

MESTRADO EM ENSINO DO INGLÊS E ALEMÃO NO ENSINO BÁSICO

***Os Recursos Multimédia e a Retenção de
Vocabulário na Aprendizagem da Língua
Inglesa no 1º Ciclo do Ensino Básico***

Patrícia Alexandra Sampaio Pinheiro Vaz

2012

PATRÍCIA ALEXANDRA SAMPAIO PINHEIRO VAZ

2º Ciclo de Estudos em Ensino do Inglês e Alemão no Ensino Básico

***Os Recursos Multimédia e a Retenção de
Vocabulário na Aprendizagem da Língua
Inglesa no 1º Ciclo do Ensino Básico***

2012

Orientador: Professor Doutor Rui Carvalho Homem

Coorientador: Doutora Maria Ellison de Matos

Classificação: Ciclo de Estudos:

Relatório:

Versão definitiva

À minha família

AGRADECIMENTOS

O presente relatório não teria sido possível sem a colaboração de diversas pessoas às quais não posso deixar de exprimir os meus sinceros agradecimentos.

Ao Professor Doutor Rui Carvalho Homem, pela orientação deste trabalho e pelo precioso contributo nas revisões de texto.

À Doutora Maria Ellison de Matos, pela orientação deste trabalho, sugestões, pela disponibilidade demonstrada ao longo da sua elaboração e pelo inestimável contributo para a elaboração deste relatório.

À minha amiga, Rute Matos, pela preciosa colaboração, infinita paciência e disponibilidade, sem as quais não me teria sido possível realizar o presente relatório.

Um agradecimento especial à dr.^a Maria Luísa Gama Silva Santos, diretora do Agrupamento de Escolas da Senhora da Hora; à coordenadora da Escola Básica Quinta S. Gens, dr.^a Luz Crista; bem como à dr.^a Isilda Pascoal, professora titular da turma 1º B, pela disponibilidade demonstrada e pela valiosa colaboração prestada na consecução do presente estudo.

Aos alunos da turma 1º B, que constituíram a amostra do estudo de investigação-ação apresentado neste relatório, pelo entusiasmo que demonstraram ao longo do mesmo.

Ao meu marido e filho, pela paciência e amor incondicionais.

A toda a minha família, pelo incentivo, carinho e conforto ao longo da elaboração deste trabalho.

A todos os citados, o meu sincero agradecimento!

RESUMO

As novas tecnologias trouxeram novas possibilidades ao ensino. Através da diversificação de estratégias e materiais, de cariz audiovisual e progressivamente interativo, os recursos tecnológicos ao dispor do professor permitiram uma aproximação do ambiente de sala de aula à vivência dos alunos do século XXI e à sua forma de pensar, agir e de se relacionar com o outro. Contudo, esta revolução também acarretou receio e insegurança por parte dos educadores que, tendo nascido e crescido numa época que era analógica, se veem agora confrontados com o obsoletismo dos seus, agora chamados “tradicionais” métodos de ensino, sentindo necessidade de rever a sua metodologia, pois esta parece não mais captar o interesse e motivar os alunos de hoje.

O presente relatório abre portas à reflexão sobre as implicações que a utilização de atividades com recursos multimédia, nomeadamente de pendor interativo, poderá ter na retenção de vocabulário no ensino precoce da língua inglesa.

Neste trabalho, problematizam-se alguns dos aspetos que caracterizam o complexo processo que é a aprendizagem de uma língua estrangeira, como a motivação e a memória, mas também algumas especificidades relacionadas com a forma como as crianças aprendem, e procede-se à apresentação de um estudo de investigação-ação que demonstra que a utilização de atividades com recursos multimédia, nomeadamente interativa, pode promover a retenção de vocabulário num nível inicial de aprendizagem da língua inglesa.

Palavras-Chave: retenção, vocabulário, recursos multimédia, interativo, motivação, memória, ensino precoce, língua estrangeira

ABSTRACT

New technologies have brought new possibilities for teaching. By diversifying strategies and using materials of an increasingly interactive and audiovisual nature, technological resources available to the teacher have provided an approximation of the classroom environment to the experience of twenty-first century students and their way of thinking, acting and relating to each other. However, this revolution has also caused fear and insecurity on the part of educators who were born and grew up in a non-digital era, these teachers now find their "traditional" teaching methods somewhat obsolete, and feel the need to review their methodology, since it no longer seems to capture the interest of or motivate the students of today.

This report opens the door to reflection on the use of multimedia activities, including those of an interactive nature, and the implications for retention of vocabulary for young children learning English as a foreign language.

In this work, I question some of the aspects that characterize the complex process of learning a foreign language, such as motivation and memory, but also some specifications related to the way children learn, and proceed with a presentation of an action research study which shows that the use of multimedia activities, especially interactive ones, can promote the retention of vocabulary at an elementary level of English language learning.

Keywords: retention, vocabulary, multimedia resources, interactive, motivation, memory, early education, foreign language

ÍNDICE

Introdução	- 1 -
Parte I	- 5 -
1. O Meu Percurso Profissional	- 6 -
1.1. Formação Profissional.....	- 6 -
1.2. Terceiro Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário	- 10 -
1.3. Primeiro Ciclo	- 11 -
Parte II.....	- 15 -
2. Contexto de Investigação	- 16 -
2.1. Contexto Escolar	- 16 -
2.2. O Agrupamento de Escolas da Senhora da Hora	- 17 -
2.3. A Escola Básica Quinta de S. Gens.....	- 18 -
2.4. Caraterização da Turma	- 19 -
2.5. Observação, Diagnóstico e Definição da Área de Intervenção	- 20 -
Parte III	- 24 -
3. Enquadramento Teórico	- 25 -
3.1. O Professor do Século XX e o Aluno do Século XXI	- 26 -
3.2. Motivação - Elemento essencial no processo de aprendizagem	- 31 -
3.3. A Aprendizagem de Vocabulário	- 36 -
3.4. A Memória e os Recursos Multimédia.....	- 40 -

Parte IV	- 46 -
4. Metodologia de Intervenção Seleccionada	- 47 -
4.1. Os Instrumentos de Recolha de Informação	- 49 -
4.2. Primeira Fase do Ciclo de Investigação-Ação	- 53 -
a) Planificação.....	- 53 -
b) Ação.....	- 54 -
c) Observação (Avaliação).....	- 57 -
d) Análise, Interpretação e Reflexão acerca dos Dados Recolhidos.....	- 59 -
4.3. Segunda Fase do Ciclo de Investigação-Ação	- 66 -
a) Planificação.....	- 66 -
b) Ação.....	- 67 -
c) Observação (Avaliação).....	- 68 -
d) Análise, Interpretação e Reflexão acerca dos Dados Recolhidos	- 69 -
Parte V	- 77 -
5. Reflexão e Conclusões Acerca dos Dados Obtidos	- 78 -
Conclusão	- 81 -
Obras Citadas	- 85 -
Anexos	- 91 -
Anexo I - Questionário Respondido pela Professora	- 92 -
Anexo II – Entrevista Realizada aos Alunos.....	- 94 -
Anexo III - Análise das Respostas à Entrevista realizada aos Alunos	- 95 -
Anexo IV - Atividades Propostas na Primeira Fase do Ciclo de Estudo	- 97 -
Anexo V – Grelha de Observação Estruturada preenchida pela Professora de Inglês da Turma.....	- 99 -
Anexo VI – Atividades Propostas na Segunda Fase do Ciclo de Estudo.....	- 100 -
Anexo VII – Diapositivos Utilizados nos Testes nas Fases de Avaliação	- 101 -
Anexo VIII - Resultados dos Testes Aplicados na Primeira Fase do Estudo	- 102 -
Anexo IX - Resultados dos Testes Aplicados na Primeira Fase do Estudo	- 103 -

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Atividades que os alunos gostariam de ver desenvolvidas nas aulas de Inglês	- 22 -
Gráfico 2 - Resultados obtidos no primeiro teste na primeira fase de avaliação (denominação de itens lexicais com base no visionamento de imagens).....	- 61 -
Gráfico 3 - Resultados obtidos no segundo teste na primeira fase de avaliação (associação da pronúncia de itens lexicais às respetivas imagens)	- 62 -
Gráfico 4 - Resultados obtidos no terceiro teste na primeira fase de avaliação (audição e tradução de itens lexicais da L2 para a L1)	- 63 -
Gráfico 5 - Comparação dos resultados obtidos no primeiro teste, em ambas as fases de avaliação (denominação de itens lexicais com base no visionamento de imagens)	- 70 -
Gráfico 6 - Comparação dos resultados obtidos no segundo teste, em ambas as fases de avaliação (associação da pronúncia de itens lexicais às respetivas imagens)	- 70 -
Gráfico 7 - Comparação dos resultados obtidos no terceiro teste, em ambas as fases de avaliação (audição e tradução de palavras da L2 para a L1)	- 71 -
Gráfico 8 - Comparação dos resultados obtidos no primeiro teste, por item lexical, em ambas as fases de avaliação (denominação de itens lexicais com base no visionamento de imagens)	- 72 -
Gráfico 9 - Comparação dos resultados obtidos no segundo teste, por item lexical, em ambas as fases de avaliação (correspondência entre a pronúncia de itens lexicais e respetivas imagens).....	- 73 -
Gráfico 10 - Comparação dos resultados obtidos no terceiro teste, por item lexical, em ambas as fases de avaliação (audição e tradução de palavras da L2 para a L1).....	- 74 -
Gráfico 11 - Resposta dos alunos à questão: “Gostas de aprender Inglês na escola?”	- 95 -

Gráfico 12 - Resposta dos alunos à questão: “Que atividades fazes mais vezes nas aulas de Inglês?”	- 95 -
Gráfico 13 - Resposta dos alunos à questão: “Destas atividades, quais são aquelas de que gostas mais?”	- 95 -
Gráfico 14 - Resposta dos alunos à questão: “Que atividades gostavas de fazer que a tua professora não faz?”	- 95 -
Gráfico 15 - Resposta dos alunos à questão: “É só na escola que aprendes Inglês, ou também aprendes em casa?”	- 96 -
Gráfico 16 - Resposta dos alunos à questão: “O que fazes em casa que te ajuda a aprender Inglês?”	- 96 -
Gráfico 17 - Resposta dos alunos à questão: “Como decoras melhor as palavras que aprendes?”	- 96 -

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Modelo do processo de motivação da aprendizagem na aula de L2 (Dörnyei 22)	- 33 -
Figura 2 - Atividades propostas aos alunos na primeira fase de investigação	- 57 -
Figura 3 - Atividades propostas aos alunos na segunda fase de investigação	- 68 -
Figura 4 - Exemplos de diapositivos utilizados na fase de apresentação dos itens lexicais (audição e repetição, com diferentes ritmos e entoações)	- 97 -
Figura 5 - Exemplos de diapositivos utilizados na animação que acompanhou a canção -	97 -
Figura 6 - Exemplo de diapositivo utilizado aquando do jogo de substituição de palavras por gestos	- 97 -
Figura 7 - Jogo de memória (não interativo).....	- 98 -
Figura 8 - Jogo de memória interativo (associação da pronúncia das palavras às respetivas imagens)	- 98 -
Figura 9 - Jogo de memória interativo: apresentação da grafia das palavras (associação da grafia das palavras à sua respetiva pronúncia	- 100 -
Figura 10 - Jogo de memória interativo (associação da grafia das palavras às respetivas imagens)	- 100 -
Figura 11 - Jogo de memória interativo (associação da pronúncia das palavras à sua grafia)	- 100 -
Figura 12 - Primeiro teste: denominação de itens lexicais com base no visionamento de imagens	- 101 -
Figura 13 - Segundo teste: correspondência entre a pronúncia de itens lexicais e respetivas imagens	- 101 -
Figura 14 - Terceiro teste: audição e tradução de itens lexicais da L2 para a L1	- 101 -

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 – Plano do estudo de investigação-ação implementado	- 50 -
Tabela 2 - Envolvimento dos alunos nas atividades propostas, em relação aos parâmetros “motivação” e “participação”, em comparação com as aulas ministradas pela docente de Inglês da turma, dr. ^a Rute Matos	- 60 -
Tabela 3 - Atividades em que os alunos evidenciaram um maior grau de esforço e envolvimento	- 60 -
Tabela 4 - Resultados obtidos na primeira fase do estudo, por aluno e por item lexical	- 102 -
Tabela 5 - Resultados obtidos na segunda fase do estudo, por aluno e por item lexical	- 103 -

INTRODUÇÃO

INTRODUÇÃO

A escola da era digital impõe ao professor novos desafios e exigências. O professor do século XXI vê-se perante a necessidade de reaprender estratégias e rever a sua metodologia com vista a motivar os alunos da atualidade, que apresentam uma forma de aprender completamente díspar dos alunos de outrora. Transferir a tecnologia e os gostos dos alunos para a sala de aula é tornar o processo de aprendizagem não só mais apelativo, interessante e motivador, mas também mais eficaz por motivar intrinsecamente os nossos aprendentes para as atividades que lhes propomos.

Como docente de línguas estrangeiras, uma das minhas maiores preocupações tem sido a implementação de estratégias e recursos adequados aos gostos dos meus alunos. Neste sentido, o audiovisual sempre constituiu um recurso inestimável nas minhas aulas, pois é um fator facilitador da memorização e constitui um estímulo à aprendizagem. Agora que a maioria das escolas estão dotadas de inovadores equipamentos, é possível aproximar o contexto de sala de aula dos interesses dos nossos alunos, cujo tempo livre é dedicado às novas tecnologias, em geral, e aos computadores e jogos multimédia, em particular.

Particularmente na minha prática docente no primeiro ciclo, não raras vezes os meus alunos demonstraram conhecer vocábulos não integrantes do currículo porque os mesmos eram utilizados em jogos multimédia que preenchiam grande parte do seu tempo livre. É, por outro lado, também muito comum, que alguns dos meus alunos do terceiro ciclo, e mesmo do ensino secundário, que revelam desinteresse pela aprendizagem da língua inglesa se façam acompanhar dos manuais de instruções dos seus jogos de vídeo para que os ajude com a tradução de algum vocabulário. Estas circunstâncias, juntamente com as especificidades do contexto em que o estudo apresentado neste relatório foi levado a cabo, despertaram o meu interesse por esta temática.

O estudo de investigação-ação apresentado neste relatório pretendeu avaliar se a prática sistemática de atividades com recurso ao suporte multimédia e ao seu carácter interativo poderá contribuir para a melhoria da capacidade de retenção de vocabulário dos alunos iniciantes da língua inglesa.

Considera-se que, se os alunos se encontram intrinsecamente motivados para os jogos multimédia, mais facilmente se empenharão na realização de atividades similares e, conseqüentemente, de uma forma lúdica, memorizarão os *itens* lexicais trabalhados de forma

mais eficaz. Assim, a proposta apresentada neste estudo toma como objeto de investigação o desenvolvimento da capacidade de memorização de vocábulos, através da utilização de recursos multimédia, com especial destaque para o jogo interativo. Este objetivo remeteu-me para a formulação da seguinte questão de investigação:

Poderá a utilização de recursos multimédia interativos auxiliar alunos num nível inicial de aprendizagem da língua inglesa a reter vocabulário nesta língua?

Na parte I deste relatório traço, em linhas gerais, o meu percurso pedagógico, destaco a minha experiência profissional na lecionação da língua inglesa a alunos do primeiro ciclo do ensino básico.

A parte II deste relatório é dedicada à contextualização do meu estudo de investigação-ação. É nesta secção que realço o fato de eu não ser professora da turma que constituiu a amostra do meu estudo, pelo que contei com a generosa colaboração da minha amiga e colega dr.^a Rute Matos, professora de Inglês da turma. A partir da caracterização da turma, descrevo os dados observados e recolhidos junto da professora e dos alunos, e as conclusões que estiveram na origem da definição da área de intervenção deste estudo.

Posteriormente, na parte III, procedo ao enquadramento teórico do tema, começando por destacar algumas das características que distinguem o aluno de outrora do aluno de hoje, aludindo à sua nova forma de percecionar a realidade e problematizando as suas implicações no processo de ensino/aprendizagem atual. Em seguida, traço as linhas gerais de alguns dos estudos recentes relativos ao papel que a motivação detém na aquisição e apresento um modelo do processo motivacional proposto por Zoltán Dörnyei, que adaptei aos conteúdos que me propus utilizar. Ainda nesta parte, abordo os diferentes métodos vulgarmente utilizados no ensino de vocabulário em línguas estrangeiras, e saliento a importância do ensino direto num contexto inicial de aprendizagem. Ademais, refiro os aspetos que devem ser atendidos aquando do ensino de vocabulário a alunos num nível elementar de aprendizagem da língua e realço a forma como as crianças aprendem vocabulário. No último capítulo desta parte, sublinho a importância da memória no processo de aquisição e destaco as características dos recursos multimédia que podem rentabilizar a nossa capacidade de retenção. Ainda neste capítulo, e particularizando a questão, apresento uma definição de recursos multimédia, dando especial destaque aos de cariz interativo, pela importância que assumem no estudo de investigação-ação que levei a cabo.

Na parte IV do presente relatório, descrevo com detalhe ambas as fases do estudo de investigação-ação implementado, pormenorizando todas as etapas de planificação e desenvolvimento das atividades em contexto de sala de aula e enunciando os instrumentos de recolha de informação e análise de dados utilizados. Procedo, também ao tratamento e à análise dos resultados obtidos em ambas as fases de avaliação. Devo referir ainda, que foi meu objetivo apresentar dados estatísticos que permitissem aferir os benefícios advindos do estudo operado.

Por último, em jeito de conclusão, teço algumas considerações relativamente ao estudo implementado e à sua validade. Exponho o contributo que este trouxe à minha prática educativa e refiro alguns constrangimentos que enfrentei no decorrer do mesmo, e enuncio as suas limitações. Finalmente, apresento as minhas sugestões para possíveis investigações futuras.

PARTE I

O MEU PERCURSO PROFISSIONAL

1. O MEU PERCURSO PROFISSIONAL

1.1. FORMAÇÃO PROFISSIONAL

No ano de 1996 ingressei na Faculdade de Letras da Universidade do Porto e frequentei o curso de licenciatura em Línguas e Literaturas Modernas - Variante de Estudos Ingleses e Alemães - Ramo Educacional que concluí em junho do ano de 2001.

No período que mediou entre a minha licenciatura e o presente ano letivo, foram bastante diversas as experiências profissionais que tive a oportunidade de vivenciar. De entre elas contam-se alunos de várias faixas etárias, diferentes modalidades e tipos de estabelecimentos de ensino, incluindo escolas do primeiro e terceiro ciclos do ensino básico e ainda do ensino secundário, centros de formação, centros de novas oportunidades e associações comerciais. Esta diversidade permitiu-me contactar com um variado leque de aprendentes, integrando crianças, jovens e adultos com objetivos e em contextos de aprendizagem bastante distintos.

Quando terminei a minha licenciatura, matriculei-me no curso de Mestrado em Estudos Anglo-Americanos na mesma instituição com o propósito de aprofundar os conhecimentos que havia obtido aquando da licenciatura na área da cultura inglesa. Em concomitância com a frequência do curso, lecionei as línguas inglesa e alemã em diversas escolas do ensino básico e secundário.

No decorrer do ano de 2001, surgiu a primeira oportunidade de exercer funções de formadora, em nome da ASOR - Associação Sindical dos Registos e Notariado, com vista a monitorar duas Unidades de Formação de Curta Duração¹ denominadas *Técnicas de Inglês I*, com a carga horária de 50 horas. Este constituiu o meu primeiro grande desafio - preparar cerca de trinta agentes da Polícia de Segurança Pública da cidade de Castelo Branco para receber os turistas que vieram assistir ao Campeonato Europeu de Futebol de 2004. Apesar de me encontrar a elaborar a minha dissertação de mestrado, foi com bastante entusiasmo que abracei este projeto e durante cerca de um mês e meio permaneci em Castelo Branco onde fui muito bem acolhida e aprendi bastante sobre esta modalidade de ensino que, na época, era totalmente nova para mim. Em dezembro de 2004 teve lugar a defesa da minha dissertação na

¹ Doravante designada pela sigla UFCD.

área de Estudos de Cultura Inglesa e a partir de então muitas outras ocasiões de trabalho com adultos surgiram.

Em 2006, fui convidada a integrar a equipa formativa de dois Cursos de Educação e Formação de Adultos² (do tipo B3) em nome do Centro de Formação Profissional do Porto: Logística e Armazenagem, e Refrigeração, Ar Condicionado e Climatização - Sistemas Domésticos e Comerciais, que decorreram respetivamente nas cidades de Valongo e Porto. Para a mesma entidade viria a monitorar, nas instalações da Academia APAMM, em S. João da Madeira, a UFCD *Língua Inglesa: Comunicação Oral e Escrita* (25 horas).

No ano de 2008 fui selecionada para substituir uma docente e lecionar a disciplina de Língua Estrangeira II (Alemão) no Curso de Aprendizagem Técnico de Agência de Viagens em nome do CECOIA - Centro de Formação para o Comércio e Afins, durante o período de tempo em falta para o final do curso (cerca de um ano e meio). Em nome do mesmo centro de formação viria ainda a monitorar, no ano de 2008, a UFCD *Língua Inglesa - Comunicação Oral e Escrita* (25 horas) e duas UFCD intituladas *Língua Inglesa -Atendimento* (100 horas) nas instalações da Escola Profissional de Gaia.

Entre os anos de 2007 e 2009 monitorei ainda as ações *Comunicar em Inglês I* (50 horas), *Comunicar em Inglês II* (50 horas) e *Aprofundamento do Inglês* (50 horas) a duas turmas em nome do CEFOSAP - Centro de Formação Sindical e Aperfeiçoamento Profissional, nas instalações do SINDEQ - Sindicato Democrático da Energia, Química, Têxtil e Indústrias Diversas, em Estarreja.

De 2008 a 2011 ministrei o módulo de *Língua Estrangeira: Inglês* (100 horas, no caso do curso B3, e 150 horas, no caso do curso B2 e B3) no âmbito de três cursos EFA, em nome da entidade Margem, Formação e Consultadoria Económica, Lda., sediada em Gondomar. Dois dos cursos eram de tipologia B3 (Apoio Familiar e à Comunidade e Agente em Geriatria) e o outro de tipologia B2 e B3 (Apoio Familiar à Comunidade). Os primeiros decorreram nas instalações da sede e o último na Associação de Mãos Dadas, em Rio Tinto. Ainda em nome da mesma entidade e no ano de 2008 monitorei, na Associação Comercial e Industrial de Gondomar, as UFCD *Língua Inglesa - Atendimento* e *Língua Inglesa-Atendimento no Serviço Pós-Venda*. No ano de 2009 fui ainda formadora de um curso de Alemão (30 horas) em nome da MRS - Assessoria de Gestão, Lda. na empresa Ferreira Avelar & Irmão, Lda., sediada em Fiães, concelho de Santa Maria da Feira.

² Doravante designado pela sigla EFA.

Regozijo-me pelo facto de todos os dezassete grupos de adultos com os quais tive o prazer de trabalhar terem demonstrado bastante motivação e vontade de aprender. De uma forma geral, tratava-se de turmas bastante heterogéneas, reunindo aprendentes sem qualquer contato formal anterior com a língua inglesa com outros de um nível de língua avançado, o que me levou a adotar frequentemente um método de ensino diferenciado nas minhas sessões de formação, não tendo por objetivo desenvolver competências uniformes e globais, mas proporcionar a cada aluno um leque de materiais e atividades que fossem por um lado diversos e motivadores para atender aos seus diferentes estilos de aprendizagem e preferências, e, por outro, adequados ao seu nível de língua. Trabalhar com esta faixa etária constituiu, portanto, um novo desafio, pois, não raramente, estas pessoas revelaram baixa autoestima enquanto aprendentes de línguas estrangeiras e necessitaram de reforços positivos constantes. Foi com muita alegria que ouvi alguns formandos confessar que após um longo dia de trabalho, assistir a uma aula de Inglês desempenhava uma função revigorante no seu quotidiano.

As estratégias que adotei nas sessões de formação visaram sempre a aproximação a contextos reais de comunicação, através da simulação de situações de interação de índole social, comercial ou profissional, consoante os conteúdos da ação monitorada. Particularmente no que diz respeito aos cursos EFA que, pela forma como foram estruturados, se prolongaram por cerca de um ano e meio, senti necessidade de implementar recursos pedagógicos, materiais, atividades e estratégias de ensino/aprendizagem bastante diversificados. Foi neste contexto que comecei a recorrer aos meios audiovisuais de uma forma mais sistemática e estes vieram a constituir um auxiliar de valor inestimável. Neste sentido, recorri à utilização de apresentações em *Microsoft Office PowerPoint*®³, a conteúdos disponibilizados em linha, nomeadamente de carácter interativo, de forma constante na minha prática pedagógica. Na monitorização das UFCD que tinham por objetivo a aquisição e aplicação de vocabulário específico no processo de atendimento de clientes estrangeiros, recorri à filmagem e/ou gravação de diálogos simulados pelos formandos e ao posterior visionamento e análise crítica dos mesmos visando a melhoria dos diálogos. A audição de diálogos gravados por falantes nativos, o visionamento de pequenos vídeos com as expressões idiomáticas utilizadas em contextos específicos de comunicação foram essenciais para o sucesso destas ações e sobretudo para a motivação dos meus formandos. Estes apenas são alguns dos exemplos da presença dos recursos audiovisuais nas minhas aulas de línguas

³ Doravante designado pela sigla PPT.

estrangeiras. Na verdade, o meu entendimento da importância dos recursos audiovisuais no ensino de uma língua estrangeira teve início logo no decorrer do meu estágio pedagógico.

1.2. TERCEIRO CICLO DO ENSINO BÁSICO E ENSINO SECUNDÁRIO

No ano letivo de 2000/2001, realizei o meu estágio pedagógico na Escola Secundária Almeida Garrett, em Vila Nova de Gaia, tendo obtido a minha profissionalização no ensino de Inglês no terceiro ciclo do ensino básico e secundário. O trabalho do meu núcleo de estágio realizado no âmbito do seminário de língua inglesa debruçou-se sobre a importância dos meios audiovisuais no ensino de uma língua estrangeira e permitiu-me explorar materiais de carácter audiovisual, bem como aprender novas estratégias para a utilização dos suportes visual e auditivo, numa época em que os recursos disponíveis eram ainda bastante analógicos e tradicionais comparativamente àqueles que temos hoje à nossa disposição. Nessa época, a existência de um computador e de um projetor multimédia em todas as salas de aula era ainda impensável, sendo o retroprojetor provavelmente o recurso visual mais utilizado no ensino de línguas estrangeiras no nosso país.

Desde muito cedo pude constatar a impressão positiva que estes meios deixam nos rostos dos alunos. Por este motivo, continuei a utilizar, sempre que dispus dos recursos materiais necessários, os meios audiovisuais nas escolas onde lecionei após a realização do meu estágio pedagógico: Escola Secundária Garcia de Orta, no Porto; Escola EB 2/3 de Barroselas, em Viana do Castelo; EB 2/3 e Secundária Inês de Castro, em Vila Nova de Gaia; e na Escola Secundária com Terceiro Ciclo Júlio Dinis, em Ovar, na qual obtive uma colocação anual no ano letivo transato, o que não acontecera em anos letivos anteriores, situação que me permitiu dedicar não só ao ensino de adultos e jovens, mas também de crianças.

1.3. PRIMEIRO CICLO

Foi ainda no decorrer do meu estágio pedagógico que em conjunto com as minhas colegas do núcleo de Inglês e Alemão fomos convidadas a integrar um projeto pioneiro que consistia na lecionação de aulas de Inglês, de uma forma lúdica e apelativa, durante sessenta minutos por semana, às turmas de terceiro e quarto anos da escola básica do primeiro ciclo Joaquim Nicolau Nasoni, em Vila Nova de Gaia. Este projeto pretendia comparar o nível de língua inglesa de alunos que tinham sido expostos à língua estrangeira ainda no primeiro ciclo com outros a frequentar o quinto ano de escolaridade sem nunca terem estabelecido um contato formal com esta língua.

