenvolvimento

Depois de realizarem a tarefa em casa, os alunos tiveram de a apresentar na aula. Para tal, contaram com um júri composto pelo diretor de turma, dois encarregados de educação e pela professora. Cada elemento do júri avaliou uma área distinta da aprendizagem: trabalho de equipa/interação; criatividade e confeção dos bolos; competência linguística/estrutura do trabalho, respetivamente.

Objetivos

- Realizar uma tarefa de forma cooperativa/colaborativa, que é uma abordagem que geralmente vai ao encontro das dinâmicas preferenciais dos alunos;
- Desenvolver a autonomia e promover a entreaajuda;
- Desenvolver competência linguística;
- Sensibilizar para a cultura inglesa.

Exercício Interativo – Be Wacky

Tipo de atividade

Atividade individual, com resposta parcialmente condicionada para a elaboração de uma história humorística. É um exercício tipo *drill-and-practice* que, no entanto, permite ao aluno alguma liberdade na escolha de vocabulário.

Desenvolvimento

Através do *recurso URL* para o acesso a uma hiperligação para um conteúdo *Web* externo, os alunos entravam no site da atividade, no qual teriam de seguir instruções precisas na seleção de determinado vocabulário: nome próprio; nome comum; adjetivo, entre outros, com o objetivo de elaborar uma composição guiada. Concluída a seleção de vocábulos, os alunos obteriam uma história estranha cujo enredo foi condicionado pela escolha do vocabulário do aluno, mas cujo cenário estava pré concebido sem que o discente a ele tivesse acesso *a priori*.

Objetivos

- Promover enriquecimento vocabular;
- Redação guiada;
- Promover a autoestima: o aluno será sempre capaz de obter uma história;
- Utilizar o humor como instrumento de motivação.

Webquest – eating disorders

Tipo de atividade

A webquest permite a consolidação de conhecimentos e a exploração de novos conteúdos a partir de um esquema de procura, desenhado pela professora de acordo com a lógica sequencial dos assuntos a trabalhar.

Desenvolvimento

Através da combinação do recurso *ficheiro*, recurso *URL* para o acesso a uma hiperligação para um conteúdo *Web* externo e da atividade trabalho, os alunos realizaram uma *webquest* publicado pela professora e publicaram-na na plataforma para avaliação através do atividade *envio de ficheiro*.

Objetivos

- Consolidar conhecimentos trabalhados na aula;
- Alargar conhecimentos em função de objetivos pessoais;
- Promover a aprendizagem ao ritmo do aluno.

Glossário – Films & cinema

Tipo de atividade

Criação de um dicionário bilingue subordinado a um tema desenvolvido na aula.

Desenvolvimento

Através da atividade glossário os participantes criam uma lista de termos e definições semelhantes a um dicionário.

Objetivos

- Construção de um campo lexical;
- Correspondência vocabular entre a língua materna e a língua inglesa;
- Aprendizagem colaborativa.

Fórum of opinion – Cinema

Tipo de atividade

Atividade de discussão em modo assíncrono, na qual os participantes subscrevem um fórum de forma a receber notificações (via email) sempre que são submetidas novas mensagens no mesmo.

Desenvolvimento

A professora colocou na atividade fórum uma opinião provocadora que incitasse ao debate, subordinada ao tema “cinema”. Durante uma semana, os alunos deveriam responder/publicar uma nova opinião.

Objetivos

- Desenvolver o espírito crítico;
- Promover o respeito pelas diferentes formas de pensar;
- Desenvolver a capacidade de dialética;
- Aprendizagem colaborativa;
- Desenvolver a competência de expressão escrita.

4.5.2. Questionários de avaliação

Ficha de Literacia Informática

A ficha de literacia informática apresenta um conjunto de questões relativas à utilização

de computadores e à internet, bem como à disciplina de inglês e aos recursos que os alunos consideram mais interessantes no processo de ensino-aprendizagem.

Questionários de avaliação das atividades

Os cinco questionários que foram passados aos alunos no final de cada atividade (as cinco mencionadas anteriormente) contemplam perguntas relativas à própria atividade: se gostaram, se foi satisfatória e fácil/difícil, ao seu desempenho, ao recurso/atividade utilizados na plataforma *MOODLE*, às vantagens/desvantagens da atividade como forma de autoaprendizagem e o interesse por continuar a desenvolver atividades deste género. É de salientar que o único questionário que apresenta uma pequena diferença é o primeiro uma vez que se refere ao trabalho em grupo e o interesse e satisfação dos alunos pelo mesmo.

Questionário dos professores

O questionário dos professores incluiu docentes das mais diversas áreas de ensino (história, português, matemática, educação tecnológica, físico-química, educação musical, educação física, ciências naturais, educação especial, automação e computadores entre muitas outras). As questões centraram-se nas estratégias que podem ser utilizadas para motivar os alunos no processo de aprendizagem, no computador ao nível pessoal e como recurso didático em sala de aula, de forma a compreender se utilizam este meio, para que fins e quais as aplicações mais utilizadas ao nível da informática. Foram ainda questionados aqueles que não utilizam as TIC no processo de ensino-aprendizagem relativamente aos motivos, quer na perspetiva do professor, quer na do aluno.

4.6. Procedimentos de análise de dados

O tratamento estatístico dos dados recolhidos foi realizado através do *software* IBM® SPSS® (IBM - Statistical Package for the Social Sciences, versão 20.0) através de procedimentos de análise diferenciados na caracterização da amostra e nas análises exploratórias. Na análise das características sociodemográficas da amostra, bem como dos questionários de avaliação dos alunos e do questionário dos professores, foram utilizados testes de estatística descritiva, análise de distribuições e frequências. No que diz respeito à análise das qualidades psicométricas dos instrumentos, não foram analisadas a fidelidade e a validade, uma vez que estes questionários foram construídos pela autora desta dissertação de forma a poder avaliar os níveis de motivação e aprendizagem em relação às atividades executadas na disciplina de inglês com o auxílio da plataforma *MOODLE*.

5. Apresentação dos Resultados

Neste tópico será feita, inicialmente, a descrição da amostra tendo em conta as variáveis analisadas no questionário de literacia informática, bem como os resultados das atividades realizadas pelos alunos, de forma a avaliarmos os níveis de motivação para a aprendizagem, quando mediada por computadores. De seguida, são apresentadas as associações entre as variáveis em estudo.

5.1. Resultados descritivos da ficha de literacia informática

Tendo em conta os resultados da ficha de literacia informática passada aos alunos, constatamos que todos afirmaram gostar de aprender com as novas tecnologias. Para além disso, a maioria (30 alunos - 60%) refere que usou o computador pela primeira vez quando entrou para a escola, 11 alunos (22%) afirmam que foi antes da entrada na escola, 8 (16%) quando transitaram para o segundo ciclo e um (2%) no ano referente ao preenchimento do questionário (2012). Relativamente à frequência com que costumam utilizar o computador, a maioria (72%) referiu que é diariamente, 13 (26%) referiram semanalmente e apenas um (2%) esporadicamente. Acrescenta-se que 43 alunos (45%) dizem gostar muito de trabalhar em computadores, 36 (38%) sentem-se à vontade a trabalhar com computadores, 15 (16%) utilizam o computador apenas quando é necessário e apenas um (1%) se sente nervoso quando trabalha com computadores. Já todos os alunos utilizaram a internet e a maioria (92%) costuma pesquisar frequentemente em *sites*, sendo que todos eles utilizam a internet para pesquisar informação para trabalhos escolares. A maioria dos alunos utiliza sobretudo o office (*powerpoint* – 48 alunos; *word* – 46), o *e-mail* (48), o *MOODLE* (48), as redes sociais (43) e o *chat* (42).

Relativamente a variáveis relacionadas com o ensino, os alunos afirmam que na aula de Inglês preferem trabalhos de grupo (41 alunos), atividades de apoio (34), diálogo entre professora e alunos (30) e exploração de audiovisuais/ exercícios interativos (23). Os recursos que estes referem gostar mais são as visitas de estudo (43 alunos), o Word Wide Web (28) e a dramatização de textos (27).

Tabela 1 - Resultados descritivos da ficha de literacia informática (N=50)

	n	%	Média	DP	Min Max
Questões/ Variáveis					
Gosto por aprender com novas tecnologias					
Sim	50	100			
Não	0	0			
Uso do computador pela primeira vez					
Antes de entrar na escola	11	22			
Quando entrou na escola	30	60			
Quando ingressou no 2º ciclo	8	16			
No ano presente	1	2			
Frequência de uso do computador					
Diariamente	36	72			
Semanalmente	13	26			
Esporadicamente	1	2			
Nunca	0	0			
“Relação” com o computador					
Evita utilizar o computador	0	0			
Sente-se nervoso quando trabalha com computadores	1	1			
Utiliza o computador quando é necessário	15	16			
Sente-se à vontade a trabalhar com computadores	36	38			
Gosta muito de trabalhar com computadores	43	45			
Consulta na Internet					
Sim	50	100			
Não	0	0			
É frequente navegar nos sites					
Sim	46	92			
Não	4	8			
Uso da internet para pesquisar - trabalhos escolares					
Sim	50	100			
Não	0	0			

Tabela 2 - Resultados descritivos da ficha de literacia informática (N=50) (continuação)

	n	%	Média	DP	Min Max
Questões/ Variáveis					
Ferramentas que já utilizaram					
Blogue	15	4			
Word	46	12			
FrontPage	14	4			
Wiki	15	4			
PowerPoint	48	12			
Videoconferência	28	7			
HotPotatoes	12	3			
Fórum	15	4			
Movie Maker	13	3			
WebQuest	2	1			
Podcast	3	1			
E-mail	48	12			
Chat	42	11			
MOODLE	48	12			
Redes Sociais	43	11			
O que preferem nas aulas de Inglês					
Diálogo entre professora e alunos	30	21			
Aulas expositivas	4	3			
Exploração de audiovisuais/ Exercícios interativos	23	16			
Aulas com fichas de atividades	11	8			
Atividades de projeto	34	24			
Trabalho de grupo	41	29			
Recursos de ensino/aprendizagem que mais gostam					
Manual escolar	18	13			
Visitas de estudo	43	32			
Dramatização de textos	27	20			
Videogramas/ diaporamas	12	9			
Jornal de paredes/ cartazes	6	4			
Word Wide Web	28	21			

Gráfico 3 - Gostas de aprender com as novas tecnologias?

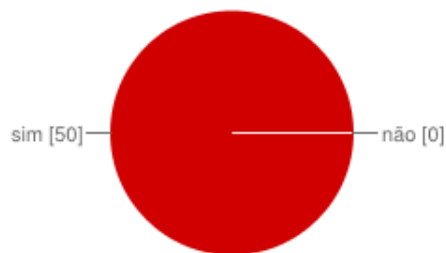


Gráfico 4 - Quando é que usaste um computador pela primeira vez?

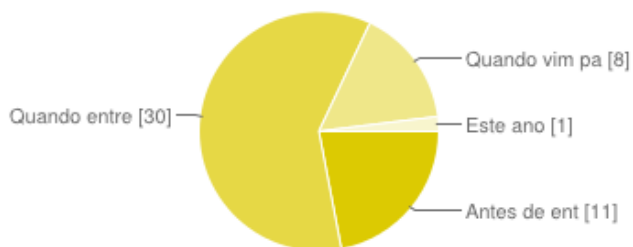


Gráfico 5 - Com que frequência costumas usar o computador?

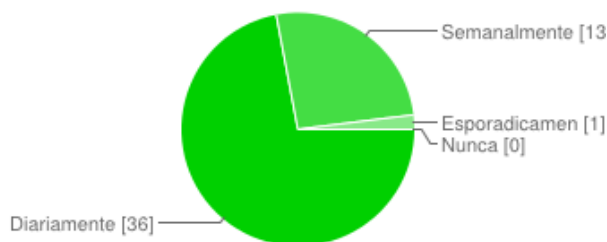


Gráfico 6 - Relação com o computador

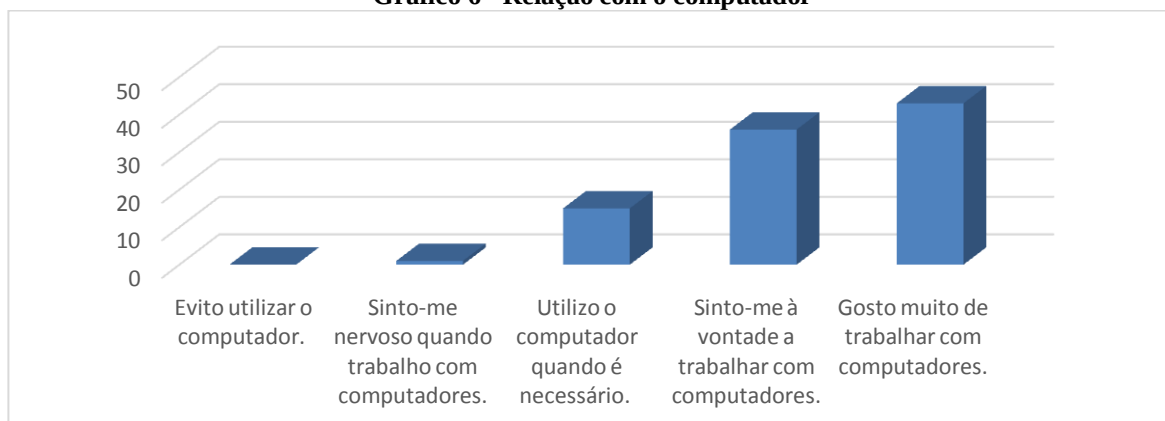


Gráfico 7 - Já alguma vez consultaste a Internet?

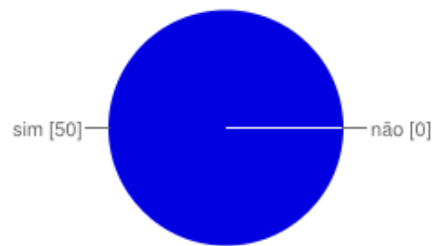


Gráfico 8 - Costumas "navegar" nos sites?

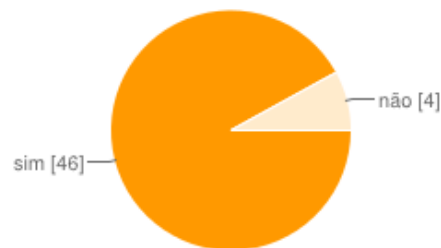


Gráfico 9 - Costumas pesquisar informações, para trabalhos escolares, na internet?

