DOI: https://doi.org/10.12957/redoc.2021.60475

Revista Docência e Cibercultura

O PROFESSOR CRIADOR DE EXPERIÊNCIAS EDUCACIONAIS MEDIADAS POR TECNOLOGIAS DIGITAIS NA CIBERCULTURA

TEACHER AS DESIGNER OF EDUCATIONAL EXPERIENCES MEDIATED BY DIGITAL TECHNOLOGIES IN THE CYBERCULTURE

EL PROFESOR CREADOR DE EXPERIENCIAS EDUCATIVAS MEDIADAS POR LAS TECNOLOGÍAS DIGITALES EN LA CIBERCULTURA

Adelina Moura[1]

RESUMO

A educação tem beneficiado das tecnologias, sejam analógicas ou digitais, porém a sua integração no processo de ensino e aprendizagem deverá estar, necessariamente, ao serviço da pedagogia. Então como utilizar e potenciar as tecnologias da cultura digital e cibercultura e criar experiências de aprendizagem inovadoras e memoráveis para os estudantes? Esta questão motivou o presente estudo, com o objetivo de analisar algumas das possibilidades que as tecnologias digitais podem trazer ao processo de ensino e aprendizagem da língua e da literatura, na aula de Português e identificar o envolvimento e participação dos alunos nas atividades curriculares. Assim, descrevemos quatro estratégias pedagógicas desenvolvidas com alunos de cinco turmas, do Ensino Profissional, duas do 10º ano e três do 11º ano. Para o desenvolver, optamos por um estudo de caso explorátório, com abordagem mista qualitativa e quantitativa. Os dados foram recolhidos, durante as atividades letivas, através de observação participada e inquéritos. Para a análise de dados recorremos à estatística descritiva e análise de conteúdo. Os resultados parciais mostram que os alunos gostaram das atividades realizadas, se envolveram e participaram nelas ativamente, contribuindo de forma positiva para a construção de aprendizagens mais dinâmicas e significativas. A facilidade em usar ferramentas digitais para apoio às aprendizagens e a sua utilidade influenciaram positivamente a motivação dos alunos pelas tarefas escolares.

PALAVRAS-CHAVE: Língua e Literatura Portuguesas. Tecnologias digitais. Dispositivos móveis. Metodologias emergentes. Cibercultura.

ABSTRACT

Education has benefited from technologies, whether analogue or digital, but their integration into the teaching and learning process should necessarily be at the service of pedagogy. So how to use and leverage the technologies of

[1]**Submetido em**: 16/06/2021 – **Aceito em**: 17/08/2021 – **Publicado em**: 17/12/2021

Licenciada em Ensino do Português e Francês, Mestre em Supervisão Pedagógica do Ensino do Português e Doutora em Ciências da Educação, na especialidade de Tecnologia Educativa. Tem vindo a desenvolver investigação na área do Mobile Learning, com várias publicações em Portugal e no estrangeiro. É docente do ensino básico e secundário, tutora de cursos de formação a distância do Camões - Instituto da Cooperação e da Língua e formadora da formação contínua de professores, em didáticas específicas (Português e Francês) e tecnologia educativa. É investigadora integrada do grupo de I&D – GILT (Games Interaction and Learning Technology), sedeado no Instituto Superior de Engenharia do Porto, e membro do grupo LabTE (Laboratório de Tecnologia Educativa), da Universidade de Coimbra. É colaboradora do Plano Nacional de Leitura 2027.

DOI: https://doi.org/10.12957/redoc.2021.60475

digital culture and cyberculture and create innovative and memorable learning experiences for students? This question motivated the present study, with the aim of analysing some of the possibilities that digital technologies can bring to the teaching and learning process of language and literature, in the Portuguese class and to identify the students' involvement and participation in the curricular activities. Thus, we describe four pedagogical strategies developed with students from five classes, from Vocational Education, two from the 10th grade and three from the 11th grade. To develop it, we chose an exploratory case study, with a mixed qualitative and quantitative approach. Data were collected, during the teaching activities, through participant observation and surveys. For data analysis we used descriptive statistics and content analysis. The partial results show that students enjoyed the activities carried out, got involved and participated actively in the activities, contributing positively to the construction of more dynamic and meaningful learning. The ease of using digital tools to support learning and their usefulness positively influenced students' motivation for school tasks.

KEYWORDS: Portuguese Language and Literature. Digital technologies. Mobile devices. Emergent methodologies. Cyberculture.

RESUMEN

La educación se ha beneficiado de las tecnologías, ya sean analógicas o digitales, pero su integración en el proceso de enseñanza y aprendizaje debe estar necesariamente al servicio de la pedagogía. Entonces, ¿cómo utilizar y aprovechar las tecnologías de la cultura digital y de la cibercultura y crear experiencias de aprendizaje innovadoras y memorables para los estudiantes? Esta cuestión motivó el presente estudio, con el objetivo de analizar algunas de las posibilidades que las tecnologías digitales pueden aportar al proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua y la literatura, en la clase de portugués e identificar la implicación y participación de los alumnos en las actividades curriculares. Así, describimos cinco estrategias pedagógicas desarrolladas con alumnos de cuatro clases, de Formación Profesional, dos del 10º grado y otras tres del 11º grado. Para desarrollarlo, elegimos un estudio de caso exploratorio, con un enfoque mixto cualitativo y cuantitativo. Los datos se recogieron, durante las actividades de enseñanza, mediante la observación de los participantes y encuestas. Para el análisis de los datos se utilizó la estadística descriptiva y el análisis de contenido. Los resultados parciales muestran que los alumnos disfrutaron de las actividades realizadas, se involucraron y participaron activamente en las mismas, contribuyendo positivamente a la construcción de un aprendizaje más dinámico y significativo. La facilidad de uso de las herramientas digitales para apoyar el aprendizaje y su utilidad influyeron positivamente en la motivación de los estudiantes por las tareas escolares.

PALABRAS CLAVE: Lengua y literatura portuguesas. Tecnologías digitales. Dispositivos móviles. Metodologías emergentes. Cibercultura.

INTRODUÇÃO

Enquanto professores, por vezes, somos levados a ensinar replicando o modelo que conhecemos enquanto alunos. Esta situação pode acontecer de forma inconsciente, já que, naturalmente, somos marcados por vivências anteriores que nos podem moldar e restringir. No entanto, temos de conseguir eliminar as barreiras ou conceções que nos limitam, de gerir as situações mais complicadas que encontramos e, ao mesmo tempo, inovar as práticas letivas. Sabemos o quanto são poderosas as crenças em educação. Nomeadamente, quando assumimos e aceitamos um conjunto de valores, pensamentos e maneiras de encarar a educação, deixando que nos marquem como pessoas e influenciem, positiva ou negativamente, a nossa atuação dentro e fora da sala de aula. Há questões profundas na educação, que contribuem para tal,

DOI: https://doi.org/10.12957/redoc.2021.60475

desde logo o currículo obrigatório, as disciplinas, os saberes e as orientações normativas, que nem sempre se adaptam às exigências da sociedade, às práticas, às necessidades e ao perfil dos alunos. Mas, tudo isto faz parte do que é ser professor e da sua função educativa.

A prática reflexiva deve fazer parte da vida de qualquer professor. Por isso, devemos assumir a responsabilidade pelo levantamento sério de questões sobre o que ensinamos, como devemos ensinar e que metas pretendemos atingir, indo além dos objetivos meramente técnicos do ensino, aumentando a preocupação com as próprias atitudes, valores e aspirações (RYAN & WEBSTER, 2019). Refletir sobre estas questões, conhecer aquilo que nos limita e centrarmo-nos no que nos pode "empoderar", ajuda-nos a ser a nossa melhor versão pessoal e profissional. Nos dias que correm, é fulcral sermos capazes de romper com velhas crenças e perspetivar novas abordagens educacionais, já que são muitas as oportunidades e possibilidades que os avanços tecnológicos podem operar na educação (COSTA et al., 2012). Sabemos que nunca foi tão pertinente, como na era digital em que vivemos, ajudar os alunos a aprender a aprender (ROMÁN-MENDOZA, 2018) e a prepará-los para aprender ao longo da vida (COMISSÃO EUROPEIA, 2007). Somos profissionais acostumados a refletir sobre as práticas (STÎNGU, 2012; WEBSTER & WHELEN, 2019) e entregamo-nos à nobre tarefa de melhorar os valores mentais e de fomentar a capacidade crítica dos alunos. Somos capazes de promover mudanças, dando ferramentas aos alunos para que se tornem cidadãos críticos e criativos, com resiliência suficiente para superarem as dificuldades presentes e futuras. Como referem Costa et al. (2012), os professores são os verdadeiros atores transformadores da educação.