Abraçámos este projeto com entusiasmo, embora a par de algum receio, por termos de lidar com aqueles pequenos aprendentes, tão diferentes do público-alvo ao qual a nossa formação inicial se dirigia. Notámos desde logo uma grande diferença: o entusiasmo com que as crianças nos olhavam sempre que batíamos à porta para mais uma hora cheia de jogos e atividades diferentes das propostas pela professora titular. Com efeito, foi extraordinário observar a alegria com que as crianças nos recebiam a cada semana, movidas por uma energia e motivação tão caraterísticos desta faixa etária, mas que exigiam de nós um conhecimento que na época não possuíamos. Foi então que me vi perante a necessidade de conhecer melhor a forma como as crianças desta idade aprendem, de reaprender estratégias, de conceber novos materiais, de me deixar contagiar pelo entusiasmo destes pequenos, mas exigentes alunos e de adotar uma dinâmica completamente distinta da requerida pelos alunos do terceiro ciclo ou ensino secundário. Com esse fim em vista, procurei formação específica nesta área e frequentei diversas oficinas e ações de formação dirigidas ao ensino da língua inglesa a este grupo etário⁴ e foram as sugestões que fui colhendo em todos estes encontros, bem como a troca de experiências com colegas professores, que me auxiliaram na conceção de materiais adaptados a este ciclo de ensino, bem como na seleção e aquisição de materiais autênticos, tais como livros de histórias, coletâneas de canções, e alguns filmes animados originalmente concebidos para um público infantil e falante da língua inglesa. Nesta altura, passei a encarar o ensino precoce da língua inglesa como um espaço lúdico onde os jogos, canções, histórias,

⁴ De entre estas, considero terem sido especialmente importantes para a minha formação as Ações intituladas *Ensino do Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico e Diversidade Linguística e Cultural- Pontes entre Teoria e Prática* (promovida pela Universidade de Aveiro), *Gestão Curricular do Inglês no 1º Ciclo* (promovida pela Direção Regional de Educação do Norte) e ainda o *Curso de Formação Contínua: Inglês no 1º Ciclo* (promovido pela Faculdade de Letras da Universidade do Porto).

atividades de dramatização, visionamento de filmes e atividades manuais desempenham um papel fundamental. De fato, uma das características que pautam o conceito de sensibilização a uma língua estrangeira é a sua vertente lúdica, pois como é referido no capítulo dedicado às metodologias no documento *Ensino do Inglês: 1º Ciclo do Ensino Básico (1º e 2º Anos) - Orientações Programáticas*, as atividades que se socorrem dela assumem um papel primordial no desenvolvimento da criança, “por manterem o interesse do aluno, permitirem o seu desenvolvimento global, fomentarem a necessidade de comunicar e, complementarmente, proporcionarem uma relação positiva com a aprendizagem” (Dias e Toste 7).

Através da troca de experiências com professores especialista no ensino precoce da língua inglesa, percebi a necessidade de alternar atividades passíveis de gerar agitação entre os alunos com outras que exigem concentração, para evitar momentos de indisciplina, pelo que desenvolvi métodos de controlo do comportamento dos alunos, com recurso a grelhas. Trabalhei com diversos materiais e suportes, articulei conteúdos com diversas áreas disciplinares (curriculares e não curriculares), evitando compartimentar o conhecimento, o que resultaria descabido neste nível de ensino. Tendo em conta que “as crianças deste nível etário apercebem-se da realidade como um todo globalizado” (*Organização Curricular e Programas- Ensino Básico- 1º Ciclo* 101), que a carga horária da disciplina de Inglês se reduz apenas a duas ou três sessões semanais e que o seu carácter é facultativo, a adoção de um currículo estritamente vocacionado para a aquisição linguística seria completamente irrealista, estanque, despropositada e alheia ao estágio de desenvolvimento das crianças desta faixa etária. De fato, após sete anos letivos dedicados ao ensino do Inglês no ensino básico, nunca me senti apenas professora de uma língua estrangeira, mas sim educadora e formadora de todas as crianças com quem tive o prazer trabalhar. Com efeito, desenvolvi estratégias que visam muito para além do ensino de uma língua estrangeira que têm como finalidade o desenvolvimento integral da criança. Por isso, as minhas aulas passaram a ser momentos conscientes de enriquecimento da criança, propiciando, para além da aprendizagem, a promoção da responsabilidade e de valores como o respeito, a cooperação, a solidariedade, entre outros, pois tomei consciência de que o primeiro ciclo do ensino básico é o ciclo da socialização por excelência e como professora de crianças deste ciclo de estudos, é também meu dever ajudar a “melhorar o seu entendimento do mundo” (Driscoll 12). Tal como o documento *Orientações Programáticas para o 1º e 2º anos* torna claro, o que se pretende com o ensino do Inglês neste nível de ensino não é a determinação de objetivos e conteúdos rígidos única e exclusivamente dirigidos à aprendizagem de uma língua estrangeira, mas antes (a par de uma sensibilização para uma consciência plurilingue, privilegiando a comunicação e

expressão oral, os aspetos atitudinais e motivacionais), o desenvolvimento de competências não só linguísticas, mas que permitam um desenvolvimento global⁵ como ser humano, tendo em conta as vertentes social, cognitiva e afetiva.

Após a minha primeira experiência na lecionação no primeiro ciclo, e porque fui aprimorando o gosto pelo ensino destes alunos, decidi continuar a exercer funções de docência neste ciclo de estudos, aceitando todas as oportunidades que foram surgindo nesta área. Desde a obtenção da minha profissionalização no ensino das línguas inglesa e alemã no terceiro ciclo do ensino básico e secundário no ano de 2001 até à implementação do Programa de Generalização do Ensino de Inglês no Primeiro Ciclo do Ensino Básico no ano letivo de 2005/2006, fui contratada por diversas associações de pais do concelho de Vila Nova de Gaia para dinamizar aulas de Inglês em escolas do primeiro ciclo do ensino básico. No ano letivo de 2005/2006, já no âmbito do novo Programa, fui contratada pelas Câmaras Municipais de Vila Nova de Gaia e do Porto para lecionar Inglês a turmas do terceiro e quarto anos de escolaridade em escolas destes concelhos. Em 2006/2007 ainda lecionei em escolas do concelho de Vila Nova de Gaia, mas a partir do ano letivo de 2007/2008 até ao ano letivo transato lecionei em escolas do concelho de Santa Maria da Feira. No ano letivo transato, em resultado da minha colocação no início do mês de outubro, apenas lecionei durante algumas semanas numa escola do ensino básico do concelho de Ovar.

No total, lecionei em onze escolas do primeiro ciclo distribuídas por quatro concelhos, e trabalhei com os quatro níveis de ensino. No entanto, gostei particularmente de trabalhar com turmas de primeiro e segundo anos de escolaridade, com seis e sete anos de idade, pois, longe da tentação do recurso demasiado precoce da palavra escrita, promovi atividades capazes de proporcionar momentos reais de comunicação e que me permitiram desenvolver estratégias específicas para desenvolver as competências de compreensão e produção oral.

O meu percurso no âmbito das atividades de enriquecimento curricular pautou-se pela descoberta, pela procura de soluções para os obstáculos que fui encontrando pelo caminho, e que a inexperiência no ensino de alunos deste ciclo de ensino não me permitiram, num primeiro momento, antever, mas foi sobretudo uma oportunidade de desenvolver novas metodologias de ensino que hoje transfiro para outros contextos de ensino com bastante sucesso.

⁵ Veja-se como nas *Orientações Programáticas para o 1º e 2º Ano*, no ponto seis, a título de exemplo da planificação de uma unidade, se coloca a ênfase em dois aspetos fulcrais: as rotinas e as atividades interdisciplinares.

Uma vez que nutro um gosto especial pela lecionação da língua inglesa a crianças do primeiro ciclo, e porque o processo de formação de um professor se prolonga por toda a sua carreira, decidi obter a profissionalização no ensino básico através da frequência do curso de mestrado no âmbito do qual se insere este relatório.

PARTE II

CONTEXTO DE INVESTIGAÇÃO

2. CONTEXTO DE INVESTIGAÇÃO

2.1. CONTEXTO ESCOLAR

O presente relatório visa substituir a realização da unidade curricular *Iniciação à Prática Profissional* que integra o plano de estudos do segundo ciclo do curso de Mestrado em Ensino de Inglês e de outra Língua Estrangeira. Tal substituição foi possível na medida em que a Faculdade de Letras da Universidade do Porto acolheu a recomendação do Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas no sentido de os diplomados por licenciaturas anteriores ao modelo de Bolonha poderem requerer creditação da formação anterior para, desse modo, acederem ao grau de mestre através de um percurso curricular substancialmente reduzido.

Como referi anteriormente, no dia três de outubro do passado ano letivo obtive, através do Concurso Nacional de Professores, uma colocação na Escola Secundária com Terceiro Ciclo Júlio Dinis. Devido à incompatibilidade do horário que me foi atribuído nesta escola com aquele que detinha na escola do primeiro ciclo onde me encontrava a lecionar, fui obrigada a abdicar da colocação na escola do primeiro ciclo. Por este motivo, a partir da referida data de colocação, não exerci funções em qualquer estabelecimento de ensino do primeiro ciclo, pelo que solicitei autorização junto do Agrupamento no qual trabalhei nos últimos três anos letivos para levar a cabo o estudo de investigação explorado neste relatório. No entanto, essa autorização não me foi concedida em virtude de já não ter qualquer vínculo com o mesmo.

Foi então, através da generosidade da minha colega de licenciatura, e ex-aluna deste curso de mestrado, mestre Rute Matos, e a compreensão da diretora do Agrupamento de Escolas da Senhora da Hora, dr.^a Maria Luísa Gama Santos, que obtive autorização para levar a cabo o presente estudo na Escola Básica Quinta de S. Gens, Senhora da Hora.

A docente Rute Matos prestou uma colaboração imprescindível, uma vez que, para além de conhecer bem a realidade local e a comunidade escolar, colaborou comigo em todas as fases deste estudo de caso.

2.2. O AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DA SENHORA DA HORA

O Agrupamento de Escolas da Senhora da Hora localiza-se na freguesia com o mesmo nome, uma das dez que integram o concelho de Matosinhos. Esta freguesia apresenta uma população de trinta e três mil habitantes, constituindo a segunda maior do concelho em termos demográficos.

No que diz respeito à população ativa da freguesia e à sua distribuição por setores de atividade, verifica-se uma preponderância do setor terciário. Os pais dos alunos que frequentam o Agrupamento apresentam uma panóplia bastante diversificada de profissões, encontrando-se estas distribuídas pelos setores terciário seguido do secundário. No que diz respeito à sua escolaridade, verifica-se a primazia do ensino secundário.

O Agrupamento é constituído pela escola sede de segundo e terceiro ciclos, Escola EB 2/ 3 da Senhora da Hora, situada na Rua Quinta do Viso, e por quatro escolas do primeiro ciclo, duas das quais com ensino pré-escolar: EB Quinta de S. Gens, EB1 dos Quatro Caminhos, EB1 do Sobreiro e EB1/ JI da Amieira.

A freguesia dispõe de diversas coletividades e instituições desportivas; culturais, recreativas e de lazer; de serviços à comunidade; de solidariedade social, e de educação, nas quais tem tradição.

2.3. A ESCOLA BÁSICA QUINTA DE S. GENS

A antiga EB1 Quinta de S. Gens foi inaugurada em 1981, com base no modelo P3, caraterístico dos anos oitenta. A sua designação justifica-se pelo facto de o terreno onde foi implantada ter sido parte da Quinta de S. Gens, onde se encontra atualmente sediada a Direção Regional de Agricultura entre Douro e Minho, conhecida como Quinta Agrária.

Dada a afluência de alunos que o agrupamento vinha a registar nos últimos anos, foi necessário contornar a situação de sobrelotação de algumas das escolas que o integram, como foi o caso da EB1 Quinta de S. Gens. Assim, foi construído um centro escolar designado Escola Básica Quinta de S. Gens que abriu as suas portas em janeiro deste ano civil, acolhendo os alunos da EB1 Quinta de S. Gens e da EB1 do Sobreiro. Este centro permitiu melhorar as instalações e equipamentos da antiga escola, e proporcionou aos alunos da antiga EB1 do Sobreiro um espaço bastante mais amplo e mais bem equipado, substituindo os módulos pré-fabricados que asseguravam o serviço de refeições escolares e o funcionamento das AEC.

A nova escola dispõe de quatro salas de aulas destinadas ao ensino pré-escolar, e vinte ao primeiro ciclo do ensino básico (catorze da EB1 Quinta de S. Gens e seis da EB1 do Sobreiro). Este estabelecimento de ensino, da autoria do seu ex-aluno e arquiteto, Luís Trindade, dispõe ainda, entre outras valências, de duas salas de atividades extracurriculares, uma sala de ciências, uma biblioteca, um auditório, um refeitório com cozinha para confeção própria das refeições escolares, um recinto desportivo exterior, um parque infantil, um recreio coberto, salas para docentes e funcionários, e ainda uma sala para atendimento dos encarregados de educação. O novo edifício encontra-se em funcionamento desde o início do ano de 2012 com setenta e cinco alunos no ensino pré-escolar e vinte turmas do primeiro ciclo, perfazendo um total de quatrocentos e oitenta alunos.

2.4. CARATERIZAÇÃO DA TURMA

A turma selecionada para amostra do estudo de investigação-ação constante deste relatório foi a turma B do primeiro ano que é constituída por vinte e um alunos, sendo treze do sexo feminino e oito do sexo masculino. As idades dos alunos estão compreendidas entre os seis e os sete anos de idade, à exceção de uma aluna que tem oito anos. Esta aluna é portadora de Trissomia 21.

A caraterização da turma apresentada de seguida baseia-se nas informações prestadas pela docente Rute Matos, através de um questionário elaborado por mim com esse propósito uma vez que eu desconhecia a turma.

À exceção de uma das alunas da turma, que teve aulas de Inglês no ensino pré-escolar, nenhum dos restantes alunos teve qualquer contato formal com a língua inglesa anteriormente.

No que concerne ao comportamento, a turma apresenta uma postura favorável à aprendizagem. Os alunos são participativos e, de uma forma geral, cumprem as regras da sala de aula.

Em relação ao aproveitamento, trata-se de uma turma bastante homogénea ao nível da participação, do interesse e do desempenho, havendo apenas três alunos que não acompanham o ritmo global da turma.

Em relação à aluna com Trissomia 21, esta evidencia reduzidos níveis de concentração e bastantes dificuldades ao nível da expressão oral, beneficiando de um Plano de Educação Individual (PEI). Para além disso, esta aluna usufrui de acompanhamento regular por parte da professora de ensino especial no horário das aulas da professora titular. No entanto, a aluna não beneficia do mesmo acompanhamento nas aulas das AEC, nomeadamente nas aulas de Inglês.

2.5. OBSERVAÇÃO, DIAGNÓSTICO E DEFINIÇÃO DA ÁREA DE INTERVENÇÃO

Dada a circunstância de no passado ano letivo não ter lecionado numa escola do primeiro ciclo do ensino básico, foi necessário obter informações relativas à turma e à própria escola. Com esse intuito, logo após ter obtido autorização para levar a cabo este estudo, elaborei um questionário (Anexo I) e solicitei à docente de Inglês da turma, dr^a. Rute Matos, o seu preenchimento. Deste documento constavam questões relacionadas com o aproveitamento e comportamento da turma, bem como com as estratégias utilizadas pela docente no trabalho desenvolvido com a turma. Relativamente a este último parâmetro, pedi à docente que hierarquizasse as seguintes atividades de acordo com a regularidade com que as desenvolvesse nas aulas: “canções”, “trabalhos manuais”, “histórias”, “jogos de cartas/ *flashcards*”, “exercícios do manual”, “exercícios orais de pergunta-resposta”, e “atividades de caráter audiovisual ou interativo”. A docente destacou a utilização de “jogos de cartas/ *flashcards*” como aquela a que recorre com mais frequência, seguida das “canções” e de “exercícios orais de pergunta - resposta”. Em último lugar, a docente indicou as “atividades de caráter audiovisual ou interativo”. Às questões “Utiliza regularmente o computador nas suas aulas?” e “Utiliza a ferramenta *PPT* para fazer apresentações para os alunos desta turma?”, a inquirida respondeu negativamente. Tendo solicitado à mesma docente que indicasse os constrangimentos que havia verificado na lecionação à respetiva turma, a mesma indicou o apoio constante de que a aluna de NEE necessita, bem como a necessidade que sente em utilizar um leque diversificado de estratégias para manter os alunos atentos ao longo dos noventa minutos de duração das aulas de língua inglesa.

Num segundo momento, fiz uma visita à escola para conhecer os alunos, o pessoal docente e as instalações da escola. O edifício da Escola Básica de S. Gens é bastante recente e está dotado de variados recursos tecnológicos, aspeto que captou a minha atenção, pelo fato de em nenhum momento do meu percurso no primeiro ciclo haver lecionado numa escola com tantas valências. Contudo, quando questionei a professora de Inglês da turma, dr^a. Rute Matos, quanto à utilização que fazia dos referidos equipamentos a docente afirmou nunca ter utilizado o computador nas suas aulas com a turma, o que me intrigou bastante. Por isso decidi questionar os alunos relativamente à utilização dos recursos multimédia nas aulas de Inglês.

Aquando do meu primeiro contato com a turma, com vista a obter algumas informações relacionadas com a sua dinâmica de trabalho, através de uma assistência de uma aula da dr.^a Rute Matos, recorri à observação espontânea (Sousa 113) sem utilizar qualquer instrumento de recolha de informação, uma vez que o meu objetivo era avaliar a motivação da turma e a forma como esta desenvolvia as atividades. Verifiquei tratar-se de alunos bastante motivados para a aprendizagem da língua inglesa que, na sua maioria, participaram de forma ativa em todas as atividades propostas, tendo observado que apenas um número diminuto de alunos não participou espontaneamente na aula.

Após esta primeira observação, recorri à entrevista semiestruturada (Anexo II) a pequenos grupos de três alunos no sentido de apurar a sua motivação, as suas preferências no que diz respeito às atividades desenvolvidas e auscultar o seu interesse em desenvolver outro tipo de atividades, nomeadamente de pendor multimédia. É importante referir que aquando da realização desta entrevista, um dos alunos da turma não esteve presente. Para além disso, dada a dificuldade de comunicação da aluna com necessidades educativas especiais, esta não foi submetida à entrevista, pelo que o universo de inquiridos foi de dezanove alunos.

A entrevista revelou-se o instrumento mais adequado, uma vez que os alunos se encontram no primeiro ano de escolaridade e não seriam capazes de responder a um questionário. Devido ainda à faixa etária dos entrevistados, forneci aos alunos opções de resposta às questões 2, 6 e 7, permitindo sempre aos entrevistados dar uma resposta alternativa às apresentadas.

Para aferir a motivação dos alunos para a aprendizagem da língua inglesa, comecei por colocar-lhes a seguinte questão: “Gostas de aprender Inglês?”, à qual todos os alunos responderam afirmativamente. Em seguida, inquiri os alunos sobre as suas atividades preferidas, de entre as que eram propostas pela sua professora. Onze alunos afirmaram preferir resolver as “atividades do manual” adotado a qualquer outra das atividades desenvolvidas pela dr.^a Rute Matos, quatro alunos referiram “jogos” e os restantes “canções” ou “todas as atividades”. Perguntei-lhes também se gostariam de participar em atividades diferentes das que são dinamizadas regularmente pela professora e solicitei-lhes que, na afirmativa, sugerissem atividades que gostassem de ver desenvolvidas. As respostas dadas pelos alunos estão representadas no gráfico seguinte:

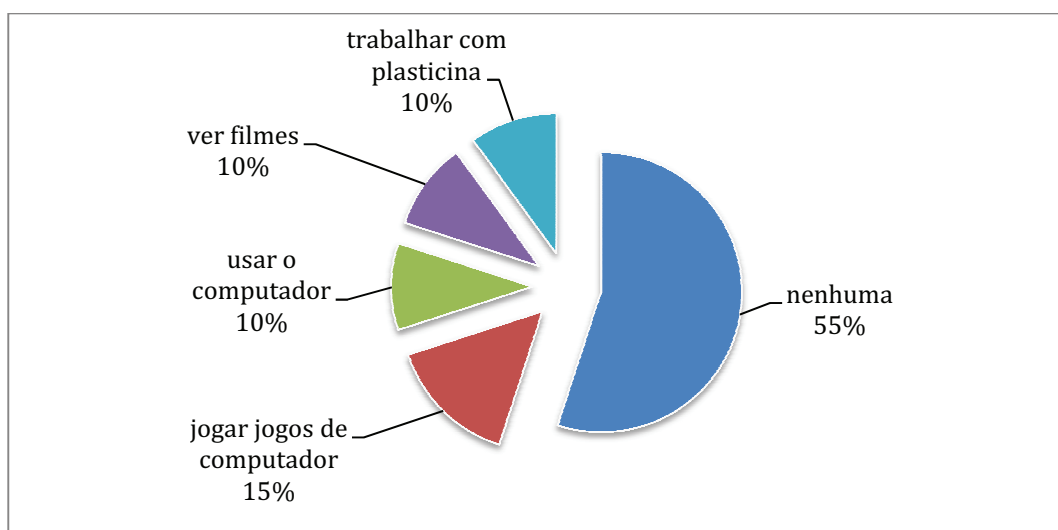


Gráfico 1- Atividades que os alunos gostariam de ver desenvolvidas nas aulas de Inglês.

Excluindo os alunos que não sugeriram qualquer atividade, de entre os restantes alunos, cinco sugeriram a realização de atividades de carácter multimédia (dois alunos responderam “usar o computador”, três mencionaram “jogar jogos de computador” e dois alunos responderam “ver filmes”, enquanto que os restantes dois alunos sugeriram “trabalhar com plasticina”).

Questionados sobre se aprendiam Inglês apenas na escola ou também em casa, onze alunos responderam “só na escola” enquanto oito alunos afirmaram aprender a língua “em casa” e uma aluna disse frequentar uma escola de línguas. Quando perguntei a estes oito alunos de que forma aprendiam a língua inglesa em casa, quatro afirmaram jogar “jogos de computador”, enquanto três responderam “vejo DVD’s” e um respondeu “jogo jogos de cartas”.

Por último, para averiguar se os alunos estavam conscientes da forma como melhor aprendem, questionei-os relativamente à forma como melhor decoravam as palavras que a professora ensinava. A maioria dos alunos indicou a repetição, as canções e os jogos como estratégias eficazes de memorização.

A análise das respostas da entrevista realizada aos alunos (Anexo III) e do questionário respondido pela professora, bem como o conhecimento do edifício da escola permitiu-me chegar às minhas primeiras conclusões, que passo a enumerar:

- os alunos demonstraram estar motivados para a aprendizagem da língua inglesa;

- os alunos manifestaram especial preferência pela resolução de exercícios do manual, o qual apresentava diversas atividades com suporte áudio e, dado a faixa etária dos alunos, recorria amplamente à imagem;
- os alunos que sugeriram atividades que gostariam de ver desenvolvidas nas aulas (para além das atividades propostas regularmente pela professora), destacaram as de cariz multimédia, nomeadamente os jogos de computador;
- os alunos que afirmaram estudar Inglês em casa, referiram os jogos de computador ou o DVD;
- como estratégias de memorização que consideravam mais eficazes, os alunos indicaram a repetição, as canções e ainda os jogos;
- a professora de Inglês da turma nunca havia usado o computador nem o videoprojetor nas aulas com a turma, o que significa que, até então, a turma não havia trabalhado com qualquer suporte multimédia;
- a escola dispõe dos mais variados equipamentos tecnológicos, o que permite a utilização de suporte multimédia, quer na sala de aula (com projeção no quadro branco), quer na biblioteca (com projeção no quadro interativo).

Face às conclusões enunciadas, e tendo em conta que a investigação-ação visa a melhoria do desempenho dos seus intervenientes através da aplicação de novos procedimentos ou metodologias, elaborei um plano de ação a fim de aferir a relevância que a utilização do suporte multimédia, nomeadamente daquele com caráter interativo, poderá ter na retenção de vocabulário em língua inglesa por parte destes alunos. Simultaneamente, procurei melhorar a minha prática pedagógica experimentando caminhos que eu nunca havia trilhado.

Assim, o estudo de investigação-ação apresentado no presente relatório não visou a resolução de um problema, pois para conseguir detetá-lo seria necessário conviver com a turma durante um período considerável de tempo do qual não dispus. Por esse motivo, foi com base no fato de nunca ter desenvolvido nem utilizado recursos multimédia interativos nas minhas aulas no primeiro ciclo,⁶ e na vontade de procurar desenvolver a minha prática pedagógica nesta área que tracei o plano de ação que descreverei pormenorizadamente na quarta parte deste relatório.

⁶ Por não dispor dos equipamentos técnicos necessários.

PARTE III

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

3. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Cumpre-me neste momento clarificar os objetivos do presente capítulo que se debruçará sobre alguns dos estudos relacionados com o papel das novas tecnologias no ensino da atualidade, e com os desafios que estas colocam aos docentes, destacando o contributo dos recursos multimédia, nomeadamente aqueles de cariz interativo, na motivação dos nossos alunos para a aprendizagem de uma língua estrangeira. Assim, apresento uma definição de recursos multimédia interativos, utilizados neste estudo, e perspetivo a sua importância na motivação dos alunos. Ademais, procuro evidenciar as características dos recursos multimédia que potenciam a sua utilização na retenção de informação, nomeadamente na aprendizagem de vocabulário em língua inglesa, e num nível elementar da mesma.

Tendo consciência da existência de um avultado número de estudos relacionados com esta temática, bem como do fenómeno complexo que constitui a aquisição de uma língua estrangeira, enveredei por uma linha de pesquisa relativamente homogênea, estando ciente de que outras abordagens existirão, pelo que a minha perspetiva será apenas uma entre tantas outras possíveis.

3.1. O PROFESSOR DO SÉCULO XX E O ALUNO DO SÉCULO XXI

Se a escola tende a ser refractária à integração de novas tecnologias e tem por hábito fechar-lhes as portas, estas tendem a entrar-lhes pela janela, pois quem a frequenta vive num ambiente cada vez mais determinado por estas tecnologias. (Tornero 30)

O desafio destas novas práticas educativas é no fundo um desafio à capacidade que cada educador demonstra de expandir a sua própria literacia e passar a integrar estas ferramentas nos seus processos educativos. (Damásio 207)

As novas tecnologias estão presentes nos mais pequenos gestos do nosso quotidiano, de tal forma que “de se verem tanto, deixaram de ser vistas” (Yuste 146). Com efeito, a sociedade atual, dita “sociedade da informação”⁷, por intermédio das novas tecnologias e métodos de comunicação, assistiu a uma verdadeira revolução nos domínios económico, social, político e cultural, que provocou uma evolução significativa nas mais diversas áreas do conhecimento e afetou o estilo de vida das pessoas em sociedade.

Neste mundo, sempre novo, em que a difusão da informação se processa de forma dinâmica e instantânea, e transpõe barreiras físicas, “o universo das ideias manifesta-se em novas linguagens e códigos semióticos suportados pelas novas tecnologias” (Mesquita 15). “Trata-se, pois, de ... um novo elemento do processo de comunicação, um novo código: a linguagem digital.” (Pinto 5). Esta linguagem, desconhecida daqueles que nasceram e cresceram na era analógica, tornou-se uma ferramenta essencial na compreensão do “mundo virtual” (Mesquita 15). De fato, este mundo não deixou ninguém indiferente e obrigou mesmo os mais resistentes à mudança a conhecer, compreender e progressivamente utilizar as técnicas e métodos das novas tecnologias.

A escola, enquanto agente socializador, viu-se também forçada a adotar esta “nova linguagem, tão diferente da conhecida pelos seus educadores. Nesse sentido, esta instituição social viu-se perante a necessidade de proceder a uma profunda transformação dos seus “tradicionais” métodos de ensino. Na sua dissertação de doutoramento, intitulada “A Escola e a Sociedade do Conhecimento”, José Mesquita destaca algumas das exigências que esta nova realidade impôs à esfera educativa:

⁷ Expressão utilizada no *Livro Verde para a Sociedade de Informação em Portugal* para designar “uma sociedade cujo funcionamento recorre crescentemente a redes digitais de informação” (9).

