



Sofia Costa Francisco

# O USO DA INTERNET COMO ESTRATÉGIA DE MOTIVAÇÃO NA AULA DE E/LE

Relatório de Estágio do 2º Ciclo em Ensino de Inglês e de Espanhol no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, orientado pela Doutora María Luisa Aznar Juan, apresentado ao Departamento de Línguas, Literaturas e Culturas da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra

2014



UNIVERSIDADE DE COIMBRA

Faculdade de Letras

# O USO DA INTERNET COMO ESTRATÉGIA DE MOTIVAÇÃO NA AULA DE E/LE

**Ficha Técnica:**

<b>Tipo de trabalho</b>	<b>Relatório de estágio</b>
<b>Título</b>	<b>O USO DA INTERNET COMO ESTRATÉGIA DE MOTIVAÇÃO NA AULA DE E/LE</b>
<b>Autor/a</b>	<b>Sofia Costa Francisco</b>
<b>Orientador/a</b>	<b>Doutora María Luisa Aznar Juan</b>
<b>Júri</b>	<b>Presidente: Doutora Ana Alexandra Ribeiro Luís</b> <b>Vogais:</b> <b>1. Doutora Elena Gamazo Carretero</b> <b>2. Doutora María Luisa Aznar Juan</b>
<b>Identificação do Curso</b>	<b>2º Ciclo em Ensino de Inglês e de Espanhol no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário</b>
<b>Área científica</b>	<b>Formação de Professores</b>
<b>Especialidade/Ramo</b>	<b>Ensino de Inglês e de Espanhol</b>
<b>Data da defesa</b>	<b>29-10-2014</b>
<b>Classificação</b>	<b>19 valores</b>



*A menudo la escuela enseña contenidos del siglo XIX,  
con profesores del siglo XX,  
a alumnos del siglo XXI.*

Monereo & Pozzo (2001)

## **AGRADECIMENTOS**

*Gratitude is the only treasure of the humble*

*William Shakespeare*

Gostaria de manifestar a minha gratidão a todos quantos possibilitaram a realização deste trabalho.

Um agradecimento especial à doutora María Luisa Aznar, pela sua competência, aconselhamento, orientação e apoio, fundamentais para a realização deste relatório.

Um igualmente sincero agradecimento à Dr<sup>a</sup> Carla Silva, orientadora de estágio do Agrupamento de Escolas de Pombal, pela solicitude e pela enriquecedora partilha de saber e experiência.

Aos colegas de estágio, uma palavra especial pela amizade, cumplicidade e entreaajuda, essenciais ao longo deste Mestrado.

Por último, um profundo agradecimento à minha família, por todo o apoio prestado, ao meu marido, meu porto seguro, pela compreensão e alento, à Beatriz e à Leonor, pela ternura e por todos os momentos em que prescindiram de mim.

## **RESUMO**

O presente relatório de estágio, realizado no âmbito da prática pedagógica supervisionada, para além de contextualizar a prática pedagógica e fazer uma breve reflexão sobre a mesma, apresenta uma abordagem ao uso da Internet como estratégia de motivação na aula de espanhol língua estrangeira. Assim, a Parte I deste relatório é dedicada à contextualização da prática pedagógica e à reflexão crítica sobre trabalho desenvolvido. Na Parte II, procedemos a um enquadramento do tema, pondo em evidência, em primeiro lugar, a relevância da componente estratégica na aprendizagem, em segundo lugar, o potencial motivador das TIC e, em terceiro lugar, as virtualidades pedagógicas da Internet no ensino/aprendizagem da língua espanhola. Finalmente, após uma análise sobre o modo como o uso da Internet na sala de aula é perspectivado no programa do ensino de espanhol e no manual adotado, apresentamos uma proposta didática de atividades desenvolvidas com recurso à Internet como estratégia de motivação, aplicadas nas aulas durante a prática pedagógica.

**Palavras-chave:** estratégias; motivação; Internet; TIC; aprendizagem.

## **RESUMEN**

Esta memoria, realizada en el ámbito de la práctica pedagógica supervisada, además de contextualizar la práctica pedagógica y hacer una breve reflexión sobre la misma, presenta un planteamiento del uso de Internet como una estrategia de motivación en la clase de español lengua extranjera. Así, la Parte I de este trabajo está dedicada a la contextualización de la práctica pedagógica y a la reflexión crítica sobre el trabajo desarrollado. En la Parte II, encuadramos el tema poniendo en evidencia, en primer lugar, la relevancia del componente estratégico en el aprendizaje; en segundo lugar, el potencial motivador de las TIC y, en tercer lugar, las virtudes pedagógicas de Internet en la enseñanza/aprendizaje de la lengua española. Finalmente, tras un análisis del enfoque que adoptan el programa de la enseñanza de español y el manual aprobado sobre el uso de Internet en el aula, presentamos una propuesta didáctica de

las actividades con el uso de Internet como estrategia de motivación, aplicadas en las clases durante la práctica pedagógica.

**Palabras llave:** estrategias; motivación; Internet; TIC; aprendizaje.

## ÍNDICE

Índice de anexos .....	2
Lista de Abreviaturas .....	4
INTRODUÇÃO .....	5
PARTE I – A PRÁTICA PEDAGÓGICA SUPERVISIONADA .....	7
1. Contextualização da prática pedagógica.....	7
1.1. Contexto institucional.....	7
1.2. Contexto socioeducativo .....	7
1.3. Caracterização da turma 7ºF.....	8
2. Reflexão sobre a prática pedagógica supervisionada .....	10
2.1. Expectativas e desafios.....	10
2.2. Experiência pedagógica.....	11
2.3. Atividades curriculares e atividades extracurriculares .....	11
PARTE II – O USO DA INTERNET COMO ESTRATÉGIA DE MOTIVAÇÃO NA AULA DE E/LE .....	13
1. A componente estratégica na sala de aula .....	13
1.1. Definição e tipos de estratégias .....	14
1.2. Estratégias de aprendizagem e motivação na sala de aula .....	19
1.3. As tecnologias da informação e comunicação como estratégia de motivação .....	24
2. O uso da Internet na sala de aula .....	26
2.1. Vantagens e inconvenientes da integração da Internet na aula de E/LE .....	27
2.2. Potencialidades pedagógicas da Internet na aula de E/LE .....	30
2.3. A criação de atividades usando a Internet na aula de E/LE .....	32
3. Aplicação didática: o recurso à Internet na prática pedagógica supervisionada .....	39
3.1. O recurso à Internet no programa e no manual da prática pedagógica .....	39
3.2. Proposta de atividades .....	42
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	50
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	53
WEBGRAFIA .....	60
ANEXOS .....	62

## Índice de Anexos

Anexo 1 – Página Web <i>7F En Línea</i> .....	63
Anexo 2 – Apresentação PowerPoint relativa à Comunidade de Madrid .....	64
Anexo 3 – Ficha de trabalho relativa a um vídeo sobre Madrid.....	66
Anexo 4 – Atividade <i>Descubriendo Madrid</i> , na página Web <i>7F En Línea</i> .....	67
Anexo 5 – Questionário em formato de papel, relativo a um vídeo sobre Madrid .....	68
Anexo 6 – Questionário em suporte digital, relativo a um vídeo sobre Madrid.....	69
Anexo 7 – Página do <i>site</i> do <i>Ministerio de Educación, Cultura y Deporte</i> de Espanha, dedicada à divulgação do concurso <i>Comunidad de Madrid</i> .....	70
Anexo 8 – Formulário de inscrição no concurso <i>Comunidad de Madrid</i> .....	71
Anexo 9 – Mapa interativo de Madrid .....	72
Anexo 10 – Ficha de trabalho referente ao tema <i>La ciudad</i> .....	73
Anexo 11 – Exemplos de diapositivos de um jogo elaborado em PowerPoint .....	75
Anexo 12 – Atividade <i>MiniQuest</i> , na página Web <i>7F En Línea</i> .....	76
Anexo 13 – Apresentação PowerPoint para a realização da <i>MiniQuest</i> .....	78
Anexo 14 – Produto da <i>MiniQuest</i> realizada pelos alunos .....	19
Anexo 15 – Atividade <i>Doblaje de um vídeo</i> , na página Web <i>7F En Línea</i> .....	80
Anexo 16 – Ficha de trabalho relativa à atividade de dobragem de um vídeo – atividades pré-dobragem.....	81
Anexo 17 – Transcrição de exemplos de diálogos redigidos pelos alunos para a dobragem de um vídeo .....	82
Anexo 18 – Pedido de autorização aos encarregados de educação .....	83
Anexo 19 – Fotos ilustrativas das atividades extracurriculares dinamizadas pela professora orientadora, com a colaboração do Núcleo de Estágio .....	84
Anexo 20 – Fotos ilustrativas das atividades extracurriculares dinamizadas pela professora orientadora, com a colaboração do Núcleo de Estágio .....	85
Anexo 21 – Fotos ilustrativas das exposições no âmbito do <i>Día del libro</i> , dinamizado pelo grupo de estágio, com a colaboração da professora orientadora .....	86





### **Lista de abreviaturas**

**CERN** – Centre Européen de Recherche Nucléaire

**ELAO** – *Enseñanza de Lenguas Asistida por Ordenador*

**E/LE** – Espanhol Língua Estrangeira

**HTML** – *Hypertext Markup Language*

**L2** – Segunda Língua

**LE** – Língua Estrangeira

**OPTE** – Observatório do Plano Tecnológico da Educação

**PIF** – Plano Individual de Formação

**PTE** – Plano Tecnológico da Educação

**QECR** – Quadro Europeu Comum de Referência

**TIC** – Tecnologias da Informação e Comunicação

**WWW** – *World Wide Web*

## INTRODUÇÃO

No contexto de sala de aula, assume grande importância o paradoxo entre alunos que clamam por aulas interessantes e professores que clamam por alunos interessados. Como forma de superar esta contradição, compete ao profissional de educação adotar estratégias que despertem no estudante o desejo de se envolver nas atividades, motivando-o para aprender. Pois só dando aulas interessantes, o professor poderá ter alunos interessados e implicados na sua aprendizagem.

Estudos como os de Valle, González Cabanach, Cuevas González & Fernández Suárez (1998), Beltrán (2003) e Nuñez (2009) demonstram que a aprendizagem é determinada não apenas por fatores cognitivos mas também motivacionais. Deste modo, torna-se evidente que a melhoria das aprendizagens dos alunos passa pelo incremento da sua motivação. Para tal, é fundamental que o docente se converta num estratega, selecionando e aplicando, de forma criteriosa, um conjunto de estratégias motivacionais, em função das características e interesses dos discentes. Estes interesses vão mudando à luz das transformações na sociedade em que vivemos, pelo que a atividade docente implica uma constante e permanente atualização.

É inegável o papel das tecnologias da informação e comunicação (TIC) como força motriz de transformação social. Do âmbito profissional ao pessoal, os recursos digitais integraram e alteraram significativamente a sociedade em que vivemos. O contexto educativo não poderia ficar à margem desta realidade. Os computadores com acesso à Internet são hoje indispensáveis na escola, abrindo portas e horizontes a um manancial crescente de recursos em permanente atualização. Pelo seu cariz inovador, comunicativo, informativo e lúdico, estes recursos possuem um incontestável potencial motivador, que pode beneficiar em muito o processo de ensino/aprendizagem.

No âmbito deste trabalho, integraremos a Internet nas aulas de Espanhol Língua Estrangeira (E/LE) como estratégia de motivação para a aprendizagem, conscientes das potencialidades deste meio e das vantagens associadas ao seu uso no incremento da motivação dos aprendentes.

Nas páginas que se seguem, dedicaremos a primeira parte deste trabalho à prática pedagógica supervisionada, contextualizando-a e refletindo de forma crítica sobre o trabalho desenvolvido.

A segunda parte deste trabalho incidirá sobre o uso da Internet como estratégia de motivação na aula de E/LE. Para enquadrá-lo, demonstraremos, em primeiro lugar, a relevância

da componente estratégica na sala de aula e das TIC como estratégia motivacional. Em segundo lugar, apresentaremos as potencialidades da Internet na criação de atividades pedagógicas, não sem antes refletirmos sobre as vantagens e inconvenientes inerentes ao seu uso na sala de aula. Por último, incidiremos sobre o recurso à Internet na prática pedagógica supervisionada. Para tal, faremos uma análise crítica da abordagem deste recurso no programa de Espanhol e no manual adotado, seguida da apresentação das atividades desenvolvidas.

Em suma, pretendemos, neste trabalho, demonstrar que a realização de atividades pedagógicas com recurso à Internet nos permite situar a aula de E/LE em pleno século XXI, beneficiando das suas potencialidades motivacionais para fomentar a melhoria das aprendizagens dos nossos alunos.

## **PARTE I – A PRÁTICA PEDAGÓGICA SUPERVISIONADA**

Na Parte I deste trabalho, debruçar-nos-emos sobre a prática pedagógica supervisionada. No primeiro capítulo, far-se-á uma exposição do contexto em que a referida prática pedagógica se insere, para depois, no segundo capítulo, se apresentarem considerações resultantes da reflexão sobre esta prática.

### **1. Contextualização da prática pedagógica**

Nas páginas que se seguem, enquadramos a prática pedagógica, apresentando uma resenha do contexto institucional e socioeducativo em que a mesma foi desenvolvida, para além de uma caracterização da turma na qual lecionámos.

#### **1.1. Contexto institucional**

O Agrupamento de Escolas de Pombal, resultante da fusão, em abril de 2013, entre o Agrupamento de Escolas de Pombal e a Escola Secundária de Pombal, está situado na cidade de Pombal, distrito de Leiria.

De acordo com os dados da Câmara Municipal (Câmara Municipal de Pombal, 2014), o concelho de Pombal está estrategicamente situado na Região Centro Litoral e beneficia de excelentes acessibilidades.

O crescimento económico aliado à modificação do tecido empresarial, que tem vindo a assumir um cariz mais industrial e urbano, conferem grande dinamismo e potencial de desenvolvimento ao concelho de Pombal.

#### **1.2. Contexto socioeducativo**

A prática pedagógica teve lugar na escola sede do agrupamento, a Escola Secundária de Pombal. Segundo dados fornecidos pela direção do Agrupamento de Escolas de Pombal relativos ao presente ano letivo (Agrupamento de Escolas de Pombal, 2014), o agrupamento conta, ainda, com uma Escola Básica de 2º e 3º Ciclos, doze escolas do 1º ciclo, dois centros escolares e onze jardins de infância.

A vasta história da Escola Secundária de Pombal remonta a 1957. No entanto, as obras de requalificação de que foi alvo, concluídas em agosto de 2010, colocam-na em pleno século XXI.

As instalações escolares são compostas por um edifício com dois blocos, que engloba áreas sociais, de convívio e de trabalho. O espaço exterior é agradável, amplo, com potencial para ser ajardinado.

As salas de aula estão bem apetrechadas, possuindo computador, quadro branco e projetor. Algumas das salas estão munidas de quadro interativo. As quatro salas de informática existentes reúnem as condições técnicas necessárias para assegurar o acesso à Internet.

O corpo docente dispõe de uma confortável sala de professores, utilizada como espaço de pausa, refeição e convívio. Existem gabinetes destinados aos diversos departamentos, devidamente equipados, proporcionando boas condições de trabalho nos períodos não letivos.

O agrupamento revela uma grande vitalidade, patente na dinamização de diversos clubes e projetos, bem como na promoção de múltiplas atividades ao nível do agrupamento e ainda na participação dos alunos em diversas iniciativas.

