

Emília Maria Lourenço Silva

**SALA DE ESTUDO ONLINE –  
O MOODLE como ferramenta de Apoio  
Pedagógico Acrescido à disciplina de  
Inglês**



UNIVERSIDADE  
PORTUCALENSE

Departamento de Inovação, Ciência e Tecnologia

Julho de 2010



Emília Maria Lourenço Silva

**SALA DE ESTUDO ONLINE –  
O MOODLE como ferramenta de Apoio  
Pedagógico Acrescido à disciplina de  
Inglês**

Dissertação de Mestrado em Tecnologias da Informação e  
Comunicação na Educação

Trabalho efectuado sob a orientação da Professora Doutora Sónia  
Cristina Rolland de Lima Sobral



UNIVERSIDADE  
PORTUCALENSE

Departamento de Inovação, Ciência e Tecnologia

Julho de 2010





## Resumo

Hoje em dia, o protagonismo assumido pela Língua Inglesa no contexto internacional aliado ao desenvolvimento das Tecnologias de Informação e Comunicação apontam para a necessidade de aquisição de competências nestas duas áreas, como requisito para a inserção na Sociedade da Informação em que vivemos.

O modo como se aprende/adquire uma segunda língua, nomeadamente a inglesa, tem sido objecto de vários estudos, com o objectivo de tornar esse processo o mais eficaz possível.

Presentemente, a busca para responder a esse propósito passa naturalmente pela inclusão das novas tecnologias e da World Wide Web, assim como pela exploração das suas potencialidades no contexto escolar. Tal situação levanta questões de ordem física – tais como o apetrechamento das escolas com recursos tecnológicos, ligação à internet, etc. – e questões metodológicas que orientem o modo como estes são aproveitados pela comunidade. Não basta utilizar as tecnologias, é imprescindível colocá-las ao serviço de aprendizagens significativas, indo ao encontro do paradigma construtivista e colaborativo da educação, baseado na interacção.

Este é o caminho para promover o sucesso académico dos alunos pois oferece possibilidades no âmbito da sala de aula, mas também alternativas para as modalidades de Apoio Pedagógico Acrescido tradicionais.

Com esta investigação pretende-se reflectir até que ponto o recurso, em modalidade de b-learning, à plataforma MOODLE pode constituir uma mais-valia no Apoio Pedagógico Acrescido à disciplina de inglês, contribuindo para a proficiência comunicativa e sucesso dos alunos, assim como para o aumento da sua autonomia.

Neste sentido, o espaço criado – Sala de Estudo Online (Inglês) – pretendeu constituir um local virtual, de frequência não obrigatória, mas de livre acesso a todos os alunos de 9º ano de uma escola assumindo desde logo os objectivos de ajudar a superar lacunas, esclarecer dúvidas, proporcionar a prática e motivar para a língua e disciplina de Inglês.

Esta investigação permitiu confirmar as hipóteses colocadas, nomeadamente o valor acrescentado do MOODLE para proporcionar Apoio Pedagógico Acrescido, assim como a sua relação com o aumento do sucesso e autonomia dos alunos.

**Palavras chave:** língua inglesa, TIC, MOODLE, Apoio Pedagógico Acrescido, b-learning



## Abstract

Nowadays, the leading role of the English language in the international scene along with the development of the Information and Communication Technologies points out to the need of acquiring skills in these two areas, as a requirement for the inclusion in the Information Society we live in.

The way a second language is acquired/learnt has been the object of several studies, aiming to make that process as effective as possible.

At present, the quest to attain this goal naturally means the inclusion of the new technologies and the World Wide Web, as well as the exploring of their potentialities in the school context. This situation brings about issues related to the furnishing of schools with technological resources, connection to the internet, etc., as well as methodological options which may better guide the way these are seized by the community. Using the technology is not enough, it is urgent to put it at the service of significant learning, following the educational paradigm of constructivism, based upon interaction.

This is the way to promoting the student's school achievement, as it offers a wider range of possibilities within the context of the classroom and simultaneously an alternative for the traditional tutoring system, adopted by the schools.

With this investigation we aim to reflect to which extent the use of the MOODLE Learning Management System under the form of b-learning is a gain as far as tutoring in English is concerned, contributing to the communicative proficiency of the students as well as to the increase in their autonomy.

Therefore, the *Sala de Estudo Online- The Online Tutoring Classroom-* intended to be a virtual space, open to the non-compulsory attendance of all the students of the 9<sup>th</sup> grade of a school. Its objective was to help overcome difficulties, clear any doubts, promote the practice of the English language and motivate for this language and school subject.

This investigation enabled us to confirm the hypotheses, namely the added value of the MOODLE as a means of providing tutoring, as well as its relation to the increase of the students' rate of achievement and autonomy.

Key words: English language, ICT, MOODLE, tutoring, b-learning

## **Conteúdo**

<a href="#">Lista de figuras</a>	ix
<a href="#">Capítulo 1 – Introdução</a>	1
<a href="#">1.1 Contexto do problema</a>	1
<a href="#">1.2 Motivação e Objectivos</a>	5
<a href="#">1.2.1 Motivação</a>	5
<a href="#">1.2.2 Objectivos</a>	6
<a href="#">1.3 Descrição do Trabalho e da Investigação</a>	6
<a href="#">1.4 Estrutura da tese</a>	7
<a href="#">Capítulo 2 – Enquadramento Teórico</a>	9
<a href="#">2.1. Second Language Acquisition</a>	9
<a href="#">2.1.1 Teorias Inatistas</a>	10
<a href="#">2.1.2 Teorias Ambientalistas</a>	11
<a href="#">2.1.3 Teorias interaccionistas</a>	12
<a href="#">2.2 CALL</a>	13
<a href="#">2.3 Apoio Pedagógico Acrescido</a>	14
<a href="#">2.4 Tecnologias e Educação</a>	17
<a href="#">2.4.1 E-learning</a>	17
<a href="#">2.4.2 O MOODLE como Comunidade de Prática</a>	19
<a href="#">2.4.3 O e-Moderador</a>	22
<a href="#">2.5 Conclusão</a>	24
<a href="#">Capítulo 3 – Metodologia de investigação e apresentação do caso</a>	27
<a href="#">3.1 A metodologia</a>	27
<a href="#">3.1.1 O problema ou pergunta de partida</a>	27
<a href="#">3.1.2 Caracterização da população – a amostra</a>	28
<a href="#">3.2 Apresentação do estudo de caso</a>	29
<a href="#">3.2.1 Sala de estudo online – Inglês</a>	29
<a href="#">3.2.2 E-moderação da Sala de Estudo Online</a>	34
<a href="#">Capítulo 4 – Recolha de dados e análise de resultados</a>	37
<a href="#">4.1 Recolha de dados</a>	37
<a href="#">4.2 Análise dos resultados</a>	37
<a href="#">4.2.1 Inquérito inicial</a>	37

---

<a href="#">4.2.2 Inquérito intermédio</a>	44
<a href="#">4.2.3 Inquérito Final</a>	51
<a href="#">4.2.4 Estatísticas do MOODLE</a>	57
<a href="#">4.2.5 Análise comparativa dos resultados da avaliação dos alunos com a frequência da Sala de Estudo Online</a>	58
<a href="#">4.3 Conclusão</a>	61
<a href="#">Capítulo 5 – Conclusão e Trabalho Futuro</a>	63
<a href="#">5.1 Conclusão das hipóteses iniciais</a>	63
<a href="#">5.1.1 Hipótese 1</a>	63
<a href="#">5.1.2 Hipótese 2</a>	63
<a href="#">5.1.3 Conclusão</a>	64
<a href="#">5.2 Conclusão Final</a>	64
<a href="#">5.3 Trabalho Futuro</a>	66
<a href="#">ANEXO I – Planificação Anual Inglês 9º ano</a>	69
<a href="#">ANEXO II – Inquéritos</a>	75
<a href="#">ANEXO III – Registos de Avaliação</a>	87
<a href="#">Bibliografia</a>	93

## Lista de figuras

<a href="#">Figura 1 - As oito competências chave</a>	2
<a href="#">Figura 2 - Línguas mais utilizadas na Internet</a>	2
<a href="#">Figura 3 - Indivíduos entre 10 e 15 anos que utilizam internet por finalidade de utilização, 2005 e 2008 (%) (INE: Instituto Nacional de Estatística, IP, 2009)</a>	3
<a href="#">Figura 4 - Percentagens de escolas com plataformas de gestão de aprendizagem (GEPE, 2007)</a>	4
<a href="#">Figura 5- Ponto 2, artº3 do Despacho n.o 17 860-2007 (Ministério da Educação, 2007)</a>	15
<a href="#">Figura 6 – Artº 12, Despacho n.º 19117-2008 (Ministério da Educação, 2008)</a>	16
<a href="#">Figura 7- Três características de uma Comunidade de Prática</a>	20
<a href="#">Figura 8 - Modelo de ensino e aprendizagem online (Salmon G. , 2004)</a>	22
<a href="#">Figura 9 - Cabeçalho da página MOODLE - Sala de Estudo Online</a>	29
<a href="#">Figura 10 - Estrutura por tópicos e subtópicos</a>	30
<a href="#">Figura 11- Fórum adaptado - Let's write a story together!</a>	32
<a href="#">Figura 12 - Chat</a>	33
<a href="#">Figura 13- Mensagens instantâneas</a>	33
<a href="#">Figura 14 – Inquérito Inicial – Gostas de Inglês?</a>	38
<a href="#">Figura 15- Inquérito Inicial – A língua Inglesa é importante para:</a>	38
<a href="#">Figura 16 - Inquérito inicial – Em que circunstâncias utilizas a língua inglesa?</a>	39
<a href="#">Figura 17 - Inquérito Inicial – Como te auto-avalias em inglês?</a>	40
<a href="#">Figura 18 - Inquérito Inicial – Tens mais dificuldade em:</a>	40
<a href="#">Figura 19 - Inquérito inicial – Costumas estudar inglês?</a>	41
<a href="#">Figura 20 - Inquérito Inicial – Quando estudas, que recursos costumam utilizar?</a>	41
<a href="#">Figura 21 - Inquérito Inicial – Quando tens dúvidas recorres</a>	42
<a href="#">Figura 22- Inquérito inicial – Como consideras as APA?</a>	42
<a href="#">Figura 23 - Inquérito inicial – Para que utilizas a Internet?</a>	43
<a href="#">Figura 24 - Inquérito inicial – Quanto tempo despendes, em média por semana na internet?</a>	43
<a href="#">Figura 25 - Inquérito Intermédio - Com que frequência acedes à Sala de Estudo Online?</a>	44
<a href="#">Figura 26 - Inquérito Intermédio – É fácil usar a página do MOODLE - Sala de Estudo Online?</a>	45
<a href="#">Figura 27 - Inquérito Intermédio - O Moodle é uma grande ajuda na tua motivação para a disciplina de inglês?</a>	45
<a href="#">Figura 28 - Inquérito Intermédio - O MOODLE é uma grande ajuda no teu desempenho na disciplina de inglês?</a>	46
<a href="#">Figura 29 - Inquérito intermédio – Em que circunstâncias utilizas a Sala de Estudo Online?</a>	47
<a href="#">Figura 30 - Inquérito Intermédio – Que actividades da Sala de Estudo Online preferes?</a>	47
<a href="#">Figura 31 - Inquérito intermédio - A Docente actualiza regularmente os conteúdos/responde às questões colocadas pelos alunos na Sala de Estudo Online?</a>	48
<a href="#">Figura 32 - Inquérito intermédio -Quantos posts colocaste na Sala de Estudo online?</a>	48
<a href="#">Figura 33 - Inquérito Intermédio – Não colocaste mais posts na página MOODLE - Sala de Estudo Online porque:</a>	49
<a href="#">Figura 34 - Inquérito Intermédio – Como avalias o aspecto da Sala de Estudo Online?</a>	50

<a href="#"><u>Figura 35 - Inquérito Intermédio - Como avalias a pertinência/utilidade das actividades propostas?</u></a>	50
<a href="#"><u>Figura 36 - Inquérito Final – Com que frequência acedeste à Sala de estudo Online?</u></a>	51
<a href="#"><u>Figura 37 - Inquérito Final - É fácil usar a página do MOODLE - Sala de Estudo Online?</u></a>	52
<a href="#"><u>Figura 38 - Inquérito final – Neste momento como te auto-avalias em inglês?</u></a>	53
<a href="#"><u>Figura 39 - Inquérito Final – O MOODLE foi uma boa forma de partilhares pesquisas e trabalhos com os teus colegas?</u></a>	53
<a href="#"><u>Figura 40 - Inquérito Final – Que actividades da Sala de Estudo Online preferes?</u></a>	54
<a href="#"><u>Figura 41 - Inquérito Final – Quantos posts colocaste na Sala de Estudo online?</u></a>	55
<a href="#"><u>Figura 42 - Inquérito Final, Como avalias o aspecto da página MOODLE - Sala de Estudo Online?</u></a>	55
<a href="#"><u>Figura 43 - Inquérito Final – Como avalias a pertinência/utilidade das actividades propostas?</u></a>	56
<a href="#"><u>Figura 44- Inquérito Final – Na tua perspectiva, a Sala de Estudo Online poderia substituir as aulas de APA?</u></a>	56
<a href="#"><u>Figura 45 - Participantes mais assíduos, de acordo com as estatísticas do MOODLE da escola</u></a>	57
<a href="#"><u>Figura 46- Frequência e tipo de utilização da Sala de Estudo Online, de acordo com as estatísticas do MOODLE da escola</u></a>	57
<a href="#"><u>Figura 47 - Actividades mais acedidas, de acordo com as estatísticas do MOODLE da escola</u></a>	58
<a href="#"><u>Figura 48 - APA Inglês 9º ano 2008/2009</u></a>	59
<a href="#"><u>Figura 49 - Taxa de sucesso na disciplina de inglês nos anos lectivos de 08/09 e 09/10</u></a>	59
<a href="#"><u>Figura 50 - Taxa de sucesso Inglês 9ºano 1º período e avaliação final</u></a>	60
<a href="#"><u>Figura 51 - Taxa de sucesso 8º ano vs 9º ano</u></a>	60



## Capítulo 1 – Introdução

Este capítulo inicial pretende explicar a estrutura que preside ao estudo realizado no âmbito da tese de Mestrado em Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação – Sala de Estudo Online – Inglês. Também fornece a respectiva contextualização e os objectivos.

### 1.1 Contexto do problema

Na história da humanidade tem-se verificado que várias línguas vão assumindo o protagonismo a nível internacional, por razões económicas, religiosas, culturais e políticas. Hoje em dia, esse papel é assumido pela língua inglesa, utilizada em congressos e projectos internacionais, no campo académico e económico e no mundo tecnológico. De facto, a língua inglesa revela-se uma ferramenta de comunicação e de trabalho da sociedade global e da sociedade tecnológica, cujo domínio possibilita o acesso a empregos, a prossecução de estudos, enfim, aumenta o leque de oportunidades em diversas áreas.

Ao nível europeu, a aprendizagem de línguas é encarada como uma prioridade pela Comissão Europeia (DGIDC: Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular, 2009). Nestes documentos e iniciativas está bem patente a convicção de que o conhecimento de línguas acarreta vantagens de ordem profissional e cultural, sendo também factor de competitividade, mobilidade e diversidade. A sua importância é reconhecida ao nível da educação e do trabalho, uma vez que a comunicação em línguas estrangeiras é considerada como um dos oito domínios-chave, que constam do documento *Key Competences for Lifelong Learning – A European Reference Framework* (Commission of the European Communities, 2005), apresentado pela Comissão Europeia, em Novembro de 2005, no âmbito do *Programa de Trabalho Educação e Formação 2010*. (ver Figura 1 - As oito competências chave)

## - A European Reference Framework

### Introduction

This Framework sets out the eight key competences:

1. Communication in the mother tongue;
2. Communication in the foreign languages;
3. Mathematical competence and basic competences in science and technology;
4. Digital competence;
5. Learning to learn;
6. Interpersonal, intercultural and social competences and civic competence;
7. Entrepreneurship; and
8. Cultural expression.

Figura 1 - As oito competências chave

Esta relação TIC e Língua Inglesa parece lógica, até porque, de acordo com as estatísticas fornecidas pela Internet World Stats (Internet World Stats, 2009) e apresentada na Figura 2 - Línguas mais utilizadas na Internet, esta é a língua mais utilizada pelos cibernautas.

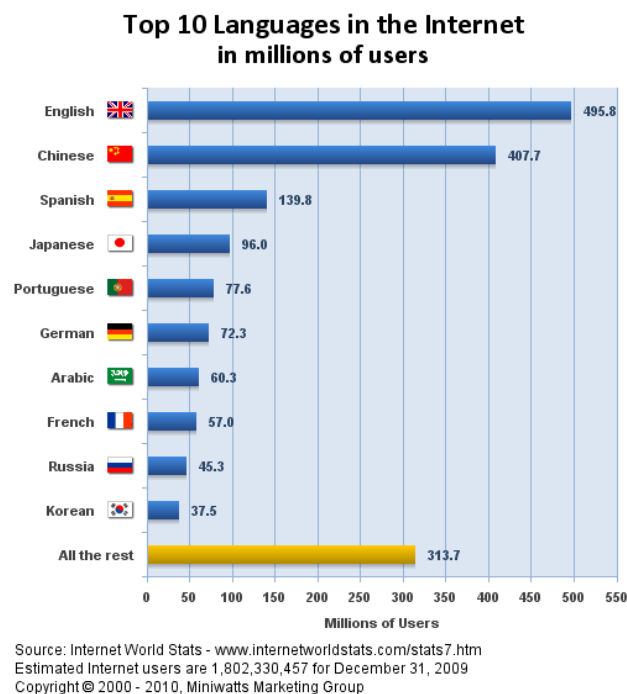


Figura 2 - Línguas mais utilizadas na Internet

Por conseguinte, parece evidente que importa ao cidadão da Sociedade da informação dominar competências na área da língua inglesa e nas Tecnologias de Informação e Comunicação que lhe permitam saber fazer, de modo a possibilitar uma aprendizagem autónoma ao longo da vida.

Não obstante, nomeadamente ao nível do 3º ciclo do ensino básico, os alunos revelam dificuldades na aprendizagem do inglês e o sucesso a esta disciplina é muitas vezes comprometido. Uma das soluções habituais, previstas na legislação educativa (Despacho nº. 178-A/ME/93, 1993) é propor estes alunos para aulas de Apoio Pedagógico Acrescido presencial, sendo necessário gerir recursos humanos e físicos para o efeito. Tal situação não é tarefa fácil, chegando mesmo a ser impeditiva da leccionação dessas aulas a todos os alunos propostos. Será o recurso à aprendizagem online o caminho a seguir?

Para responder a esta questão, será importante reconhecer que actualmente a maioria dos nossos alunos possui computador e ligação à internet e que, de acordo com o INE (INE: Instituto Nacional de Estatística, IP, 2009), o recurso a estes é já prática comum, para variadas finalidades.

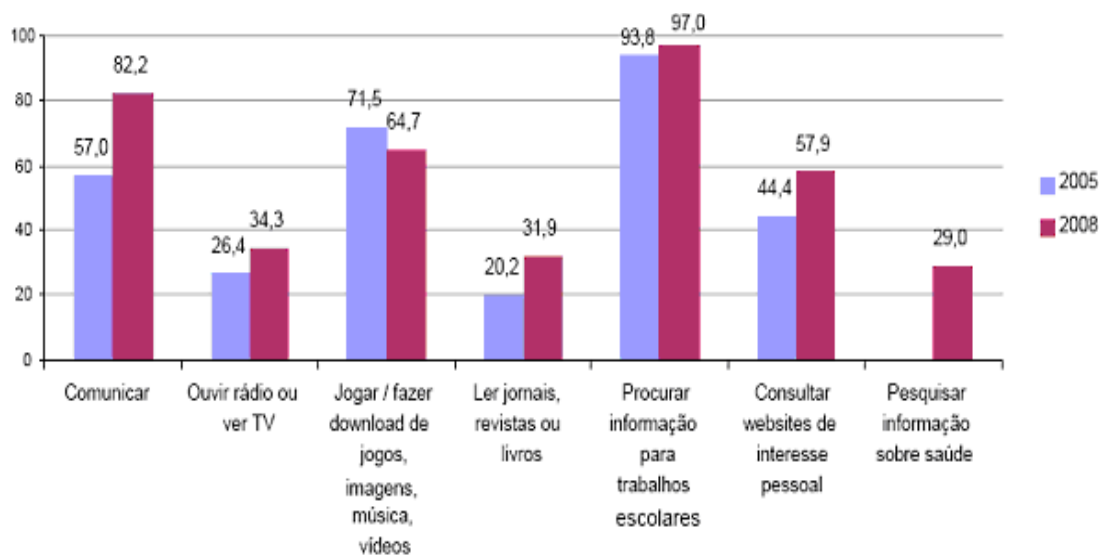


Figura 3 - Indivíduos entre 10 e 15 anos que utilizam internet por finalidade de utilização, 2005 e 2008 (%) (INE: Instituto Nacional de Estatística, IP, 2009)

Seguindo esta tendência, a utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação na educação tem vindo a tornar-se mais frequente, também por força da implementação de programas governamentais que visam apetrechar as escolas com equipamento informático e

fornecer aos alunos e professores formação nesta área, como é o caso de iniciativas como Escolas, Professores e Computadores Portáteis e o e-escola.

Ao mesmo tempo, com o recente Plano Tecnológico da Educação, mais especificamente o seu objectivo de se criar um “Portal da Escola” (GEPE, 2007), abre-se caminho à exploração e inovação, no que diz respeito, nomeadamente, à utilização de ferramentas digitais e de software educativo e dá-se prioridade à prossecução dos seguintes objectivos (Plano Tecnológico da Educação, 2009): 1. “Aumentar a produção, distribuição e utilização de conteúdos pedagógicos em suporte informático (por ex. exercícios, manuais escolares, sebenta electrónica, etc.); 2. Encorajar o desenvolvimento do portefólio digital de aluno; 3. Complementar os métodos de ensino convencionais e fomentar práticas de ensino interactivas e de aprendizagem contínua” (GEPE, 2007). Um dos reflexos destas directrizes é a proliferação da plataforma open source MOODLE como se apresenta na Figura 4 - Percentagens de escolas com plataformas de gestão de aprendizagem (GEPE, 2007).

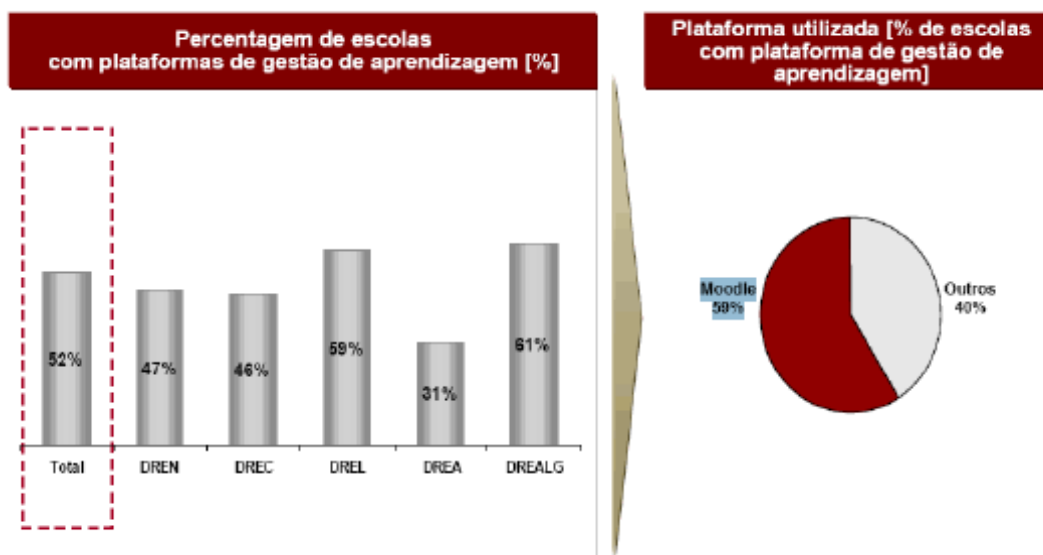


Figura 4 - Percentagens de escolas com plataformas de gestão de aprendizagem (GEPE, 2007)

Porque não utilizar esta ferramenta como forma de possibilitar o acesso, por parte de todos os alunos da escola, a um Apoio Pedagógico Acrescido na disciplina de Inglês que seja abrangente e, porventura, mais eficaz?

## 1.2 Motivação e Objectivos

### 1.2.1 Motivação

Como a autora tem tido oportunidade de constatar ao longo da sua carreira, nem sempre é fácil fazer com que os alunos obtenham sucesso à disciplina de Inglês, por variados factores. Este objectivo é comprometido, logo à partida, pelo facto das turmas terem, em média, 28 alunos, o que significa que um professor de Inglês poderá trabalhar com sete turmas (ou seja, cerca de 196 alunos) cada ano lectivo. Para além disso, os professores vêem-se obrigados a desempenhar outros cargos, de cariz mais administrativo, que lhes consomem tempo passível de ser aplicado em situações mais direccionadas para o processo de ensino-aprendizagem ou em realizar o tão desejado acompanhamento individualizado dos discentes. Tendo em conta o cenário de sala de aula, outros constrangimentos têm lugar, o que inclui desde as más condições físicas do espaço até à dos materiais.

Geralmente, grande parte dos alunos de todos os níveis de ensino revela dificuldades ao nível da apreensão de conteúdos, muito devido à atitude perante a disciplina curricular. No caso específico dos alunos do 3º ciclo torna-se difícil perceberem e, mais do que isso, convencerem-se da importância de aprender inglês nos dias de hoje. Esta situação parece paradoxal, mas na realidade, as actividades de sala de aula revestem-se, na maioria das vezes, de artificialidade, por ausência da imprescindível componente comunicativa, o que leva a pensar que o inglês da sala de aula não é o inglês da vida real.

Na “vida real” os alunos contactam com a língua inglesa através da música, da internet, da televisão, dos jogos de computador, dos filmes... Como pode a escola, confinada às salas de aula, competir com estes “adversários”? A solução passará por transformar os adversários em aliados, levando os alunos a realizarem aprendizagens e utilizarem a língua inglesa para criarem significados.

De forma a colmatar estas dificuldades, as escolas habitualmente disponibilizam aulas de Apoio Pedagógico Acrescido presencial, gerindo as disponibilidades de horário dos alunos e professores e de recursos físicos (espaços para as leccionar).

Normalmente, na disciplina de Inglês, o Apoio Pedagógico Acrescido traduz-se numa aula extra de 45m semanais com os alunos que revelam dificuldades de aprendizagem. Esta “aula” pode ser individual (no caso dos alunos com necessidades educativas especiais) ou de grupo. Funciona como uma continuidade das estratégias usadas em sala de aula, como por exemplo, resolução de exercícios gramaticais e interpretação de textos, sob a forma de papel. No fundo, é “mais do mesmo”. Por outro lado, uma vez que esse apoio pedagógico acrescido funciona

presencialmente, nem sempre há disponibilidade de espaços ou compatibilidade de horários de alunos e professores para a leccionação dessas aulas. No caso da escola envolvida neste estudo, cerca de 88% dos alunos do 3º Ciclo propostos não beneficiaram de APA à disciplina de Inglês no ano lectivo 2008/2009.

Tendo em conta a expansão das tecnologias e o seu potencial na área da educação, será pertinente contemplar a sua utilização no âmbito específico do apoio pedagógico acrescido a esta disciplina.