A era da comunicação e da informação exige que a escola recrie um ambiente de aprendizagem, rica em recursos, onde haja acesso às novas tecnologias da educação, caracterizado pela interactividade, pela capacidade de uso individualizado e que os currículos ofereçam uma visão holística do conhecimento humano e do universo. As novas tecnologias deverão unir a escola e a comunidade para que se inter-relacionem no desenvolvimento da sociedade. (20)

Com efeito, a escola deixou de ser “o eixo central da transmissão do saber” (Yuste 152), vendo-se forçada a adaptar-se a uma nova realidade (em que a informação se difunde de forma mais acelerada e interativa), para passar a desempenhar o papel de mediador no processo de transmissão da informação⁸. Esta transformação só é viabilizada mediante o preenchimento de duas condições essenciais: a criação de infraestruturas tecnológicas nos estabelecimento de ensino, e a formação dos alunos e dos docentes no domínio das Tecnologias da Informação e Comunicação, pois “estes necessitam de formação para enfrentar os novos desafios e são essenciais para estabelecer a crítica das informações dentro e fora da escola”. (Pinto 6-7)

Face a estas necessidades, em 2007 o Governo português acionou o Plano Tecnológico da Educação (PTE), com o objetivo de “colocar Portugal entre os cinco países europeus mais avançados em matéria de modernização tecnológica das escolas até 2010.”⁹ Em resultado da sua implementação, o número de computadores ligados à Internet nas escolas triplicou em relação ao ano de 2005 e “as escolas do ensino público dispõem, hoje, de um computador por cada 5 alunos, de um quadro interactivo por cada três salas de aula e de um videoprojector por cada sala de aula.”¹⁰ No âmbito deste plano, os programas “e.escola”, “e.professor” e “e.oportunidades” permitiram aos professores e aos alunos dos 2º e 3º ciclos do ensino básico e do ensino secundário, bem como aos adultos inscritos no programa Novas Oportunidades, aceder a computadores portáteis e a ligação à Internet em banda larga¹¹. Já o projeto “e.escolinha”, lançado no ano de 2008, teve como finalidade proporcionar o acesso a computadores pessoais e à internet aos alunos do 1º ciclo do ensino básico.¹² Na página da

⁸ .Pois, “Diferentemente de décadas anteriores onde o professor era visto como transmissor de conhecimentos, hoje deve atuar como mediador participativo.” (Pinto 6-7).

⁹ < <http://www.pte.gov.pt/pte/PT/OPTE/index.htm>>.

¹⁰ Segundo informação disponível no sítio do PTE, “Ainda em 2009, a nova ligação à internet de alta velocidade em fibra ótica de, pelo menos, 64 Mbps, mais do que decuplicou os 4 Mbps registados em 2007 e ultrapassou a meta fixada para 2010 (48 Mbps)”.

¹¹ Segundo informação constante da página do PTE na internet, mais de 1 milhão e 350 mil computadores foram entregues ao abrigo deste projeto < <http://www.pte.gov.pt/pte/PT/Projectos/Projecto/index.htm?proj=77>>.

¹² No âmbito deste programa, entre 2008 e 2010, foram entregues 600 mil computadores <<http://www.pte.gov.pt/pte/PT/Projectos/Projecto/index.htm?proj=72>>.

internet dedicada a este projeto, podemos ler que “é objectivo do Ministério da Educação generalizar a utilização do computador pessoal e da Internet como ferramentas básicas de suporte aos processos de ensino- aprendizagem a partir das primeiras aprendizagens.”¹³

A par da modernização tecnológica das escolas, o PTE procurou generalizar “as competências digitais e pedagógicas com recurso às TIC, visando a generalização de práticas de ensino inovadoras e, consequentemente, a melhoria das aprendizagens dos alunos.”¹⁴

Como vimos, em resultado da implementação do PTE, nos últimos anos, as escolas portuguesas assistiram a uma verdadeira revolução tecnológica, o que possibilitou que, hoje em dia, a grande maioria das escolas disponha de inovadores equipamentos tecnológicos. No entanto, este investimento é, em alguns casos, desperdiçado. Com efeito, há um elevado número de professores que ainda hoje não os utiliza, porque não os sabe manipular e/ ou porque não lhes reconhece mérito no processo de ensino/aprendizagem. Estes docentes chegam mesmo a sentir-se ameaçados pelas máquinas que invadiram as “suas” escolas, entre outras razões, pelo receio de virem a ser preteridos em favor delas. Então, tentam resistir à mudança que o ambiente tecnológico atual impõe, continuando a recorrer a métodos e ferramentas tradicionais de ensino, esquecendo que os seus alunos, por viverem num “ambiente cada vez mais determinado por estas novas tecnologias”(Tornerio 30), os veem como retrógrados e ineficazes.

Verificamos, então que a mera existência destes equipamentos, *per se*, não significa uma alteração dos métodos de ensino, pois como Pouts-Lajus e Magnier nos lembram na obra *L'École a l'Heure de l'Internet: les Enjeux du Multimédia dans l'Education*, não é o equipamento, mas sim a metodologia implementada na sua utilização que determinará o seu resultado: “Mais, d’une façon générale, il en va des ordinateurs comme de tout autre instrument: leur efficacité éducative dépend étroitement de la qualité de l’activité mentale suscitée par leur utilisation” (196).

De fato, as novas tecnologias não são mais do que um meio para favorecer a aprendizagem. Por este motivo, Brunner distingue “inovações” de “tecnologias” e afirma que são as primeiras as responsáveis pela “transformação nas maneiras de ensinar e aprender”, enquanto que as segundas assumem um papel secundário, pois “proporcionam somente os meios e o novo contexto para esses processos” (Brunner 74). Nas palavras de José Mesquita, “o segredo está no aproveitamento das potencialidades que as novas tecnologias nos

¹³ <<http://www.pte.gov.pt/pte/PT/Projectos/Projecto/Descri%C3%A7%C3%A3o/index.htm?proj=72>>.

¹⁴ O programa previa certificar as competências TIC de pelo menos 90% dos professores, até 2010 <<http://www.pte.gov.pt/pte/PT/Projectos/Projecto/Descri%C3%A7%C3%A3o/index.htm?proj=47>>.

oferecem.”(17). Mais importante do que utilizar os novos equipamentos, é transformá-los em práticas pedagógicas relevantes, pois, como afirma Manuel Damásio, “O desafio destas novas práticas educativas, é no fundo um desafio à capacidade que cada educador demonstra de expandir a sua própria literacia e passar a integrar essas ferramentas nos seus processos educativos” (207). E, neste momento são ainda muito poucos os docentes que efetivamente o fazem. Outros, por sua vez, utilizam os equipamentos, mas desconhecem as metodologias mais adequadas para o fazer. Enquanto os docentes não dominarem a linguagem digital, não conseguirão utilizá-la de forma a conseguir comunicar eficazmente com os alunos da atualidade, nos quais identificam características que os diferenciam dos alunos de há uma ou duas décadas atrás e que têm posto em causa as metodologias de ensino ditas “tradicionais”. Com efeito, a geração dos nossos alunos nasceu (ou pelo menos cresceu) num mundo em que os computadores, os leitores de *mp3* e *mp4*, os *iPods* e os *iPads*, e os telemóveis de última geração são parte integrante do seu universo de referência. Todos estes aparelhos circulam diariamente pelas suas mãos e fazem parte da sua forma de estar, de (con)viver e de apreender a realidade, que é bastante distinta da nossa.

No seu artigo *Digital Natives, Digital Immigrants*, Mark Prensky diz-nos que os alunos de hoje são muito diferentes dos alunos com os quais fomos metodologicamente preparados para trabalhar, e destaca o fato de o seu modo de pensar e de processar a informação ser bastante díspar dos alunos de outrora. Por esse motivo, utiliza a expressão *digital natives* para designar todos aqueles que nasceram na era digital, e *digital immigrants* para designar aqueles que, não tendo nascido neste mundo tecnológico, de alguma forma foram influenciados por ele. O autor utiliza esta metáfora para distanciar o conhecimento que os alunos (*digital natives*), detêm da “língua” tecnológica dos seus educadores (*digital immigrants*), causado pela “distância cultural” que os separa: “Our students today are all “native speakers” of the digital language of computers, video games and the Internet” (Prensky 1).

De acordo com Yuste, o aluno atual “é um aluno cuja socialização se fez num mundo de imagens e que se ‘instruiu’ a partir de e com a orgânica discursiva do audiovisual. Estes estudantes, geração presente e futura da sociedade mediática, exigem uma reformulação das estratégias pedagógicas e didáticas das suas escolas” (Yuste 160). Com efeito, os alunos de hoje são falantes de uma língua tecnológica que nós, docentes, não falamos, precisamente porque nascemos e crescemos num mundo analógico e não digital, tendo, por conseguinte, uma forma diferente de perspetivar o mundo e de compreender o que nos rodeia. É esta

"distância cultural" que tem dificultado o total aproveitamento dos recursos tecnológicos à disposição dos docentes.

Numa sociedade de informação e comunicação, “os saberes propagam-se à velocidade da luz, constroem-se em permuta, perdem actualidade num piscar de olhos, adquirem-se por múltiplos meios” (Mesquita 19), por isso é dever da escola dotar os seus alunos “de atitudes de responsabilidade e de autonomia para a construção contínua do seu conhecimento.” (Mesquita 20). Uma vez que “a não habilitação para operar os procedimentos ligados às novas máquinas digitais cria constrangimentos vários, é factor de discriminação, e instituirá novos ‘alfabetos’ que poderão redundar em sectores sociais marginais.” (Mesquita 26), é função da escola proporcionar a todos os alunos as competências que lhes permitirão fazer face a esta nova forma de pensar e de viver.

São estas “ferramentas” que, aliadas à implementação de metodologias pedagógicas adequadas, poderão constituir um precioso auxiliar no processo de ensino/aprendizagem dos alunos da era digital. Se, para eles, as “ferramentas” multimédia são algo de natural e familiar, transportá-las para o contexto escolar significa transmitir-lhes “conhecimentos e mensagens de uma maneira sintética, sensual e mais natural” aproximando-nos da sua vivência. Assim, estaremos a criar condições favoráveis ao “aumento da capacidade de retenção de informação e uma melhoria nos resultados pedagógicos” (Rada 117), já que, mediante a aproximação à realidade dos alunos, os recursos multimédia constituirão um importante fator de motivação. É sobre este conceito, e a sua importância que me debruçarei no próximo capítulo.

3.2. MOTIVAÇÃO - ELEMENTO ESSENCIAL NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM

... motivation is related to one of the most basic aspects of the human mind and most teachers and researchers would agree that it has a very important role in determining success or failure in any learning situation. (Dörnyei 2)

O conceito de motivação tem merecido a atenção por parte dos estudiosos do processo ensino/aprendizagem e tem sido alvo de inúmeros estudos que, embora não sejam objeto de um tratamento uniforme, parecem concordar relativamente à sua importância neste processo. Não sendo a motivação o objeto de estudo deste relatório, passo a abordar apenas algumas das linhas gerais presentes em alguns dos estudos sobre o papel da motivação no processo de aquisição de conhecimentos que nos permitirão compreender de que forma os recursos multimédia podem constituir um fator de motivação e, por conseguinte, auxiliar o processo de retenção de informação.

Num dos referidos estudos, Monique Boekaerts aborda os princípios motivacionais envolvidos no processo de aprendizagem e afirma que os alunos têm “crenças motivacionais”¹⁵ (minha tradução) em relação a determinado conteúdo ou atividade devido às suas experiências anteriores com as mesmas, que terão condicionado a sua opinião sobre os mesmos (9). A autora explica-nos ainda que estas “crenças” perduram no tempo: “Motivational beliefs act as a frame of reference that guide students’ thinking, feelings and actions in a subject area.... Once formed, favourable and unfavourable motivational beliefs are very resistant to change” (9). Por este motivo, uma crença desfavorável pode constituir um obstáculo à aprendizagem. Por outro lado, segundo Boekaerts, um aluno intrinsecamente motivado¹⁶, e por isso com uma crença favorável em relação à aprendizagem, encontra-se menos dependente do reforço e incentivo externos: “Students who are intrinsically motivated will report that they do not have to invest effort and that doing the activity is gratifying.... When difficulties arise, these students will persist with the activity because they experience a feeling of self-determination” (12).

¹⁵ No original, *Motivational beliefs*.

¹⁶ A motivação é frequentemente classificada de intrínseca ou extrínseca, de acordo com o estímulo que favorece a realização da atividade. Se este partir de um desejo da pessoa, estamos perante um tipo de motivação “intrínseca”, se a motivação for desencadeada por um estímulo externo tem o nome de “extrínseca”.

Mas como nem todos os alunos revelam este tipo de motivação, é a atmosfera de aprendizagem e a sua relação com a experiência dos nossos alunos, bem como o fato de os ajudarmos a compreender o valor pedagógico de determinada atividade (através de uma reflexão sobre os benefícios que dela poderão advir, e da utilização de reforços positivos constantes), que determinará o sucesso do processo de ensino/ aprendizagem.

No caso particular de um aluno que aprende uma língua estrangeira, uma vez que este não beneficia das mesmas circunstâncias de uma criança que adquire a sua língua materna, a motivação desempenha um papel fundamental, como refere Annamaria Pinter, na sua obra *Teaching Young Language Learners*. Nesta obra, Pinter remete-nos para a importância de recorrermos a diferentes estratégias na abordagem de determinado conteúdo ou tema, uma vez que cada criança tem diferentes interesses e gosta de diferentes atividades: “Once aware of having to cater for different intelligences, teachers can make their lessons more accessible to all children” (14).

Na sua obra *Teaching Young Learners: Adapting the Classroom for YELLs*, Thomson explica que, para além de intrínseca ou extrínseca, o conceito de motivação pode assumir ainda duas vertentes: “instrumental” e “integrativa” (5). Enquanto a primeira está relacionada com a realização de uma determinada atividade, a segunda está relacionada com o desejo de interagir com outrem por intermédio da L2. Segundo Thomson, nas crianças podemos observar a primeira vertente, enquanto que a segunda é visível nos adultos (6), já que as hipóteses de a criança vir a comunicar na língua estrangeira fora da sala de aula são bastante diminutas. Daí que seja nos objetivos das atividades que propomos que nos devemos concentrar quando trabalhamos com crianças.

Num livro dedicado às estratégias motivacionais, Zoltán Dörnyei refere-se ao conceito de motivação como um fenómeno complexo, e apresenta um modelo com uma abordagem inovadora face àquela oferecida pelos demais estudiosos desta temática. Este modelo, representado na figura seguinte, distingue diferentes fases que, segundo o autor, integram o processo motivacional na aprendizagem de uma língua estrangeira: a fase que precede a realização de uma ação (*Choice Motivation*); o momento de realização dessa ação (*Executive Motivation*); e a fase que se segue à realização da ação (*Retrospective Motivation*), que consiste na avaliação da mesma por parte do aprendente.

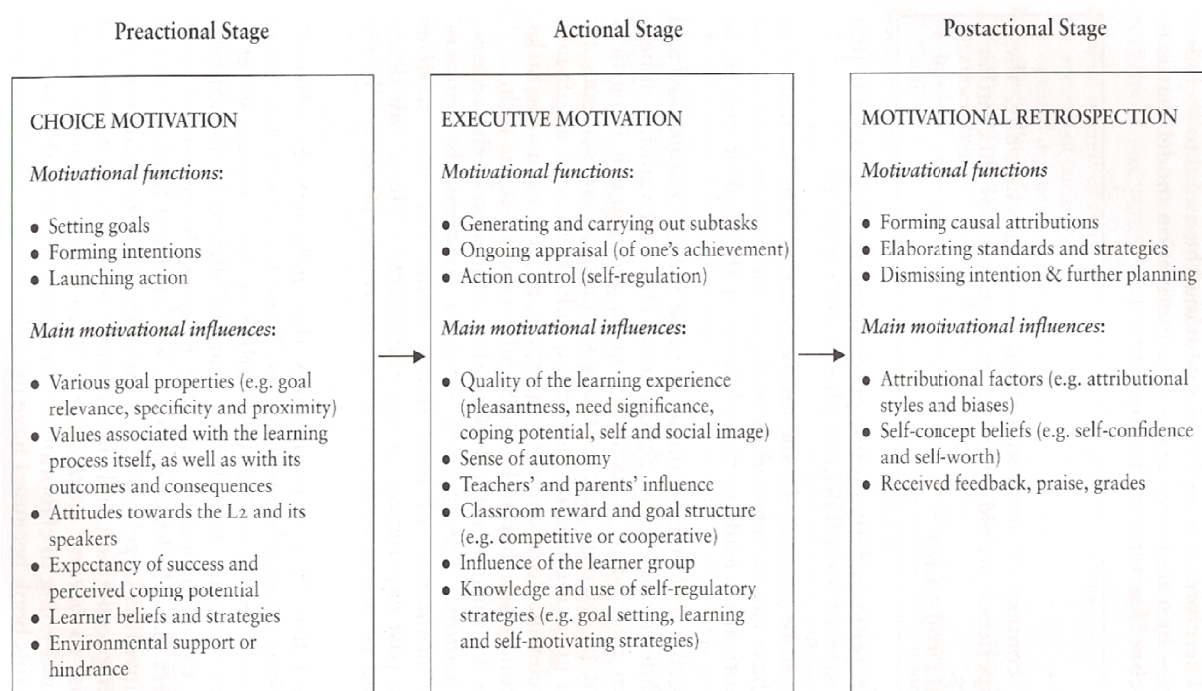


Figura 1- Modelo do processo de motivação da aprendizagem na aula de L2 (Dörnyei 22).

Não pretendendo o presente estudo debruçar-se de forma aprofundada sobre os mecanismos que envolvem o processo motivacional, deter-me-ei sobre os aspetos presentes no modelo de Dörnyei que me levaram a perspetivar as atividades multimédia, com particular destaque para os jogos interativos, como um forte fator motivacional em qualquer uma das fases indicadas pelo autor. Porém, por agora atentemos ao conceito de “jogo”.

Segundo o *Cambridge Advanced Learner's Dictionary & Thesaurus*, o jogo é “uma atividade ou desporto de entretenimento, especialmente aquele que é jogado por crianças”. Repare-se como o jogo aparece associado à criança. Na verdade, ele encontra-se diretamente relacionado com o seu desenvolvimento. O aspeto lúdico (em geral) e o jogo (em particular) constituem a metodologia por excelência a utilizar com os pequenos aprendentes. Os autores do documento *Ensino do Inglês: 1º Ciclo do Ensino Básico (1º e 2º anos) - Orientações Programáticas*, salientam a importância das metodologias baseadas no aspeto lúdico:

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

De fato, os alunos encaram o jogo como uma atividade com a qual têm prazer. Se proporcionarmos aos alunos um jogo, que por si só constitui um fator de motivação, no qual esteja envolvida uma variedade suficiente de atividades que apele aos diferentes estilos de aprendizagem¹⁷ dos nossos alunos então estaremos a otimizar a capacidade de retenção da informação que pretendemos transmitir e simultaneamente a contribuir para que os nossos alunos formem uma “crença favorável” (Boekaerts 9) em relação ao mesmo. Penso que o jogo multimédia reúne estas características, já que a utilização dos suportes auditivo e visual, e do recurso ao movimento permite captar a atenção de um grupo heterogéneo de alunos. Ademais, o cariz interativo do jogo proporciona ao aluno um maior “controle navegacional” (Damásio 184) permitindo aproximar a atividade proposta em contexto de sala de aula dos jogos de computador ou consola que os alunos habitualmente jogam em casa e, por isso, dar ao aluno a oportunidade de aprender brincando.

Debrucemo-nos então sobre o modelo de Dörnyei. Em relação à primeira fase proposta pelo autor, desempenham um papel de destaque a relevância dos objetivos delineados para a atividade proposta, a capacidade de execução da tarefa, as “crenças motivacionais” do aluno face à mesma e ainda a atmosfera que envolve a atividade. Sendo o jogo uma atividade que os alunos desta faixa etária executam com especial prazer, a ideia de poder desfrutar de um momento lúdico pode constituir um fator potencialmente favorável nesta etapa do processo motivacional.

Na segunda fase enunciada por Dörnyei - a da execução - as “crenças motivacionais” continuam a orientar o aluno no decorrer da ação, em termos do prazer que o aluno retira da mesma, bem como da sua capacidade de execução e da sua imagem social. A fomentação da autonomia, o reforço fornecido ao aluno e a utilização de “estratégias autorreguladoras” (Dörnyei 22) fazem também parte desta fase do processo. Ora, é nesta fase que o fator “competição”, inerente ao jogo, assume um papel primordial, pois permite ao aluno empenhar-se na resolução de determinado problema com vista a vencer os seus adversários. Devo ainda salientar que, sendo o fornecimento de retorno constante uma das características do jogo interativo, e partindo este do próprio programa utilizado e não do professor ou dos colegas, o mesmo não será interpretado como uma sanção, no caso de o desempenho do aluno não ser favorável, mas como uma informação relativamente ao seu desempenho no jogo,

¹⁷ O conceito de estilos de aprendizagens preconiza que o indivíduo percebe a informação predominantemente através de um de três estilos: visual, auditivo e cinestésico.

evitando assim o que Alan Lieury e Fabien Fenouillet denominaram de “constrangimento” (107).¹⁸

Na última fase enunciada pelo autor, que influenciará um novo ciclo motivacional, desempenham um papel crucial as recompensas fornecidas e a avaliação da atividade por parte do aluno. Se nesta fase o aluno concluir que a atividade em que participou foi recompensadora, formará uma “crença favorável” em relação à mesma, o que significa que, quando voltar a ser convidado para desenvolver a mesma atividade, estará motivado para o fazer (Boekaerts 9). Assim, o aluno que consegue um bom resultado no jogo, mostrar-se-á “motivado” para o realizar novamente. No entanto, será que o aluno que não teve um bom desempenho também o estará? Sou da opinião de que sim, desde que o aluno encontre prazer na(s) atividade(s) proposta(s) pelo jogo e que não experiencie o “constrangimento” enunciado por Lieury e Fenouillet (107). Se este “constrangimento” não se verificar (particularmente com crianças da mesma faixa etária das que integraram a amostra deste estudo), esta pensará que apenas terá de imprimir mais esforço¹⁹ na consecução dos objetivos do jogo e, por isso, olhará a renovação de uma proposta de jogo como uma nova oportunidade para alcançar o sucesso.

Percebemos, assim, de que forma o jogo pode gerar aquilo que alguns teóricos denominam de “motivação intrínseca”, ou seja, constituir, *per se*, uma atividade atrativa para o aluno, sem se basear exclusivamente no fornecimento de incentivos, como é o caso da “motivação extrínseca”.

Dado que o estudo de investigação-ação implementado visou a utilização de jogos multimédia com vista à memorização de um grupo de vocábulos, é oportuno, neste momento, compreender o que significa aprender uma palavra, como é que as crianças aprendem palavras novas e qual a sua motivação para o fazer.

¹⁸ Segundo Lieury e Fenouillet, o “constrangimento (ou controlo, ou pressão)”, é “oposto à autodeterminação”, e, por isso “baixa a motivação intrínseca” (107).

¹⁹ As crianças até aos nove anos de idade estabelecem uma relação de causa-efeito entre os resultados que alcançaram em determinada ação e o grau de esforço que devotaram na sua realização (Boekaerts 16).

3.3. A APRENDIZAGEM DE VOCABULÁRIO

... the most important point in teaching and learning vocabulary is the number of times the learner has to retrieve the word, a factor which the teacher can influence through classroom activities. (Folse 3)

A aprendizagem de vocabulário revela-se essencial para que os alunos consigam compreender as ideias básicas transmitidas quer em mensagens orais, quer em mensagens escritas em qualquer língua estrangeira. Na verdade, existe um grau de correlação de .6 e .8 entre o conhecimento de vocabulário e a capacidade de compreensão (Pearson, Hiebert e Kamil 3), pois o conhecimento de vocabulário facilita a aquisição de novas ideias e conceitos (Sedita 1).

Apesar da reconhecida importância do papel que a aprendizagem de vocabulário desempenha na aquisição de uma língua estrangeira, verificou-se que durante décadas o seu estudo foi relegado para um segundo plano. No entanto, nas últimas duas décadas tem-se assistido a um aumento do interesse pelo estudo desta temática, nomeadamente no que concerne à sua aplicação prática na sala de aula (Folse 1).

Todos nós compreendemos um dado número de *itens* lexicais, mas que não utilizamos no nosso discurso oral ou escrito. Com base neste facto, Frisby distinguiu dois tipos de vocabulário: “ativo” e “passivo”:

“There is the vocabulary that we use and the vocabulary that we understand; or to put it in another way, the active and the passive vocabularies, the productive and the receptive. In the passive sense we listen to words, follow the vocabulary used by others, and recognize what others produce in writing and speech. In the active sense we have to find our own words, we have to be masters of our own words, we have to be masters of our own vocabulary. (...) The passive vocabulary is our foundation, and we tend to transfer words from this vocabulary to our active vocabulary as our language experience develops” .(Frisby 103, meus sublinhados)

Nesta explicitação, o autor também refere que o vocabulário “passivo” tende a integrar o “ativo” à medida que vamos adquirindo mais experiência na aprendizagem da língua.

Mas o que significa afinal aprender uma palavra? Folse apresenta-nos a seguinte definição: “Knowing a word involves knowing its pronunciation, spelling, part of speech,

definitions [polysemy], usages, and collocations” (6). É claro que no caso específico do ensino precoce de uma língua estrangeira, particularmente num nível inicial de aprendizagem, o ensino de vocabulário não pode privilegiar a sua grafia ou classificação morfológica, assim como o seu uso, pois as crianças aprendem de forma diferente dos adultos. As primeiras lidam com o concreto, aquilo que conseguem ver, ao passo que os adultos lidam bem com formas abstratas. Por este motivo, os pequenos aprendentes não compreendem explicitamente as normas gramaticais (apesar de serem capazes de identificar padrões linguísticos onde estas, naturalmente, se encontram presentes). De acordo com Stefan Thomson, explicar regras gramaticais às crianças apenas as confundiria. Por sua vez, Annamaria Pinter explica-nos: “Younger children, in particular, are not ready for or interested in thinking about the language system or manipulating the language so as to separate lexical *items* out of structures. They are interested in the meaning and function of new language more holistically, in order to play a game, sing a song, or act out a story” (84).

Com efeito, as crianças aprendem novas palavras para poderem realizar determinada atividade, não pelas palavras em si. Por este motivo, os principais aspetos a considerar no ensino de vocabulário são o seu significado, no seu sentido mais lato, e a sua pronúncia.

Como defende a mesma autora, é importante proporcionar às crianças repetidos momentos de contato com os novos *itens* lexicais, assim como situações de revisão (Pinter 85). Na verdade, para haver lugar à aprendizagem de vocabulário é necessário mais do que uma simples exposição, mas diversas oportunidades de prática (Folse 3) que permitam ao aluno não só compreender determinado vocábulo, mas também apropriar-se dele para o incluir no seu rol lexical “ativo” (Frisby 103). Ao proporcionar ao aluno diversos contatos com a mesma palavra, estamos a intensificar a sua capacidade de memorização e a possibilitar que o aluno seja capaz de, numa primeira fase, reconhecer a palavra, e numa segunda fase, vir a integrá-la no seu “vocabulário ativo”.

Embora haja defensores do ensino implícito e explícito de vocabulário, de uma forma geral os estudiosos do léxico são apologistas de uma exposição que contemple ambas as vertentes, ou seja, que propicie momentos de ensino direto de vocabulário, mas que também crie momentos em que o aluno possa deduzir o seu significado em contexto, através da audição de histórias, leitura de textos ou outras atividades que exponham o aluno a um determinado grupo lexical. Embora seja reconhecido que a maior parte do léxico conhecido pelos alunos é adquirido indiretamente e em contexto, numa fase mais elementar da aprendizagem de uma língua estrangeira a aprendizagem direta de vocabulário revela-se fundamental. Schmitt afirma que “com verdadeiros iniciantes, provavelmente é necessário

ensinar explicitamente todas as palavras até que os alunos possuam vocabulário suficiente para fazer uso das palavras desconhecidas que encontram em contexto” (Schmitt 2, minha tradução).