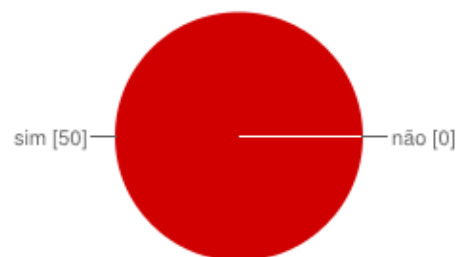


Gráfico 10 - Seleciona as ferramentas da internet, com que já trabalhaste

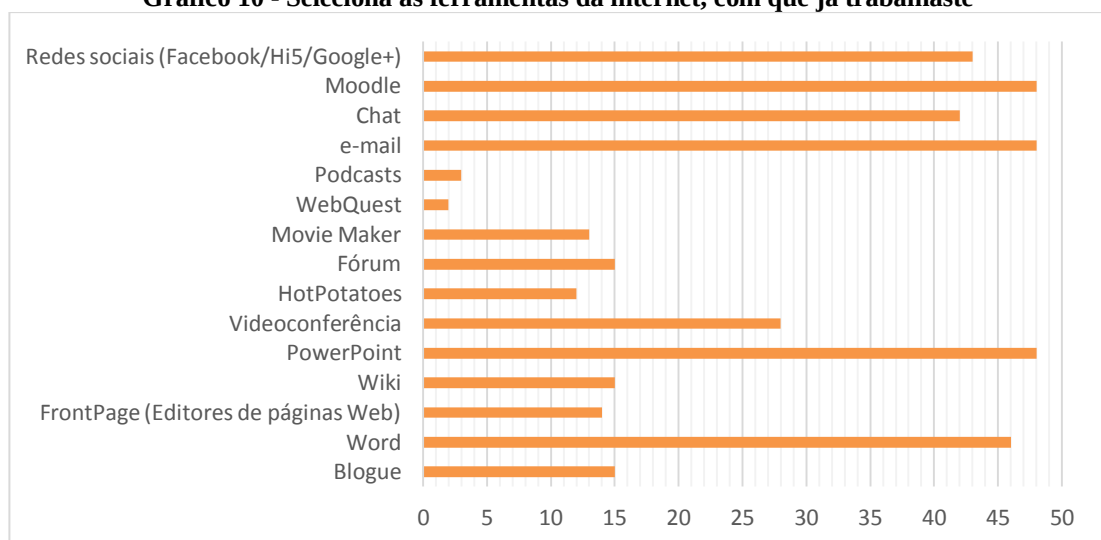


Gráfico 11 - Os recursos de ensino/aprendizagem de que eu gosto mais são (valores absolutos)

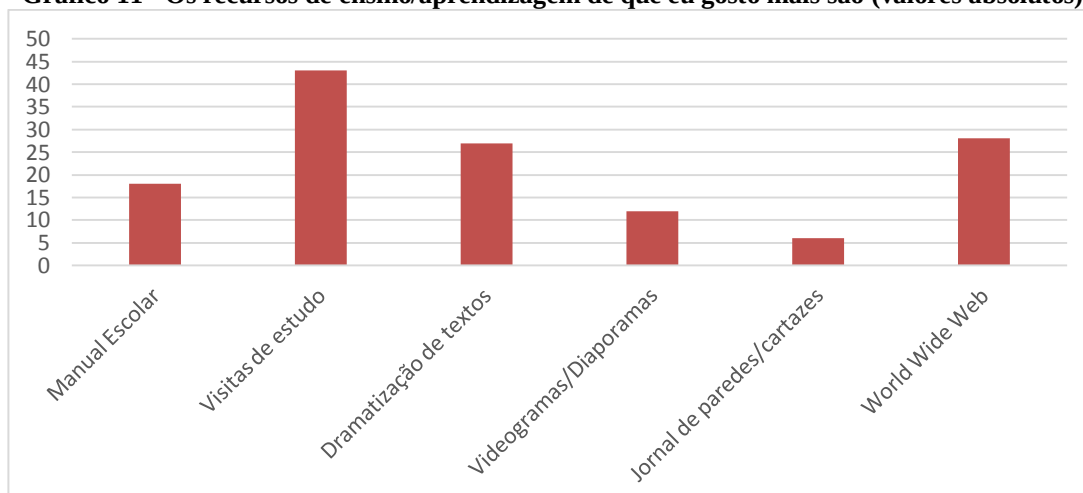
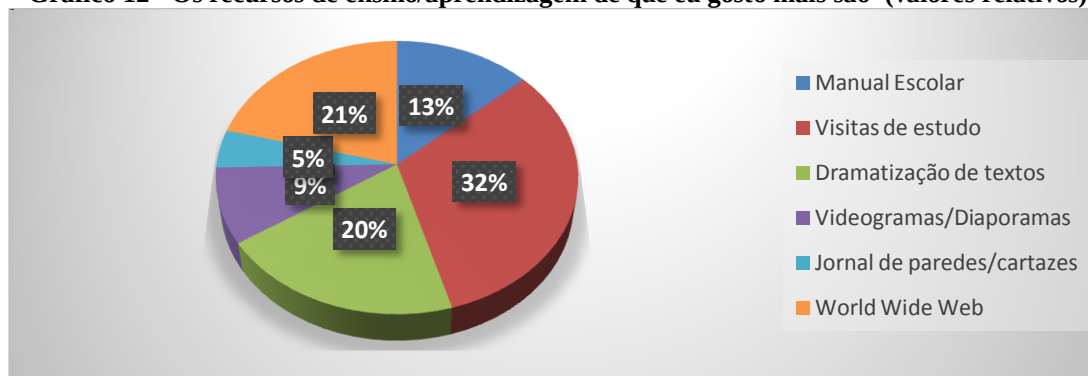


Gráfico 12 - Os recursos de ensino/aprendizagem de que eu gosto mais são (valores relativos)



5.2. Resultados descritivos das atividades realizadas

Trabalho de grupo – Chocolate Muffins

Da análise dos resultados relativos à primeira atividade elaborada através da utilização das TIC, constatamos que todos os alunos gostaram da atividade, sendo que a maior parte a classificou como satisfatória (48%) e muito satisfatória (44%). Relativamente ao grau de dificuldade os alunos consideraram a tarefa fácil (34%) ou mesmo muito fácil (42%). A maioria dos alunos refere que participou na atividade com entusiasmo (34%) e entusiasmo e vontade (58%), tendo dois alunos (4%) referido que participaram por obrigação, um (2%) sem entusiasmo e outro (2%) que não a realizou. Acrescentam que com a atividade aprenderam o suficiente (30%), muito (38%) e até mesmo muito mais do que esperavam (30%). Ao nível dos recursos estes foram avaliados como esclarecedores (28%), motivadores (27%), adaptados aos conhecimentos dos alunos (25%) e apelativos (15%). A maioria destes alunos refere também que as vantagens/desvantagens do trabalho em grupo fora da sala de aula (uma vez que esta foi a única atividade em grupo dinamizada) são a cooperação entre eles como

forma de aprendizagem (33%), transmite mais confiança (26%) e partilham conhecimentos (36%). Para concluir, a grande maioria afirmou que gostaria de continuar com este tipo de atividades mediadas pela plataforma *MOODLE* (96%).

Gráfico 13 - Atividade 1: Gostaste de realizar esta atividade?

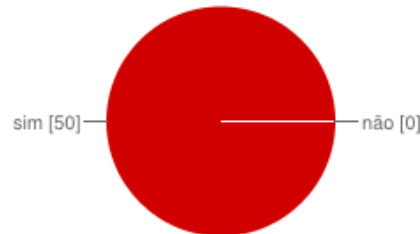


Gráfico 14 - Atividade 1: Classifica-a de acordo com a legenda apresentada, sendo 1 o menos satisfatório e o 5 o mais satisfatório?

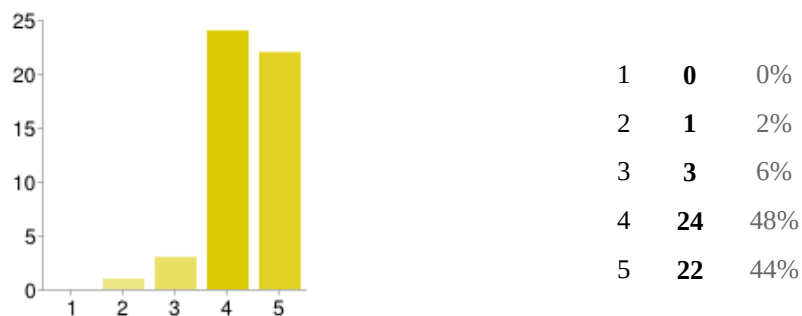


Gráfico 15 - Atividade 1: No domínio das aprendizagens, como avalias o teu desempenho em relação à atividade?

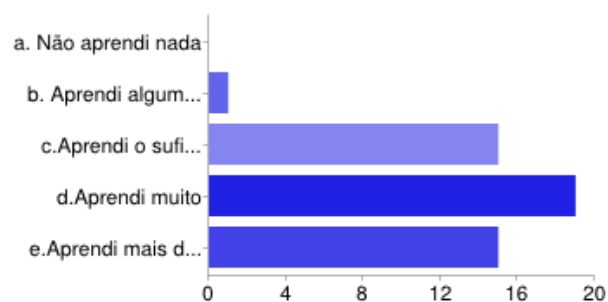


Gráfico 16 - Atividade 1: Qual o grau de dificuldade que encontraste nas tarefas que realizaste

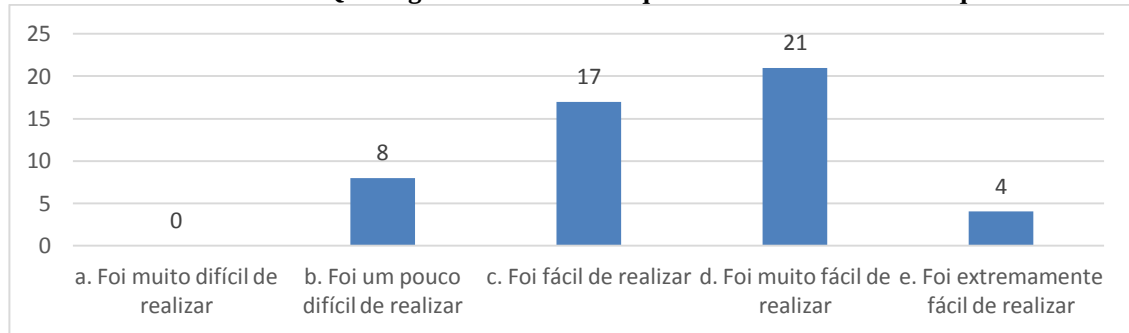


Tabela 3 - Como avalias o teu grau de comprometimento

a. Não participei na realização da atividade	1	2%
b. Participei na atividade mas sem entusiasmo	1	2%
c. Participei na atividade por obrigação	2	4%
d. Participei na atividade com entusiasmo	17	34%
e. Participei na atividade com vontade e entusiasmo	29	58%

Gráfico 17 - Atividade 1: Como avalias os recursos disponibilizados na plataforma MOODLE? (podes escolher mais do que uma opção)



Gráfico 18 - Atividade 1: Quais as vantagens/desvantagens do trabalho de grupo fora da sala de aula? (podes escolher mais do que uma opção)

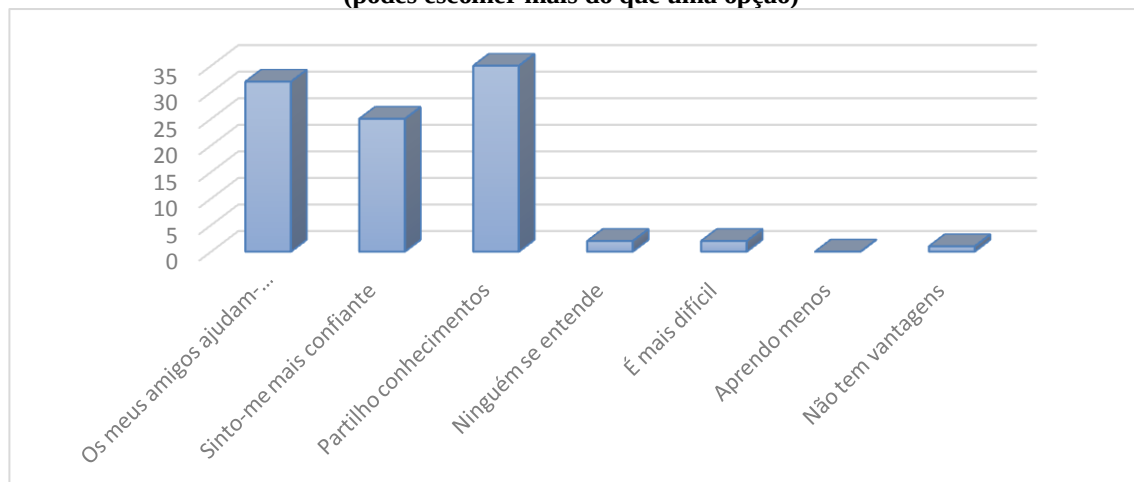
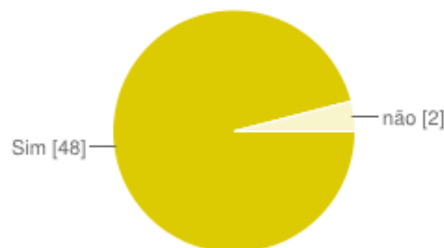


Gráfico 19 - Atividade 1: Gostarias de continuar a realizar atividades através da plataforma MOODLE?



Exercício Interativo – *Be Wacky*

Relativamente à segunda atividade, os alunos, na sua larga maioria, referem que gostaram (94%) e classificam-na como nem muito nem pouco satisfatória (24%) e como satisfatória (64% - maioria). Relativamente ao grau de dificuldade, os alunos consideraram a atividade entre o fácil (26%), muito fácil (32%) e extremamente fácil (42%). Para além disso, referem ter participado essencialmente por vontade e entusiasmo em aprender mais (30%), porque é importante para o seu desenvolvimento pessoal (16%), pelo prazer de aprender uma segunda língua (16%) e para obter uma melhor nota (16%), acrescentando que aprenderam o suficiente (46%) e muito (26%), apesar de sete alunos referirem não terem aprendido nada (14%). A maioria continua a avaliar o recurso disponibilizado como esclarecedor (25%), adaptado aos conhecimentos dos alunos (35%), apelativo (13%) e motivador (20%). Quanto às vantagens/ desvantagens do trabalho individual fora da sala de aula estes referem na maioria que é mais um contributo para a nota (26%) mas, para além disso, consolidam conhecimentos (25%) e aprendem a ultrapassar dificuldades (17%). A maioria continua a referir que gostaria de continuar com as atividades no *MOODLE* apesar de a percentagem ter diminuído em relação à anterior (72%).

Gráfico 20 - Atividade 2: Gostaste de realizar esta atividade?

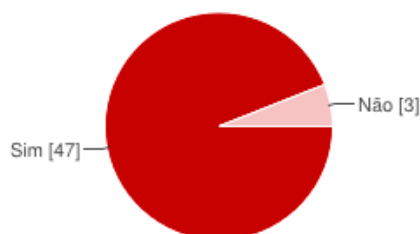


Gráfico 21 - Atividade 2: Classifica-a de acordo com a legenda apresentada, sendo 1 o menos satisfatório e o 5 o mais satisfatório?

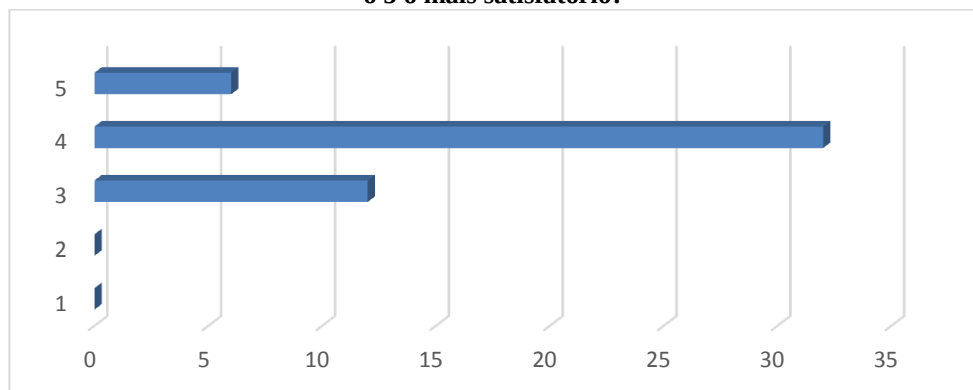


Gráfico 22 - Atividade 2: Qual o grau de dificuldade que encontraste na tarefa que realizaste?

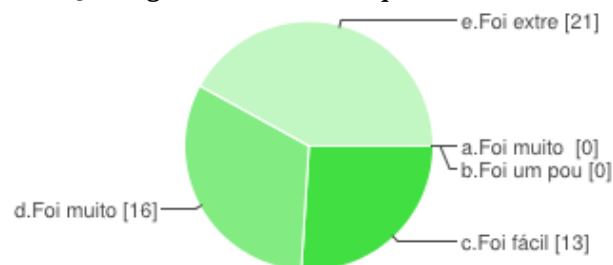


Gráfico 23 - Atividade 2: Como avalias o teu grau de comprometimento

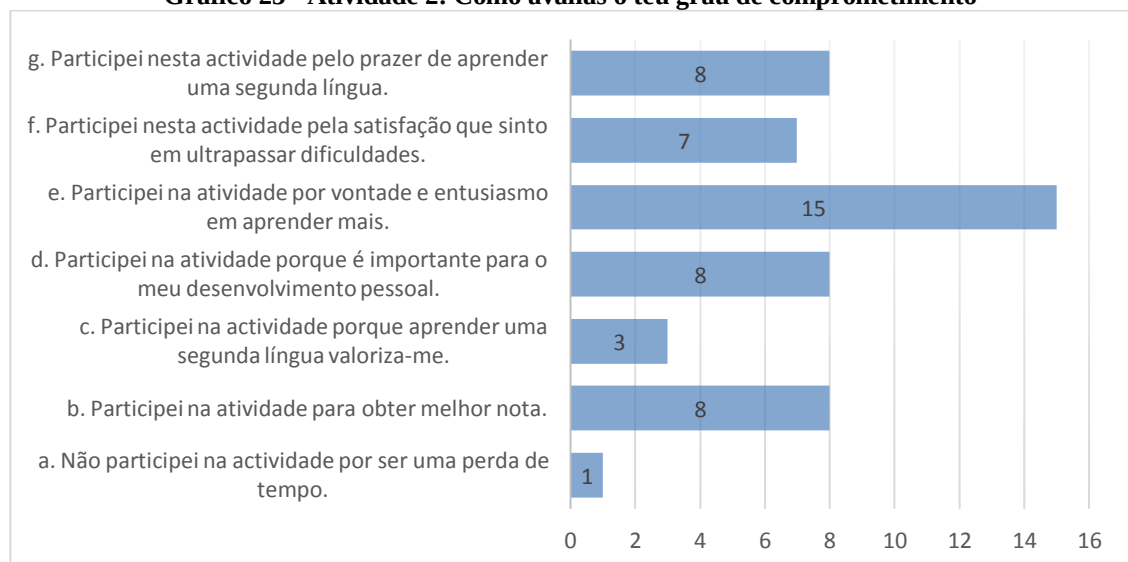


Gráfico 24 - Atividade 2: No domínio das aprendizagens, como avalias o teu desempenho em relação à atividade?