Possui um corpo docente estável, com uma larga maioria de professores de quadro. Os treze professores de Educação Especial em funções permitem ao agrupamento proporcionar um acompanhamento individualizado dos alunos com necessidades educativas especiais.

Na globalidade, verificámos a existência de um bom clima de trabalho entre pessoal docente, discentes e assistentes técnicos e operacionais.

Nesta medida, cremos que o Agrupamento de Escolas de Pombal reúne as condições necessárias ao bom desempenho de quantos nela trabalham, fomentando a aprendizagem dos alunos que a frequentam.

### **1.3. Caracterização da turma 7ºF**

Para caracterizar a turma, recorreremos aos dados fornecidos pela diretora de turma, cuja recolha se baseou na consulta do processo individual dos alunos e na aplicação de um questionário no início do ano letivo.

A turma F do 7º ano, na qual realizámos a prática pedagógica, era composta por dezanove alunos, dez do sexo masculino e nove do sexo feminino, situando-se a média de idades nos 12 anos. A maioria dos alunos residia próximo da escola, na cidade de Pombal e uma minoria em localidades limítrofes.

É de salientar que a proximidade geográfica dos alunos relativamente à escola era um aspeto positivo, na medida em que se traduzia num menor tempo de deslocação, implicando um menor desgaste e favorecendo o seu desempenho.

Os discentes eram oriundos de contextos familiares heterogéneos, sendo o nível de habilitações literárias dos pais bastante diversificado. No que se refere aos pais, predominavam as habilitações ao nível do ensino secundário, enquanto no caso das mães existia igual número de habilitações académicas ao nível do ensino superior e do ensino secundário.

As expectativas académicas da maioria dos alunos situavam-se ao nível do ensino superior. No entanto, três apenas ambicionavam concluir o ensino secundário e três foram omissos, possivelmente por indecisão a este respeito, própria da idade. A confirmar esta indefinição está o número considerável de alunos (sete) que não indicou a profissão desejada.

De entre as respostas obtidas junto dos alunos que já ambicionavam uma profissão, destacou-se a área da medicina como a mais referida pelos alunos. Esta é uma área na qual o domínio da língua espanhola pode ser uma mais-valia, na medida em que o prosseguimento de estudos em Espanha é uma opção para muitos alunos que não obtêm colocação nas universidades portuguesas.

Para além de médico, foi possível verificar bastante diversidade nas profissões referidas pelos estudantes, desde técnico de informática, a futebolista, manequim e empregado de mesa, entre outras.

Quando questionados relativamente ao computador pessoal, todos os alunos referiram possuir computador e ter acesso à Internet, excetuando-se um aluno que, tendo computador, não tinha acesso à Internet. Assim, verificámos que, na globalidade, o uso do computador e da Internet estava imbricado na esfera pessoal destes estudantes, sendo por eles referido como uma atividade diária.

De entre as disciplinas em que sentiam mais dificuldades, matemática e português surgiram como as mais referidas. Em contrapartida, nas suas disciplinas preferidas destacou-se o inglês, seguido da educação física. Foi curioso verificar que dois alunos referiram espanhol como disciplina preferida, o que revelou a existência de motivação intrínseca para o estudo desta disciplina, que estavam a iniciar.

A generalidade dos alunos tinha um percurso escolar linear, não apresentando nenhuma retenção. Havia dois alunos com uma retenção e um aluno com duas retenções no seu percurso.

Existiam dois alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente, ao abrigo do Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de janeiro. Para estes alunos, foi elaborado, em conselho de turma, um Programa Educativo Individual que consubstanciava adequações no processo de

ensino e aprendizagem. Deste modo, beneficiavam das seguintes medidas educativas: apoio pedagógico personalizado; adequações curriculares individuais; adequações no processo de avaliação. Estes alunos apresentavam, cumulativamente, diagnóstico de hiperatividade e estavam medicados por forma a minimizar as repercussões da doença no seu comportamento.

Para além destes dois casos de hiperatividade, existia um aluno hiperativo que não estava abrangido pelo Decreto-Lei nº 3/2008<sup>1</sup>.

Todos estes factos eram tidos em consideração na planificação e execução das aulas, procurando envolver estes alunos nas atividades, reforçando positivamente a sua participação construtiva e refreando atitudes mais impetuosas. Do mesmo modo, era-lhes prestado um maior acompanhamento no decurso das atividades, por forma a adequá-las ao seu ritmo de aprendizagem.

De um modo geral, ao longo do ano letivo foi possível construir uma relação de empatia com os estudantes, que nas aulas se revelaram ávidos de saber, participativos e empenhados na realização das tarefas propostas, com bons níveis de desempenho.

## **2. Reflexão sobre a prática pedagógica supervisionada**

Como forma de reflexão sobre a nossa prática pedagógica, enunciamos, nos pontos que se seguem, as expectativas com que partimos para este desafio, tecemos algumas considerações sobre a experiência pedagógica e, por último, expomos as atividades curriculares e extracurriculares em que tomámos parte.

### **2.1. Expectativas e desafios**

Iniciámos o estágio pedagógico cientes de que nos esperava uma árdua e longa jornada. Contando com uma profissionalização no ensino de Inglês e Francês e possuindo alguma experiência letiva prévia, esperávamos, com a frequência deste Mestrado, aprofundar e ampliar conhecimentos teóricos e práticos no ensino de línguas estrangeiras. Este desafio levou-nos a refletir, de modo crítico e fundamentado, sobre as opções metodológicas e estratégicas subjacentes à nossa prática docente, de forma a promover o nosso desenvolvimento profissional.

---

<sup>1</sup> Disponível em <https://dre.pt/application/file/386935> (data de consulta: 10/10/2013)



## **2.2. Experiência pedagógica**

Em cumprimento do Plano Individual de Formação (PIF), estipulado no início do ano letivo, participámos nas sessões de Seminário Pedagógico, observámos as aulas lecionadas pelos colegas estagiários e pela professora orientadora e contámos com a sua presença nas nossas aulas. Esta experiência permitiu-nos perspetivar outras formas de ensinar, conduzindo-nos, simultaneamente, à introspeção e ao questionamento da nossa prática letiva.

Na sequência do trabalho realizado, tomámos posição nas sessões de auto e heteroavaliação, emitindo juízos críticos e construtivos sobre as metodologias, estratégias e recursos utilizados. Não sendo um processo fácil, foi, indubitavelmente, uma experiência de aprendizagem e (re)descoberta que nos permitiu progredir de acordo com as críticas e sugestões que fomos recebendo, e nos ajudou a crescer do ponto de vista profissional e pessoal.

O relacionamento franco e amigável com todos os elementos do núcleo de estágio e com os demais colegas foi uma condição essencial para a manutenção de um bom clima de trabalho. Do mesmo modo, a continuidade do trabalho desenvolvido possibilitou uma notória evolução na relação estabelecida com os alunos. Assim, procurámos fomentar um ambiente positivo de trabalho, cultivar uma relação de empatia e ir ao encontro dos seus interesses, respeitando as suas especificidades de forma a integrá-los e envolvê-los nas atividades.

## **2.3. Atividades curriculares e atividades extracurriculares**

Ao longo do ano letivo, lecionámos quinze aulas observadas nas turmas da professora orientadora. Para além destas, lecionámos, por nossa iniciativa, algumas aulas não formalmente planificadas e observadas, que em muito contribuíram para estreitar e aprofundar a relação com a turma que nos foi afeta, o 7ºF, para além de permitirem a melhoria da prática pedagógica.

Na preparação das atividades letivas, foi notório o crescente investimento e criatividade na seleção de estratégias, atividades e materiais adequados ao nível etário e de proficiência dos estudantes. Desta forma, diversificámos os materiais utilizados, que incluíram, entre outros, a exploração de textos, imagens, músicas, vídeos, jogos, bem como de diferentes ferramentas na Internet, tão ao gosto desta geração de alunos e potenciadoras da sua motivação para a aprendizagem da língua.

No contexto da sala de aula, revelámos fluência linguística, uma boa competência comunicativa e segurança nos conhecimentos linguísticos e culturais e no modo de os ensinar.

Transmitimos os conteúdos com clareza e coerência, adequando-os ao ritmo de aprendizagem dos alunos e estando atentos às suas solicitações.

A nossa prática pedagógica também passou pela interação com a comunidade escolar, que tão bem nos acolheu e integrou. Assim, estivemos presentes em reuniões e atividades de gestão escolar e envolvemo-nos em todas as atividades constantes no Plano Anual de Atividades previstas no PIF, contribuindo para a dinamização da vida na escola.

De entre as atividades extracurriculares em que participámos, desenvolvidas sob a égide da orientadora, enunciamos o *Día de los Muertos*, que permitiu divulgar, junto dos alunos e da comunidade escolar, os costumes desta animada celebração Mexicana. No âmbito desta efeméride, os estudantes decoraram esqueletos, que foram utilizados para adornar um pitoresco altar representativo desta tradição (ver anexo 19, figuras 1 e 2). Para celebrar o *Día de Reyes*, a comunidade escolar foi brindada com uma *Cabalgata*, dando a conhecer esta tradição espanhola. Três estudantes, vestidos a rigor, assumiram o papel de reis magos, distribuindo guloseimas e alegria (ver anexo 20, figura 1). Já no *Día de San Valentín*, a audição de uma história e de uma canção inspirou os alunos a escrever frases alusivas à data, que posteriormente foram expostas no átrio (ver anexo 20, figura 2). Por último, realizou-se um concurso de *piñatas*, que foram expostas no âmbito do Dia Aberto (ver anexo 20, figura 3).

Para além disso, o Núcleo de Estágio de Espanhol dinamizou, colaborativamente, um conjunto de atividades curriculares e extracurriculares para assinalar o *Día del libro*, com o intuito de divulgar as tradições espanholas relacionadas com este dia, dar a conhecer a obra de Cervantes e promover hábitos de leitura. Na sequência das atividades realizadas nas aulas, os estudantes redigiram frases sobre as suas razões para ler, que foram divulgadas à comunidade escolar (ver anexo 21).

## **PARTE II – O USO DA INTERNET COMO ESTRATÉGIA DE MOTIVAÇÃO NA AULA DE E/LE**

Na Parte II deste trabalho, debruçar-nos-emos sobre o uso da Internet como estratégia de motivação na aula de E/LE. No primeiro capítulo, incidiremos sobre a relevância da componente estratégica na sala de aula, no segundo capítulo, abordaremos o uso da Internet nesse âmbito e, no último capítulo, detalharemos a aplicação didática deste recurso na prática pedagógica supervisionada.

### **1. A componente estratégica na sala de aula**

Ante a complexa tarefa de ensinar, todo e qualquer professor se interroga sobre como fazê-lo para que os alunos aprendam.

Díaz Barriga & Hernández (1998: 3) postulam que o ensino é «un proceso que pretende apoyar o, si se prefiere el término, "andamiar" el logro de aprendizajes significativos». Deste modo, o ensino é perspectivado como um apoio à construção do conhecimento pelos alunos, fornecendo-lhes os “andaimes” que amparam esse processo de construção.

A componente estratégica tem vindo a assumir um papel cada vez mais relevante na didática das línguas, como forma de promoção da aprendizagem. Coll (1988 apud Díaz Barriga & Hernández, 2002: 1) salienta que «la finalidad última de la intervención pedagógica es desarrollar en el alumno la capacidad de realizar aprendizajes significativos por sí solo en una amplia gama de situaciones y circunstancias (aprender a aprender)».

Como assinala Roldão (2009: 56), o ensino é a «ação intencionalmente dirigida a promover uma aprendizagem». Segundo esta autora, toda a ação desenvolvida pelo docente, desde a planificação até à avaliação, tem subjacente uma estratégia.

A capacidade de usar estratégias para aprender e para solucionar problemas é inata. Em praticamente todas as situações da nossa vida ativamos estratégias, conscientes ou inconscientes, para atingir os nossos propósitos. Quando somos bem-sucedidos, tendemos a repetir essas mesmas estratégias para que o sucesso se repita (Fernández, 2004: 412). O mesmo se verifica no processo de aprendizagem de uma língua, ao longo do qual o aprendente utiliza estratégias para organizar, integrar e elaborar informação.

Fernández (2004: 412-413) postula que cabe ao profissional de educação assumir o papel de facilitador da aprendizagem. A tarefa do professor passa por conhecer os seus alunos, a

forma como aprendem, as estratégias que utilizam e como rentabilizá-las, conduzindo o discente a assumir um papel ativo e responsável pela sua aprendizagem.

Deste modo, torna-se evidente a relevância da componente estratégica na sala de aula e a necessidade de saber selecionar e aplicar as estratégias específicas que promovam a aprendizagem da língua. Por este motivo, nas secções seguintes deste capítulo abordamos, em primeiro lugar, o conceito e as tipologias de estratégias, em segundo lugar, a relação entre as estratégias de aprendizagem e a motivação na sala de aula e, por último, as tecnologias da informação e comunicação como estratégia de motivação.

### **1.1. Definição e tipos de estratégias**

De acordo com Roldão (2009: 59), o termo “estratego”, surgido no contexto militar, na antiga Grécia, designava o chefe militar, responsável pela organização da ação militar no terreno, competindo-lhe conceber, articular e sequenciar os passos dessa ação. Fernández (2004: 412) acrescenta que, longe da aceção bélica inicial, o uso deste vocábulo alargou-se a contextos mais abrangentes e passou a designar as atividades que ajudam a resolver um problema ou conseguir um novo objetivo.

No âmbito concreto da didática, o termo estratégia designa a atuação do docente que, de forma sequenciada, se apoia em atividades e mobiliza recursos concretos para otimizar a aprendizagem (Rajadell Puiggròs, 2001: 1; Fernández, 2004: 412; Roldão, 2009: 57). É nesta aceção que perspetivamos as estratégias no âmbito deste trabalho.

A diversidade de estudos no campo das estratégias deu origem a uma grande heterogeneidade nas tipologias propostas. Assim, no âmbito da didática, encontramos propostas de classificação de estratégias que só têm em consideração as estratégias de ensino, outras que aludem unicamente às estratégias de aprendizagem e as que englobam tanto as estratégias de ensino como as de aprendizagem.

Entre as propostas que têm em consideração as estratégias de ensino, encontramos as de autores como Díaz Barriga & Hernández (1998), Campos (2000) e Rajadell Puiggròs (2001). No que se refere às propostas que têm em conta as estratégias de aprendizagem, destacamos as de O'Malley & Chamot (1990) e as de Rebecca Oxford (1990). Por último, salientamos, entre as propostas que abarcam tanto as estratégias de ensino como as de aprendizagem, a apresentada por Rajadell Puiggròs (2001) que inclui as estratégias de aprendizagem dentro de um tipo de estratégia de ensino, a estratégia para ensinar habilidades cognitivas.

Retomando a aceção de ensino como a ajuda prestada pelo docente à construção de aprendizagens significativas pelos alunos (Díaz Barriga & Hernández 1998: 3), as estratégias de ensino surgem como meios de que o professor se socorre para prestar essa ajuda. Os autores propõem uma classificação das estratégias de ensino segundo o seu momento de apresentação numa sequência didática. Assim, estas podem realizar-se antes (preinstrucionais<sup>2</sup>), durante (coinstrucionais<sup>3</sup>) ou depois de um conteúdo curricular específico (posinstrucionais<sup>4</sup>). (Díaz Barriga & Hernández, 1998: 6-7)

As estratégias preinstrucionais preparam o aluno para o que vai aprender, contextualizando-o na aprendizagem e ativando conhecimentos prévios. Como exemplo, referimos os organizadores prévios e a definição de objetivos de aprendizagem.