As recomendações constantes do *National Reading Panel*, sintetizam as linhas que deverão orientar o ensino de vocabulário:

First, vocabulary should be taught both directly and indirectly. Repetition and multiple exposures to vocabulary *items* are important. Learning in rich contexts, incidental learning, and use of computer technology all enhance the acquisition of vocabulary. Direct instruction should include task restructuring as necessary and should actively engage the student. Finally, dependence on a single vocabulary instruction method will not result in optimal learning. (14)

Nesta citação estão patentes os fatores essenciais que devem caracterizar o ensino de vocabulário: a alternância do método direto com o método indireto, as oportunidades de repetição, a utilização das novas tecnologias e a importância do envolvimento dos alunos nas atividades propostas.

A aprendizagem de vocabulário com recurso aos jogos digitais constitui uma das dez estratégias de ensino de vocabulário com recurso à tecnologia que Dalton e Grisham sugerem no seu artigo *eVoc Strategies: 10 Ways to Use Technology to Build Vocabulary*, e eu considero que estes, ao permitir que o aluno estabeleça um contato simultâneo com o significado de uma palavra (através de imagens) e com a sua pronúncia (através de sons), para além de permitir a exposição a um grupo lexical específico, podem constituir uma estratégia favorável ao ensino de vocabulário, de forma implícita. Oferecendo a repetição necessária à aquisição de vocabulário e garantindo a motivação dos alunos, dada a vertente lúdica da atividade, sou da opinião de que os recursos multimédia interativos constituem estratégias bastante válidas e úteis no ensino direto de vocabulário num contexto inicial de aprendizagem da língua inglesa.

Blachowicz sugere um modelo de ensino direto de vocabulário, ao qual chamou *STAR*²⁰ e que contempla quatro etapas: selecionar, ensinar, ativar e visitar (Blachowicz 5). Foi com base neste modelo que organizei as diferentes fases e respetivas etapas do meu estudo de investigação-ação, apresentado na quarta parte deste relatório.

²⁰ *Select, Teach, Activate, Revisit* (Blachowicz 5).

Este modelo contempla os aspetos considerados fulcrais nos artigos dedicados ao ensino de vocabulário: a repetição e a rememoração, pois as etapas sugeridas por Blachowicz *permitem-nos*:

- “selecionar” vocabulário relacionado com a vivência da criança, aspeto que, como vimos anteriormente, contribui em larga medida para a sua motivação e interesse;
- “ensinar” vocabulário de forma direta, oferecendo ao aluno as necessárias oportunidades de repetição;
- “ativar” o vocabulário “ensinado” na fase anterior, de forma a que, aos olhos dos alunos, esta “ativação” não pareça uma mera repetição de atividades anteriores, mas que lhes permita praticar o vocabulário “selecionado”;
- “revisitar” o léxico abordado nas fases anteriores, por forma a promover a rememoração, essencial no processo de memorização.

Como veremos no próximo subcapítulo, todo ele dedicado à memória e aos recursos multimédia, a própria tentativa de rememoração constitui por si só uma estratégia mnésica.

3.4. A MEMÓRIA E OS RECURSOS MULTIMÉDIA

It is better to present an explanation in words and pictures than solely in words. (Mayer e Moreno184)

Se a aquisição de vocabulário assume um papel primordial na aquisição de uma língua estrangeira, a memória, a par da motivação, constitui um pilar fundamental na aprendizagem, pois, se não existisse memória, esta não se verificaria, e estaríamos sempre a iniciar aprendizagens sem nunca as consolidar. Efetivamente, é a partir daquilo que aprendemos anteriormente que efetuamos novas aprendizagens. Mas, neste momento, torna-se importante definir o conceito de aprendizagem. Segundo Elisa Castro,

Podemos dizer que a aprendizagem é a mudança manifesta de comportamento como resultado de influências práticas ou experienciais. Além disso, ela é também o processo mediante o qual interiorizamos uma série de comportamentos e capacidades intelectuais. Estes dois aspectos apontam para duas características essenciais:

- a aprendizagem é um processo interiorizado, isto é, algo pessoal;
- este processo de interiorização é fruto de uma influência externa. (11)

É então, graças ao processo mnésico que conseguimos reter e evocar as informações que aprendemos. Alguns estudiosos desta temática, com particular destaque para os psicólogos, têm vindo a preocupar-se, de forma mais sistemática com os mecanismos fisiológicos que *permitem* a retenção de informação e com a prática, um elemento sem o qual a atividade ou material aprendido tende a ser esquecido. De fato, no processo de memorização, “dois elementos são fundamentais: a repetição, qualquer que seja a forma, e o controlo de rememoração que permite ao aluno verificar se sabe ou não”²¹ (Lieury e Fenouillet 135). Este processo é realizado em três diferentes fases: codificação, armazenamento e evocação. A codificação “consiste em transformar a informação que nos chega através dos sentidos em representações mentais armazenadas”; o armazenamento “consiste na conservação da informação durante um certo tempo, variável em função da necessidade que se tem dessa informação”; e, finalmente, a evocação “consiste na recuperação da informação previamente armazenada” (Castro 5).

²¹ (minha tradução).

No que diz respeito à duração da retenção de informação, existem autores que distinguem três tipos de memória: a “memória sensorial” (visual, auditiva, olfativa, gustativa e tátil), que “regista as sensações e permite explorar as características da informação que nos chega”; a “memória a curto-prazo”, que “processa os dados que se utilizam de forma consciente para responder aos problemas que se nos apresentam” e que parece estar limitada a sete unidades verbais ou palavras, e a “memória a longo-prazo”, onde são guardadas “as percepções, os sentimentos e as acções do passado” (Castro 6).

Segundo Elisa Castro, “A maior parte da informação armazenada na memória consiste em imagens mentais ou sons, por isso estes dois sentidos assumem especial importância na memorização sensorial” (5). Se considerarmos que os recursos multimédia nos permitem os sentidos visual e auditivo, isoladamente, ou em simultâneo, então podemos assumir que ao utilizar este recurso estaremos a criar condições favoráveis à retenção da informação que pretendemos transmitir, ou seja, a permitir que esta seja armazenada na “memória a longo-prazo”. Se, pelo contrário, “o esquecimento é ... a incapacidade de reter, recordar ou reconhecer uma informação” e “tem uma função selectiva, dado que afasta informações que não são úteis ou necessárias, e ocorre nos diferentes níveis de memória” (9), então há dois conceitos que, aliados à utilização combinada dos sentidos visual e auditivo no processo de retenção (e de cuja importância já nos referimos anteriormente neste relatório), podem favorecer a capacidade de memorização dos nossos alunos - são eles a motivação e a repetição.

A identificação do aluno com a estratégia utilizada pelo professor e o entendimento do seu propósito no processo de ensino/aprendizagem motivarão o aluno para que, nas palavras de Elisa Castro, possa considerar as informações veiculadas “úteis ou necessárias” (9) e a repetição, por permitir uma utilização recorrente da informação armazenada aumentará a probabilidade de esta ser guardada na memória a longo prazo.

Face ao exposto, penso que a utilização do suporte multimédia, especialmente de cariz interativo (em combinação com outros métodos de ensino implícito) pode constituir uma estratégia eficaz no ensino de vocabulário num nível elementar de aprendizagem de uma língua estrangeira. Antes de prosseguir a minha exposição sobre as vantagens da utilização dos recursos multimédia na retenção de vocabulário, considero importante clarificar o leitor quanto à definição do conceito “multimédia”.

Na obra *Práticas Educativas e Novos Média*, o autor Manuel José Damásio atribuiu-lhe o seguinte significado: “... qualquer combinação de “médias” com dimensão temporal e/ou “medias” sem dimensão temporal que é apresentada ao público através de um computador ou

de outro suporte electrónico” (184). Os autores Ráfols e Colomer oferecem-nos uma definição semelhante: “Por esta nueva forma de comunicación, llamada multimédia, entendemos la combinación de distintas acciones comunicativas (ver, oír, hablar y escribir) en un solo canal de comunicación” (110). Foi precisamente nestas definições que me baseei para efeitos do presente estudo. Assim, utilizarei o termo “multimédia” para designar uma “combinação” de diferentes “médias”, de “ações comunicativas” que pressupõem um suporte audiovisual e que são apresentadas ao público por intermédio de um computador.

Debruçando-se este estudo particularmente sobre os recursos multimédia de cariz interativo, compete-me, de igual forma, esclarecer o seu significado. Segundo o *Dicionário Priberam da Língua Portuguesa*, “interação” significa “influência recíproca de dois ou mais elementos”²². Nas palavras de Damásio, o projeto interativo “concede ao utilizador um controle navegacional e permite uma exploração aleatória do conteúdo” (184). Assim, recorrerei ao adjetivo “interativo” para designar “uma forma de comunicação em que pelo menos duas partes comunicam activamente [através de um programa de computador] e, numa última fase, exercem influência no comportamento, no desenvolvimento, nas condições ou na acção um do outro, comunicando, trabalhando ou reagindo em conjunto” (Mesquita 60).

Mas atentemos, por agora, às caraterísticas inerentes aos recursos multimédia, e que permitem uma aproximação ao quotidiano dos nossos alunos e, por conseguinte, à forma como estes percecionam a realidade, possibilitando, nas palavras de Vasco Moreira, “o reencantamento da escola”. Na verdade, os recursos multimédia facilitam “a relação do ser humano com o tempo e o espaço, permitindo-lhe reinventar discursos racionais e logicamente estruturados a partir de associações aleatórias de informações e ideias e de comunicações dinâmicas” (Moreira 41). De fato, o suporte multimédia é “uma excelente ferramenta motivacional e permite alargar os contextos de aprendizagem”, para além de proporcionar aos alunos uma intervenção mais ativa em todo o processo de formação (Damásio 206). Por outro lado, este suporte oferece aos alunos a estimulação sensorial e as oportunidades de prática (repetição) imprescindíveis ao processo mnésico. Este recurso possibilita, ainda, atender aos diversos interesses e estilos de aprendizagem dos alunos que integram uma turma, através da utilização de uma ampla variedade de atividades, já que podemos utilizar combinações de som, imagem e vídeo que poderão proporcionar atividades que envolvem movimento, bem como tornar os conteúdos mais compreensíveis para todas as crianças de acordo com o seu

²² <<http://www.priberam.pt/dlpo>>.

estilo de aprendizagem. Desta forma, todos os alunos têm a oportunidade de se identificar com uma ou outra atividade, de acordo com a sua forma de aprender.

O movimento associado ao som e à imagem pode tornar mágicas as aulas de língua estrangeira para os nossos curiosos pequenos aprendentes. Ademais, a expectativa face ao que virá a seguir ajuda a captar a atenção dos alunos e, por conseguinte, contribui para um maior envolvimento com a atividade. Se ensinar é, como vimos anteriormente, sobretudo motivar, a utilização do suporte multimédia revela-se bastante vantajosa. Repare-se como praticamente todos os manuais escolares atuais integram um suporte digital com recurso a som, imagem e vídeo, permitindo aos professores tornar as aulas muito mais apelativas e motivadoras. Uma vez que estes pequenos aprendentes não são capazes de manter a atenção por longos períodos de tempo, o recurso a uma grande variedade de atividades que permitam cativar o interesse de todos os alunos da turma torna-se imperativo e, neste sentido, este tipo de suporte torna-se um auxiliar precioso para o docente.

Dado que as crianças, em particular, gostam de aprender sobre tudo aquilo que está relacionado com a sua vivência e aprendem de acordo com as suas emoções²³ (Curtain e Dalhberg 16), tendo elas nascido e crescido entre equipamentos tecnológicos considero os recursos multimédia valiosos para o sucesso do processo de ensino/aprendizagem, porque *permitem* uma otimização da assimilação dos conteúdos.

Mas vejamos em pormenor por que razões o suporte multimédia poderá auxiliar o processo de retenção de informação.

A teoria cognitiva de aprendizagem multimédia assenta em três pressupostos: o pressuposto da dupla codificação, enunciado por Allan Paivio, segundo o qual a informação visual e a informação auditiva são processadas em canais distintos; o pressuposto de que o processamento de informação em cada um desses canais é limitado, de acordo com a teoria da carga cognitiva, de John Sweller *et al.*; e ainda o pressuposto do conhecimento ativo, segundo o qual, na opinião de Mayer e Moreno, obriga a um processamento cognitivo em ambos os canais (3).

Segundo a teoria da dupla codificação, enunciada por Allan Paivio, o processo cognitivo consiste “num sistema verbal especializado em lidar diretamente com a linguagem e um sistema não-verbal (imagem) especializado em lidar com objetos e eventos não linguísticos”. De acordo com o autor, a informação visual e a informação auditiva são processadas em canais diferentes, daí que possam funcionar “independentemente ou

²³ Segundo Curtain e Dalhberg, as emoções encontram-se estreitamente relacionadas com a aprendizagem na faixa etária dos seis aos 7 anos (16).

colaborativamente para mediar comportamentos não-verbais e verbais” (Paivio 3). Isto significa que, nas palavras de Paivio, “our brains apparently “contain” auditory, haptic, and motor images and logogens, which are housed in different locations and accessed by different neural pathways (7)”.

O pressuposto da teoria da carga cognitiva assenta na ideia de que a memória de trabalho (memória a curto-prazo) do ser humano é limitada e o que permite transpor os seus limites é a divisão da informação em unidades de significado (através da utilização de esquemas) e a automatização de procedimentos. Isto só se torna possível se a informação for armazenada na memória a longo-prazo.

Segundo o modelo apresentado por Alan Baddeley e Graham Hitch em 1974, a memória de trabalho é formada por três subsistemas: um ciclo fonológico (memória auditiva), um bloco de notas visuo-espaciais (memória visual e espacial) e uma central executiva, que tem a seu cargo a gestão da informação que passa pelos elementos anteriores²⁴. Foi no modelo da memória de trabalho de Baddeley que Mayer baseou a sua teoria cognitiva do multimédia e Sweller *et al.* fundamentaram a sua teoria da carga cognitiva.

De acordo com este modelo, cada um destes ciclos tem uma capacidade limitada e é mais ou menos independente dos restantes. Isto significa que tarefas que exijam diferentes subsistemas podem ser concomitantes sem qualquer tipo de interferência. A fim de explicar como é possível a combinação de diferentes tipos de informações, mais tarde seria acrescentado ao modelo de Baddeley o “buffer episódico”, que permitia a integração de códigos de diversos tipos.

Compreendemos, assim, a vantagem, sob o ponto de vista da memorização, do recurso a uma combinação de médias”. Segundo Damásio, estes “são ferramentas poderosas de ensino e aprendizagem, e é neles que nos devemos concentrar em termos de conteúdos educacionais” (184).

No seu artigo intitulado *Literature Review in Games and Learning*, Kirriemuir e McFarlane referem dois aspetos que têm pautado a criação de jogos educativos²⁵: a necessidade de tornar a aprendizagem divertida através da motivação; e a crença de que o jogo pode melhorar o processo de aprendizagem através da prática de “aprender fazendo” (4). Efetivamente, se outrora os jogos de computador eram vistos como tarefa de lazer, atualmente os pedagogos estão a reconhecer a sua importância na motivação, atenção e empenho dos

²⁴ De acordo com este modelo, todas as novas experiências são apreendidas através da memória de trabalho, que é uma forma transitória de memória declarativa.

²⁵ Denominado *Edutainment*.

nossos alunos, pois, se os jogos de computador, de consola, ou aqueles disponibilizados em linha, atraem cada vez mais os interesses dos alunos da atualidade, ocupando uma elevada percentagem do seu tempo livre, alguns educadores pensaram que transferir este recurso para o contexto de sala de aula constituiria uma mais-valia no processo de aprendizagem.

Mark Prensky, um defensor da utilização do jogo multimédia na educação, defende que os alunos atuais têm expectativas e características que os afastam dos alunos de outrora - a sua forma de pensar, aprender e processar a informação - e que estas diferenças exigem uma substituição dos métodos tradicionais de ensino por outros “menos sérios” e “divertidos”. Segundo o autor, os alunos da era digital estão habituados a receber informação a elevada velocidade, revelam preferência por uma apresentação paralela dos conteúdos em detrimento de outra de cariz linear, e preferem tarefas múltiplas. Os jogos com suporte multimédia parecem favorecer estes aspetos, e *permitem* integrar os elementos que Mayer sugere na sua teoria cognitiva do multimédia: a utilização de palavras e imagens, e não apenas palavras, a aproximação espacial e temporal da imagem e da palavra, e a minimização do detalhe irrelevante (Mayer e Moreno 3-5). Estes elementos foram considerados na elaboração dos materiais com suporte multimédia que utilizei no estudo de investigação-ação, que descreverei com pormenor nos próximos capítulos deste relatório.

PARTE IV

METODOLOGIA DE INTERVENÇÃO SELECIONADA

4. METODOLOGIA DE INTERVENÇÃO SELECIONADA

A investigação-ação permite, àqueles que a implementam, investigar e avaliar a sua prática educativa. Refletir sobre ela permite aos educadores, através da sua própria aprendizagem, melhorar a aprendizagem dos seus alunos (Mcniff e Whitehead 7). Com efeito, para além da busca de uma solução para um determinado problema ou situação específicos, a investigação-ação visa procurar avaliar a eficácia de novos procedimentos. Denscombe descreve da seguinte forma o objetivo da investigação-ação: “... arrive at recommendations for good practice that will tackle a problem or enhance the performance of the organization and individuals through changes to the rules and procedures within which they operate” (12).

Sendo o objetivo deste estudo avaliar se o suporte multimédia pode auxiliar alunos iniciantes na aprendizagem da língua inglesa a reter vocabulário,²⁶ coube-me implementar um estudo de investigação-ação, refletir sobre o mesmo e tecer algumas considerações relativamente aos resultados obtidos. Nesse sentido, o presente capítulo é dedicado à descrição da planificação, ação, avaliação e reflexão levadas a cabo por mim no âmbito do presente estudo.

Como já foi referido anteriormente, o estudo foi realizado na Escola Básica de S. Gens, numa turma do primeiro ano de escolaridade. A escolha do nível de ensino não foi aleatória, pois, se o propósito do presente estudo foi responder à questão: *Poderá a utilização de recursos multimédia interativos auxiliar alunos num nível inicial de aprendizagem da língua inglesa a reter vocabulário nesta língua?*, a intenção de garantir a sua validação impôs que os alunos tivessem sido expostos a um dado grupo lexical pela primeira vez.

O grupo lexical selecionado, integrado na unidade temática “Comida” do manual escolar adotado pelas escolas do concelho de Matosinhos, encontrava-se incluído na planificação do terceiro período da respetiva docente de Inglês da turma-amostra, dr.^a Rute Matos e, por esta razão, foi o selecionado. Os *itens* lexicais abordados foram os seguintes: *banana, apple, orange juice, cake, ice cream, jelly, sandwich, yoghurt, I like e I don’t like*.

O presente estudo foi estruturado em um ciclo de estudo, mas face aos resultados obtidos no final de uma primeira fase, senti necessidade de levar a cabo uma segunda fase de investigação, no sentido de melhorar as condições em que o estudo foi realizado para, assim,

²⁶ No âmbito do presente estudo, por “reter” vocabulário entende-se a capacidade de reconhecer auditivamente ou por escrito uma palavra ou expressão, e de a enunciar oralmente.

conseguir alcançar resultados mais favoráveis. Por este motivo, o estudo de investigação-ação apresentado encontra-se dividido em duas fases distintas. A primeira fase foi levada a cabo entre os dias 23 de abril e 21 de maio, e o segundo entre os dias 04 e 11 de junho. No próximo capítulo deste relatório, elucidarei o leitor relativamente aos instrumentos de recolha de informação que utilizei e detalharei todos os procedimentos levados a cabo no âmbito da presente investigação.

4.1. OS INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE INFORMAÇÃO

Os métodos de recolha de dados utilizados em qualquer estudo de investigação dependem da informação pretendida (Bell 6). Assim, atendendo à especificidade do meu contexto de investigação, usei diversos métodos. Nas várias fases da minha investigação recorri:

— à **“observação simples”** dos alunos em que, segundo Sousa, o investigador “observa de modo espontâneo os factos que ocorrem, de um ponto de vista exterior, mais como um espectador do que como um investigador” (Sousa 112). Utilizado no primeiro encontro com a turma, este instrumento permitiu-me satisfazer duas necessidades: estabelecer um primeiro contato com os alunos e conhecer a sua dinâmica em contexto de aula;

— ao **questionário** à professora, num momento prévio à implementação do estudo, a fim de obter informações relativas à caracterização da turma, ao seu comportamento e aproveitamento, mas também com o intuito de conhecer as estratégias e materiais mais utilizados nas aulas de Inglês e saber se os recursos multimédia eram ou não utilizados. As respostas da professora ao questionário, bem como dos alunos à entrevista semi-dirigida foram fundamentais na seleção do objeto de estudo do presente trabalho;

— à **entrevista “semi-estruturada ou dirigida”** aos alunos, na qual “o entrevistador segue um guião previamente estabelecido, com uma série de perguntas pré-definidas, de resposta curta e objectiva, quase como se fosse um questionário aplicado verbalmente” (Sousa 248). Este revelou-se o método mais adequado para conhecer a opinião dos alunos relativamente às atividades implementadas nas aulas de língua inglesa, e para auscultar os mesmos no que concerne às atividades que estes gostariam de ver desenvolvidas, uma vez que se trata de alunos que iniciaram a sua alfabetização no presente ano letivo e não seriam capazes de responder a um questionário. O carácter fechado da maioria das questões colocadas aos entrevistados permitiu uma análise quantitativa dos dados, permitindo-me obter conclusões mais objetivas relativamente às atividades que os alunos gostavam de ver implementadas nas aulas de Inglês e ainda à forma mais eficaz com que memorizavam o vocabulário. A fim de evitar a inibição ou constrangimento que pudesse surgir por parte dos entrevistados, caso fossem submetidos a uma entrevista, de um para um, com uma entrevistadora com quem não tinham tido qualquer contato prévio, optei por entrevistar os alunos em grupos de três, embora a entrevista fosse realizada individualmente. Para além

disso, a utilização de uma entrevista semi-estruturada, em que o entrevistado pôde optar por diversas hipóteses que lhe foram apresentadas, evitou que os alunos não soubessem o que responder. Aquando da avaliação de ambas as fases do estudo, voltei a recorrer a este método para saber qual a opinião dos alunos em relação às atividades desenvolvidas, e para os levar a refletir sobre as estratégias de aprendizagem;

— à **observação estruturada**, uma vez que foi “previamente organizada de modo a que a recolha dos dados seja mais objetiva e concreta” (Sousa 113), através da utilização de grelhas de observação que me permitiram analisar com objetividade a forma como os alunos desenvolveram as atividades propostas;

— a **testes de vocabulário e grelhas de registo** das respostas dos alunos aos testes efetuados na fase da avaliação/ rememoração, visando a posterior análise quantitativa e objetiva dos dados recolhidos;

Os dados obtidos com base na aplicação dos métodos enunciados foram objeto de tratamento e análise e serão explicados com detalhe no capítulo seguinte. Porém, antes de passar à descrição do ciclo de estudo implementado, apresento uma tabela descritiva de todos os procedimentos levados a cabo ao longo desta investigação.

Fases	Etapas	Objetivos	Processo	Técnicas e Instrumentos
Pré-Observação (março)	Observação	Estabelecer um primeiro contacto com a turma; Conhecer a dinâmica da turma em contexto de aula	Observação dos alunos no decorrer de uma aula de Inglês com a docente, dr. ^a Rute Matos	“Observação Simples” (Sousa 112)
	Questionário à professora	Obter informação relativa à turma e às estratégias e materiais mais usados pela docente	Aplicação do questionário à professora	Questionário
	Entrevista aos alunos	Conhecer as preferências dos alunos em relação a estratégias e materiais utilizados pela dr. ^a Rute Matos nas suas aulas	Aplicação da entrevista aos alunos	Entrevista “semi-estruturada ou dirigida” (Sousa 248)
	Análise estatística e interpretação dos dados recolhidos	Sistematizar os dados recolhidos, determinar o objeto de estudo da investigação-ação	Análise estatística dos dados recolhidos e sua interpretação	Contagem das respostas dadas pelos alunos; Análise estatística das respostas dadas pela professora ao questionário
	Reflexão e planificação da 1ª fase do estudo	Refletir sobre os dados recolhidos; Determinar o objeto de estudo da investigação	Reflexão sobre os dados recolhidos; Planificação e elaboração dos materiais a utilizar na 1ª fase do estudo	Apresentação <i>PPT</i> <i>Memory Game Maker</i> ²⁷

²⁷ Doravante designado pela sigla MGM.

Fases	Etapas	Objetivos	Processo	Técnicas e Instrumentos
1ª Fase (abril e maio)	Apresentação do novo grupo lexical	Dar a conhecer ao aluno a pronúncia dos <i>itens</i> lexicais selecionados	Audição e repetição de palavras, isoladamente e em sequências, em diferentes entoações e ritmos. Observação e nomeação de alimentos representados em imagens	Apresentação <i>PPT</i>
	Prática de memorização	Não interativa: proporcionar aos alunos uma variedade de atividades com suporte multimédia, para atender aos seus diferentes interesses	Visionamento da animação dos <i>itens</i> lexicais presentes na canção e audição simultânea da mesma; Jogo das palavras proibidas: entoação da canção substituindo algumas palavras por gestos	Apresentação <i>PPT</i>
		Interativa: oferecer oportunidades de prática individual	Correspondência entre a pronúncia das palavras e as respetivas imagens	<i>MGM</i>
	Rememoração/ Avaliação	Sistematizar os dados recolhidos; Aferir o grau de retenção da informação apresentada	Aplicação de testes: Teste de reconhecimento visual (correspondência entre palavras ouvidas e imagens), reconhecimento auditivo: audição de palavras e tradução das mesmas; produção: nomeação de alimentos representados em imagens.	Testes de Memória; Contagem das palavras corretamente enunciadas em cada um dos testes
	Análise e interpretação dos dados	Produzir significado com base nos resultados obtidos estatisticamente	Reflexão sobre os resultados obtidos nos testes submetidos aos alunos	Preenchimento de uma grelha de análise traduzida em gráficos
	Reflexão e planificação da 2ª fase do estudo	Reformular as atividades implementadas, com base nos dados recolhidos, com vista a melhorar os resultados obtidos	Reflexão sobre os dados recolhidos; Planificação e elaboração dos materiais a utilizar na 2ª fase do estudo	<i>MGM</i>

Fases	Etapas	Objetivos	Processo	Técnicas e Instrumentos
2ª Fase (junho)	Apresentação da grafia do grupo lexical abordado anteriormente	Dar a conhecer ao aluno a grafia dos <i>itens</i> lexicais selecionados	Jogo de memória interativo (correspondência entre a pronúncia das palavras e a respetiva grafia)	MGM
	Prática de memorização	Interativa: continuar a fazer corresponder imagens à sua respetiva pronúncia, desta vez com recurso à palavra escrita	Jogo de memória interativo (correspondência entre a pronúncia das palavras e a respetiva imagem, com recurso à grafia das palavras)	MGM
	Rememoração/ Avaliação	Sistematizar os dados recolhidos; Aferir o grau de retenção dos <i>itens</i> lexicais	Aplicação de testes: Teste de reconhecimento visual (correspondência entre palavras ouvidas e imagens); reconhecimento auditivo: audição de palavras e tradução das mesmas; produção: nomeação de alimentos representados em imagens.	Testes de Memória; Contagem das palavras corretamente enunciadas em cada um dos testes
	Análise e interpretação dos dados	Produzir significado com base nos resultados obtidos estatisticamente	Reflexão sobre os resultados obtidos nos testes submetidos aos alunos	Preenchimento de uma grelha de análise traduzida em gráficos
	Reflexão e considerações finais	Aferir o grau de cumprimento dos objetivos delineados para o estudo	Reflexão sobre os resultados obtidos em ambas as fases do estudo	Comparação dos resultados obtidos em ambas as fases do ciclo

Tabela 1- Plano do estudo de investigação-ação implementado.