Mas como educar na cibercultura, a cultura contemporânea conectada em rede? Como ensinar língua e literatura portuguesas a adolescentes altamente conectados ao mundo digital? A tarefa não é fácil e obriga a enfrentar obstáculos que se prendem com questões práticas, técnicas e pedagógicas. Não raras vezes, ouvimos dos alunos as perguntas "Por que estudamos isto? Para que nos serve?", o que nos obriga a direcionar o processo educativo para aprendizagens mais significativas e relevantes, sabendo que o porquê, o para quê e o como representam não só dificuldades, mas também oportunidades. Da parte do professor não se trata apenas de responder a estas questões, mas de saber quais são as estratégias a utilizar para motivar os alunos a gostarem e a implicarem-se nas aulas, uma vez que a aula de língua materna é um pilar no ensino e na formação ao longo da escolarização. O que sabemos é que na cibercultura se abrem novas possibilidades de experimentação do eu, com o outro e com o mundo e novos e variados processos de ensinar e aprender emergem (LÉVY, 2010). Esta cultura conactada tem vindo a originar mudanças nas relações sociais, na educação e na forma de comunicar e aprender, levando ao surgimento de experiências de formação e pesquisa mediadas por tecnologias digitais e ajudando a criar novas e melhores práticas pedagógicas (SANTOS, 2019). O estudo que apresentamos neste texto tem como objetivo analisar as possibilidades que as tecnologias digitais e os dispositivos móveis dos alunos podem trazer ao processo de ensino e

DOI: https://doi.org/10.12957/redoc.2021.60475

aprendizagem na aula de Português e identificar o envolvimento e participação dos estudantes nas atividades curriculares. Para o desenvolver optamos por um estudo de caso explorátório, com abordagem mista, tendo como público-alvo quatro das nossas turmas, duas do 10º ano e duas do 11º ano, do Ensino Profissional. Na organização do documento, apresentamos primeiro a contextualização da problemática, em segundo lugar o enquadramento teórico, com estudos que ajudam a compreender como integrar tecnologias digitais para ensinar e aprender a língua e literatura portuguesas e diferentes abordagens pedagógicas emergentes para a cibercultura. A seguir, expomos a metodologia e justificação das opções metodológicas, em seguida a descrição das experiências, a apresentação dos dados e discussão dos resultados e finalmente a conclusão com a síntese do estudo.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Ensinar e aprender língua e literatura portuguesas na era digital

A evolução digital está a mudar os modos de comunicação, interação, leitura e escrita e mudará também as formas de ensinar e aprender. As redes digitais são os novos espaços culturais onde se agrupam as nossas identidades para formar a cibercultura global. Nelas convergem o visual e o textual, o oral e o escrito, o comunicativo e o cultural, o local e universal. Aqui todos somos escritores-leitores globais (ROMERO LOPEZ, 2011), com novas possibilidades de estruturação e uso do hipertexto, dos blogues e suportes multimédia, em processos complexos que vão contribuindo para a metamorfose da própria leitura (GUBERN, 2010). De que forma os avanços tecnológicos, a que estamos assistindo, influem na literatura? Sendo uma arte antiga, que se tem mantido até hoje, na essência, a literatura continuará a ser o uso artístico da linguagem e da imaginação. Embora possam mudar os estilos, a linguagem e o tipo de histórias, os suportes em que se escreve e as ferramentas com que se escreve, a criação literária não mudará.

A literatura digital, que se escreve e compõe para ser lida em suporte digital, tem transformado o conceito de livro. Ela representa a confluência entre as tecnologias digitais e a literatura. Algumas das características deste tipo de literatura são a experimentação da coletividade e a ruptura com a linearidade da narrativa (ROMERO LOPEZ, 2011). Neste sentido, é imprescindível analisar o papel das obras de literatura tradicional e aproximarmo-nos de uma nova vaga de literatura em suporte digital. Para Morales Sánchez (2018), a discussão sobre se o livro de papel vai ser substituído pelo digital faz parte da tradição de discussões polêmicas que também aconteceram no passado. Elas tornar-se-ão resolúveis apenas pelo desenrolar dos acontecimentos históricos, políticos, económicos ou sociais que consolidarão ou não tendências, usos ou hábitos. Por essa razão, o confronto entre o impresso e o digital é, neste

DOI: https://doi.org/10.12957/redoc.2021.60475

momento, infrutífero (SOCCAVO, 2015). As diferenças entre o leitor de livros em papel e o leitor de livros eletrônicos vai muito para além da mera tecnologia (GUBERN, 2010). Os leitores é que decidirão através das suas práticas de leitura o futuro da literatura. No entanto, as tecnologias imersivas vão, certamente, contribuir para modificar a paisagem das interfaces digitais e dos hábitos de leitura. Para muitos de nós, o ponto de partida da leitura e da literatura continua a ser o mundo analógico e ainda não muito o digital. Isto não quer dizer que as tecnologias digitais não façam parte das práticas educativas de muitos professores, com uma efetiva utilização na sala de aula. Como refere Romero Lopez (2013), do analógico ao digital são vários os caminhos para a entrada da literatura digital na escola. Enquanto professores, precisamos de encontrar novas formas de motivar os alunos, tendo em conta a sua realidade, as suas necessidades e os seus interesses. O ideal será descobrir formas harmoniosas para desenvolver nos alunos, durante as aulas de língua materna, as competências linguística e literária, a par da competência digital.

Quando se busca um referencial teórico para a formação de professores em tecnologia educativa, surge o TPACK (Technological Pedagogical Content Knowledge) que nos ajuda a compreender como se processa o desenvolvimento profissional e o tipo de competências tecnológicas que o professor deve possuir para desenvolver experiências de aprendizagem enriquecidas tecnologicamente, na sua área curricular (MISHRA e KOEHLER, 2006). Ou seja, saber selecionar os recursos tecnológicos mais adequados aos conteúdos pedagógicos. Por isso, é urgente, pensar e compreender o mundo em que vivemos e situamo-nos no centro das suas possibilidades e oportunidades.

Abordagens pedagógicas mediadas por tecnologias digitais

Sabemos que nem sempre as abordagens pedagógicas utilizadas servem para todos os alunos, por isso é indispensável a diversificação de estratégias educativas, tanto quanto possível, para atingir os objetivos propostos e melhorar as aprendizagens dos alunos. As estratégias de sala de aula devem ser suficientemente adaptáveis e maleáveis para lidar com as diversidades e necessidades dos estudantes (BEHRENDT & FRANKLINS, 2014; MOURA, 2017). Quando adotamos diferentes metodologias, precisamos de ter em mente um conjunto de considerações essenciais para o sucesso do processo educativo, tais como o nível de desenvolvimento e maturidade emocional dos alunos, os conteúdos curriculares, os contextos, as condições técnicas e materiais e as competências do professor. E não menos importante, é saber como aprendemos. As recentes descobertas da ciência, mostram-nos as mais notáveis habilidades de aprendizagem do nosso cérebro (DEHAENE, 2020). Aprendemos pela descoberta, indagação, crítica e tentativas de mudança, originando novas capacidades e formas de conhecimento. Aprendemos uns com os outros quando conectados e em rede (SANTOS, 2019). A

DOI: https://doi.org/10.12957/redoc.2021.60475

aprendizagem colaborativa é uma das formas mais eficazes de tornar a aprendizagem mais envolvente e significativa. A colaboração permite que os alunos se envolvam ativamente no processo educativo, permitindo compreender melhor certos conceitos e reter o conhecimento na memória de longo prazo (CHEN, 2018).

A escola está imersa num processo de transformação, não só fruto da globalização, mas também da revitalização de metodologias passadas e do desenvolvimento tecnológico. Já ninguém duvida da necessidade de haver uma renovação metodológica profunda em todos os níveis educativos. As mudanças sociais, culturais e tecnológicas que vêm acontecendo na sociedade obrigam-nos a repensar os objetivos educacionais e didáticos face às necessidades de preparar os alunos para um mundo líquido (BAUMAN, 2007) e em constante mudança. Diferentes estudos apontam para a necessidade de aproveitar o potencial das tecnologias digitais e dos dispositivos móveis dos alunos, de implementar novas metodologias e recursos no processo de ensino e aprendizagem (CARVALHO, 2012; MOURA, 2017; MUÑOZ-BASOLS et al, 2018), já que as estratégias utilizadas pelo professor influenciam de forma significativa a maneira de aprender dos alunos.