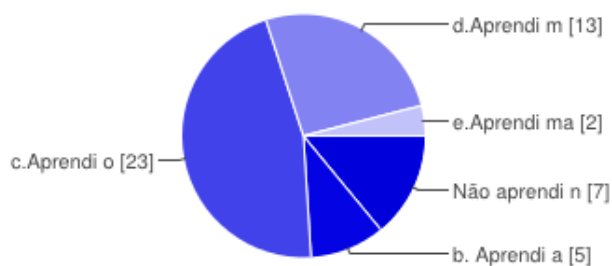


Gráfico 25 - Atividade 2: Como avalias o recurso disponibilizado na plataforma MOODLE? (podes escolher mais do que uma opção)

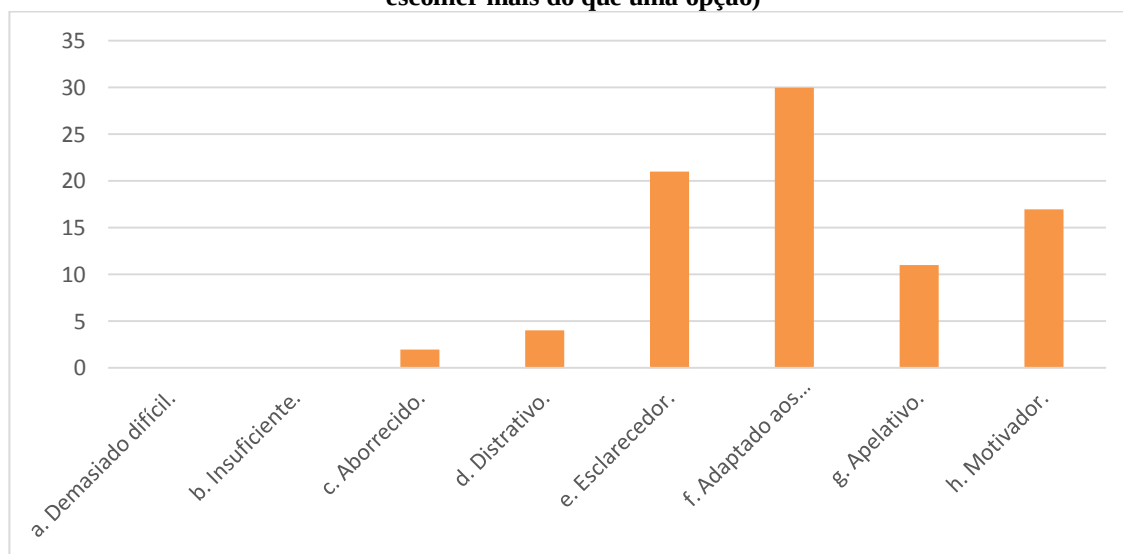


Gráfico 26 - Atividade 2: Quais as vantagens/desvantagens deste trabalho individual fora da sala de aula? (podes escolher mais do que uma opção)

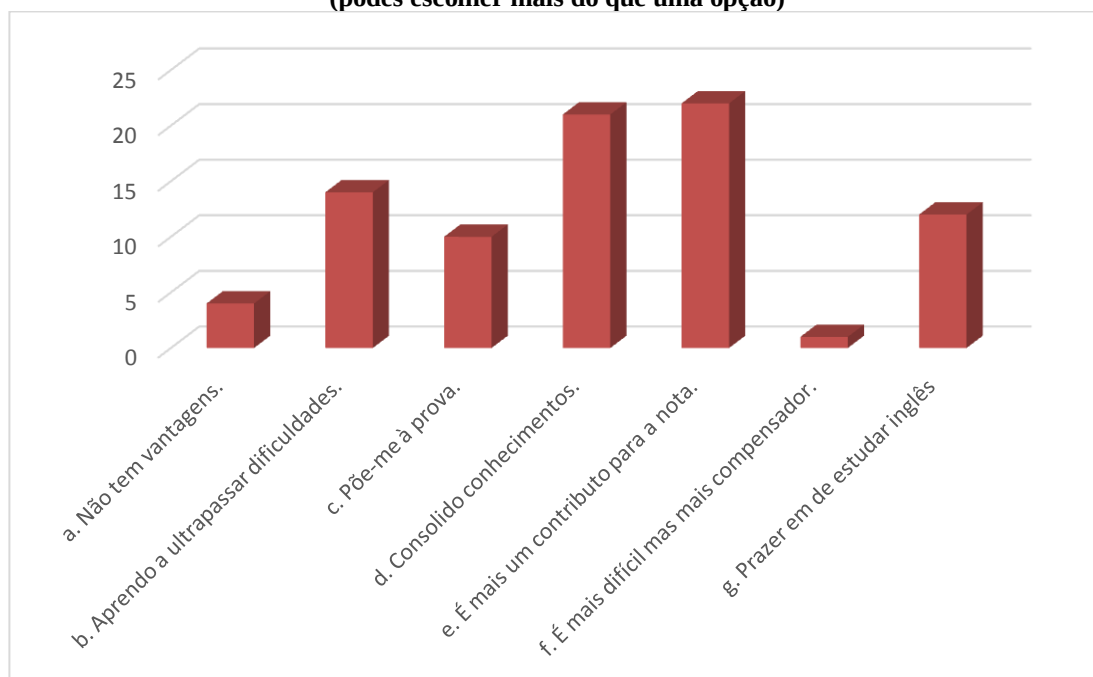
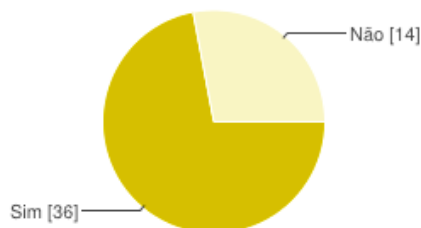


Gráfico 27 - Atividade 2: Gostarias de continuar a realizar atividades através da plataforma MOODLE?



WebQuest – Eating disorders

Tendo em conta a atividade três, os alunos, maioritariamente, afirmam ter gostado (90%) e apresentam níveis de satisfação médios (56%). Esta atividade já apresentou, para os alunos, um grau de dificuldade um pouco mais elevado, sendo que dois (4%) consideram que foi muito difícil, 13 (26%) que foi difícil, 17 (34%) fácil, 16 (32%) muito fácil e dois (4%) extremamente fácil. As motivações para ter participado na atividade prendem-se essencialmente com a importância para o desenvolvimento pessoal (22%), o entusiasmo em aprender mais (20%) e a obtenção de uma nota melhor (18%). Os alunos consideram ainda que aprenderam muito (44%) ou pelo menos o suficiente para realizar a tarefa (32%). O recurso à plataforma *MOODLE* nesta atividade foi classificada pela maioria como adaptado aos conhecimentos dos alunos (29%), esclarecedor (24%), apelativo e motivador (15% em ambas), apesar de verificarmos por exemplo que sete (10%) já consideraram este um pouco mais aborrecido. As vantagens/ desvantagens apontadas relativas a este trabalho ao nível individual fora da sala de aula foram a consolidação de conhecimentos (31%), aprender a ultrapassar as dificuldades (20%) e o contributo para a nota (18%). A maioria continua a afirmar que gostaria de continuar a realizar este tipo de tarefas.

Gráfico 28 - Atividade 3: Gostaste de realizar esta atividade?

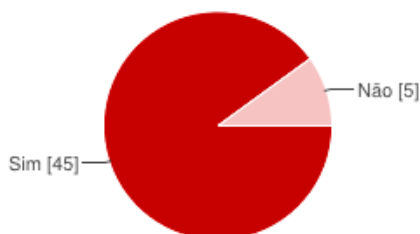


Gráfico 29 - Atividade 3: Classifica-a de acordo com a legenda apresentada, sendo 1 o menos satisfatório e o 5 o mais satisfatório:

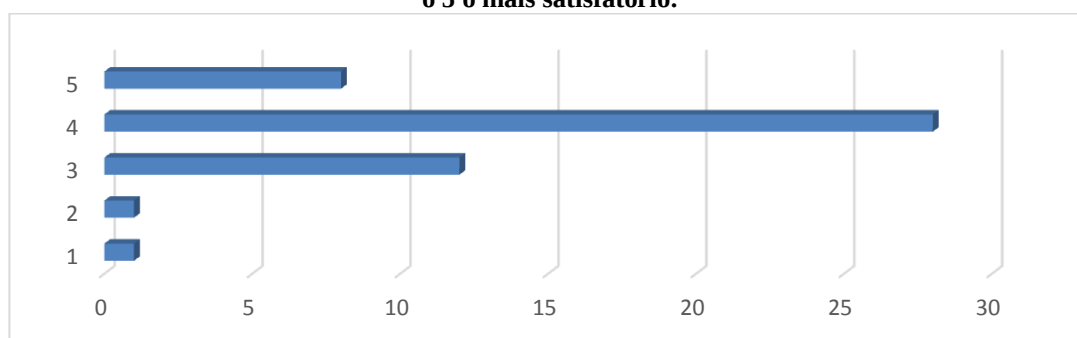


Gráfico 30 - Atividade 3: Qual o grau de dificuldade que encontraste na tarefa que realizaste?

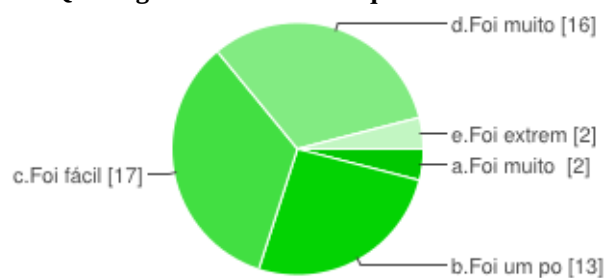


Gráfico 31 - Atividade 3: Como avalias o teu grau de comprometimento?

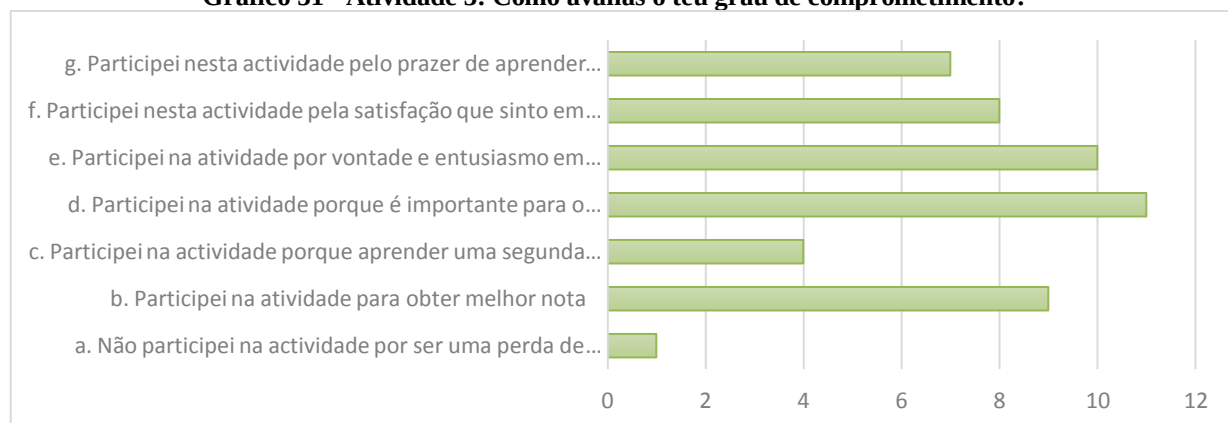


Gráfico 32 - Atividade 3: No domínio das aprendizagens, como avalias o teu desempenho em relação à actividade?

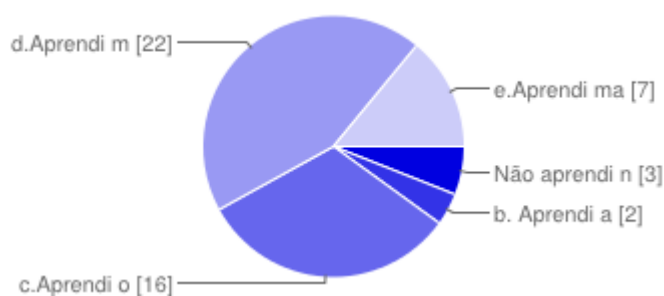


Gráfico 33 - Atividade 4: Como avalias o recurso disponibilizado na plataforma MOODLE? (podes escolher mais do que uma opção)

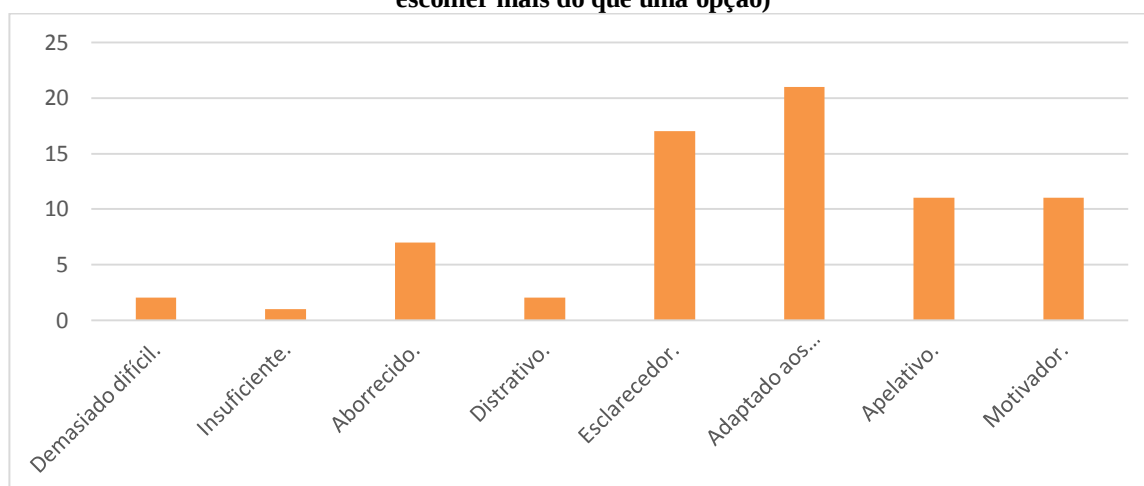


Gráfico 34 - Atividade 3: Quais as vantagens/desvantagens deste trabalho individual fora da sala de aula? (podes escolher mais do que uma opção)

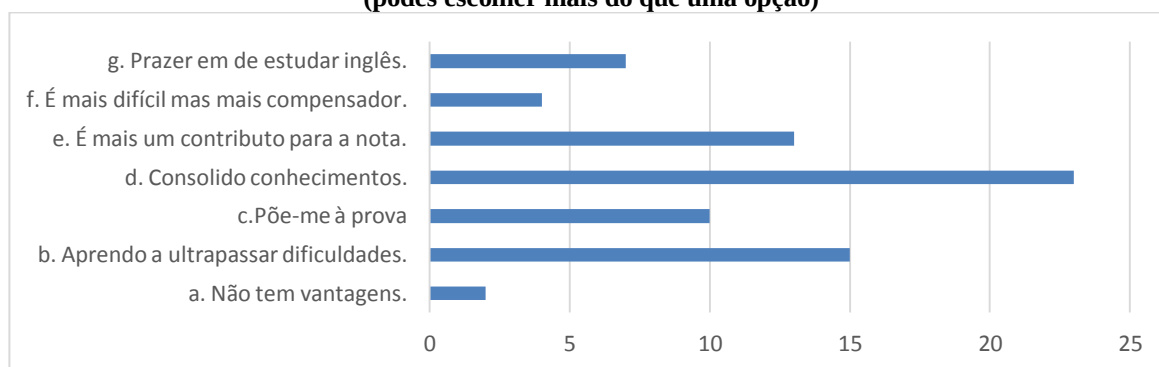
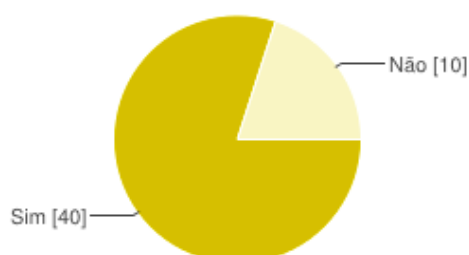


Gráfico 35 - Atividade 3: Gostarias de continuar a realizar atividades através da plataforma MOODLE?