4.2. PRIMEIRA FASE DO CICLO DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO

a) Planificação

O objetivo desta primeira fase do ciclo de estudo foi utilizar as atividades que os alunos referiram preferir aquando da primeira entrevista²⁸ e adaptá-las aos moldes audiovisuais, com o recurso ao computador. Fazendo jus às estratégias de memorização apontadas por alguns dos elementos da turma, e usufruindo das suas características interativas, motivadoras e lúdicas (que, como vimos, captam o interesse dos nossos alunos de hoje através do seu maior envolvimento nas atividades propostas), procurou-se reunir fatores fundamentais para alcançar o sucesso no processo de ensino/aprendizagem. No âmbito do presente estudo, este sucesso traduzir-se-ia na retenção de um conjunto restrito de *itens* lexicais por parte dos alunos da turma-amostra.

Esta fase do estudo concentrou-se na elaboração de dois tipos de atividades com recursos multimédia, as quais denominei de “não interativas” e “interativas”. Nas primeiras, conceberam-se atividades em que o aluno pudesse responder a um determinado estímulo ou questão solicitados pelo programa multimédia que lhe seria apresentado, mas sem que lhe fosse permitido um “controle navegacional” (Damásio 184) sobre o mesmo; enquanto que as segundas permitiram que o aluno interagisse diretamente com o programa apresentado, que neste caso foi um jogo de memória (Anexo IV).

Assim, elaborei duas apresentações em *PPT* e inseri informação visual e auditiva no programa *MGM*²⁹, destinado a conceber jogos de memória baseados na correspondência de som, texto ou imagem, ou na combinação de dois destes recursos. A primeira apresentação, de cariz não interativo, teve o objetivo de apresentar aos alunos os *itens* lexicais selecionados, pois estas palavras eram completamente novas para eles. A segunda apresentação, bem como os jogos interativos, visaram proporcionar a cada um dos alunos a prática que se revela fundamental no processo mnésico.

Com o intuito de aproximar os materiais elaborados do universo de referência dos alunos (visando um maior envolvimento dos mesmos³⁰ e tendo em conta o fato de os alunos terem manifestado preferência pelo desenvolvimento das atividades propostas pelo manual),

²⁸ Vide 20-23.

²⁹ Disponível em <<http://www.education.vic.gov.au/languagesonline/games/memory/index.htm>>.

³⁰ Pois, este envolvimento permitirá, como vimos obter melhores resultados (vide 32).

recorri, para além dos *itens* lexicais constantes da unidade temática “Comida”, à canção proposta para a mesma unidade na segunda apresentação, bem como às imagens dos personagens que atravessam as várias unidades do manual adotado, para garantir uma continuidade entre o trabalho desenvolvido pela docente Rute Matos e por mim, bem como para permitir uma identificação dos alunos com as personagens apresentadas.

A elaboração dos materiais para o presente estudo visou a utilização de estratégias capazes de originar diferentes estímulos sensoriais, pelo que recorri aos vários estímulos oferecidos pelo suporte multimédia: apenas auditivo, apenas visual e audiovisual, tendo em vista dois propósitos. Em primeiro lugar, procurei apresentar um leque suficientemente variado de atividades que permitisse uma prática consistente de memorização das palavras apresentadas, através da repetição, mas sem imprimir no aluno uma sensação de monotonia, adversa à manutenção de níveis de concentração e motivação tão necessários à aprendizagem, como vimos anteriormente, no processo de memorização (Pinter 85). Em segundo lugar, optei por recorrer a diferentes atividades para procurar atender aos diversos interesses dos alunos da turma (Pinter 15), e adequar as atividades multimédia às preferências enunciadas pelos alunos aquando da primeira entrevista.

É também importante informar o leitor de que as sessões de trabalho em que estes materiais foram utilizados foram intercaladas com outras ministradas pela dr.^a Rute Matos, que abordou o tema “Animais”. A intenção ao espaçar estas intervenções nas aulas da turma foi averiguar se os alunos seriam capazes de reter algum vocabulário mesmo lidando com um grupo lexical completamente diferente entre estas sessões. Se tal se verificasse, significaria que estes *itens* lexicais teriam, de fato, ficado armazenados na memória a longo-prazo.

b) Ação

Esta primeira fase do ciclo de estudo foi implementada entre os dias 23 de abril e 21 de maio do corrente. Nos dias 23 de abril e 07 de maio monitorei duas sessões de noventa minutos, tendo procedido à sua avaliação no dia 21 de maio.

Com vista a uma primeira apresentação do grupo lexical à turma, recorri à apresentação não interativa em *PPT* na elaboração da qual utilizei imagens representativas de cada um dos *itens* disponíveis em linha, bem como a gravação da pronúncia das palavras, também da minha autoria, e que viriam a ser utilizadas adiante, mais concretamente nos jogos interativos (Anexo IV). Nesta apresentação, projetada no quadro interativo da biblioteca da escola, foram

propostas as seguintes atividades aos alunos: audição e repetição de palavras isoladas ou sequências de palavras em diferentes entoações e ritmos, observação e denominação de alimentos representados numa determinada imagem; localização de uma imagem de entre um grupo de imagens numeradas (com base na audição de determinados vocábulos), estando ela visível ou não, e ainda a memorização de uma palavra (ouvida) de entre um grupo de outras.

É importante referir que, nesta primeira fase, optei por não utilizar a grafia das palavras e expressões selecionadas, pois, de acordo com a minha experiência na docência da língua inglesa, a crianças desta faixa etária o contato demasiado precoce com a grafia de uma palavra pode condicionar a correção da sua pronúncia. De facto, tratando-se de aprendentes inexperientes de línguas estrangeiras, a sua tendência seria ler as palavras à luz do padrão de articulação dos sons da sua língua materna. Assim, procurei possibilitar aos alunos diversas oportunidades de audição e repetição da pronúncia correta das palavras selecionadas, sem, por enquanto, lhes dar a conhecer a sua forma escrita.

Após um primeiro contato com estes *itens* lexicais, com o seu significado (por intermédio da representação pictórica dos vários *itens* selecionados), e com a pronúncia de cada um deles (através da sua audição e repetição em diversos contextos), propôs-se à turma uma fase de prática, em que os alunos visionaram alguns slides de uma animação em *PPT* que sugeria a audição de uma canção proposta pelo manual dos alunos na unidade em referência com utilização de imagens representativas dos *itens* lexicais que foram utilizadas nas atividades antecedentes.

Depois de um primeiro visionamento da animação, fez-se corresponder um gesto a cada um dos *itens* lexicais³¹ e solicitou-se aos alunos que entoassem a canção e imitassem os gestos associados aos *itens* lexicais presentes na canção, sempre que estes fossem ouvidos e aparecessem na animação. Posto isto, e em jeito de jogo, os alunos foram convidados a entoar a canção sem proferir determinadas “palavras proibidas” (anunciadas pela apresentação), devendo estas ser substituídas pelos gestos previamente acordados.³²

Porque, tal como referi anteriormente neste relatório, o sucesso do processo mnésico passa essencialmente por uma constante repetição, procurou-se possibilitar aos alunos alguma prática interativa individualizada, através de um jogo de memória interativo. Assim, recorrendo ao aspeto lúdico (que como vimos, se releva essencial no ensino a crianças),

³¹ Estes gestos foram previamente combinados entre a professora e os alunos, pois a imposição de gestos não faria com que os alunos se sentissem tão envolvidos e responsáveis pelo sucesso da atividade.

³² O jogo de substituição das palavras por gestos foi preconizado pelo músico Jos Wuytack, e visa desenvolver a memória musical e a coordenação psico-motora.

proporcionou-se aos alunos um “controle navegacional” (Damásio 184) através da realização de jogos de memória no computador.

O objetivo destes jogos era fazer corresponder sons e imagens representativas dos *itens* lexicais já apresentados, uma vez que, pelos motivos já enunciados, nesta etapa ainda não se recorreu à grafia destas palavras. Os sons utilizados correspondiam à pronúncia das palavras e foram gravados por mim. Quanto às imagens, recorri àquelas que havia utilizado nas atividades anteriores, para que o aluno pudesse imediatamente reconhecer qual a palavra que devia associar a um determinado som (pronúncia).

Uma vez que a Escola Básica de S. Gens, apesar de bem apetrechada, não dispõe de um número de computadores que permita a distribuição de um aluno por cada computador, a turma foi dividida em grupos de quatro elementos, e, alternadamente, cada aluno contribuiu para o avanço do jogo, fazendo corresponder diversas palavras ouvidas às respetivas imagens representativas das mesmas.

É importante lembrar o leitor de que uma das vantagens da utilização do jogo interativo, face ao jogo tradicional de memória (com cartões), é o facto de ser o próprio jogo, e não o professor, a fornecer retorno ao aluno quanto à correção ou incorreção da correspondência efetuada através da emissão de diferentes sons e indicações visuais. Sob o ponto de vista do aluno, este retorno é entendido mais como uma informação “para uma melhor aprendizagem do que como uma sanção e um ataque da competência reconhecida” (Lieury e Fenouillet 103), o que orienta o aluno no sentido daquilo que os autores denominam de “objetivo de aprendizagem”. Segundo este, “o aluno satisfaz-se com uma progressão dos seus resultados; vê os erros como informações para progredir e não como sanções” (107). Daí que continue a envidar esforços na prossecução dos objetivos do jogo.

Em jeito de síntese, segue-se um esquema com as atividades propostas aos alunos:

Apresentação

- Audição e repetição de palavras isoladas, grupos de duas ou três palavras, sequências de palavras em diversas entoações e ritmos, com base na pronúncia e imagens representativas de cada uma das palavras; jogo de memória (*Microsoft PowerPoint®* não interativo).

Prática

- Não Interativa: entoação da canção proposta pelo manual para esta unidade temática, com base numa apresentação animada da letra da mesma em *MicrosoftPowerPoint®*, com substituição de determinadas palavras por gestos.
- Interativa: jogo (de memória) de computador realizado em pequenos grupos, em que todos os alunos tiveram a oportunidade de fazer corresponder imagens representativas de determinada palavra à sua respetiva pronúncia com a ajuda do rato (*Memory Game Maker®*)

Figura 2- Atividades propostas aos alunos na primeira fase de investigação.

Para possibilitar uma análise mais informada desta fase, elaborei uma grelha de observação e solicitei à dr.^a Rute Matos que me auxiliasse no seu preenchimento no decorrer das atividades. Esta grelha será detalhada no capítulo dedicado à análise de resultados.

a) Observação (Avaliação)

Decorridas estas atividades, era chegado o momento de avaliar a primeira fase do estudo. Sendo o seu objetivo avaliar a eficácia do suporte multimédia na retenção de vocabulário, foram concebidos testes de memória, de carácter auditivo, visual e audiovisual, por forma a avaliar as competências de compreensão (vocabulário “passivo”) e de produção (vocabulário “ativo”) das unidades lexicais trabalhadas. Assim recorreu-se a três tipos de testes, realizados com a ajuda do computador.

Para levar a cabo esta avaliação, tornou-se necessário aplicar individualmente os testes aos alunos. No entanto, não optei por aplicar os três testes a todos os alunos da turma por

apenas para este fim, o que, não se tratando de uma turma minha, seria inviável. Em segundo lugar, porque ao submeter um primeiro grupo a um determinado teste, já estaria a recorrer à rememoração (aspeto que, como referi anteriormente, constitui *per se* uma estratégia mnésica), expondo os alunos aos conteúdos sob testagem, pelo que o segundo e terceiro testes seriam realizados em circunstâncias mais favoráveis do que o primeiro. Por esta razão, procedi à divisão aleatória da turma em três grupos e apliquei cada um dos três testes, com a ajuda de um computador, e num local isolado³³, a cada um dos alunos de cada um dos três grupos.

No que concerne ao número de alunos que participaram nos testes, apesar de a turma ser constituída por um total de vinte e um alunos, dado o fato de dois alunos não terem estado presentes em algumas das sessões desenvolvidas com a turma (tendo um deles estado ausente aquando da entrevista inicial³⁴), resolvi não os incluir em qualquer teste ou entrevista realizada em ambas as fases do presente estudo, uma vez que estes alunos não partilharam das mesmas condições dos restantes alunos da turma. Por este motivo, o universo da amostra para efeitos desta investigação é de dezanove alunos.

No primeiro teste, solicitei aos alunos que denominassem os alimentos representados em imagens que lhes foram apresentadas (as mesmas utilizadas nas atividades propostas anteriormente), no segundo teste pedi-lhes que fizessem corresponder uma série de sons (pronúncias) às imagens suas representativas; e no último teste pedi-lhes que ouvissem e reconhecessem palavras ditas e as traduzissem para a sua língua materna (sem qualquer suporte visual).

A diversidade de testes utilizada justifica-se pela intenção de testar os alunos com base nas atividades desenvolvidas ao longo da primeira fase do estudo, e pela necessidade de identificar diferentes graus de retenção ao nível do vocabulário “ativo” e “passivo”³⁵, assim como retirar conclusões, com base em relação nos resultados obtidos, no que concerne à compreensão/ reconhecimento e produção/ denominação dos *items* lexicais.

Porque a motivação desempenha um papel fundamental no processo de ensino/aprendizagem, considerei importante auscultar a opinião dos alunos relativamente às atividades implementadas nesta primeira fase do ciclo, e relativamente às suas próprias estratégias de memorização. Por esse motivo, concomitantemente à realização dos testes, recorri à entrevista para colocar as seguintes questões aos alunos:

³³ De forma a que nenhum dos alunos pudesse ser influenciado pelas respostas dos colegas.

³⁴ Vide 21.

³⁵ Vide 36.

- “Qual a atividade que gostaste mais de fazer?”;
- “Como achas que decoras melhor as palavras?”.

A fim de registar com objetividade e rigor as respostas dos alunos, quer aos testes, quer às questões colocadas, foi previamente elaborada uma grelha de recolha de dados que preenchi enquanto os alunos realizavam os testes. Os resultados obtidos foram objeto de uma análise, sobre a qual versará o próximo capítulo.

d) Análise, Interpretação e Reflexão acerca dos Dados Recolhidos

Tal como observei anteriormente, elaborei uma grelha de observação (Anexo V) com vista a reunir dados relativos ao decurso das atividades propostas aos alunos. A referida grelha contemplou os seguintes parâmetros: “motivação”, “participação” e ainda o seu “desempenho” observados na realização das atividades propostas.

Quanto ao primeiro parâmetro, dada a importância do fator “motivação” na aprendizagem, o meu objetivo foi comparar o grau de interesse e envolvimento que os alunos revelaram no decorrer das atividades que lhes propus com aquele que habitualmente se regista nas aulas da dr.^a Rute Matos.

Em relação ao segundo parâmetro, “participação”, pretendi saber se se registou alguma diferença assinalável entre a forma como os diferentes alunos da turma intervieram durante as atividades dinamizadas por mim e aquela que se verificara nas restantes aulas de Inglês. Assim, pretendi destacar aqueles alunos cujo comportamento se diferenciara das restantes aulas de Inglês no decorrer do ano letivo.

Por último, e relativamente ao fator “desempenho”, procurei saber em qual das atividades propostas os alunos revelaram um maior grau de esforço e envolvimento, pois, segundo Dörnyei, este é um fator decisivo no sucesso do processo de ensino/aprendizagem.

Para poder estabelecer uma comparação entre a participação dos alunos nestas atividades e em outras realizadas anteriormente, era necessário conhecer bem a turma e a sua dinâmica em sala de aula, pelo que a colaboração desta docente se revelou imprescindível. Por isso, solicitei à dr.^a Rute Matos que procedesse preenchimento desta grelha de observação enquanto eu dinamizava as atividades. É importante referir que, não estando esta docente diretamente implicada no desenvolvimento desta investigação, a dr.^a Rute Matos encontrava-se numa posição neutra, aspeto que favoreceu a recolha objetiva de dados.

Assim, relativamente ao primeiro parâmetro, a docente assinalou que os alunos revelaram níveis de interesse e envolvimento idênticos àqueles que habitualmente demonstravam nas suas aulas, tendo acrescentado que “todos os alunos estavam bastante curiosos, participativos e interessados, particularmente no decorrer do jogo de memória interativo”.

Quanto ao aspeto “participação”, para além de se ter verificado um aumento do número de intervenções espontâneas dos alunos face ao que era habitual, a professora registou ainda: “dois dos alunos que não participam espontaneamente no decorrer das minhas aulas fizeram-no, para grande surpresa minha, e de forma bastante ativa e recorrente”.

Quanto ao *item* “desempenho”, a dr^a. Rute Matos destacou o jogo de memória como aquele em que os alunos imprimiram um maior grau de esforço e envolvimento, tendo verificado que os alunos se encontravam “bastante ansiosos pela chegada da sua vez de jogar e foi notória a preocupação de todos os alunos em contribuir para o bom desempenho da sua equipa.”.

Parâmetros	Envolvimento dos Alunos nas Atividades Propostas		
	Superior ao habitual	Idêntico ao habitual	Inferior ao habitual
Motivação		X	
Participação	X		

Tabela 2 – Envolvimento dos alunos nas atividades propostas, em relação aos parâmetros “motivação” e “participação”, em comparação com as aulas ministradas pela docente de Inglês da turma, dr^a. Rute Matos.

Atividades Propostas	Maior grau de esforço e envolvimento
Não Interativas	
Interativas	X

Tabela 3 – Atividades em que os alunos evidenciaram um maior grau de esforço e envolvimento.

Da análise dos dados recolhidos (Anexo V), podemos retirar as seguintes conclusões:

- As atividades propostas foram bastante motivadoras para os alunos, pois captaram a sua curiosidade e, por isso, a sua atenção e envolvimento. Esta motivação deveu-se,

sobretudo, ao carácter digital e interativo das atividades desenvolvidas, já que o maior grau de esforço e envolvimento se verificou na realização dos jogos interativos;

- O envolvimento dos alunos foi particularmente visível em dois dos alunos, que normalmente eram pouco participativos nas aulas ministradas pela dr^a. Rute Matos, mas que, perante as atividades propostas, adotaram uma postura ativa e entusiasta;
- De entre todas as atividades propostas, o jogo de memória interativo foi aquele em que, de uma forma geral, os alunos terão formado, na terminologia de Boekaerts, uma “crença [mais] favorável”, pois foi aquando da sua realização que os alunos demonstraram um maior grau de envolvimento, aspeto para o qual terá contribuído, em grande medida, o carácter competitivo da atividade;

Como foi meu propósito analisar estatisticamente os dados recolhidos aquando da rubrica “Observação (Avaliação)” desta fase do estudo, procedi ao tratamento das respostas obtidas nos testes aplicados aos alunos (Anexo VII), sobre os quais me deterei nos parágrafos seguintes.

No primeiro teste, solicitei aos alunos que nomeassem os *itens* lexicais representados nas imagens que lhes foram mostradas. Os resultados obtidos foram bastante heterogéneos, conforme se pode observar no gráfico seguinte, que representa o número de respostas corretas dadas por cada um dos alunos (A - F³⁶).

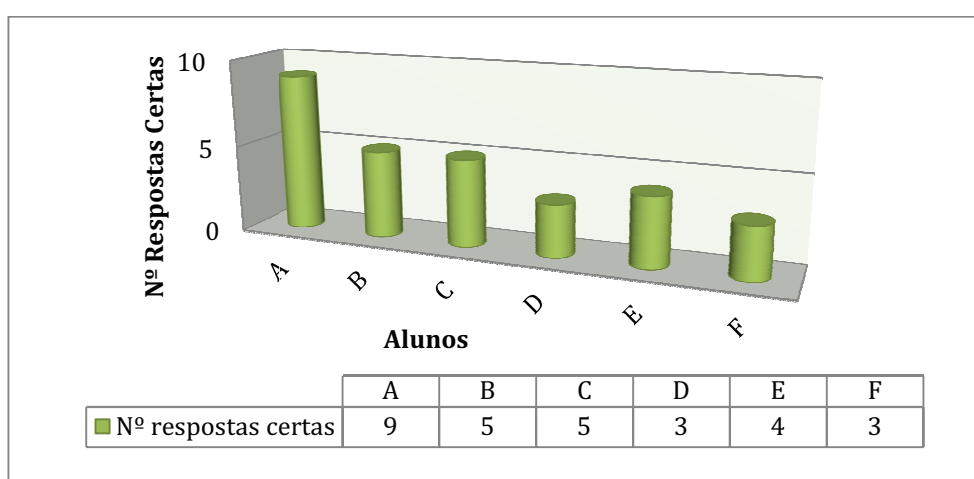


Gráfico 2- Resultados obtidos no primeiro teste na primeira fase de avaliação (denominação de *itens* lexicais com base no visionamento de imagens).

³⁶ A fim de preservar a identidade das crianças que participaram no estudo, foi atribuída uma letra do alfabeto a cada uma delas, tendo utilizado a mesma classificação em ambas as fases de avaliação do estudo.

Repare-se que o número de *itens* corretamente enunciados varia entre três e nove *itens*, sendo a média de respostas corretas cinco palavras (assim como a mediana). O resultado mais comum foi de cinco palavras corretas (obtido por dois alunos) e houve apenas um aluno que demonstrou ser capaz de denominar quase a totalidade dos *itens* lexicais apresentados.

No segundo teste, os alunos observaram um conjunto de imagens e ouviram a pronúncia de palavras representadas naquelas, devendo estabelecer uma correspondência entre elas. Neste caso, verificou-se que um dos alunos não foi capaz de associar nenhum dos *itens* lexicais propostos. Em relação aos restantes resultados, dois dos alunos acertaram em todas as correspondências (dez) e a média de palavras corretas foi de sete, sendo a mediana de oito respostas certas. Os resultados encontram-se representados no gráfico seguinte:

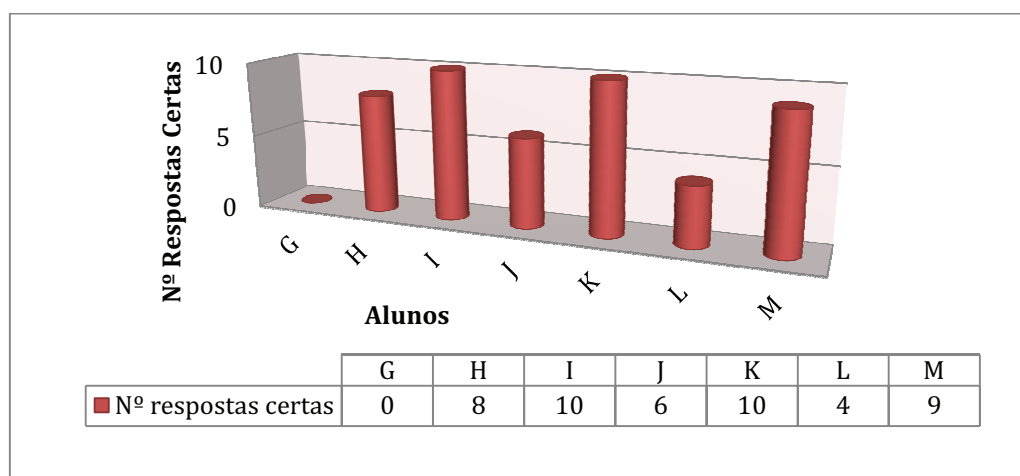


Gráfico 3 – Resultados obtidos no segundo teste na primeira fase de avaliação (associação da pronúncia de *itens* lexicais às respetivas imagens).

Finalmente, no terceiro teste, os resultados obtidos voltaram a ser extremamente irregulares. À exceção do aluno que não foi capaz de enunciar qualquer *item* lexical, todos os restantes traduziram corretamente três ou mais *itens*. Um dos alunos destacou-se dos restantes, com nove respostas corretas. Dois alunos traduziram acertadamente sete palavras e um deles seis palavras. O aluno restante traduziu três palavras de forma correta. Em termos médios, os alunos traduziram corretamente cinco palavras. Já a mediana dos resultados foi de oito respostas corretas. Estes dados podem ser consultados no gráfico apresentado abaixo:

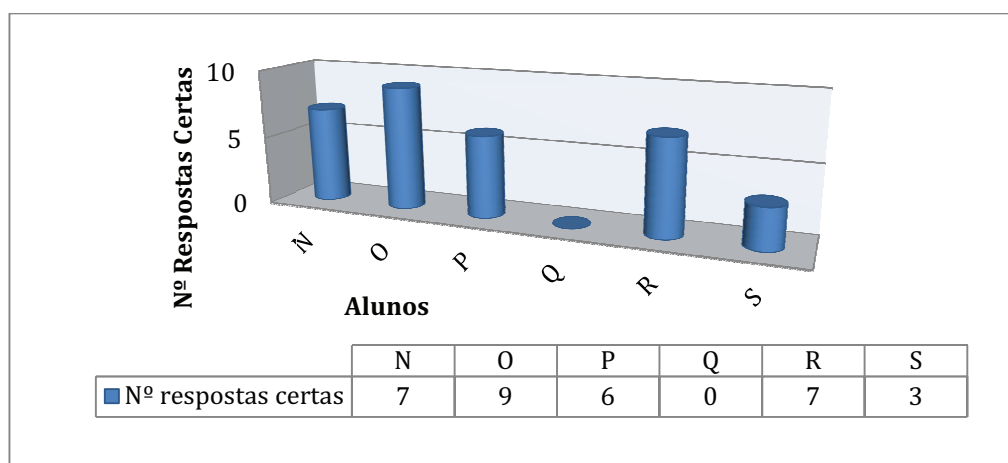


Gráfico 4 - Resultados obtidos no terceiro teste na primeira fase de avaliação (audição e tradução de *itens* lexicais da L2 para a L1).

Como seria expectável, dada a complexidade da tarefa proposta aos alunos no primeiro teste, foi neste que se obtiveram resultados menos satisfatórios, tendo sido este o teste com o maior número de alunos a obter menos da metade do total de respostas certas. No entanto, todos os alunos foram capazes de dizer corretamente as palavras *banana* e *sandwich*³⁷. Neste teste, os alunos não beneficiaram de qualquer suporte auditivo que os auxiliasse a reconhecer um determinado *item*, o que significa que, para responder corretamente, os alunos teriam que ter integrado esse *item* no seu “vocabulário ativo”. Ora, como Frisby explicita na sua distinção entre “vocabulário ativo” e “vocabulário passivo” (103), é necessário haver uma recorrência no contato com determinado vocabulário para o integrarmos no nosso “vocabulário ativo”, pelo que podemos considerar que as oportunidades de exposição ao grupo lexical selecionado não foram, nesta fase, suficientes.

Ao invés, os resultados mais satisfatórios registaram-se ao nível do segundo teste (com uma média de sete respostas certas), pois tratou-se de um teste de reconhecimento, i.e., que pretendeu verificar quais dos *itens* lexicais, de entre os abordados, tinham passado a integrar o “vocabulário passivo” dos alunos. (103). Com efeito, neste teste, os alunos dispuseram de um suporte auditivo e de outro visual, necessitando apenas de os associar devidamente. Desta vez, as palavras mais corretamente enunciadas pelos alunos foram *banana*, *jelly* e *yoghurt*. No primeiro e segundo testes, os alunos tiveram a oportunidade de ouvir as palavras que deviam fazer corresponder a imagens, e traduzir para a L1, respetivamente.

³⁷ Para este resultado, terá contribuído o fato de ambas as palavras apresentarem semelhanças fónicas nas línguas inglesa e portuguesa.

No terceiro teste, pretendia-se que o aluno demonstrasse compreender o significado de uma palavra, traduzindo-a para a sua língua materna. Neste caso, o aluno foi convidado a focar a sua atenção exclusivamente no suporte auditivo.

Como já foi referido, após a aplicação dos testes, coloquei duas questões aos alunos, com vista a aferir se estes consideravam os recursos multimédia úteis para a sua aprendizagem, nomeadamente no que concerne à retenção de vocabulário. As perguntas foram as seguintes:

- “Qual a atividade que gostaste mais de fazer?”;
- “Como achas que decoras melhor as palavras?”.