Diferentes teorias de aprendizagem[2] sustentam métodos ativos, que estão a ganhar, atualmente, uma relevância exponencial, em virtude das contínuas e rápidas mudanças operadas na sociedade, das incertezas e dos avanços tecnológicos. Se cada aluno aprende de maneira diferente, então o professor deve considerar integrar nas suas práticas métodos de ensino diversificados, que atendam às necessidades de cada indivíduo. A Aprendizagem Baseada em Projetos ou Problemas, a Aprendizagem Baseada em Jogos e a Aprendizagem Colaborativa e Cooperativa são metodologias ativas que exigem dos professores e alunos mudanças de papéis na forma de ensinar e aprender (PETTY, 2014). Uma forma de integrar estas abordagens metodológicas é o programa eTwinning[3] (aprendizagem por projetos colaborativos). Tem como principal objetivo a implementação de projetos conjuntos com professores e escolas de diferentes países membros da União Europeia, centrando-se na colaboração e cooperação eficaz e eficiente, através da integração das tecnologias de informação e comunicação (TIC). O eTwinning é uma forma inovadora de aprendizagem cooperativa, no ensino de línguas e outras áreas disciplinares, permitindo que os alunos beneficiem das interações sociais com os outros parceiros (AKDEMIR, 2017). Também os jogos, que sempre estiveram presentes na educação, contribuem para a expressão e desenvolvimento das crianças que assimilam e transformam a realidade enquanto jogam e aprendem a colaborar (KISHIMOTO & SANTOS, 2016; LUCAS,

[2] Dewey, 1859-1952; Vygotsky, 1896-1934; Ausubel, 1918-2008.

[3] https://www.etwinning.net/

DOI: https://doi.org/10.12957/redoc.2021.60475

2014). Quando os alunos jogam e trabalham juntos, conseguem encontrar estratégias eficazes para as atividades da aula (CHEN, 2018).

As aulas de campo, por exemplo, podem também resultar num instrumento didático-pedagógico poderoso para facilitar e melhorar a aprendizagem. Como referem Behrendt & Franklins (2014), as aulas de campo, como prática construtivista que assume os desafios do perfil dos alunos do século XXI, são uma excelente opção para os ajudar a interessar-se mais pelos assuntos estudados. As viagens de estudo ou aulas de campo oferecem oportunidades de aprendizagem significativas e educativas aos estudantes nos mais variados assuntos (STODDARD, 2009; WILSON, 2011), potenciando o empenho e a dedicação dos participantes com a própria aprendizagem.

Trabalhar a língua e a literatura na sala de aula não é fácil (CASSANY et al., 1998). Apesar da diversidade de estratégias pedagógicas e tecnológicas existentes, a cultura do manual continua a prevalecer, sobre outros suportes de aprendizagem. Esta situação leva a que os docentes não tenham oportunidade de aceder a novos tipos de materiais, reduzindo as possibilidades de experimentar metodologias emergentes e conteúdos em formatos mais inovadores (CUBILLOS, 2014). Acreditamos que a tecnologia pode fazer parte de qualquer sala de aula, em particular da aula de língua. Para Herrera Jiménez (2015) a tecnologia é comunicação e esta dimensão deve ser desenvolvida na aula. A tecnologia deve abrir espaços e não fechá-los, pois é um ecossistema propício à criatividade e à participação na aula, interessando tanto a ação como a interação dos alunos nos processos de aprendizagem. A tecnologia pertence à vida diária e a escola não a deve excluir. Para isso, é necessário que o professor seja mais autónomo na hora de estabelecer a sua prática docente, podendo utilizar a variedade de ferramentas e recursos que tem à disposição (ROMÁN-MENDOZA, 2018). Quando se pretende criar materiais e recursos é preciso que se ajustem ao contexto e às necessidades dos alunos. Tratando-se de recursos para serem acedidos facilmente através dos smartphones dos alunos, devem apresentar algumas características específicas: claridade, brevidade e flexibilidade. O desenho de materiais didáticos exige ao professor algum tempo e competências pedagógicas, didáticas e digitais.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Como referem Bogdan e Biklen (1994), qualquer investigação apresenta um alicerce teórico, cabendo ao investigador definir os paradigmas da investigação em educação. Para este trabalho, optamos pela metodologia de estudo de caso, por nos permitir interpretar e entender fenómenos que ocorrem nas diversas áreas do saber, em particular na educação. Segundo Yin (2015), trata-se de um tipo de pesquisa que diz respeito a fenómenos, factos, acontecimentos

DOI: https://doi.org/10.12957/redoc.2021.60475

contemporâneos que fazem parte do nosso quotidiano e é adequada à investigação na área de educação. O estudo possui uma abordagem mista (quantitativa e qualitativa) e a amostragem foi por conveniência, por se tratar de uma população acessível (os nossos próprios alunos), permitindo rapidamente obter ideias sobre um determinado assunto e adequando-se aos objetivos da pesquisa exploratória, mas inviabilizando afirmações gerais. A recolha de dados, no final da aplicação das quatro estratégias pedagógicas (PEREIRA et al., 2018), foi por inquérito por questionário, com perguntas abertas e fechadas de tipo escala de Likert. A informação menos "rica" que se obtém com inquéritos com perguntas fechadas (HILL e HILL, 2012), levou-nos a obter dados também por entrevista estruturada e observação direta, aumentando as fontes de evidências (YIN, 2015). Os instrumentos de recolha de dados foram elaborados em função das condições, já que tínhamos a possibilidade de ter todos os participantes no mesmo momento e local (QUIVY, 2008).

Assim, o presente estudo pretende dar resposta à questão: Como utilizar e potenciar as tecnologias digitais e os dispositivos móveis dos alunos na cibercultura e criar experiências de aprendizagem inovadoras e memoráveis na aula de Português? Tem como objetivo geral analisar possibilidades que as tecnologias digitais podem trazer ao processo de ensino e aprendizagem da língua e da literatura, na aula de Português. Daqui emergem os seguintes objetivos específicos: (i) fomentar a aprendizagem da língua e literatura portuguesas, (ii) desenvolver o trabalho autónomo dos alunos através da construção de jogos e recursos educativos e (iii) melhorar as atitudes e comportamentos na aula. Esta pesquisa, com abordagem mista qualitativa e quantitativa, centra-se no relato de quatros experiências pedagógicas, de carácter descritivo, com observação de factos, registo, análise e interpretação de dados, proporcionando percepções e reflexões para compreensão do contexto do problema. Participaram 105 alunos do Ensino Profissional, dos 10º (44 alunos) e 11º (61 alunos) anos, de uma escola básica e secundária pública, do norte de Portugal. As atividades pedagógicas, para aprendizagem da língua e literatura portuguesas na aula de Português, mediadas por tecnologias digitais, foram planeadas e organizadas pela investigadora e decorreram dentro e fora da sala de aula.

ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS NA AULA DE PORTUGUÊS

Os alunos questionam-se, muitas vezes, sobre a finalidade de estudar a língua materna e textos literários clássicos. Esta situação obriga o professor a criar estratégias imersivas capazes de envolver, profundamente, os alunos no processo educativo. Então, como abordar a educação literária e implicar os estudantes nas diferentes nuances das obras clássicas em estudo? A discussão sobre a necessidade de incluir textos literários como suporte didático na aula de língua materna está superada, pois implica conhecimentos linguísticos, capacidades de

DOI: https://doi.org/10.12957/redoc.2021.60475

compreensão e interpretação, hábitos de leitura, capacidades de leitura e escrita (CASSANY et al, 1998), fundamentais para ter sucesso ao longo da vida. O desenvolvimento da competência literária traz benefícios para a construção do ser humano. Então que estratégias usar? Uma boa organização e apresentação dos conteúdos é essencial para auxiliar na consecução dos objetivos propostos. Para tal, os recursos devem ser adequados, significativos, atrativos e versáteis. A inclusão de aspectos e conhecimentos contemporâneos e próximos das experiências dos alunos, sejam linguísticos ou socioculturais, podem fomentar a motivação e a capacidade de inferir, relacionar, avaliar, criar e comunicar. Também é fundamental que os conteúdos e atividades sejam desafiantes aos olhos dos alunos, no sentido de fomentar o desenvolvimento da aprendizagem autônoma e significativa. Não menos importante, é levar a que o professor e os alunos se sintam confortáveis com as estratégias, os procedimentos e os materiais utilizados nas práticas letivas.