### **1.2.2 Objectivos**

Este projecto surge da necessidade de fornecer aos alunos do 9º ano da Escola E.B.2,3 de Penafiel, nº2 Apoio Pedagógico Acrescido mais abrangente, de forma a melhorar os seus resultados à disciplina de inglês.

Para o efeito disponibiliza-se apoio pedagógico acrescido em regime de b-learning, recorrendo a estratégias diferentes das utilizadas em sala de aula ou no APA presencial. Tem como objectivo realizar um estudo teórico e experimental para inferir da relação entre apoio pedagógico para a aprendizagem suportado pelas TIC – com recurso à plataforma MOODLE – e as realizações e motivações dos alunos, assim como examinar como esse ambiente de aprendizagem e as práticas que o compõem suportam a aprendizagem de jovens dentro e fora do contexto escolar.

### **1.3 Descrição do Trabalho e da Investigação**

Esta investigação adoptou uma metodologia que implicou as seguintes etapas: concepção, desenvolvimento, avaliação e relato do estudo de caso.

O universo deste estudo é constituído por uma população de 93 alunos do 9º ano de escolaridade da Escola E.B. 2,3 de Penafiel, nº2, pertencente ao Agrupamento Vertical de Escolas de Penafiel Sul, no ano lectivo de 2009/2010.

O apoio pedagógico acrescido online de cariz não obrigatório, tendo como base a plataforma MOODLE, melhora a aprendizagem e desempenho na língua inglesa? – É esta a questão que se endereça neste estudo.

### **1.4 Estrutura da tese**

A tese está estruturada em cinco capítulos: 1 – Introdução; 2 – Enquadramento Teórico; 3 – Metodologia de Investigação e Apresentação do Estudo de Caso; 4 – Recolha de Dados e Análise de Resultados; 5 – Conclusões e Trabalho Futuro.



## Capítulo 2 – Enquadramento Teórico

O ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira constituiu, desde cedo, uma preocupação dos seres humanos de modo a servir diversos fins. As primeiras evidências deste facto – os dicionários mais antigos de que se tem conhecimento – datam do ano 3.000 a.C. e revelam como a escrita suméria era aprendida pelos acadianos. (Germain, 1993).

Desde então, multiplicaram-se os métodos de ensino de uma língua estrangeira, que reflectem a época em que se inserem, sendo influenciados por factores como o estatuto que a segunda língua assume, as concepções do que é a língua, a aprendizagem, a concepção do ensino e da relação pedagógica (Germain, 1993) .

### 2.1. Second Language Acquisition

“A língua é um sistema que permite transformação dinâmica e flexibilidade. É vital para a vida humana tanto como veículo para a interacção social, como uma ferramenta infinitamente criativa para representar experiências e sentimentos reais e hipotéticos” (Karmiloff & Karmiloff-Smith, 2001). Por conseguinte, a aprendizagem de uma ou mais línguas estrangeiras multiplicará proporcionalmente o nosso potencial nessas áreas.

O termo *Second Language Acquisition* (SLA - Aquisição de uma Segunda Língua) “refere-se aos processos conscientes ou inconscientes pelos quais uma língua para além da língua mãe é aprendida quer seja num ambiente natural ou orientado. Cobre o desenvolvimento da fonologia, do conhecimento lexical, gramatical e pragmático, mas tem sido maioritariamente confinada à morfosintaxe. O processo manifesta características variáveis e invariáveis” (Ellis, 1986).

Desta forma, o modo como se adquire ou aprende uma língua estrangeira tem sido objecto de muitos estudos e origem de várias teorias de aquisição, que partem do duplo pressuposto, baseado em várias pesquisas, de que a aquisição de uma segunda língua é, por um lado, altamente sistemática e, por outro, altamente variável (Larsen-Freeman & Long, 1991). O primeiro aspecto relaciona-se com o que se denomina de *route of development*, ou seja, o percurso, ou conjunto de estádios, pelos quais qualquer aprendente passa até falar uma segunda língua. Enquanto o segundo aspecto se traduz na variabilidade da *rate of the learning process*, ou seja, a velocidade com que alguém aprende uma segunda língua, e no *outcome*, isto é, o grau de proficiência que se atinge (Larsen-Freeman & Long, 1991).

Ter consciência da existência destas duas dimensões tem implicações pedagógicas, uma vez que, se descobrirmos o que faz alguém aprender mais rapidamente, com certeza seremos melhores professores, na mesma medida em que, ao sabermos o que esperar ao nível da proficiência em diferentes momentos da *route of development*, estaremos mais bem preparados para perceber a importância e significado do erro no processo de aprendizagem.

Tal não quer dizer que o processo de ensino seja tarefa fácil e consensual. Na realidade, é muito difícil prever o que faz umas pessoas aprenderem uma segunda língua melhor que outras, o que tem originado várias abordagens teóricas e metodológicas.

Por outro lado, é importante ter noção das correntes de fundo que vão regendo as ondulações das opções pedagógicas e metodológicas no ensino de uma segunda língua (L2).

### 2.1.1 Teorias Inatistas

Os inatistas explicam a aquisição como uma aptidão biológica que permite a aprendizagem, tendo como pressuposto básico a existência de factores inatos. Na origem destas teorias, encontramos a abordagem nativista de Noam Chomsky (1960), que, ao contrariar a importância exclusiva do input (advogada pelos behavioristas), defende a existência de uma Gramática Universal inerente ao ser humano. Esta GU consiste em princípios universais que regem todas as línguas e que apenas são despoletados pelo *input* linguístico. (Karmiloff & Karmiloff-Smith, 2001).

Surge então, no seguimento deste pensamento, no âmbito da aquisição de uma segunda língua, a Teoria da Monitorização de Krashen (Krashen, 1981) muito influente nas décadas de 70 e inícios dos anos 80 e que resultara a nível pedagógico em práticas como programas de imersão, adaptação da fala do professor, foco no significado e não na forma, gradação na correcção de erros, criação de uma atmosfera propícia à aprendizagem (Larsen-Freeman & Long, 1991), assim como actividades que favoreçam a compreensão e comunicação (Germain, 1993).

O mesmo autor chama a atenção para a importância dada por esta abordagem ao *input* fornecido ao aluno, que deve ser sempre ligeiramente acima do nível em que este se encontra (“i+1”). Por outro lado, é considerado o papel do filtro afectivo na aquisição de uma segunda língua – quanto mais alto, mais impeditivo dessa aquisição. Considera-se que a função primordial de uma língua é a comunicação.

Krashen faz também a distinção entre “aquisição” (*acquisition*) e “aprendizagem” (*learning*). A primeira refere-se à assimilação de uma segunda língua (L2) através da exposição à mesma, em

ambiente de imersão, por exemplo. Este é um processo natural, que envolve a intuição e a aprendizagem inconsciente, sendo o produto de interações reais, onde o aprendente é participante activo. Produzem-se, à semelhança da aquisição da Língua Materna (L1), competências funcionais, sem o conhecimento teórico, uma vez que este processo nasce do desenvolvimento da familiaridade com as características fonéticas da linguagem, com a sua estrutura e vocabulário, assim como com a identificação de valores culturais. Esta abordagem valoriza o acto comunicativo. A segunda implica o estudo consciente de uma L2. O enfoque situa-se na linguagem, sobretudo na sua forma escrita. O objectivo é que o aluno compreenda a estrutura e regras da língua através do raciocínio lógico e dedutivo. Neste caso, a forma assume um papel mais importante do que a comunicação. Para os nativistas, aprender uma L2 processa-se nestas duas vertentes de aquisição/aprendizagem, possíveis desde que se verifique *input*.

### 2.1.2 Teorias Ambientalistas

As teorias ambientalistas, de carácter behaviorista consideram a educação ou experiência mais importantes do que a natureza ou as aptidões inatas. A experiência e o contexto são os factores que mais influem sobre a aquisição da linguagem. Debruçam-se sobre o comportamento observável, não valorizando aspectos menos positivistas como o desejo, a imaginação, o raciocínio, etc.

Contrapõem-se às teorias inatistas, na medida em que consideram que a aprendizagem se baseia no processamento do *input*, que levará ao fortalecimento ou enfraquecimento das redes neuronais, em proporção directa com a frequência de estímulos, como defende o modelo de Processamento Distribuído em Paralelo (PDP) de McClelland e Rumelhart. Apenas os mecanismos (neurónios), e não o conteúdo, são inatos (Larsen-Freeman & Long, 1991).

Alguns defensores das Teorias Ambientalistas referem igualmente a importância de factores externos ao aluno, dando origem a conceitos como aculturação (processo de adaptação a uma nova cultura) e pidginização (uma espécie de interlíngua, com léxico reduzido, regras simplificadas sem marcadores temporais) de Schumann. Desta forma, torna-se necessário ter consciência da importância de dois tipos de factores que condicionam a aprendizagem de uma L2: as diferenças entre os que estão a aprender a língua em relação aos falantes da L2 e a sua distância psicológica em termos de culturas, motivação pessoal e abertura de espírito. A finalidade para a qual a pessoa quer aprender uma língua molda o desenvolvimento da sua

interlíngua, de acordo com o tipo de função linguística desejada: comunicativa, integrativa e expressiva. Para aprender uma língua é importante praticar repetidamente até que os processos se tornem automáticos, o que implica capacidade de atenção e concentração.

### 2.1.3 Teorias interaccionistas

As Teorias Interaccionistas contemplam tanto os factores inatos, quanto os do ambiente para explicar a aquisição da linguagem e, como tal, traduzem-se em várias, e por vezes muito diferentes, faces do mesmo prisma.

A teoria tipológica-funcional de Givón (Givón, 1979) é uma tentativa de explicar todas as mudanças linguísticas que podem ocorrer, incluindo a aquisição. “ (...) funcionalista, por destacar que a sintaxe provém das propriedades do discurso humano, e tipológica por considerar um conjunto de línguas e não uma única ou uma família de línguas” (Baptista, 2000). Defende que a aquisição de uma língua se move do pragmático para o sintáctico, mais elaborado e gramatical.

O mesmo autor refere também o modelo multidimensional desenvolvido pelo grupo do projecto ZISA – *Zweitsprachenwerb Italienischer und Spanischer Arbeiter* – sob a direcção de Jürgen Meisel da Universidade de Hamburgo no final dos anos 70, resultante da observação que o desenvolvimento da língua alemã e por consequência das outras línguas, obedece a 5 estádios, que reflectem diferentes estratégias de processamento da fala.

“Embora as sequências de desenvolvimento da interlíngua tenham invariáveis, cada aprendiz segue “caminhos” ou “itinerários” diferentes na aquisição da segunda língua, em especial na sua orientação que pode ser “normativa” e facilitar a “correção” ou ser “simplificadora” e estimular a “eficácia comunicativa” (Baptista, 2000).

Estas teorias interaccionistas têm como base a conciliação de perspectivas cognitivas e sócio-culturais, personificadas por Jean Piaget (1896-1980) e Lev Vygotsky (1896-1934), respectivamente.

Segundo Piaget, o conhecimento é uma construção do sujeito que resulta da sua interacção com o objecto. O conhecimento é, desta forma, uma representação mental e simbólica da realidade exterior, resultando da constante busca de equilíbrio entre as suas organizações mentais (*schemata*) e o meio ambiente, através de processos de assimilação (quando molda a nova informação aos seus esquemas mentais) e acomodação (mudança nos esquemas existentes pela alteração de antigas formas de pensar ou agir), o que se traduz num

mecanismo evolutivo ao longo de diferentes estádios de desenvolvimento. Embora admita a interação com o meio, este “meio” não inclui aspectos culturais (Souza & Kramer, 1991). Para Piaget o pensamento precede a linguagem.

Na perspectiva de Vygotsky, o ponto fulcral do desenvolvimento cognitivo são as interações sociais, que contemplam assumidamente aspectos culturais. Todo o conhecimento é sócio-cultural, movendo-se para o nível individual.

Por conseguinte, as abordagens interaccionistas da SLA dão particular importância às interações em que os aprendentes de uma L2 se envolvem, por exemplo conversas entre falantes nativos e não nativos, onde se verifica um esforço de inter-compreensão. No seguimento de Vygotsky, considera-se que as L2 são aprendidas através de um processo de co-construção entre “experts” e “novices” (peritos e aprendizes) e de transferência de mecanismos de um plano inter-mental para intra-mental. Os *experts* fornecem o *scaffolding* necessário para a progressão ao estágio seguinte. Esta aprendizagem marcadamente social funciona como um factor de desenvolvimento (Myles, 2000).

O conceito vygotskyano de “Zone of Proximal Development” (ZPD), ou Zona de Desenvolvimento Próxima, é igualmente orientador desta abordagem. A transmissão de conhecimento e tecnologia pertinente num determinado contexto sócio-histórico, através da interação social contribui para o desenvolvimento cognitivo. A ZPD consiste na “distância que medeia entre o nível actual de desenvolvimento da criança, determinado pela sua capacidade actual de resolver problemas individualmente e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da resolução de problemas sob a orientação de adultos ou em colaboração com os pares mais capazes” (Fino, 2001).

No fundo, a ZPD é uma verdadeira janela de oportunidade para a aprendizagem, potenciada pela utilização da linguagem e do contexto cultural, através de mediadores (adultos ou pares mais capazes) e grupos de aprendizagem colaborativa. (Marques, s.d.).

## 2.2 CALL

Será relevante referir que, na sequência do surgimento e evolução dos computadores e tecnologias, se verificou, desde cedo, um esforço por colocá-los ao serviço do ensino, nomeadamente de línguas, dando origem ao termo CALL (Computer-Assisted Language Learning). De acordo com Warschauer (Warschauer & Healey, Computers and language learning: an overview, 1998) podem identificar-se três fases nesse processo.

O chamado CALL behaviorista (anos 60/70), na esteira da instrução assistida por computador, preconizava exercícios de repetição, onde o computador se torna um tutor mecânico, que fornece explicações gramaticais, testes de tradução e feedback limitado ao correcto/incorrecto. Os mesmos autores referem que o período seguinte – CALL comunicativo (fim anos 70 e início anos 80) – evoluiu ao ritmo da evolução do computador pessoal, o que possibilitava trabalho mais individualizado. Focava-se mais no uso das formas linguísticas do que nelas próprias, no ensino implícito da gramática e na criatividade, ao invés de se limitar a trabalhar formas “pré-fabricadas”. O acto de aprender era visto como um processo de descoberta, expressão e desenvolvimento. Desta forma, o computador era utilizado com softwares que possibilitavam simulações e reconstrução de textos, como meio de fomentar interacção, não com o computador, mas entre os aprendentes enquanto usam o computador.

A fase seguinte – CALL integrativo – surge com o desejo de adoptar uma abordagem mais sócio-cognitiva da aprendizagem. Procura fornecer aos alunos, através de estratégias centradas no conteúdo, na resolução de tarefas e realização de projectos, ambientes autênticos que promovam a aprendizagem da língua integrando as várias competências linguísticas (*listening, speaking, reading and writing*) e as tecnologias. A rápida evolução da internet e das ferramentas Web e multimédia vem favorecer este propósito, na medida em que permite uma maior interacção social. Ainda segundo os mesmos autores (Warschauer & Healey, *Computers and language learning: an overview*, 1998) o aluno de línguas tem a possibilidade não só de comunicar com outros aprendentes da L2 e mesmo com os falantes nativos dessas línguas, assíncrona ou sincronamente, mas também de produzir e publicar o que faz. O computador transforma-se – de ferramenta de processamento e apresentação de informação passa a ferramenta para o processamento e comunicação de informação.

Embora não sendo um método educativo, podemos dizer que a aprendizagem assistida por computador está na origem de estratégias educativas novas e na concretização de outras, que apesar de não serem recentes, se revestiram de novas possibilidades.

Impõe-se que os Professores não só aprendam a usar as tecnologias em constante renovação, como também encontrem estratégias para as avaliar e adaptar: “Teachers not only should be able to use today’s CALL software but should also have successful strategies for evaluating and adapting new waves of software that will surely come” (Corea, 2000).

### **2.3 Apoio Pedagógico Acrescido**

---

Apoio Educativo consiste num conjunto de estratégias e actividades concebidas e realizadas na escola no âmbito curricular e extracurricular, incluindo as desenvolvidas no seu exterior, que contribuam para que os alunos adquiram os conhecimentos e as competências e desenvolvam as capacidades, atitudes e valores consagrados nos currículos em vigor. Abrange programas específicos no âmbito das disciplinas ou áreas disciplinares, actividades de apoio pedagógico acrescido, programas de natureza interdisciplinar ou transdisciplinar, programas ou currículos alternativos, actividades de orientação educativa, actividades de complemento curricular, bem como qualquer programa, medida ou organização pedagógica que os órgãos das escolas entendam úteis para possibilitar o sucesso educativo. (Despacho n.º 178-A/ME/93, 1993).

A implementação do Apoio Educativo, onde se insere, como vimos, o Apoio Pedagógico Acrescido obedece, em termos de horários de Professores ao estabelecido nos Despachos n.º 17 860/2007 e n.º 19117/2008.

**2 — Na organização da componente lectiva do horário semanal dos docentes dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e do ensino secundário é aplicável a tabela seguinte:**

Componente lectiva (artigos 77.º e 79.º do ECD) (horas) (1)	Tempos lectivos (segmentos de noventa minutos) (2)	Tempo para actividades de apoio educativo e de enri- quecimento e comple- mento curricular (segmen- tos de noventa minutos). (3)
22 .....	11	1
20 .....	10	1
18 .....	9	1
16 .....	8	0,5
14 .....	7	0,5

Figura 5- Ponto 2, artº3 do Despacho n.o 17 860-2007 (Ministério da Educação, 2007)

Como podemos verificar na Figura 5- Ponto 2, artº3 do Despacho n.o 17 860-2007 (Ministério da Educação, 2007), no horário dos professores é contemplado um bloco de 90m, ou seja, dois de 45m, para entre outras, apoio educativo.

## 12.º

### **Apoio educativo a alunos**

1 — O apoio educativo deve, sempre que possível, ser prestado pelo professor titular de turma ou disciplina.

2 — Os tempos referidos na coluna 3 da tabela do n.º 2 do artigo 3.º são destinados a apoio educativo e de enriquecimento e complemento curricular, possibilitando-se assim que todos os docentes tenham, no seu horário, tempos disponíveis para apoio aos seus alunos.

3 — Os tempos referidos no número anterior são marcados no horário do docente, sem prejuízo da introdução de acertos ao longo do ano, de acordo com as necessidades dos horários dos alunos que, a seu tempo, frequentem essas actividades.

Figura 6 – Artº 12, Despacho n.º 19117-2008 (Ministério da Educação, 2008)

De acordo com este artigo do referido documento (Figura 6 – Artº 12, Despacho n.º 19117-2008 (Ministério da Educação, 2008)), dá-se preferência a que o Apoio Pedagógico Educativo seja prestado pelo professor titular da turma ou disciplina, de modo a atribuir os alunos aos respectivos professores, mais conhecedores das suas dificuldades.

De acordo com o ponto 6.3 do Projecto Curricular do Agrupamento de Escolas Penafiel Sul, (Projecto Curricular do Agrupamento Vertical de Escolas Penafiel Sul, 2007) “As aulas de apoio pedagógico destinam-se temporariamente a alunos que revelem dificuldades de aprendizagem ou que, por motivo justificado de falta de assiduidade, revelem um atraso na aquisição de determinados conteúdos considerados relevantes para a sua progressão na aprendizagem. Para estas aulas, devem ser encaminhados apenas os alunos que revelem, pelo seu interesse, dedicação e participação, capacidade de aproveitamento efectivo destes apoios.

Em situações particulares e devidamente justificadas, deve o Conselho de Turma propor, no final do ano lectivo, os alunos que deverão beneficiar de A.P.A. desde o início do ano lectivo, devendo as horas de apoio estar integradas no horário do respectivo professor da(s) disciplina(s) e da Turma (horário do aluno).” (Projecto Curricular do Agrupamento Vertical de Escolas Penafiel Sul, 2007).

Normalmente, na disciplina de Inglês, o Apoio Pedagógico Acrescido traduz-se numa aula extra de 45m semanais com os alunos que revelam dificuldades de aprendizagem. Esta “aula” pode ser individual (no caso dos alunos com necessidades Educativas Especiais) ou de grupo. Funciona como uma continuidade das estratégias usadas em sala de aula, como por exemplo, resolução de exercícios gramaticais e interpretação de textos, sob a forma de papel. Como se pode deduzir, o Apoio Pedagógico Acrescido está intrinsecamente relacionado com o propósito de aumentar o sucesso escolar do aluno.

As escolas possuem autonomia para gerir os apoios pedagógicos acrescidos, tarefa dificultada pela necessidade de tornar compatíveis recursos humanos e físicos, uma vez que afecta horários de professores e alunos, obrigando-os a deslocar-se à escola propositadamente, ou a permanecer mais tempo no espaço escolar.

## 2.4 Tecnologias e Educação

### 2.4.1 E-learning

*“Every learner can, at his or her own choice of time and place, access a world of multimedia material... Immediately the learner is unlocked from the shackles of fixed and rigid schedules, from physical limitations... and is released into an information world which reacts to his or her own pace of learning”*  
(Benjamin, 1994)

A importância das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) é inegável, por muito imigrantes digitais (Prensky 2001) que seamos, ao ponto de tornar o domínio das competências digitais um factor determinante para a inclusão na sociedade da informação de hoje. De acordo com Doelker (1989) e Potter (1998), citados por Suss (Suss, 2001) isto significa, não só ser capaz de ler, escrever e calcular, mas também desenvolver literacia na área dos media, incluindo as novas tecnologias. Porém, as “tecnologias sem educação, conhecimento e sabedoria que permitam organizar o seu real aproveitamento, levam-nos apenas a fazer mais rápido e em maior escala os mesmos erros” (Ladislau, 2001).

Na área da educação, a utilização das TIC abrange estratégias como o e-Learning, o que se justifica se tivermos em conta que “Com o e-Learning não nos limitamos a introduzir nova tecnologia – introduzimos uma nova forma de pensar sobre a aprendizagem” (Rosenberg, 2001) . O mesmo autor refere as vantagens do e-Learning, entre as quais se encontram a redução de custos, a possibilidade contínua de acesso (a qualquer hora e em qualquer lugar), a promoção de construção de comunidades (neste caso de aprendizagem).

“Na prática o e-Learning é qualquer experiência de aprendizagem distribuída via Internet, Intranet, Extranet, CD ou DVD-ROM, pois o fundamental do e-Learning não é a tecnologia mas sim a forma de ensinar. Embora o e-Learning combine tecnologia e pedagogia, o importante é a experiência vivida pelo aluno na aprendizagem. Além disso, nem todo o tipo e conteúdos

requer interacção social.” (Lima & Capitão, 2003).

Neste âmbito, surge, simultaneamente, o b-learning, definido pela APSDI (APDSI - Associação para a Promoção e Desenvolvimento da Sociedade de Informação, 2007) como sendo uma “modalidade de aprendizagem que combina os elementos da aprendizagem presencial com os recursos e métodos disponibilizados pela aprendizagem electrónica, potenciando assim o binómio ensino-aprendizagem.” Esta característica “híbrida” possibilita complementar as aulas presenciais com conteúdos disponíveis online, servindo um leque mais abrangente e diversificado de propósitos educacionais e estilos de aprendizagem.

Desta forma, a filosofia subjacente à utilização das TIC na Educação assenta essencialmente na pedagogia do construtivismo social e num estilo de aprendizagem interactivo, centrado no aluno. Esta abordagem implica uma mudança nos papéis do professor e do aluno, assim como nos conteúdos.

O professor, considerado no paradigma tradicional do ensino-aprendizagem como centro do saber e transmissor de conhecimento, passa a facilitador da aprendizagem, cujas funções incluem, entre outras, motivar e despertar curiosidades, estimular o rigor intelectual e desenvolver a autonomia. Torna-se importante ensinar a pesquisar, seleccionar, relacionar, analisar, sintetizar e aplicar informação, ou seja, assumir uma abordagem multidisciplinar que possibilite ao aluno lidar com realidades do mundo global.

O aluno, por seu turno, deixa de ser um consumidor passivo de conhecimento, assumindo a responsabilidade activa pela sua construção. É-lhe exigido que aprenda a construir o seu próprio conhecimento, trabalhe cooperativamente, revelando pensamento crítico, iniciativa e diversidade de perspectivas.

Também a avaliação assume um cunho diferente, pois deverá abranger tanto aspectos cognitivos, como sociais da aprendizagem, o que só pode ser verificado através do desempenho (Lima & Capitão, 2003).

Esta abordagem construtivista do conhecimento foi catalisada pelo surgimento da internet, de plataformas ensino a distancia e de várias ferramentas como as da Web 2.0, que permitem desenvolver ambientes de aprendizagem personalizados, centrados no aluno, interactivos e de fácil utilização. A possibilidade de integração de vários recursos multimédia, nomeadamente, filmes, imagens, som e música apela a todos os sentidos e vão ao encontro dos diferentes estilos de aprendizagem.

O e-learning permite desenvolver e apelar aos vários tipos de inteligência enumerados por Gardner (Gardner, 1983), não se limitando às inteligências tradicionalmente valorizadas pela

escola – a Linguística e a Lógico-matemática – mas incluindo também a musical, a espacial, a inteligência cinestésica, a interpessoal e a intrapessoal. Esta capacidade é potenciada pela existência plataformas de ensino a distancia cada vez mais flexíveis possibilitando a integração de diversos tipos de recursos, de uma forma rápida e fácil.

Verifica-se que o papel marcadamente tecnológico vai cedendo lugar ao social – conjuga-se hardware com software, privilegiando o “*humanware*” (essencial numa área como a educação), de modo a ir ao encontro das necessidades dos usuários (neste caso: comunidade escolar).

A perspectiva de ensino dá cada vez mais lugar à perspectiva de aprendizagem, quer dos alunos, quer dos próprios professores, que devem alinhar as ferramentas informáticas com as boas práticas pedagógicas, sem descuidar o desenvolvimento das competências de colaboração e comunicação, tão necessárias para um cidadão do séc. XXI, até porque “as tecnologias, assim como os sistemas computacionais, pertencem ao reino das ferramentas expressivas de natureza humana” (Corea, 2000).

#### **2.4.2 O MOODLE como Comunidade de Prática**

O MOODLE é “a Course Management System (CMS), also known as a Learning Management System (LMS) or a Virtual Learning Environment (VLE). It is a Free web application that educators can use to create effective online learning sites” (MOODLE.org), isto é, um sistema de gestão de aprendizagem, ao dispor dos educadores para a criação de sítios online de aprendizagem eficaz.

O cariz eminentemente colaborativo e construtivista desta plataforma está patente nas funcionalidades disponíveis, embora seja “não a tecnologia mas as formas da sua utilização, nomeadamente na interacção e construção social e cognitiva das aprendizagens que definem o ambiente” (Valente, Moreira, & Dias, 2009).

O seu desenho modular permite enriquecer o espaço de acordo com os objectivos de instrução e as características dos participantes. Paralelamente, características como: fóruns de discussão configuráveis, possibilidade de edição directa de documentos em formato texto e HTML (HyperText Markup Language), criação de questionários, construção de glossários sistema de Chat com registo de histórico, sistema de Blogues, editor Wiki, sistema de distribuição de mensagens, sistema de gestão de tarefas dos utilizadores, ferramentas de comunicação síncrona e assíncrona, etc., constituem ferramentas especialmente úteis quando se pretende criar um espaço personalizável q.b., integrador de recursos e estratégias variadas.