À questão “Qual a atividade que gostaste mais de fazer?”, todos os alunos, sem exceção, responderam: “jogos no computador”, dado que vem corroborar a assunção inicial deste trabalho de que o suporte multimédia, com particular destaque para os jogos interativos, constitui um fator de motivação para os alunos. Relativamente à questão “Como achas que decoras melhor as palavras?”, obtiveram-se as seguintes respostas:

- “não sei”(6)
- “escrevendo e dizendo as palavras muitas vezes”(4);
- “pensando”(3);
- “ouvindo o som das palavras”(3);
- “prestando atenção”(2);
- “treinando”(1);

As respostas foram, mais uma vez, bastante heterogêneas, dado esse que veio confirmar a existência de uma variedade de estilos de aprendizagem na turma, bem como o fato de, apesar de bastante jovens, a maior parte destas crianças ter já uma ideia das estratégias de aprendizagem mais eficazes para si. Este aspeto é fundamental no processo de aprendizagem de um aluno. Conhecer-se enquanto aprendente ajuda-o a selecionar as estratégias que o professor coloca à sua disposição e a encarar as atividades de acordo com o seu valor pedagógico. Dado tratar-se do seu primeiro ano do ensino básico, revela-se fundamental começar deste já a consciencializar o aluno para a importância de “aprender a aprender” E

esta consciencialização pode e deve ser feita em qualquer área curricular, daí ter continuado a recorrer a esta questão.

Em suma, a análise dos resultados obtidos nos testes, bem como das respostas às questões colocadas, permitiram-me chegar às seguintes conclusões:

- verificou-se uma discrepância acentuada entre os resultados obtidos pelos alunos em qualquer um dos testes realizados, tendo alguns sido capazes de reconhecer e enunciar a maior parte ou mesmo todos os *itens* lexicais solicitados e outros que não foram capazes de reconhecer e enunciar nem a metade do total de *itens* propostos;
- o número de palavras que os alunos foram capazes de reconhecer foi significativamente superior ao número de palavras que os mesmos conseguiram produzir, pelo que se pode considerar que as oportunidades de prática (repetição) proporcionadas foram insuficientes;
- os alunos mostraram-se interessados e participativos no decorrer de todas as atividades multimédia implementadas, mas todos eles destacaram os jogos interativos como a sua atividade preferida;
- dois dos alunos que normalmente não participavam espontaneamente nas aulas da dr.^a Rute Matos, fizeram-no por diversas vezes, e de forma entusiasta, aquando das atividades propostas em grande grupo;
- os alunos que participam habitualmente, continuaram a fazê-lo de forma semelhante;
- durante a realização dos jogos interativos, e de uma forma geral, os alunos evidenciaram alguma frustração por não terem usufruído de mais oportunidades para jogar.

4.3. SEGUNDA FASE DO CICLO DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO

a) Planificação

Face às conclusões apresentadas, e findo um primeiro conjunto de etapas: Planificação - Ação - Observação (Avaliação) – Análise, Interpretação e Reflexão Acerca dos Dados Recolhidos, considerou-se necessário prolongar o ciclo de estudo e abrir uma segunda fase do estudo³⁸ com vista a:

- proporcionar aos alunos mais possibilidades de prática individualizada por forma a permitir, para além de uma progressão global da turma, que cada aluno pudesse melhorar os resultados obtidos na primeira fase de avaliação, uma vez que cada um deles tem diferentes ritmos de aprendizagem. Nesse sentido procurou-se intensificar os momentos de prática através da realização dos jogos de memória em grupos com um número mais restrito de alunos, para que cada um deles pudesse (alternadamente) ter mais oportunidades de jogar;³⁹
- continuar a desenvolver atividades cativantes para os alunos. Dado que os alunos demonstraram um maior interesse e motivação aquando da realização do jogo interativo, e que este permite a cada aluno a possibilidade de evoluir de acordo com o seu ritmo de aprendizagem, optou-se por utilizar exclusivamente este recurso, procurando, assim, reduzir a diferença registada na primeira fase de avaliação, entre o número de palavras que os alunos foram capazes de dizer (vocabulário “ativo”) e de reconhecer (vocabulário “passivo”);
- expor os alunos, de forma mais recorrente, aos vocábulos/ expressões que um menor número de alunos se revelou capaz de reconhecer ou enunciar (*ice cream/ I like/ I don't like*), concebendo novos jogos em que estes *itens* lexicais estivessem mais presentes;

³⁸ Chamo-lhe uma nova fase, pois não se trata de um segundo ciclo de estudo, uma vez que se utilizou o mesmo grupo lexical e não se pretendeu manter exatamente a mesma estrutura da primeira fase do ciclo. Ao invés, procurou-se melhorar determinadas condições em que se realizou a primeira fase do estudo.

³⁹ Já que a Escola Básica Quinta de S. Gens, apesar de estar bem equipada, não dispõe de um computador para cada aluno desta turma.

- oferecer aos alunos uma nova ajuda mnemónica, de carácter verbal - a grafia dos *itens* lexicais envolvidos no estudo. Após o contato recorrente com a pronúncia dos *itens* lexicais envolvidos, achou-se que a grafia das palavras e das expressões não representaria uma interferência na sua correta pronúncia, mesmo porque os alunos continuariam a ser expostos à sua pronúncia ao longo desta fase. É claro que não era meu objetivo que os alunos fossem capazes de escrever a palavra, mas apenas que o contato visual com a palavra pudesse facilitar o reconhecimento da palavra ou expressão, de acordo com o princípio da teoria da dupla-codificação⁴⁰;
- intensificar as sessões ministradas por mim (sem recorrer à alternância com outros conteúdos temáticos), por forma a aproximar, o mais possível, o momento da rememoração/ avaliação das atividades desenvolvidas;

Uma vez delineados os objetivos desta segunda fase da investigação, procedi à elaboração dos conteúdos que a integrariam. Com vista a continuar a expor os alunos a diferentes estímulos sensoriais, recorri exclusivamente aos jogos interativos e ao mesmo programa utilizado na fase anterior para os conceber (Anexo VI).

O conteúdo dos jogos desenvolvidos nestas sessões foi, na esteira dos realizados na fase anterior, da minha autoria. No entanto, os alunos foram convidados a fazer novas correspondências, associando a grafia das palavras à sua respetiva pronúncia; a grafia das palavras acompanhadas de imagens às respetivas pronúncias, e entre imagens representativas de uma palavra e a sua grafia.

b) Ação

Esta fase foi implementada entre os dias 04 e 11 de junho, em sessões consecutivas.

Dado que na primeira fase deste ciclo de estudo as oportunidades que cada aluno teve de interagir com o computador foram consideradas reduzidas, decidiu-se distribuir os alunos pelos computadores existentes na biblioteca da escola oferecendo-lhes mais oportunidades para interagir individualmente com os computadores. Assim, os alunos foram divididos em

⁴⁰ Vide 43.

grupos de três elementos, de modo a garantir um maior número de oportunidades de intervenção dos alunos nos diversos jogos.

Na esteira do que havia acontecido na fase anterior, as atividades foram divididas em dois momentos: o da apresentação do novo conteúdo (neste caso, a grafia do grupo lexical estudado), e o da prática (desta vez, exclusivamente interativa). No esquema seguinte, apresento, de modo sumário, as atividades que propus aos alunos no decorrer desta segunda fase:

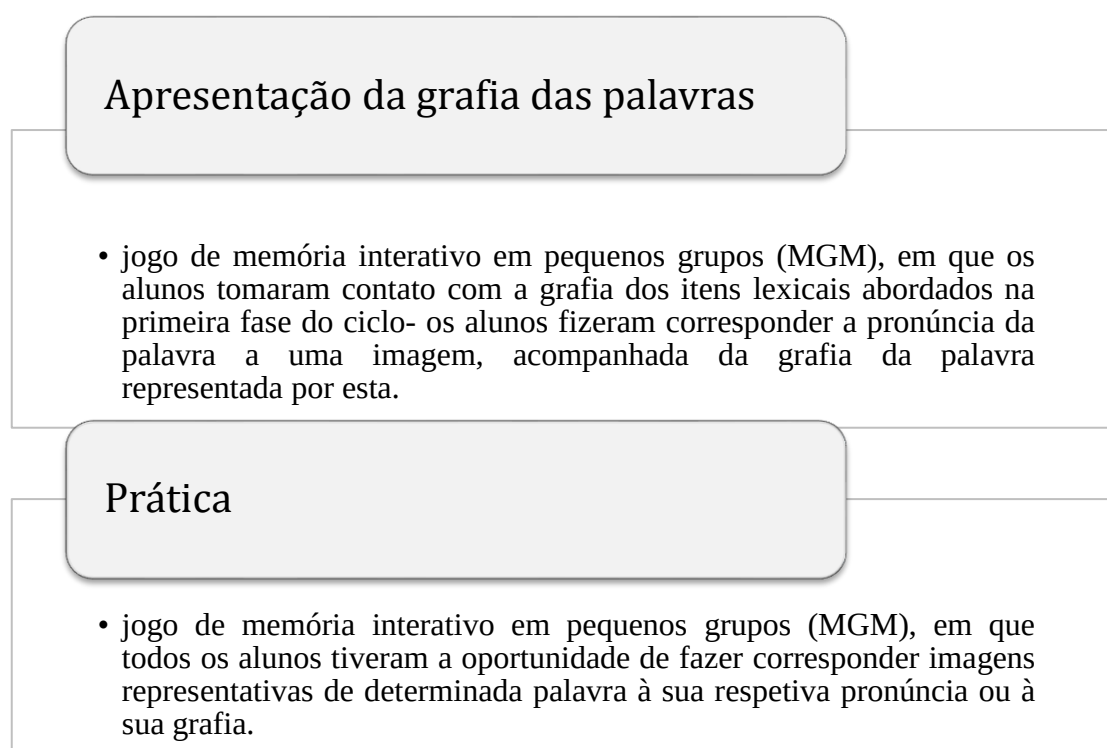


Figura 3 - Atividades propostas aos alunos na segunda fase de investigação.

a) Observação (Avaliação)

Decorridas estas atividades, foi chegado o momento de avaliar os seus resultados. Assim, no dia 11 de junho, os alunos foram submetidos a testes exatamente iguais àqueles aplicados na fase de avaliação anterior⁴¹. O objetivo foi observar o progresso individual dos alunos e comparar a evolução geral da turma entre os dois momentos de avaliação.

⁴¹ Recordo que, apesar de, nesta fase, ter introduzido uma nova componente verbal dos *itens* lexicais abordados – a sua grafia, não se revela adequado, neste nível de aprendizagem, testar capacidades ao nível da escrita da língua estrangeira.

Tal como havia acontecido anteriormente, cada teste foi aplicado a um grupo de alunos, tendo-se submetido os mesmos alunos ao mesmo teste realizado anteriormente. Isto permitiu não só estabelecer uma comparação global entre as duas fases de avaliação, mas também confrontar os resultados obtidos individualmente, por cada aluno em ambas as fases.

Após a realização do teste, coloquei novamente as seguintes questões aos alunos:

- “Qual a atividade que gostaste mais de fazer?”;
- “Como achas que decoras melhor as palavras?”.

Estas questões, colocadas aos alunos em momentos distintos desta investigação, tiveram como objetivo, por um lado, auscultar a apreciação dos alunos relativamente às atividades implementadas, o que me permitiu analisar qual a “crença” formada em relação às atividades desenvolvidas, e, por outro lado, verificar se os alunos tinham modificado a sua opinião relativamente às estratégias de aprendizagem que consideraram mais eficazes na entrevista à qual foram submetidos inicialmente.

Seguidamente, procedo à análise e interpretação dos dados obtidos nos testes e das respostas à entrevista realizada nesta fase do estudo.

d) Análise, Interpretação e Considerações acerca dos Dados Recolhidos

Após uma análise cuidada dos dados recolhidos nesta fase (Anexo VIII), à semelhança do que acontecera na fase anterior, foram elaborados diversos gráficos ilustrativos dos resultados obtidos, mas desta vez, para tornar mais evidente a progressão registada pelos alunos, optei por elaborar gráficos comparativos de ambas as fases.

O gráfico seguinte ilustra os resultados comparativos obtidos no primeiro teste, que consistiu na denominação dos *itens* lexicais representados em imagens mostradas aos alunos.

Como se pode observar, todos os alunos melhoraram os seus resultados em relação à primeira fase de avaliação neste primeiro teste, tendo a maioria dos alunos conseguido enunciar corretamente mais da metade dos *itens* lexicais solicitados, recorrendo apenas ao visionamento de imagens representativas desses mesmos *itens*.

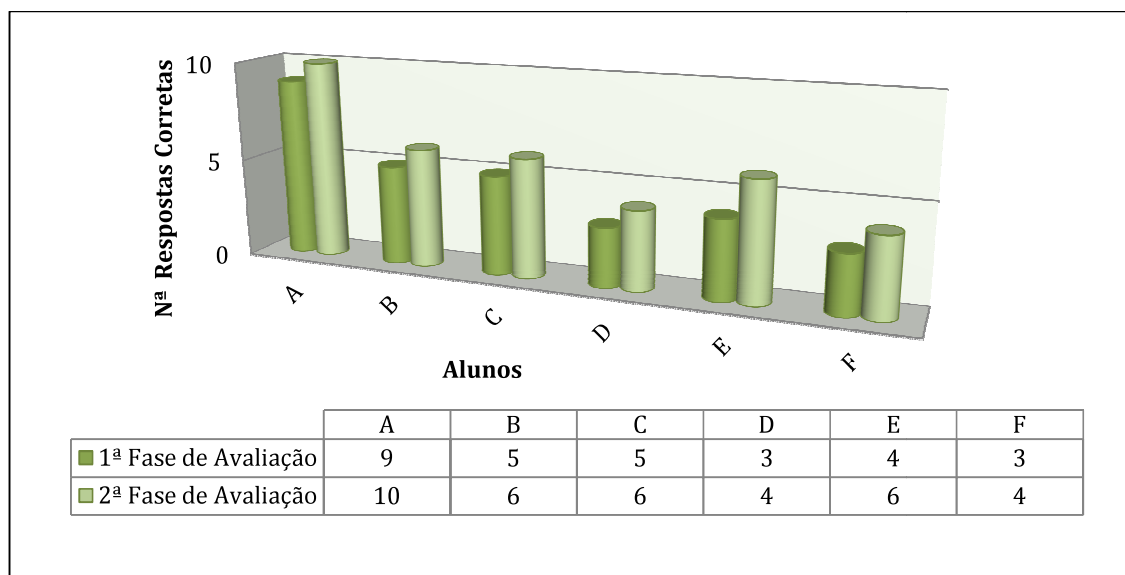


Gráfico 5- Comparação dos resultados obtidos no primeiro teste, em ambas as fases de avaliação (denominação de *itens* lexicais com base no visionamento de imagens).

Relativamente ao segundo teste, no qual solicitei aos alunos que associassem a pronúncia dos *itens* lexicais às imagens que lhes foram mostradas, a maioria dos alunos manteve os resultados obtidos na primeira fase, enquanto que em dois casos se registou uma melhoria significativa. Estes dados encontram-se representados no gráfico seguinte:

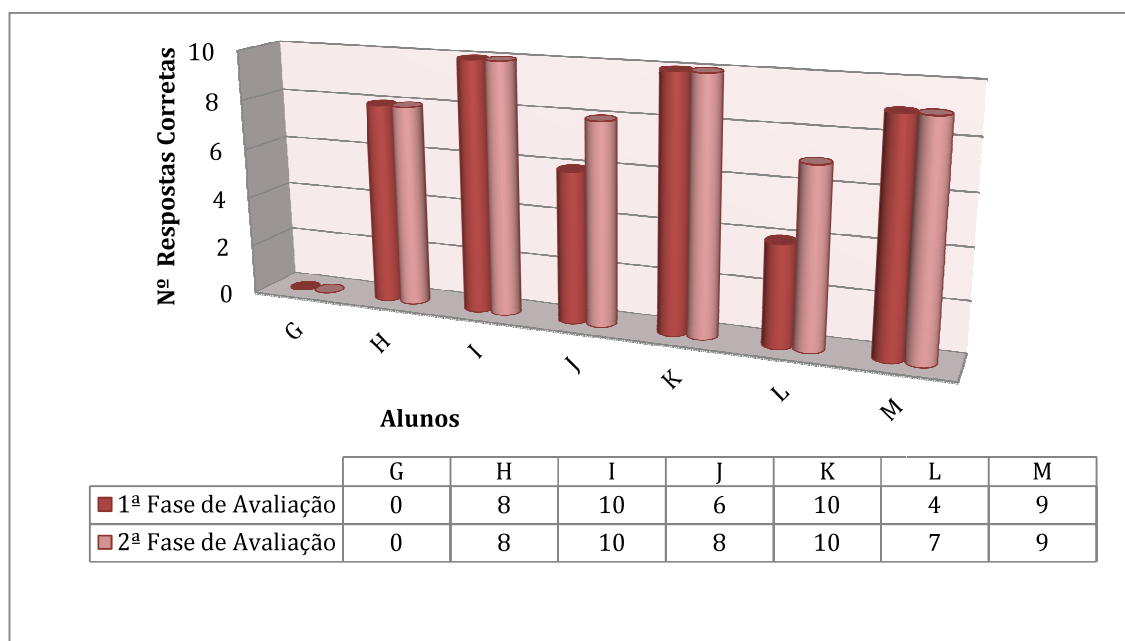


Gráfico 6 - Comparação dos resultados obtidos no segundo teste, em ambas as fases de avaliação (associação da pronúncia de *itens* lexicais às respetivas imagens).

No terceiro teste, no qual os alunos foram convidados a traduzir os *itens* lexicais abordados para a sua língua materna, os resultados continuaram a registar uma progressão favorável. Repare-se, através da observação do gráfico representado abaixo, como apenas um aluno manteve os seus resultados, enquanto que todos os outros os melhoraram. De fato, apenas um dos alunos não foi capaz de traduzir pelo menos a metade das palavras.

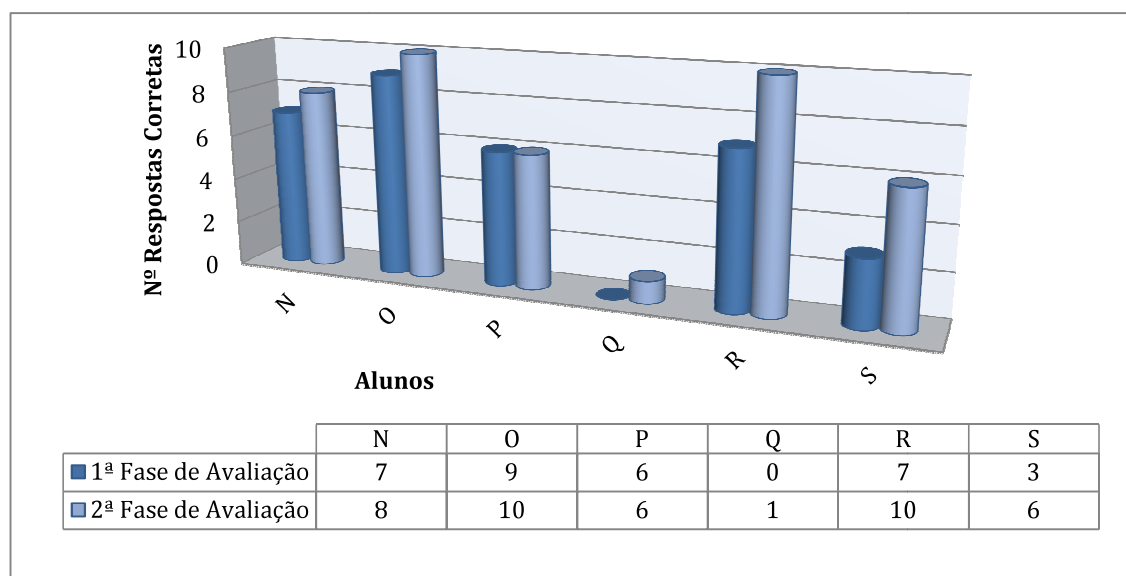


Gráfico 7 - Comparação dos resultados obtidos no terceiro teste, em ambas as fases de avaliação (audição e tradução de palavras da L2 para a L1).

Após uma comparação dos resultados obtidos individualmente pelos alunos, quis verificar se houve ou não uma progressão entre as duas fases de avaliação no que diz respeito ao grau de retenção de cada um dos *itens* lexicais. Para isso, procedi à contagem do número de vezes em que essa palavra ou expressão foi corretamente enunciada pelos alunos em ambas as fases. O resultado desta contagem não aparece apresentado em algarismos, mas sim em percentagem, uma vez que pretendi comparar os resultados obtidos nos três testes utilizados e estes não foram aplicados a grupos com o mesmo número de alunos. Assim, com vista à obtenção de dados proporcionais ao universo da amostra de cada um dos testes, ao contrário dos gráficos apresentados anteriormente no presente capítulo, estes aparecem sob a forma de percentagens.

O gráfico seguinte ilustra a progressão registada no teste de denominação de palavras e expressões com base no visionamento de imagens representativas, por *item* lexical.

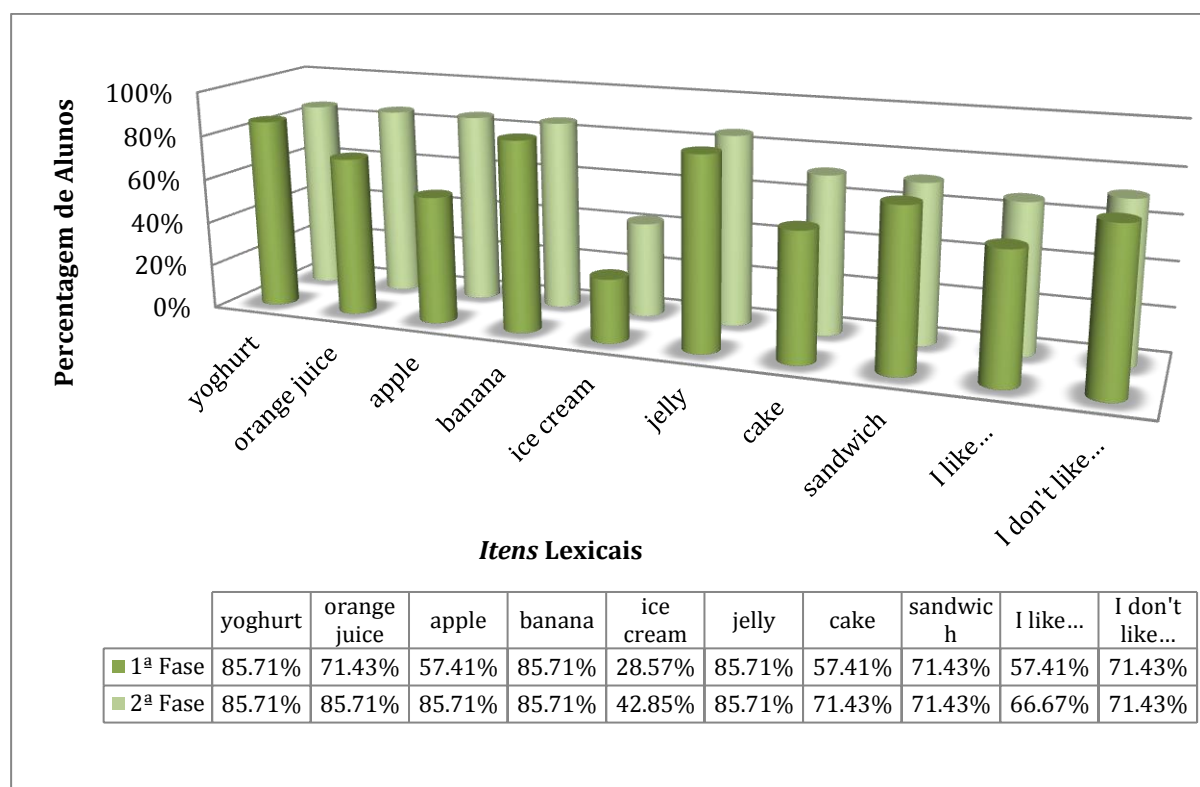


Gráfico 8 - Comparação dos resultados obtidos no primeiro teste, por *item* lexical, em ambas as fases de avaliação (denominação de *itens* lexicais com base no visionamento de imagens).

Através da análise atenta do gráfico, verificou-se que houve uma melhoria dos resultados obtidos, com particular destaque para os *itens ice cream* (de 29% para 43%) e *cake* (de 57% para 71%). Metade dos *itens* obtiveram o mesmo resultado em ambas as fases (*yoghurt*, *banana*, *jelly*, *sandwich* e *I don't like...*), mas os restantes *itens* lexicais foram mencionados por um número mais elevado de alunos na segunda fase de avaliação (em termos médios, no primeiro teste da primeira fase, a correspondência entre palavras e imagens foi de 67%, contra os 75% do segundo teste).⁴² De referir ainda que o valor mínimo de respostas corretas evoluiu de 29% (obtidos na primeira fase) para 43% (registados na segunda fase de avaliação do estudo).

⁴² Esta evolução foi acompanhada pela mediana, que progrediu de 71% para 79%.

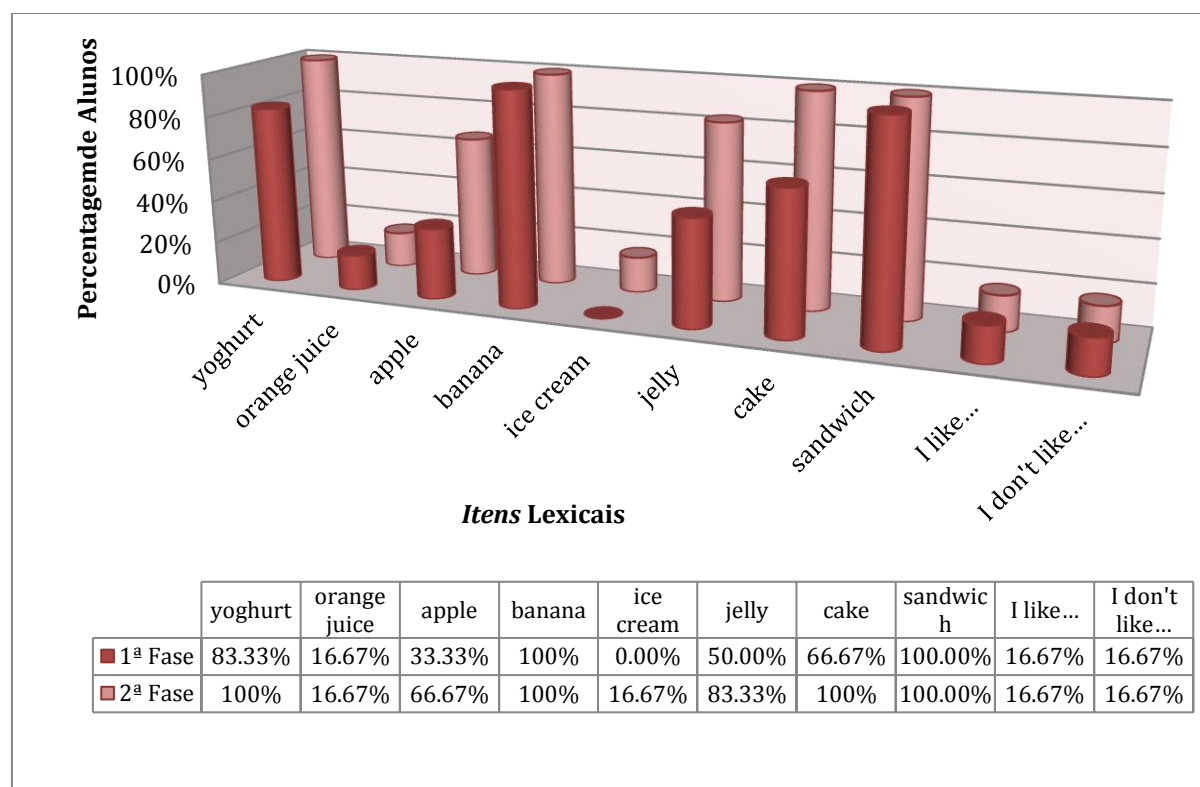


Gráfico 9 - Comparação dos resultados obtidos no segundo teste, por *item* lexical, em ambas as fases de avaliação (associação da pronúncia de *itens* lexicais às respetivas imagens).