Glossário – Films&cinema

Na avaliação dos resultados da atividade número quatro, constatamos que a maioria dos alunos gostou de nela participar e classificam-na como satisfatória (satisfatória - 42%; muito satisfatória - 32%). Todos os alunos consideraram esta atividade fácil (entre fácil e extremamente fácil) e referiram como motivações ter participado na atividade,

principalmente, pelo prazer em aprender uma segunda língua (26%) e obter uma nota melhor (24%). A maioria considera que aprendeu muito (34%) ou o suficiente para realizar a tarefa (34%). O recurso ao *MOODLE* desta atividade foi avaliado como adaptado aos conhecimentos dos alunos (33%), esclarecedor (20%), apelativo (20%) e motivador (17%). As principais vantagens/ desvantagens deste trabalho, na ótica dos alunos, prende-se com a consolidação de conhecimentos (27%) e o contributo para a nota (22%). Quarenta e um dos alunos (82%) referem que gostariam de continuar a realizar atividades através do *MOODLE*.

Gráfico 36 - Atividade 4: Gostaste de realizar esta atividade?

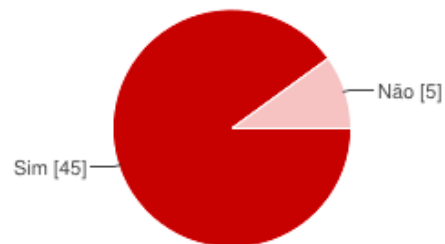


Gráfico 37 - Atividade 4: Classifica-a de acordo com a legenda apresentada, sendo 1 o menos satisfatório e o 5 o mais satisfatório:

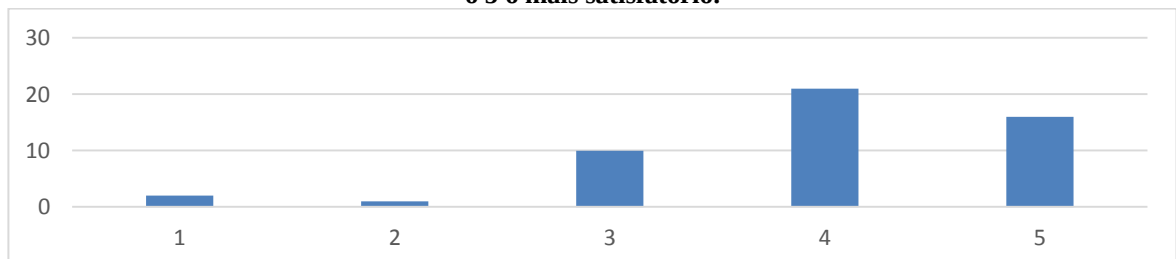


Gráfico 38 - Atividade 4: Qual o grau de dificuldade que encontraste na tarefa que realizaste?

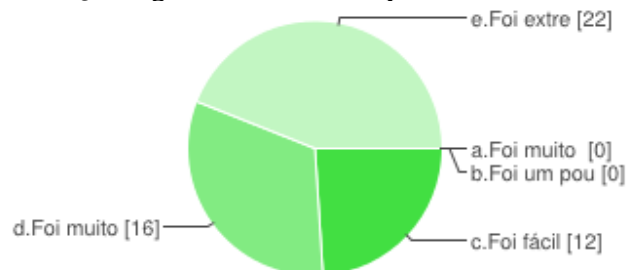


Gráfico 39 - Atividade 4: Como avalias o teu grau de comprometimento

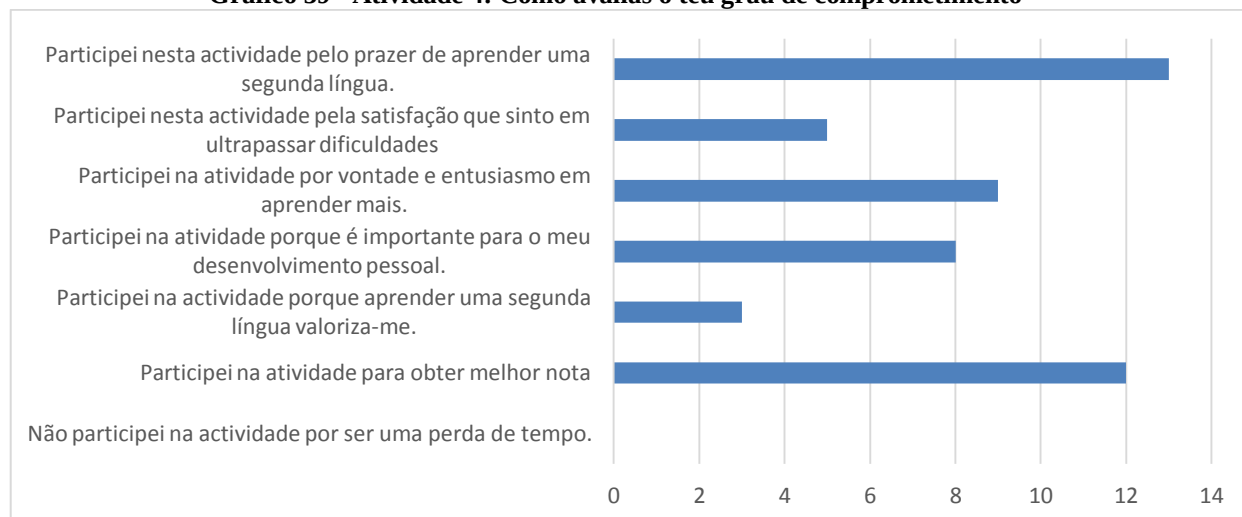


Gráfico 40 - Atividade 4: No domínio das aprendizagens, como avalias o teu desempenho em relação à atividade?

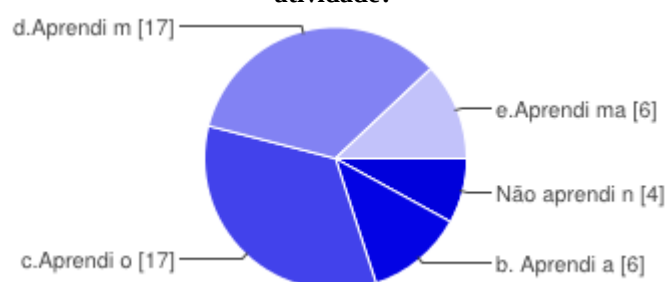


Gráfico 41 - Atividade 4: Como avalias o recurso disponibilizado na plataforma MOODLE? (podes escolher mais do que uma opção)

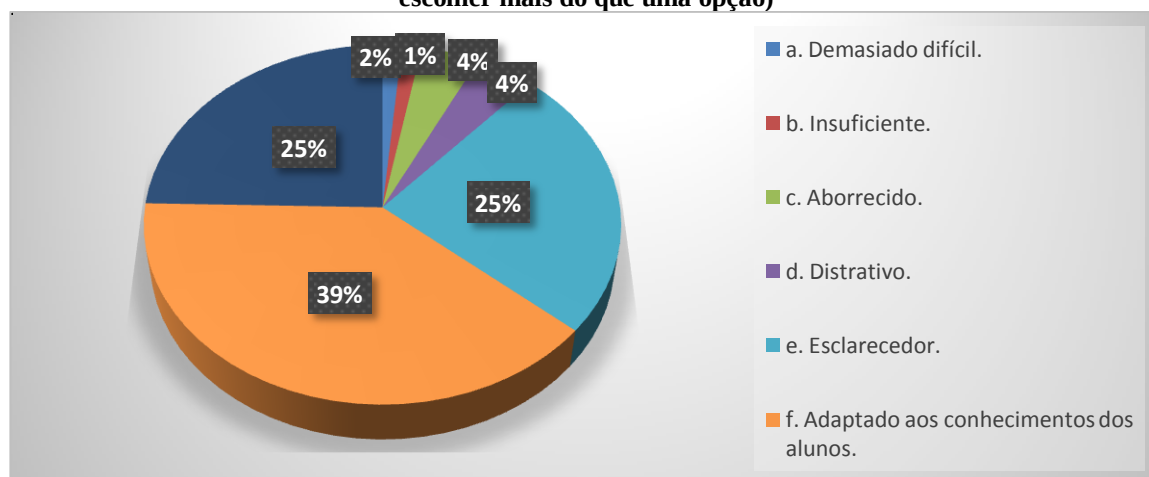


Gráfico 42 - Atividade 4: Quais as vantagens/desvantagens deste trabalho individual fora da sala de aula? (podes escolher mais do que uma opção)

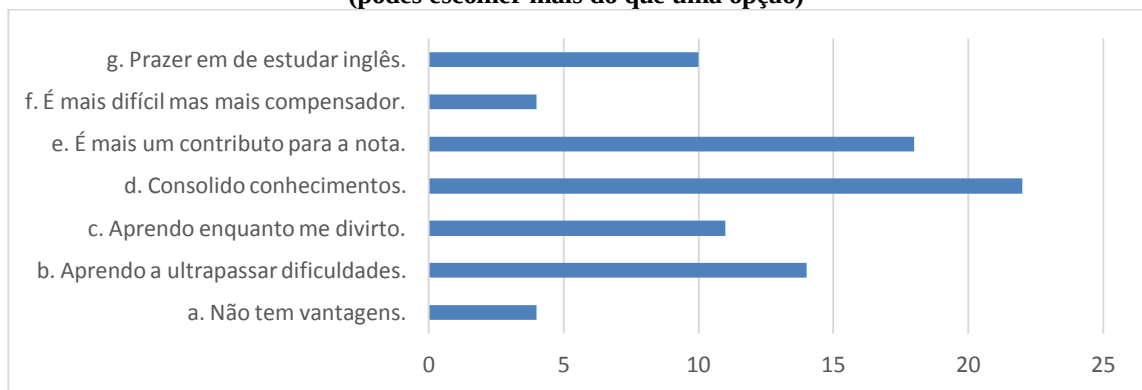
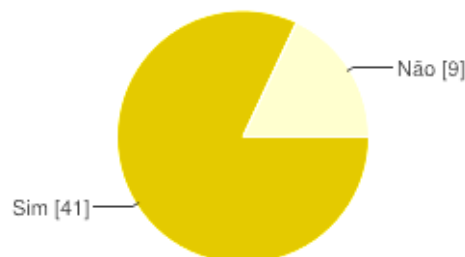


Gráfico 43 - Atividade 4: Gostarias de continuar a realizar atividades através da plataforma MOODLE?



Fórum de opinião – Cinema

Na quinta e última atividade didática, os alunos referem que gostaram da atividade e consideram-na satisfatória (45%). A maioria dos alunos afirma que a tarefa foi fácil (entre fácil e extremamente fácil 96%), e as principais motivações para a participação na atividade relacionaram-se com a vontade e o entusiasmo em aprender mais (29%), com a satisfação em ultrapassar dificuldades (20%) e com a obtenção de melhor nota (20%). A maioria refere que aprendeu o suficiente para realizar a tarefa (53%) e avaliam o recurso à plataforma como adaptado aos conhecimentos dos alunos (33%), motivador (22%), esclarecedor (18%) e apelativo (16%). As vantagens/ desvantagens desta tarefa, como promoção de um processo de aprendizagem mais autónomo, segundo os alunos, foram ao nível do contributo para a nota (28%), da consolidação de conhecimentos (21%) e do prazer em estudar inglês (16%). A maioria continua a afirmar que gostaria de continuar a participar neste tipo de atividades (84%).

Gráfico 44 - Atividade 5: Gostaste de realizar esta atividade?

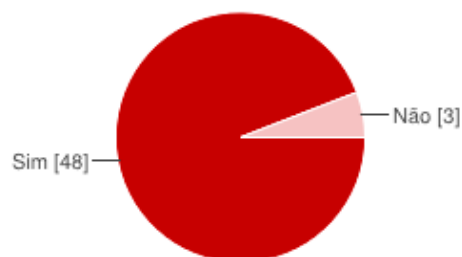


Gráfico 45 - Atividade 5: Classifica-a de acordo com a legenda apresentada, sendo 1 o menos satisfatório e o 5 o mais satisfatório

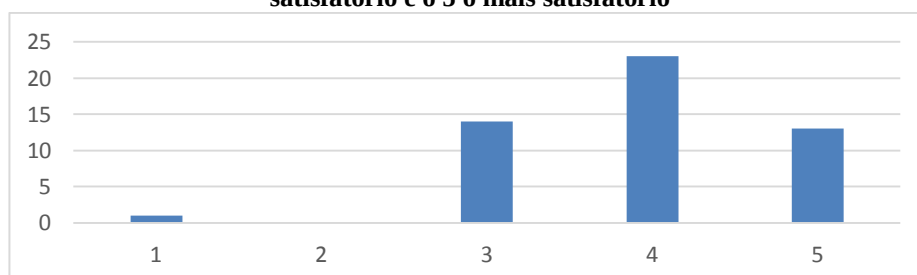


Gráfico 46 - Atividade 5: Qual o grau de dificuldade que encontraste na tarefa que realizaste?

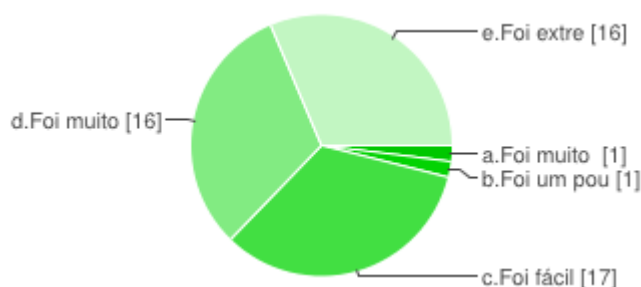


Gráfico 47 - Atividade 5: Como avalias o teu grau de comprometimento

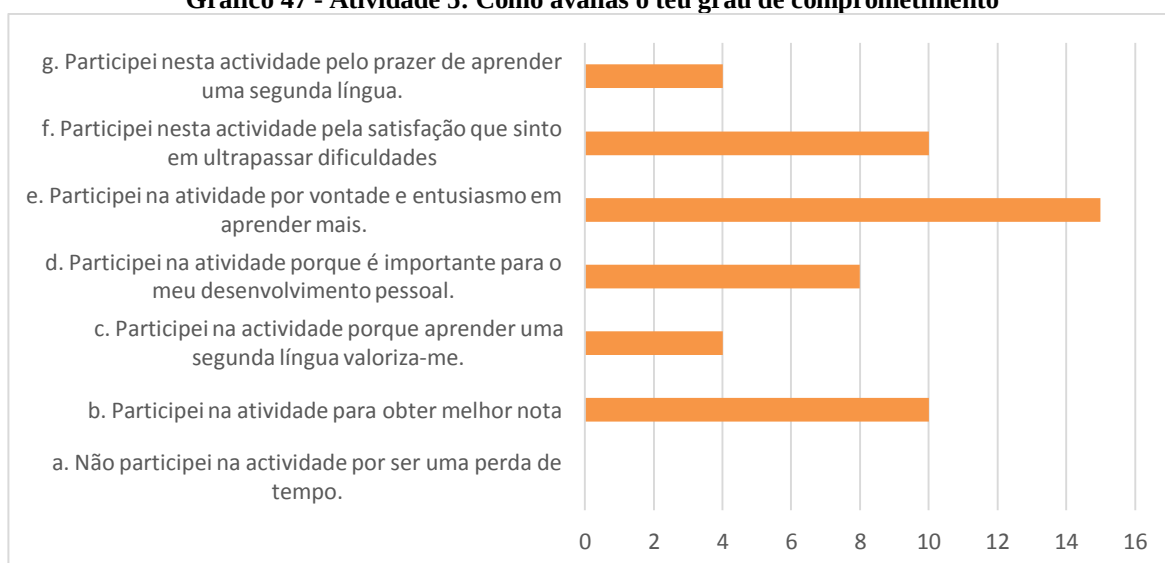


Gráfico 48 - Atividade 5: No domínio das aprendizagens, como avalias o teu desempenho em relação à atividade?