“A plataforma MOODLE propõe actividades que promovem estes comportamentos, mas exigem que nos libertemos do modelo centralizador privilegiado pela transmissão de conhecimento, evoluindo para um processo partilhado em que o professor actua como (mais) um elemento do grupo, deixando à comunidade a liderança das actividades de intervenção, acompanhamento e construção do conhecimento.” (Valente, Moreira, & Dias, 2009).

Na prática, esta necessidade advém da percepção do MOODLE como base de uma Comunidade de Prática, que de acordo com Wenger (Wenger, 2006) “are groups of people who share a concern or a passion for something they do and learn how to do it better as they interact regularly”, isto é, são grupos de pessoas que se reúnem com um objectivo comum, que partilham um interesse, que se preocupam com o mesmo problema, que sentem o mesmo entusiasmo em relação a algo, procuram soluções para um problema em conjunto e aumentam o seu conhecimento e prática nesse campo através da contínua interacção.

O mesmo autor refere que nem tudo o que denominamos de comunidades são necessariamente comunidades de prática. Para existir uma Comunidade de Prática esta tem que possuir três características fundamentais:

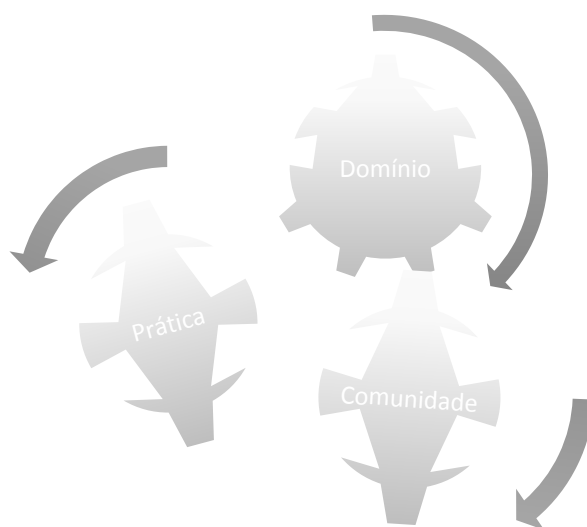


Figura 7- Três características de uma Comunidade de Prática

O Domínio do Conhecimento é o que proporciona aos membros um sentimento de empreendimento comum e os mantém juntos. Tem de haver um assunto sobre o qual a

comunidade fala e no qual tem competência (não necessariamente reconhecida fora dessa comunidade).

A Comunidade busca os interesses no seu domínio, os membros participam em actividades conjuntas e discussões, ajudam-se uns aos outros e compartilham informação. Assim eles formam uma comunidade em torno do seu domínio e constroem relacionamentos, característica essencial para ser uma comunidade de prática.

A Prática – os membros de uma Comunidade de Prática desenvolvem um repertório compartilhado de recursos: experiências, maneiras de resolver problemas recorrentes da prática, ou seja, uma prática compartilhada.

É a combinação destes três elementos que define uma comunidade de prática e é ao desenvolvê-los que se cultiva uma comunidade deste género (Wenger, 2006).

As Comunidades de Prática são, conseqüentemente, comunidades de aprendizagem, na medida em que, independentemente dos papéis que detêm (professor ou aluno), todos são, ao mesmo tempo, receptores e criadores de sentido e de objectos de aprendizagem.

Por conseguinte, podemos concluir que utilizar uma plataforma LMS como o MOODLE, não é por si só, sinónimo de estar a criar uma comunidade de prática. Na verdade, fornece ferramentas que propiciam a sua criação, mas não a garante, uma vez que “O MOODLE é uma plataforma que pode facilmente ser montada ou organizada em torno de um conjunto de ferramentas de cariz construtivista ou utilizada segundo um modelo mais tradicional de sebenta electrónica ou “dispensário de informação” sem qualquer semelhança com os ambientes de aprendizagem construtivistas no lastro dos conceitos actuais de construtivismo.” (Valente, Moreira, & Dias, 2009).

É imprescindível que haja um clima propício para aprender, mecanismos para planear em conjunto, diagnosticar necessidades de aprendizagem, formular objectivos e conteúdos para atender estas necessidades e sustentar a interacção através de experiências, histórias, formas de resolver problemas comuns. Mais do que um líder, torna-se necessária a existência de um ou mais “moderadores” / “animadores” deste espaço que contribuam para a longevidade e qualidade dessa comunidade.

### **2.4.3 O e-Moderador**

“O futuro da aprendizagem e da educação encontra-se nos contextos, isto é, na utilização de ambientes sociais ricos em interacção, actividade e cultura que nunca existiram e que a utilização inteligente da tecnologia está a tornar possível” (Jorge, 2009).

Será esse o papel do e-moderador que, ao assumir o acto de *e-moderar* como um verbo activo, como aprender e ensinar, promoverá a interacção humana e comunicação através do fornecimento de modelos, da transmissão e construção de conhecimentos e competências. (Salmon G. , 2004)

Os termos e-moderador, e-formador, tutor online, e-professor, formador virtual, etc., são usados indiferentemente com o mesmo significado, sendo definidos como sendo a pessoa responsável por planear, implementar, orientar, monitorar e avaliar uma acção de formação em regime de e-learning. Estas funções podem ser partilhadas por um grupo de pessoas. (Rodrigues, 2004).

O Modelo de Ensino e Aprendizagem Online de Gilly Salmon (Salmon G. , 2004) parte do pressuposto de que a aprendizagem inclui uma interacção intrincada e complexa entre processos neurais, cognitivos, motivacionais, afectivos e sociais (Azevedo, 2002). Outra assumpção é a de que os participantes eventualmente adquirem e desenvolvem competências técnicas com e através dos outros membros da comunidade.

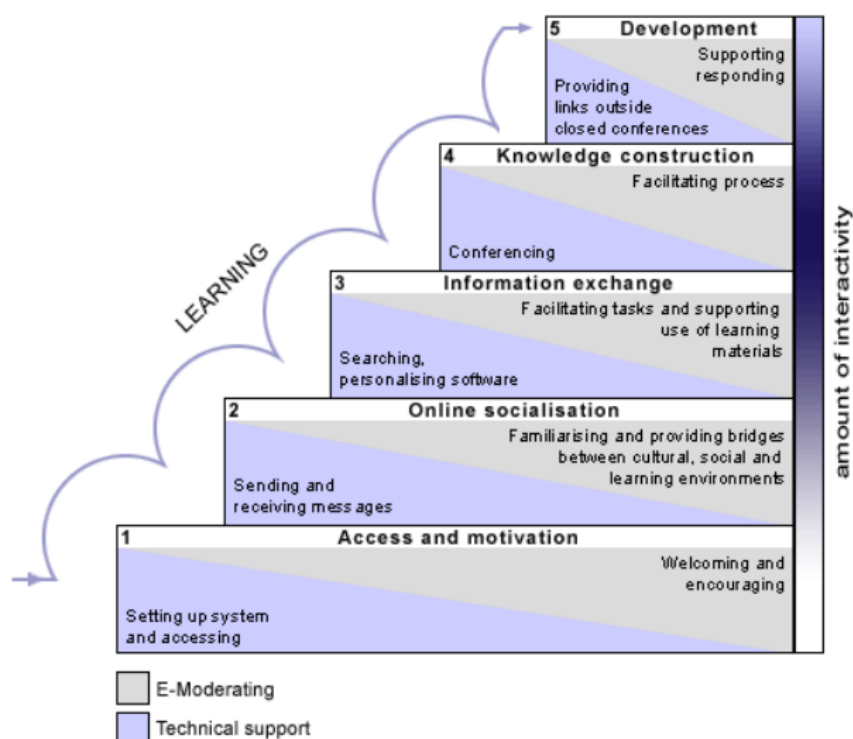


Figura 8 - Modelo de ensino e aprendizagem online (Salmon G. , 2004)

Como se pode observar, numa primeira fase é importante ter a capacidade de dar as boas

vindas e incentivar à participação dos membros. Seguem-se a socialização on-line e a troca de informação, onde a capacidade de fornecer pontes entre ambientes culturais sociais e de aprendizagens, a competência de facilitar as tarefas e dar apoio no uso de materiais de aprendizagens, respectivamente, revelam-se de crucial importância. O quarto nível implica a capacidade de facilitar o processo de construção de conhecimento coincidindo com a fase maior de interactividade. No último nível – desenvolvimento – o moderador e os participantes estão essencialmente a utilizar uma abordagem construtivista da aprendizagem. Como diz Hendry (Hendry, 1996), citado por Salmon (Salmon G. , 2004) “Este conhecimento pessoal inclui não só ideias sobre o tópico em estudo, mas também as reacções do professor e dos participantes à experiência de ensino e aprendizagem em si mesma”.

O e-moderador tem obviamente que possuir competências ao nível da utilização das ferramentas Web e das tecnologias, mas para além disso, tem que envolver os participantes na construção de conhecimento que possam usar em situações novas e diferentes. A finalidade do e-moderador é possibilitar “meaning making” (construção de sentido) mais do que “content transmission” (transmissão de conhecimento) (Salmon G. , 2004).

Para desempenhar esta multiplicidade de funções o e-moderador deve possuir determinadas características, como Hywel Thomas da Training Foundation, referido em (Shepherd, 2003), designou pelos “4 Ps”: Positivo – Estabelecer ligações, gerar entusiasmo, manter interesse, e ajudar nas dificuldades; Proactivo – Fazer acontecer, ser um catalisador (quando necessário), identificar quando é necessário agir e fazê-lo; Paciente – Compreender as necessidades de cada um dos participantes e do grupo e ter a flexibilidade de ajustar o curso, na medida do possível, a essas necessidades; Persistente – Manter o foco no essencial, impedindo os participantes de se afastarem, e resolver os problemas, técnicos ou de outra natureza.

Na realidade, estamos, no fundo, perante as qualidades desejáveis num professor do ensino presencial, transferidas para o plano do ensino/aprendizagem online. Usando uma metáfora da área da informática: impõe-se fazer um *upgrade*, já que tal como os seus colegas da escola, os alunos online precisam de objectivos, geralmente fornecidos pelos seus professores, como forma de orientar a sua aprendizagem.

A acção do e-moderador levanta, igualmente, a questão da pertinência das tarefas que ele fomenta – as chamadas “e-tivities” (Salmon G. , 2002).

De acordo com a mesma autora, as e-tivities são motivadoras, envolventes e têm um propósito; baseiam-se na interacção entre os participantes, sobretudo através de contribuições escritas; são desenhadas e conduzidas por um e-moderador; desenvolvem-se ao longo do tempo; são

de baixo custo e de fácil gestão. Por outro lado, apresentam determinadas características: constituem por vezes a “faísca”, traduzida numa pequena notícia, informação ou estímulo; são actividades online que incluem a participação dos membros da comunidade através de *posts* e eventual resposta(s), o que gera interacção.

A concepção e implementação de uma e-tivity implica a previsão de três fases: Finalidade – o objectivo da actividade deve ser explícito para quem participa; a Tarefa deve ser explicada de forma clara e a modalidade de Reacção/Resposta a esta actividade também. O desenvolvimento desta actividade deverá incluir etapas calendarizadas e uma data de conclusão (Salmon G. , 2002).

Como se pode ler na contracapa do livro *E-tivities: the key to active online learning* de Salmon Gilly (Salmon G. , 2002), define-se em jeito de conclusão: As e-tividades são motivadoras, envolventes, encerram um propósito e são desenvolvidas por um e-moderador. As e-tividades estão nas mãos dos próprios professores e promovem uma aprendizagem online interactiva.

## 2.5 Conclusão

Ao fornecer enquadramento teórico ao(s) processo(s) de aquisição de uma segunda língua, este capítulo pretendeu estabelecer uma abordagem à forma como o ensino de uma segunda língua, neste caso a inglesa, tem sido implementado.

Há que reconhecer conceitos importantes, nomeadamente a dupla face de aquisição e aprendizagem de uma língua, os mecanismos de assimilação e aculturação que presidem a esse processo, a emergência de uma interlíngua e, acima de tudo, a importância da existência de um *input* rico, para que, através de actos comunicativos, contextualizados e autênticos, o aprendente adquira as competências necessárias.

Contudo, nem sempre a aquisição/aprendizagem de uma língua é tarefa fácil. Ter noção do que é e de como se processa o Apoio Pedagógico Acrescido nas escolas, assim como os princípios que o regem, ajuda a compreender as razões por que nem sempre é eficaz. Simultaneamente, a evolução e omnipresença das novas tecnologias apontam para outros caminhos.

Torna-se óbvio que a escola tem que estar à altura destas exigências e o ensino tem que seguir novos rumos, recorrendo a novas estratégias direccionadas para o desenvolvimento de competências cognitivas, sociais e afectivas que permitam aos alunos participar no processo colectivo de produção, processamento e aplicação da informação que caracteriza a sociedade do conhecimento (Silva A. , 2008).

Nesta perspectiva, a escola não é o local privilegiado da aprendizagem. Não é um mundo fechado no qual os alunos adquirem conhecimento para aplicarem no mundo “lá fora”, mas sim uma parte de um sistema de ensino/aprendizagem mais abrangente. Não é a aula, mas a própria vida que constitui a principal aprendizagem. As escolas, as salas de aula têm de estar ao serviço do ensino/aprendizagem que se desenrola no mundo (Wenger, 2006).

Esta abertura ao mundo é facilitada, e ao mesmo tempo impulsionada, pela evolução das tecnologias. Recorrendo a elas, deitamos mão a ferramentas que nos permitem evoluir e ir ao encontro das necessidades do aprendente. “Enfim, o computador pode ser utilizado nas mais diversas disciplinas como um pequeno laboratório de experiências, permitindo um estilo educativo totalmente novo em que a aprendizagem é feita essencialmente à custa do processo de formulação, testagem e reformulação de hipóteses e de superação dos nossos erros” (Ponte, 1992).

O sucesso destas ferramentas depende de uma cuidada preparação e planificação de actividades por parte do professor, que, por sua vez, deverá aprender a tornar-se o e-moderador, sempre atento e com capacidade de motivar e envolver os seus alunos.

No caso do ensino de uma língua estrangeira, pretende-se dotar os alunos com competência comunicativa, definida da seguinte forma: “A comunicação em línguas estrangeiras partilha largamente as principais dimensões de competências da comunicação na língua mãe: é baseada na capacidade de compreender, expressar e interpretar pensamentos, sentimentos e factos, tanto na forma oral como escrita (audição, oralidade, leitura e escrita) num leque adequado de contextos sociais – trabalho, casa, lazer, educação e formação – de acordo com as necessidades ou desejos de cada um. A comunicação em línguas estrangeiras também requer competências como mediação e compreensão intercultural. O nível de proficiência de um indivíduo variará tendo em conta estas quatro dimensões, diferentes línguas e o respectivo background ou meio em que se insere e os seus interesses e necessidades.” (Commission of the European Communities, 2005).

Recorrendo a esta imagem do campo do ensino de línguas, que pressupõe a existência de quatro competências comunicativas: listening, speaking, reading e writing, não podemos descurar as “Four other skills” (as outras quatro competências), que incluem “design”, “navegação”, “investigação” e “colaboração” (Buzato, 2003).

## Capítulo 3 – Metodologia de investigação e apresentação do caso

### 3.1 A metodologia

Investigar em Educação requer uma abordagem particular, que não ignore a complexidade dos fenómenos educativos condicionadores das respectivas bases de sustentação ontológica, orientações epistemológicas e opções metodológicas.

Recentemente, na investigação em educação, a atenção tem incidido no problema das aprendizagens, tendo em conta a diversidade e a inovação. É na sequência desta tendência que nos propomos desenvolver um estudo de caso, como forma de observar uma situação particular – o uso do MOODLE como sala de estudo online (APA) e o seu impacto na melhoria dos resultados dos alunos na disciplina de Inglês – procurando chegar a generalizações a partir de elementos particulares (Santos, 1987).

A experiência do investigador é assumidamente tida em conta para a realização do trabalho (Afonso, 2005). Sabe-se, desde logo, que toda a investigação sobre o mundo *real* está condenada à partida, pois não se conseguem fornecer “provas” e é inegável que as percepções diferem (Fraenkel & Wallen, 2003). Independentemente deste facto e, partindo do princípio que na origem de qualquer projecto se encontra uma ideia, que, para ser válida, terá que ter uma base científica e só conseguirá ter impacto e sucesso se seguir uma estratégia eficaz, é importante não perder de vista a consistência como o metacritério necessário para criar uma orientação (Easton, 1995), já que ser científico é estar alinhado teórica, empírica e metodologicamente.

#### 3.1.1 O problema ou pergunta de partida

As hipóteses colocadas na origem desta investigação foram as seguintes:

Será que o Apoio Pedagógico Acrescido à disciplina de Inglês, baseado na plataforma MOODLE em regime de b-Learning é eficaz e vantajoso?

Será que o Apoio Pedagógico Acrescido, baseado na plataforma MOODLE em regime de b-Learning contribui para o aumento do sucesso dos alunos à disciplina de Inglês?

### 3.1.2 Caracterização da população – a amostra

O universo deste estudo é constituído por uma população de 93 alunos do 9º ano de escolaridade da Escola E.B. 2,3 de Penafiel, nº2, pertencente ao Agrupamento Vertical de Escolas de Penafiel Sul, no ano lectivo de 2009/2010.

De acordo com o respectivo Projecto Educativo do Agrupamento (Projecto Educativo do Agrupamento Vertical de Escolas Penafiel Sul, 2007), esta escola situa-se num meio geofísico misto, já que é o centro comercial de uma zona predominantemente agrícola, onde domina a pequena propriedade. O sector primário apresenta ainda alguma expressão (agropecuária, vitivinicultura), o sector secundário (exploração de pedreiras – granito e indústrias têxteis e de transformação), o pequeno comércio e os serviços com grande actividade no centro histórico, cuja recuperação tem vindo a ser empreendida, completam o quadro económico da região.

Relativamente ao nível cultural e de escolarização da maioria dos habitantes do concelho, este revela-se médio-baixo, onde muitos jovens não chegam a concluir o ensino básico obrigatório ou, concluindo-o enveredam pelo mundo do trabalho.

No caso das quatro turmas envolvidas neste estudo, todas do 9º ano de escolaridade, verifica-se uma grande disparidade de resultados escolares – as turmas A e B apresentam, na generalidade das disciplinas, melhor aproveitamento do que as C e D. Tal facto acontece, também na disciplina de Inglês, objecto deste estudo.

A Escola E.B.2,3 de Penafiel, nº2 encoraja a adopção das tecnologias, tornando-a uma das prioridades do seu Projecto Educativo, onde se refere como meta a atingir “Aumentar significativamente o parque tecnológico, especialmente ao nível das novas tecnologias, dado tratarem-se de ferramentas de trabalho indispensáveis, numa escola com visão prospectiva na formação de crianças e jovens” (Projecto Educativo do Agrupamento Vertical de Escolas Penafiel Sul, 2007). Este interesse traduz-se, entre outros, pela adopção de software de gestão escolar, pela existência de uma página Web da escola, de um jornal online e pela adopção da plataforma MOODLE como LMS. A preocupação com o aumento do sucesso dos alunos está também patente noutra meta do mesmo Projecto Educativo: “Melhorar o sucesso escolar dos alunos, prevendo, anualmente, indicadores de medida, ao nível de cada ano de escolaridade (1º ciclo) e nas diferentes disciplinas que integram o currículo do aluno (2º e 3º ciclos) associando o conceito de instrução à construção da aprendizagem, tendo em vista o perfil desejável de cidadão de que a sociedade actual, informatizada, mediatizada e globalizada, necessita.” (Projecto Curricular do Agrupamento Vertical de Escolas Penafiel Sul, 2007).

## 3.2 Apresentação do estudo de caso

### 3.2.1 Sala de estudo online – Inglês

A MOODLE Sala de Estudo Online - Inglês destinou-se a ser utilizada por todos os alunos do 9º ano, nível 5 de Inglês, num regime de não obrigatoriedade, uma vez que constitui um espaço de esclarecimento de dúvidas, partilha de recursos e reforço das competências que a disciplina de Inglês tem como objectivo desenvolver, tendo em vista a proficiência comunicativa em Língua Inglesa.

A sala teve início oficial em 9 de Fevereiro de 2010, aquando o primeiro acesso dos alunos. Fechou para férias no dia 24 de Junho de 2010, quando se verificou o último acesso dos alunos. A imagem animada (brilhante) “Welcome” (ver na Figura 9 - Cabeçalho da página MOODLE - Sala de Estudo Online), dá as boas vindas aos visitantes e, desde logo, se apresenta, em forma de livro digital, as finalidades e objectivos desta sala de estudo.

Do lado direito, os alunos encontram os mapas da Grã-Bretanha e dos Estados Unidos da América (GOOGLE) e são solicitados a avaliar os seus conhecimentos de cultura geral relativamente a estes países (EFL Club, 2010) e (ProProfs: knowledge sharing tools , 2010).

Está dado o mote para se mergulhar num ambiente onde a Língua Inglesa assume o papel principal.



The screenshot shows the Moodle course interface for 'ING 9 - Emília Lourenço'. The main content area displays a large, stylized 'welcome' message. Below it, a text box reads: 'Do you need help with your English? Is grammar confusing? Is reading difficult for you? Here you can ask and you'll be answered. Let's share and learn!'. Underneath is a small graphic of a book titled 'Sala de estudo online'. The right sidebar contains two interactive map sections: 'Let's visit London!' and 'Let's visit Washington DC!', each with a Google Maps interface. The left sidebar shows course details like 'Pessoas', 'Class Blogs', and 'Actividade recente'.

Figura 9 - Cabeçalho da página MOODLE - Sala de Estudo Online

Este espaço tem como base, obviamente, o programa desta disciplina e a planificação realizada pelas professoras de Inglês do 3º ciclo (Anexo I). Sendo assim, os conteúdos a abordar no segundo e terceiro períodos estruturam-se à volta de quatro temas principais: *“Keep fit”* *“Down to work”* *“Techie mania”* e *“Toxic attractions”*. Paralelamente, embora o grau de complexidade seja maior, os itens gramaticais são os mesmos dos anos anteriores, e abrangem todos os referidos na referida planificação.

Respeita-se, desta forma, a linha orientadora que leva à incrementação do conhecimento, indo ao encontro do Programa e Organização Curricular de Inglês elaborado pelo Ministério da Educação (DGIDC: Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular, 2009) que se baseia na consolidação e alargamento progressivo das aprendizagens.

A estrutura da sala de estudo online obedece a esta planificação: cada tema principal corresponde a um tópico, que mantém o mesmo nome, de forma a ser facilmente identificado pelos alunos, sendo complementado por uma pequena imagem em movimento, que o contextualiza.

Os tópicos só ficavam disponíveis para visualização quando o tema começava a ser abordado na aula, de forma a orientar o trabalho do aluno e evitar dispersão. No final do ano lectivo, como forma de disponibilizar toda a informação aos alunos que se propuseram a exames de equivalência à frequência, todos os tópicos estavam abertos para visualização e acesso às respectivas actividades. Por outro lado, esta situação permitiu ter uma visão geral do percurso percorrido pelos participantes na Sala de Estudo Online, ao mesmo tempo que facilitou a auto-avaliação.

The screenshot displays a Moodle course page for the topic 'Techie mania'. The page is organized into several sections:

- Navigation:** A sidebar on the left shows the course structure, including 'ING 9 - Emília Lourenço', 'Plano Tecnológico', 'Plataforma Moodle', and 'Recursos Educativos Digitais'.
- Random Glossary:** A section titled 'Termo aleatório do glossário' shows the word 'smoking' with a small image of a person smoking.
- Vocabulary:** A section titled 'Vocabulary' with the instruction 'Help enlarge our glossary related to the theme "technologies"'. It lists 'Technologies - video' and 'Computers'.
- Reading Comprehension:** A section titled 'Reading Comprehension' with three activities: 'Ada Lovelace: The First Computer Programmer', 'Addicted to technologies - Video', and 'Office'.
- Writing:** A section titled 'Writing' with three prompts: 'Let's write a story together!', 'Do you have a mobile? What do you use it for? Could you live without it? Justify.', and 'What's your opinion about technologies?'.
- Have fun!:** A section titled 'Have fun!' with five activities: 'Funny commercials', 'Telephone talk', 'phone talk', 'Text messaging, chat abbreviations', and 'Find the technology!'.
- Let's sing!:** A section titled 'Let's sing!' with the prompt 'Let's build a song list related to the theme "Technologies"'. The word 'sing!' is highlighted in green.
- Wake:** A section titled 'wake' with the text 'wake/wake/woken' and an illustration of a man waking up.
- Interesting sites:** A section titled 'Interesting sites' with links to 'A useful dictionary - Visuwords', 'Practise your pronunciation - Oddcast', 'Guess the word that's being drawn - Isketch', and 'English quizzes - NavegaR'.
- Take a break:** A section titled 'Take a break' with an image of the Pac-Man game box.

Figura 10 - Estrutura por tópicos e subtópicos

A estrutura foi usada por ser familiar aos alunos, assim como as subdivisões de *Vocabulary*, *Reading Comprehension*, *Writing* e *Have Fun*. As estratégias utilizadas são diversificadas.

Dentro do subtópico *Vocabulary*, os alunos são solicitados a colaborarem na elaboração de glossários (um por cada tema). Esta secção inclui também a apresentação de vocabulário de forma contextualizada, quer recorrendo a vídeos – com situações comunicacionais em contexto, que pretendem constituir modelos que os alunos podem seguir quando são solicitados a aplicar conhecimentos – quer a apresentações powerpoint, que se revelaram um meio eficaz para sistematizar informação de uma forma mais tradicional e, aliando a imagem (significado) ao grafismo do vocábulo (significante), facilita a memorização de palavras (*visual learning*). Optei quase sempre pela transição entre slides ou efeitos accionado pelo click do rato, para respeitar os diferentes ritmos dos alunos. Estas apresentações de MsPowerPoint forneceram, simultaneamente, o corpo de conhecimentos explícitos desta temática, constituindo ferramentas de instrução directa (SOI de Mayer). O vocabulário também foi trabalhado com jogos, palavras cruzadas e sopas de letras.

A secção de *Reading Comprehension* teve como objectivo principal ajudar os alunos a praticar a compreensão escrita de um texto. Incluía, entre outros, exercícios do software *Hot Potatoes*.

A preocupação por trás do subtópico *Writing* era possibilitar aos alunos formas de aperfeiçoamento da competência escrita. Para o efeito, colocavam-se questões em forma de “entrega de trabalho”, de modo a que os alunos manifestassem a sua opinião de forma individual. Optou-se por esta forma mais privada de escrita, para evitar situações de alguma timidez relacionada com o medo de expor o erro.

Na realidade, quando duas alunas escreveram a sua composição sobre o que queriam ser no futuro e as postaram, por engano, no Fórum aberto a todos os participantes, houve quem comentasse: “elas são mesmo fracas a inglês, os textos estavam cheios de erros...”

Para servir o propósito de uma abordagem mais colaborativa decidiu-se adaptar um “Fórum” para a actividade de escrita conjunta – *Let’s write a story together!* – que fomenta a interacção intra-pessoal e o recurso, por parte do aluno, a mecanismos de reflexão e organização do discurso. Preferiu-se esta modalidade à *wiki*, pelo facto de identificar claramente quem escreve e não permitir alterações às participações dos colegas.



The screenshot shows a forum thread with four messages. Each message starts with a yellow smiley face icon. The first message is the original post, followed by three replies. Each reply includes a 'Responder' link.