O ciberespaço, ao ser um meio de comunicação interativo e comunitário, surge como uma ferramenta privilegiada para construção da inteligência coletiva (LÉVY, 2010). Na cibercultura, por meio de produções de autoria, interações e promoção dos media sociais, é possível visionar potencialidades pedagógicas emergentes, capazes de transformar a educação (SANTOS, 2019). A seguir descrevemos quatro estratégias de aprendizagem desenvolvidas, dentro e fora da sala de aula, para fomentar a aprendizagem da língua e literatura portuguesas e desenvolver a aprendizagem colaborativa e o trabalho autónomo dos alunos, através da construção de jogos de tabuleiro e recursos educativos.

Estratégia 1 - Construção de jogos de tabuleiro literários

A aprendizagem baseada em jogos é uma metodologia que está a entrar em muitas práticas docentes e enriquece as estratégias educativas (KISHIMOTO & SANTOS, 2016; LUCAS, 2014). A ação de jogar gera dopamina no cérebro, uma substância química que produz prazer. Desta forma aprender jogando é muito mais fácil para o cérebro, melhorando o desempenho e a atenção. Para tirar proveito desta metodologia educacional propusemos aos alunos de uma turma do 10.º ano do Ensino Profissional que criassem jogos de tabuleiro para estudar duas obras da literatura portuguesa, do século XVI: Os Lusíadas, de Luís de Camões e a História Trágico Marítima, compilada por Bernardo Gomes de Brito. Os objetivos desta estratégia de aprendizagem eram motivar os alunos para o estudo e a compreensão destas obras clássicas, transformá-los em produtores de recursos educativos, fomentar o interesse e a curiosidade por conhecer a literatura portuguesa, favorecer a aprendizagem através do jogo e melhorar as atitudes e os desempenhos escolares.

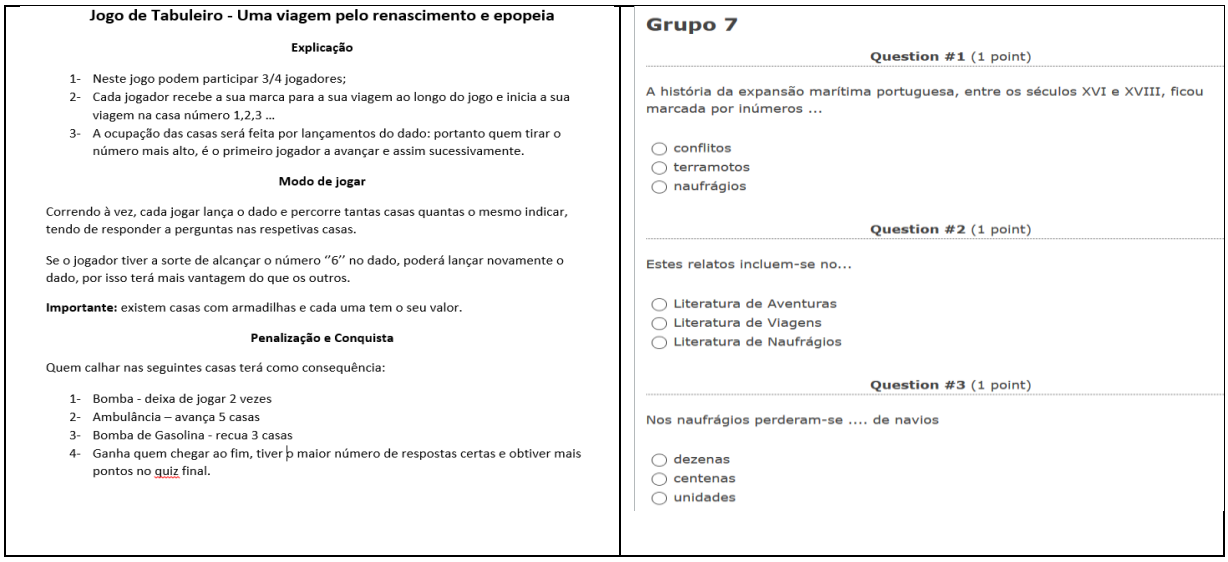
Nesta atividade participaram 21 alunos, entre os 15 e os 17 anos, 17 rapazes e 4 raparigas. Os alunos foram divididos em sete grupos com três elementos cada. A cada grupo foi atribuído um tema referente ao programa da disciplina, para o estudo das duas obras: (1) Renascimento e

DOI: https://doi.org/10.12957/redoc.2021.60475

ReDoC Revista Docência e Cibercultura

epopeia, (2) Estrutura interna e externa de Os Lusíadas, (3) Plano da viagem, (4) Plano da História de Portugal, (5) Plano da mitologia, (6) Plano do poeta, (7) História Trágico-Marítima. Para a execução da atividade a professora bibliotecária forneceu os materiais necessários: cartolinas, cola, tesouras, marcadores, folhas brancas, dados, ampulheta e pinos. Os alunos planificaram e criaram os jogos no espaço do *MakerSpace*[4] da Biblioteca Escolar, cuja sala está preparada para trabalhos de grupo. Desta forma, fomentamos o espírito criativo dos alunos transformando-os de consumidores a produtores de conteúdos, visto que estes jogos podem ser reutilizados no futuro. Como em qualquer outra atividade, a planificação é fundamental para estabelecer o caminho que se quer seguir e os objetivos que se querem alcançar.

Foram necessárias 3 aulas de 90 minutos para os alunos criarem os jogos de tabuleiro, as regras (figura 1) e as perguntas de escolha múltipla para as casas (mínimo 12 questões por grupo) e uma aula de 90 minutos para jogarem. Os diferentes grupos colaram ou escreveram as perguntas em pequenos cartões para serem respondidos na respetiva casa de jogo, durante a fase de jogo com lançamento dos dados. No final do jogo, foi colocado em cada tabuleiro um código QR[5] que direcionava os alunos para um quiz de 10 perguntas (figura 1). Todos os alunos jogaram todos os tabuleiros, rodando sempre que terminavam um dos jogos e o coordenador de cada equipa dava ordem para se iniciar novo jogo.



Jogo de Tabuleiro - Uma viagem pelo renascimento e epopeia

Explicação

1- Neste jogo podem participar 3/4 jogadores;
2- Cada jogador recebe a sua marca para a sua viagem ao longo do jogo e inicia a sua viagem na casa número 1,2,3 …
3- A ocupação das casas será feita por lançamentos do dado: portanto quem tirar o número mais alto, é o primeiro jogador a avançar e assim sucessivamente.

Modo de jogar

Correndo à vez, cada jogar lança o dado e percorre tantas casas quantas o mesmo indicar, tendo de responder a perguntas nas respetivas casas.

Se o jogador tiver a sorte de alcançar o número "6" no dado, poderá lançar novamente o dado, por isso terá mais vantagem do que os outros.

Importante: existem casas com armadilhas e cada uma tem o seu valor.

Penalização e Conquista

Quem calhar nas seguintes casas terá como consequência:

1- Bomba - deixa de jogar 2 vezes
2- Ambulância – avança 5 casas
3- Bomba de Gasolina - recua 3 casas
4- Ganha quem chegar ao fim, tiver o maior número de respostas certas e obtiver mais pontos no quiz final.

Grupo 7

Question #1 (1 point)

A história da expansão marítima portuguesa, entre os séculos XVI e XVIII, ficou marcada por inúmeros …

- conflitos
- terramotos
- naufrágios

Question #2 (1 point)

Estes relatos incluem-se no…

- Literatura de Aventuras
- Literatura de Viagens
- Literatura de Naufrágios

Question #3 (1 point)

Nos naufrágios perderam-se …. de navios

- dezenas
- centenas
- unidades

Figura 1. Exemplos das regras de um jogo e de um *quiz* final
Fonte: autora

O resultado final foi muito positivo (figura 2), pois os alunos, durante a fase de criação,

[4] https://makerspace-aeca.webnode.pt/
[5] https://testmoz.com/1703464

DOI: https://doi.org/10.12957/redoc.2021.60475

desenvolveram múltiplas competências teóricas e práticas, resolução de problemas, sensibilidade estética e artística, bem como capacidades cognitivas, reflexivas e colaborativas. Fortaleceram habilidades transversais como atenção, esforço, rigor, memória, imaginação e utilização de tecnologias digitais.