Durante o processo de ensino/aprendizagem, as estratégias coinstrucionais permitem que os estudantes integrem e relacionem os conteúdos, delimitando a sua organização e estrutura, mantendo, simultaneamente, a atenção e motivação. Neste grupo incluem-se as ilustrações, as analogias, os mapas conceptuais, entre outras estratégias.

Após a leção dos conteúdos, as estratégias posinstrucionais conferem ao discente uma perspetiva de síntese do aprendido. Algumas das mais divulgadas são os resumos finais, os organizadores gráficos e as redes semânticas.

Campos (2000: 1) corrobora a ideia de que as estratégias de ensino são os procedimentos que permitem ao docente mediar e promover aprendizagens e estabelece uma distinção entre estas estratégias e as de aprendizagem. A autora define as estratégias de aprendizagem como «una serie de operaciones cognoscitivas y afectivas que el estudiante lleva a cabo para aprender, con las cuales puede planificar y organizar sus actividades de aprendizaje». Nesta perspetiva, as estratégias de aprendizagem englobam não só as operações de cariz cognitivo como também as de cariz afetivo, que o aluno aciona para aprender.

Bastante distinta é a classificação proposta por Rajadell Puiggròs (2001: 8), já que não se baseia no momento de apresentação das estratégias, mas na dimensão do processo de ensino em que se inserem. Segundo esta autora, uma estratégia de ensino «equivale a la actuación secuenciada potencialmente consciente del profesional en educación, del proceso de enseñanza en su triple dimensión de saber, saber hacer y ser». Deste modo, a autora classifica as estratégias de ensino de acordo com a dimensão em que se enquadram.

---

<sup>2</sup> No texto original: *preinstruccionales* – tradução nossa.

<sup>3</sup> No texto original: *coinstruccionales* – tradução nossa.

<sup>4</sup> No texto original: *posinstruccionales* – tradução nossa.

Inserem-se na dimensão do saber as estratégias para adquirir e/ou desenvolver conhecimentos, na dimensão do saber fazer as estratégias para adquirir e/ou desenvolver procedimentos ou habilidades e na dimensão do ser as estratégias para adquirir e/ou desenvolver atitudes e valores.

No que se refere ao primeiro grupo - estratégias que visam a aquisição de conhecimentos - Rajadell Puiggròs (2001: 9) toma como base o protagonista que organiza a situação educativa e distingue entre as estratégias centradas no formador, no aluno e no meio.

Apresentamos uma síntese da tipologia exposta pela autora:

Estratégias de ensino:

- 1) Estratégias para adquirir e/ou desenvolver conhecimentos – dimensão do saber;
  - a) Estratégias centradas no formador – ex. estratégias expositivas, como uma conferência; a interrogação didática;
  - b) Estratégias centradas no aluno – ex. a resolução de problemas; a elaboração de projetos e o *brainstorming*;
  - c) Estratégias centradas no meio
    - a. Suporte tecnológico (audiovisual, auditivo ou informático) – ex. filmes, música, CD-ROM interativo, *software* específico.
    - b. Suporte textual – ex. a imprensa escrita
    - c. Suporte corporal – ex. a mímica;
    - d. Suporte experiencial – ex. o estudo de caso.
- 2) Estratégias para adquirir e/ou desenvolver procedimentos ou habilidades – dimensão do saber fazer:
  - a) Estratégias para ensinar conteúdos procedimentais – ex. estratégia de simulação e erro didático;
  - b) Estratégias para ensinar habilidades cognitivas – ex. algoritmos, heurísticos, resolução de problemas; estratégias de aprendizagem:
    - a. Estratégias de aquisição da informação – ex. escutar, sublinhar, repetir;
    - b. Estratégias de armazenamento da informação – ex. resumos, mapas conceptuais, diagramas;
    - c. Estratégias de evocação e utilização da informação – ex. consultar livros, realizar um exame;

- d. Estratégias de suporte ao processamento da informação – ex. planificação do tempo, controlo da ansiedade;
  - c) Estratégias para ensinar habilidades psicomotoras – ex. treino sistemático, dramatização, oficinas.
- 3) Estratégias para adquirir e/ou desenvolver atitudes e valores – dimensão do ser:
- a) Valores de âmbito pessoal – ex. ensino personalizado, ensino criativo.
  - b) Valores de âmbito social – ex. simulação social, trabalho em equipa,
  - c) Valores de âmbito profissional – ex. trabalho cooperativo, *team teaching*.

Consideramos de particular interesse e relevância nesta tipologia a classificação das estratégias para aquisição de conhecimentos. De entre estas, destacamos as estratégias centradas no aluno, na medida em que lhe conferem o protagonismo no processo de ensino-aprendizagem, ao contrário do que se verifica com as tradicionais estratégias expositivas, que colocam o docente como figura central do processo.

Destacamos, igualmente, as estratégias centradas nos meios, concretamente com suporte tecnológico, pela sua inegável relevância na sociedade atual. Neste âmbito, Rajadell Puiggròs (2001: 17-18) assinala que o docente elege o meio e o documento, cabendo-lhe orientar os discentes na descodificação da mensagem nele contida, provocando uma aprendizagem significativa. Desta forma, os documentos convertem-se em poderosos recursos didáticos, se criteriosamente selecionados e manipulados por um profissional do ensino.

De salientar que a tipologia proposta por esta autora inclui as estratégias de aprendizagem nas estratégias para ensinar habilidades cognitivas (Rajadell Puiggròs 2001: 25), o que pressupõe o ensino destas estratégias como parte do apoio prestado pelo professor ao aluno no processo de construção do saber.

No âmbito das tipologias que incluem unicamente as estratégias de aprendizagem, O'Malley & Chamot (1990 apud Fernández, 2004: 426) sintetizam estas estratégias em três categorias: metacognitivas, cognitivas e socioafetivas. As estratégias metacognitivas pressupõem uma reflexão sobre o processo de aprendizagem, sendo disso exemplo as estratégias de planificação e as de monitorização. As estratégias cognitivas operam sobre a informação recebida, com vista à sua interiorização. Neste grupo incluem-se, entre outras, as estratégias de repetição, organização e elaboração. Já as estratégias socioafetivas têm subjacente a interação e compreendem estratégias de cooperação e perguntas de clarificação, entre outras, para promover a aprendizagem.

Por outro lado, Rebecca Oxford (1990 apud Fernández, 2004: 423) divide as estratégias de aprendizagem em duas categorias: as diretas e as indiretas. As diretas referem-se às utilizadas na manipulação da língua e podem ser de três tipos: mnemónicas, cognitivas e compensatórias. As indiretas consistem nas estratégias que estão na base da aprendizagem, e podem ser de tipo metacognitivo, afetivo ou social.

Expomos, de seguida, um resumo da tipologia de Oxford, inspirado no quadro-síntese apresentado por Fernández.

#### Estratégias de aprendizagem diretas:

- 1) De memória (ex. criar associações mentais, associar imagens e sons, fazer revisões, atuar, seguindo ordens, entre outras);
- 2) Cognitivas (ex. repetir, identificar a ideia principal, analisar, contrastar e transferir regras, organizar a informação recebida através de resumos e sublinhados, entre outros);
- 3) Compensatórias (ex. adivinhar o sentido, superar carências pedindo ajuda ou utilizando gestos, entre outros).

#### Estratégias de aprendizagem indiretas:

- 4) Metacognitivas (ex. focar e delimitar o que se vai aprender, ordenar e planear, avaliar a aprendizagem)
- 5) Afetivas (ex. reduzir a ansiedade, incentivar-se, controlar as emoções)
- 6) Sociais (ex. pedir esclarecimentos, interagir dentro ou fora da sala de aula, criar empatia com a cultura, pensamentos e sentimentos dos outros).

(Oxford 1990 apud Fernández, 2004: 423-424)

Com os exemplos apresentados, pretendemos enfatizar a heterogeneidade de propostas surgidas dos numerosos estudos neste âmbito. Em comum, têm o facto de incluir estratégias cognitivas, metacognitivas, afetivas e sociais (Fernández, 2004: 426), pondo em evidência as múltiplas componentes da aprendizagem. Como profissionais de educação, cabe-nos selecionar e implementar estratégias nas diversas vertentes, só assim sendo possível uma efetiva promoção da aprendizagem da língua.

No âmbito do nosso trabalho, e seguindo a tipologia proposta por Rajadell Puiggròs (2001: 9), centrámos a nossa prática pedagógica no uso de um meio tecnológico, a Internet, como estratégia de promoção da aprendizagem, pelo seu potencial motivador. No ponto seguinte deste



trabalho, refletimos sobre a importância de motivar os alunos e apresentamos estratégias para o conseguir.

## **1.2. Estratégias de aprendizagem e motivação na sala de aula**

Para Weinstein (2002 apud Beltrán, 2003: 58), querer, poder e decidir são as três instâncias que estão na base da conduta humana. Para poder aprender, o aluno necessita de capacidades e estratégias que lhe permitam transformar a informação em conhecimento (Beltrán, 2003: 59), mas também necessita de querer, ou seja, necessita também da disposição, intenção e motivação que lhe permitam concretizar a aprendizagem. Deste modo, torna-se evidente que a aprendizagem é determinada não apenas por fatores cognitivos, mas também motivacionais (Nuñez, 2009: 41).

Ausubel (1968 apud Beltrán, 2003: 58; Nuñez, 2009: 42), um dos psicólogos de maior relevo nas últimas décadas, postula que querer aprender é a primeira condição para conseguir uma aprendizagem significativa, sendo as outras condições a organização lógica e coerente dos conteúdos e a existência de conhecimentos prévios relevantes.

Beltrán (2003: 59) reforça esta ideia afirmando que já Aristóteles defendia que o desejo de saber é intrínseco ao ser humano. Se este desejo não está presente, ou não é perceptível em muitos dos alunos, as estratégias de aprendizagem constituem estratégias de apoio cujo uso propicia o surgimento desse desejo natural.

Retomando a terceira instância da conduta humana, Beltrán (2003: 58) e Nuñez (2009: 42) são unânimes em considerar que, para aprender, não basta querer e poder, também é necessário decidir. Para tal, o aluno tem que estar munido de estratégias metacognitivas, que acompanham a sua aprendizagem, permitindo-lhe ativar mecanismos de controlo consciente e deliberado sobre a mesma.

Considerando que os motivos e intenções do aluno influem as estratégias que este aciona, é inquestionável que a ativação de mecanismos cognitivos é amplamente condicionada por variáveis motivacionais (Valle et al., 1998: 53).

Thorndike (1913 apud Sprinthall & Sprinthall, 1993: 503), no dealbar do século passado, foi o primeiro psicólogo a comprovar experimentalmente a relação entre aprendizagem e motivação, com a denominada lei do efeito, que postula que «a aprendizagem é fortalecida quando é seguida de um estado de coisas satisfatório». Desde então, o conceito de motivação está amplamente arraigado no âmbito da Educação e da Psicologia.

Embora abundantemente utilizado no contexto educacional, não existe um consenso relativamente ao significado do termo motivação. Para Dörnyei (1998: 118), a profusão de teorias da motivação está diretamente relacionada com a pluralidade de perspectivas do comportamento humano com as quais surgem relacionadas. O autor define a motivação como «a process whereby a certain amount of instigation force arises, initiates action, and persists as long as no other force comes into play to weaken it and thereby terminate action, or until the planned outcome has been reached» (Dörnyei, 1998: 118). Está patente nesta definição o caráter processual subjacente ao comportamento humano, bem como a sua orientação para um determinado fim. González & Tourón (1992 apud Herrera & Ramírez, s.d)<sup>5</sup> vão mais além, definindo a motivação como «proceso que explica el inicio, dirección, intensidad y perseverancia de la conducta encaminada hacia el logro de una meta, modulado por las percepciones que los sujetos tienen de sí mismos y por las tareas a las que se tienen que enfrentar».

Em 1955, Lambert pôs em relevo o papel da motivação na aprendizagem de uma Segunda Língua (L2)<sup>6</sup> ao considerar que um determinado comportamento emocional na aprendizagem de uma L2 afetava o desenvolvimento do bilinguismo. Os estudos motivacionais de Gardner & Lambert vêm trazer uma nova perspectiva, com a denominada teoria das orientações, que introduz a distinção entre orientação instrumental e orientação integrativa (Lorenzo Berquillos, 2004: 307).

Segundo esta teoria, o indivíduo está instrumentalmente motivado quando se envolve na aprendizagem de uma língua estrangeira com um objetivo utilitário, por exemplo, para melhorar as suas perspectivas laborais. Por outro lado, o sujeito está integrativamente motivado se com a aprendizagem de uma L2 pretende a imersão na comunidade de falantes dessa língua, relativamente à qual tem uma atitude positiva. Nesta perspectiva, a aprendizagem da L2 poderá permitir uma integração na cultura e na comunidade de L2. (Lorenzo Berquillos, 2004: 307; Grünewald, 2009: 77).

A ideia de que a motivação integrativa é condição *sine qua non* para a aprendizagem de línguas estrangeiras foi alvo de crítica, entre outras razões, porque é muito difícil promover este tipo de motivação em áreas linguísticas monolíngues, em condições normais de ensino de línguas estrangeiras (Düwell, 1979 apud Grünewald, 2009: 78).

---

<sup>5</sup> Herrera, F., & Ramírez, I. (s.d.). *Motivación*. Obtido em 28 de abril de 2014, de Universidad de Granada: <http://www.ugr.es/~iramirez/Motivacion.htm> - Artigo sem data, consultado na página Web da Universidade de Granada.

<sup>6</sup> Em determinados contextos, o termo L2 é usado em sentido lato, aglutinando tanto as segundas línguas como as línguas estrangeiras (LE).

Grünewald (2009) ressalta, no entanto, a validade da teoria das orientações no contexto sociolinguístico em que surgiu: a comunidade multilingue canadiana. Salienta também a possibilidade de os alunos estarem integrativamente motivados caso estejam em contacto com falantes da língua estrangeira que estudam ou que encarem a aprendizagem dessa língua como forma de futura integração na correspondente comunidade de falantes (Grünewald, 2009: 78).

Partilhamos desta opinião e cremos que, na atualidade, este tipo de motivação é mais fácil de encontrar nos nossos alunos, dada a frequência e facilidade com que interagem com falantes de outras nacionalidades, com recurso às novas tecnologias. Também a recorrência do fenómeno de emigração, a que temos vindo a assistir, torna mais provável a aprendizagem de línguas estrangeiras com a perspetiva de uma eventual futura integração numa comunidade de falantes dessa mesma língua.

Dada a limitação dos contextos sociolinguísticos em que a dicotomia motivação instrumental / motivação integrativa se aplica, esta deu lugar, no discurso científico à distinção entre motivação intrínseca e extrínseca (Grünewald, 2009: 78), centrando-se esta diferenciação no seu ponto de origem.

Por motivos intrínsecos entende-se «aqueles que são satisfeitos por reforços internos, não estando dependentes de objetivos externos». Já os motivos extrínsecos «dependem de necessidades que têm de ser satisfeitas por reforços externos» (Sprinthall & Sprinthall, 1993: 508). Para Bruner (1983 apud Sprinthall & Sprinthall, 1993: 238), é a motivação intrínseca que sustém o desejo de aprender, sendo a aprendizagem é mais efetiva quando baseada neste tipo de motivação. No entanto, Bruner (1983 apud Sprinthall & Sprinthall, 1993: 242) considera que a motivação extrínseca resultante de um reforço dado ao aluno (por exemplo dando-lhe *feedback* sobre o seu desempenho) pode ser importante para iniciar ou repetir determinadas ações.