Pela análise do gráfico comparativo dos resultados obtidos no segundo teste em ambas as fases de avaliação, por *item* lexical, verificou-se uma progressão favorável, destacando-se o vocábulo *ice cream*, que, apesar de não ter sido referido por nenhum dos alunos aquando da primeira fase, desta vez foi enunciado por 17% dos alunos submetidos ao mesmo teste. Assim, registou-se uma evolução favorável da média de respostas corretas, de 48% para 62% (acompanhada pela mediana, que evoluiu de 42% para 75%). De referir ainda que no teste da segunda fase foram quatro os *itens* com 100% de respostas corretas (*yoghurt*, *banana*, *cake* e *sandwich*), enquanto que, aquando de um primeiro momento de avaliação, apenas se tinham registado dois *itens* na mesma situação.

Através do gráfico seguinte, é possível avaliar os resultados obtidos no terceiro teste, que consistiu na tradução de palavras ouvidas na L2 para a L1. Da observação atenta do gráfico, concluímos que as palavras e expressões com maior número de traduções corretamente efetuadas foram (*banana* e *jelly*, com 100% de respostas certas, seguidas de *yoghurt*, *apple* e *sandwich*, com 83% de traduções corretas). Para além disso, ao analisar o número de alunos que respondeu acertadamente neste teste em ambas as fases, verifica-se que houve uma evolução favorável (em média, de 52% para 70%). A mesma progressão registou-se ao nível da mediana (de 67% para 75%).

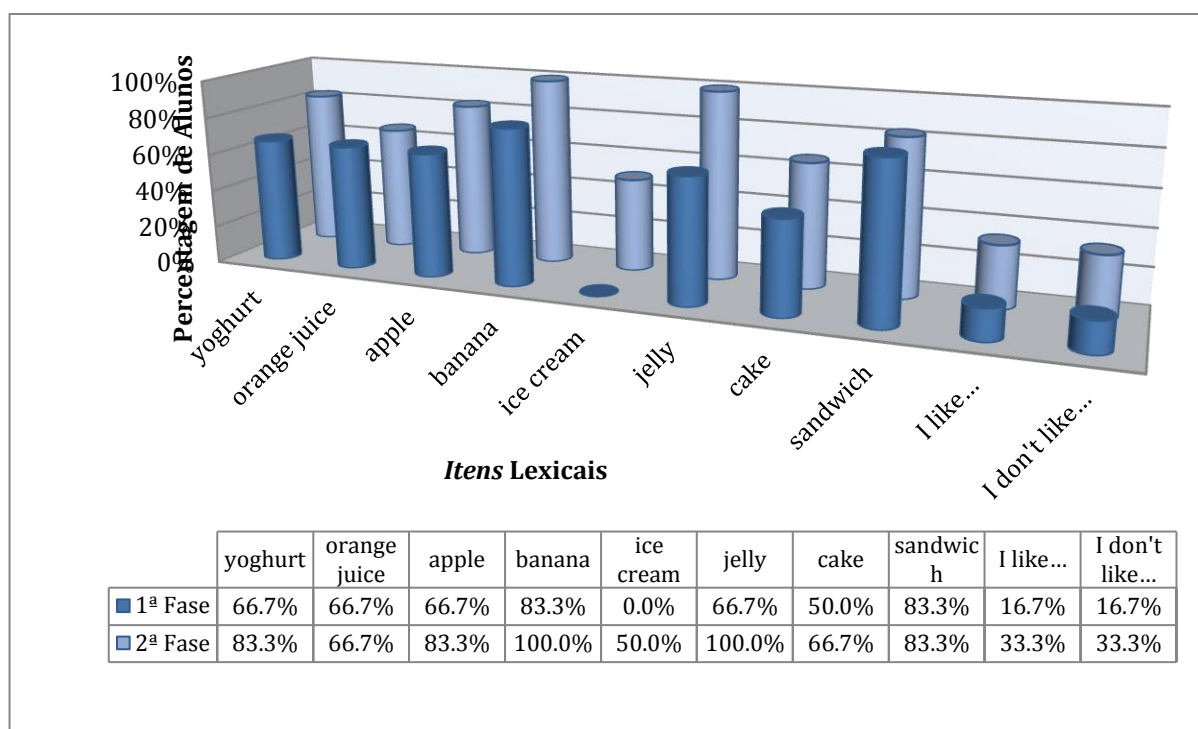


Gráfico 10 - Comparação dos resultados obtidos no terceiro teste, por item lexical, em ambas as fases de avaliação (audição e tradução de palavras da L2 para a L1).

A partir da análise global dos resultados obtidos nos testes de produção de vocabulário (primeiro) e de reconhecimento lexical (segundo e terceiro), conclui-se que, embora no caso de alguns itens lexicais se tenha verificado a manutenção dos resultados em ambas as fases de avaliação, os resultados melhoraram significativamente em relação à maioria dos itens testados e nenhum item registou uma regressão ao nível dos resultados obtidos. Com efeito, verificou-se um aumento significativo de vocabulário que os alunos foram capazes de enunciar, sem qualquer tipo de suporte auditivo (primeiro teste) e visual (terceiro teste). A pronúncia das palavras continuou a ser, nesta segunda fase, na grande maioria dos casos, bastante aproximada à de um falante nativo, o que evidencia que a utilização da grafia das palavras na segunda fase não prejudicou os níveis de correção da pronúncia obtidos.

Pela análise dos três gráficos representativos dos resultados obtidos em ambas as fases de avaliação, por item lexical, verifiquei que aqueles itens que registaram melhores resultados globais foram, naturalmente, aqueles que apresentam mais semelhanças fónicas e/ ou ortográficas com palavras da língua materna dos alunos - a língua portuguesa. Foram eles: *yoghurt*, *banana*, *jelly* e *sandwich*. No entanto, no cômputo geral dos testes realizados, verificou-se uma progressão favorável em relação a todos os itens lexicais abordados, o que significa que as semelhanças existentes entre as palavras correspondentes em ambas as línguas não foram determinantes nos resultados globais obtidos.

Adicionalmente à aplicação dos testes, na esteira do que havia sido feito no ciclo anterior, coloquei ainda três questões aos alunos.

- “Gostaste de aprender com o computador?”;
- “Achas que as atividades que fizemos te ajudaram a decorar palavras novas?”;
- “O que aprendeste com as atividades que fizemos?”

Estas questões visaram saber qual a motivação dos alunos em relação às atividades que tinham sido propostas em ambas as fases deste estudo, à sua opinião relativamente às estratégias de aprendizagem utilizadas, bem como quanto aos benefícios que achavam ter retirado das atividades.

Relativamente às questões “Gostaste de aprender com o computador?” e “Achas que as atividades que fizemos te ajudaram a decorar palavras novas?”, todos os alunos, sem exceção, responderam afirmativamente. Quanto à questão “O que aprendeste com as atividades que fizemos?”, as respostas obtidas foram as seguintes:

- “Aprendi a dizer palavras em Inglês” (7);
- “Não sei” (4);
- “Aprendi a decorar as palavras treinando muitas vezes” (2);
- “Aprendi muitas coisas divertidas” (2);
- “Aprendi que o computador ajudou a aprender algumas palavras” (2);
- “Aprendi a dizer palavras parecidas com o Português” (1);
- “Aprendi muito Inglês” (1).

Devo referir que não foram dadas aos alunos quaisquer opções de resposta a esta questão. Mesmo assim, os alunos confirmaram estar cientes de que as atividades desenvolvidas os ajudaram a aprender novas palavras, tendo alguns deles mesmo sublinhado a importância do papel do computador e do aspeto lúdico nesta aprendizagem. Na verdade, apenas uma minoria dos alunos (quatro) não foi capaz de refletir sobre os benefícios pedagógicos das atividades nas quais tinham participado, o que vem confirmar que este estudo também contribuiu para uma maior consciencialização dos alunos em relação à sua

própria aprendizagem e ao seu desempenho enquanto aprendente, aspeto essencial no sucesso do processo de ensino/aprendizagem.

PARTE V

REFLEXÃO E CONCLUSÕES ACERCA DOS RESULTADOS OBTIDOS

5. REFLEXÃO E CONCLUSÕES ACERCA DOS RESULTADOS OBTIDOS

Da análise dos dados recolhidos durante ambas as fases deste estudo, podemos concluir que as atividades propostas aos alunos desencadearam elevados níveis de motivação, tal como tivemos oportunidade de verificar através dos registos levados a cabo pela dr.^a Rute Matos logo durante as primeiras atividades. De fato, desde início, observou-se bastante curiosidade e interesse por parte dos alunos, pois foi-lhes dada a oportunidade de trazer algo para a sala de aula que os remeteu para o seu quotidiano e apelou aos seus interesses - o mundo digital. Na verdade, quando os alunos viram o primeiro slide da animação em *PPT* ficaram bastante atentos e curiosos face aos conteúdos projetados. O estudo realizado levou-me a consolidar a minha opinião relativamente à forma como os alunos de hoje apreendem a realidade, que é efetivamente sob a perspetiva de um *digital native* (Prensky 1).

Repare-se como, ainda no final da primeira fase do estudo, nas respostas dadas às questões formuladas aquando dos testes da primeira fase, os alunos destacaram os jogos interativos como as atividades que preferiram desenvolver. Daqui se infere que, na terminologia de Monique Boekaerts, os alunos formaram uma “crença favorável” em relação a este tipo de jogos, o que significa que, numa nova oportunidade de realização deste tipo de atividades, muito provavelmente os alunos acolherão favoravelmente a proposta. Na verdade, foi o que veio a acontecer já na segunda fase deste estudo. Todos os alunos demonstraram bastante entusiasmo quando lhes foi sugerido que realizassem novamente os jogos interativos. De fato, estes continuaram a envidar esforços no sentido de melhorar os resultados obtidos na primeira fase, já que, como vimos, nesta faixa etária, as crianças associam os resultados obtidos nos jogos ao grau de esforço aplicado, daí que tenham provavelmente estado mais atentas e concentradas por forma a obter melhores resultados.

Através da observação dos gráficos comparativos apresentados aquando da análise dos dados da segunda fase do estudo, é possível verificar a evolução individual dos alunos nos diversos testes. Dado que cada aluno tem o seu ritmo de aprendizagem, é com base na progressão que cada um deles fez entre ambos os momentos de avaliação que inferi o sucesso das atividades desenvolvidas.

Com efeito, todos os alunos melhoraram os seus resultados na segunda fase do ciclo, independentemente do desempenho de cada um dos alunos ter sido mais ou menos favorável.

Podemos, então, considerar que o elevado número de vezes que os alunos estiveram expostos ao vocabulário foi benéfico para a memorização dos vocábulos apresentados. Como vimos anteriormente, a repetição/ rememoração é indispensável à memorização de vocabulário, mas nestes momentos de repetição o aluno não deve experienciar a sensação de monotonia, pois isso poderia conduzir à sua desmotivação e, por inerência, à redução dos seus níveis de concentração e grau de esforço, o que desembocaria numa capacidade de retenção mais diminuta. As atividades desenvolvidas procuraram evitar essa sensação, oferecendo ao aluno um conjunto de tarefas variadas e lúdicas que terá permitido a identificação de todos os alunos com pelo menos uma das atividades propostas.

Se aquando da recolha dos primeiros dados relativos às atividades preferidas dos alunos e àquelas que gostavam de ver desenvolvidas nas aulas de Inglês, apenas cinco alunos referiram as atividades com recurso ao multimédia, no final do estudo todos os alunos afirmaram que as atividades desenvolvidas tinham proporcionado a memorização de novas palavras.

Por outro lado, no final do estudo os alunos revelaram estar conscientes de que as atividades desenvolvidas os auxiliaram no processo de memorização, aspeto fundamental para o seu sucesso, como se pode verificar pelas respostas dadas às questões colocadas durante a avaliação da segunda fase desta investigação.

A investigação desenvolvida confirmou que, como as crianças têm curiosidade em aprender sobre tudo o que está relacionado com o seu universo de referência, o recurso ao suporte multimédia pode acarretar a motivação dos alunos, aspeto que Pinter e Dörnyei destacam na aprendizagem de línguas estrangeiras. Sendo o jogo uma atividade bastante agradável para as crianças, verificou-se que as crianças revelaram motivação em cada uma das fases do estudo, de acordo com as fases do modelo apresentado por Zoltán Dörnyei.⁴³ A imagem e som, sob o ponto de vista do processo mnésico, rentabilizam a capacidade de retenção dos alunos. Com efeito, de acordo com a teoria da dupla codificação enunciada por Paivio, a informação visual e a auditiva são processadas em diferentes canais e de forma independente, o que significa que a combinação de ambos os estímulos pode rentabilizar a capacidade de retenção da informação veiculada.

Tomando por base os conceitos de vocabulário “ativo” e “passivo”⁴⁴ enunciado por Frisby (103), verificou-se que, globalmente, o número de *itens* lexicais reconhecido pelos alunos (segundo e terceiro teste) aumentou significativamente, assim como o número de

⁴³ Vide 33.

⁴⁴ Vide 36.

palavras e expressões que os alunos foram capazes de enunciar sem recorrer a qualquer auxiliar auditivo ou escrito, o que significa que estes *itens* passaram a integrar o seu vocabulário ativo.

Este estudo permitiu-me, assim, concluir que o suporte multimédia interativo pode efetivamente auxiliar os alunos no processo de retenção de vocabulário, nomeadamente num nível inicial de aprendizagem de uma língua estrangeira. Por esse motivo, considero-o uma estratégia valiosa no ensino de vocabulário.⁴⁵

⁴⁵ Relembra-se a importância da utilização de diferentes estratégias no ensino de vocabulário (direto e indireto).

CONCLUSÃO

CONCLUSÃO

Findo este estudo de investigação, é chegado o momento de traçar o caminho seguido, avaliar o cumprimento dos objetivos delineados e propor novas linhas de investigação.

Ao longo deste estudo procurou-se refletir sobre o papel que a utilização do suporte multimédia de pendur interativo poderá ter na aquisição de vocabulário no ensino precoce da língua inglesa. Neste âmbito, o objeto central de estudo deste relatório foi a elaboração de conteúdos digitais de cariz interativo com base em programas já existentes que permitam a melhoria da capacidade de retenção de vocabulário em alunos iniciantes da língua inglesa.

Com efeito, este estudo demonstrou ser possível melhorar a capacidade de retenção de vocabulário através da utilização do suporte multimédia interativo, uma vez que as atividades propostas aos alunos resultaram de uma fundamentação teórica que me auxiliou na planificação e elaboração das atividades desenvolvidas na sala de aula.

Apraz-me também referir que este estudo me permitiu enveredar por caminhos que a minha prática letiva nunca me havia permitido seguir, o que me enriqueceu bastante sob o ponto de vista metodológico e pedagógico, pois aprendi novas estratégias de ensino de vocabulário e aperfeiçoei as minhas capacidades de desenvolvimento de materiais digitais que, com toda a certeza, utilizarei no futuro.

O estudo de investigação-ação levado a cabo foi planificado tendo em conta as características da turma-amostra, o que me permitiu uma ação refletida em relação ao contexto específico desta turma.

No entanto, é importante salientar que se tratou apenas de um estudo de pequena escala e que, dada a dimensão da amostra, esta investigação não legitima a generalização de verdades igualmente válidas para outros contextos de aprendizagem. Na verdade, em comparação com outros estudos desenvolvidos, trata-se de uma amostra bastante pequena, o que constitui uma limitação do estudo. Outra limitação prende-se com a circunstância de, no ano letivo transato, não ter lecionado numa escola do primeiro ciclo, o que dificultou a implementação de um estudo desta natureza. O processo de obtenção das devidas autorizações foi bastante moroso e o fato de a turma não ser a “minha” condicionou a realização do estudo, quer em termos de gestão das aulas quer em termos de tempo disponível para o desenvolvimento das atividades. Finalmente, os métodos de recolha de dados

utilizados também constituem uma limitação do estudo, pois, naturalmente, influenciaram os resultados obtidos.

Cumpre-me, neste momento, e com base nas limitações referidas, indicar aspetos a melhorar em investigações futuras sobre esta temática. Assim, sugere-se uma investigação da influência do multimédia interativo com a aplicação de técnicas de rememoração sistemáticas, pois, como vimos, o esforço de rememoração de determinado conteúdo facilita a sua retenção a longo-prazo. Por outro lado, propõe-se a aplicação de testes após cada uma das atividades multimédia utilizadas a fim de se obter dados comparativos relativamente à eficácia de determinadas atividades multimédia. No que diz respeito à implementação dos jogos interativos, é aconselhável que não haja mais de dois alunos por computador para maximizar os momentos individuais de prática.

Eu própria tenciono dar continuidade a este estudo, caso venha a lecionar a língua inglesa a turmas do primeiro ciclo do ensino básico, e a escola esteja munida das condições técnicas necessárias. Nesse sentido, pretendo levar a cabo um novo ciclo de estudos tendo em conta as limitações que identifiquei no estudo implementado. Assim, tenciono selecionar como *corpus* do estudo um grupo lexical desconhecido para os alunos; proporcionar aos alunos um contato mais frequente e sistemático com os vocábulos a reter (num dado grupo de aulas consecutivas, sem interrupções); e recorrer a diversos momentos de rememoração, com vista a oferecer aos alunos o retorno a curto-prazo em relação à sua aprendizagem e a auxiliar o seu processo mnésico, uma vez que o simples ato de relembrar constitui *per se* uma estratégia mnésica. Idealmente, cada aluno utilizará um computador, para permitir uma prática tão individualizada quanto possível.

Fica, contudo, aqui o contributo de um estudo com base empírica sobre o impacto da utilização do suporte multimédia na retenção de vocabulário nas aulas de ensino precoce da língua inglesa. Tal como afirmei no primeiro capítulo deste relatório, sou da opinião de que a utilização do suporte multimédia de pendor interativo é uma estratégia eficaz na retenção de *itens* lexicais em um nível inicial da aprendizagem da língua inglesa.

Por fim, dando por concluído o presente relatório, que visou relatar o processo de investigação levado a cabo, e avaliando os resultados desta investigação-ação, penso ter atingido os objetivos que delineei no início deste projeto. Este estudo analítico demonstra que a utilização de recursos multimédia, tão próximos do quotidiano e dos interesses dos alunos, promove a sua capacidade de retenção de vocabulário. Os conteúdos multimédia de caráter interativo proporcionam a repetição necessária à aprendizagem de vocabulário e dão imediato

retorno ao aluno, levando-o a imprimir um maior ou menor grau de esforço na sua realização, de acordo com os resultados obtidos, sem que o aluno os interprete como uma advertência.

Há aspetos que não tive oportunidade de explorar neste relatório, mas a investigação-ação é uma busca constante do desenvolvimento de estratégias com vista ao sucesso das aprendizagens dos nossos alunos e, sobretudo, uma descoberta de novos caminhos na direção do aperfeiçoamento das metodologias educativas.

OBRAS CITADAS

Allen, Virginia French. *Techniques in Teaching Vocabulary*. Oxford: Oxford University Press, 1983.

Bell, Judith. *Doing your Research Project: a Guide for First-Time Researchers in Education, Health and Science*. Berkshire: Open University Press, 2010.

Blachowicz, Camille L.Z.. *Vocabulary Essentials: From Research to Practice for Improved Instruction*, 2005 Web. 25 abr. 2012 <<http://texasreadingstreet.com/pdf/monoblachowicz.pdf>>.

Boekaerts, Monique. *Motivation to Learn*. 2002. Web. 01 abr. 2012 <http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/publications/EducationalPracticesSeriesPdf/prac10e.pdf>.

Brunner, José Joaquín. “Educação no Encontro das Novas Tecnologias”. *Educação e Novas Tecnologias: Esperança ou Incerteza*. Ed. Juan Carlos Tedesco. São Paulo: Cortez Editora, 2003. 17-75.

Cambridge Advanced Learner's Dictionary & Thesaurus. Cambridge: Cambridge University Press. Web. 18 mai. 2012 <http://dictionary.cambridge.org/dictionary/british/game_1?q=game>.

Cameron, Lynne. *Teaching Languages to Young Learners*. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

Castro, Elisa. *Memória e Aprendizagem: Aquisição e Retenção de Saberes*. Braga, 2005. Web. 20.abr.2012 <http://elisacarvalho.no.sapo.pt/pdf/psicologia.pdf>.

Curtain, Helena I., e Carol Ann Dahlberg. “Characteristics of Young Learners”. *Languages and Children: Making the Match, New Languages for Young Learners, Grades K-8, 4/E*. Pearson, 2009. Web. 30 jun. 2012 <http://www.pearsonhighered.com/assets/hip/us/hip_us_pearsonhighered/samplechapter/0205535488.pdf>.

Dalton, Bridget, e Dana L. Grisham. “eVoc Strategies: 10 Ways to Use Technology to Build Vocabulary”. *The Reading Teacher*, volume 64, n.º 5 (fev. 2010): 306-317. Web. 03 abr. 2012 <<http://crmsliteracy.wikispaces.com/file/view/10+Ways+to+Use+Technology+to+Build+Vocabulary.pdf>>.

Damásio, Manuel José. *Práticas Educativas e Novos Média: Contributos para o Desenvolvimento de um Novo Modelo de Literacia*. Coimbra: Minerva, 2001.

Dias, Américo, e Veríssimo Toste. *Ensino do Inglês: 1º Ciclo do Ensino Básico (1º e 2º anos) - Orientações Programáticas*, Lisboa: Editorial do Ministério da Educação, 2006. Web. 02 mar. 2012 <<http://www.dgidc.min-edu.pt/aec/index.php?s=directorio&pid=18>>.

Dicionário Priberam da Língua Portuguesa. “interação”, 2010 Web. 16 abr 2012 <<http://www.priberam.pt/DLPO/default.aspx?pal=intera%C3%A7%C3%A3o>>.

Dörnyei, Zoltán. *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

Driscoll, Patricia. “Modern Foreign Languages in the Primary Classroom: a Fresh Start”. Ed. *The Teaching of Modern Foreign Languages in the Primary School*. David Frost. London: Routledge, 1999. 9-26.

Folse, Keith S. *The Underestimated Importance of Vocabulary in the Foreign Language Classroom*, 2004. Web. 05 mai. 2012 <<http://www.seasite.niu.edu/trans/articles/Underestimated%20Importance%20of%20Vocab.htm>>.

Frisby, A. W.. *Teaching English: Notes and Comments on Teaching English Overseas*. Hong Kong, 1966.

Kirriemur, John, e Angela McFarlane. *Literature Review in Games and Learning*, 2004. 04 abr. 2012 <<http://telearn.archives-ouvertes.fr/docs/00/19/04/53/PDF/kirriemuir-j-2004-r8.pdf>>.

Lieury, Alain, e Fabien Fenouillet. *Motivação e Sucesso Escolar*. Lisboa: Editorial Presença, 1997.

Mayer, R., Roxana Moreno. “A Cognitive Theory of Multimedia Learning: Implications for Design Principles.” University of California. Santa Barbara n.d. Web 19 mar. 2012 <<http://www.unm.edu/~moreno/PDFS/chi.pdf>>.

McNiff, Jean, e Jack Whitehead. *All you Need to know about Action Research: An Introduction*. London: Sage Publications, 2006.

Mesquita, José Alegre. “A Escola na Sociedade do Conhecimento: Um Estudo sobre as Novas Tecnologias de Informação e Comunicação e as suas Possíveis Aplicações no Contexto Educativo”. Diss. U. Minho, 2002. Web. 24 set. 2012 <<http://www.netprof.pt/PDF/parte1.pdf>>.

Ministério da Educação. “Plano Tecnológico da Educação”, 2009. Web. 20 ago. 2012 <<http://www.pte.gov.pt/pte/PT/OPTE/index.htm>>.

Missão para a Sociedade de Informação. “Livro Verde para a Sociedade de Informação em Portugal”. Web. 17 ago. 2012 <<http://www2.ufp.pt/~lmbg/formacao/lvfinal.pdf>>.

Moore, David M., John K. Burton e Robert J Myers.”Multiple-Channel Communication: The Theoretical and Research Foundations of Multimedia”. Ed. *Handbook of Research on Educational Communications and Technology*. David H. Jonassen. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2004. 979-1005.

Moreira, Vasco. *Escola do Futuro Solução ou Inquietação? As Novas Tecnologias e o Reencantamento da Escola*. Porto: Porto Editora, 2000. 41.

National Reading Panel. *Teaching Children to Read: An Evidence Based-Assessment of the Scientific Research Literature on Reading and its Implications for Reading Instruction*, 2000 .13-14. Web. 20 abr. 2012. <http://www.nichd.nih.gov/publications/nrp/upload/smallbook_pdf.pdf>

Organização Curricular e Programas- Ensino Básico- 1º Ciclo. Mem Martins: Departamento da Educação Básica, 2004. Web. 02 mar.2012. <[http://sitio.dgidec.min-edu.pt/basico/Paginas/Org Curricular1ciclo.aspx](http://sitio.dgidec.min-edu.pt/basico/Paginas/Org%20Curricular1ciclo.aspx)>

Paivio, Allan. “Dual Coding Theory and Education”. *Pathways to Literacy Achievement for High Poverty Children*, The University of Michigan School of Education, 29 set. – 1 out. 2006. Web. 15 abr. 2012. <<http://www.umich.edu/~rdytolrn/pathwaysconference/presentations/paivio.pdf>>

Pearson, P. D., E. H. Hiebert, e M. L. Kamil. *Vocabulary Assessment: What We Know and What We Need to Learn*. *Reading Research Quarterly*, 42.2, 2007. 282-296. Web. 20 abr. 2012. <<http://www.reading.org/Publish.aspx?page=/publications/journals/rrq/v42/i2/abstracts/rrq-42-2-pearson.html&mode=redirect>>

Pinter, Annamaria. *Teaching Young Language Learners*. Oxford: Oxford University Press, 2006.

Pinto, Aparecida Marcianinha. *As Novas Tecnologias e a Educação*. Web. 02 mai. 2012 <http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2004/Poster/Poster/04_53_48_AS_NOVAS_TECNOLOGIAS_E_A_EDUCACAO.pdf>.

Pouts-Lajus; Riché-Magnier . *L'École a l'Heure de l'Internet: les Enjeux du Multimédia dans l'Education*. Paris: Nathan, 1998.

Prensky, Mark. *Digital Natives, Digital Immigrants, On the Horizon*, volume 9, número 5, outubro, 2001. 20 abr. 2012 <<http://www.marcprensky.com/writing/prensky%20%20digital%20natives,%20digital%20immigrants%20-%20part1.pdf>>.

---. *The Digital Game-Based Learning Revolution*. McGraw Hill. Web. 20 abr. 2012 <<http://www.marcprensky.com/writing/prensky%20-%20ch1-digital%20game-based%20learning.pdf>>.