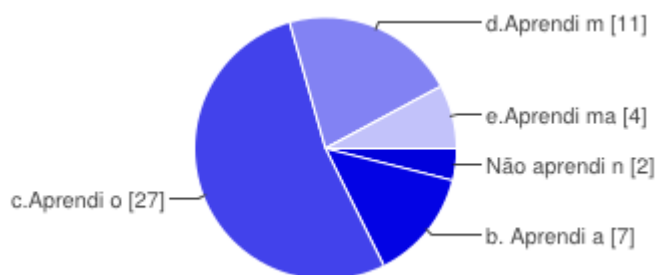


Gráfico 49 - Atividade 5: Como avalias o recurso disponibilizado na plataforma MOODLE? (podes escolher mais do que uma opção)

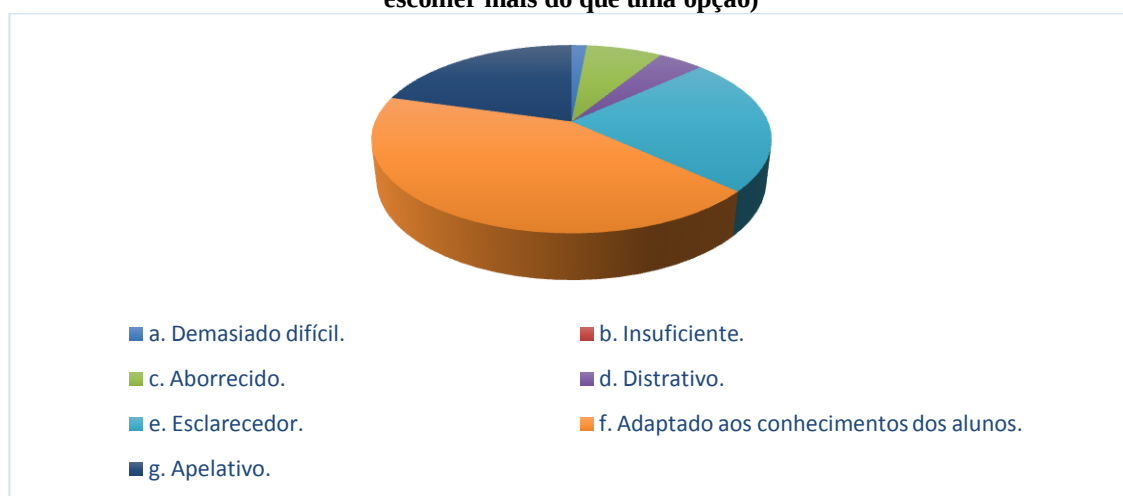


Gráfico 50 - Atividade 5: Quais as vantagens/desvantagens deste trabalho individual fora da sala de aula? (podes escolher mais do que uma opção)

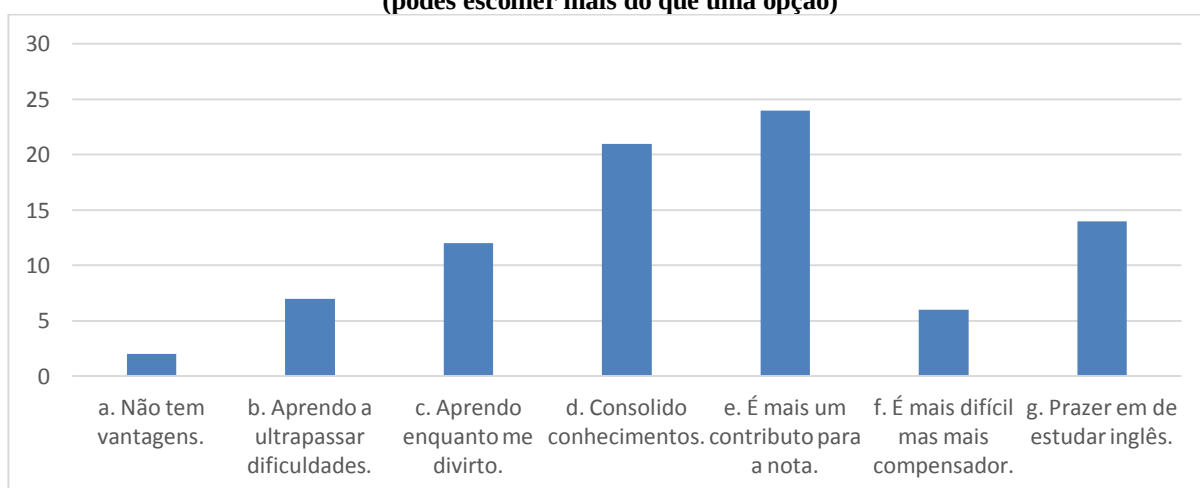
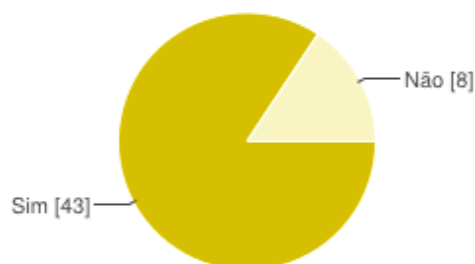


Gráfico 51 - Atividade 5: Gostarias de continuar a realizar atividades através da plataforma MOODLE?



5.3. Resultados do inquérito aos docentes

De forma a compreendermos se de facto as expectativas dos alunos vão ao encontro dos modelos de ensino adotados pelos docentes, pareceu-nos importante abordarmos os professores relativamente a algumas questões que se prendem diretamente com o processo de ensino-aprendizagem e as estratégias utilizadas, mas também com a utilização das TIC no processo de aprendizagem e de promoção de uma maior autonomia por parte dos alunos. Dos questionários enviados para os docentes foram obtidas 69 respostas, que, de seguida, analisamos.

Quando questionados relativamente àquelas que consideram ser as melhores estratégias para motivar os alunos, a maioria defendeu o uso da internet (20%), os trabalhos em suporte digital (16%), os trabalhos de grupo em sala de aula (15%), a articulação com as diferentes disciplinas (14%), a utilização da plataforma *MOODLE* (13%), os trabalhos de grupo fora da sala de aula (10%) e os projetos individuais (10%). 65 docentes referem que têm computador, sendo que, em 61 casos, estão equipados com internet e 60 têm impressora/ scanner, e 54 DVD, entre outros equipamentos como *tablet* (13 docentes), *smartphone* (20) e *notebook* (17). Quase todos os inquiridos (94%) usam bastante o computador para realizar múltiplas tarefas. Para além disso, a maioria refere que gosta de ensinar com as novas tecnologias (94%), tendo a utilização do computador fins como a pesquisa na internet de assuntos relativos a esta disciplina (62), as apresentações audiovisuais (62), a elaboração de fichas ou teste (61) e registo de avaliações (59). As aplicações que foram mais identificadas no trabalho direto com os alunos foram a *internet* (20%), o processador de texto (18%), *software* pedagógico (15%), multimédia (15%) e e-mail (15%). A maioria dos utentes refere que utiliza, de facto, as TIC como competência de estudo autónomo e, aqueles que não o fazem, referem, relativamente ao professor, que é demasiado difícil (31%), não adaptado aos conhecimentos dos professores (31%), pela falta de acesso aos equipamentos (31%) e por ser desmotivador (6%), relativamente ao aluno, pela falta de acesso aos equipamentos (48%),

porque é difícil de utilizar (19%), não é adaptado aos conhecimentos dos alunos (19%) e pode ser distrativo (14%).

Gráfico 52 - Inquérito aos professores: Indique algumas estratégias, que os docentes podem utilizar, de forma a motivar os alunos para a aprendizagem.

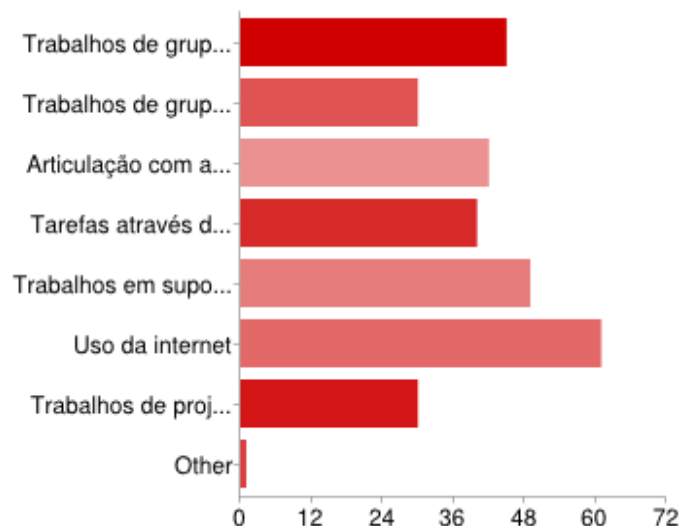


Tabela 4 - Inquérito aos professores: Indique algumas estratégias, que os docentes podem utilizar, de forma a motivar os alunos para a aprendizagem.

Trabalhos de grupo na sala de aula	45	15%
Trabalhos de grupo fora do contexto de aula	30	10%
Articulação com as diferentes disciplinas	42	14%
Tarefas através da plataforma <i>MOODLE</i>	40	13%
Trabalhos em suporte digital	49	16%
Uso da internet	61	20%
Trabalhos de projeto individuais	30	10%
Other	1	0%

Gráfico 53 - Inquérito aos professores: Características do seu equipamento informático pessoal

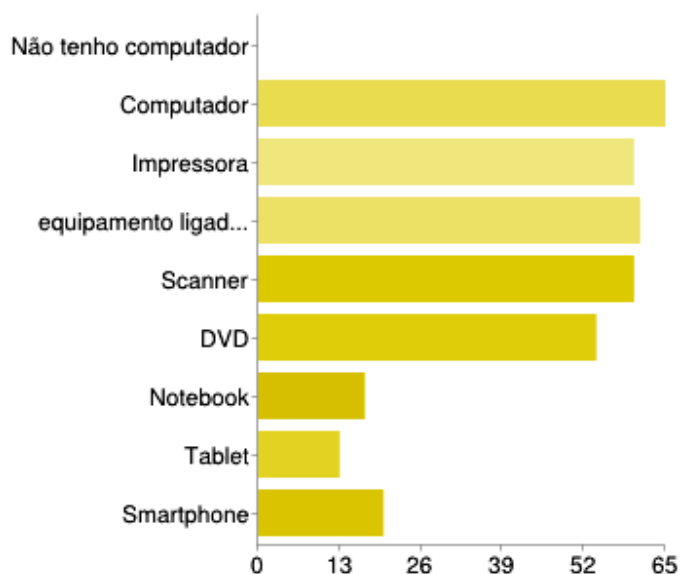


Gráfico 54 - Inquérito aos professores: Como define a sua relação com o computador?

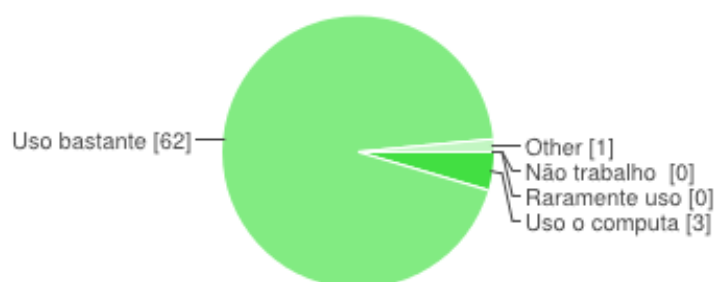


Gráfico 55 - Inquérito aos professores: Gosta de ensinar com as novas tecnologias?

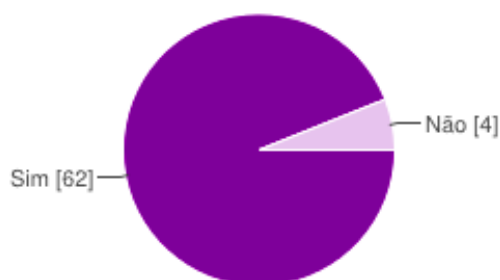


Gráfico 56 - Inquérito aos professores: Na preparação das suas aulas com que fins usa o computador?

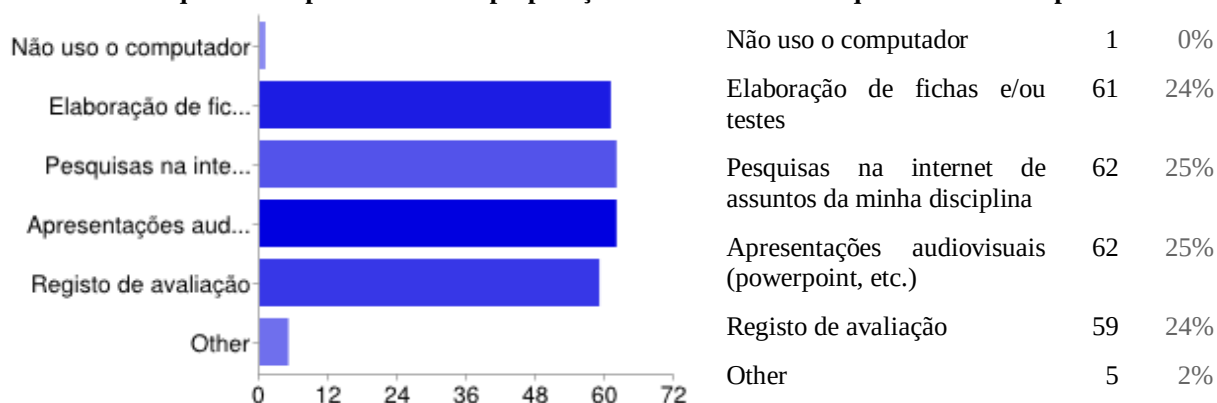


Gráfico 57 - Inquérito aos professores: Indique que tipo(s) de aplicação(ões) informática(s) usa em interação direta com os alunos?

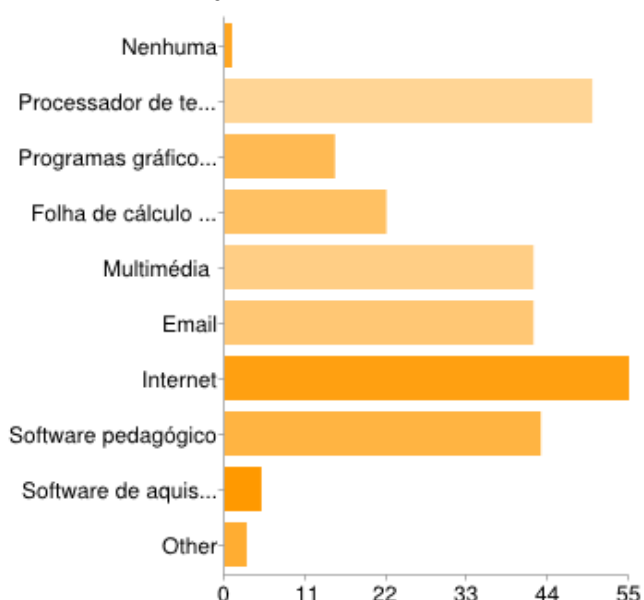


Gráfico 58 - Inquérito aos professores: Utiliza as TIC em competências de estudo autónomo?

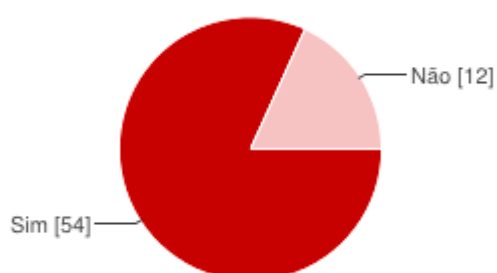


Gráfico 59 - Inquérito aos professores: Se não utiliza, quais as razões porque não o faz? (Relativamente ao ensino, no que respeita o professor)

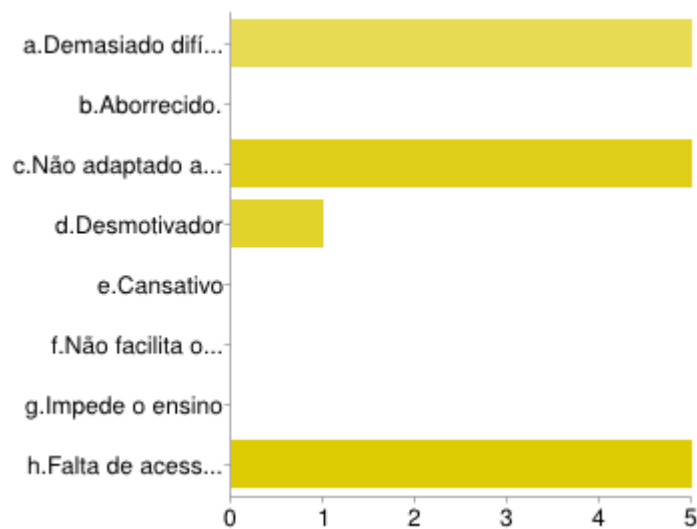
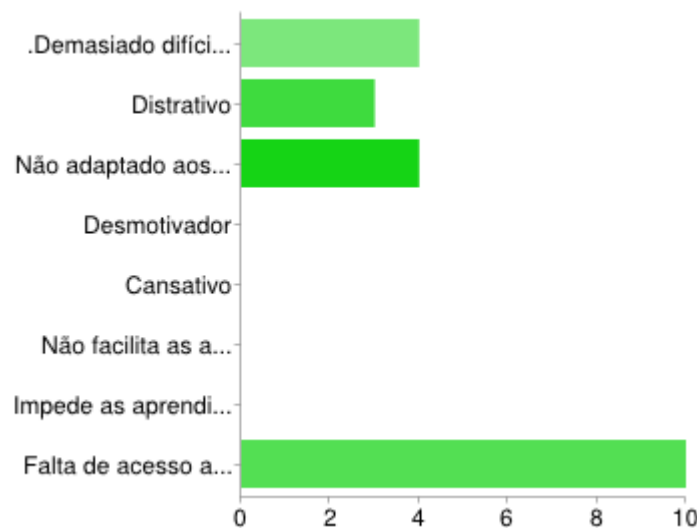


Gráfico 60 - Inquérito aos professores: Se não utiliza, quais as razões porque não o faz? (Relativamente à aprendizagem, no que respeita ao aluno)



5.4. Associação entre as variáveis em estudo

Da análise da tabela 2, podemos constatar que os alunos em todas as atividades apresentaram níveis de satisfação elevados, que se traduz também por motivação para este tipo de atividades. É, ainda, de salientar que a atividade onde observamos valores mais elevados de motivação é a primeira, a qual foi realizada em grupo, ao contrário das restantes.