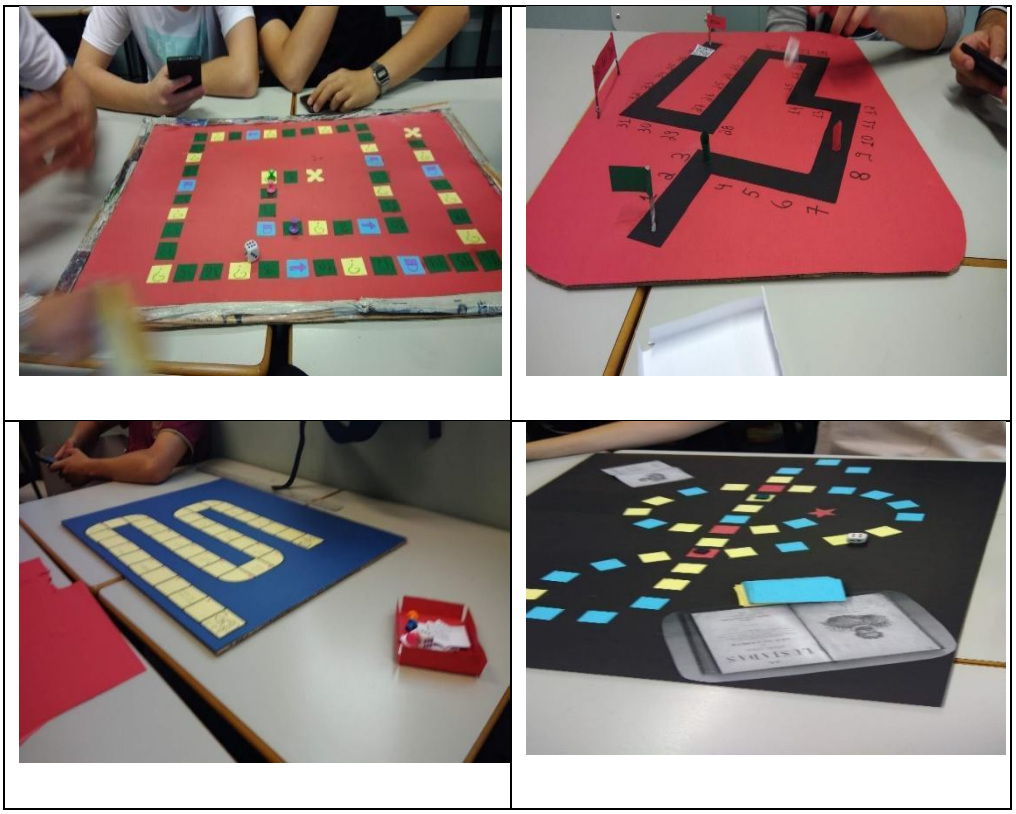


Figura 2. Jogos de tabuleiro literários criados pelos alunos
Fonte: autora

Os alunos estiveram mais ativos durante a aprendizagem, recorreram à sua intuição e conhecimentos para criar os jogos de tabuleiro e resolver os problemas que foram surgindo ao longo do processo de criação, melhorando a competência social. Ao trabalharem em grupo pequeno (3 elementos) permitiu personalizar o ritmo da aprendizagem e desenvolver uma gama de competências (LUCAS, 2014). A participação dos alunos e o interesse pelas aprendizagens foi notória, em todas as fases do processo de desenvolvimento dos trabalhos.

Resultados e discussão

No final do projeto os alunos responderam a um questionário de opinião anónimo on-line (formulário da Google), com perguntas abertas e fechadas. A totalidade dos alunos respondeu

DOI: https://doi.org/10.12957/redoc.2021.60475

afirmativamente à pergunta sobre se gostariam de criar o jogo de tabuleiro literário. Apenas 12,5% dos alunos responderam que já tinham criado anteriormente um jogo deste género. A grande maioria dos alunos (93,8%) considerou que criar estes jogos de tabuleiro os motivou na aprendizagem dos conteúdos curriculares. Alguns alunos justificaram a opinião a esta pergunta da seguinte forma: "Pois aprendemos muito com as perguntas que nos fazem" (A08); "Porque é uma maneira dos alunos aprenderem de uma maneira diferente e mais fácil a matéria" (A11); "Os alunos ficam motivados pois como foram criados por eles sentem-se motivados" (A12); "Torna-se mais interativo, é uma boa forma de compreender a matéria" (A15); "Porque nós gostamos de jogos" (A16). Estudos sobre jogos na educação são descritos como de grande valor pedagógico, por ajudarem no desenvolvimento de diferentes competências: colaboração, pensamento crítico, resolução de problemas e comunicação, podendo ser transferidas para outras áreas sociais e de trabalho (CARVALHO, 2012; LUCAS, 2014; KISHIMOTO & SANTOS, 2016; MOURA, 2018).

Estratégia 2 - Toponímia e Realidade Aumentada

Entendemos que o Património Cultural é um universo presente no nosso quotidiano, que requer conhecimento, proteção e valorização. Reconhecemos ainda que a toponímia é um elemento do património cultural que se vem memorizando nas placas toponímicas. Sendo a toponímia uma parte da linguística, com ligações com a história, a literatura, a arqueologia e a geografia justifica-se o desenvolvimento desta proposta didática em diferentes áreas disciplinares. Trata-se de aprender na rua e da rua, perguntando pelos seus nomes, pesquisando, explorando e encontrando-se com poetas, escritores, escultores, cientistas, historiadores, beneméritos, etc. Assim, lançamos o desafio aos alunos de enriquecerem o seu conhecimento sobre a toponímia da junta de freguesia em que se insere a sua escola.

Esta atividade desenvolveu-se durante quatro blocos de 90 minutos cada. Realizou-se no âmbito do plano de atividades do Clube Europeu da escola, subordinado ao tema Património Cultural. Nele participaram 23 alunos de uma turma do 10º ano do Ensino Profissional, 21 do sexo masculino e 2 do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 15 e os 18 anos. Através do projeto pretendia-se: sensibilizar os alunos para a riqueza e diversidade do património cultural, em particular a toponímia bracarense; aproximar a prática educativa da realidade social e patrimonial circundantes, pela intencionalidade pedagógica do ensinar e do aprender, articulada com o desenvolvimento da capacidade criativa; alertar os alunos para a necessidade de proteção e conservação do património cultural. Assim, as atividades propostas foram no sentido dos alunos fazerem o levantamento dos dados biográficos e históricos sobre os nomes e as personalidades que designam as ruas, por onde muitos deles passam no caminho de casa para a escola e vice-versa. Numa segunda etapa, deveriam produzir vídeos, usando o

DOI: https://doi.org/10.12957/redoc.2021.60475

editor de vídeos on-line Animoto[6], com a informação recolhida para cada rua e por fim criar códigos QR com o URL dos vídeos publicados online[7] (figura 3).

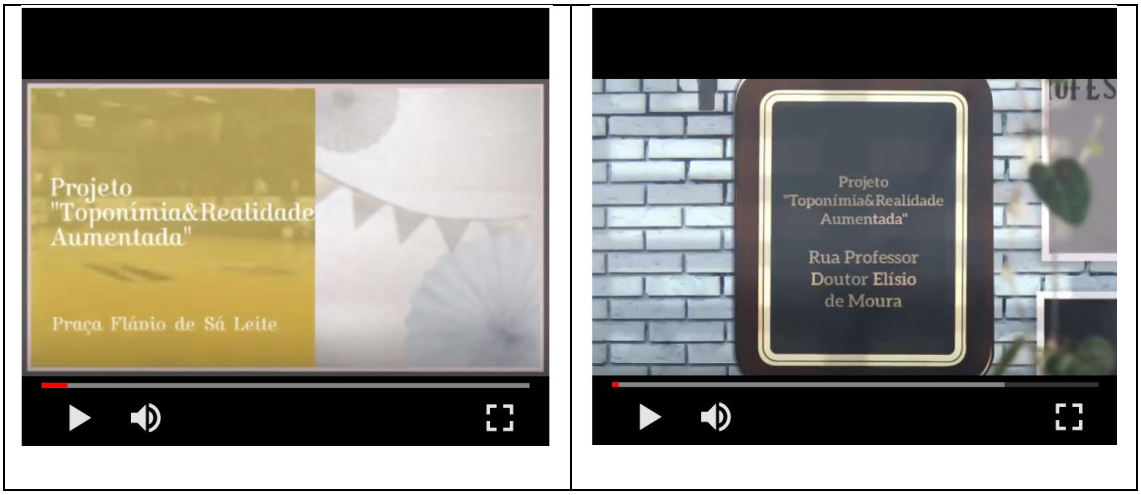


Figura 3. Vídeos criados pelos alunos sobre dois topónimos
Fonte: autora

Resultados e discussão

No final do projeto, os alunos responderam a um questionário on-line anónimo (formulários Google). A quase totalidade dos alunos (96%) gostou de realizar esta atividade e para 87% dos alunos ela foi importante para entender melhor os nomes das ruas e das personalidades do país e da região que lhes dão nome. A grande maioria dos alunos (91%) considerou que este projeto aproximou as atividades da escola à realidade circundante. Para 87% dos alunos, este projeto foi importante para a sua cultura geral. A maioria dos alunos (82%) concordou que o trabalho em pares ajudou a melhorar o produto final e a totalidade dos alunos gostou de trabalhar em pares. Como refere Chen (2018), a colaboração e a interação entre pares estimula a aprendizagem, ajudando a resolver problemas e a encontrar estratégias eficazes para desenvolvimento das atividades da aula.