**A day in Jane's life**  
por Emília Lourenço - Terça, 23 Fevereiro 2010, 17:01  
Jane is twenty-three years old. She lives in a little village in the North of England. She has got ...  
Responder

**Re: A day in Jane's life**  
por 9B Rute Dias - Segunda, 1 Março 2010, 11:14  
brown eyes and brown hair.  
She is calm and funny.  
Mostrar mensagem ascendente | Responder

**Re: A day in Jane's life**  
por Emília Lourenço - Segunda, 1 Março 2010, 12:20  
She is a nurse. She works at...  
Mostrar mensagem ascendente | Responder

**Re: A day in Jane's life**  
por 9ºB Ana Gomes - Segunda, 1 Março 2010, 14:53  
hospital and enjoy your profession primarily by helping patients.  
the hospital and enjoys her profession, especially helping patients  
(Editado por Emília Lourenço em Segunda, 1 Março 2010, 14:36)  
Mostrar mensagem ascendente | Responder

Figura 11- Fórum adaptado - Let's write a story together!

A motivação do aluno é um elemento fundamental para que a aprendizagem seja bem sucedida. De facto, indo ao encontro do Modelo de ARCS (Atenção, Relevância, Confiança e Satisfação) de John Keller procurou-se captar a Atenção do aluno utilizando imagens sugestivas, incluindo curiosidades, vídeos e hiperligações para jogos didácticos), assim como pequenas tarefas (de cariz de avaliação formativa) que vão dando feedback sobre a evolução do aluno. Procurou-se, igualmente, variar as actividades e recursos, incluindo exercícios interactivos, como o “oddcast” para praticar a pronúncia e o “oddcast translator”.

A secção *Have Fun* incluía links para jogos mais interactivos direccionados à exercitação de conteúdos mais globalizantes, relacionados com o vocabulário e a gramática, mas também para páginas de interesse que permitissem extrapolar a temática do tópico para páginas web de revistas, jornais, etc., escritas em inglês (como é o caso de um *quiz* para saber qual a carreira futura que poderiam seguir).

O apelo, através do fórum, à construção de uma *song list* (lista de canções), constituída por vídeos karaoke de canções relacionadas com a temática em questão, surge como forma de dar mais um espaço à expressão dos gostos dos alunos, com o intuito de aumentar o sentimento de

identificação com esta página. Esta intenção é também servida pela inclusão de links para os blogs das diferentes turmas (pré-criados no Blogger) e para o jornal online da escola NavegaR. Foi tomada em conta a Relevância de cada tarefa para a prossecução dos objectivos da aprendizagem. Para o efeito, pesquisou-se e integrou-se recursos subordinados aos conteúdos trabalhados, incluindo exemplos relacionados com situações reais e elaborados propositadamente, outros, recorrendo a software como *Hot Potatoes*.

O sentimento de Confiança também está presente, pois os objectivos são claros e há exercícios de diferentes graus de dificuldade, sempre direccionados a ajudar a melhorar o desempenho dos alunos na aprendizagem (Smith & Ragan, 1999)

No que diz respeito ao aspecto Satisfação houve a preocupação de dar feedback quer a resposta fosse adequada ou não e mostrar a disponibilidade da Professora para tirar dúvidas através do Fórum “*Ask and you’ll be answered*”, pelo chat “*Let’s chat*”, e por mensagens de correio electrónico, até porque as estratégias de satisfação direccionam-se para a gestão de aprendizagem dos alunos. (Smith & Ragan, 1999)

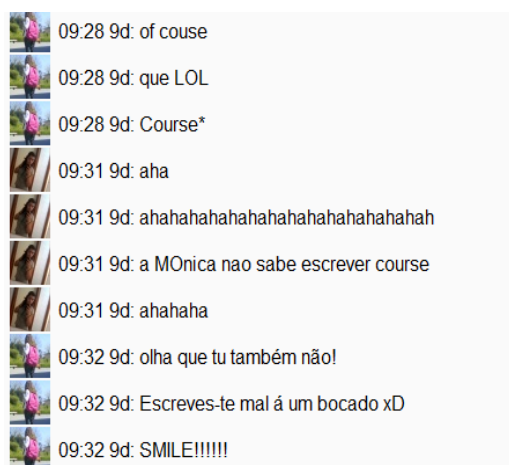


Figura 12 - Chat

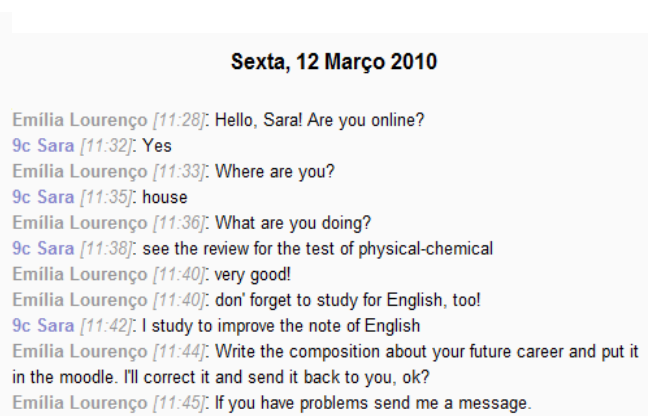


Figura 13- Mensagens instantâneas

É curioso verificar que os alunos, de um modo geral, nunca usaram o chat ou o fórum para solicitar esclarecimentos, como aconteceu noutros estudos (Sobral, 2008). Preferiram o serviço de mensagens instantâneas ou o e-mail. Para além disso, devido ao facto de estarem com a Professora pessoalmente, colocavam as dúvidas directamente, quando a viam. O chat era utilizado para conversas entre eles, na maioria das vezes em português, misturado com inglês. A autonomia foi promovida na realização de tarefas (embora com algum *scaffolding*, algum apoio).

As actividades são, de um modo geral, diversificadas, sem descurar a coerência entre objectivos, estratégias e avaliação.

No que diz respeito ao desenho da interface, optou-se por não deixar visível demasiada animação, para evitar demoras no carregamento da página. Em vez disso, preferiu-se aplicar a cor para distinguir as partes constituintes de cada tópico (*Vocabulary, Reading Comprehension, Writing, Have Fun*). Por outro lado, demasiadas animações ao mesmo tempo infantilizam o ambiente e não se coadunam com a faixa etária dos alunos em questão. As hiperligações abrem, regra geral, em páginas novas, para facilitar a navegação dentro do curso.

Entretanto, de forma a reforçar o trabalho colaborativo, foi sugerido que utilizassem a Sala de Estudo Online para partilharem materiais, pesquisas e produtos finais dos trabalhos de grupo realizados no 3º período. Todos os grupos o fizeram com mais ou menos pesquisas, mas foi nesses momentos que, utilizaram mais o chat, embora não necessariamente para falar em inglês.

Não devemos esquecer que a frequência da Sala de Estudo online não foi obrigatória, nem fez parte de qualquer parâmetro de avaliação da disciplina, pelo que a quantidade e intensidade com que os alunos o fizeram, foi de certa forma, surpreendente.

### **3.2.2 E-moderação da Sala de Estudo Online**

O objectivo primordial deste espaço foi dar resposta às necessidades dos alunos e colmatar lacunas de aprendizagem, uma vez que possibilitou um acompanhamento mais individualizado dos mesmos.

Porém, tal situação implica sempre um esforço redobrado, traduzido em trabalho acrescido por parte do docente para criar um contexto que favoreça a aquisição das aprendizagens ainda não realizadas e o aperfeiçoamento das já adquiridas.

No caso da autora deste estudo e moderadora da página em questão, a sua actividade consistiu na organização e manutenção da página; na pesquisa, selecção e por vezes de construção de conteúdos e actividades que promovessem aprendizagens significativas; na correcção e envio dos trabalhos postados; na resposta às mensagens instantâneas e e-mails; na correcção das participações nos fóruns de escrita conjunta e dos glossários, entre outras.

As correcções, no caso das intervenções dos fóruns (nomeadamente os de escrita colectiva) eram realizadas a cor verde, com o propósito de as destacar, de modo a que os alunos as pudessem identificar mais facilmente.

Em contrapartida nos chats, a opção foi a de não proceder a nenhuma reformulação do discurso dos alunos, de forma a não inibir o processo comunicativo. O mesmo aconteceu com as mensagens instantâneas e os mails trocados entre a moderadora e os participantes. Nestas situações, os objectivos comunicativos sobrepujaram-se aos da correcção gramatical ou frásica.

Paralelamente, a Professora procurou incluir actividades diversificadas e pertinentes, sem descuidar a vertente lúdica. As dificuldades e interesses dos alunos identificados através dos instrumentos de auscultação e avaliação convencionais de sala de aula (testes escritos e orais, trabalhos individuais e de grupo, observação da performance do aluno, diálogos mais ou menos informais, etc.) complementaram a avaliação diagnóstica e formativa decorrente dos *posts* dos alunos no MOODLE. As informações daí decorrentes serviram de orientação ao desenho da Sala de Estudo Online.

Durante a implementação deste estudo, as horas não lectivas que constavam do horário de trabalho da Docente, normalmente destinadas à leccionação de aulas de Apoio Pedagógico Acrescido presencial, foram direccionadas para a moderação da Sala de Estudo Online e revelaram-se manifestamente insuficientes. Embora estas horas fossem utilizadas de uma forma flexível (pois o acesso por parte da Docente à Sala de Estudo Online era feito em vários momentos do dia e noutros espaços para além do escolar) na realidade, o tempo despendido na função de moderadora ultrapassou largamente as duas horas semanais. Para além disso, uma vez que grande parte do trabalho realizado não é observável aos olhos de alguém desinformado sobre a matéria, torna-se por vezes complicado convencer que estamos de facto a trabalhar e não a “brincar com o computador”.

Por outro lado, pode ser desmotivador ter que ultrapassar os constrangimentos que surgem. O contacto com o administrador da Plataforma MOODLE da escola deve ser frequente no sentido de explorar ao máximo as potencialidades desta LMS, gerindo as funcionalidades mais adequadas à e-disciplina em causa. A experiência também demonstrou a inadequação do Internet Explorer para aceder à página, uma vez que a respectiva formatação não era respeitada. Por esta razão, os alunos eram alertados para que utilizassem preferencialmente o Mozilla Firefox. Para além disso, acompanhar uma comunidade tão extensa como a que se criou com a Sala de Estudo Online, não é fácil, pois requer grande capacidade intuitiva e uma sensibilidade apurada que permita reagir a situações imprevistas, nomeadamente da esfera das relações humanas. “Alimentar” a comunidade de forma a apelar à sua participação é a tarefa mais difícil, mas proporcionalmente gratificante.

## **Capítulo 4 – Recolha de dados e análise de resultados**

### **4.1 Recolha de dados**

Tendo em conta a natureza da investigação e a metodologia adoptada, recorreu-se numa perspectiva mais quantitativa, ao inquérito como forma de recolha de dados. Porém, foram incluídas algumas questões em cuja resposta se utilizava a escala de Likert ou se dava a possibilidade ao aluno de expressar comentários e deixar sugestões.

No total, foram aplicados três inquéritos correspondentes às três partes constituintes deste estudo: inquérito inicial, intermédio e final. (Anexo II)

### **4.2 Análise dos resultados**

#### **4.2.1 Inquérito inicial**

O inquérito inicial foi aplicado em Fevereiro de 2010, altura em que os alunos foram informados de que iria funcionar uma sala de estudo online para inglês, como apoio pedagógico acrescido a esta disciplina.

Este inquérito foi importante na medida em que constituiu o sinal de partida para este estudo e permitiu delinear o perfil dos 93 alunos envolvidos.

Colheu-se informação sobre a população discente no âmbito de três áreas diferentes: Dados pessoais; Relação com a disciplina e língua inglesa (Tu e a Língua Inglesa); Relação com as TIC (Tu e as TIC).

A média de idades dos elementos desta amostra – 51 do sexo feminino e 42 do masculino – é de 14 anos.

No âmbito da relação com a Língua Inglesa, quando questionados se gostam de Inglês, os alunos afirmam, na sua maioria (87,2%), que sim, distribuindo-se da seguinte forma:

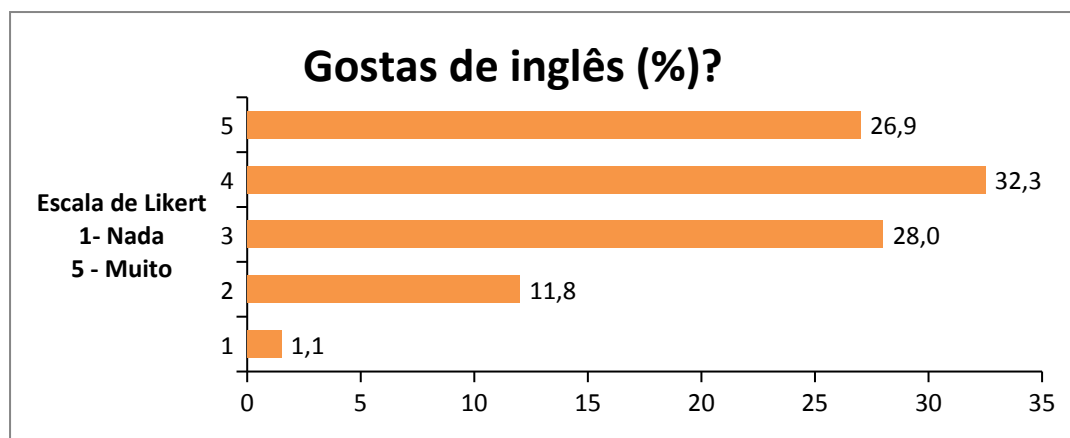


Figura 14 – Inquérito Inicial – Gostas de Inglês?

A partir da análise destes questionários, verificamos que, em média, a atitude perante a disciplina não é negativa (Figura 14 – Inquérito Inicial – Gostas de Inglês?) e todos reconhecem a utilidade da língua inglesa, sobretudo na área da música, filmes e jogos e para comunicar com estrangeiros (Figura 15- Inquérito Inicial – A língua Inglesa é importante para:).

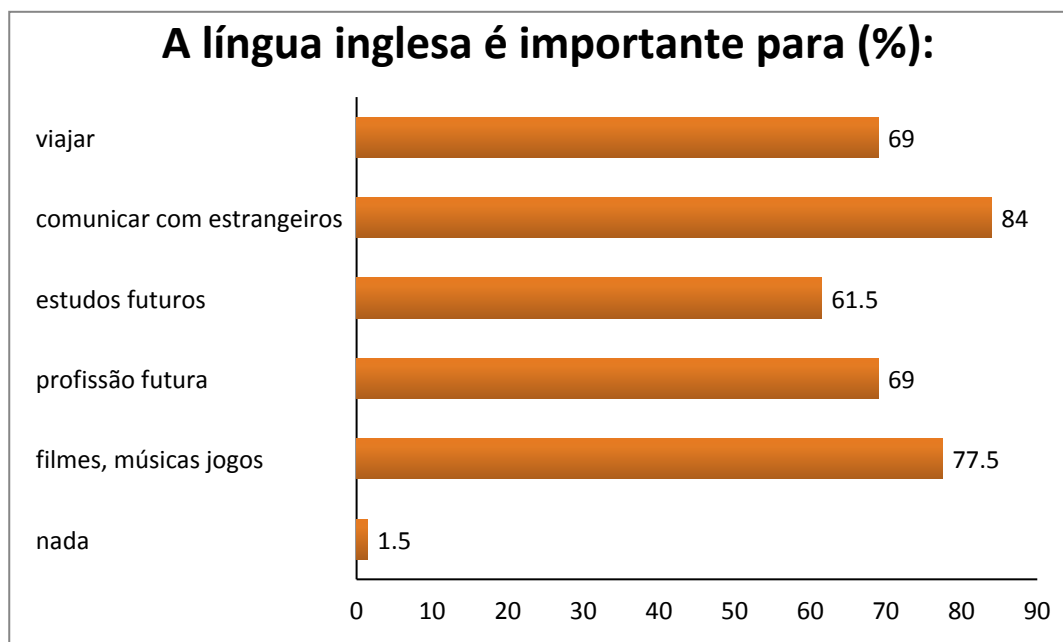


Figura 15- Inquérito Inicial – A língua Inglesa é importante para:

No que diz respeito às circunstâncias em que, em termos pessoais, utilizam o inglês, com exceção de um aluno que diz nunca a utilizar, os restantes referem a aula de inglês como o momento em que o fazem (91,4%), seguido de quando navegam na internet (74,2%) e

cantam/ouvem canções (71%) – Figura 16 - Inquérito inicial – Em que circunstâncias utilizas a língua inglesa?.

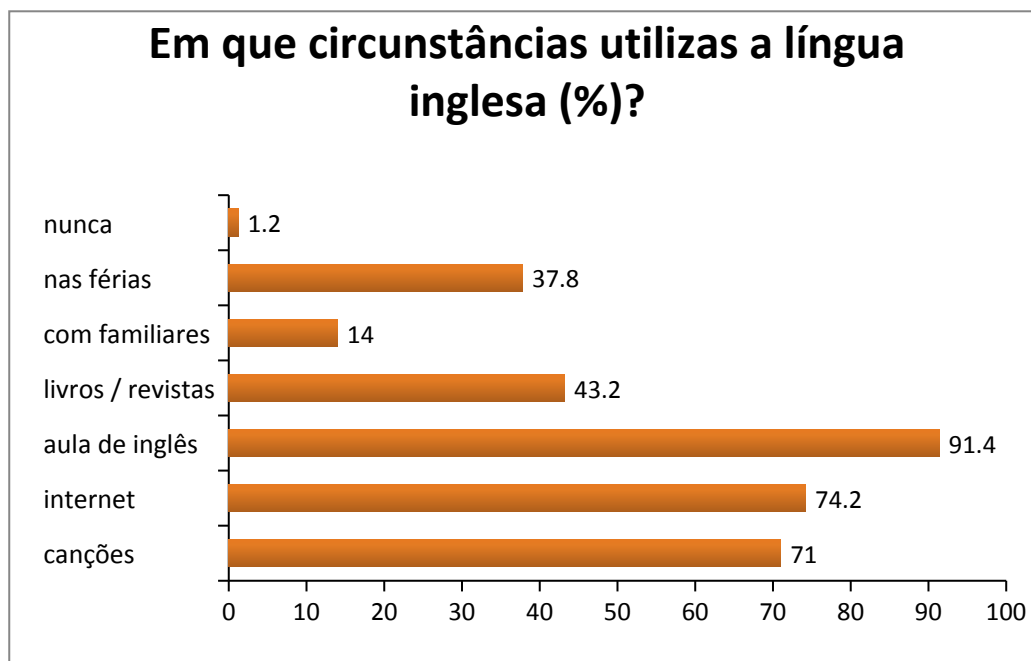


Figura 16 - Inquérito inicial – Em que circunstâncias utilizas a língua inglesa?

O facto da sala de aula ser o momento privilegiado de contacto dos alunos com a língua inglesa, leva-nos a ter consciência do peso do aspecto presencial como forma de o proporcionar.

A questão seguinte permitiu constatar, nesta fase inicial da investigação, a forma como os alunos se auto-avaliam na disciplina de Inglês (Figura 17 - Inquérito Inicial – Como te avalias em inglês?).

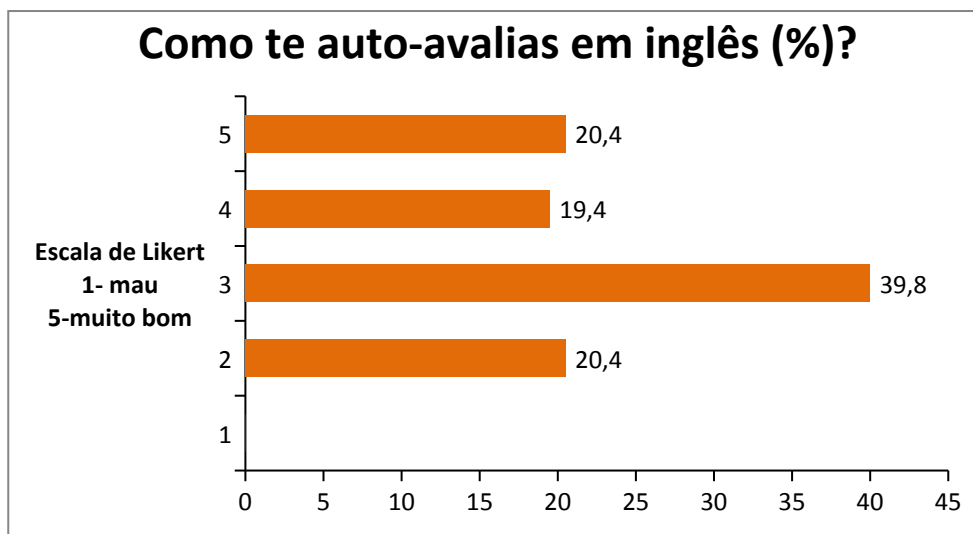


Figura 17 - Inquérito Inicial – Como te auto-avalias em inglês?

Relativamente ao seu desempenho em língua inglesa, as áreas em que consideram ter mais dificuldades são a gramática (46,2%), a compreensão de textos (38,7%) e a elaboração de composições (32,3%) (Figura 18 - Inquérito Inicial – Tens mais dificuldade em:).

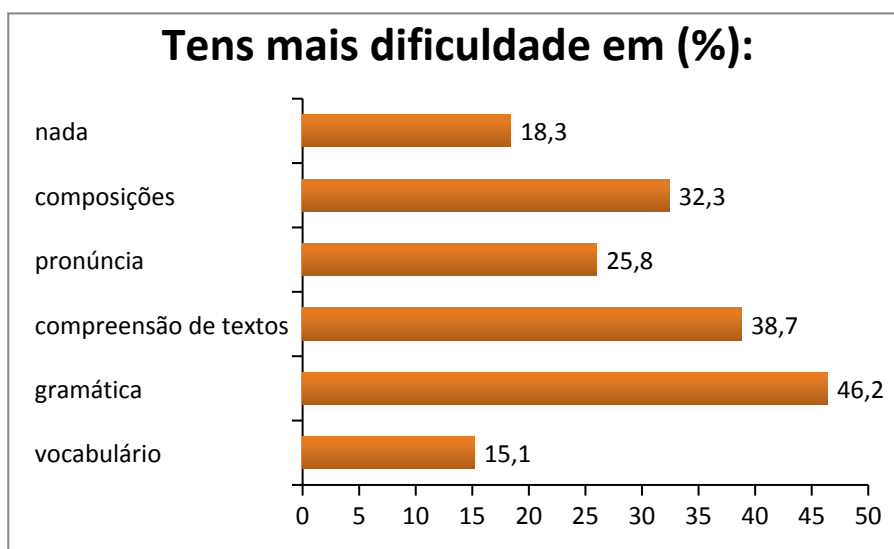


Figura 18 - Inquérito Inicial – Tens mais dificuldade em:

As respostas a esta questão foram tidas em conta no momento de selecção e elaboração de actividades para incluir na Sala de Estudo Online, verificando-se um reforço das que desenvolviam os aspectos referenciados como os que ofereciam mais dificuldades aos alunos, de modo a aumentar o seu grau de satisfação. Simultaneamente sublinhou-se, desta forma, a utilidade e finalidade do Apoio Pedagógico Acrescido fornecido na Sala de Estudo Online.

Quanto aos hábitos de estudo, como se pode ver na Figura 19 - Inquérito inicial – Costumas estudar inglês? , a maioria (61,3%) diz estudar regularmente, recorrendo, como se pode ver na Figura 20 - Inquérito Inicial – Quando estudas, que recursos costumam utilizar?, sobretudo ao caderno, manual e livro de exercícios. Apenas 45,2% referem recorrer à internet.

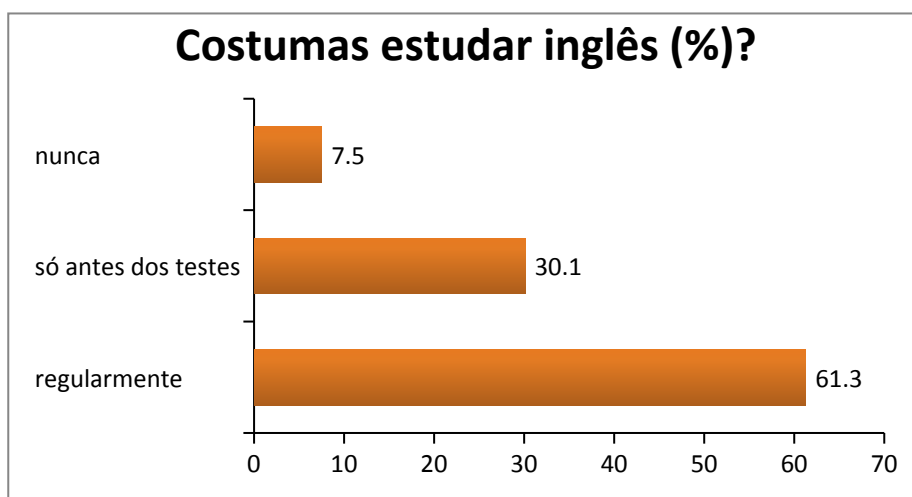


Figura 19 - Inquérito inicial – Costumas estudar inglês?

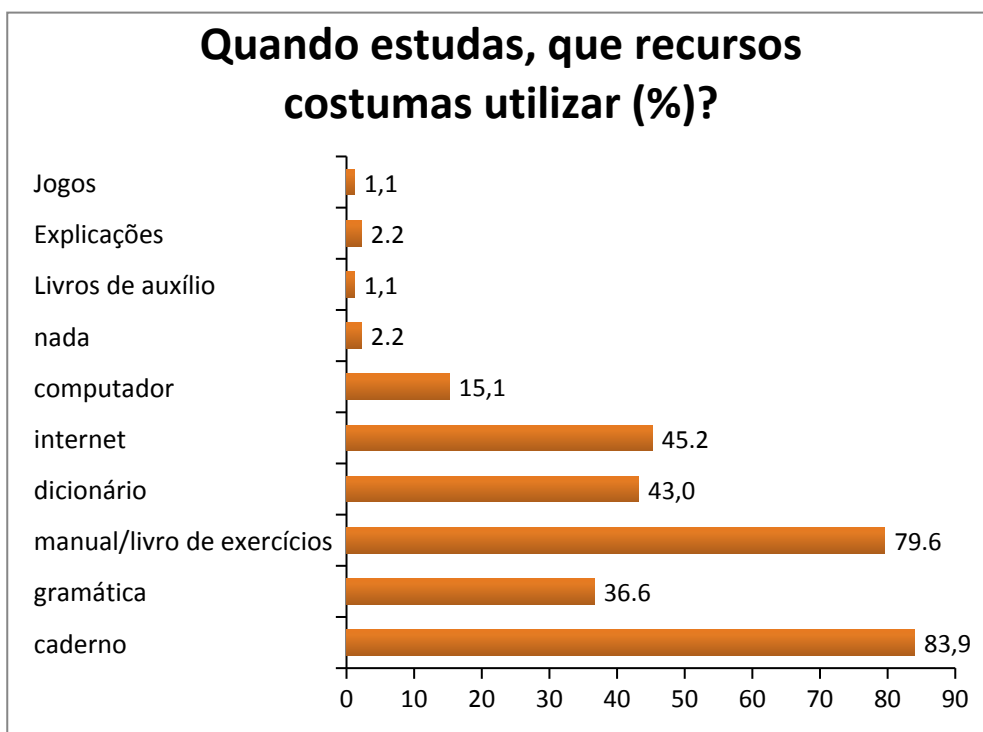


Figura 20 - Inquérito Inicial – Quando estudas, que recursos costumam utilizar?