Dörnyei (1994: 275) explicita de forma ilustrativa a distinção entre motivação intrínseca e extrínseca. Segundo este autor, para um aluno intrinsecamente motivado, a sensação de satisfação pela realização de uma dada atividade funciona como recompensa interna. Em contrapartida, um aluno está extrinsecamente motivado quando o seu desempenho tem como fator impulsionador uma recompensa externa, por exemplo, a obtenção de boas notas ou evitar um castigo.

Estas considerações conduzem-nos, em última análise, à constatação da importância do papel do professor na implementação de estratégias que se traduzam na motivação dos seus alunos para a aprendizagem de E/LE. Nesta medida, corroboramos as palavras de Dörnyei & Csizér (1998: 207), quando afirmam que «With motivation being as important a factor in

learning success (...), skills in motivating learners should be seen as central to teaching effectiveness». Foi nesta perspectiva que considerámos da maior pertinência implementar, no âmbito da nossa prática pedagógica, estratégias de motivação para a promoção da aprendizagem.

Brophy (1987 apud Herrera & Ramírez, s.d.) enuncia um conjunto de condições necessárias para o sucesso das estratégias motivacionais: existência de um ambiente de apoio, no qual o aluno não sinta receio de errar; realização de tarefas diversificadas, com um nível de dificuldade adequado e adaptadas aos interesses e à realidade dos alunos; prossecução de objetivos de aprendizagem significativos.

Uma vez garantidas estas condições, o docente poderá implementar um vasto conjunto de estratégias motivacionais, das quais destacamos as seguintes:

- Fomentar a toma de decisões, autonomia e criatividade dos alunos.
- Proporcionar situações para a participação ativa dos alunos, nomeadamente através de jogos, projetos e simulações.
- Integrar o elemento jogo nos exercícios.
- Fomentar a interação com os colegas.
- Demonstrar intensidade e entusiasmo, para que os alunos sigam o seu exemplo.
- Minimizar a ansiedade dos alunos no decurso das atividades, mediante a aplicação de estratégias para o efeito.
- Partilhar com os alunos o interesse pelas atividades realizadas e a gratificação delas resultante.
- Induzir nos alunos a curiosidade e/ou a dúvida.
- Reconhecer e recompensar o esforço dos alunos.
- Fornecer aos alunos *feedback* sobre o seu desempenho.

(Brophy 1987 apud Herrera & Ramírez, s.d.)

Na senda de Brophy (1987), Ames (1992) apresenta um conjunto de instruções para o professor, que redundam em estratégias de motivação para a aprendizagem:

En relación con las tareas y actividades de aprendizaje propone seleccionar aquellas que ofrezcan retos y desafíos razonables por su novedad, variedad o diversidad. Respecto a la distribución de autoridad o responsabilidad, propone ayudar a los alumnos en la toma de decisiones, fomentar su responsabilidad e independencia y desarrollar habilidades de autocontrol. Por último, respecto a las prácticas de evaluación, las estrategias instruccionales más importantes que se deberían implementar en el aula son: centrarse sobre el progreso y mejora individual, reconocer el esfuerzo de los alumnos y transmitir la visión de que los errores son parte del proceso de enseñanza y aprendizaje.

(Ames, 1992 apud García Bacete & Doménech Betoret, 1997<sup>7</sup>)

Do estudo elaborado por Dörnyei e Csizér (1998), para avaliar a relevância de um conjunto de estratégias de motivação no contexto de sala de aula, resultou uma lista de dez estratégias de motivação, que citamos pela sua pertinência no contexto do ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras:

1. Set a personal example with your own behaviour.
2. Create a pleasant, relaxed atmosphere in the classroom.
3. Present the tasks properly.
4. Develop a good relationship with the learners.
5. Increase the learners' linguistic self-confidence.
6. Make the language classes interesting.
7. Promote learner autonomy.
8. Personalize the learning process.
9. Increase the learners' goal-orientedness.
10. Familiarize learners with the target language culture.

(Dörnyei & Csizér, 1998: 215)

As estratégias de motivação apresentadas constituem uma mostra das elencadas na literatura. Estas importantes pautas de atuação conferem ao professor de E/LE um papel decisivo na motivação dos seus alunos, competindo-lhe seleccionar as que melhor se adequam a cada situação de aprendizagem.

No âmbito da prática pedagógica, foi nossa prioridade seleccionar e implementar estratégias motivacionais, designadamente definindo objetivos de aprendizagem significativos e desenvolvendo atividades diversificadas e adequadas aos interesses ao nível etário e de ensino dos alunos, num ambiente descontraído e agradável, que só foi possível pela boa relação que

---

<sup>7</sup> García Bacete, F., & Doménech Betoret, F. (1997). Motivación, aprendizaje y rendimiento escolar. *R.E.M.E-Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 1. Obtido em 03 de março de 2014, de <http://reme.uji.es/articulos/pa0001/texto.html> - revista eletrónica sem paginação.

estabelecida com o grupo-turma. Procurámos contagiar os alunos com o gosto pela língua espanhola e com o envolvimento e entusiasmo pelas atividades desenvolvidas, selecionando materiais criativos, apelativos e autênticos, por forma a despertar o seu interesse e propiciar uma maior aproximação à cultura da língua-meta. No decurso das atividades, incentivámos e reforçámos o empenho dos alunos, fornecendo-lhes *feedback* sobre o seu desempenho.

Do mesmo modo, privilegiámos a integração da Internet como recurso nas aulas, pelo seu reconhecido potencial motivador, que abordamos no ponto seguinte deste trabalho.

### **1.3. As tecnologias da informação e comunicação como estratégia de motivação**

As tecnologias da informação e comunicação (TIC) introduziram profundas alterações na sociedade, integrando todos os âmbitos do quotidiano da maioria das pessoas. Almenara (2007: 5) assinala que «Nos movemos en un nuevo espacio, el ciberespacio, en una nueva sociedad, la cibersociedad, en una nueva cultura, la cibercultura, con un nuevo dinero, el dinero electrónico». O autor preconiza que, nesta sociedade do século XXI, as TIC constituem um elemento estratégico incontornável e a não adesão às mesmas é um fator de marginalização.

Os alunos que hoje frequentam a escola são radicalmente diferentes daqueles para quem o sistema educacional foi pensado (Prensky, 2001: 1). Para Serafim & Sousa (2011: 20) «A escola de hoje é fruto da era industrial» e foi estruturada para preparar cidadãos dessa era, totalmente diferentes da geração que hoje a frequenta.

No dealbar do século XXI, Prensky (2001: 1) afirmou a radical diferença entre os alunos de então e os das gerações anteriores, declarando que «today's students think and process information fundamentally differently from their predecessors.». Esta geração, que cresceu imersa em tecnologia, rodeada de jogos de computador, telemóveis e Internet, foi apelidada de Geração Net<sup>8</sup> por Oblinger & Oblinger (2005: 7) e de nativos digitais<sup>9</sup> por Mark Prensky (2001: 1).

Em dicotomia com o grupo de nativos digitais, Prensky (2001: 2) designa como imigrantes digitais<sup>10</sup> todos quantos, não tendo nascido na era digital, procuram adaptar-se às novas tecnologias, interagindo com as ferramentas digitais. No entanto, Cibotto & Oliveira (2012: 4) assinalam que, não tendo crescido rodeados de tecnologia, os imigrantes digitais «não têm

---

<sup>8</sup> No texto original: *Net Generation* - tradução nossa.

<sup>9</sup> No texto original: *Digital natives* - tradução nossa.

<sup>10</sup> No texto original: *digital immigrants* - tradução nossa.

intimidade com os recursos de informática num sentido pleno e não expressam muita confiança ao utilizá-los».

De acordo com Fey (2011 apud Cibotto & Oliveira, 2012: 5) insere-se nesta categoria a maioria dos professores, sendo alguns deles detratores do uso das TIC no contexto educativo, o que nos conduz, segundo Prensky (2001:2), à problemática fundamental da educação: os professores imigrantes digitais debatem-se com a dificuldade de ensinar a geração de nativos digitais.

Embora os rótulos geracionais tendam a ser simplificações redutoras e generalizadoras (Dede, 2005: 246), os conceitos de Geração Net e nativos/imigrantes digitais puseram em evidência uma mudança de paradigma. Os jovens usam a tecnologia de forma diferente e esta está imbricada nas suas vidas. Deste modo, motivar alunos nativos digitais constitui um desafio. Como forma de ir ao encontro das necessidades desta geração, Oblinger & Oblinger (2005: 7) e Marques (2008: 102) ressaltam a importância de os docentes adequarem as suas metodologias de forma a integrar e explorar as potencialidades didáticas das TIC na sua prática. Nessa medida, o recurso à Internet no processo de ensino/aprendizagem afigura-se uma estratégia de primordial importância.

O aumento da motivação resultante do uso didático da Internet está amplamente documentado. Villate (2005 apud Cruz, 2008: 17), aludindo ao interesse suscitado pelas TIC nos estudantes, refere que «cada vez mais os alunos estão motivados para as tecnologias informáticas e menos motivados para os métodos tradicionais de ensino». O recente relatório do Observatório de Recursos Educativos sobre a utilização criteriosa dos recursos digitais em contextos educativo vem reafirmar esta ideia:

(...) o incremento da motivação dos alunos derivado do uso destas tecnologias parece ser por demais evidente. Na verdade, os computadores, os tablets e os telemóveis estão omnipresentes nas suas vidas e o seu manuseio é-lhes, como se percebe, agradável. Há inclusive determinados conteúdos para os quais a imagem em movimento constitui a forma mais eficaz de os comunicar, derivando dessa melhor comunicação uma maior e mais imediata aprendizagem.

Usar estes instrumentos em contexto de aula significa, deste modo, antes de mais, potenciar os níveis de motivação dos alunos: aprendem, afinal, através do que lhes é já apazível!

(Observatório de Recursos Educativos, 2014: 4)

Para comprovar esta afirmação, o Observatório de Recursos Educativos (2014: 4) refere um estudo realizado em 2012 pela Universidade de Montreal, no Canadá, cujos resultados demonstram o incremento da motivação resultante da mobilização das tecnologias digitais na sala de aula.

Marquès (1999: 96) e Rodríguez Tapía (2006: 3-4) salientam o potencial do uso destes meios no ensino de E/LE pelo seu cariz motivador, inovador e de aproximação à realidade.

Foi na perspectiva do que neste ponto expomos que, cientes do papel decisivo do professor na motivação dos seus alunos, procedemos à integração da Internet nas aulas de E/LE como estratégia de motivação, no âmbito da nossa prática pedagógica supervisionada. Por este motivo, na secção seguinte procedemos em primeiro lugar, a uma clarificação dos conceitos de Internet, World Wide Web e Web 2.0, para depois refletirmos sobre as suas virtualidades e inconvenientes enquanto recursos educativos aplicados no ensino de E/LE, apresentando orientações para a sua integração.

## **2. O uso da Internet na sala de aula**

Segundo Carvalho A. A. (2008: 234), a Internet, também designada por Net ou rede, define-se como um «conjunto de redes informáticas interligadas através do protocolo IP (Internet Protocol)». Os seus primórdios remontam a um sistema criado sob a égide do Departamento de Defesa dos Estados Unidos, como forma de estabelecer contacto entre diferentes pontos militares estratégicos (Ruipérez García, 2004: 1046; Herrera, 2011: 1).

A World Wide Web (WWW), também designada por Web, é um serviço suportado pela Internet, que veio possibilitar e facilitar aos seus utilizadores o acesso à informação em diversos formatos – texto, áudio e imagem. Foi criada, em 1994, por Tim Berners-Lee e Robert Caillau, no Centre Européen de Recherche Nucleaire (CERN), na Suíça. (Ruipérez García, 2004: 1046; Carvalho A. A. 2008: 234; Herrera & Conejo: 2011: 2)

Herrera & Conejo (2011: 2) salientam, contudo, que a criação de conteúdos para a Web requeria um extenso conhecimento de linguagens de programação, estando, por isso, reservada aos profissionais. Estávamos na denominada Web 1.0.

Com o advento da Web 2.0 - termo cunhado por Tim O'Reilly e o MediaLive International - as novas funcionalidades a ela associadas vieram fomentar a interação entre cibernautas e simplificar a publicação *online* (Carvalho A. A., 2008: 7). Deste modo, da Web 1.0, na qual o utilizador se assume como um recetor de conteúdo, passámos à Web 2.0, na qual o cibernauta pode participar ativamente, criando e partilhando conteúdos em formato áudio, texto ou imagem, sem que para tal tenha que conhecer linguagens de programação (Herrera & Conejo, 2011: 2-3).

O uso da Internet como ferramenta educativa tem sido alvo de numerosos estudos. Nas secções seguintes abordamos, em primeiro lugar, as vantagens e inconvenientes do seu uso na



aula de E/LE; em segundo lugar, discorreremos sobre as suas potencialidades pedagógicas e, por último, apresentamos algumas atividades criadas com recurso à Internet na aula de E/LE.

## 2.1. Vantagens e inconvenientes da integração da Internet na aula de E/LE

Não existe consenso sobre o papel que as TIC devem assumir no ensino de línguas estrangeiras. Encontramos, entre professores e especialistas, posições bastante antagónicas, desde os que afirmam que estamos perante o desaparecimento dos professores, aos que consideram que as tecnologias são meras ferramentas de apoio para o professor (Contreras Izquierdo, 2008: 2).

De entre os benefícios que lhe são apontados, Higuera García (2004: 1062), Ruipérez García (2004:1051) e Contreras Izquierdo (2008: 2-3) são unânimes em destacar os seguintes:

- A facilidade de acesso a dicionários *online* e a obras em formato digital.
- A possibilidade de participar em debates de forma síncrona ou assíncrona.
- O fator motivacional comprovadamente associado ao seu uso.
- O incentivo do processo individual de aprendizagem, com o desenvolvimento de competências de comunicação interpessoal e de autoaprendizagem.
- O acesso não linear à informação, uma vez que esta está disponível em formato digital, não requerendo um acesso sequenciado, ao contrário do que acontecia com a informação em formato analógico.
- A obtenção de um *feedback* imediato na realização de exercícios interativos.

É de salientar, ainda, a reconhecida utilidade da Web, para docentes e discentes, como fonte atualizada de informação, designadamente relativa ao mundo hispânico:

(...) la Web se ha convertido en una *ventana* directa a los países hispanohablantes, donde el alumno tiene la impresión de tener una relación directa con los países de habla española: desde poder consultar las últimas noticias de los periódicos en lengua española, hasta acceder a todo tipo de información actualizada que produce cualquier empresa o institución hispanohablante. En definitiva, el alumno internauta tiene la impresión de tener un contacto directo con el país (...).

(Ruipeérez García 2004: 1051)

Como referimos anteriormente, este recurso n o comporta s o vantagens. Segundo Contreras Izquierdo (2008: 8), s o vários os inconvenientes associados ao uso das tecnologias, invocados por alguns professores como argumentos para questionar a sua utilidade na sala de aula.