Estratégia 3 - Uma viagem pelo barroco: do papel ao digital

Uma aula de campo pode ser uma estratégia didático-pedagógica de grande relevância para a contextualização histórico-cultural e social referente a uma determinada época literária. Enquanto mecanismo facilitador do processo de aprendizagem de um assunto curricular e

[6] https://animoto.com/

[7] https://clubeuropeuesca.blogspot.com/2018/03/toponimia-e-realidade-aumentada.html

DOI: https://doi.org/10.12957/redoc.2021.60475

promotor do conhecimento, contribui para favorecer o contacto entre o aluno e a realidade, através da observação e das vivências nos espaços reais (BEHRENDT & FRANKLINS 2014; STODDARD, 2009; WILSON, 2011). A cidade dos arcebispos, como é conhecida a cidade de Braga, tornou-se o epicentro das manifestações barrocas, em Portugal, nos séculos XVII e XVIII. Assim, depois de introduzido na aula o movimento barroco, para estudar o Sermão de Santo António aos Peixes, obra do século XVII, de Padre António Vieira, os alunos realizaram uma aula de campo, viajando pelos monumentos barrocos da cidade. Esta atividade foi alargada a todos os alunos do 11.º ano da escola, mas para este estudo apenas consideramos os dados recolhidos com duas das nossas turmas. Com esta estratégia de aula pretendeu-se promover a aprendizagem social e o contacto com a realidade estudada. Visou-se ainda favorecer a integração de tecnologias digitais e fomentar metodologias participativas, agregando teoria e prática e estabelecendo relações com o observado. Uma das professoras de Português da escola produziu um guião que serviu para orientar os alunos durante a aula de campo. Este guião foi adaptado por cada um dos professores participantes para as suas respectivas turmas.

Duas das nossas turmas do ensino profissional, participaram nesta atividade, realizada numa aula de 90 minutos. Os alunos realizaram autonomamente a atividade, depois de divididos em pares, seguindo para isso as indicações apresentadas no guião, interligando papel e tecnologias digitais. Os locais a visitar pelos alunos estavam assinalados através de um código QR. Em cada local os alunos tinham de obter informação para completar um exercício lacunar e tirar uma selfie, com os seus smartphones, e enviá-la para o e-mail da professora, evidenciando deste modo que cumpriram as indicações dadas. Para obter a informação poderiam perguntar ou pesquisar na Web, usando os seus dispositivos móveis (figura 4).

Figura 4. Guião da aula de campo "Uma viagem ao Barroco"
Fonte: autora

Não podendo a professora acompanhar todos os grupos, optamos por ficar na escola e a partir da sala de aula ficar em contacto com os alunos, através do e-mail e por SMS, respondendo às questões e dúvidas dos alunos. Esta atividade facilitou o trabalho autónomo e a aprendizagem social, ao proporcionar a interação entre os participantes e a comunidade, na medida em que

DOI: https://doi.org/10.12957/redoc.2021.60475

os alunos tinham de interagir com as pessoas que encontravam nos locais, procurando obter informação para responder às tarefas solicitadas, caso não conseguissem a resposta podiam pesquisar na Web. Deste modo, proporciona-se a oportunidade para observar e analisar os espaços e monumentos, estimulando a pesquisa e aproximação dos conteúdos trabalhados na aula com o espaço real. No final da visita, os alunos foram chegando à sala de aula espaçadamente, com os seus guiões preenchidos, permitindo à professora corrigir e clarificar, presencialmente, as respostas de cada equipa, melhorando a compreensão do assunto estudado, tal como aludem Behrendt & Franklins (2014).

Resultados e discussão

A opinião dos alunos foi recolhida no final da atividade através de um questionário on-line anónimo (formulários Google). Responderam 37 alunos, 28 do sexo masculino e 9 do sexo feminino. A maioria dos alunos (98%) disse que gostou da atividade. Estas são algumas das justificações dadas: "Fiquei a saber várias coisas que existem ao meu redor" (A09); "Foi uma aula muito interativa com a turma e proporcionou-nos ainda assim a obtenção de conhecimentos da arte barroca" (A14); "Porque foi divertido andar pelo centro da cidade e descobrir novos conhecimentos" (A21); "É uma forma de nos interessarmos mais pelas aulas" (A26); "Porque falava sobre as obras da época e os seus artistas, além de procurarmos informações" (A30); "Aula diferente e ajudou-nos a conhecer melhor a cidade" (A33).

Relativamente à abordagem pedagógica usada, para 86% dos alunos, foi mais motivante aprender através deste tipo de atividades fora da sala de aula, do que apenas através de uma abordagem tradicional centrada no conteúdo da aula. Quanto ao uso dos dispositivos móveis, o acesso à Internet no smartphone foi relevante para realizar esta atividade, segundo 83% dos inquiridos, indo de encontro ao mencionado por Moura (2017) num outro estudo. Já para 70% dos respondentes, o facto de terem de tirar uma selfie junto aos monumentos aumentou o interesse pela atividade.

No que concerne à dificuldade da atividade, apenas 37% dos alunos consideraram que foi difícil responder às questões do guião. Quanto à colaboração, segundo 97% dos alunos, a resolução das questões do guião foi realizada em colaboração com o par e para 92% foi desafiante. Relativamente à aquisição de conhecimentos, 73% dos alunos responderam afirmativamente, consideraram que esta atividade os ajudou a compreender melhor o Barroco, 24% mostraram indecisão e 3% responderam negativamente. Para 80% dos alunos esta atividade aumentou o interesse pela aula de Português. Segundo Behrendt & Franklins (2014), os estudantes que participam em experiências de aulas de campo mostram uma atitude mais positiva sobre o assunto estudado, promovendo aprendizagem futura e estratégias de pensamento de nível

DOI: https://doi.org/10.12957/redoc.2021.60475

elevado. Outros estudos (STODDARD, 2009; WILSON, 2011) concluiram que há ganhos de conhecimentos e aumento da aprendizagem durante as viagens de estudo ou aulas de campo e que estas oferecem muitas oportunidades significativas e educativas aos estudantes em todos os assuntos.

Os resultados e as nossas observações mostram que a metodologia utilizada, centrada no aluno e na aprendizagem, favoreceu o processo de ensino e aprendizagem, pela ampliação do conhecimento e do desenvolvimento do espírito colaborativo entre os participantes. Segundo Behrendt & Franklins (2014), com a compreensão vem a confiança e a motivação intrínseca, elementos fundamentais em qualquer processo de aprendizagem.

Estratégia 4 - Projeto eTwinning: Um tripé para o meu eBook

O programa eTwinning[8] foi lançado, em 2005, pela Comissão Europeia, como a principal ação do seu programa de e-Learning. Disponibiliza uma plataforma para que os professores e educadores, do ensino básico e secundário, possam comunicar, colaborar, partilhar e desenvolver projetos a distância, entre escolas da Europa, podendo haver membros convidados de outros países do mundo. Esta ação promove a integração das TIC nas práticas educativas e proporciona oportunidades de desenvolvimento profissional contínuo aos profissionais da educação. Trata-se da maior comunidade de escolas europeias. Desde 2014, faz parte do Erasmus+, o programa europeu para a Educação, Formação, Juventude e Desporto.

Desenvolvemos um projeto de geminação de escolas, para promover hábitos de leitura nos nossos alunos em colaboração com alunos de outros países. A leitura é importante para que crianças e jovens construam e assimilem habilidades de alfabetização. Sendo assim, leitores brasileiros, portugueses e galegos trabalharam juntos à volta de livros e da leitura, criando hábitos de leitura recreativa e produzindo diversos materiais. Os alunos do curso de Informática do IES San Clemente, em Santiago de Compostela (Espanha), alunos de um curso do ensino profissional, da Escola Secundária Carlos Amarante, em Braga (Portugal), e a Associação Casa da Árvore[9], de Poços de Caldas (Brasil), desenvolveram o projeto eTwinning "Um Tripé para o meu e-book"[10], com o pretexto de falar de livros e formar leitores. O tripé é formado por leitores brasileiros, portugueses e galegos que trabalharam juntos à volta dos livros que mais gostam e outros que descobriram.