Este resultado aponta para a falta de hábito dos alunos em recorrerem à internet como método de estudo e esclarecimento de dúvidas, o que, embora fizesse prever alguma renitência no recurso à Sala de Estudo Online, acabou por não se verificar.

Quando têm dúvidas, preferem, claramente (81,7%), esclarecê-las com a Professora:

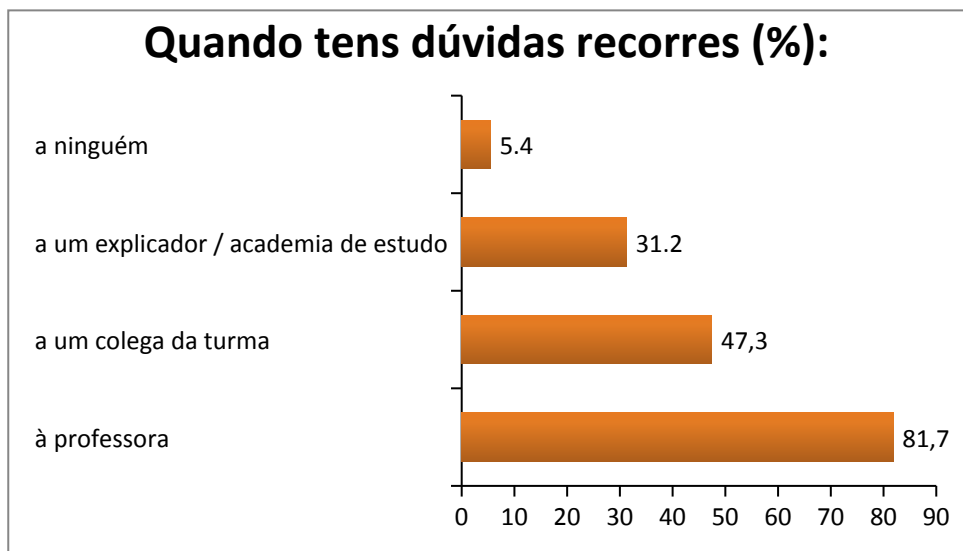


Figura 21 - Inquérito Inicial – Quando tens dúvidas recorres

Quando questionados sobre aulas de Apoio Pedagógico Acrescido, só 15 (cerca de 16%) dizem ter usufruído das mesmas ao longo do 3ºciclo, embora as achem úteis ou mesmo muito úteis (total de cerca de 86%) – Figura 22- Inquérito inicial – Como consideras as APA?. Tal situação justifica, por si só, a criação da Sala de Estudo Online.

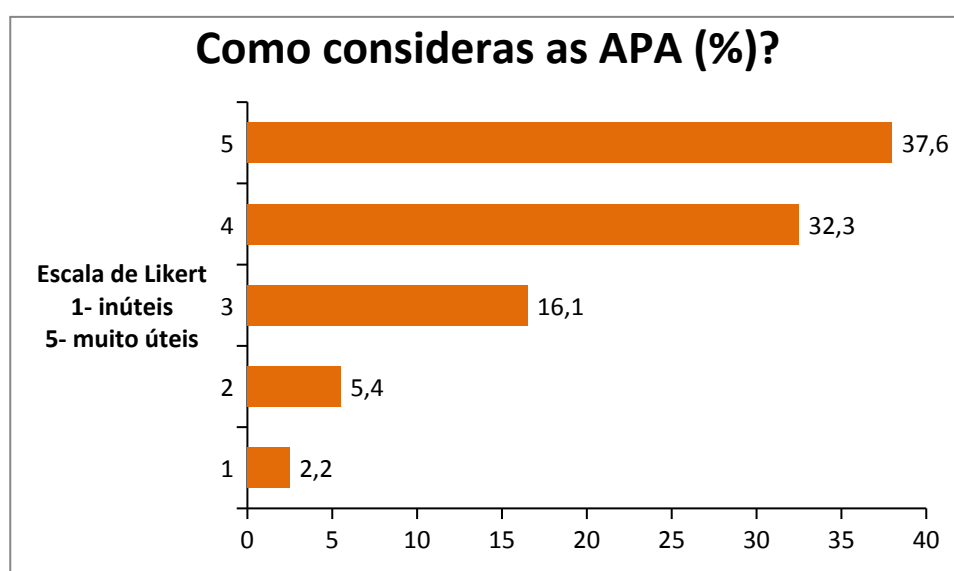


Figura 22- Inquérito inicial – Como consideras as APA?

No âmbito da relação dos alunos com as TIC – parte C, do inquérito Inicial – estes revelam interessar-se pelas tecnologias, possuir mail e ligação à internet em casa. Utilizam-na sobretudo para comunicar com os amigos (89,2%) e entretenimento (84,9%), como podemos verificar na Figura 23 - Inquérito inicial – Para que utilizas a Internet?

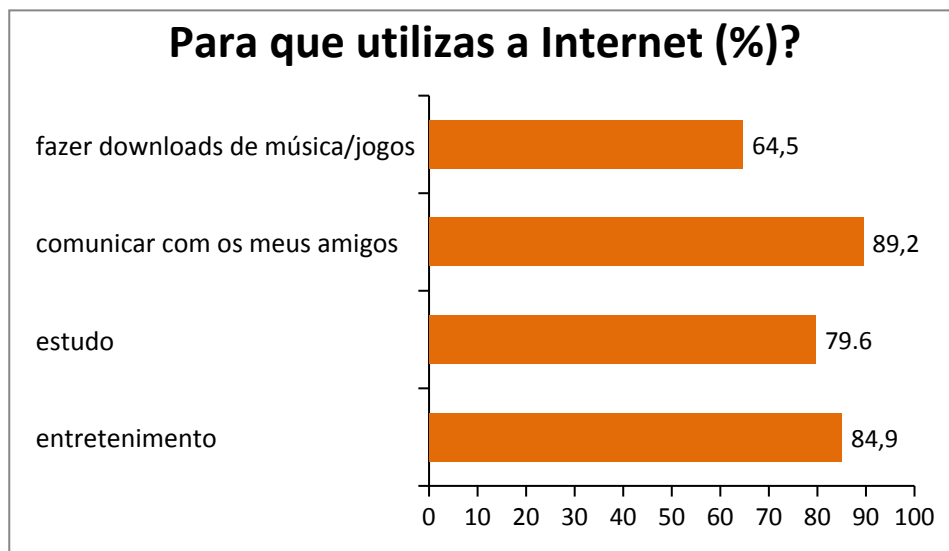


Figura 23 - Inquérito inicial – Para que utilizas a Internet?

Segundo o mesmo inquérito, já estão familiarizados com o facto dos professores das diferentes disciplinas recorrerem à internet nas suas aulas.

Os alunos despendem uma média de 8 a 14 horas por semana a navegar. Apenas 4,3 % referem usar a internet menos de 1 hora por semana (Figura 24 - Inquérito inicial – Quanto tempo despendes, em média por semana na internet?).

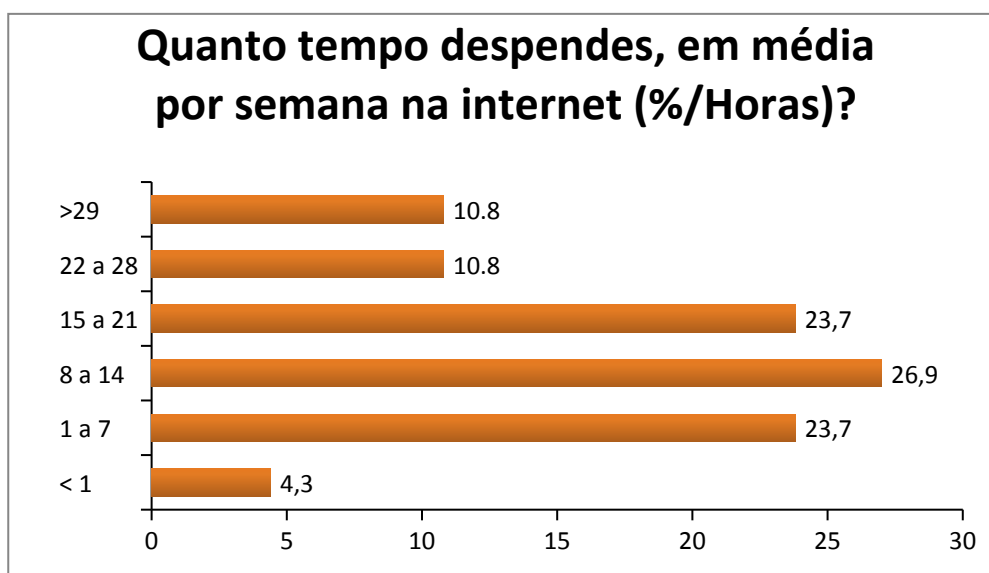


Figura 24 - Inquérito inicial – Quanto tempo despendes, em média por semana na internet?

O Inquérito Inicial contribuiu para que os alunos contactassem, de forma inconsciente, com os princípios que estão na base da criação da página MOODLE – Sala de Estudo Online. Permitiu também delinear o perfil dos futuros utilizadores da mesma, de modo a ir ao encontro das suas necessidades e preferências.

#### 4.2.2 Inquérito intermédio

O Inquérito Intermédio, aplicado em Abril de 2010, teve o intuito de recolher as primeiras impressões dos alunos relativamente à página de Moodle – Sala de Estudo Online.

Algumas questões deram ao aluno espaço para deixar comentários/sugestões.

Nesta altura, como é visível na Figura 25 - Inquérito Intermédio - Com que frequência acedes à Sala de Estudo Online?, 17 alunos referiram nunca ter acedido à página, justificando a situação com esquecimento, ou a convicção de que, não tendo dificuldades a inglês, não necessitariam de o fazer: “Eu nunca vou ao moodle de inglês porque nunca me lembro de ir, raramente visito o moodle da escola e também porque não sinto necessidade de o fazer.” (nº9, 9ºA). Estes alunos, obviamente, não responderam às restantes questões deste inquérito. A maioria dos participantes diz aceder à Sala de Estudo Online 1 vez por mês (36,6%) ou 1 vez por semana (22,6%).

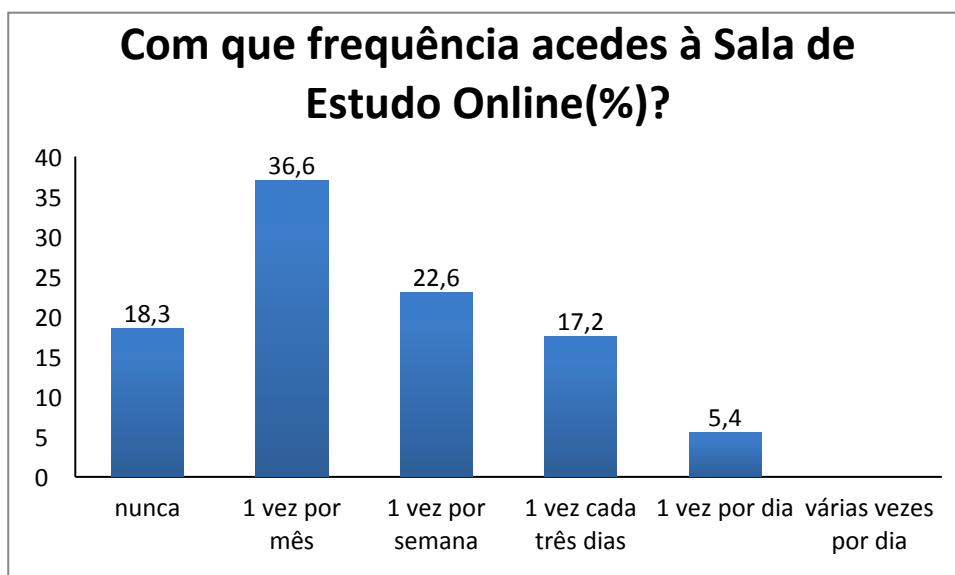


Figura 25 - Inquérito Intermédio - Com que frequência acedes à Sala de Estudo Online?

De um modo geral, consideram a página de fácil utilização. Ninguém mencionou ter dificuldades em aceder e realizar as actividades propostas (Figura 26 - Inquérito Intermédio – É fácil usar a página do MOODLE - Sala de Estudo Online?).

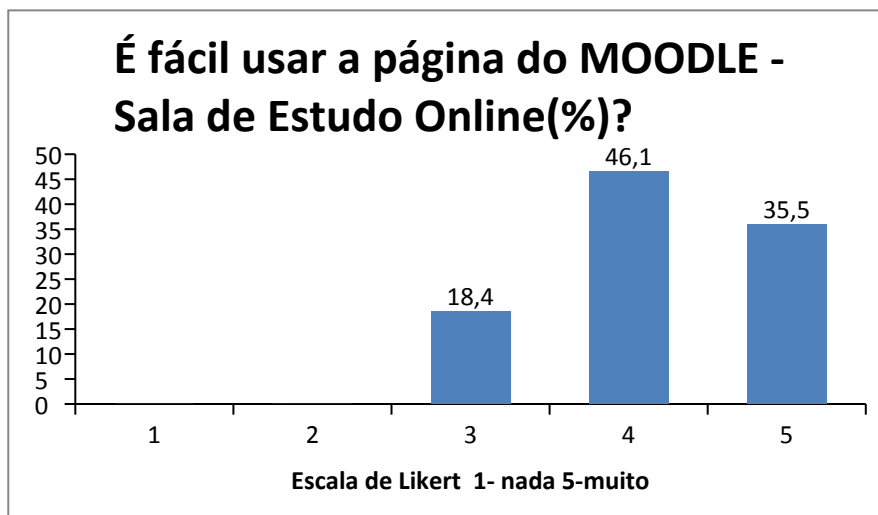


Figura 26 - Inquérito Intermédio – É fácil usar a página do MOODLE - Sala de Estudo Online?

A maioria dos alunos (cerca de 90%) reconhece, em diferentes graus, que a Sala de Estudo Online os ajuda a sentirem-se motivados para a disciplina de inglês – Figura 27 - Inquérito Intermédio - O Moodle é uma grande ajuda na tua motivação para a disciplina de inglês?.

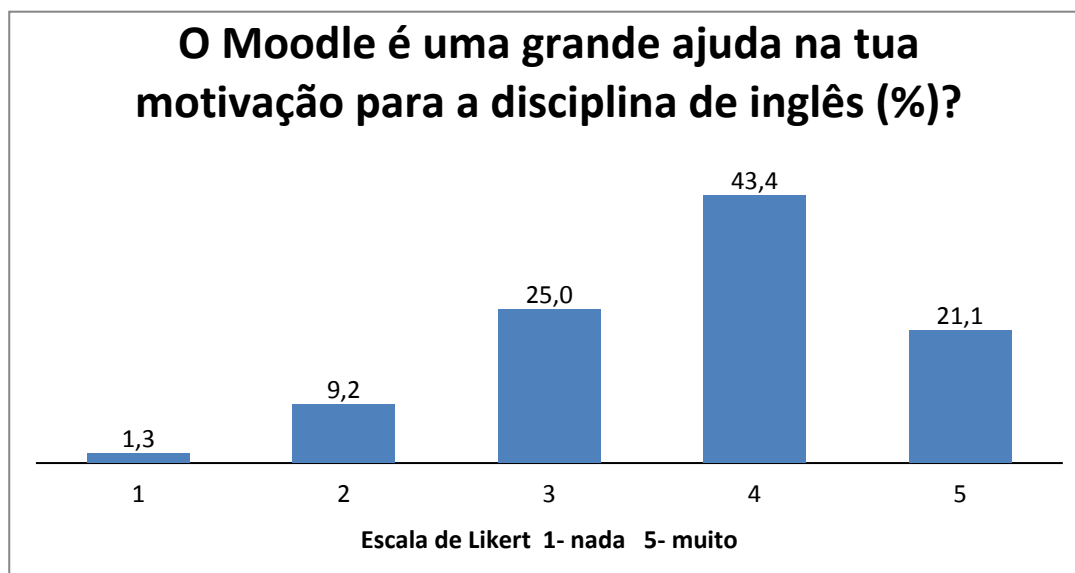


Figura 27 - Inquérito Intermédio - O Moodle é uma grande ajuda na tua motivação para a disciplina de inglês?

Concomitantemente, na percepção de cerca de 84% dos alunos, a página moodle tem reflexo, mais ou menos intenso, no desempenho na disciplina de inglês:

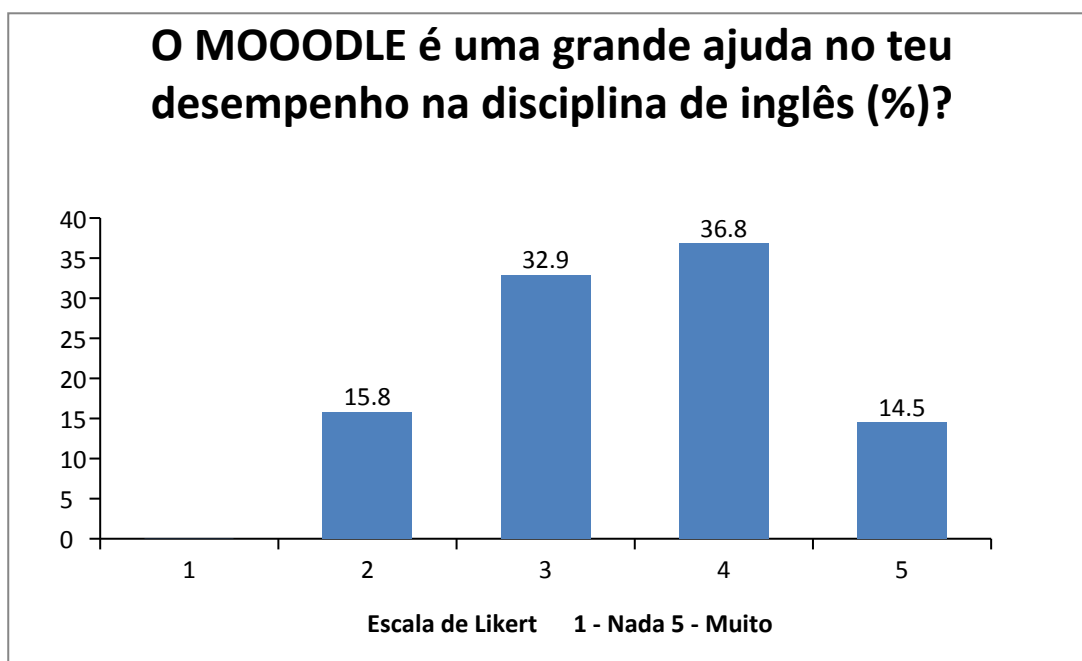


Figura 28 - Inquérito Intermédio - O MOODLE é uma grande ajuda no teu desempenho na disciplina de inglês?

Os dois aspectos anteriores – motivação e desempenho – foram observáveis, nomeadamente em situação de sala de aula pois a participação dos alunos aumentou, assim como a sua actualização em termos dos conteúdos curriculares abordados, já que os alunos demonstravam estar mais dentro dos assuntos em causa.

Tal situação é decorrente dos alunos recorrerem à Sala de estudo Online sobretudo para esclarecer dúvidas pontuais e exercitar os conteúdos da disciplina regularmente, como se pode ver no gráfico seguinte.

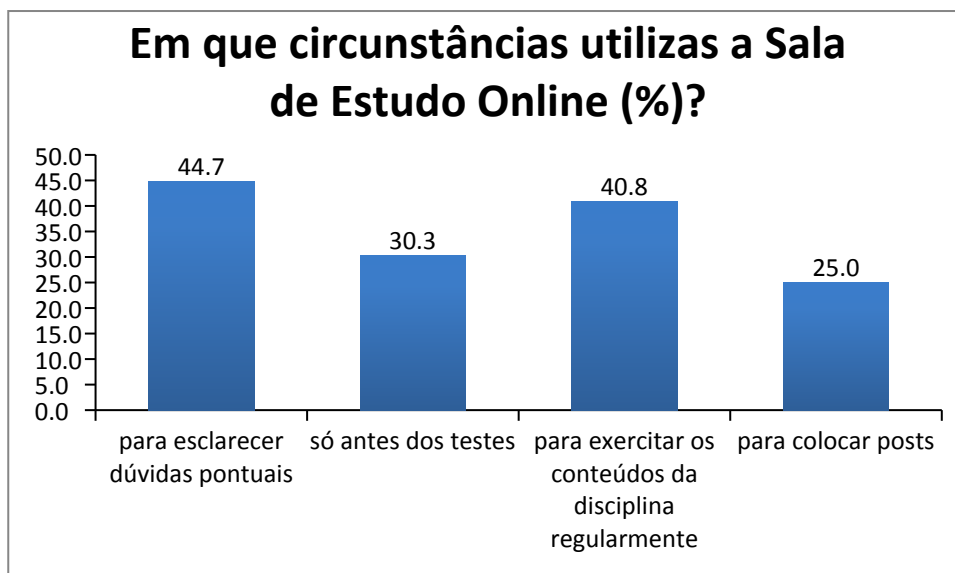


Figura 29 - Inquérito intermédio – Em que circunstâncias utilizas a Sala de Estudo Online?

Para servir esses objectivos, as actividades preferidas são os jogos de gramática (grammar games – 65,8%) e o glossário de vocabulário (55,3%) e de verbos (46,1%), embora todo o tipo de actividades tenha sido, com mais ou menos intensidade, do agrado dos participantes.

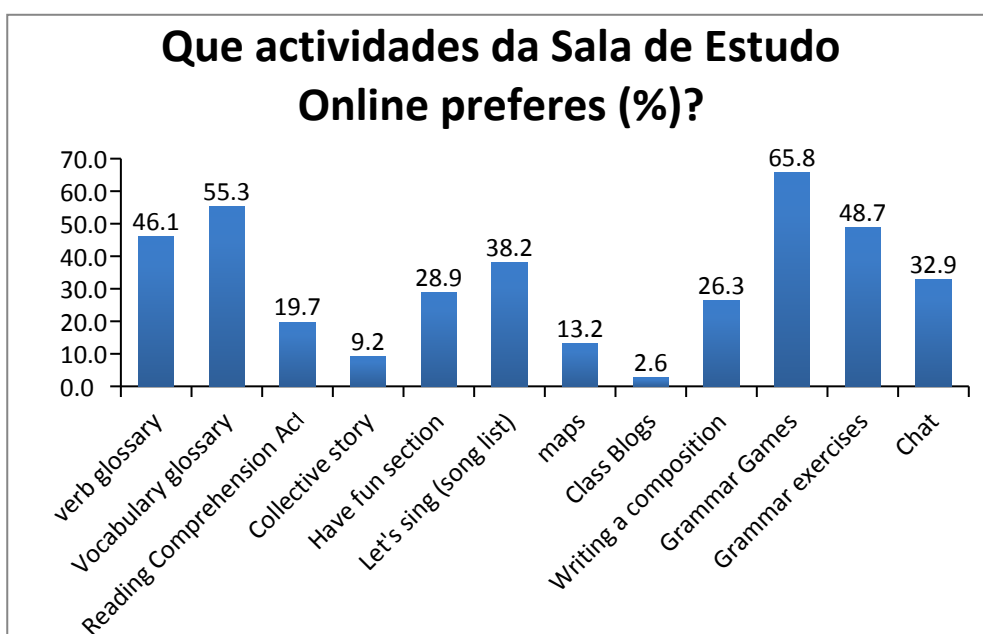


Figura 30 - Inquérito Intermédio – Que actividades da Sala de Estudo Online preferes?

No que concerne à actuação da docente, é opinião genérica que esta é positiva (100%).

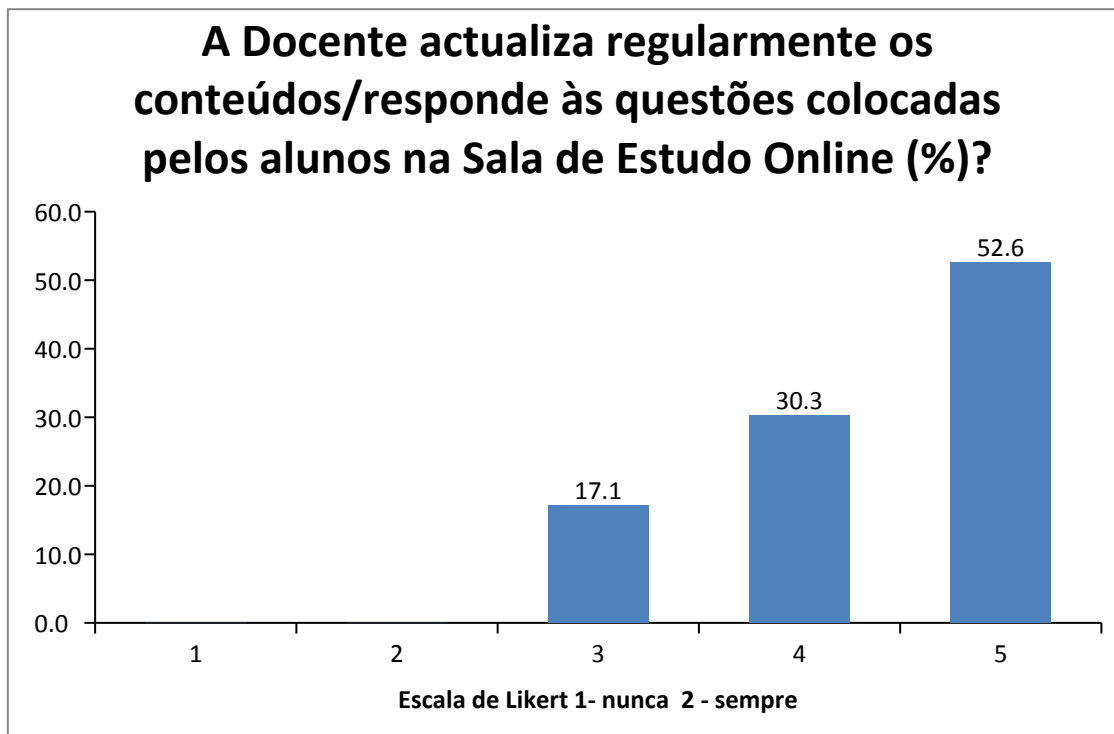


Figura 31 - Inquérito intermédio - A Docente actualiza regularmente os conteúdos/responde às questões colocadas pelos alunos na Sala de Estudo Online?

A partir da observação dos resultados dos inquéritos intermédios, constatou-se que os alunos tinham adoptado até ao momento, uma postura pouco colaborativa, uma vez que 55,3% dos inquiridos admitiram não colocar muitos *posts* na página.

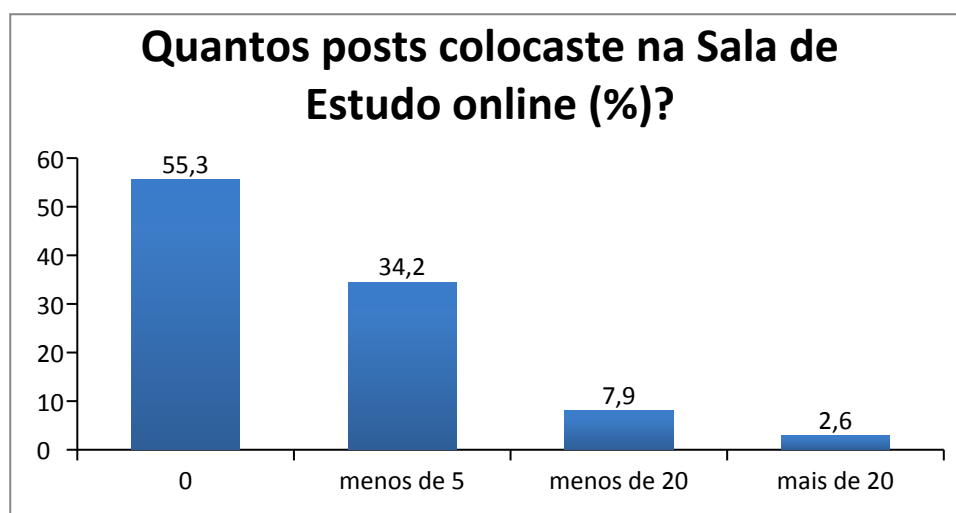


Figura 32 - Inquérito intermédio -Quantos posts colocaste na Sala de Estudo online?