Díaz Barriga (2009: 152) refere a insuficiência de recursos nas escolas ou o acesso limitado aos mesmos como um inconveniente comumente apontado. Neste âmbito, sublinhamos o claro benefício decorrente da implementação do Plano Tecnológico da Educação (PTE), iniciada em 2007, como estratégia de modernização tecnológica das escolas pelo então designado Ministério da Educação Português. Este plano permitiu ampliar e requalificar o parque de computadores existente, bem como apetrechar as escolas com equipamentos de apoio, designadamente videoprojetores, impressoras e quadros interativos. Do mesmo modo, veio garantir, em todas as escolas, o acesso à Internet em banda larga de alta velocidade e certificar as competências TIC de docentes (Ministério da Educação, 2008: 15).

A nossa prática pedagógica supervisionada teve lugar numa escola intervencionada no âmbito do PTE, estando, portanto, assegurada a suficiência de recursos necessários à integração das TIC nas atividades letivas.

A complexidade inerente ao uso de algumas ferramentas pode conduzir, segundo Fernández Loya (2011: 3-5), à rejeição das mesmas por parte dos professores. Com efeito, os estudos de autores como Díaz (2009: 162) apontam a necessidade de fornecer aos docentes a formação necessária, dotando-os de competências no uso das TIC. Uma das conclusões apresentadas no Relatório de resultados e recomendações do Observatório do Plano Tecnológico da Educação (OPTE) aponta, precisamente, para «a falta de preparação de muitos professores para utilizar adequadamente os materiais TIC» (Carneiro et al., 2010: 12) No entanto, Díaz Barriga (2009: 152) postula que esta formação não pode ser meramente técnica, devendo conter um referente conceptual, didático e prático que permita ao docente uma adequada integração das tecnologias na sua prática letiva.

De salientar que a dificuldade no manejo das TIC não é exclusiva dos professores. Fernández Loya (2011: 5) sublinha que o uso das tecnologias pode revelar-se complexo para os alunos, pondo em causa a assunção generalizada de que os jovens, sendo nativos digitais, dominam as TIC. Deste modo, o autor preconiza que o professor deve, antes de mais, assegurar-se de que domina bem a ferramenta que vai utilizar e determinar o nível de competência dos seus alunos no seu uso antes de incluí-la numa atividade. Caso considere necessário, deve fornecer as explicações necessárias a uma correta utilização da mesma.

Outro inconveniente apontado no uso das TIC prende-se com a dificuldade na gestão da informação disponível. Higuera García (2004: 1066) e Fernández Loya (2011: 4) assinalam que a avalanche de informação a que é possível aceder na Internet provoca, não raras vezes, aturdimento e desorientação no utilizador. Díaz (2009: 162) designa este problema como «inforxicación (término que surge de la contracción entre información e intoxicación)».

Corroboramos a opinião de Fernández Loya (2011: 4), quando afirma que é imprescindível que o docente aprenda a gerir a informação acedida e avalie o seu valor pedagógico no ensino de E/LE, de forma a selecionar os conteúdos relevantes para a sua prática. Consideramos, também, essencial minimizar os efeitos da designada *infoxicación* nos alunos. Para tal, Rodríguez Tapía (2006: 5) e Díaz (2009: 162) salientam que é fundamental dotá-los de competências que agilizem a sua navegação neste ambiente. Fernández Loya (2011: 7) preconiza que o professor pode, inclusivamente, filtrar a informação a que os alunos acedem, realizando um trabalho prévio de pesquisa com vista à seleção das fontes a consultar pelos alunos na realização de uma dada atividade. Esta é, de resto, uma das etapas na elaboração de *WebQuests*<sup>11</sup> e *MiniQuests*<sup>12</sup> e foi nossa preocupação contemplá-la na *MiniQuest* realizada na prática pedagógica supervisionada.

Pérez López (2006) sumariza esta ideia, explicitando a função do professor da seguinte forma:

(...) estimular los alumnos a buscar, valorar, seleccionar, tratar y clasificar información que les sea útil en su proceso de aprendizaje, a potenciar su creatividad y sus habilidades de investigación. En definitiva, una de las competencias más importantes será la de ayudarles a acceder a dicha información, interpretar lo encontrado y tomar decisiones críticas ante ello.

(Pérez López, 2006: 920)

Outro aspeto destacado por Fernández Loya (2011: 6) é o risco de disfuncionalidade no uso das TIC, mediante a utilização de recursos digitais inadequados às atividades propostas. Para evitá-lo, o autor recomenda que o professor proceda a uma seleção criteriosa das ferramentas tecnológicas, de acordo com os objetivos subjacentes à sua utilização. A título exemplificativo, o autor sugere o uso da ferramenta Google Docs para trabalhar a expressão escrita, aproveitando as suas potencialidades para a redação de textos individuais ou coletivos, promovendo a interação sem perder de vista a possibilidade de controlar todo o processo. Outra sugestão do autor reside na criação de um *Wiki*<sup>13</sup>, que permite a realização de tarefas colaborativas e tem uma grande implantação.

A este propósito, Fernández Loya (2011: 5) refere que, ao colocar a ênfase no cariz colaborativo das tarefas com recurso às TIC, existe o risco de perda de liderança por parte do professor. Marchesi (2009: 7) salienta que a integração das TIC no ensino requer uma

---

<sup>11</sup> Bernie Dodge (1997 apud Strickland, 2005: 138), define a *WebQuest* como uma «inquiry -oriented activity in which some or all of the information that learners interact with comes from resources on the Internet».

<sup>12</sup> Uma *MiniQuest* é uma versão reduzida e simplificada de uma *WebQuest*.

<sup>13</sup> De acordo com Martins (2008: 65) um *Wiki* é uma página Web «que permite a edição colaborativa de documentos».

reconfiguração das relações entre professores, alunos e conteúdos. Do mesmo modo, Herrera (2011: 7) assinala que o papel do estudante já não passa pela memorização de conteúdos, mas antes por assumir uma atitude participativa, criativa e autónoma, gerindo, em última análise, a sua aprendizagem.

Em suma, fazendo um balanço do exposto neste ponto, podemos afirmar que as vantagens do uso da Internet na sala de aula ultrapassam as desvantagens. Assim, para além de elencar os benefícios e inconvenientes deste recurso, apresentámos algumas estratégias para contornar as dificuldades que possam obstar à sua integração na prática letiva. Por este motivo, cremos pertinente referir-nos, no ponto seguinte deste capítulo, às potencialidades pedagógicas da Internet aplicada especificamente às aulas de E/LE.

## **2.2. Potencialidades pedagógicas da Internet na aula de E/LE**

Segundo Ruipérez García (2004: 1045) a integração do computador no processo de ensino/aprendizagem de línguas remonta a 1977, altura em que o Ensino de Línguas Assistido por Computador (ELAO)<sup>14</sup> se afirmou como disciplina.

A ELAO tinha como objeto a criação de ambientes de aprendizagem de línguas e sofreu um acentuado crescimento em virtude do aparecimento do microcomputador Apple II e do PC da IBM. Na sequência do advento dos primeiros computadores pessoais, as aplicações desenvolvidas para a realização de atividades de aprendizagem eram, segundo Contreras Izquierdo (2008: 1), muito elementares e reproduziam as metodologias vigentes. A este respeito, Herrera (2011: 5) explicita que «las apuestas tecnológicas de aprendizaje de lenguas se basaban en la interacción con la máquina y en fórmulas conductistas de repetición de modelos de lengua».

Desde então, um longo caminho foi percorrido<sup>15</sup>. A partir dos anos 90, os avanços tecnológicos conferem aos computadores características multimédia, convertendo a Internet num meio privilegiado para a aprendizagem de línguas. Para além do seu papel fundamental na formação à distância (*e-learning*), assumiu-se como uma poderosa ferramenta educativa no ensino presencial. (Higueras García, 2004: 1064; Contreras Izquierdo, 2008: 2)

---

<sup>14</sup> ELAO - é o acrónimo espanhol correspondente a CALL (Computer Assisted Language Learning). (Ruipeérez García, 2004: 1045; Contreras Izquierdo, 2008: 6).

<sup>15</sup> Para informação mais detalhada sobre a evolução da ELAO, cf.; Higueras García (2004), Ruipeérez García, (2004), Contreras Izquierdo (2008).

No entanto, é de salientar que, à semelhança do que se verifica com outros recursos, o uso da Internet na prática letiva deve, segundo Rodríguez Tapía (2006: 3), permitir a criação de ambientes que favoreçam a aprendizagem construtiva, entendida como a construção de conhecimentos mediante a integração de novos conceitos ou informação nos conhecimentos prévios.

Para poder ser construtiva, Trenchs (apud Rodríguez Tapía, 2006: 3) sublinha que a aprendizagem tem que ser significativa e, para que se produza aprendizagem significativa, o aprendente tem que estar motivado, mediante a realização de atividades autênticas, criando conhecimento pessoal e útil.

Nessa medida, as tecnologias da informação e comunicação permitem a criação de ambientes de aprendizagem construtiva. Os programas baseados na exploração, em simulações e os ambientes virtuais permitem aos alunos construir conhecimento a partir de estruturas previamente conhecidas.

Torna-se, assim, evidente o potencial da Internet na promoção de uma aprendizagem significativa e construtiva. Contudo, por vezes, a sua inclusão na prática letiva deve-se, sobretudo, ao seu cariz inovador. A este propósito, Rodríguez Tapía (2006) alerta para o perigo de utilizar a Internet *per se*:

(...) generalmente se tiende a identificar la introducción de medios didácticos en la formación con la existencia de renovaciones en esa entidad, aunque en ocasiones puede tratarse sólo de un cambio superficial y no de una verdadera innovación. Se piensa por ejemplo que la incorporación al aula de muchos recursos didácticos aumentará la calidad de la enseñanza, sin embargo, si sólo se produce una integración física de los medios al aula, o no se utilizan correctamente, es evidente que el proceso de enseñanza no sufrirá ningún cambio.

(Rodríguez Tapía, 2006: 3-4)

Com efeito, para um uso pedagógico e didático dos meios tecnológicos, mais do que proceder à sua mera incorporação na aula de E/LE, torna-se necessário fazer um uso crítico dos mesmos. Em última análise, estes meios devem ser encarados como um meio e não como um fim, conforme salienta Cabero (2007):

Para poder lograr el uso crítico de las tecnologías y poder reconfigurar estos nuevos escenarios educativos, tanto el docente como todos los actores involucrados en estos procesos, requieren de formación y perfeccionamiento, en donde las tecnologías sean un medio más, no el fin último, generando metodologías diversas, transformando las estructuras organizativas y generando dinámicas de motivación, el cambio hacia un uso crítico, didáctico y pedagógico de las tecnologías.

(Cabero, 2007: 5)

Pelo exposto, as potencialidades pedagógicas da Internet na aula de E/LE residem no facto de este recurso, quando usado de forma crítica e didática, permitir a criação de ambientes de aprendizagem construtiva e proporcionar a realização de atividades comunicativas diversificadas. Deste modo, é necessário que o docente crie e aplique atividades motivadoras e adequadas ao perfil dos alunos usando a Internet na sala de aula.

### **2.3. A criação de atividades usando a Internet na aula de E/LE**

Nas últimas décadas do século passado, o ensino de línguas baseado em modelos mais tradicionais, cuja ênfase era colocada na forma linguística, deu lugar a metodologias comunicativas e, posteriormente, a modelos baseados na realização de tarefas e projetos (Rodríguez Tapía, 2006: 2).

O Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR) veio introduzir uma mudança de perspectiva na didática das línguas estrangeiras, orientando a aprendizagem para a ação mediante a realização de tarefas em determinados contextos de atuação (Conselho da Europa, 2001: 29). Esta perspectiva enfatiza o cariz instrumental da língua e defende que, mais do que para comunicar, a língua serve para agir: «los hablantes como agentes sociales utilizan la lengua para actuar y resolver con ella tareas de la vida cotidiana en un entorno social concreto y en cooperación con otros usuarios de la lengua, para conseguir un objetivo común» (Ollivier, 2007 apud Herrera e Conejo, 2009: 2).

Contreras Izquierdo (2008: 3) salienta que estas metodologias assentam no pressuposto de que a aprendizagem de línguas se faz pela prática, comunicando de forma semelhante ao uso natural da língua, com ênfase na oralidade. De acordo com o autor, poderá parecer um contrassenso afirmar a adequação da Internet a esta metodologia. No entanto, as ferramentas informáticas ao nosso dispor permitem recriar, de forma bastante aproximada, as condições de uso natural da língua. Atentamos, de seguida, às virtualidades da integração de algumas dessas ferramentas na aula de E/LE.

O correio eletrónico (ou e-mail), um serviço amplamente difundido e de uso generalizado na sociedade, possibilita o envio e receção de mensagens de forma assíncrona e permite enviar em anexo ficheiros de todo o tipo (texto, áudio, imagem, vídeo, entre outros). No contexto educativo, é utilizado como canal de comunicação entre alunos e entre professores e alunos (Contreras Izquierdo, 2008: 3).

A Web 2.0, definida por Carvalho C. J. (2008: 169) como «uma segunda geração de comunidades virtuais e de serviços de alojamento de informação áudio, escrita e/ou visual»,

veio abrir novas possibilidades no âmbito educativo, permitindo promover a partilha de informação e ideias entre os seus utilizadores, bem como a realização de atividades criativas e colaborativas, mediante o acesso a uma pluralidade de recursos disponíveis *online*.

Referindo-se às suas potencialidades, Fernández Loya (2011: 3) salienta a possibilidade de o utilizador se assumir como *prosumidor*<sup>16</sup>, designadamente criando páginas próprias, publicando textos, áudios ou vídeos através das inúmeras ferramentas disponíveis para o efeito.

De seguida, apresentamos as possibilidades que nos oferecem o Google Sites, o Google Forms, o YouTube, o Google Maps e as *WebQuests* na criação de atividades para a aula de E/LE<sup>17</sup>.

O Google Sites é uma ferramenta Google, inicialmente designada Google Page Creator, que permite criar e editar páginas Web, de forma fácil, rápida e gratuita, não exigindo conhecimentos de *HyperText Markup Language* (HTML)<sup>18</sup> (Marques, 2008: 86). De acordo com o autor, a informação é apresentada obedecendo a uma estrutura pré-definida pelo Google Sites e permite incorporar conteúdo em diversos formatos (imagem, texto, vídeo, entre outros), bem como hiperligações<sup>19</sup> e arquivos. Com esta ferramenta, é possível controlar o acesso à página e a partilha de conteúdos, podendo torná-los públicos ou limitar a partilha a indivíduos específicos (Bottentuit Junior, Santana, & Coutinho, 2011: 33).

De entre as potencialidades pedagógicas do Google Sites salientamos, por um lado, a possibilidade de permitir ao docente criar um *site* pessoal, para uma disciplina, uma turma ou uma escola, permitindo a rápida partilha de informação e ideias (Bottentuit Junior et al., 2011: 34), tais como publicar atividades, anúncios, fotografias de atividades, instruções para a realização de trabalhos, entre outras. Por outro lado, o docente pode optar por tornar estes conteúdos públicos ou apenas acessíveis aos seus alunos. Para além do referido, os autores sublinham, também, a utilidade desta ferramenta para os discentes, podendo usá-la para criar um portefólio de atividades realizadas ou usá-la como página pessoal para divulgação do CV.

No âmbito da prática pedagógica supervisionada, usámos o Google Sites para criar uma página Web da turma – *7 F En Línea*<sup>20</sup>, que utilizámos no âmbito de algumas das aulas, revelando-se particularmente útil como forma de partilhar as atividades a realizar e instruções

---

<sup>16</sup> Segundo Herrera y Conejo (2009: 6) os *prosumidores* são simultaneamente produtores e consumidores de informação.