- Rada, Juan, “Oportunidades e Riscos das Novas Tecnologias para a Educação”. Juan Carlos Tedesco. Ed. *Educação e Novas Tecnologias: Esperança ou Incerteza*. São Paulo: Cortez Editora, 2003.109-119.
- Ráfols, Rafael e Antoni Colomer. *Diseño Audiovisual*. Barcelona: Editorial Gustavo Gili, 2003.
- Schmitt, Robert. *Teaching Vocabulary*. Pearson Education, 2008. Web. 20 abr. 2012 <[http://longmanhomeusa.com/content/FINAL-HIGH%20RES-SchmittVocabulary%20 Monograph %20.pdf](http://longmanhomeusa.com/content/FINAL-HIGH%20RES-SchmittVocabulary%20Monograph%20.pdf)>.
- Sedita, Joan. *Effective Vocabulary Instruction*, 2005. 20 abr. 2012 <[http://www.keystoliteracy.com/reading-comprehension/effective-vocabulary-instruction .pdf](http://www.keystoliteracy.com/reading-comprehension/effective-vocabulary-instruction.pdf)>.
- Sousa, Alberto B.. *Investigação em Educação*, Lisboa: Livros Horizonte, 2005.
- Thomson, Stefan. *Teaching Young Learners: Adapting the Classroom for YELLs*. University of Birmingham. Web. 25 abr.2012 <[http://www.birmingham.ac.uk/schools/edacs /departments/cels/research/resources/essays/young-learners.aspx](http://www.birmingham.ac.uk/schools/edacs/departments/cels/research/resources/essays/young-learners.aspx)>.
- Tomlinson, Carol Ann. *The Differentiated Classroom: Responding to the Needs of all Learners*. ASCD Publications, 1999.
- Tornero, José Manuel Pérez. “As Escolas e o Ensino na Sociedade da Informação”. José Manuel Pérez Tornero. *Comunicação e Educação na Sociedade de Informação*. Porto: Porto Editora, 2007. 29-46.
- Vitória, Pedro, *A Memória: Os Processos Cognitivos Mnésicos*, n.d. Web. 01 mai. 2012 <<http://pt.scribd.com/doc/2501558/memoria>>.
- Yuste, J. Luis González. “Variáveis da Educação para a Comunicação”. Ed. *Comunicação e Educação na Sociedade de Informação*. José Manuel Pérez Tornero. Porto: Porto Editora, 2007. 137-174.

ANEXOS

ANEXO I - QUESTIONÁRIO RESPONDIDO PELA PROFESSORA

QUESTIONÁRIO

CARATERIZAÇÃO DA TURMA

Agrupamento :

Agrupamento de Escolas da Senhora da Hora

Escola

Escola Básica Quinta de S. Gens

Turma

1º ano, Turma B

Horário da aula de Inglês

Segunda-feira: 16h00-17h30

Caraterização da turma

N.º de rapazes: 8

N.º de raparigas: 13

Idades compreendidas entre: 6-8 anos (uma aluna com 8 anos)

Os alunos desta turma já tiveram aulas de Inglês em anos letivos anteriores? Se sim, em que tipo de estabelecimento de ensino e com que frequência?

Apenas uma aluna teve aulas de inglês no ano letivo transato no pré-escolar (infantário particular) uma vez por semana.

Descrição global do comportamento da turma:

A turma apresenta um comportamento favorável à aprendizagem. São participativos, cumprindo as regras de sala de aula que foram estipuladas no início do ano letivo. Alguns alunos apresentam, pontualmente, falhas no cumprimento das regras.

Descrição global do aproveitamento da turma:

Esta é uma turma bastante homogénea ao nível da participação, do interesse e do aproveitamento. Apenas três alunos não acompanham o ritmo global da turma.

A turma tem algum aluno com Necessidades Educativas Especiais? Se sim, descreva-a(s).

Sim, uma aluna com Trissomia. Esta aluna apresenta os problemas relacionados com a sua doença e demonstra falta de concentração e problemas na fala.

Se respondeu afirmativamente à questão anterior indique se o(s) aluno(s) beneficia(m) de um currículo próprio?

Sim. Esta aluna beneficia de um Plano de Educação Individual (PEI) e tem apoio com a professora de ensino especial sendo acompanhada regularmente nas aulas da professora titular.

Nas suas aulas, o(s) aluno(s) desenvolvem atividades diferenciadas? Se sim, indique quais.

Não.

ESTRATÉGIAS/ ATIVIDADES

1. Classifique de 1 a 7 (sendo 1 a mais frequente) as seguintes atividades, de acordo com a regularidade com que as desenvolve nas suas aulas com a turma.

Canções	2
Trabalhos manuais	6
Histórias	5
Jogos de cartas/ flashcards	1
Exercícios do livro	4
Exercícios orais de pergunta-resposta	3
Atividades de caráter audiovisual ou interativo	7

2. Já desenvolveu atividades de caráter audiovisual com esta turma durante o presente ano letivo? Se sim, descreva-as sucintamente. (Se a sua resposta for negativa, avance para a questão número 3).

Não.

2.1. Justifique.

3. De entre os seguintes equipamentos, indique aqueles dos quais dispõe na escola em que leciona:

Videoprojetor	X
Computador	X
Quadro interativo	
Tela	X
Quadro branco	X
Leitor de CD	X
Leitor de DVD	X

4. Utiliza regularmente o computador nas suas aulas? Justifique.

Não.

- 4.1. Se a sua resposta em 4 foi afirmativa, indique as atividades que desenvolveu.

5. Utiliza a ferramenta Microsoft Office *Point*® para fazer apresentações para os alunos desta turma?

Não, com esta turma ainda não foram feitas quaisquer apresentações PPT.

6. Caso existam, indique os constrangimentos que verifica na leção da língua inglesa à turma em questão.

Existe uma certa dificuldade em gerir algumas partes da aula, nomeadamente com a aluna NEE. Esta aluna revela falta de concentração/atenção e necessita de acompanhamento permanente para executar as tarefas propostas. Participa nas atividades em conjunto com os restantes alunos mas sempre com orientação/ajuda constante.
Uma vez que as aulas da turma tem a duração de noventa minutos, é necessário variar bastante as atividades para manter o interesse dos alunos.

ANEXO II - ENTREVISTA REALIZADA AOS ALUNOS

- 1. Gostas de aprender Inglês na escola?**

- 2. Que atividades é que fazes mais vezes nas aulas de Inglês:**
 - cantas canções;
 - Recortas, colas ou pintas desenhos;
 - Ouves histórias;
 - Jogas jogos de cartas;
 - Fazes exercícios do livro;
 - Respondes às perguntas da professora;
 - Fazer exercícios ou jogos no computador;
 - Vês filmes;
 - Outras. Quais?

- 3. Destas atividades, quais são aquelas de que gostas mais?**

- 4. Que atividades gostavas de fazer nas aulas de Inglês que a tua professora não faz.**

- 5. É só na escola que aprendes Inglês, ou também aprendes em casa?**

- 6. O que fazes em casa que te ajuda a aprender Inglês?**
 - Jogas jogos no computador
 - Vês desenhos animados na televisão
 - Fazes exercícios do livro
 - Os teus pais ensinam-te
 - Outros. Quais?

- 7. Como achas que decoras melhor as palavras que a professora te ensina?**
 - Quando cantas
 - Quando fazes jogos
 - Quando fazes exercícios do livro
 - Quando dizes as palavras que aprendeste
 - Quando aprendes as palavras em vídeos/ filmes

ANEXO III - ANÁLISE DAS RESPOSTAS À ENTREVISTA REALIZADA AOS ALUNOS

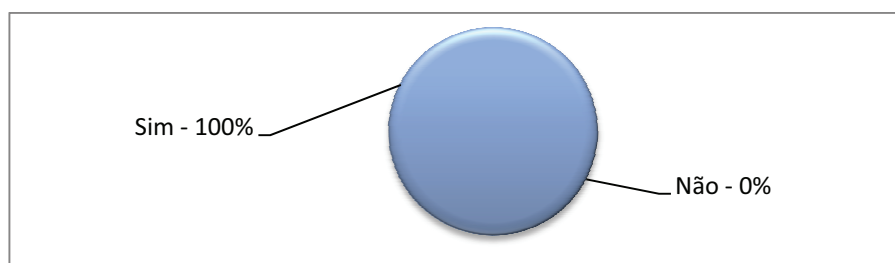


Gráfico 11 – Resposta dos alunos à questão: “Gostas de aprender Inglês na escola?”

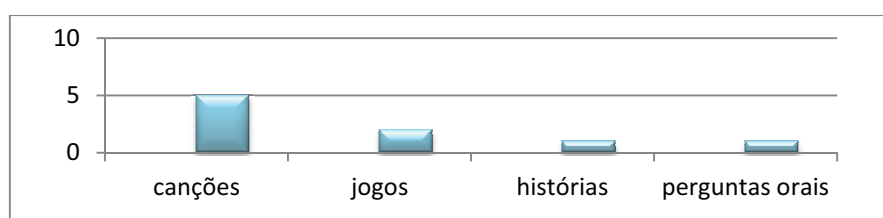


Gráfico 12 – Resposta dos alunos à questão: “Que atividades fazes mais vezes nas aulas de Inglês?”

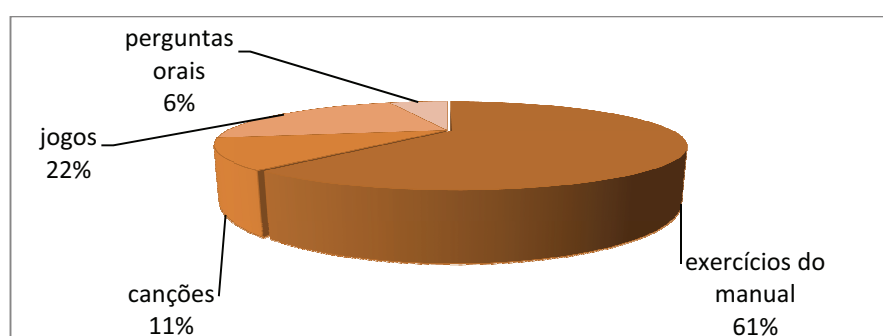


Gráfico 13 – Resposta dos alunos à questão: “Destas atividades, quais são aquelas de que gostas mais?”

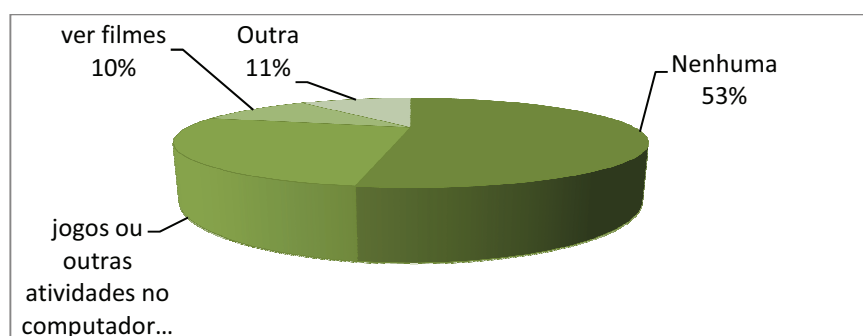


Gráfico 14 – Resposta dos alunos à questão: “Que atividades gostavas de fazer que a tua professora não faz?”

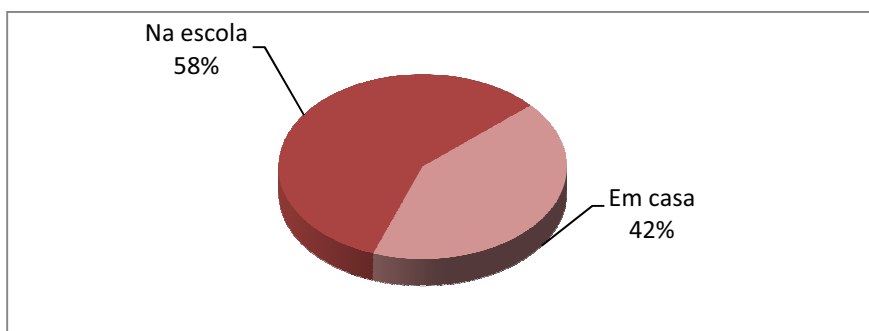


Gráfico 15 – Resposta dos alunos à questão: “É só na escola que aprendes Inglês, ou também aprendes em casa?”

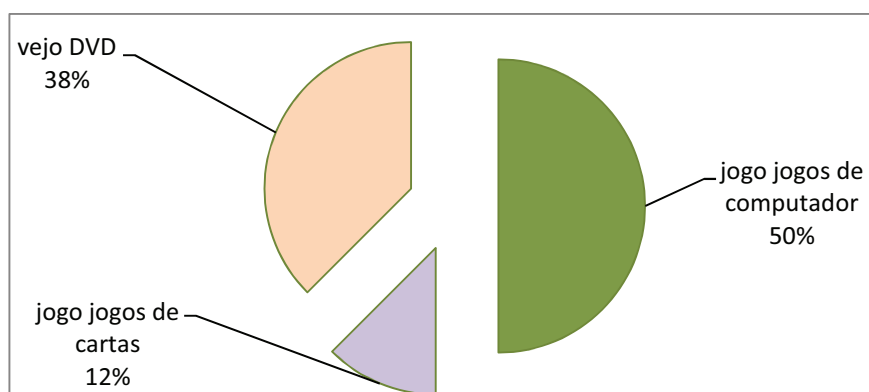


Gráfico 16 – Resposta dos alunos à questão: “O que fazes em casa que te ajuda a aprender Inglês?”

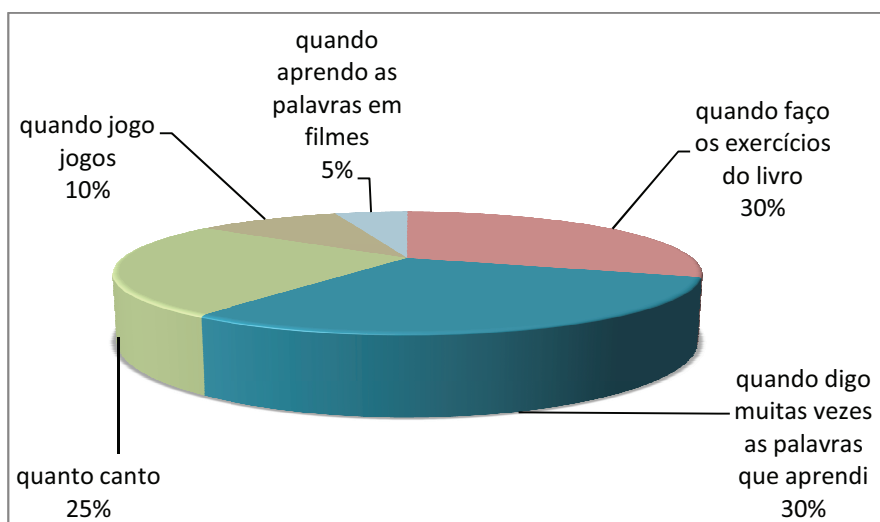


Gráfico 17 – Resposta dos alunos à questão: “Como decoras melhor as palavras que aprendes?”

ANEXO IV - ATIVIDADES PROPOSTAS NA PRIMEIRA FASE DO CICLO DE ESTUDO



Figura 4 - Exemplos de diapositivos utilizados na fase de apresentação dos *itens* lexicais (audição e repetição, com diferentes ritmos e entoações).

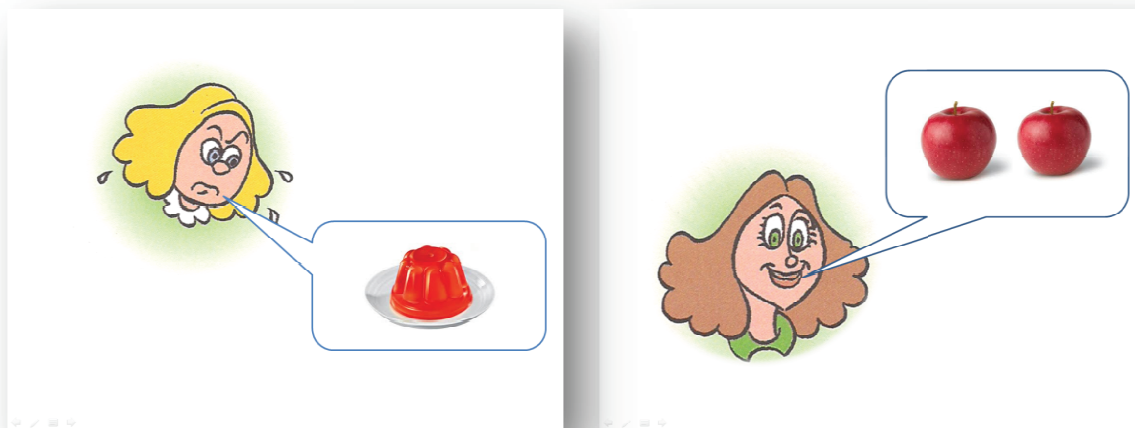


Figura 5 – Exemplos de diapositivos utilizados na animação que acompanhou a canção.



Figura 6 – Exemplo de diapositivo utilizado aquando do jogo de substituição de palavras por gestos.

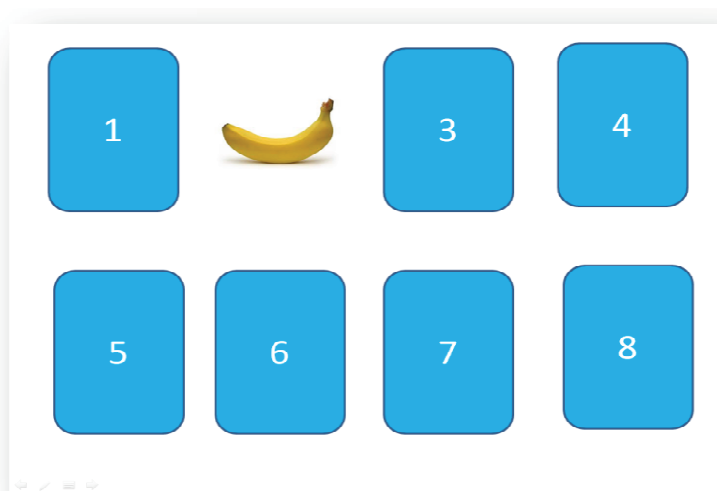


Figura 7 - Jogo de memória (não interativo).

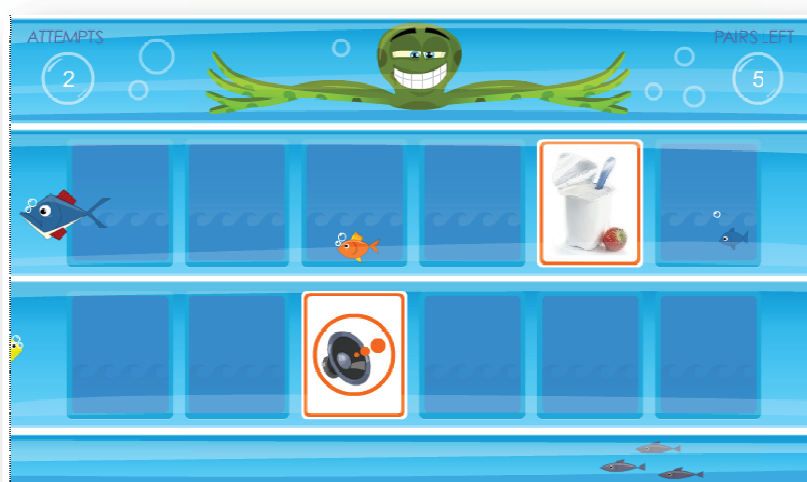


Figura 8 - Jogo de memória interativo (associação da pronúncia das palavras às respetivas imagens).

ANEXO V - GRELHA DE OBSERVAÇÃO ESTRUTURADA PREENCHIDA PELA PROFESSORA DE INGLÊS DA TURMA

GRELHA DE OBSERVAÇÃO DAS ATIVIDADES PROPOSTAS NA PRIMEIRA FASE DO ESTUDO

1. Motivação

Em relação ao grau de interesse e envolvimento demonstrado na realização das atividades propostas, este foi

Superior ao habitual	Idêntico ao habitual	Inferior ao habitual
	X	
Observações: Todos os alunos estavam bastante curiosos, participativos e interessados, particularmente no decorrer do jogo de memória interativo.		

2. Participação

Quanto à frequência das intervenções espontâneas dos alunos, esta foi

Superior ao habitual	Idêntica ao habitual	Inferior ao habitual
X		
Observações: Dois dos alunos que não participam espontaneamente no decorrer das minhas aulas fizeram-no, para grande surpresa minha, e de forma bastante ativa e recorrente.		

3. Desempenho

De entre as atividades propostas, destaque aquela em que, na sua opinião, os alunos evidenciaram um maior grau de envolvimento e esforço na sua realização.

Não Interativas	Audição e repetição de <i>itens</i> lexicais (com diferentes ritmos e entoações)	
	Entoação da canção e substituição dos <i>itens</i> lexicais por gestos	
	Jogo de memória com base na apresentação em <i>PPT</i> (grande grupo)	
Interativas	Jogo de Memória com base no programa <i>MGM</i> (pequenos grupos)	X
Observações: No decorrer do jogo de memória interativo, os alunos estavam bastante ansiosos pela chegada da sua vez e foi notória a preocupação de todos os alunos em contribuir para o bom desempenho da sua equipa.		

ANEXO VI - ATIVIDADES PROPOSTAS NA SEGUNDA FASE DO CICLO DE ESTUDO

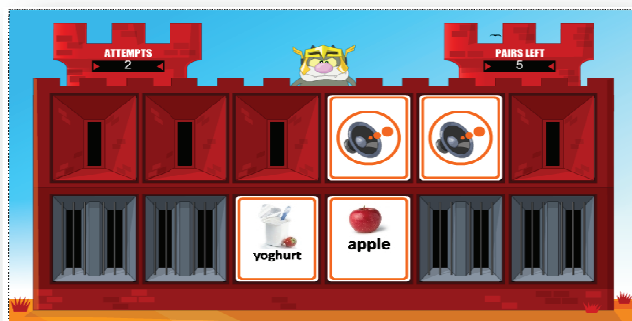


Figura 9 - Jogo de memória interativo: apresentação da grafia das palavras (associação da grafia das palavras à sua respetiva pronúncia).



Figura 10 - Jogo de memória interativo (associação da grafia das palavras às respetivas imagens).

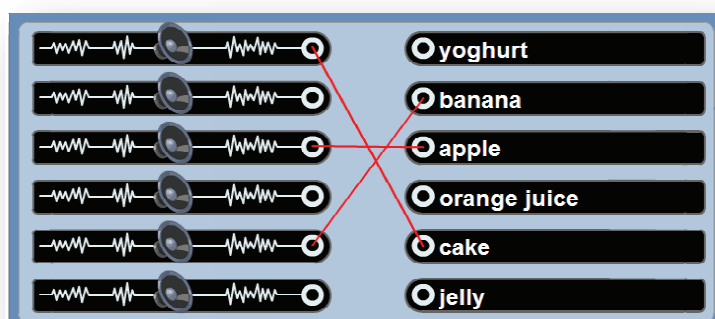


Figura 11 - Jogo de memória interativo (associação da pronúncia das palavras à sua grafia).

ANEXO VII - DIAPOSITIVOS UTILIZADOS NOS TESTES NAS FASES DE AVALIAÇÃO

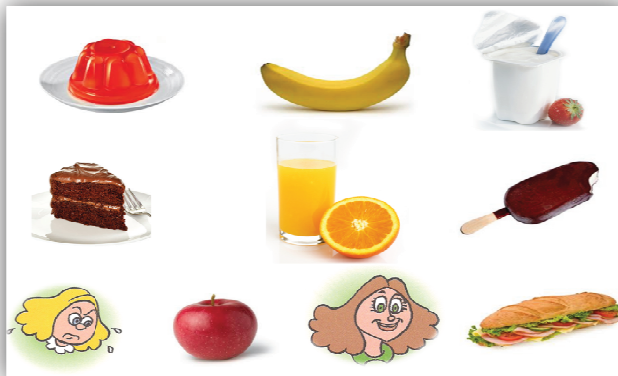


Figura 12 - Primeiro teste: denominação de *itens* lexicais com base no visionamento de imagens.



Figura 13 - Segundo teste: correspondência entre a pronúncia de *itens* lexicais e respetivas imagens.

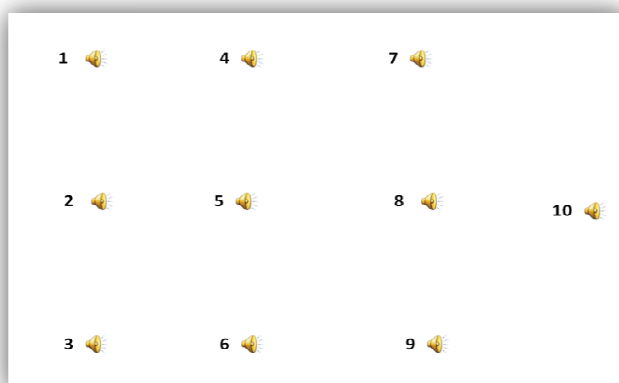


Figura 14 - Terceiro teste: audição e tradução de *itens* lexicais da L2 para a L1.

ANEXO VIII - RESULTADOS DOS TESTES APLICADOS NA PRIMEIRA FASE DO ESTUDO

1º Teste										
Denominação de Imagens ou Expressões Apresentadas na L2										
Aluno	<i>banana</i>	<i>ice cream</i>	<i>jelly</i>	<i>cake</i>	<i>sandwich</i>	<i>I like</i>	<i>I don't like</i>	<i>orange juice</i>	<i>Apple</i>	<i>yoghurt</i>
A	✓		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
B	✓		✓	✓	✓					✓
C	✓		✓	✓	✓				✓	
D	✓				✓					✓
E	✓			✓	✓					✓
F	✓				✓					✓
2º Teste										
Associação da Pronúncia das Palavras ou Expressões à Imagem sua Representativa										
Aluno	<i>banana</i>	<i>ice cream</i>	<i>jelly</i>	<i>cake</i>	<i>sandwich</i>	<i>I like</i>	<i>I don't like</i>	<i>orange juice</i>	<i>apple</i>	<i>yoghurt</i>
G										
H	✓		✓	✓		✓	✓	✓	✓	✓
I	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
J	✓		✓		✓		✓	✓		✓
K	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
L	✓		✓		✓					✓
M	✓		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
3º Teste										
Tradução de palavras ou expressões da L1 para a L2										
Aluno	<i>banana</i>	<i>ice cream</i>	<i>jelly</i>	<i>cake</i>	<i>sandwich</i>	<i>I like</i>	<i>I don't like</i>	<i>orange juice</i>	<i>apple</i>	<i>yoghurt</i>
N	✓		✓	✓	✓			✓	✓	✓
O	✓		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
P	✓		✓		✓			✓	✓	✓
Q										
R	✓		✓	✓	✓			✓	✓	✓
S	✓				✓				✓	

Legenda: ✓ - palavras ou expressões corretas

Tabela 4 - Resultados obtidos na primeira fase do estudo, por aluno e por *item* lexical.

ANEXO IX - RESULTADOS DOS TESTES APLICADOS NA SEGUNDA FASE DO ESTUDO

1º Teste										
Denominação de Imagens ou Expressões Apresentadas na L2										
Aluno	<i>banana</i>	<i>ice cream</i>	<i>jelly</i>	<i>cake</i>	<i>sandwich</i>	<i>I like</i>	<i>I don't like</i>	<i>orange juice</i>	<i>apple</i>	<i>yoghurt</i>
A	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
B	✓		✓	✓	✓				✓	✓
C	✓		✓	✓	✓				✓	✓
D	✓		✓		✓					✓
E	✓		✓	✓	✓				✓	✓
F	✓			✓	✓					✓
2º Teste										
Associação da Pronúncia das Palavras ou Expressões à Imagem sua Representativa										
Aluno	<i>banana</i>	<i>ice cream</i>	<i>jelly</i>	<i>cake</i>	<i>sandwich</i>	<i>I like</i>	<i>I don't like</i>	<i>orange juice</i>	<i>apple</i>	<i>yoghurt</i>
G										
H	✓		✓	✓		✓	✓	✓	✓	✓
I	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
J	✓		✓	✓	✓		✓	✓	✓	✓
K	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
L	✓	✓	✓		✓			✓	✓	✓
M	✓		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
3º Teste										
Tradução de palavras ou expressões da L1 para a L2										
Aluno	<i>banana</i>	<i>ice cream</i>	<i>jelly</i>	<i>cake</i>	<i>sandwich</i>	<i>I like</i>	<i>I don't like</i>	<i>orange juice</i>	<i>apple</i>	<i>yoghurt</i>
N	✓	✓	✓	✓	✓			✓	✓	✓
O	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
P	✓		✓		✓			✓	✓	✓
Q	✓		✓							
R	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
S	✓		✓	✓	✓				✓	✓

Legenda: ✓ - palavras ou expressões corretas

Tabela 5 - Resultados obtidos na segunda fase do estudo, por aluno e por *item* lexical.