Não o fazem, essencialmente por falta de tempo (48,7%) e também porque preferem que sejam os outros a colocá-los (32,9%). 10,5% dos participantes referem que não sabem como fazê-lo, (Figura 33 - Inquérito Intermédio – Não colocaste mais posts na página MOODLE - Sala de Estudo Online porque:), embora nunca tenham expressado essas dificuldades, nem tenham pedido ajuda no Fórum constituído para o efeito “*Ask and you’ll be answered*”. Alguns alunos evocam também dificuldades técnicas – “a minha net é muito lenta” (nº22, 9ºA) – e de “gestão” – “Porque a minha net é só de 1GB por isso tenho que a poupar.” (nº1, 9ºD).

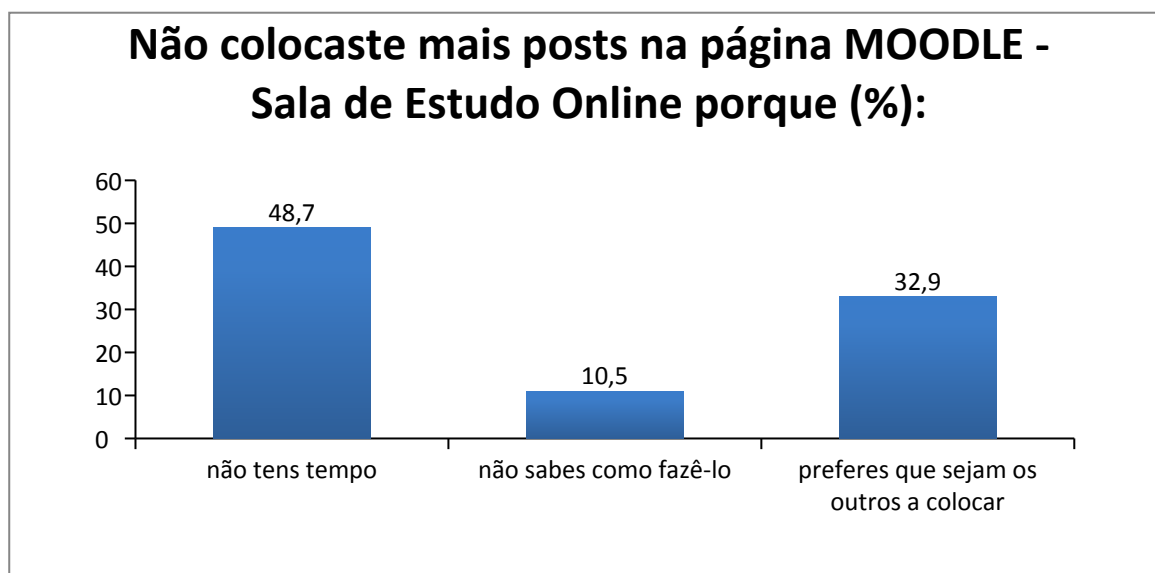


Figura 33 - Inquérito Intermédio – Não colocaste mais posts na página MOODLE - Sala de Estudo Online porque:

Nas duas últimas questões do inquérito intermédio que davam espaço a um comentário ou observação, os alunos expressam uma opinião favorável, no que diz respeito quer ao aspecto da página (Figura 34 - Inquérito Intermédio – Como avalias o aspecto da Sala de Estudo Online?), quer à sua organização: “A sala de Estudo Online está muito bem organizada, tem títulos e subtítulos que nos facilitam a chegada a cada recurso.” (aluna nº 8 do 9ºB). A aluna nº21 do 9ºA escreve “ É uma página bem apresentada, colorida, tendo variadas actividades”.

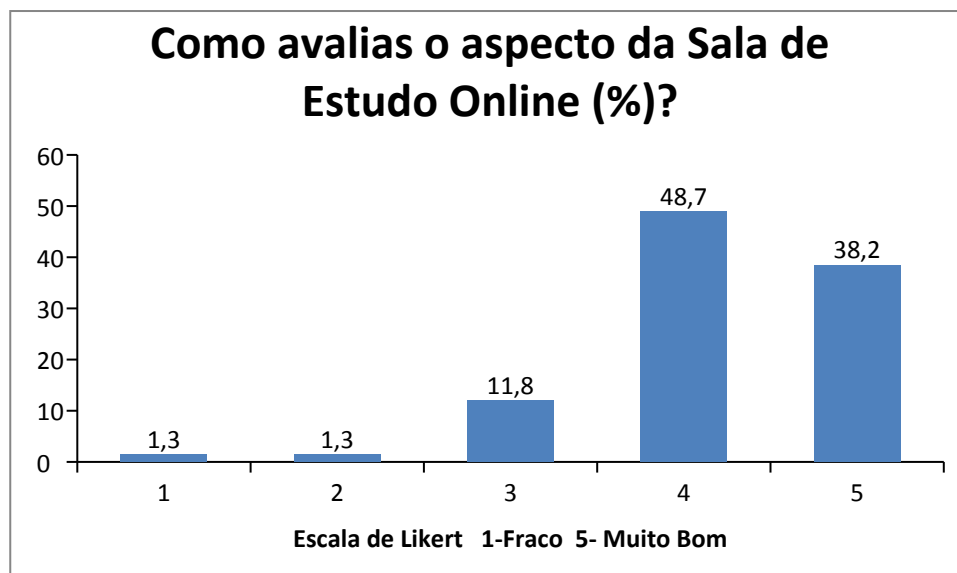


Figura 34 - Inquérito Intermédio – Como avalias o aspecto da Sala de Estudo Online?

Relativamente à pertinência das actividades, os discentes consideram-nas positivas (Figura 35 - Inquérito Intermédio - Como avalias a pertinência/utilidade das actividades propostas?). A mesma aluna acrescenta “Permite [a] um aluno com dúvidas, através da net aprender melhor inglês de uma forma divertida e sem ter medo de errar como na sala de aula.” A aluna nº 3 do 9ºB regista a seguinte opinião: “Eu avalio com aspectos positivos, porque a professora de inglês coloca imensas actividades que nos ajuda[m] bastante a melhorar o nosso Inglês. As actividades são divertidas de fazer e são diferentes das outras actividades. E as actividades estão bem organizadas por tópicos, é mais fácil chegar à actividade.”

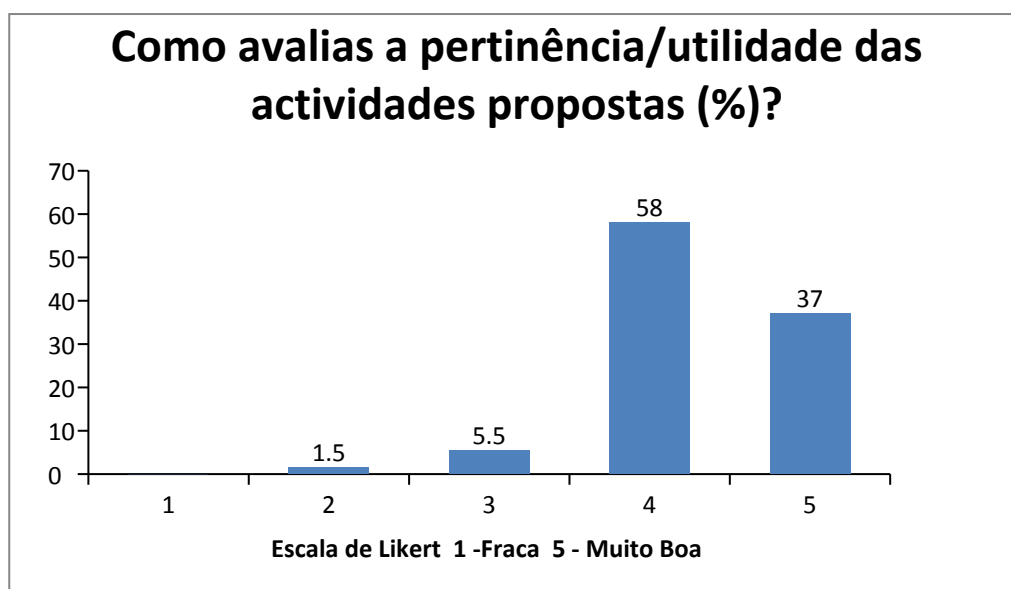


Figura 35 - Inquérito Intermédio - Como avalias a pertinência/utilidade das actividades propostas?

O Inquérito Intermédio forneceu informação importante para redefinir algumas questões, intensificar o tipo de exercícios que os utilizadores da página acharam mais importantes e proceder a alguns acertos pontuais.

#### 4.2.3 Inquérito Final

O inquérito final, aplicado no início de Junho, produziu resultados semelhantes aos do intermédio, muito provavelmente pela proximidade temporal com que foram realizados. Todavia, ressaltam-se algumas situações divergentes.

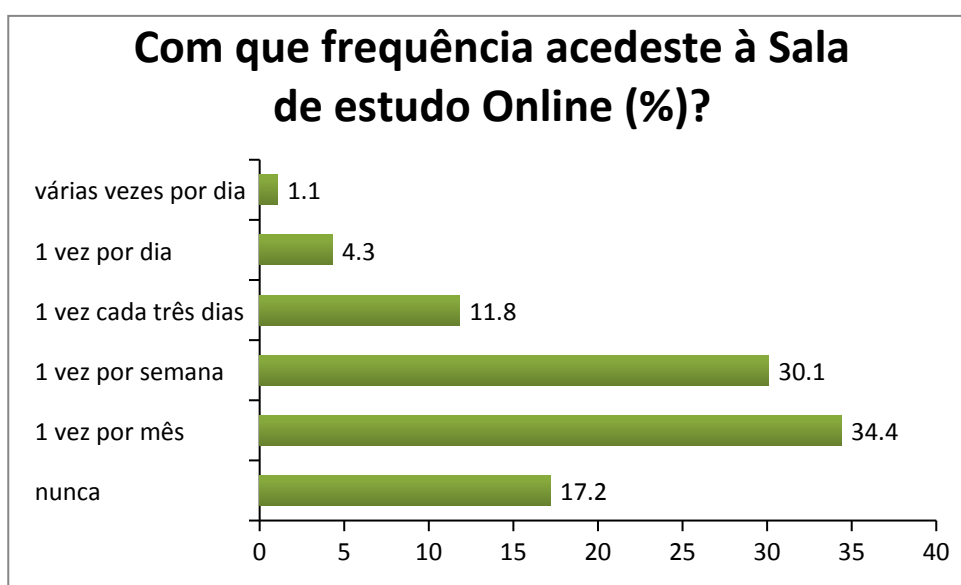


Figura 36 - Inquérito Final – Com que frequência acedeste à Sala de estudo Online?

Como se pode constatar, o número de alunos que dizem nunca terem acedido à Sala de Estudo Online diminuiu: de dezassete (cf. Figura 25 - Inquérito Intermédio - Com que frequência acedes à Sala de Estudo Online?), correspondente a 18,3% passou a 17,2%, ou seja 16 alunos - Figura 36 - Inquérito Final – Com que frequência acedeste à Sala de estudo Online?

É interessante verificar que, no que diz respeito à facilidade de utilização da página, aumentou o grau de à-vontade dos participantes, visto que a percentagem dos alunos que inicialmente se colocaram no grau 3 da escala de Likert (cf. Figura 26 - Inquérito Intermédio – É fácil usar a página do MOODLE - Sala de Estudo Online?) diminuiu (de 18,4% passou para 9,1%) enquanto o número dos que optaram pelo grau 4 cresceu (de 46,1% para 54,5%), como é

visível na Figura 37 - Inquérito Final - É fácil usar a página do MOODLE - Sala de Estudo Online?

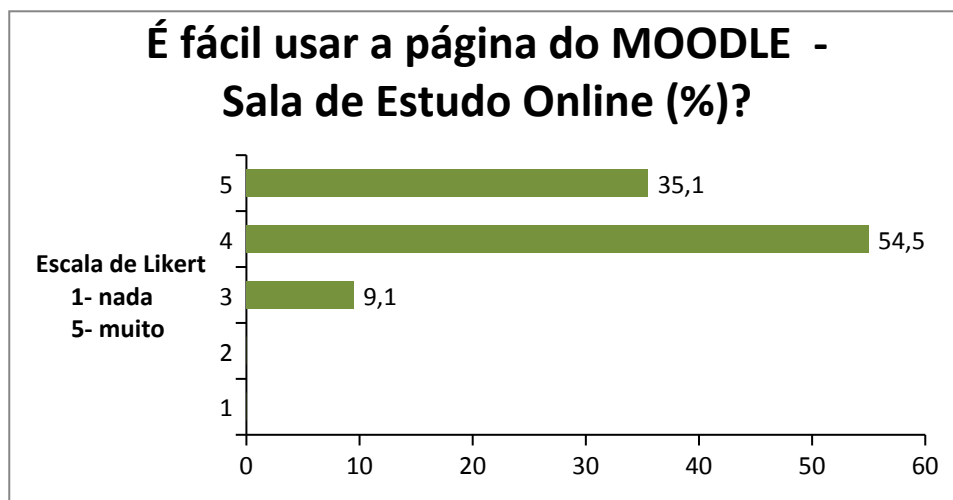


Figura 37 - Inquérito Final - É fácil usar a página do MOODLE - Sala de Estudo Online?

Esta situação indicia que os alunos foram adquirindo e melhorando as suas competências digitais, o que lhes permitiu movimentarem-se na página e aceder aos recursos disponibilizados com mais facilidade.

A evolução relativamente ao seu desempenho na disciplina de Inglês reflecte-se na auto-avaliação que realizam. Neste aspecto verifica-se que, em comparação com os resultados do Inquérito Inicial (cf. Figura 17 - Inquérito Inicial – Como te auto-avalias em inglês?), a percentagem de níveis dois decresceu de 20,4% para 16,9%, enquanto a dos níveis três aumentou de 39,8% para 41,6%.

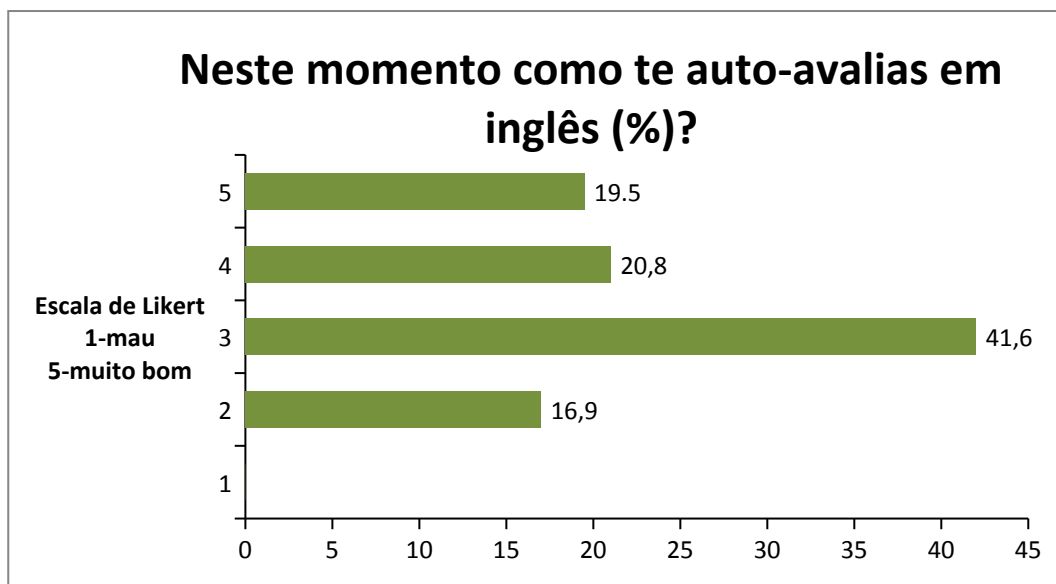


Figura 38 - Inquérito final – Neste momento como te auto-avalias em inglês?

Esta comparação é pertinente, na medida em que reflecte a consciência dos alunos de que as suas aprendizagens evoluíram positivamente.

Este inquérito final inclui um aspecto novo e relevante para a nossa investigação: a avaliação do papel da sala de estudo online na partilha de trabalhos e pesquisas de grupo (Figura 39 - Inquérito Final – O MOODLE foi uma boa forma de partilhares pesquisas e trabalhos com os teus colegas?). A grande maioria dos participantes considera-o francamente positivo:

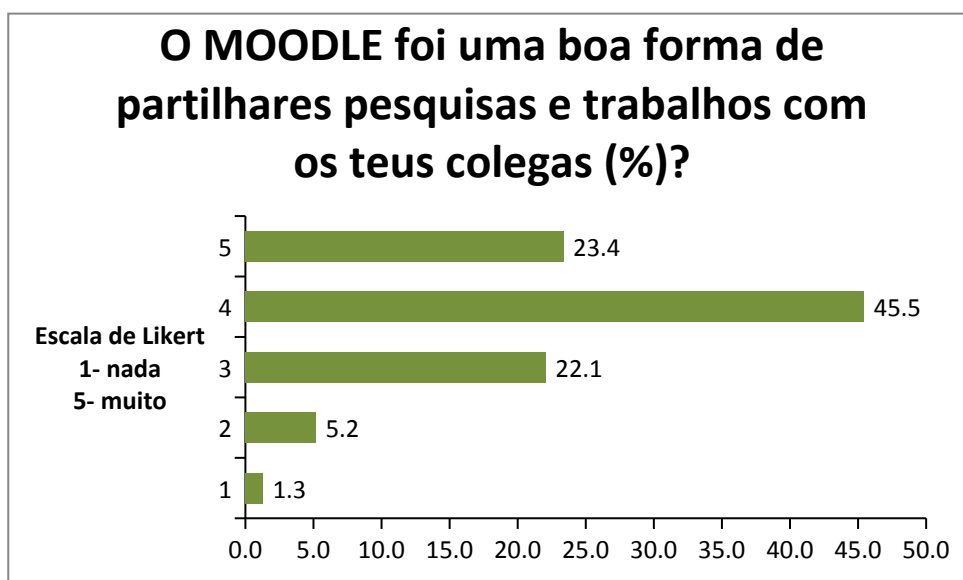


Figura 39 - Inquérito Final – O MOODLE foi uma boa forma de partilhares pesquisas e trabalhos com os teus colegas?

Esta opinião é reforçada pela constatação de cerca de 20% dos alunos mencionarem os Fóruns de Grupo como uma das actividades preferidas (Figura 40 - Inquérito Final – Que actividades da Sala de Estudo Online preferes?). Nesta fase, embora os resultados sejam similares aos do Inquérito Intermédio, podemos igualmente observar que o *Vocabulary Glossary* e os *Grammar Games* confirmam o seu primeiro e segundo lugar no pódio, respectivamente, tendo, no caso do glossário, aumentado o número de adeptos – de 55,3% (cf. Figura 30 - Inquérito Intermédio – Que actividades da Sala de Estudo Online preferes?) para 62,3%. Um dos aspectos positivos deste facto é o cariz construtivista e colaborativo desta actividade.

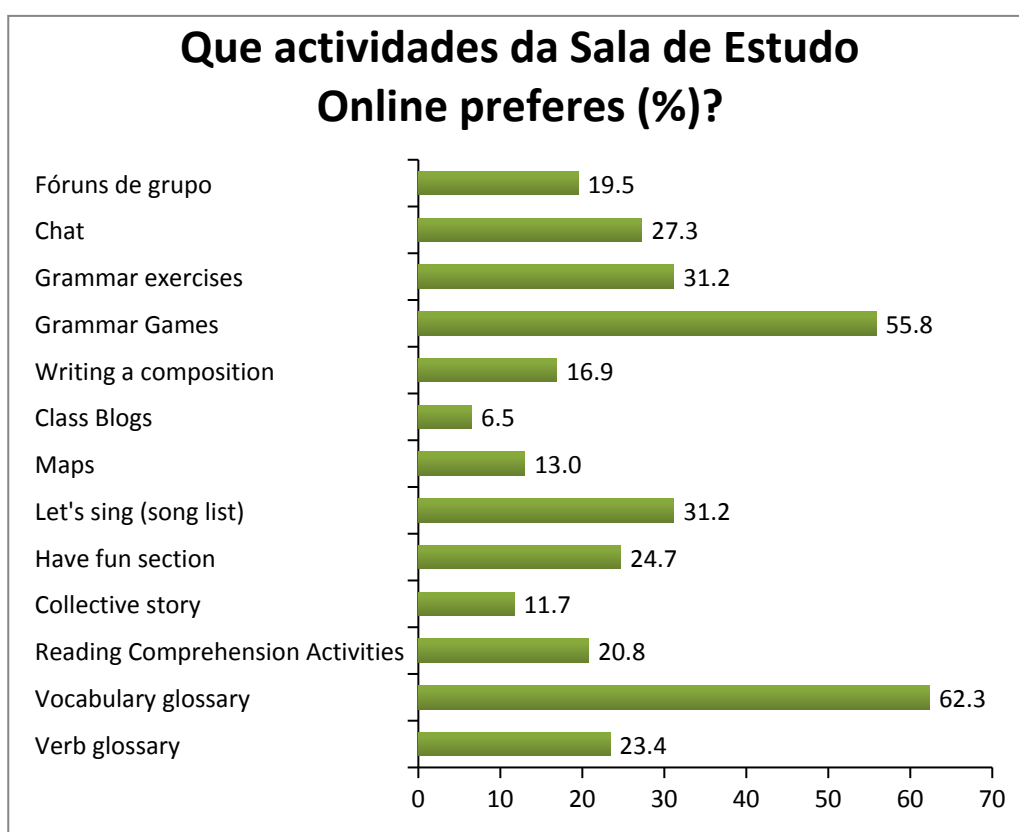


Figura 40 - Inquérito Final – Que actividades da Sala de Estudo Online preferes?

Paralelamente, e reforçando este aspecto, o número de *posts* colocados pelos alunos aumentou consideravelmente (cf. Figura 32 - Inquérito intermédio -Quantos posts colocaste na Sala de Estudo online?) de um total de 44,7% para 60,5%, variando apenas a intensidade com que o fizeram.

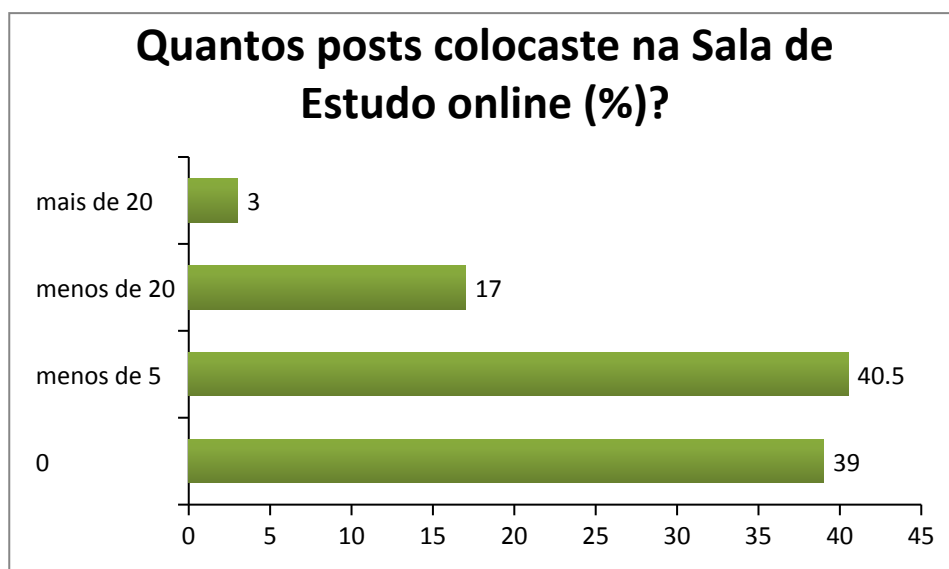


Figura 41 - Inquérito Final – Quantos posts colocaste na Sala de Estudo online?

No que concerne ao item “aspecto da página MOODLE” em estudo, é de referir que nenhum aluno o avaliou como negativo, o que significa que consideram ter havido uma melhoria. (cf. Figura 34 - Inquérito Intermédio – Como avalias o aspecto da Sala de Estudo Online?).

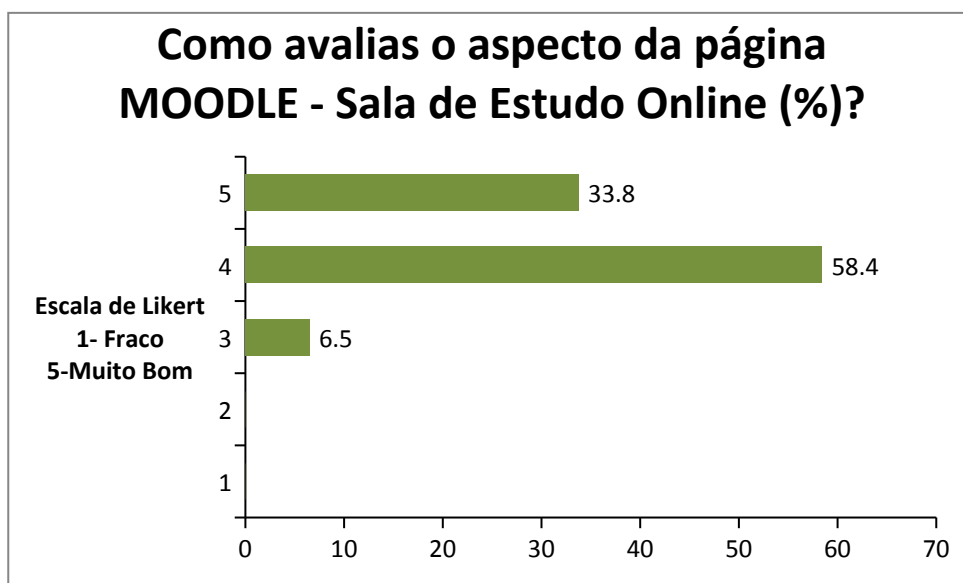


Figura 42 - Inquérito Final, Como avalias o aspecto da página MOODLE - Sala de Estudo Online?

O mesmo acontece relativamente à pertinência/utilidade das actividades propostas. (cf. Figura 35 - Inquérito Intermédio - Como avalias a pertinência/utilidade das actividades propostas?).