<sup>17</sup> Há que ter em conta que o propósito deste trabalho não é fazer uma enumeração exaustiva de recursos existentes *online*. Por este motivo, nesta secção apresentamos os utilizados no âmbito da nossa prática pedagógica.

<sup>18</sup> HTML - Linguagem utilizada na criação de páginas Web.

<sup>19</sup> Hiperligação- Ligação existente numa página Web que, quando ativada, permite «o acesso a informação eletrónica noutra localização (documento, ficheiro, página da Internet, etc.)». (Dicionário Priberam da Língua Portuguesa), obtido em 26 de junho de 2014 de <http://www.priberam.pt/DLPO/hiperliga%C3%A7%C3%A3o>

<sup>20</sup> Disponível em <https://sites.google.com/site/7fenlinea/>

para a sua realização, incorporar ficheiros em vídeo para visualização, disponibilizar ficheiros nos arquivos para serem descarregados pelos alunos e colocar hiperligações para outros *sites* a consultar no âmbito das diversas atividades.

O Google Forms, segundo Bottentuit Junior et al. (2011: 32), é uma ferramenta Google que permite a recolha de dados através de um questionário, mediante a elaboração de perguntas de escolha múltipla ou abertas. Após a resposta ao questionário, os resultados obtidos são enviados por *e-mail* e consolidados no próprio sistema *online*, sendo apresentados sob a forma de gráficos e percentagens.

No âmbito educativo, Bottentuit Junior et al. (2011: 32) sublinham, entre outras, a utilidade do Google Forms para a recolha e leitura de dados pelo professor. Na nossa prática pedagógica, utilizámos esta ferramenta para a elaboração de um questionário com questões de escolha múltipla e questões de resposta aberta, às quais os alunos responderam na sequência do visionamento de um vídeo, como forma de avaliar a sua compreensão do mesmo. Desta forma, esta ferramenta facilitou em muito a tarefa de recolha de elementos relativos ao desempenho de todos os alunos durante a realização da atividade de compreensão.

O uso do vídeo no âmbito educativo não é novidade. De acordo com Bottentuit Junior et al. (2011: 36), é amplamente reconhecido o valor motivacional deste recurso pedagógico, «que contará com a imaginação e a própria afetividade como mediadores no processo de conceber o conhecimento». Serafim & Sousa (2011: 29) acrescentam que «apesar de ser geralmente associada ao lazer e entretenimento a produção de vídeos digitais pode ser utilizada como atividade de ensino e aprendizagem com vasto potencial educacional ainda a ser explorado».

O YouTube, fundado em fevereiro de 2005, é um serviço que permite visualizar e/ou partilhar vídeos, ficando acessíveis a milhões de utilizadores no endereço <https://www.youtube.com/>

O YouTube goza de uma popularidade inquestionável e, segundo Cruz (2008: 25), «é raro entre os nossos jovens existir algum que desconheça esta ferramenta, ainda que reconheçam nela mais um meio de diversão do que de aprendizagem».

Carvalho C. J. (2008: 206-207) e Cruz (2008: 31) enumeram algumas possibilidades do uso desta ferramenta na sala de aula das diferentes disciplinas. O professor pode incumbir os alunos de produzir um vídeo mediante o uso de *software* de edição de vídeo como o Windows Movie Maker, um programa gratuito cuja utilização é bastante intuitiva e de rápida aprendizagem. O produto final do trabalho dos alunos pode ser publicado no YouTube, possibilitando o seu visionamento e comentário pelos autores e colegas de turma, como forma de reflexão. Segundo Bottentuit Junior et al. (2011: 36), o YouTube é cada vez mais usado para



esse fim em contexto de sala de aula, com ganhos evidentes na eficácia das aprendizagens decorrentes do acréscimo de motivação proporcionado pelo seu uso.

Carvalho C. J. (2008: 170) sublinha, ainda, a utilidade do YouTube na divulgação de conteúdos programáticos, bem como de informação relativa a eventos escolares, instruções relativas a trabalhos e apresentação de trabalhos.

Sendo um inestimável repositório de vídeos, esta ferramenta foi imprescindível, na nossa prática pedagógica, para a seleção dos diversos vídeos que foram explorados como recursos pedagógicos nas atividades letivas. Uma dessas atividades consistiu na dobragem de um vídeo, com recurso ao Windows Movie Maker, e sua posterior publicação no YouTube.

O Google Maps é uma ferramenta interativa, na qual é possível consultar, com rapidez e facilidade, direções, mapas interativos via satélite e imagens aéreas de diversos países. A recente funcionalidade *street view* possibilita a visualização dos locais pesquisados a 360 graus, como se estivéssemos no local.

A inserção desta ferramenta no contexto didático permite, segundo Bottentuit Junior et al. (2011: 26), estimular a inteligência espacial e apresenta um conjunto de possibilidades de exploração:

i) solicitar aos alunos a localização ou a criação dos mapas dos países, continentes, estados, regiões, cidades ou bairros; ii) escolher nome de pequenas cidades em diferentes países e indicar pistas da sua localização para que os alunos consigam encontrá-la no mapa; iii) solicitar aos alunos a melhor rota ou o menor percurso entre dois pontos geográficos; iv) marcação de balões de informação nos principais pontos turísticos da cidade com possibilidade de inserção de fotografias e vídeos do local referenciado, dentre outras.

(Bottentuit Junior et al., 2011: 26-27)

Consideramos que as abordagens didáticas propostas pelos autores constituem bons pontos de partida para uma pluralidade de opções que se abrem com as múltiplas funcionalidades deste apelativo recurso, de forma transversal às disciplinas do currículo.

Na prática pedagógica supervisionada, o uso desta ferramenta revelou-se bastante pertinente no âmbito do tema «a cidade».

A *WebQuest* consiste numa atividade de pesquisa na qual os alunos acedem à informação através de recursos na Internet e obedece a uma estrutura, composta pelos seguintes elementos: introdução, tarefa, recursos, processo, avaliação e conclusão<sup>21</sup>. (Strickland, 2005: 138). Esta atividade pode ser de curta ou longa duração, requerendo entre uma semana e um mês para a sua concretização em sala de aula, e realizar-se no âmbito de uma ou várias disciplinas.

---

<sup>21</sup> Para uma informação detalhada acerca de cada uma destas componentes, cf. Strickland (2005: 140 ): «introduction», «task», «resources», «process», «evaluation» and «conclusion» – tradução nossa.

Na impossibilidade de dedicar tanto tempo à planificação e implementação de uma atividade de investigação desta natureza, o docente pode optar pela realização de uma *MiniQuest*.

Inspirada no modelo de *WebQuest*, a *MiniQuest* surgiu, segundo a Eduteka (2002: 1), como resposta aos contragimentos de tempo sentidos pelos profissionais de educação. Trata-se de uma versão reduzida de uma *WebQuest*, que simplifica a dinâmica de trabalho e é pensada para ter uma duração de uma a duas sessões, implicando um menor dispêndio de tempo na sua planificação e execução. Esta vantagem é ainda mais evidente quando o acesso à sala de informática é limitado, sendo desejável reduzir a uma aula o período necessário para a utilização dos computadores.

Do mesmo modo, segundo a Eduteka (2002: 1) e o Ministerio de Educación, Cultura y Deporte & Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (2012: 5) a *MiniQuest*, sendo um modelo mais simples e intuitivo, é um excelente ponto de partida para os docentes que estão a iniciar-se neste tipo de atividade de pesquisa.

A *MiniQuest* também possui uma estrutura pré-definida, que se estabelece em três componentes: cenário, tarefa e produto<sup>22</sup>. Assim, no cenário é explicitado o contexto da atividade proposta. Tipicamente, os discentes deverão assumir um papel, que pode ser de jornalista, investigador, entre outros, para responder a uma pergunta essencial. Deste modo, é lançado um desafio aos alunos de forma a motivá-los para a atividade proposta (Eduteka, 2002: 2).

Segue-se a apresentação da tarefa, fase na qual, segundo o Ministerio de Educación, Cultura y Deporte & Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (2012: 5), são fornecidas indicações específicas e concretas do pretendido. Deste modo, são dadas a conhecer as perguntas que devem ser respondidas, assim como uma listagem dos sites a consultar no âmbito da pesquisa – idealmente, de 4 a 8 sites – para que esta seja exequível dentro do tempo estabelecido e, acrescentamos, evitar o fenómeno de *infoxicación* a que alude Díaz (2009: 162).

Por último, de acordo com a mesma fonte (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte & Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado, 2012: 5), no produto é descrito aquilo que os alunos deverão realizar para concretizar a tarefa. Para tal, será necessário que ativem competências para aceder à informação, elaborá-la e sintetizá-la para depois a utilizarem adequadamente no produto.

---

<sup>22</sup> No texto original (Eduteka, 2002: 2,3): «Escenario, Tarea y Producto» – tradução nossa.

Em suma, a *WebQuest* e a *MiniQuest* assentam no mesmo fundamento teórico: trata-se de um modelo de construção do conhecimento baseado na indagação e investigação que apresenta, de acordo com March (1998), as seguintes vantagens: «promote student motivation and authenticity, develop thinking skills, and encourage cooperative learning» (March, 1998 apud Strickland, 2005: 141).

Nas conclusões apresentadas no âmbito de um estudo para averiguar o potencial motivador desta e de outras atividades que implicam o uso didático do computador e da Internet na aula de E/LE, Grünewald (2009: 87) sublinha o papel fundamental da *WebQuest* na promoção da autonomia do aluno, fomentando a sua capacidade de consultar múltiplas fontes, de forma célere e eficiente, mediante o uso do computador e da Internet. Do mesmo modo, salienta que a referida atividade se revelou motivadora na medida em que proporcionou um ensino mais individualizado, respeitando o ritmo de trabalho e o nível de rendimento de cada aluno. Grünewald (2009: 86) refere, igualmente, um incremento das possibilidades de sucesso na aprendizagem dos alunos, em particular dos que têm níveis de rendimento mais baixos, quando inseridos na aula de E/LE apoiada com recursos informáticos didáticos.

Grünewald (2009: 90) ressalta, no entanto, a necessidade de o professor assumir o papel de guia, acompanhando e orientando os processos de aprendizagem dos alunos, uma vez que muitos destes, dada a faixa etária em que se situavam, se revelaram incapazes de o fazer de forma independente e responsável.

Segundo este autor, o uso do computador motiva o aluno a envolver-se na atividade proposta, mas não tem efeito a longo prazo, pelo que, na persistência da motivação, são fatores decisivos «el motivo por el cual el alumno estudia (en este caso, la lengua extranjera español), su interés por el objeto del aprendizaje y la motivación individual de su rendimiento.» Grünewald (2009: 88).

Assim, de acordo com Grünewald (2009: 87), para a manutenção do grau de motivação nos alunos, é fundamental uma contínua renovação das tarefas com recurso aos meios informáticos. Para comprová-lo, o autor refere ter-se verificado, no caso de alguns alunos, uma quebra na motivação após algumas horas de aula de *WebQuest*, situação que se inverteu com o início de um novo trabalho com recursos informáticos.

Foi nesta perspetiva que elaborámos e implementámos uma *MiniQuest* no âmbito da nossa prática pedagógica supervisionada. A opção por esta variante, em detrimento da *WebQuest*, teve em consideração a limitação do tempo disponível para a sua implementação. Para além disso, dado o nível etário e de ensino dos alunos, e sendo a sua primeira incursão numa

*MiniQuest*, considerámos preferível propor-lhes uma atividade de curta duração, por forma a assegurar a manutenção da motivação ao longo da mesma.

Na sequência desta resenha das ferramentas informáticas utilizadas na prática pedagógica supervisionada, ressaltamos a inegável utilidade da Internet na aula de E/LE. Pelas suas características, a Internet oferece um conjunto de ferramentas que o profissional de educação pode e deve integrar na prática letiva, aproximando o contexto de sala de aula da realidade dos alunos. Carvalho A. A. (2008) reafirma esta ideia, destacando também a importância da literacia digital no séc. XXI:

Todos estamos conscientes de que há uma grande evolução tecnológica a que os professores não podem ficar alheios, porque os nossos alunos não o estão. Deve-se diminuir a separação entre a escola e o meio envolvente, cada vez mais dominado pelo acesso aos serviços proporcionados através da Internet.

Nunca é demais reforçar de que ser letrado, no séc. XXI, não se cinge a saber ler e escrever, como ocorrera no passado. Esse conceito integra também a Web e os seus recursos e ferramentas que proporcionam não só o acesso à informação mas também a facilidade de publicação e de partilhar *online*. Estar *online* é imprescindível para existir, para aprender, para dar e receber.

Carvalho A. A. (2008: 11-12)

Todavía, Contreras Izquierdo (2008) alerta para o risco de considerar as tecnologias «la panacea para todos los males de la enseñanza» (Contreras Izquierdo, 2008: 3). Deste modo, enfatizamos a ideia de que o uso destas ferramentas não pode ser gratuito. Para uma maior eficácia do uso didático do computador na aula de E/LE, consideramos fundamental respeitar as seguintes diretrizes delineadas por Grünewald:

- Durante las fases de uso del ordenador en la clase, hay que fomentar una y otra vez que los alumnos tomen conciencia de que están inmersos en un proceso de aprendizaje de una lengua extranjera (por ejemplo, por medio de estrategias de comprensión de textos o del significado de palabras); esto puede llevarse a cabo antes, durante o después del uso del ordenador.
- Las fases didácticas apoyadas por el uso de ordenadores deben estar integradas en la clase de lengua extranjera de una forma coherente y estratégica; estas fases deberían alternarse una y otra vez con elementos para practicar la conversación (por ejemplo, fases de debate). La clase de español no debería realizarse única y exclusivamente con el apoyo de ordenadores.

(Grünewald, 2009: 89)

Na nossa prática pedagógica supervisionada, recorreremos ao Google Sites, ao Google Forms, ao YouTube, ao Google Maps e à *MiniQuest* para desenvolver atividades específicas, adaptadas às características e ao nível dos alunos com o objetivo de motivar a aprendizagem de E/LE. Assim, no próximo ponto deste trabalho, explicitamos em concreto as atividades realizadas, não sem antes nos determos na abordagem da Internet como recurso na aula de E/LE no programa e no manual adotado, de forma a perspetivar o seu uso nestes âmbitos.

### **3. Aplicação didática: o recurso à Internet na prática pedagógica supervisionada**

Neste capítulo, debruçamo-nos, em primeiro lugar, sobre a forma como o programa de espanhol e o manual adotado preconizam o uso da Internet na aula de E/LE, para depois apresentarmos as atividades desenvolvidas com este recurso na nossa prática pedagógica.

#### **3.1. O recurso à Internet no programa e no manual da prática pedagógica**

O programa de espanhol para o ensino constitui o instrumento regulador, por excelência, da prática pedagógica, estabelecendo os princípios orientadores da ação educativa no ensino da língua espanhola (Ministério da Educação, 1997: 5-6). Assim, quisemos averiguar de que modo a Internet é perspetivada no programa, enquanto recurso didático para o ensino/aprendizagem de E/LE<sup>23</sup>.