Tabela 5 - Resultados descritivos da satisfação com as atividades (N=50)

	N	Média	DP	Min	Max
satisfação questionário 1	50	4,4	,69	2	5
satisfação questionário 2	50	3,9	,59	3	5
satisfação questionário 3	50	3,8	,80	1	5
satisfação questionário 4	50	4,0	,99	1	5
satisfação questionário 5	47	3,9	,85	1	5

6. Discussão de Resultados

De forma a poder dar resposta aos objetivos que orientam o nosso estudo, será feita uma discussão dos principais resultados encontrados, tendo por base a revisão da literatura apresentada na parte teórica, seguindo a ordem de apresentação de resultados anteriormente descritos. Assim, iremos abordar os principais resultados obtidos nos testes descritos anteriormente e fazer uma análise reflexiva e crítica dos mesmos.

Apesar da motivação se apresentar como um conceito bastante complexo e difícil de ser avaliado podemos depreender através dos resultados deste estudo que os alunos apresentam valores elevados de satisfação e de motivação em todas as atividades que envolvem o uso da plataforma *MOODLE*, independentemente do grau de dificuldade e da aprendizagem obtida. Mais ainda, os alunos avaliam as atividades em si como satisfatórias e apresentam motivação para as mesmas (mesmo que depois divirjam entre intrínsecas e extrínsecas), principalmente no que se refere ao recurso didático. E este é sem dúvida um dos aspetos sobre os quais devemos centrar esta discussão: na importância de “nós”, enquanto docentes, perspetivarmos e irmos ao encontro das expectativas dos alunos, tendo em conta meios e metodologias que nos permitam aumentar a motivação (principalmente intrínseca) dos alunos e orientá-los para um processo de aprendizagem cada vez mais autónomo e autodidata.

É, ainda, importante salientarmos que, e tendo em conta a diversidade de alunos com que nos deparamos, as motivações diferem e a verdade é que mesmo proporcionando-lhes meios que vão ao encontro dos seus interesses, ainda continuamos a verificar que muitos alunos realizam as atividades e estudam condicionados sobretudo pelas classificações a obter (assumindo uma motivação do tipo extrínseco).

Outro dos resultados a salientar prende-se com o facto de a tarefa que proporcionou mais satisfação e motivação (levando mesmo todos os alunos a referir “gostei”) é a que diz respeito à atividade realizada em grupo. É certo que, para comprovarmos que, mesmo

utilizando as TIC como facilitador do processo de aprendizagem, eles preferem os trabalhos em grupo, seria necessário termos realizado mais atividades que englobassem o grupo e não apenas individuais.

Por fim, é importante salientarmos e focarmo-nos no questionário dos professores. Com o intuito de compreender se de facto o recurso às TIC é algo que os docentes utilizam como forma de aumentar a motivação dos alunos e, ao mesmo tempo, potenciar a autoconstrução do conhecimento, foi elaborado o questionário descrito anteriormente.

Da apresentação dos resultados, salientamos essencialmente que os professores evidenciam, desde logo, a utilização das TIC e das plataformas como o *MOODLE* como um dos principais fatores do aumento da motivação nos alunos. Quando são questionados sobre o uso efetivo das mesmas, em contexto de sala de aula e como promoção de autonomia ao aluno, os docentes respondem afirmativamente, parecendo, de facto que a utilização das TIC no ensino começa a ter já um papel preponderante na substituição do modelo tradicional de ensino-aprendizagem.

Contudo, é importante focarmo-nos também na forma como os professores usam esses meios. Aquilo com que nos deparamos, a partir das respostas recolhidas, indica-nos que estas tecnologias acabam por ser mais utilizadas em prol das suas necessidades pessoais/profissionais (como organização das turmas, registos de avaliação, marcação de faltas) do que propriamente no processo de ensino-aprendizagem, apesar de constatarmos que alguns professores referem a sua utilização com alunos em contexto de aula.

Percebemos que, por um lado, estamos perante uma alteração clara do “paradigma clássico” do ensino, em que o professor tem o papel principal na transmissão de conhecimentos, para o enfoque nas competências de autonomia do aluno como construtor ativo da própria aprendizagem, sendo o professor um orientador de todo o processo. Por outro lado, assistimos a alguns constrangimentos no que respeita a mobilização de competências TIC do trabalho de gestão do ensino, para o ensino centrado no aluno, em contexto de aprendizagem.

7. Limitações e Implicações Futuras

Este estudo revela algumas limitações que podem, no entanto, servir como incentivo para estudos futuros. Em primeiro lugar, é necessário referir a dificuldade de análise do constructo de motivação, especialmente nesta faixa etária. Para além disso, de forma que seja

de facto comprovada a importância da adaptação das técnicas de ensino aos alunos, a partir das novas tecnologias, é necessário um maior número de atividades e formas de avaliação.

Este estudo apresenta-se também limitado pelo facto de ser puramente descritivo e não conseguirmos elaborar correlações ou até mesmo possíveis comparações de grupos, com alunos com os quais os professores não recorrem às TIC no processo de ensino e com aqueles que recorrem. Porém, consideramos ter cumprido os principais objetivos do nosso estudo.

Um outro constrangimento, de ordem prática, ficou a dever-se à dificuldade de articular este estudo com as obrigações profissionais a que a sua autora está sujeita. Não sendo este claramente um entrave, foi por vezes difícil manter o fio condutor da investigação devido às interrupções motivadas pela prática pedagógica e acima de tudo pelas dinâmicas burocráticas e administrativas que assolam o atual estado da educação na docência. Contudo, considera-se uma mais-valia o conhecimento empírico que uma carreira de 25 anos traz para o conhecimento intrínseco do sistema de ensino, palco desta dissertação.

Neste sentido, muitas considerações para estudos futuros podem e devem ser levantadas. Surge essencialmente a questão: o que realmente motiva os alunos, e como chegar até eles de uma forma iquetária, uma vez que nos deparamos com motivações e interesses tão distintos? O que será realmente necessário implementar nas escolas para que os professores possam investir num ensino mais construtivista?

Muitas outras questões poderiam ser levantadas pela abrangência do tema, isto porque, tal como iniciamos esta tese, terminamos com a certeza que ainda muito existe para desvendar neste campo. O século XXI começou numa era na qual a informatização está fundida nas vivências pessoais, sociais e profissionais de uma forma indelével.

CONCLUSÃO

CONCLUSÃO

“Recorrer à internet significa derrubar as paredes da sala de aulas e deixar a comunidade exterior invadir suavemente aquele espaço até agora perfeitamente delimitado e limitado.”

Teresa D'Eça, 1998, p.19

Numa sociedade de conhecimento, sobretudo em consequência da informatização e do processo de globalização das telecomunicações a ela associado, é importante que o sistema educativo não se apresente em contraciclo na era da “cibercultura”. É fulcral, por isso, que se introduzam as TIC no processo de ensino-aprendizagem. A revolução digital, como referimos, é um facto consumado que já está ancorada em correntes psicológicas, em metodologias de ensino, em medidas políticas e na aposta da Comunidade Europeia na construção de uma Sociedade da Informação dinâmica e esclarecida.

Configurando-se atualmente as teorias construtivistas como o paradigma de referência (Warschauer,1998) e no sucesso social das mesmas, a Escola só tem a ganhar com a integração do ensino *e-learning*, caso contrário pode perder irremediavelmente os alunos como agentes ativos da construção do conhecimento.

Como refere Hargreaves (2003), os professores são catalisadores da Sociedade do Conhecimento e só quando esta consciência for plena é que os professores poderão preparar os seus alunos para enfrentar novas formas de aprendizagem e para a busca do próprio conhecimento. Este tem sido um processo de aculturação por parte dos agentes educativos, pautado por alguns constrangimentos, nomeadamente no que se refere à modernização e gestão do parque escolar.

No novo paradigma de ensino, o professor apresenta-se como o principal promotor de atividades que levem ao envolvimento do aluno no seu processo de aprendizagem, apresentando-se como um facilitador, um mediador desse processo, respeitando o ritmo e o método de cada aluno, proporcionando-lhes diferentes recursos e técnicas de trabalho para que os alunos iniciem a sua “busca pelo conhecimento”.

A apetência e o interesse manifestados pelos professores pela utilização dos meios tecnológicos não só na gestão do ensino, mas também, no trabalho cooperativo com os alunos é um indicador positivo da sua adesão a estas tecnologias como recursos motivacionais e cognitivos. Torna-se desta forma necessário capitalizar esta vontade, investindo mais no

apetrechamento das escolas, na formação de professores e na correta gestão e manutenção destes recursos.

Cabe aos alunos participar ativamente na construção do seu próprio conhecimento por meio da exploração, da elaboração, da reflexão e da transformação. O nosso estudo, decididamente, confirmou, com base na questão de investigação, que os alunos de hoje – nativos digitais – desenvolveram uma visão esclarecida sobre as vantagens da tecnologia e o modo como ela os apoia na construção da sua aprendizagem. Este estudo revela, também, que os níveis de motivação, ainda que algo centrados em pressões externas motivadas pelas classificações académicas, se mantêm constantes ao longo do processo de ensino. Isto demonstra que a utilização das novas tecnologias como um recurso para a promoção de maior autonomia no processo de aprendizagem por parte dos alunos, se apresenta como uma ferramenta útil na aprendizagem.

Julgamos poder inferir que, com o uso continuado do trabalho cooperativo e colaborativo com as TIC na sala de aula e para além dela, não só contribuiremos para a promoção da motivação e autonomia dos alunos, como também poderemos mobilizar os seus interesses pessoais para a aprendizagem de conteúdos menos atrativos e menos apelativos com vista à promoção da motivação intrínseca.

Esta é a principal mensagem que pretendemos retirar desta dissertação. A investigação do que motiva os alunos para aprender, a investigação do que se apresenta como o melhor meio de promoção de autonomia e o “rumo a seguir” para a educação do século XXI.

REFERÊNCIAS

BIBLIOGRÁFICAS

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ahmad K., Corbett G., Rogers M. & Sussex R. (1985). *Computers, language learning and language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Balanskat, A., Blamire, R. & Kefala, S. (2006). *The ICT Impact Report - A review of studies of ICT impact on schools in Europe*. European Communities. Recuperado de http://insight.eun.org/shared/data/pdf/impact_study.pdf, em 23 de abril de 2013.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice- Hall.
- Bandura, A. (1993). *Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning*. *Educational Psychologist*, 28 (2), 117-148.
- Bandura, A. (1997). *Self Efficacy: The Exercise of Control*. New York: Freeman.
- Baralo, M. (2004). *La adquisición del español como lengua extranjera*. Madrid: Arco Libros.
- Barbosa, M. (1997). “A Acção Educativa Perante o Fim das Certezas: Oportunidade para Mudar de Registo Epistemológico?” In *Revista Portuguesa de Educação*, 10 (2) pp. 45-58.
- Benson, P. (2001). *Teaching and researching autonomy in language learning*. London: Longman.
- Benson, P. & Voller, P. (1997). *Autonomy and Independence in Language Learning*. London: Longman
- Benson, P. (2001). *Teaching and researching autonomy in Language Learning*. Harlow: Longman.
- Bergamini, C. W. & Coda, R. (1990). *Psicodinâmica da Vida Organizacional: Motivação e Liderança*. São Paulo: Livraria Pioneira Editora.
- Bizarro, R. (2004). *Aprender, ensinar, avaliar em F.L.E. (3º ciclo do Ensino Básico): alguns percursos para uma autonomia*. Recuperado de <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/artigo8291.pdf>, em 20/07/2013.
- Bork, A. (2001). “O que é necessário para uma aprendizagem efectiva na internet?” In

- Bzuneck, J. A. (2002). “A motivação do aluno: aspectos introdutórios.” In E. Boruchovitch & J. A. Bzuneck (Orgs). *Motivação do aluno*. Petrópolis: Vozes.
- Carvalho, A. (2002) “Multimédia: um conceito em evolução” In *Revista Portuguesa de Educação*, 15 (1), 245-268.
- Carvalho, A. (2002a). “Multimédia: um conceito em evolução” In *Revista Portuguesa de Educação*, 15 (1), 245-268.
- Carvalho, A. (2007a). “Rentabilizar a Internet no Ensino Básico e Secundário: dos Recursos e Ferramentas Online aos LMS” In *Revista de Ciências da Educação*, (3), 25-40. Recuperado de <http://sisifo.fpce.ul.pt>, em 24 de abril de 2013.
- Cavenaghi, A. R. (2009). “Uma perspectiva autodeterminada da motivação para aprender língua estrangeira no contexto escolar “ In *Ciências & Cognição*, 14 (2), 248-261. Recuperado de <http://www.cienciasecognicao.org/revista/index.php/cec/article/view/101/89>, em 12 de fevereiro de 2013.
- Chapelle, C. (2001). *Computer Applications in Second Language Acquisition: Foundations for teaching, testing and research*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Colabor@ - *Revista Digital da CVA - RICESU*, 1(1), 46-52. Recuperado de http://www.ricesu.com.br/colabora/n1/artigos/n_1/id08.pdf , em 15 maio de 2013.
- Corea, S.(2000). “Cultivating Technological Innovation for Development” In *The electronic Journal On Information Systems in Developing Countries*. Recuperado de <http://www.ejisdc.org/>, em 05/08/2013.
- Cosme, A. & Trindade, R. (2001). *Área de Estudo acompanhado. O essencial para ensinar a aprender*. Porto: Edições Asa.
- Coutinho, C. (2005). “Construtivismo e investigação em hipermédia: aspectos teóricos e metodológicos, expectativas e resultados” In J. Baralt; N. Callaos, & B. Sánchez, (orgs.) *4ª Conferência Iberoamericana en Sistemas, Cibernética e Informática – CISCI*. Recuperado de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/4386/1/CISCI%202005.pdf>, em 22 de julho de 2013.
- Coutinho, C.& Júnior, J. (2008). “A complexidade e os modos de aprender na sociedade do conhecimento” In J. Ferreira & A. R. Simões (Org.). *Actas do XV Colóquio Afirse*.

- Complexidade: Um novo paradigma para investigar e intervir em educação*. Lisboa: FPCE-UL. Recuperado de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/6501/1/Afirse%202007%20Final.pdf>, em 22 de julho de 2013.
- Covington, M. V. (1998). *The will to learn. A guide for motivating young people*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Covington, M. V. (1998a). *The will to learn. A guide for motivating young people*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Csikszentmihalyi, M. (1978). "Intrinsic rewards and emergent motivation." In M. Lepper & D. Green (Eds). *The hidden costs of reward: new perspectives on the psychology of motivation*. Hillsdale, New Jersey: Erlbaum.
- Dam, L. (1995). *Learner Autonomy 3: From Theory to Classroom Practice*. Dublin: Authentik.
- Dam, L. (2001). "Bridging the gap between real life and the language classroom – principles, practices and outcomes" In Wagner, J. (ed.) *Pædagogik og læring i fremmed- og andetsprog. Odense Working Papers in Language and Communication*. No. 22.
- Dam, L. (2009). "The use of logbooks – a tool for developing learner autonomy." In *Maintaining Control – autonomy and Language Learning*. Recuperado de <http://www.hkupress.org/Common/Reader/Products/ShowProduct.jsp?Cid=16&key=9789622099548>, em 12 de abril de 2013.
- deCharms, R. (1984). "Motivation enhancement in educational settings." In Ames, C. & Ames, R. (Orgs). *Research on Motivation in Education, Student Motivation*. New York: Plenum Press.
- Deci, E. L. (1971). "Effects of externally mediated rewards on intrinsic motivation." In *Journal of Personality and Social Psychology*. 18, 105–115.
- Deci, E.L. (1975). *Intrinsic Motivation*. McGraw-Hill, New York, NY.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). "The 'what' and 'why' of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior". In *Psychological Inquiry*, 11, 227-268.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2002). *Handbook of self-determination research*. Rochester, NY: University of Rochester Press.