Neste projeto, promovemos a utilização de metodologias colaborativas e a aprendizagem baseada em projetos. A integração das TIC no projeto implicou uma mudança na forma de

[8] https://www.etwinning.net/pt/pub/index.htm
[9] http://casadaarvore.art.br/
[10] https://twinspace.etwinning.net/25906/pages/page/152310

DOI: https://doi.org/10.12957/redoc.2021.60475

ensinar e aprender, estando inerentes os princípios do socioconstrutivismo, da aprendizagem cooperativa e colaborativa. Este tipo de metodologia fomentou o desenvolvimento das competências de pesquisa, seleção e organização de informação, para a sua transformação em conhecimento aplicável noutras situações, através da sua publicação e partilha com os parceiros. Promoveu-se também o desenvolvimento de competências sociais no que se refere à igualdade e respeito nas relações interpessoais, à promoção do desenvolvimento do espírito de interajuda e ao apreço pela opinião e cultura dos outros.

Comunicação e colaboração entre as escolas parceiras

Um projeto desta natureza implicou o desenvolvimento de hábitos, métodos e competências de organização de trabalho. Proporcionou o trabalho colaborativo com as escolas parceiras, para o desenvolvimento de um projeto comum e para a construção colaborativa de conhecimento. Assim, foram aproveitadas todas as formas de comunicação disponíveis aos professores parceiros e alunos: chat, SMS, e-mail, redes sociais, fóruns, gravação de vídeos, áudio e outras que os alunos usaram fora da sala de aula para preparação das tarefas de grupo.

Os alunos recolheram, processaram, partilharam e comentaram informação em colaboração uns com os outros, desenvolveram técnicas de conversação, debate, discussão e escuta ativa nas línguas portuguesa e galega. O projeto permitiu valorizar a aprendizagem da língua materna, no contexto de uma realidade europeia multilingue, mostrando a importância das línguas maternas a partir do interesse que estas despertam nos alunos dos países parceiros, como foi o caso dos alunos galegos que aprendem português como língua estrangeira. Os alunos portugueses tiveram a oportunidade de descobrir as línguas dos seus parceiros (Galego e Castelhano) através da partilha de mensagens ou materiais.

Os professores estabeleceram contacto, essencialmente, por e-mail, mas também por Skype, no chat do portal eTwinning e Google Docs. Para os alunos partilharem os seus trabalhos organizaram-se duas videoconferências de 90 minutos cada. Os alunos interagiram uns com os outros através dos fóruns abertos no Twinspace.

A atividade de criação de Minicontos foi realizada em grupos mistos (alunos galegos e portugueses). Os alunos portugueses, brasileiros e galegos usaram os seus dispositivos móveis para gravarem as entrevistas sobre as leituras e os livros preferidos. Para a criação do livro digital sobre "Contos populares Galegos e Portugueses", os alunos galegos e portugueses trabalharam colaborativamente num documento do Google Slides. Os alunos portugueses, enquanto nativos da língua portuguesa, procederam à correção dos textos dos alunos galegos, o que reforçou nos nossos alunos a importância de uma boa proficiência da língua materna.

As tecnologias digitais da cibercultura na geminação de escolas

Um projeto de geminação como este proporcionou as condições ideais para a integração de

DOI: https://doi.org/10.12957/redoc.2021.60475

diferentes tecnologias e o desenvolvimento da literacia digital e informacional. As tecnologias foram necessárias para concretizar todas as atividades (quadro 1).

Quadro 1. Atividades e tecnologias usadas

Atividades	Tecnologias Digitais
Apresentação dos alunos	Padlet e Voki
Inquérito inicial: Os jovens e a leitura	Google Formulários
Gravações áudio	Flipgrid
Vídeos – trailers de livros	Animoto
Entrevista	Smartphones dos alunos
Palavra do Dia	Google Drive
Minicontos	App Diminuto
eBook Contos populares	Google Slides
Videoconferências	Big Blue Button

Fonte: autora

Pela comunicação e interação aprende-se a comunicar melhor e a respeitar a diversidade cultural. Ao colocarmos os alunos numa situação autêntica de comunicação, em que aqueles com quem e para quem comunicam estão genuinamente interessados no que têm para comunicar, como aconteceu nas duas videoconferências, os alunos esforçaram-se para compreender e serem compreendidos. O facto da comunicação ser mediada por tecnologias digitais na forma de e-mail, de conversação em videoconferência ou publicações em fóruns de discussão, levou a que todos os alunos tenham podido desenvolver e seguido as normas de cortesia, em ambiente virtual, e beneficiado do potencial da cibercultura e de novas maneiras de sociabilidade que ela permite (SANTOS, 2019). Ao possibilitar a criação dos trailers dos livros[11] que leram durante o projeto fomentou-se a criatividade e a transformação dos alunos de consumidores a produtores de conteúdos (CARVALHO, 2012; MOURA, 2017).

Resultados e discussão

No final do projeto, os alunos galegos e portugueses responderam a um questionário online anónimo. Apesar de terem participado no projeto mais alunos, apenas obtivemos respostas de 24 alunos, todos rapazes, com idades compreendidas entre os 17 e 21 anos. A maioria dos respondentes gostou de participar no projeto (83%), sentiu interesse em aprofundar os conhecimentos sobre a cultura dos parceiros (71%), considerou que o projeto permitiu a construção colaborativa do conhecimento (92%) e proporcionou o desenvolvimento de

[11] https://www.youtube.com/playlist?list=PL4W52t05cGlxByJX6bRTmPOISf-tcNjgu

DOI: https://doi.org/10.12957/redoc.2021.60475

competências de pesquisa, seleção e organização da informação (79%). A quase totalidade dos alunos considerou que o projeto foi bom para interagir com outras pessoas e ajudou a ter experiências positivas de interação intercultural (96%). Todos os alunos gostaram de participar das videoconferências.

Os resultados obtidos por Akdemir (2017) mostram que os projetos eTwinning são excelentes oportunidades para professores e alunos, tanto em termos de melhoria do processo de ensino e aprendizagem, como por possibilitarem o intercâmbio intercultural, o envolvimento dos alunos e o desenvolvimento de competências linguísticas e culturais, apesar das dificuldades que se possam enfrentar. Atualmente, a aprendizagem de línguas não se pode restringir à sala de aula, visto que as tecnologias digitais fornecem ricas oportunidades para ampliar as aprendizagens da sala de aula (MOURA, 2017).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Trabalhar com alunos do ensino profissional, pela sua especificidade, continua a ser uma tarefa complexa e desafiadora para qualquer professor. Por este motivo, o desafio para encontrarmos estratégias criativas de sucesso é constante. O uso de metodologias de aprendizagem mais ativas, baseadas em jogos e projetos aumentou a motivação e o interesse dos alunos pelos conteúdos curriculares, tanto no domínio da língua como da literatura, favorecendo a aquisição de conhecimentos variados e significativos. A diversificação das estratégias e dos recursos foi um elemento relevante e influenciou positivamente o rendimento dos alunos. Introduzir atividades de carácter lúdico, em assuntos particularmente complexos, é aconselhável e há uma ampla bibliografia que estimula a sua incorporação nas práticas pedagógicas (KISHIMOTO & SANTOS, 2016).

Não se trata de usar apenas os recursos tecnológicos, mas de mudar as metodologias, dando protagonismo aos alunos. Quando o professor desenha atividades de aprendizagem combinando tecnologias, pedagogia e conteúdos curriculares gera, certamente, práticas docentes mais inovadoras, eficazes e significativas. Como refere Giroux (1997:162), os professores enquanto profissionais intelectuais devem “repensar e reformar as tradições e condições” para poderem assumir “todo o seu potencial como estudiosos e profissionais ativos e reflexivos”. Estas práticas, mediadas por tecnologias, permitiram-nos um desenvolvimento pessoal e profissional alargado, experimentar diferentes estratégias de aula e ao mesmo tempo refletir sobre as nossas práticas, avaliar o trabalho desenvolvido e proceder à sua reformulação. Estamos conscientes de que a mesma estratégia não se adapta da mesma forma a todos os contextos. As ideias aqui apresentadas podem ser replicadas por outros professores depois de ajustadas aos conteúdos, contextos e perfil dos alunos, visto que a opinião geral dos alunos sobre as experiências foi muito positiva.