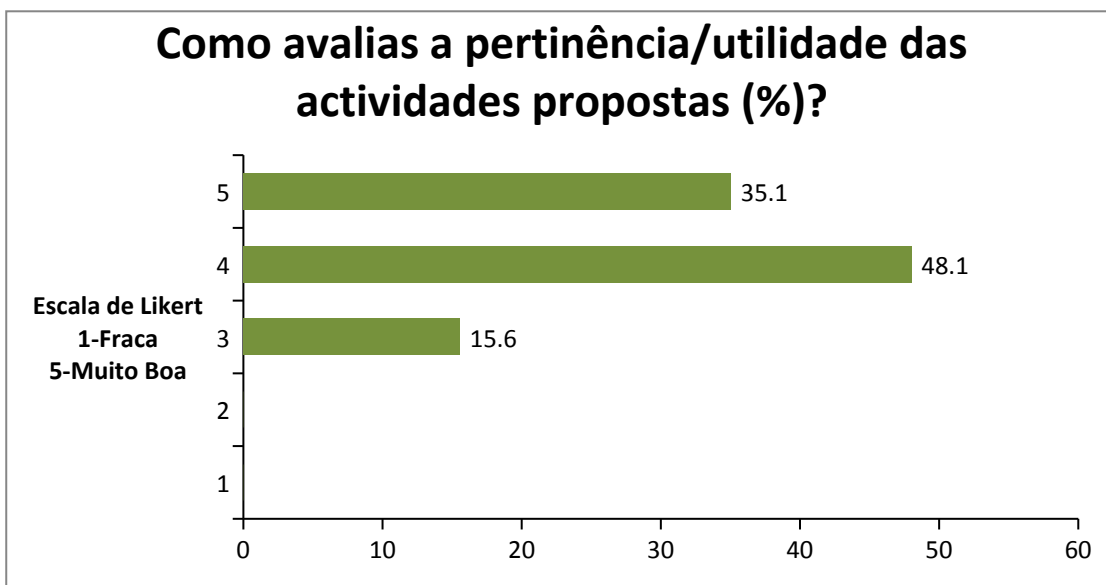


Figura 43 - Inquérito Final – Como avalias a pertinência/utilidade das actividades propostas?

Outro aspecto muito relevante para esta investigação, por ir ao encontro de uma das hipóteses levantadas, foi o facto de, quando indagados “Na tua perspectiva, a Sala de Estudo Online poderia substituir as aulas de APA presenciais?”, a maioria ter afirmado que sim:

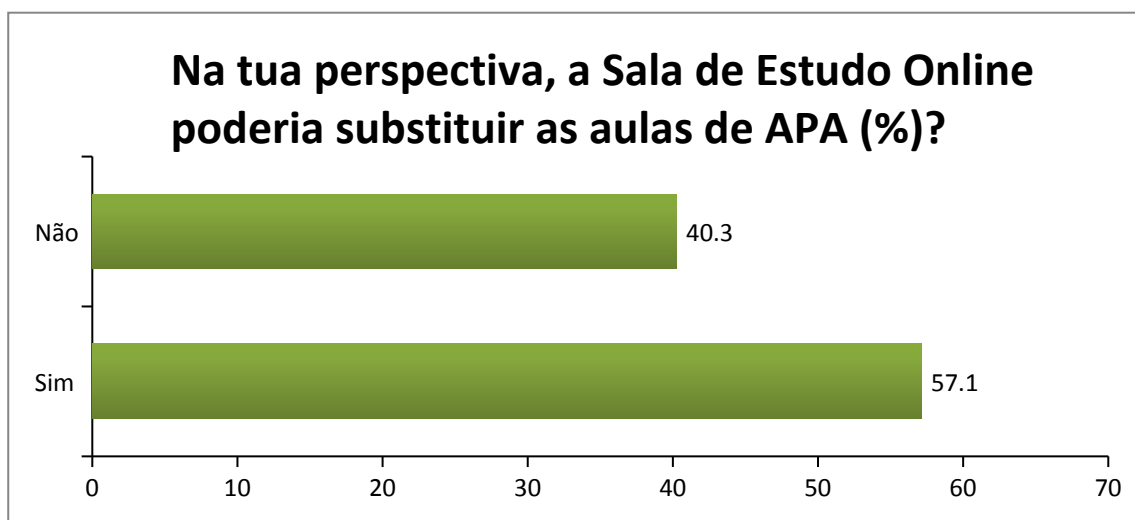


Figura 44- Inquérito Final – Na tua perspectiva, a Sala de Estudo Online poderia substituir as aulas de APA?

#### 4.2.4 Estatísticas do MOODLE

Como forma de complementar a informação obtida a partir dos inquéritos aplicados aos alunos, provou-se útil recorrer às estatísticas da plataforma MOODLE da escola.

Por conseguinte, e de acordo com os registos do MOODLE, verifica-se que só 6 alunos não se inscreveram. Se fizermos uma listagem dos participantes mais activos, verificamos que entre os seis lugares de topo se encontram alunos provenientes de todas as turmas e de níveis de proficiência diferentes à disciplina de inglês. (cf. Anexo III – registo de avaliação)

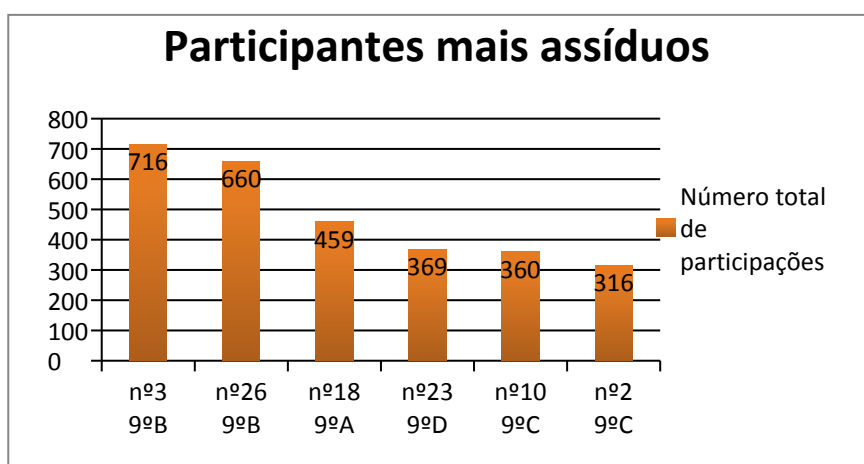


Figura 45 - Participantes mais assíduos, de acordo com as estatísticas do MOODLE da escola

O tipo de acções que realizaram e a frequência com que o fizeram estão patentes no gráfico seguinte:

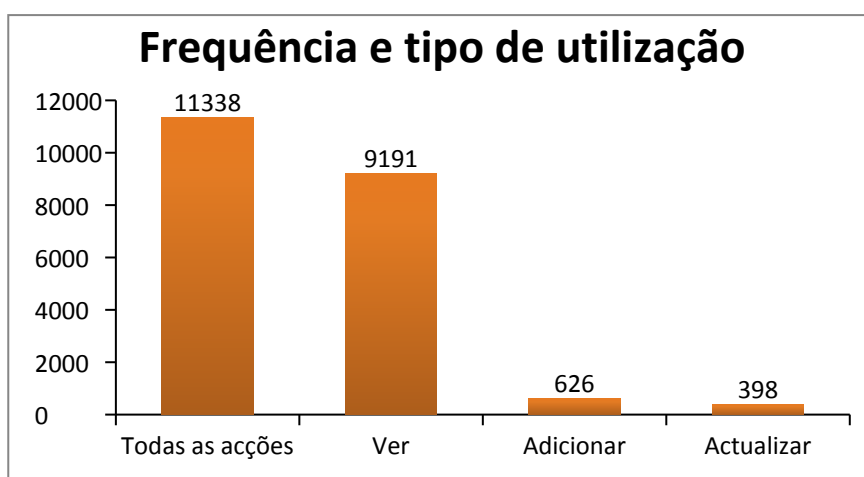


Figura 46- Frequência e tipo de utilização da Sala de Estudo Online, de acordo com as estatísticas do MOODLE da escola

As actividades mais frequentadas foram os glossários (com 1373 participações), a pesquisa de trabalho de grupo (730) e a entrega individual de respostas a questões colocadas na secção de *Writing* (488 participações).



Figura 47 - Actividades mais acedidas, de acordo com as estatísticas do MOODLE da escola

Embora muitas destas participações possam incluir algumas tentativas menos bem sucedidas de postarem contribuições, reformulações de trabalhos, ou apenas visitas rápidas para ver de que se trata, a verdade é que traduzem uma atitude diferente da postura de um aluno numa sala de aula de Apoio Pedagógico Acrescido presencial, já que evidenciam, desde logo, iniciativa por parte do mesmo.

#### 4.2.5 Análise comparativa dos resultados da avaliação dos alunos com a frequência da Sala de Estudo Online

Como forma de recolher mais informação foram obtidas, junto dos órgãos de gestão da escola, estatísticas que dizem respeito ao Apoio Pedagógico Acrescido e às avaliações dos alunos à disciplina de inglês em diferentes momentos.

Assim sendo, importa aqui referir que, no que concerne ao Apoio Pedagógico Acrescido a Inglês, no ano lectivo anterior, logo à partida, de um universo de 107 alunos de 9º ano, apenas foram propostos 13 e só 7 usufruíram das mesmas.

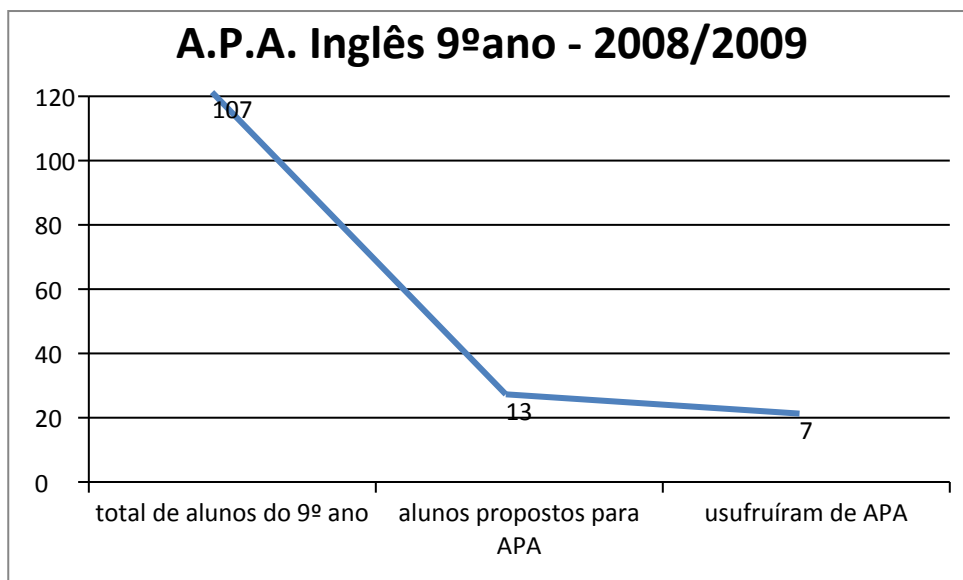


Figura 48 - APA Inglês 9º ano 2008/2009

No presente ano lectivo todos os alunos tiveram acesso a esse apoio, mas em regime de b-learning.

Quanto aos resultados dos alunos à disciplina de inglês, comparam-se os resultados dos alunos de 9º ano do ano lectivo anterior com os de 2009/2010. A taxa de sucesso aumentou 6,45%.

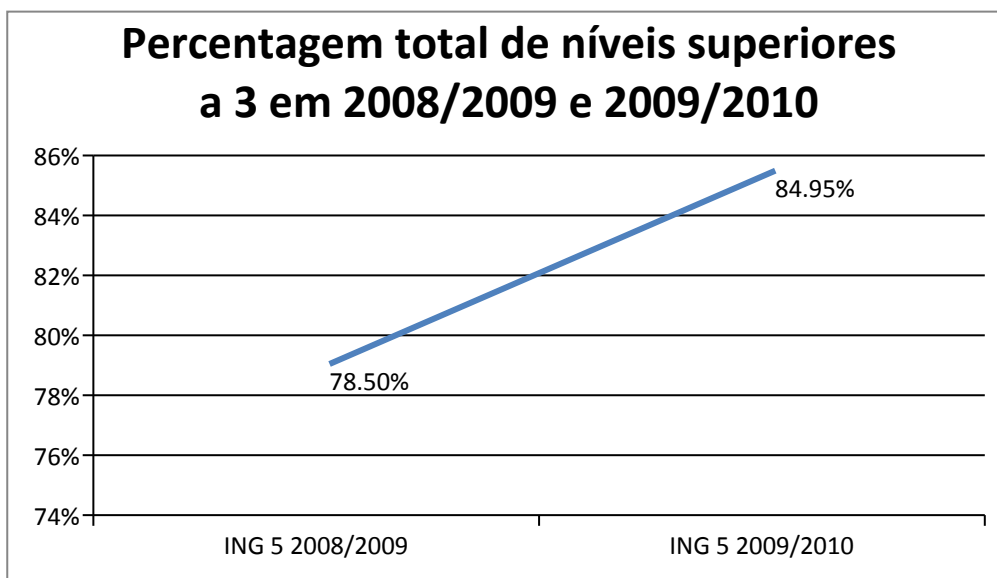


Figura 49 - Taxa de sucesso na disciplina de inglês nos anos lectivos de 08/09 e 09/10

Relativamente à comparação dos resultados dos alunos abrangidos por este estudo durante este ano lectivo compararam-se os resultados do 1º período – altura em que ainda não existia a Sala de Estudo Online – e o 3º. Verificou-se uma melhoria de 12,86%.

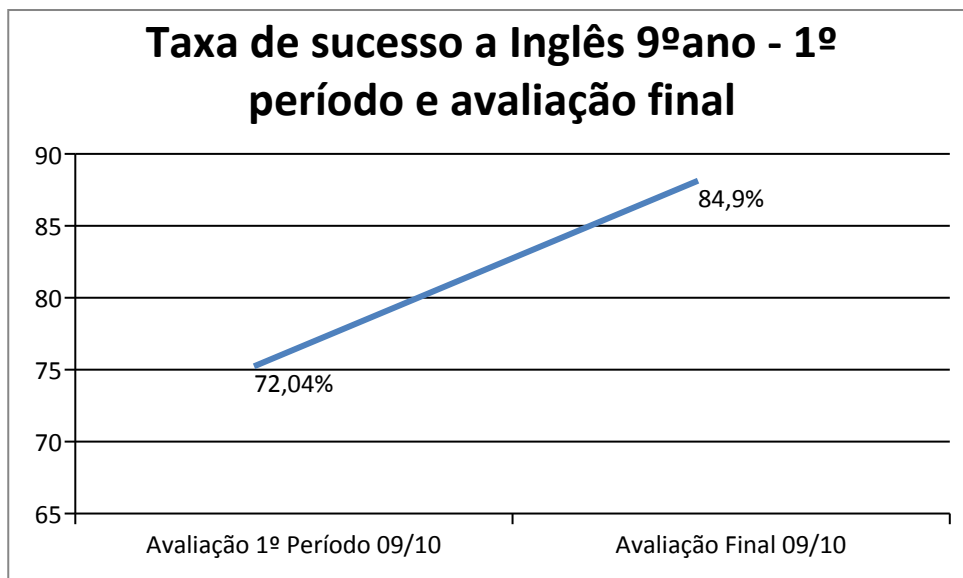


Figura 50 - Taxa de sucesso Inglês 9ºano 1º período e avaliação final

Achou-se oportuno comparar os resultados que os mesmos alunos obtiveram no 8º ano e agora no 9º. Constatou-se que se registou uma subida de 4,3 %, não obstante o grau de dificuldade dos conteúdos da disciplina crescer de um nível para o outro.

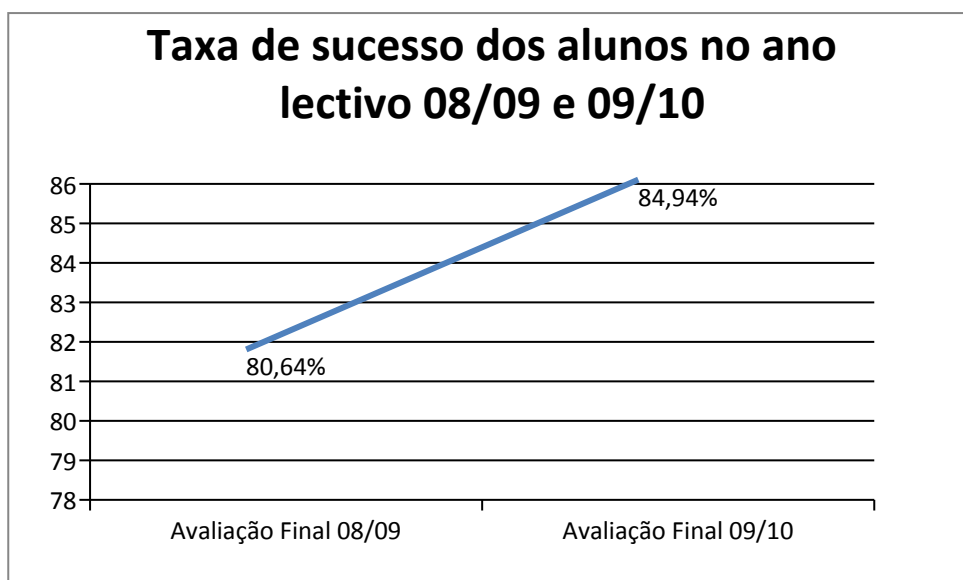


Figura 51 - Taxa de sucesso 8º ano vs 9º ano

As informações resultantes desta análise comparativa serão decisivas para a confirmação das hipóteses deste estudo.

### **4.3 Conclusão**

A partir dos resultados dos inquéritos aplicados aos alunos, assim como os das estatísticas do MOODLE da Escola E.B. 2,3 de Penafiel, nº2, e os das taxas de sucesso na disciplina de inglês analisados comparativamente ao longo deste capítulo, podemos concluir que a opção pela implementação de uma Sala de Estudo Online, baseada na plataforma MOODLE, que proporcionasse Apoio Pedagógico Acrescido à disciplina de Inglês, revelou-se válida e positiva.



## Capítulo 5 – Conclusão e Trabalho Futuro

### 5.1 Conclusão das hipóteses iniciais

Impõe-se agora responder às questões iniciais deste estudo colocadas no ponto 4.2 – *O problema ou pergunta de partida* (página 27)

#### 5.1.1 Hipótese 1

*Será que o Apoio Pedagógico Acrescido à disciplina de Inglês, baseado na plataforma MOODLE em regime de b-Learning é eficaz e vantajoso?*

Poderemos dizer que sim, uma vez que tendo em conta que a página MOODLE criada estava aberta a todos os alunos de 9º ano da Escola E.B. 2,3 de Penafiel, nº2, isto significou que o Apoio Pedagógico Acrescido à disciplina de inglês foi abrangente a todos eles.

A reforçar esta conclusão temos a opinião favorável da maioria dos alunos à questão sobre a substituição das APA presenciais por Apoio Pedagógico Acrescido Online (Figura 44- Inquérito Final – Na tua perspectiva, a Sala de Estudo Online poderia substituir as aulas de APA?) e a constatação de que no ano lectivo transacto, só 8,4% dos alunos propostos usufruíram efectivamente de APA, por falta de disponibilidade nos horários dos professores para o efeito.

Por outro lado, não implicando gastos extra, nem grande necessidade de gestão de recursos físicos ou humanos, esta modalidade de APA em regime de b-learning provou ser vantajosa em termos de Gestão da Escola, pois não esteve limitada por restrições de horários ou salas. Porém, a moderação da vasta comunidade entretanto criada provou ser uma tarefa demasiado pesada para ser desempenhada por um professor apenas e impossível de ser levada a cabo no pouco tempo consignado no seu horário para APA.

#### 5.1.2 Hipótese 2

*Será que o Apoio Pedagógico Acrescido, baseado na plataforma MOODLE em regime de b-Learning contribui para o aumento do sucesso dos alunos à disciplina de Inglês?*

Com o intuito de comprovar o reflexo da frequência da Sala de Estudo Online na melhoria dos resultados dos alunos, foram tidas em conta três perspectivas:

1. Quando comparados, os resultados das avaliações do 1º período deste ano lectivo de 2009/2010 (altura em que ainda não existia a Sala de Estudo Online) com os finais – Figura 50 - Taxa de sucesso Inglês 9ºano 1º período e avaliação final – observa-se que os resultados de 26 alunos, dos quais 21 recorreram ao apoio online, melhoraram efectivamente.
2. Por outro lado, comparando as estatísticas da Escola, relativamente aos resultados da avaliação final dos alunos de 9º do ano lectivo anterior com os alunos de 9º ano de 2009/2010 – Figura 49 - Taxa de sucesso na disciplina de inglês nos anos lectivos de 08/09 e 09/10 – chega-se à conclusão que o sucesso na disciplina de Inglês aumentou.
3. Se optarmos por comparar o desempenho dos alunos envolvidos neste estudo no 9º ano (correspondente ao ano lectivo 2009/2010) com o respectivo desempenho no 8º ano (correspondente ao ano lectivo de 2008/2009) – Figura 51 - Taxa de sucesso 8º ano vs 9º ano – verificamos que a taxa de insucesso diminuiu.

A partir do cruzamento desta tripla informação podemos considerar que a Sala de Estudo Online teve um efeito positivo no sucesso dos alunos na disciplina de Inglês.

### **5.1.3 Conclusão**

Pelas razões explanadas, podemos concluir que as hipóteses colocadas no início deste estudo foram verificadas.

## **5.2 Conclusão Final**

Esta experiência de utilização do MOODLE, em modalidade b-learning, como forma de disponibilizar Apoio Pedagógico Acrescido na disciplina de Inglês a um número maior de alunos, sem comprometer a qualidade desse apoio, adapta-se às exigências do novo paradigma da educação construtivista, sem prejuízo da integração de várias metodologias de ensino de uma L2. Antes pelo contrário, potencia-se o acto comunicativo e proporciona-se ao aluno, situações de aprendizagem significativas e o contacto com a L2 no seu contexto real, sem constrangimentos de tempo ou lugar e sem ocupar espaços na escola.

Torna-se óbvio que não basta disponibilizar apoio, é necessário torná-lo eficaz. Se o contexto sala de aula se revela insuficiente para que todos os alunos consigam sucesso a esta disciplina, é válido considerar a criação de um espaço alternativo que não se limite a reproduzir a sala de aula tradicional e que apele ao empenho do aluno, à sua co-responsabilidade no seu processo de aprendizagem; que o motive ao longo desse percurso e que promova a sua autonomia.

O apoio online, em oposição ao presencial, permite, através de plataformas como a MOODLE, integrar várias ferramentas Web existentes e proporcionar a criação de um ambiente de aprendizagem direccionado às características da comunidade criada, onde se aprende fazendo e se apele ao aluno, através da imagem, do som, do movimento, da escrita, da leitura, etc. Este tem a liberdade de gerir a sua aprendizagem quando, onde e como lhe aprouver. Por outro lado, promove-se a equidade no acesso a esse apoio, que será mais ou menos intenso, de acordo com as exigências dos alunos, inclusive com Necessidades Educativas Especiais, respeitando o ritmo de cada um.

Todavia, esta situação acarreta mais trabalho para o professor que dinamiza a comunidade: obriga a um acompanhamento atento e constante; à sua actualização contínua na área das TIC; à criação de conteúdos específicos; ao investimento de tempo, entre outros, ultrapassando em grande escala a carga horária do docente contemplada na legislação para o Apoio Pedagógico Acrescido presencial.

O trabalho desenvolvido no âmbito deste estudo teve em conta os fundamentos que regem a Teoria de Aquisição de uma segunda língua, mas também o novo paradigma da educação suportado pelas TIC.

De forma a recolher feedback sobre a acção desenvolvida, realizaram-se inquéritos à comunidade abrangida por este estudo, cuja análise permitiu reflectir e redefinir alguns aspectos, tentando ir ao encontro das necessidades e gostos dos participantes.

Pela confirmação das hipóteses deste estudo, poderemos dizer que o mesmo se salda por um valor extremamente positivo.

### 5.3 Trabalho Futuro

“Os professores de hoje têm muito que fazer. Também têm de sonhar, de “magicar”, de ajudar, de curar, de orientar, de dar exemplos, de educar, de inspirar. Todos os dias se espera que os professores sejam dinamite e que todas as noites corrijam testes.”

*Robert D. Ramsey*

De facto, as tecnologias poderão ser vistas e utilizadas como um auxiliar na multiplicidade de papéis que os professores desempenham. Desta forma, podem ajudar a aligeirar a burocracia e dinamizar métodos de ensino, melhorar-nos profissionalmente e contribuir para o alargamento dos nossos horizontes, deixando sempre espaço (muitas vezes alargando-o até) para “magicarmos”, inspirarmos e sermos inspirados.

Por conseguinte, a área da educação e tecnologias continua a ser um campo fértil para o desenvolvimento de trabalhos futuros.

No caso específico do Apoio Pedagógico Acrescido à Língua Inglesa, seria interessante desenvolver um estudo abrangendo o grupo de docentes de inglês na dinamização conjunta de diversas Salas de Estudo Online para os três anos que fazem parte do 3º ciclo (7º, 8º e 9º). Seria interessante recolher dados sobre a articulação dessa acção conjunta e avaliar o grau de colaboração online posta em prática pelos próprios docentes.

Por outro lado, seria pertinente avaliar também até que ponto os órgãos de gestão da escola consideram a possibilidade de instituir o Apoio Pedagógico Acrescido online como prática corrente, incluindo-o nas propostas de estratégias dos Planos de Recuperação dos alunos com dificuldades.

Outra linha de investigação poderá decorrer do crescimento das redes sociais como Facebook, Second Life e Ning. Pelas potencialidades que encerram, nomeadamente o cariz altamente comunicativo que lhes é intrínseco, seria válido experimentar a implementação desse APA, recorrendo a estas plataformas que são tanto do agrado dos jovens de hoje em dia.

O facto de oferecerem possibilidades de um ensino socialmente interactivo transforma o processo de ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira numa experiência totalmente comunicativa, podendo igualmente funcionar como complemento às aulas presenciais.

Todos os estudos neste âmbito das TIC continuarão a constituir, afinal, o combustível que alimenta o propósito de transformar a escola no mundo e o mundo na escola.