- D'Eça, T. (1998) *NetAprendizagem, A Internet na Educação*. Porto, Porto Editora.
- Dimitrios, T. (2000). "What is Learner Autonomy and How Can It Be Fostered?" In *The Internet TESL Journal*, Vol. VI, Nº 11. Recuperado de <http://iteslj.org/>, em 10 de março de 2013.
- Dörnyei, Z. & Ehrman, M. E. (1998). *Interpersonal Dynamics in Second Language*. Recuperado de <http://ebooks.cambridge.org/ebook.jsf?bid=CBO9780511667138> em 20/03/2013
- Dörnyei, Z. (2001). *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dörnyei, Z. (2003). *Introduction Language Learning*. 53, 1-2. Blackwell Publishing.
- Dörnyei, Z. & Cumming, A. (2003). *Attitudes, Orientations and Motivations in Language Learning*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Furnham, A.; Eracleous, A., & Premuzic, T. (2009). "Personality, motivation and job Satisfaction: Herzberg meets the big five." In *Journal of Managerial Psychology*, 24 , 765- 779.
- Gardner, R. C. (1985). *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. London: Edward Arnold.
- Hargreaves, A. (2000). "The production, mediation and use of Professional knowledge among teacher and doctors: a comparative analysis" In OCDE knowledge Management in the Learning Society. Paris: OCDE, 260.
- Hargreaves, A. (2003). *O Ensino na Sociedade do Conhecimento. A educação na era da insegurança*. Porto: Porto Editora.
- Hargreaves, A.; Earl, L. & Ryan, J. (2001). *Educação para a mudança. Reinventar a escola para os jovens adolescentes*. Porto: Porto Editora.
- Hellriegel, D. & Slocum, J. W. (1992). *Management, Addison-Wesley, Reading*. 6ª edição. MA.
- Herzberg, F. O. (1973). *Conceito de higiene como motivação e os problemas do potencial humano de trabalho*. São Paulo: E.P.U.
- Herzberg, F.; Mausner, B. & Snyderman, B.B. (1959). *The Motivation to Work*. New York: Wiley & Sons.

- Holec, H. (1981). *Autonomy in Foreign Language Learning*. Oxford: OUP.
- Huang, X., & Van de Vliert, E. (2003). "Comparing work behaviors across cultures: A cross-level approach using multilevel modeling." *International Journal of Cross-Cultural Management*, 3 (2), 165-180.
- Ingram, T. N., Lee K. S., & Skinner S. J. (1989). "An Empirical Assessment of Salesperson Motivation, Commitment, and Job Outcomes." In *Journal of Personal Selling & Sales Management*, 9 (3) 25–33.
- Jesus, S. N. (1996). *A motivação para a profissão docente [Teacher Motivation]*. Aveiro: Estante Editora.
- Jesus, S. N. (1998). *Bem-estar dos professores. Estratégias para realização e desenvolvimento profissional*. Porto: Porto Editora.
- Jonassen, D. (2007). *Computadores, Ferramentas Cognitivas: Desenvolver o pensamento crítico nas escolas*. Porto Editora: Porto.
- Lee, K. (2000). "English Teachers' Barriers to the Use of Computer-assisted Language Learning" In *The Internet TESL Journal*, Vol. VI, Nº 12. Recuperado de <http://iteslj.org/Articles/Lee-CALLbarriers.html>, em 9 de agosto de 2013.
- Lei, S.A. (s.d). "Intrinsic and Extrinsic Motivation: Evaluation Benefits and Drawbacks from College Instructor's Perspectives." In *Journal of Instructional Psychology*, 37 (2), 153-160.
- Levy, M. (1997). *Computer-assisted language learning, context and conceptualization*. Oxford: University press.
- Little, D. (s/d). *Learner autonomy and second/foreign language learning, Subject Centre for Languages, Linguistics and Area Studies*. Recuperado de <https://www.llas.ac.uk/resources/gpg/1409>, em 2 de agosto de 2013.
- Little, D. (1999). "Developing learner autonomy in the foreign language classroom: a social-interactive view of learning and three fundamental pedagogical principles". Recuperado de http://issuu.com/jomartinez/docs/language_learner_autonomy_david_little_1, em 25 de julho de 2013.
- Little, D. (2009). "Learner autonomy, the European Language Portefolio and teacher development." In *Maintaing Control – autonomy and Language Learning*. Recuperado de

<http://www.hkupress.org/Common/Reader/Products/ShowProduct.jsp?Cid=16&key=9789622099548>, em 10 de abril de 2013.

Locke, E. A. (1976). *The nature and causes of job satisfaction. Handbook of industrial and organizational psychology*. Chicago, IL: Rand McNally.

McNeese-Smith, D. K. (1999). "The relationship between managerial motivation, leadership, nurse outcomes and patient satisfaction." In *Journal of Organizational Behavior*, 20 (2), 243-259.

Maslow, A. H. (1943). *A theory of human motivation*. Recuperado de <psychclassics.yorku.ca/Maslow/motivation.htm>, em 20 julho de 2013

Maslow, A. H. (1954). *Motivation and personality*. New York: Harper & Brothers.

Makiko E. (2008). "Motivation Factors in Language Learning". In *The Internet TESL Journal*, Vol. XIV, Nº 4, recuperado de <http://iteslj.org/Articles/Ebata-MotivationFactors.html> em 05 de agosto de 2013.

Maximiano, A. C. A. (2004). *Teoria Geral da Administração: da revolução urbana à revolução digital*. São Paulo: Atlas.

Merrill, M. D., Jones, M. K., & Li, Z. (1996). "Instructional transaction theory: Instructional design based on knowledge objects." In *Educational Technology*, 36(3), 30-37.

Miller, L. (2009). "Reflective lesson planning: Promoting learner autonomy in the classroom" In *Maintaining Control – autonomy and Language Learning*. Recuperado de <http://www.hkupress.org/Common/Reader/Products/ShowProduct.jsp?Cid=16&key=9789622099548>, em 22 de abril de 2013.

Miranda, G. L.(org), (2009). *Ensino Online e Aprendizagem Multimédia*. Lisboa: Relógio D'Água Editores.

Noels, K. A. (2001). "New orientations in language learning motivation: Towards a model of intrinsic, extrinsic and integrative orientations." In Z. Dörnyei & R. Schmidt (Eds.). *Motivation and second language acquisition* (pp. 43-68). Honolulu: University of Hawai'i Second Language Teaching and Curriculum Center.

Nunan, D. (1993). "Communicative Tasks and the Language Curriculum". In S. Silberstein (Ed.). *State of the Art TESOL Essays* (pp. 52-68). Alexandria, VA: Teachers of English to Speakers of Other Languages, Inc.

Nunan, D. (1998). *The Learner-Centred Curriculum*. Cambridge University Press.

- Paiva, V. (2005). “Autonomia e complexidade: uma análise de narrativas de aprendizagem”
In Freire, M.; Abralhão, M.; Barcelos, A. (Orgs). *Linguística Aplicada e Contemporaneidade*. Recuperado de http://www.veramenezes.com/autocomplex.htm#_ftn10, em 12 de março de 2013.
- Paiva, V. (s/data). “A www e o ensino de Inglês” In *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*. v. 1, n1, 2001.p.93-116. Recuperado de <http://www.veramenezes.com/www.htm>, em 2 de março de 2013.
- Peres, P. & P.Pimenta (2011). *Teorias e Práticas de B-Learning*. Lisboa: Edições Silabo.
- Ponte, J. (1997) *As Novas Tecnologias e a Educação*. Lisboa: Texto Editora.
- Pozo, J. (2002). *Aprendizes e mestres. A nova cultura da aprendizagem*. Porto Alegre: Art Méd editora.
- Prensky, M. (2001). *On the Horizon* . MCB University Press. (Vol. 9 No. 5).
- Prensky, M. (2007), “Changing Paradigms from “being taught” to “learning on your own with guidance , Published in Educational Technology, July-Aug, 2007. Recuperado de <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky>, em 8 de agosto de 2013.
- Prensky, M. (2008), “Digital Natives, Digital Immigrants” , Published in Educational Technology, Nov-Dec 2008. Recuperado de <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky>, em 12 de agosto de 2013.
- Prensky, M. (2008a), “The Role of Technology in teaching and the classroom” In *Educational Technology*, Nov-Dec 2008. Recuperado de <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky>, em 12 de agosto de 2013.
- Quigley, N. R., & Tymon, W. G, Jr. (2006). “Toward an integrated model of intrinsic motivation and career self-management.” In *Career Development International*, 11 (6), 522-543.
- Raújo, S. & Gonçalves, C. (2010).“As ferramentas da Web2.0 ao serviço do ensino-aprendizagem de uma língua materna ou estrangeira” In *Scholan* 09,pp.155-170.
- Ryan, R. M. (1995). “Psychological needs and the facilitation of integrative processes.” In *Journal of Personality*, 63, 397-427.
- Schumann, J. H. (1998). *The neurobiology of affect in language*. Oxford: Blackwell.
- Seligman, M. E. P. (1975). *Helplessness*. San Francisco: W. H. Freeman.

- Simão, A. (2002). “Uma oportunidade para auto-regular as aprendizagens” In *Noesis- Dossier Novas Áreas Curriculares*, 61, 29-32.
- Simão, A. (2004a). “O conhecimento estratégico e a auto-regulação da aprendizagem. Implicações em contexto escolar” In A. Silva, A. Duarte, I. Sá & A. Simão (Eds.). *Aprendizagem Auto- Regulada pelo Estudante. Perspectivas psicológicas e educacionais*. Porto: Porto Editora, 77-94.
- Simão, A. (2004b). “Integrar os princípios da aprendizagem estratégica no processo formativo dos professores” In A. Silva, A. Duarte, I. Sá & A. Simão (Eds.). *Aprendizagem Auto- Regulada pelo Estudante. Perspectivas psicológicas e educacionais*. Porto: Porto Editora, 95-106.
- Sinclair, B. (2009). “The teacher as learner: Developing autonomy in an interactive learning environment”. In *Maintaining Control – autonomy and Language Learning*. Recuperado de <http://www.hkupress.org/Common/Reader/Products/ShowProduct.jsp?Cid=16&key=9789622099548>, em 10 de março de 2013.
- Skinner, B. F. (1953). *Science and Human Behavior*. New York: Macmillan.
- Sprinthall, N. A., & Sprinthall, R. C. (1993). *Psicologia Educacional*. Lisboa: Mc Graw Hill.
- Supyan, H.; Nooreiny, M. (2001). “Sustaining an Interest in Learning English and Increasing the Motivation to Learn English: An Enrichment Program” In *The Internet TESL Journal*, Vol. VII, Nº 5. Recuperado de <http://iteslj.org/Techniques/Hussin-Motivation/>, em 5 de agosto de 2013.
- Thomas, K. W. & Velthouse, B. A. (1990). “Cognitive elements of empowerment: An "interpretive" model of intrinsic task motivation.” In *Academy of Management Review*, 15 (4), 666-681.
- Thomas, K.W. & Jansen, E.(1996). *Intrinsic motivation in the military: models and strategic importance*. Naval Postgraduate School Monterey. California: Eighth Quadrennial Review of Military Compensation Arlington, VA .
- Thomas, K.W. (2000). *Intrinsic Motivation at Work: Building Energy and Commitment*. San Francisco: Berrett-Koehler.
- Vieira, F. (2005). “Formação reflexiva de professores e pedagogia para a autonomia: para a constituição de um quadro ético e conceptual da supervisão.” In VIEIRA, F. (2005). *No caleidoscópio da supervisão. Imagens da formação e da pedagogia*. Mangualde:

Edições Pedagogo.

- Warschauer, M., & Healey, D. (1998). "Computers and language learning: An overview" In *Language Teaching* 31, 57-71. Recuperado de <http://journals.cambridge.org/action/displayAbstract?fromPage=online&aid=2772672>, em 8 de agosto de 2013.
- Warschauer, M. (2000). "The Changing Global Economy and the Future of English Teaching" In *TESOL Quarterly* 34.3. Recuperado de <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.2307/3587741/>, em 10 de maio de 2013.
- Warschauer, M., & Meskill, C. (2000). "Technology and Second Language Teaching and Learning" In Rosenthal, J. (Org.) (2000). *Handbook of Undergraduate Second Language Education*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Weiner, B. (1992). *Human Motivation: Metaphors, Theories, and Research*. Sage Newbury Park: CA.
- Wong-On-Wing, B.; Guo, L.; Lui, G. (2010). "Intrinsic and Extrinsic Motivation and Participation in Budgeting: Antecedents and Consequences." *Behavioral Research in Accounting*, 22 (2) 133-153.
- Zoltán Dörnyei (1998). "Motivation in second and foreign language learning." In *Language Teaching*, 31, pp 117-135, Recuperado de <http://journals.cambridge.org/action/displayAbstract?fromPage=online&aid=2773888>, em 8 de março de 2013.

Sítios consultados

<http://MOODLE.erte.dgidc.min-edu.pt/mod/resource/view.php?id=10074>

http://docs.MOODLE.org/all/pt_br/Hist%C3%B3ria_do_MOODLE

<http://www.apensarem.net>

ANEXOS

Questionário para docentes

Sexo: Feminino _____ Masculino _____ **idade** <30 _____ 30-50 _____ 50-65 _____

Disciplina lecionada: _____ **Ciclo que leciona:** _____

O seguinte questionário contempla algumas perguntas relativas à promoção da motivação/autonomia dos alunos, aos métodos de ensino utilizados para promoção de aprendizagem e à utilização das TIC como facilitador desse processo. Neste sentido, pede-se que deem a vossa opinião pessoal e profissional relativamente às mesmas.

Responda às seguintes questões de acordo com a sua opinião e prática pedagógica.

Sexo *

- ☐ Masculino
☐ Feminino

Idade *

- ☐ <30
☐ 30-50
☐ 50-65

Disciplina que leciona *

1. Indique algumas estratégias, que os docentes podem utilizar, de forma a motivar os alunos para a aprendizagem. *

- ☐ Trabalhos de grupo na sala de aula
- ☐ Trabalhos de grupo fora do contexto de aula
- ☐ Articulação com as diferentes disciplinas
- ☐ Tarefas através da plataforma *MOODLE*
- ☐ Trabalhos em suporte digital
- ☐ Uso da internet

- ☐ Trabalhos de projeto individuais
☐ Other:

2. Características do seu equipamento informático pessoal: *

- ☐ Não tenho computador
☐ Computador
☐ Impressora
☐ equipamento ligado à internet
☐ Scanner
☐ DVD
☐ Notebook
☐ Tablet
☐ Smartphone

3. Como define a sua relação com o computador? *

- ☐ Não trabalho com o computador
☐ Raramente uso o computador
☐ Uso o computador apenas para processar texto
☐ Uso bastante o computador para realizar múltiplas tarefas
☐ Other:

4. Gosta de ensinar com as novas tecnologias? *

- ☐ Sim
☐ Não

5. Na preparação das suas aulas com que fins usa o computador? *

- ☐ Não uso o computador
☐ Elaboração de fichas e/ou testes
☐ Pesquisas na internet de assuntos da minha disciplina
☐ Apresentações audiovisuais (powerpoint, etc.)
☐ Registo de avaliação
☐ Other:

6. Indique que tipo(s) de aplicação(ões) informática(s) usa em interação direta com os alunos? *

- ☐ Nenhuma
- ☐ Processador de texto (word; publisher, etc.)
- ☐ Programas gráficos/de desenho
- ☐ Folha de cálculo (Excel, SPSS, etc.)
- ☐ Multimédia
- ☐ Email
- ☐ Internet
- ☐ Software pedagógico
- ☐ Software de aquisição de dados laboratoriais
- ☐ Other:

7. Utiliza as TIC em competências de estudo autónomo? *

- ☐ Sim
- ☐ Não

8.1. Se não utiliza, quais as razões porque não o faz? (Relativamente ao ensino, no que respeita o professor):

- ☐ a. Demasiado difícil.
- ☐ b. Aborrecido.
- ☐ c. Não adaptado aos conhecimentos dos professores.
- ☐ d. Desmotivador
- ☐ e. Cansativo
- ☐ f. Não facilita o ensino
- ☐ g. Impede o ensino
- ☐ h. Falta de acesso aos equipamentos

8.2. (...) (Relativamente à aprendizagem, no que respeita o aluno):

- ☐ .Demasiado difícil de utilizar
- ☐ Distrativo
- ☐ Não adaptado aos conhecimentos dos alunos.
- ☐ Desmotivador
- ☐ Cansativo
- ☐ Não facilita as aprendizagens
- ☐ Impede as aprendizagens
- ☐ Falta de acesso aos equipamentos



Ficha de Literacia Informática

Sexo: ____ Feminino ____ Masculino

Turma: _____ Ano: _____ Idade: _____

1. Gostas de aprender com as novas tecnologias?

☐

Sim

☐

Não

2. Quando é que usaste um computador pela primeira vez?

☐

Antes de entrar para a escola

☐

Quando entrei para a escola

☐

Quando vim para o 2º ciclo

☐

Este ano

3. Com que frequência costumás usar o computador?

☐

Diariamente

☐

Semanalmente

☐

Esporadicamente (Por exemplo, quando preciso de passar um trabalho)

☐

Nunca

4. Selecciona as alíneas que têm mais a ver contigo:

a) Evito utilizar o computador.

b) Sinto-me nervoso quando trabalho com computadores.

c) Utilizo o computador quando é necessário.

d) Sinto-me à vontade a trabalhar com computadores.

e) Gosto muito de trabalhar com computadores.