Na sequência da análise do programa do 3º Ciclo do Ensino Básico, verificámos que o mesmo não contempla, em absoluto, o uso das TIC. A referência, no programa, a «Meios de reprodução (vídeos e cassetes)» (Ministério da Educação, 1997: 12) como fontes para a compreensão de mensagens orais atesta o seu desfasamento relativamente ao contexto atual. Do nosso ponto de vista, a justificação reside no facto de a sua publicação remontar a 1997, altura em que a WWW era ainda muito incipiente em Portugal.

A título comparativo, consultámos o programa de espanhol, 10º ano, nível de iniciação, publicado em 2001. Na análise ao programa, foi possível verificar que, volvidos quatro anos relativamente ao programa do 3º ciclo, a implementação das TIC é contemplada nas finalidades:

---

<sup>23</sup> Analisamos especificamente o programa para o ensino do 3º Ciclo do Ensino Básico, uma vez que foi neste nível que desenvolvemos a nossa prática pedagógica.

«Implementar a utilização dos media e das novas tecnologias como instrumentos de comunicação e de informação.» (Fernández, 2001: 7).

No caso concreto da Internet, esta é listada como recurso tecnológico, com a ressalva de que requer uma infra-estrutura, o que é compreensível dada a profunda escassez de meios tecnológicos que caracterizava as escolas no dealbar do século XXI. Entre as potencialidades que lhe são reconhecidas no programa, surge a possibilidade de aceder «aos documentos ditos “autênticos”, aos quais se deve recorrer para a aprendizagem da língua.» (Fernández, 2001: 28), assim como a sua utilidade como suporte de interação, que permite comunicar com outras pessoas que partilhem a língua e/ou os interesses, mediante o uso de serviços como o correio eletrónico, os *chats*, entre outros (Fernández, 2001: 29).

A Internet é perspectivada como um canal que pode servir para a divulgação de textos escritos pelos alunos, promovendo uma abordagem comunicativa do texto escrito (Fernández, 2001: 21). Do mesmo modo, permite desenvolver a compreensão escrita, mediante pesquisa de informações a partir de endereços fornecidos (Fernández, 2001: 37).

A coordenadora-autora do programa inclui, inclusivamente, uma listagem de endereços úteis no âmbito da língua, cultura, dicionários, *media* e portais, ressaltando que esta lista é apenas uma pequena mostra dos inúmeros sítios de relevo (Fernández, 2001: 29-32). No entanto, cabe referir que, dada a constante atualização da Internet, esta lista rapidamente se tornou obsoleta.

Deste modo, concluímos que o programa do 10º ano contempla a Internet na era da Web 1.0, pelo que está bastante desajustado, considerando as virtualidades que este recurso nos oferece na atualidade.

Outro instrumento incontornável de apoio na ação educativa é o manual adotado. Assim, procedemos a uma análise do manual *Pasapalabra 7*, publicado em 2012, pela Porto Editora.

O projeto *Pasapalabra 7* põe à disposição do profissional de educação uma pluralidade de recursos: manual, guia do professor, CD áudio, caderno de exercícios, cartazes temáticos, caderno do professor e uma comédia em DVD com exploração didática. Para além destes, o docente dispõe de um conjunto de recursos digitais: e-Manual premium, vídeo ilustrativo de Espanha, jogo interativo e planos de aula editáveis. Como aliciante para a adoção deste projeto, os autores aludem ao carácter motivador e dinâmico do e-Manual, uma versão digital do manual que inclui exercícios interativos, sem necessidade de aceder à Internet. Para além disso, a adoção do manual dá ao docente acesso gratuito à «Escola Virtual», um serviço *online* da editora que disponibiliza recursos interativos para docentes (Moreira, Meira, & Del Pino Morgadéz, 2012: contracapa).

Da nossa análise dos recursos digitais concluímos que, na globalidade, a interatividade que caracteriza, quer os exercícios propostos no e-Manual, quer os disponíveis *online* na «Escola Virtual» lhes dá um cariz mais apelativo para os alunos, que se poderá traduzir num incremento da motivação. No entanto, estes são, na sua essência, exercícios estruturalistas que não promovem uma abordagem comunicativa da língua, o que pode traduzir-se, como refere Rodríguez Tapía (2006: 3-4) numa integração física dos meios tecnológicos que não tem subjacente uma mudança no processo de ensino-aprendizagem.

Também o manual foi objeto de análise, por forma a determinar o papel nele assumido pela Internet. Assim, identificámos algumas alusões a este meio. Concretamente, na página 15, na sequência de um exercício de compreensão oral sobre uma entrevista concedida por uma jornalista ao programa televisivo «Palabra por palabra», encontramos uma ilustração que alude à página do referido programa no Twitter<sup>24</sup>. Esta ilustração não assume qualquer relevância na realização do exercício, tendo, do nosso ponto de vista, como único propósito tornar a atividade mais apelativa para os alunos ao utilizar um referente que reconhecem e ao qual associam sentimentos positivos, porventura a ideia de modernidade e lazer.

Do mesmo modo, encontramos, na página 39, uma atividade de expressão escrita em que os estudantes deverão ler duas mensagens de correio eletrónico trocadas entre um jovem que pede conselhos e uma psicóloga que o aconselha, para depois redigirem a sua própria resposta ao jovem. As mensagens surgem enquadradas de forma a reproduzir um correio eletrónico, o que confere maior verosimilhança à atividade, para além de, uma vez mais, utilizar um referente sobejamente conhecido dos alunos.

Na página 84, a reprodução de um tópico num fórum retirado de um *site* na Internet, com algumas adaptações, permitiu a criação de uma atividade de expressão escrita realizada no próprio manual, mimetizando a Internet. Assim, os alunos são convidados a simular uma participação no fórum, descrevendo o seu quarto no espaço reservado para o efeito na página do manual.

Por último, encontramos uma referência à Internet na página 126. Contrariamente ao que verificámos nos exercícios anteriores, que se baseiam na reprodução de ambientes virtuais (correio eletrónico e fórum) o exercício de expressão escrita apresentado nesta página contém uma listagem de oito endereços de páginas Web, cada um contendo informações relativas a uma cidade espanhola. Pretende-se que os aprendentes selecionem uma cidade e consultem a

---

<sup>24</sup> «Twitter: A very popular message broadcasting system that lets anyone send alphanumeric text messages up to 140 characters in length to a list of followers.» Definição obtida em 28 de julho de 2014 de <http://www.pcmag.com/encyclopedia/term/57880/twitter>

respetiva página sugerida, outras páginas ou livros, de forma a obter informação para depois escrever um postal sobre a mesma.

Pelo exposto, constatámos que os autores do manual não são alheios à crescente importância da Internet na sociedade atual, em particular no que se refere à geração de alunos que temos nas salas de aula. Numa tentativa de tornar o manual mais motivador e atual, este inclui algumas alusões à Internet. No entanto, as atividades propostas mais não fazem que simular determinados ambientes virtuais. Exceção feita para a última unidade, onde se inclui um exercício que pressupõe o real acesso à Internet, para realizar uma breve pesquisa orientada.

Dadas as potencialidades didáticas da Internet a que nos referimos anteriormente (cf. secção 2.3), consideramos que a abordagem deste recurso no manual adotado na escola onde realizámos a nossa prática pedagógica é bastante redutora e não acrescenta valor pedagógico às atividades propostas.

Conscientes das lacunas, tanto no programa como no manual adotado, no que diz respeito ao uso da Internet e das suas possibilidades no ensino de E/LE, e acreditando no papel relevante deste meio como fonte de motivação para a aprendizagem da língua, apresentamos, na secção seguinte algumas das atividades realizadas no âmbito da prática pedagógica supervisionada, com recurso à Internet como estratégia de motivação para a aprendizagem de E/LE.

### **3.2. Proposta de atividades**

Antes de nos referirmos, em concreto, às atividades desenvolvidas, tecemos algumas considerações prévias relativamente aos aspetos que tivemos em consideração no uso da Internet na aula de E/LE.

As propostas que apresentamos foram desenvolvidas ao longo de cinco aulas de cinquenta minutos cada, na turma 7ºF, nível A1, e tinham como finalidade principal a motivação para a aprendizagem dos conteúdos programáticos, por forma a atingir os objetivos propostos em cada aula, melhorando a competência comunicativa na língua espanhola.

Para desenvolver atividades com recurso à Internet, tornou-se necessário lecionar numa sala de informática, previamente reservada para o efeito. A mudança de sala, acrescida da possibilidade de acesso aos computadores, acarretou algum frenesim inicial na turma, pelo que uma clarificação das regras de conduta, designadamente do uso do computador apenas quando indicado pela professora e respeitando as suas instruções, foi fundamental para assegurar o bom decurso das aulas.



Tratando-se de uma sala com uma grande área, foi importante maximizar a projeção da voz, de forma a torná-la audível em toda a sala. Outro aspeto relevante a considerar foi o número de computadores disponíveis na sala de informática. Sendo este inferior ao número de alunos da turma, foi necessário planificar as atividades para serem realizadas em pares. Sempre que as atividades implicaram a audição, solicitámos previamente aos alunos que trouxessem auriculares, para partilharem com os seus pares, minimizando a interferência do ruído.

Procurámos diversificar os recursos tecnológicos e as tarefas propostas, por forma a incrementar a motivação, conforme preconizado por Grünewald (2009: 87).

Outro aspeto que tivemos em consideração foi a importância de alternar o uso do computador com outras atividades, designadamente para praticar a expressão oral, como salienta Grünewald (2009: 89).

Assim, para agilizar a realização de atividades com recurso à Internet, criámos a página Web *7F En Línea* (ver anexo 1), utilizando o Google Sites, cujas potencialidades didáticas já referimos anteriormente (cf. secção 2.3). Esta página foi o ponto de partida para a realização de algumas atividades na sala de aula, na medida em que permitiu incluir uma descrição das mesmas, disponibilizar documentos utilizados, bem como as hiperligações necessárias para a realização das atividades *online*, agilizando a navegação dos alunos.

Com o objetivo de ampliar os conhecimentos culturais dos alunos relativamente à Comunidade de Madrid, desenvolvemos atividades apoiadas em recursos informáticos e seleccionámos um vídeo para dar a conhecer os lugares mais emblemáticos da capital.

Como atividade de pré-visionamento, elaborámos uma apresentação em PowerPoint (ver anexo 2), que permitiu introduzir a Comunidade de Madrid, localizá-la geograficamente e caracterizá-la brevemente.

Inicialmente, aquando da planificação da aula, considerámos a possibilidade de não utilizar o suporte de papel para a realização das atividades, uma vez que os alunos dispunham de um computador com acesso à internet. Todavia, o relatório do Observatório dos Recursos Educativos (2014: 11) salienta a importância da complementaridade entre o suporte digital e o suporte de papel, para maximizar o rendimento cognitivo. Com efeito, Mangen, Walgermo & Brønnevik (2013 apud Observatório dos Recursos Educativos, 2014:11) «recomendam a não junção no mesmo suporte, e em simultâneo, da leitura e da resposta ao lido. Por outras palavras, é preferível responder no computador enquanto se lê no papel do que agregar os dois gestos no primeiro».

Deste modo, distribuámos uma ficha de trabalho em suporte de papel (anexo 3). Durante o primeiro visionamento, realizado em grande grupo, os alunos relacionaram as imagens retiradas

do vídeo com as designações dos lugares aí apresentados. Uma vez corrigido oralmente, os estudantes procederam ao segundo visionamento, desta feita com recurso à Internet e acesso à página *7F En Línea*.

Sendo o primeiro contacto com a página, projetámo-la de forma a dar a conhecer a sua estrutura e as finalidades de cada uma das secções. Ao clicarem na atividade *Descubriendo Madrid* (ver anexo 4), puderam ler uma breve descrição da mesma, visualizar o vídeo aí incorporado e aceder a um questionário de compreensão. Este estava disponível em suporte de papel (ver anexo 5) e em suporte digital, com recurso ao Google Forms<sup>25</sup> (ver anexo 6), cujas potencialidades pedagógicas referimos anteriormente (cf. secção 2.3). Depois de respondidas todas as questões, os questionários foram submetidos e procedeu-se à correção oral dos mesmos.

Como vantagens da utilização desta estratégia, destacamos o facto de o visionamento no computador permitir um ensino mais individualizado, respeitando os diferentes níveis de desempenho e ritmos de aprendizagem, com a possibilidade de fazer pausas, voltar atrás e retomar o visionamento dentro dos limites do tempo destinado à tarefa. O trabalho de pares também poderá ter constituído uma vantagem, na medida em que possibilitou a entajada relativamente à compreensão da informação. Para além disso, os alunos puderam responder ao questionário na ficha durante o visionamento e, de seguida, submeter as suas respostas *online*, facilitando a tarefa de recolha de elementos de avaliação pela professora.

De referir, como desvantagem, que os alunos, por não estarem habituados a dispor dessa possibilidade, sentiram alguma dificuldade na gestão do tempo atribuído à tarefa, apesar de alertados nesse sentido, tornando necessário conceder mais alguns minutos para a sua conclusão.

Na sequência destas atividades, os estudantes estavam aptos para o desafio que se seguiu: a escrita de uma frase sobre a Comunidade de Madrid para participar num concurso promovido pela Embaixada de Espanha em Portugal, em parceria com a *Consejería de Educación y Turismo*.

Uma vez explicada a dinâmica do concurso e o prémio a que se habilitavam, as hiperligações na página Web da turma facilitaram a consulta da respetiva informação *online* (ver anexo 7) e do formulário que deveriam completar para participar (ver anexo 8). Como apoio no processo de redação, foram, ainda, indicados vários dicionários *online* para consulta.

---

<sup>25</sup> Disponível em <https://docs.google.com/forms/d/1ag6wojaI1HlJAfM0ZpnEyC-QfWdF-0cnyX2qpV8dKO4/viewform>

Os alunos iniciaram a escrita dos textos em aula. No entanto, não foi possível concluir o processo, pelo que ficou acordado um prazo para o envio das frases por *e-mail* para verificação da conformidade dos textos e sua submissão.

A utilização do suporte informático foi essencial na realização desta atividade, na medida em que os discentes puderam redigir as frases no processador de texto e utilizar a funcionalidade que permite contar palavras, de forma a respeitar o limite estabelecido nas regras do concurso. Do mesmo modo, puderam consultar dicionários *online*, consultar as páginas referentes ao concurso e preencher o respetivo formulário.

Desta forma, os aprendentes ampliaram os seus conhecimentos culturais relativamente à Comunidade de Madrid e desenvolveram a sua expressão escrita numa atividade autêntica e real, tendo a Internet servido como meio crucial para a sua realização.

De referir, como aspeto negativo, que alguns alunos, não tendo concluído os textos na aula, acabaram por não os entregar *a posteriori*, não participando no concurso. Cremos que tal se terá devido ao facto de estes terem encarado o concurso como uma atividade lúdica, não lhe atribuindo um carácter de obrigatoriedade.

A cidade de Madrid foi o mote para outra atividade, na qual os alunos desenvolveram as competências e adquiriram os conteúdos lexicais, funcionais, gramaticais e culturais necessários para localizarem, na sua cidade e na capital espanhola, espaços e lugares de interesse.

Para tal, e recorrendo à Internet como estratégia de motivação para lecionar estes conteúdos, seleccionámos o *site* <http://www.mapamadrid.net/> (ver anexo 9), que disponibiliza um mapa interativo da cidade. Este mapa utiliza a tecnologia Google Maps, cujas potencialidades pedagógicas enumerámos anteriormente (cf. secção 2.3). Para além disso, possui uma legenda interativa bastante completa, onde se incluem os lugares e serviços mais representativos de Madrid. Como forma de aquisição de vocabulário relativo ao tema e de preparação para a navegação neste mapa interativo, elaborámos uma ficha de trabalho, cujo primeiro exercício consistia em relacionar os símbolos utilizados nas legendas com os lugares correspondentes (ver anexo 10).