DOI: https://doi.org/10.12957/redoc.2021.60475

A triangulação dos dados com a observação participante, mostrou a adesão dos alunos tanto às atividades dentro, como fora da escola. O diário de bordo foi também um dos instrumentos de recolha de dados durante o desenvolvimento destas práticas, com notas sobre as ações dos alunos, as reflexões pessoais e a análise dos aspetos mais relevantes ocorridos. De salientar que em cada atividade foi explicado aos alunos os objetivos e dinâmicas a implementar. Constatou-se, em cada uma das atividades apresentadas, anteriormente, que os alunos estiveram mais ativos e motivados durante o desenvolvimento das diferentes tarefas realizadas nas aulas. Permitiram melhorar a interação entre alunos-professor-alunos-alunos, a competência social, assim como a educação para os valores, um pilar importante nas dinâmicas de jogo (KISHIMOTO & SANTOS, 2016). Os principais problemas verificados foram,essencialmente, de ordem técnica e de acesso à Internet. Também constatamos que alguns alunos apresentaram dificuldades na manipulação e utilização de algumas ferramentas usadas. Os dados apresentados não permitem generalizações, precisando de novos estudos.

REFERÊNCIAS

Akdemir, Ahmet Selçuk. eTwinning in language learning: The perspectives of successful teachers. **Journal of Education and Practice**, 8 (10), pp. 182-190, 2017.

BAUMAN, Zygmunt. **Tempos líquido**. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

BEHRENDT, Marc, FRANKLIN, Teresa. A Review of Research on School Field Trips and Their Value in Education. **International Journal of Environmental & Science Education,** 9, pp. 235-245, 2014.

CARVALHO, Ana Amélia Amorim. **Aprender na Era Digital: Jogos e Mobile-Learn**ing. Santo Tirso: De Facto Editores, 2012.

CASSANY, Daniel., LUNA, Marta, SANZ, Glória. **Enseñar lengua**. Barcelona: Graó, 1998.

CHEN, Yingling. Perceptions of EFL College Students toward Collaborative Learning. **English Language Teaching**, Vol. 11, (2), pp. 1-4, 2018.

COSTA, Fernando Albuquerque (coord.), RODRIGUEZ, Carla, CRUZ, Elisabete, FRADÃO, Sandra. **Repensar as TIC na educação: o professor como agente transformador.** Carnaxide: Santillana, 2012.

DOI: https://doi.org/10.12957/redoc.2021.60475

COMISSÃO EUROPEIA. **Competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida quadro de referência europeu.** Luxemburgo: Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias, 2007. Disponível em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/competenciasessenciaisalv2006.pdf Acesso em: 13.abril.2021.

CUBILLOS, Jorge. **Spanish Textbooks in the US: Enduring Traditions and Emerging Trends**. Journal of Spanish Language Teaching 1 (2), pp. 205-225, 2014.

DEHAENE, Stanislas. **How we learn: why brains learn better than any machine . . . for now.** New York: Viking, 2020.

FONCUBIERTA, José Manuel, RODRÍGUEZ, Chema. **Didáctica de la gamificación en la clase de ELE.** Editorial Edinumen, 2014. Disponível em: https://www.academia.edu/9753254/Did%C3%A1ctica_de_la_gamificaci%C3%B3n_en_la_clase_de_ELE . Acesso em: 13.abril.2021.

GIROUX, Henry. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GUBERN, Román. **Metamorfosis de la lectura.** Barcelona: Anagrama, 2010.

HERRERA JIMÉNEZ, Francisco José. El papel de la tecnología en el aula: sobre la interaccion y la acción digital en La formación del profesorado de español. **Innovación y reto, ed. Ernesto Martin Peris, Cuadernos de didáctica**, Barcelona: Difusión, pp. 137-145, 2015.

HILL, Maria Manuela, HILL, Andrew. **Investigação por Questionário**. 2 ed. Lisboa: Edições Sílabo, 2012.

LUCAS, Margarida. Learning from gaming: teachers' and students' perceptions. **Journal of Mobile Multimedia,** Vol. 10, Nº 3&4, pp. 206-217, 2014.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida, SANTOS, Maria Walburga dos (orgs.). **Jogos e brincadeiras: tempos, espaços e diversidade: (pesquisa em educação)**. São Paulo: Cortez, 2016.

LEVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Ed.34, 2010.

MISHRA, Punya & KOEHLER, Matthew. **Technological pedagogical content knowledge: A new framework for teacher knowledge**. Teachers College Record, 108 (6), pp. 1017-1054, 2006.

MORALES SÁNCHEZ, Maria, Isabel. **Leer literatura en la era digital. Palabra Clave (La Plata)**, 7(2), e 049, Abril 2018. Disponível em: https://doi.org/10.24215/18539912e049. Acesso em: 10.abril.2021.

MOURA, Adelina. Aprender conteúdos literários através do jogo "Os Maias: Becoming an Expert". In Carvalho, A. A., Pons, J. P., Marques, C. G., Cruz, S., Moura, A., Santos, I. L., & Guimarães, D., **Atas do 4º Encontro sobre Jogos e Mobile Learning**. Coimbra: CEIS20, pp. 581-588, 2018.

MOURA, Adelina. **Tecnologias Móveis: aprendizagem baseada em projetos.** In Manuel Miguéns (Coord.), Aprendizagem, TIC e Redes Digitais. Seminários e Colóquios: CNE – Conselho Nacional de Educação, pp. 78-98, 2017.

MUÑOZ-BASOLS, Javier, GIRONZETTI, Elisa, LACORTE, Manel. **The Routledge Handbook of Spanish Language Teaching: metodologías, contextos y recursos para la enseñanza del español L2**. London & New York: Routledge, 2018.

PEREIRA, Adriana Soares, SHITSUKA, Dorlivete Moreira, PARREIRA, Fabio José, SHITSUKA, Ricardo. **Metodologia da pesquisa científica.** Santa Maria, RS: UFSM, NTE, 2018. Disponível em: https://bit.ly/31HVOeJ . Acesso em: 10.abril.2021.

PETTY, Geoffrey. **Teaching Today: A Practical Guide**. Oxford: Oxford University Press, 2014.

DOI: https://doi.org/10.12957/redoc.2021.60475

QUIVY, Raymond, VAN CAMPENHOUDT, Luc. **Manual de Investigação em Ciências Sociais.** Gradiva, 2008.

ROMÁN-MENDOZA, Esperanza. **Aprender a aprender en la era digital: Tecnopedagogía crítica para la Enseñanza del español LE/l2**. New York: Routledge, 2018.

ROMERO LÓPEZ, Dolores. **La Literatura Digital en Español: estado de la cuestión.** Florianópolis, v. 7, n. 1, pp 38-66, jan./jun. 2011. Disponível em: http://doi.org/10.5007/1807-9288.2011v7n1p38 . Acesso em: 11.abril.2021.

RYAN Ann, WEBSTER R. Scott. Teacher Reflexivity: An Important Dimension of a Teacher's Growth. In Webster R., Whelen John. (eds), **Rethinking Reflection and Ethics for Teachers**. Springer: Singapore, pp 65-79, 2019.

SANTOS, Edméa. **Pesquisa-formação na Cibercultura.** Teresina: EDUFPI, 2019.

SOCCAVO, Lorenzo. **Les mutations du livre et de la lectura.** Editions: Uppr, 2015.

STODDARD, Jeremy. Toward a virtual field trip model for the social studies. **Contemporary Issues in Technology and Teacher Education**, 9(4), pp. 412-438, 2009.

STINGU, Mihaela Monica. **Reflexive practice in teacher education: Facts and trends.** Procedia - Social and Behavioral Sciences**,** 33, pp. 617 – 621, 2012.

WEBSTER, Scott, WHELEN, John. **Rethinking Reflection and Ethics for Teachers**. Singapore: Springer, 2019.

WILSON, Margaret. Field Trip Fundamentals. **Educational Digest,** 76(6), pp. 63-64, 2011.

YIN, Robert K. **O Estudo de caso: planejamento e métodos**. Porto Alegre: Bookman, 2015.

Este é um artigo de acesso aberto distribuído sob os termos da Licença Creative Commons Atribuição Não Comercial-Compartilha Igual (CC BY-NC- 4.0), que permite uso, distribuição e reprodução para fins não comerciais, com a citação dos autores e da fonte original e sob a mesma licença.