5. Já alguma vez consultaste a Internet?

☐

Sim

☐

Não

6. Costumas "navegar" nos sites?

☐☐

Sim Não

7. Costumas pesquisar informações, para trabalhos escolares, na internet?

☐ ☐
Sim Não

8. Selecciona as ferramentas da internet, com que já trabalhaste:

☐ Blogue	☐ Word	☐ FrontPage (Editores de páginas Web)
☐ Wiki	☐ PowerPoint	☐ Videoconferência
☐ HotPotatoes	☐ Fórum	☐ Movie Maker
☐ WebQuest	☐ Podcasts	☐ e-mail
☐ Chat	☐ MOODLE	☐ Redes sociais (Facebook/Hi5/Google+)

9. Na aula de Inglês gosto de:

- ☐ Diálogo entre professora e alunos
☐ Aulas expositivas
☐ Exploração de audiovisuais/exercícios interativos
☐ Aulas com fichas de atividades
☐ Atividades de projeto
☐ Trabalho de grupo
☐ Outros. Quais? _____

10. Os recursos de ensino/aprendizagem de que eu gosto mais são:

- ☐ Manual Escolar
☐ Visitas de estudo
☐ Dramatização de textos
☐ Videogramas/Diaporamas
☐ Jornal de paredes/cartazes
☐ World Wide Web
☐ Outros. Quais?

Obrigada pela tua colaboração!

Questionário da atividade 1



Sexo: Feminino _____ Masculino _____

Turma: _____ Ano: _____ Idade: _____

Chocolate Muffins – group work

Realizaste uma atividade de projeto em grupo. Para tal a tua professora colocou na plataforma *MOODLE* os seguintes elementos:

- Estrutura/procedimentos/ objetivos do trabalho
- Videoclip do *youtube* “Nigella Feasts- Comfort food-chop chips muffins”
- Grelha de avaliação com os parâmetros a avaliar.

Responde às seguintes questões de acordo com a tua opinião sobre a atividade.

1. Gostaste de realizar esta atividade?

☐

Sim

☐

Não

2. Classifica-a de acordo com a legenda apresentada, sendo 1 o menos satisfatório e o 5 o mais satisfatório?

☐

1

☐

2

☐

3

☐

4

☐

5

3. Qual o grau de dificuldade que encontraste nas tarefas que realizaste?

- a. Foi muito difícil de realizar
- b. Foi um pouco difícil de realizar
- c. Foi fácil de realizar
- d. Foi muito fácil de realizar
- e. Foi extremamente fácil de realizar

4. Como avalias o teu grau de comprometimento:

- a. Não participei na realização da atividade
- b. Participei na atividade mas sem entusiasmo
- c. Participei na atividade por obrigação
- d. Participei na atividade com entusiasmo
- e. Participei na atividade com vontade e entusiasmo

5. No domínio das aprendizagens, como avalias o teu desempenho em relação à atividade?

- a. Não aprendi nada
- b. Aprendi alguma coisa mas pouco
- c. Aprendi o suficiente para realizar a tarefa
- d. Aprendi muito
- e. Aprendi mais do que estava a contar

6. Como avalias os recursos disponibilizados na plataforma *MOODLE*? (podes escolher mais do que uma opção)

- a. Demasiado difíceis
- b. Insuficientes
- c. Aborrecidos
- d. Distrativos
- e. Esclarecedores
- f. Adaptados aos conhecimentos dos alunos
- g. Apelativos
- h. Motivadores

7. Quais as vantagens/desvantagens do trabalho de grupo fora da sala de aula? (podes escolher mais do que uma opção)

- a. Os meus amigos ajudam-me a aprender
- b. Sinto-me mais confiante
- c. Partilho conhecimentos
- d. Ninguém se entende
- e. É mais difícil
- f. Aprendo menos
- g. Não tem vantagens

8. Gostarias de continuar a realizar atividades através da plataforma *MOODLE*?

- ☐ Sim
- ☐ não

Obrigada pela tua colaboração!



Questionário da atividade 2

Sexo: Feminino _____ Masculino _____

Turma: _____ Ano: _____ Idade: _____

BE WACKY – interactive web tale writing

Realizaste uma atividade de projeto individual. Para tal a tua professora colocou na plataforma *MOODLE* os seguintes elementos:

- Link da web.
- Instruções para a realização do trabalho prático – ilustração da história

Responde às seguintes questões de acordo com a tua opinião sobre a atividade.

1. Gostaste de realizar esta atividade?

☐

Sim

☐

Não

2. Classifica-a de acordo com a legenda apresentada, sendo 1 o menos satisfatório e o 5 o mais satisfatório?

☐

1

☐

2

☐

3

☐

4

☐

5

3. Qual o grau de dificuldade que encontraste na tarefa que realizaste?

- Foi muito difícil de realizar
- Foi um pouco difícil de realizar
- Foi fácil de realizar
- Foi muito fácil de realizar
- Foi extremamente fácil de realizar

4. Como avalias o teu grau de comprometimento:

- Não participei na actividade por ser uma perda de tempo.
- Participei na atividade para obter melhor nota.

- c. Participei na actividade porque aprender uma segunda língua valoriza-me.
- d. Participei na atividade porque é importante para o meu desenvolvimento pessoal.
- e. Participei na atividade por vontade e entusiasmo em aprender mais.
- f. Participei nesta actividade pela satisfação que sinto em ultrapassar dificuldades.
- g. Participei nesta actividade pelo prazer de aprender uma segunda língua.

5. No domínio das aprendizagens, como avalias o teu desempenho em relação à atividade?

- a. Não aprendi nada.
- b. Aprendi alguma coisa mas pouco.
- c. Aprendi o suficiente para realizar a tarefa.
- d. Aprendi muito.
- e. Aprendi mais do que estava a contar.

6. Como avalias o recurso disponibilizado na plataforma *MOODLE*? (podes escolher mais do que uma opção)

- a. Demasiado difícil.
- b. Insuficiente.
- c. Aborrecido.
- d. Distrativo.
- e. Esclarecedor.
- f. Adaptado aos conhecimentos dos alunos.
- g. Apelativo.
- h. Motivador.

7. Quais as vantagens/desvantagens deste trabalho individual fora da sala de aula? (podes escolher mais do que uma opção)

- a. Não tem vantagens.
- b. Aprendo a ultrapassar dificuldades.
- c. Põe-me à prova.
- d. Consolida conhecimentos.
- e. É mais um contributo para a nota.
- f. É mais difícil mas mais compensador.
- g. Prazer em de estudar inglês

8. Gostarias de continuar a realizar atividades através da plataforma *MOODLE*?

- ☐ Sim
☐ não

Obrigada pela tua colaboração!

Questionário da atividade 3



Sexo: Feminino _____ Masculino _____

Turma: _____ **Ano:** _____ **Idade:** _____

WEBQUEST - Eating disorders

Realizaste uma atividade de projeto individual. Para tal a tua professora colocou na plataforma *MOODLE* os seguintes elementos:

- *Webquest* subordinado ao tema dos conteúdos das aulas com links da web.
- Instruções para a realização do trabalho e publicação na plataforma

Responde às seguintes questões de acordo com a tua opinião sobre a atividade.

Gostaste de realizar esta atividade?

☐

Sim

☐

Não

1. Classifica-a de acordo com a legenda apresentada, sendo 1 o menos satisfatório e o 5 o mais satisfatório:

☐

1

☐

2

☐

3

☐

4

☐

5

2. Qual o grau de dificuldade que encontraste na tarefa que realizaste?

- a. Foi muito difícil de realizar
- b. Foi um pouco difícil de realizar
- c. Foi fácil de realizar
- d. Foi muito fácil de realizar
- e. Foi extremamente fácil de realizar

3. Como avalias o teu grau de comprometimento:

- a. Não participei na actividade por ser uma perda de tempo.
- b. Participei na atividade para obter melhor nota

- c. Participei na actividade porque aprender uma segunda língua valoriza-me.
- d. Participei na atividade porque é importante para o meu desenvolvimento pessoal.
- e. Participei na atividade por vontade e entusiasmo em aprender mais.
- f. Participei nesta actividade pela satisfação que sinto em ultrapassar dificuldades
- g. Participei nesta actividade pelo prazer de aprender uma segunda língua.

4. No domínio das aprendizagens, como avalias o teu desempenho em relação à atividade?

- a. Não aprendi nada.
- b. Aprendi alguma coisa mas pouco.
- c. Aprendi o suficiente para realizar a tarefa.
- d. Aprendi muito.
- e. Aprendi mais do que estava a contar.

5. Como avalias o recurso disponibilizado na plataforma *MOODLE*? (podes escolher mais do que uma opção)

- a. Demasiado difícil.
- b. Insuficiente.
- c. Aborrecido.
- d. Distrativo.
- e. Esclarecedor.
- f. Adaptado aos conhecimentos dos alunos.
- g. Apelativo.
- h. Motivador.

6. Quais as vantagens/desvantagens deste trabalho individual fora da sala de aula? (podes escolher mais do que uma opção)

- a. Não tem vantagens.
- b. Aprendo a ultrapassar dificuldades.
- c. Aprendo enquanto me divirto.
- d. Consolido conhecimentos.
- e. É mais um contributo para a nota.
- f. É mais difícil mas mais compensador.
- g. Prazer em de estudar inglês.

7. Gostarias de continuar a realizar atividades através da plataforma *MOODLE*?

- ☐ Sim
- ☐ não

Obrigada pela tua colaboração!



Questionário da atividade 4

Sexo: Feminino _____ Masculino _____

Turma: _____ Ano: _____ Idade: _____

FILMS & CINEMA – online dictionary

Realizaste uma atividade de projeto de grupo com participação individual. Para tal a tua professora colocou na plataforma *MOODLE* os seguintes elementos:

- Glossário *MOODLE*.
- Instruções para a realização e publicação do trabalho.
- Indicação da data para a realização da atividade.

Responde às seguintes questões de acordo com a tua opinião sobre a atividade.

1. Gostaste de realizar esta atividade?

☐

Sim

☐

Não

2. Classifica-a de acordo com a legenda apresentada, sendo 1 o menos satisfatório e o 5 o mais satisfatório?

☐

1

☐

2

☐

3

☐

4

☐

5

3. Qual o grau de dificuldade que encontraste na tarefa que realizaste?

- Foi muito difícil de realizar
- Foi um pouco difícil de realizar
- Foi fácil de realizar
- Foi muito fácil de realizar
- Foi extremamente fácil de realizar

4. Como avalias o teu grau de comprometimento:

- Não participei na actividade por ser uma perda de tempo.
- Participei na atividade para obter melhor nota.

- c. Participei na actividade porque aprender uma segunda língua valoriza-me.
- d. Participei na atividade porque é importante para o meu desenvolvimento pessoal.
- e. Participei na atividade por vontade e entusiasmo em aprender mais.
- f. Participei nesta actividade pela satisfação que sinto em ultrapassar dificuldades.
- g. Participei nesta actividade pelo prazer de aprender uma segunda língua.

5. No domínio das aprendizagens, como avalias o teu desempenho em relação à atividade?

- a. Não aprendi nada.
- b. Aprendi alguma coisa mas pouco.
- c. Aprendi o suficiente para realizar a tarefa.
- d. Aprendi muito.
- e. Aprendi mais do que estava a contar.

6. Como avalias o recurso disponibilizado na plataforma *MOODLE*? (podes escolher mais do que uma opção)

- a. Demasiado difícil.
- b. Insuficiente.
- c. Aborrecido.
- d. Distrativo.
- e. Esclarecedor.
- f. Adaptado aos conhecimentos dos alunos.
- g. Apelativo.
- h. Motivador.

7. Quais as vantagens/desvantagens deste trabalho individual fora da sala de aula? (podes escolher mais do que uma opção)

- a. Não tem vantagens.
- b. Aprendo a ultrapassar dificuldades.
- c. Põe-me à prova.
- d. Consolida conhecimentos.
- e. É mais um contributo para a nota.
- f. É mais difícil mas mais compensador.
- g. Prazer em de estudar inglês.

8. Gostarias de continuar a realizar atividades através da plataforma *MOODLE*?

- ☐ Sim
☐ não

Obrigada pela tua colaboração!



Questionário da atividade 5

Sexo: Feminino _____ Masculino _____

Turma: _____ Ano: _____ Idade: _____

CINEMA – forum of opinion

Realizaste uma atividade de projeto de grupo com participação individual. Para tal a tua professora colocou na plataforma *MOODLE* os seguintes elementos:

- Fórum *MOODLE*.
- Instruções para a publicação da tua opinião.
- Indicação da data para a realização da actividade.

Responde às seguintes questões de acordo com a tua opinião sobre a atividade.

1. Gostaste de realizar esta atividade?

☐

Sim

☐

Não

2. Classifica-a de acordo com a legenda apresentada, sendo 1 o menos satisfatório e o 5 o mais satisfatório?

☐

1

☐

2

☐

3

☐

4

☐

5

3. Qual o grau de dificuldade que encontraste na tarefa que realizaste?

- Foi muito difícil de realizar
- Foi um pouco difícil de realizar
- Foi fácil de realizar
- Foi muito fácil de realizar
- Foi extremamente fácil de realizar

4. Como avalias o teu grau de comprometimento:

- Não participei na actividade por ser uma perda de tempo.
- Participei na atividade para obter melhor nota.

- c. Participei na actividade porque aprender uma segunda língua valoriza-me.
- d. Participei na atividade porque é importante para o meu desenvolvimento pessoal.
- e. Participei na atividade por vontade e entusiasmo em aprender mais.
- f. Participei nesta actividade pela satisfação que sinto em ultrapassar dificuldades.
- g. Participei nesta actividade pelo prazer de escrever uma opinião numa segunda língua.

5. No domínio das aprendizagens, como avalias o teu desempenho em relação à atividade?

- a. Não aprendi nada.
- b. Aprendi alguma coisa mas pouco.
- c. Aprendi o suficiente para realizar a tarefa.
- d. Aprendi muito.
- e. Aprendi mais do que estava a contar.

6. Como avalias o recurso disponibilizado na plataforma *MOODLE*? (podes escolher mais do que uma opção)

- a. Demasiado difícil.
- b. Insuficiente.
- c. Aborrecido.
- d. Distrativo.
- e. Esclarecedor.
- f. Adaptado aos conhecimentos dos alunos.
- g. Apelativo.
- h. Motivador.

7. Quais as vantagens/desvantagens deste trabalho individual fora da sala de aula? (podes escolher mais do que uma opção)

- a. Não tem vantagens.
- b. Aprendo a ultrapassar dificuldades.
- c. Põe-me à prova.
- d. Consolida conhecimentos.
- e. É mais um contributo para a nota.
- f. É mais difícil mas mais compensador.
- g. Prazer em de estudar inglês.

8. Gostarias de continuar a realizar atividades através da plataforma *MOODLE*?

- ☐ Sim
☐ não

Obrigada pela tua colaboração!