**ANEXO I – Planificação Anual Inglês 9º ano**

---







**Inglês – 3º Ciclo do Ensino Básico**  
**9º Ano de Escolaridade - Ano Lectivo 2009/2010**



**Annual Planning – 1<sup>st</sup> Term**

**Book : Spotlight – Porto Editora**

TOPICS	VOCABULARY	GRAMMAR	COMMUNICATION
<b>BLOCK 1</b>			
<b>SET 1</b> British Culture	- proverbs and sayings	- verb tenses (revision)	- talking about different cultural backgrounds - writing a paragraph
<b>SET 2</b> Cities in the English – speaking world	- British English vs American English	- present perfect / simple past	- describing a town / city - writing an e-mail
<b>SET 3</b> Travelling Hallowe'en	- learning English	- pronouns and determiners (revision)	- discussing ways to learn English better - writing tips on learning English
<b>BLOCK 2</b>			
<b>SET 1</b> Cinema	- types of films - adjectives used to describe films	- adjectives: -ed / -ing	- talking about preferences - talking about films - writing a film review
<b>SET 2</b> Special effects	- jobs related to the cinema - film-related words / expressions	- future : will / going to	- talking about the future
<b>SET 3</b> Film and music piracy Christmas	- types of music - musical instruments	- present continuous (future meaning)	- expressing opinions - agreeing - disagreeing



**Inglês – 3º Ciclo do Ensino Básico**  
**9º Ano de Escolaridade - Ano Lectivo 2009/2010**



**Annual Planning – 2nd Term**

**Book : Spotlight – Porto Editora**

TOPICS	VOCABULARY	GRAMMAR	COMMUNICATION
<b>BLOCK 3</b>			
<b>SET 1</b> Health and Fitness	- the human body - illnesses - going to the doctor's	- present perfect continuous	- talking about health - complaining about health problems
<b>SET 2</b> Beauty <i>St Valentine's Day</i>	- teenagers problems - food alternatives	- adjectives: comparatives and superlatives	- giving advice - complaining - comparing people / things making suggestions
<b>SET 3</b> Health Stories Accidents	- plastic surgery	- conditional sentences: types 1 and 2	- narrating an incident - arguing about plastic surgery - expressing conditions
<b>BLOCK 4</b>			
<b>SET 1</b> Future Careers	- jobs and occupations	- prepositions of time and place	- speculating about the future - expressing wishes - expressing opinions about jobs
<b>SET 2</b> Applying for a job	- jobcentres - adverts - formal letters	- past perfect	- describing jobs
<b>SET 3</b> Teen jobs <i>Easter</i>	- work and study	- modals	- arguing about pros and cons of teen work



**Inglês – 3º Ciclo do Ensino Básico**  
**9º Ano de Escolaridade - Ano Lectivo 2009/2010**



**Annual Planning – 3rd Term**

**Book : Spotlight – Porto Editora**

TOPICS	VOCABULARY	GRAMMAR	COMMUNICATION
<b>BLOCK 1</b>			
<b>SET 1</b> Technology	- technological gadgets	- reported speech: statements / indirect questions	- expressing opinions about technology
<b>SET 2</b> Mobile phones	- telephones - texting	- reported speech: imperatives	- making phone calls
<b>SET 3</b> Computers	- computer games - computer-related occupations	- defining relative clauses	- discussing the pros and cons of a topic
<b>BLOCK 2</b>			
<b>SET 1</b> Addictions	- attitudes - obstacles - fears and wishes	- passive voice	- describing an addiction - discussing the cure - offering advice
<b>SET 2</b> Dependencies	- drug addiction - smoking	- modal verbs followed by an active or passive infinitive	- arguing about smoking prohibition
<b>SET 3</b> Computer addiction Eating disorders	- anorexia	- connectors or quantifiers	- asking for advice - giving advice



## **ANEXO II – Inquéritos**

---





### INQUÉRITO

Este inquérito tem como objectivo principal descobrir a tua opinião em relação à Língua Inglesa e ao papel das TIC na sua aquisição. Assinala as tuas respostas com X. Sê sincero, pois a tua colaboração é preciosa.

#### A. Identificação

1. Número:
2. Turma: 9º A  9º B  9º C  9º D
3. Género: Fem.  Masc.
4. Idade:

#### B. Tu e a Língua Inglesa

1. Gostas de inglês?

	1	2	3	4	5	
nada						muito

2. A língua Inglesa é importante para:

- nada  perceber filmes, músicas, jogos  profissão futura   
estudos futuros  comunicar com estrangeiros  viajar

3. Em que circunstâncias utilizas a Língua Inglesa?

- Quando cantas canções  Quando utilizas a internet  Na aula de Inglês   
Quando lêes livros/ revistas  Com familiares  Nas férias  Nunca

4. Como te auto-avalias em Inglês?

	1	2	3	4	5	
nada						muito bom

5. Que nível tiveste no ano lectivo anterior?

1	2	3	4	5

6. Tens mais dificuldades em:

vocabulário  gramática  compreensão de texto  pronúncia   
 composições  nada

7. Costumas estudar inglês?

regularmente  só antes dos testes  nunca

8. Quando estudas, que recursos costumas utilizar?

caderno  gramática  manual/livro de exercícios  dicionário   
 internet  computador  Outro:

9. Quando tens dúvidas recorres:

à professora  a um colega da turma  a um explicador/academia de estudo   
 a ninguém

10. Já tiveste aulas de Apoio Pedagógico Acrescido à disciplina de Inglês no 7º e 8º anos?

sim  não

11. Consideras as aulas de Apoio Pedagógico Acrescido

	1	2	3	4	5	
inúteis						muito úteis

### C. Tu e as TIC

1. Como avalias o teu interesse pelas TIC?

	1	2	3	4	5	
nenhum						muito

2. Possuis computador?

sim  não

3. Tens internet em casa?

sim  não

4. Para que utilizas a internet?

entretenimento  estudo  comunicar com os meus

amigos

fazer downloads de música/jogos  Outro

5. Já tiveste alguma disciplina que recorresse à utilização da internet durante ou fora das aulas?

sim  não

6. Tens e-mail?

sim  não

7. Quanto tempo despendes, em média, por semana na internet?

Horas por semana	menos de 1	1 a 7	8 a 14	15 a 21	22 a 28	mais de 29

**FIM**

Obrigada pela tua colaboração!

Thank you for your cooperation!

Sala de Estudo Online - Inglês



### A. Identificação

1. Número:

2. Turma: 9º A       9º B       9º C       9º D

### B. Sala de estudo online

1. Com que frequência acedes à página do MOODLE – sala de estudo online?

Nº de vezes	nunca	1 vez por mês	1 vez por semana	1 vez cada 3 dias	1 vez por dia	Várias vezes por dia

1.1. Se respondeste **nunca**, indica a razão e não respondas a mais questões

---



---



---

2. É fácil usar a página do MOODLE – sala de estudo online?

	1	2	3	4	5	
nada						muito

3. O MOODLE é uma grande ajuda na tua motivação para a disciplina de Inglês?

	1	2	3	4	5	
nada						muito

4. O MOODLE é uma grande ajuda no teu desempenho na disciplina de Inglês?

	1	2	3	4	5	
nada						muito

5. Em que circunstâncias utilizas a Sala de Estudo Online?

para esclarecer dúvidas pontuais  só antes dos testes

para exercitar os conteúdos da disciplina regularmente  para colocar *posts*

6. Que actividades da Sala de Estudo Online preferes? (assinala a(s) tua(s) escolha(s))

Verb Glossary  Vocabulary Glossary  Reading Comprehension Activities

Collective Story  Have fun section  Let's sing (song list)

Maps  Class Blogs  Writing a composition

Grammar Games  Grammar exercises  Chat

7. A docente actualiza regularmente os conteúdos/responde às questões colocadas pelos alunos na Sala de Estudo Online?

	1	2	3	4	5	
nunca						sempre

8. Quantos *posts* colocaste na página MOODLE – Sala de Estudo Online?

Nº de <i>posts</i>	0	Menos de 5	Menos de 20	Mais de 20

9. Não colocas mais *posts* na página MOODLE – Sala de Estudo Online porque...

não tens tempo  não sabes como fazê-lo  preferes que sejam os outros a colocar

outra(s) razão/razões. Indica quais:


10. Como avalias o aspecto da página MOODLE – Sala de Estudo Online?

	1	2	3	4	5	
Fraco						Muito Bom

Observações/sugestões:


11. Como avalias a pertinência/utilidade das actividades propostas?

	1	2	3	4	5	
Fraca						Muito Boa

Observações/sugestões:


**FIM**

Obrigada pela tua colaboração! Thank you for your cooperation!



## Sala de Estudo Online – Inglês Junho 2010

### A. Identificação

1. Número:

2. Turma: 9º A       9º B       9º C       9º D

### B. Sala de estudo online

1. Com que frequência acedeste à página do MOODLE – sala de estudo online?

Nº de vezes	nunca	1 vez por mês	1 vez por semana	1 vez cada 3 dias	1 vez por dia	Várias vezes por dia

1.1. Se respondeste **nunca**, indica a razão e não respondas a mais questões

---



---



---

2. Foi fácil usar a página do MOODLE – sala de estudo online?

	1	2	3	4	5	
nada						muito

3. O MOODLE foi uma grande ajuda na tua motivação para a disciplina de Inglês?

	1	2	3	4	5	
nada						muito

4. O MOODLE foi uma grande ajuda no teu desempenho na disciplina de Inglês?

	1	2	3	4	5	
nada						muito

5. Neste momento, como te auto-avalias em Inglês?

	1	2	3	4	5	

6. O Moodle foi uma boa forma de partilhares pesquisas e trabalhos com os teus colegas?

	1	2	3	4	5	
nada						muito

7. Em que circunstâncias utilizaste a Sala de Estudo Online?

- para esclarecer dúvidas pontuais  só antes dos testes   
 para exercitar os conteúdos da disciplina regularmente  para colocar *posts*

8. Que actividades da Sala de Estudo Online preferiste? (assinala a(s) tua(s) escolha(s))

- Verb Glossary  Vocabulary Glossary  Reading Comprehension Activities   
 Collective Story  Have fun section  Let's sing (song list)   
 Maps  Class Blogs  Writing a composition   
 Grammar Games  Grammar exercises  Chat  Grupos de grupo

9. A docente actualizou regularmente os conteúdos/respondeu às questões colocadas pelos alunos na Sala de Estudo Online?

	1	2	3	4	5	
nunca						sempre

10. Quantos *posts* colocaste na página MOODLE – Sala de Estudo Online?

Nº de <i>posts</i>	0	Menos de 5	Menos de 20	Mais de 20

11. Não colocaste mais *posts* na página MOODLE – Sala de Estudo Online porque...

não tiveste tempo

não soubeste como fazê-lo

preferias que fossem os outros a colocar  outra(s) razão/razões. Indica quais:

---

---

12. Como avalias o aspecto da página MOODLE – Sala de Estudo Online?

	1	2	3	4	5	
Fraco						Muito Bom

Observações/sugestões:

---

---

13. Como avalias a pertinência/utilidade das actividades propostas?

	1	2	3	4	5	
Fraca						Muito Boa

Observações/sugestões:

---

---

14. Na tua perspectiva, a Sala de Estudo Online poderia substituir as aulas de Apoio Pedagógico Acrescido presenciais?

Sim

Não

**FIM**

Obrigada pela tua colaboração! / Thank you for your cooperation!



### **ANEXO III – Registos de Avaliação**



## REGISTOS DE AVALIAÇÃO E ACESSOS AO MOODLE

Alunos	Avaliação Final 08/09	Avaliação 1º Período 09/10	Avaliação Final 09/10	Acesso ao MOODLE	Comparação 08/09 e 09/10	Comparação 1º e 3º períodos
Número/Turma						
1A	3	3	3	37	manteve	manteve
2A	3	3	3	21	manteve	manteve
3A	5	5	5	42	manteve	manteve
4A	5	5	5	6	manteve	manteve
5A	3	3	3	152	manteve	manteve
6A	3	3	3	218	manteve	manteve
7A	5	4	5		manteve	subiu
8A	2	2	2	14	manteve	manteve
9A	5	4	5	5	manteve	subiu
10A	5	4	5	1	manteve	subiu
11A	3	3	3	17	manteve	manteve
12A	3	3	3	25	manteve	manteve
13A	3	3	3		manteve	manteve
14A	5	4	5	0	manteve	subiu
15A	5	5	5	27	manteve	manteve
16A	5	5	5	42	manteve	manteve
17A	3	3	3	48	manteve	manteve
18A	4	4	4	459	manteve	manteve
19A	5	5	5	105	manteve	manteve
20A	5	5	5	103	manteve	manteve
21A	4	4	4	187	manteve	manteve
22A	3	3	3	92	manteve	manteve
23A	2	2	2	23	manteve	manteve
24A	3	3	3	26	manteve	manteve
25A	3	3	3	9	manteve	manteve
26A	3	2	3	59	manteve	subiu
1B	5	4	5	32	manteve	subiu
2B	3	3	3	0	manteve	manteve
3B	3	3	3	716	manteve	manteve
4B	3	3	3	0	manteve	manteve
5B	4	5	5	10	Subiu	manteve
6B	3	3	3	169	manteve	manteve
7B	5	5	5	28	manteve	manteve
8B	3	2	3	82	manteve	subiu
9B	4	3	4	0	manteve	subiu
10B	5	5	5	22	manteve	manteve
11B	3	3	4	0	Subiu	subiu
12B	3	3	3	62	manteve	manteve

13B	5	5	5	28	manteve	manteve
14B	4	4	4	42	manteve	manteve
15B	5	5	5	126	manteve	manteve
16B	4	4	4	37	manteve	manteve
17B	4	4	4	44	manteve	manteve
18B	3	3	3	0	manteve	manteve
19B	3	3	3	0	manteve	manteve
20B	5	4	5	86	manteve	subiu
21B	5	5	5	122	manteve	manteve
22B	4	3	4	13	manteve	subiu
23B	5	4	5	61	manteve	subiu
24B	5	4	4	0	manteve	manteve
25B	4	4	4	12	manteve	manteve
26B	3	3	3	660	manteve	manteve
27B	3	2	3	15	manteve	subiu
28B	2	2	3	43	Subiu	subiu
2C	4	3	4	316	manteve	subiu
3C	3	2	3		manteve	subiu
4C	2	3	4	5	Subiu	subiu
5C	2	2	2	25	manteve	manteve
6C	2	2	2	12	manteve	manteve
8C	2	2	2	0	manteve	manteve
10C	4	3	4	360	manteve	subiu
11C	2	2	2	31	manteve	manteve
12C	2	2	2	0	manteve	manteve
13C	2	2	2	31	manteve	manteve
14C	2	2	3	77	Subiu	subiu
15C	3	2	3	20	manteve	subiu
16C	2	2	2	0	manteve	manteve
17C	3	3	3	40	manteve	manteve
18C	3	3	3	104	manteve	manteve
19C	2	2	2	5	manteve	manteve
1D	3	3	3		manteve	manteve
2D	2	2	2	50	manteve	manteve
3D	3	2	3	41	manteve	subiu
4D	4	4	4	62	manteve	manteve
5D	3	3	3	63	manteve	manteve
6D	4	4	4	31	manteve	manteve
7D	3	3	3	226	manteve	manteve
8D	2	2	2		manteve	manteve
9D	2	2	3	97	Subiu	subiu
10D	3	3	3	17	manteve	manteve
11D	3	3	3	72	manteve	manteve
12D	2	2	2	5	manteve	manteve
13D	3	3	3	61	manteve	manteve
14D	3	3	3	60	manteve	manteve

15D	4	3	4	13	manteve	subiu
16D	3	3	3		manteve	manteve
17D	3	2	3	57	manteve	subiu
18D	3	2	3	14	manteve	subiu
19D	2	2	2	0	manteve	manteve
20D	3	3	3	93	manteve	manteve
21D	3	2	3	3	manteve	subiu
22D	3	3	3	6	manteve	manteve
23D	5	4	4	369	manteve	manteve

Nº de níveis inferiores a 3	18	26	14
%	19,35483871	27,95698925	15,05376344

6	26
1 não foi ao moodle	5 não foram ao moodle

Nº de níveis superiores a três	75	67	79
%	80,64516129	72,04301075	84,94623656

Resultados 08/09 - 9ºs anos	Resultados 09/10 - 9ºs anos
78,50%	84,95%



## Bibliografia

Afonso, N. (2005). *A Investigação Naturalista em Educação: guia prático e crítico*. Porto: Edições Asa p. 224. 972-41-4487-9.

Almeida, M. E. (2001). *Tecnologias na escola: criação de redes de conhecimento*. Obtido em 18 de Julho de 2009, de <http://cursoyai.googlepages.com/tecnologiaNaEscola.pdf>

APDSI - Associação para a Promoção e Desenvolvimento da Sociedade da informação. (2007). *Glossário da Sociedade da informação*. Obtido em 24 de Junho de 2010, de <http://www.apdsi.pt/contents/files/2007/04/03/f9c53d901df222f03d0250ba488779a2.pdf>.

Aretio, L. G. (1994). *Educación a Distancia Hoy*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Azevedo, R. (2002). Beyond intelligent tutoring systems: using computers as METAcognitive tools to enhance learning? *Instructional Science* , pp. 41-45.

Baptista, L. M. (2000). *Teorias linguísticas e aquisição e aprendizagem de línguas*. Obtido em 23 de Junho de 2010, de <http://www3.mackenzie.br/editora/index.php/tl/article/viewFile/919/649>

Benjamin, A. (1994). Affordable, restructured education: a solution through information technology. *RSA Journal* , 45-49.

Borges, L. C., & Salomão, N. M. (2003). *Aquisição de linguagem: considerações da perspectiva da interação social*. Obtido em 20 de 10 de 2009, de <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-79722003000200013&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722003000200013&lng=en&nrm=iso)>

Buzato, M. E. (2003). The four (other) skills. *II Simpósio em EAD - "E-agor@, professor? Para onde vamos? - Reflexão sobre a formação de docentes online"*. Grupo de Tecnologia Educacional e Educação a Distância (TEED) da PUC-SP.

Chagas, I. (2002). *Trabalho Colaborativo. Condição Necessária para a sustentabilidade das redes de aprendizagem*. Obtido em 17 de Julho de 2009, de <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/ichagas/index.html/CNETrabalho%20Colaborativo.pdf>

Commission of the European communities. (2005). *Key Competences for Lifelong learning – A European Reference Framework*. Bruxelas, Bélgica.

Corea, S. (2000). Cultivating technological innovation for development. *Electronic Journal on Information Systems in Developing Countries* .

Craig, R. J., & Armenic, J. H. (2006). Powerpoint Presentation Technology and the Dynamics of Teaching. *Springer Science and Business Media B.V. 2006* .

Cunningham, C. J., & Bonk, D. J. (1998). Searching for Learner-Centered, Constructivist, and Sociocultural Components of Collaborative Educational Learning Tools. *Collaborative Learning Tools*. Indiana University.

Despacho 143/2008. (2008). *Diário da República*.

Despacho 700/09. (2009). *Diário da República*.

Despacho nº. 178-A/ME/93. (30 de Julho de 1993).

DGIDC. (2010). *As instituições europeias e as políticas linguísticas*. Obtido em 4 de Julho de 2010, de [http://www.dgdc.min-edu.pt/linguas\\_estrangeiras/Paginas/instituicoes-europeias\\_politicaslinguisticas.aspx](http://www.dgdc.min-edu.pt/linguas_estrangeiras/Paginas/instituicoes-europeias_politicaslinguisticas.aspx)

DGIDC: Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular. (2009). *DGIDC*. Obtido em 01 de Jun de 2010, de Programa Inglês 3º Ciclo: Programa e organização curricular: [http://www.dgdc.min-edu.pt/recursos/Lists/Repositrio%20Recursos2/Attachments/170/programa\\_Ingles\\_3Ciclo.pdf](http://www.dgdc.min-edu.pt/recursos/Lists/Repositrio%20Recursos2/Attachments/170/programa_Ingles_3Ciclo.pdf)

Dias, P. (2008). Da e-moderação à mediação colaborativa nas comunidades de aprendizagem. *Educação, Formação & tecnologias*, 4-10.

Easton, G. (1995). Methodology and industrial networks. In K. M. Wilson, *Business Marketing: An Interaction and Network Perspective* (pp. 411-491). Boston: MA: Kluwer Academic Publishers.

EFL Club. (2010). *The A to Z of the U.K. Quiz*. Obtido em 01 de Jun de 2010, de EFL Club: <http://www.eflclub.com/1quizzes/azuk/azuk.htm>

Ellis, R. (1986). *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

Figueiredo, A. D. (2002). *Redes de aprendizagem, redes de conhecimento*. Conselho Nacional de Educação.

Fino, C. N. (2001). Vygotsky e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP): três implicações pedagógicas. (U. d. Instituto de Educação e Psicologia, Ed.) *Revista Portuguesa de Educação*, Vol. 14, pp. 273-291.

Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (2003). *How to design and evaluate research in education* (5th ed.). Boston: McGraw-Hill.

Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: the theory of multiple intelligences*. New York: Basic books.

GEPE. (23 de Julho de 2007). Obtido em 7 de Maio de 2010, de [http://www.portugal.gov.pt/pt/Documentos/Governo/MEd/PTec\\_Educacao.pdf](http://www.portugal.gov.pt/pt/Documentos/Governo/MEd/PTec_Educacao.pdf)

GEPE. (23 de Julho de 2007). Obtido em 7 de Maio de 2010, de [http://www.portugal.gov.pt/pt/Documentos/Governo/MEd/PTec\\_Educacao.pdf](http://www.portugal.gov.pt/pt/Documentos/Governo/MEd/PTec_Educacao.pdf)

Gerard, F., & al, e. (1999). Using Smart Board in foreign language classrooms. *SITE 99: Society for Information Technology and Teacher Education International Conference San Antonio*. Texas.

Germain, C. (1993). *Évolution de l'enseignement des langues: 5000 ans d'histoire*. Paris: CLE International.

Givon, T. (1979). *On understanding grammar*. New York: Academic Press.

GOOGLE. (s.d.). *GOOGLE MAPS*. Obtido em 01 de Jun de 2010, de GOOGLE: <http://maps.google.com/>

Hendry, G. (1996). Constructivism and educational practice. *Australian Journal of Education*, pp. 19-45.

INE: Instituto Nacional de Estatística, IP. (2009). *INE actualidades: 97% dos indivíduos com idade entre os 10 e os 15 anos utilizam computador, 93% acedem à Internet e 85% utilizam telemóvel....* INE.

Internet World Stats. (31 de Dez de 2009). *INTERNET WORLD USERS BY LANGUAGE: Top 10 Languages*. Obtido em 01 de Jun de 2010, de Internet World Stats: <http://www.internetworldstats.com/stats7.htm>

Jorge, N. (2009). *Contextos de Aprendizagem 2.0*. Obtido em 18 de Julho de 2009, de <http://www.slideshare.net/nelsonrjorge>

Karmiloff, K., & Karmiloff-Smith, A. (2001). What is Language Acquisition? In *Pathways to language: From Fetus to Adolescent* (pp. 1-9 e 219-225). Harvard University Press.

Ladislau, D. (2001). *Tecnologias do conhecimento: os desafios da educação*. Obtido em 18 de Julho de 2009, de <http://dowbor.org/tecnconhec.asp>

Larsen-Freeman, D., & Long, M. H. (1991). *An Introduction to Second Language Acquisition Research*. New York: Longman Inc.

Levy, P. (2002). Interactive Whiteboards in learning and teaching in two Sheffield schools: a developmental study. Sheffield: University of Sheffield.

Lima, J. R., & Capitão, Z. (2003). *e-Learning e e-Conteúdos. Aplicação das teorias tradicionais e modernas de ensino e aprendizagem à organização e estruturação de e-cursos*. Lisboa: Centro Atlântico.

Marcelo, C. (1991). *El estudio de caso en la formación del profesorado y la investigación didáctica*. Sevilla: Publicaciones de la Universidad de Sevilla.

Marques, R. (s.d.). *O Conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal em Vygotsky*. Obtido em 01 de Jun de 2010, de Ramiro Marques: [http://www.eses.pt/usr/ramiro/docs/etica\\_pedagogia/O%20Conceito%20de%20Zona%20de%20Desenvolvimento%20Proximal%20em%20Vygotsky.pdf](http://www.eses.pt/usr/ramiro/docs/etica_pedagogia/O%20Conceito%20de%20Zona%20de%20Desenvolvimento%20Proximal%20em%20Vygotsky.pdf)

Mason, R. (1994). *Using communications media in open and flexible learning*. (Routledge, Ed.)

Ministério da Educação. (13 de Agosto de 2007). Despacho n.º 17 860/2007. *Diário da República*, pp. 23041-23046.

Ministério da Educação. (17 de Julho de 2008). Despacho n.º 19117/2008. *Diário da República*, pp. 31731-31738.

MOODLE.org. (s.d.). *MOODLE*. Obtido em 30 de 06 de 2010, de <http://moodle.org/>

Moran, J. M., & Masetto, M. e. (2000). *Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica*. S.Paulo: Papirus Editora.

Morin, E. (2000). *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. Unesco.

Myles, F. (2000). *Second language acquisition (SLA) research: its significance for learning and teaching issues*. Obtido em 24 de Junho de 2010, de Subject Centre for Languages, Linguistics and Area Studies: <http://www.llas.ac.uk/resources/gpg/421>

Papert, S. (1992). *The Children's Machine: rethinking school in the age of the computer*. New York: Basic Books.

Plano Tecnológico da Educação. (2009). *Portal das Escolas. Estudo de implementação*. Lisboa: GEPE.

Ponte, J. (1992). *O computador - um instrumento da educação*. Lisboa: Texto Editora, LDA.

Prensky, M. (2001). *Digital Natives, Digital Immigrants*. Obtido em 18 de Julho de 2009, de <http://www.marcprensky.com/writing/Pransky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>

*Projecto Curricular do Agrupamento Vertical de Escolas Penafiel Sul*. (2007).

Projecto Educativo do Agrupamento Vertical de Escolas Penafiel Sul. (2007).

ProProfs: knowledge sharing tools . (2010). *General quiz about USA*. Obtido em 01 de Jun de 2010, de ProProfs: <http://www.proprofs.com/quiz-school/story.php?title=general-quiz-about-usa>

Ramsey, R. D. (1999). *501 Dicas Para Professores: ideias, estratégias e sugestões devidamente testadas* (2ª ed.). Lisboa: Réplica.

Rodrigues, E. (2004). *repositorium.sdum.uminho.pt*. Obtido em 2 de Julho de 2010, de <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/6412/3/Cap%C3%ADtulo%204-%20O%20Papel%20do%20e-formador.pdf>

Rosenberg, M. J. (2001). *e-Learning strategies for delivering knowledge in the digital age*. New York: McGraw-Hill.

Salmon, G. (2004). *e-moderating: The key to teaching and learning online*. Routledge Falmer.

---

- Salmon, G. (2002). *E-tivities: the key to active online learning*. London: Kogan Page Limited.
- Santos, B. d. (1987). *Um discurso sobre as ciências*. Porto: Afrontamento.
- Shepherd, C. (2003). *In search of the perfect e-tutor*. Obtido em 24 de Junho de 2010, de The Training Foundation: <http://www.trainingfoundation.com/articles/default.asp?PageID=970>
- Silva, A. (2008). Ensino da Era Digital. *Jornal a Página da Educação*, ano 17, nº174, p.20.
- Silva, J. M. (15 de Abril de 2006). *Biblioteca Online de Ciências da Comunicação - Universidade da Beira Interior*. Obtido em 24 de Junho de 2010, de <http://www.bocc.ubi.pt/pag/silva-jose-manuel-pensamento-linguagem.pdf>
- Smith, P. L., & Ragan, J. T. (1999). *Instructional Design*. New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Sobral, S. C. (Março de 2008). B- Learning em disciplinas introdutórias de programação. Universidade do Minho.
- Souza, S. J., & Kramer, S. (1991). *O debate Piaget/Vygotsky e as políticas educacionais*. Obtido em 24 de Junho de 2010, de <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/965.pdf>
- Suss, D. (2001). Computers and the Internet in School: Closing the Knowledge Gap? In M. B. Sonia Livingstone, *Children and their changing media environment - A European Comparative study* (p. 222). Media Education.
- Valente, L., Moreira, P., & Dias, P. (2009). MOODLE: Moda, Mania ou inovação na formação. In L. Alves, D. Barros, & A. Okada, *MOODLE estratégias pedagógicas e estudos de caso*. Salvador: EDUNEB.
- Warschauer, M. (Outono de 2002). A Developmental Perspective on Technology in Language Education. *TESOL Quarterly*.
- Warschauer, M., & Healey, D. (Abril de 1998). Computers and language learning: an overview. *Language Teaching*, pp. 57-71.
- Wenger, E. (Junho de 2006). *Communities of Practice*. Obtido em 30 de Junho de 2010, de Etienne Wenger Home Page: <http://www.ewenger.com/theory/>
- Yager, T. (1991). *Information's Human Dimension: Multimedia Technologies Can Improve Presentations Today*.