Uma vez corrigido o exercício, retomámos a navegação do mapa interativo, onde iniciámos um pequeno périplo pela cidade, tirando partido das potencialidades do modo *street view* a que aludimos anteriormente (cf. secção 2.3). Este modo conferiu uma verosimilhança notável a esta atividade e permitiu mostrar uma série de elementos característicos da cidade, estimulando os aprendentes para a aprendizagem de léxico, que foi, entretanto, registado na ficha de trabalho.

Esta estratégia revelou-se bastante motivadora para os alunos, despertando o seu interesse e envolvimento nas atividades, e foi o ponto de partida para a consolidação de conteúdos gramaticais e sua aplicação num exercício de expressão oral (ver anexo 10). Desta forma, não recorremos ao suporte informático de forma exclusiva na aula, alternando o seu uso com a realização de outras atividades de aprendizagem de E/LE, conforme preconizado por Grönewald (2009: 89).

Para culminar, propusemos um jogo (ver anexo 11), com o objetivo de desenvolver a expressão oral, aplicar os conteúdos estudados na aula e ampliar os conhecimentos culturais sobre a capital espanhola. O jogo continha um conjunto de perguntas, cuja resposta os alunos deveriam pesquisar no mapa interativo, em pares.

Formulámos as perguntas de forma a integrar a aplicação dos conteúdos estudados, consolidando-os e desenvolvendo a competência comunicativa. Para que fossem desafiantes, adequámos o grau de dificuldade das questões ao nível de proficiência dos alunos. Desta forma, ao promover um ambiente de aprendizagem descontraído, fomentar a satisfação na aprendizagem e o desejo de superar o desafio, motivámos intrinsecamente os alunos. A comprová-lo esteve o elevado nível de interesse e participação dos alunos nesta atividade lúdico-didática.

Outra atividade proposta foi a realização de uma *MiniQuest*, que culminou o estudo do tema *Ocio* e teve como objetivo ampliar os conhecimentos culturais relativamente aos jogos tradicionais, tema aflorado em aulas anteriores, com a exploração da curtametragem *Cuerdas*<sup>26</sup>, de Pedro Solís.

No entanto, ainda no intervalo, o acesso à rede só foi possível após algumas tentativas e revelou-se uma missão impossível logo no início da aula. Perante esta dificuldade, solicitámos aos alunos que fossem tentando aceder durante a introdução da aula.

Toda a atividade foi apresentada mediante a consulta da página Web *7F En Línea*, onde foi publicada (ver anexo 12), seguindo as recomendações de Strickland (2005: 139). Com o Cenário, apresentámos o tema a trabalhar, aguçando a curiosidade dos estudantes sobre os jogos, muitos deles aparentemente desconhecidos. Uma aluna de origem espanhola prontamente fez uma breve síntese de cada jogo, o que permitiu à turma reconhecer jogos da sua infância com nomes ou regras um pouco distintos.

---

<sup>26</sup> Disponível em [http://www.dailymotion.com/video/x1e1hzm\\_melhor-animacao-do-ano-2014\\_shortfilms?start=108](http://www.dailymotion.com/video/x1e1hzm_melhor-animacao-do-ano-2014_shortfilms?start=108) (data de consulta: 12/03/2014)

Seguiu-se a apresentação da Tarefa, explicando que se tratava de uma atividade de investigação em pares. Uma vez formados os grupos de trabalho, foram distribuídos, aleatoriamente, os temas, tendo cada grupo, como objeto de pesquisa, um jogo tradicional. Clarificámos que o objetivo seria descobrir as regras do jogo, completando com a informação pesquisada (material necessário, número de participantes e regras básicas, para além de uma imagem ilustrativa) um diapositivo da apresentação PowerPoint (ver anexo 13) que elaboráramos previamente. O documento encontrava-se disponível para descarregar na nossa página Web. Por último, salientámos que a autoria dos trabalhos deveria ser devidamente identificada, para posterior envio, via correio eletrónico, à professora estagiária e à professora orientadora.

Como preconizado nos modelos de *WebQuest* e *MiniQuest* (cf. secção 2.3), e estando ciente de que a Internet é um universo muito vasto para a realização de pesquisas, em particular atendendo à faixa etária dos alunos e ao seu nível de proficiência na língua espanhola, foi nossa preocupação restringir e orientar o seu trabalho de investigação, selecionando previamente três sítios na Internet com informação relevante e acessível, cujas hiperligações estavam disponíveis na página *7F En Línea*.

Para concluir, explicámos que o produto da sua investigação seria uma recompilação, em formato digital, de jogos tradicionais espanhóis, a divulgar à comunidade escolar no dia quinze de maio, no âmbito do Dia Aberto.

Após clarificação de dúvidas relativamente ao pretendido, apenas existiam três computadores na sala com acesso ao servidor e à Internet. No entanto, cientes de que o professor deve estar preparado para deparar-se com dificuldades técnicas que podem ser impeditivas da realização das atividades, e dadas as características do trabalho proposto, foi possível contornar este óbice, dando indicações para a conclusão da atividade em casa, disponibilizando-nos para apoiar e orientar por *e-mail* todas as suas dúvidas durante a realização do mesmo.

De salientar que este modelo de atividade pressupõe a realização autónoma do trabalho de pesquisa e organização da informação, conferindo aos aprendentes um papel central e ativo na elaboração do próprio conhecimento. Fernández Loya (2011: 3) advoga que é possível e desejável a rentabilização das ferramentas informáticas para a realização de atividades de forma autónoma, fora da sala de aula, como estratégia de promoção da autonomia dos discentes.

Uma vez mais, a Internet revelou-se essencial como canal de comunicação para acompanhar o processo, prestar esclarecimentos e apoio extra-aula aos estudantes que o solicitaram, designadamente um aluno com Necessidades Educativas Especiais, com o qual

trocámos algumas mensagens de correio eletrónico para esclarecimento de dúvidas relativamente ao trabalho.

Consideramos que a *MiniQuest* atingiu os objetivos propostos, na medida em que, de um modo geral, os estudantes cumpriram o estipulado e apresentaram o produto (ver anexo 14) nos moldes pretendidos, demonstrando autonomia na realização dos trabalhos. Os discentes revelaram-se motivados para a sua realização e foi perceptível a sua frustração por não poderem realizá-lo de imediato na aula, como inicialmente previsto.

Como forma de difusão e partilha dos saberes, o produto desta atividade foi exposto à comunidade escolar no âmbito do Dia Aberto do agrupamento e foi divulgado no sítio *7F En Línea*.

Outro desafio que lançámos aos alunos foi a dobragem de um vídeo (ver anexo 15), como estratégia de motivação para a consolidação de conteúdos lexicais e comunicativos no âmbito do tema *Consumo*. Para tal, seleccionámos um vídeo que retratava um breve diálogo entre uma jovem cliente e um vendedor, numa situação de compra de uma t-shirt, no mercado madrileno *El Rastro*<sup>27</sup>.

Com o objetivo de capacitar os alunos para a tarefa, realizámos um conjunto de atividades pré-dobragem, praticando e sistematizando os conteúdos referentes ao tema (anexo 16).

Para a consecução deste projeto, os alunos organizaram-se em pares, contando cada par com um elemento do sexo masculino e outro do sexo feminino, de forma a conferir maior autenticidade aos diálogos. Os grupos puderam visionar o excerto várias vezes, sempre sem som, de forma a observarem com atenção os detalhes, designadamente a linguagem não-verbal, para interpretarem e reproduzirem com o máximo de exatidão a situação.

Com todas estas instruções em mente, os grupos escreveram diálogos breves e adequados à situação comunicativa, aplicando algumas das expressões estudadas na aula, sob a nossa supervisão e orientação (ver anexo 17).

Concluída esta etapa, seguiu-se a preparação da gravação, mediante a leitura, em voz alta, dos diálogos. Toda a informação relativa à atividade estava disponível na página Web da turma, possibilitando o ensaio para a aula seguinte, na qual se procedeu à gravação.

A gravação foi feita com o programa de edição de vídeo Windows Movie Maker, cujas potencialidades pedagógicas referimos anteriormente (cf. secção 2.3). É de salientar o entusiasmo e o envolvimento que todos os alunos, sem exceção, revelaram na realização desta atividade. Mostraram-se profundamente motivados na escrita dos diálogos, uma vez que o

---

<sup>27</sup> Disponível em <https://sites.google.com/site/7flinea/atividades/doblajedeunvideo> (data de consulta: 21/06/2014)

faziam com um propósito específico. Como nativos digitais que são, revelaram à vontade e familiaridade com o uso do computador, seguiram adequadamente as instruções, sob a nossa orientação, e concretizaram com sucesso as diversas etapas do processo de dobragem, desde a escrita dos diálogos, passando pela narração do áudio até à sua inclusão no vídeo, com a posterior edição do mesmo.

Depois da aula de gravação, uma vez obtida a autorização dos encarregados de educação para a publicação dos trabalhos (ver anexo 18), criámos uma lista de reprodução no nosso canal do YouTube, onde disponibilizámos o fragmento do vídeo original e os vídeos dobrados pelos alunos<sup>28</sup>. Na página *7F En Línea*, incluímos a hiperligação para a lista de reprodução do YouTube, para que os alunos pudessem aceder facilmente e visualizar o produto do seu trabalho.

De salientar que seleccionámos e editámos criteriosamente o excerto de vídeo utilizado, por forma a possibilitar a realização de uma atividade desta natureza numa aula de nível A1. Como características fundamentais, destacamos a ausência de som do mesmo, a curta duração, o facto de apenas ter dois interlocutores e retratar uma situação comunicativa que propiciou diálogos breves e pouco elaborados, com um elevado grau de verosimilhança e um nível de dificuldade adequado à faixa etária e nível de ensino a que se destinava.

Fazemos um balanço francamente positivo desta atividade, na medida em que se revelou uma excelente estratégia de motivação para a aprendizagem na aula de espanhol, que implicou processos reais de uso da língua para criar um produto comunicativo. Simultaneamente, converteu os alunos em *prosumidores*, *i.e.* simultaneamente produtores e consumidores de informação, que aprenderam fazendo, como preconizado por Herrera & Conejo (2009: 6 -10).

Em jeito de síntese, podemos afirmar que, na globalidade, as atividades realizadas em cada proposta didática se traduziram num incremento da motivação dos alunos para a aprendizagem da língua. Para tal, foi essencial a sua adequação às características dos alunos, a diversificação das atividades e das ferramentas tecnológicas utilizadas, bem como a complementaridade entre atividades digitais e tradicionais, como defendido por Grünwald (2009: 89) e pelo Observatório de Recursos Educativos (2014: 12).

---

<sup>28</sup> Disponível em [https://www.youtube.com/channel/UC\\_f-2h4UBaajckoBuNQLZCA](https://www.youtube.com/channel/UC_f-2h4UBaajckoBuNQLZCA) (data de consulta: 08/05/2014)

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na primeira parte deste trabalho, para além de contextualizar a prática pedagógica, fizemos uma reflexão sobre a mesma. Na segunda parte, apresentámos o enquadramento teórico sobre o qual se fundamenta a proposta didática. Esta proposta didática tem como denominador comum o uso da Internet como estratégia de motivação na aula de E/LE.

Escolhemos este tema porque consideramos que a inegável repercussão das TIC em todos os âmbitos da sociedade atual exige uma reflexão no contexto educativo que se traduza numa reconfiguração da prática docente, por forma a encontrar estratégias para motivar alunos do século XXI. Acreditamos que a Internet, pelas potencialidades pedagógicas e motivacionais que oferece, poderá ser a estratégia chave para enfrentar esse desafio.

A este respeito, encontrámos um vazio, quer no programa de espanhol para o ensino no 3º ciclo, quer no manual adotado. Assim, com as propostas didáticas apresentadas, pretendemos preencher esse vazio e incentivar os docentes a uma efetiva integração da Internet na sua prática.

O estágio pedagógico constituiu uma inestimável oportunidade de desenvolvimento profissional, conduziu-nos à reflexão sobre a nossa prática pedagógica e abriu horizontes a novas abordagens no ensino de E/LE, designadamente à integração da Internet na sala de aula, para a qual apresentámos uma proposta didática.

A reflexão sobre a sua aplicação na prática pedagógica supervisionada conduz-nos às seguintes ilações:

Para proceder a uma adequada integração da Internet na prática letiva é fundamental possuir competências no seu uso. O crescimento exponencial da Internet e a constante inovação nos recursos digitais tornam necessária a permanente atualização dos docentes. Nesse sentido, a formação inicial de professores deveria dar mais ênfase à aplicação das TIC no processo de ensino/aprendizagem, dotando os docentes de competências que lhes permitam explorar, nas suas aulas, as potencialidades educativas dos novos recursos (Díaz, 2009: 162; Díaz Barriga, 2009: 152; Carneiro et al., 2010: 12).

Deste modo, sentimos necessidade de promover a nossa autoformação, realizando pesquisas bibliográficas neste domínio. No entanto, esta tarefa não se afigurou fácil, uma vez que, apesar de profusa, muita da bibliografia encontrada está desatualizada. Como estratégia de diversificação dos mecanismos de autoformação, frequentámos, no Instituto Cervantes de Lisboa, jornadas de formação dedicadas à inclusão das TIC na aula de E/LE. Com o mesmo intuito, recorreremos à rede social Facebook para integrar grupos dedicados à partilha e



divulgação de recursos educativos digitais, designadamente «Ferramentas Educativas 2.0» e «TIC Educação».

Atendendo ao que afirma Cabero (2007: 5), na prática pedagógica supervisionada, a planificação das unidades didáticas teve subjacente uma metodologia de cariz comunicativo, desenvolvendo competências e integrando conteúdos de acordo com as orientações curriculares e programáticas com vista à aprendizagem da língua como ação e comunicação. Nesta perspetiva, integrámos a Internet como um meio pedagógico que proporciona a realização de atividades comunicativas diversificadas, gerando dinâmicas de motivação por forma a favorecer a aprendizagem.

No decurso das atividades com recurso à Internet, sentimos a necessidade de reconfigurar o nosso papel e o dos estudantes no processo de aprendizagem, uma vez que a sua atenção passou a estar centrada no computador. No entanto, nem por isso percecionámos a nossa função como menos importante, já que, como afirma Fernández Loya (2011: 5), neste tipo de atividades o docente deve, ainda que de forma tácita, implementar, corrigir e, em última análise, guiar o processo de aprendizagem.

A aplicação de atividades com recurso às TIC na aula de E/LE despertou um notório entusiasmo e envolvimento nos alunos. Esta atitude positiva relativamente às atividades refletiu-se no seu empenho e dedicação às mesmas, na senda do preconizado por Grünewald (2009: 87). Assim, cremos que a criação de ambientes de aprendizagem motivadores passa pela implementação de estratégias que integrem as TIC na prática letiva. No entanto, em consonância com as recomendações do Observatório de Recursos Educativos (2014: 12) e com as conclusões do estudo de Grünewald (2009: 89), foi nossa prioridade diversificar as atividades propostas e as ferramentas utilizadas, articulando o uso de recursos educativos digitais com os tradicionais. A única exceção foi a atividade de *MiniQuest* que, pela sua natureza, requeria a utilização do computador ao longo de toda a aula.

Nesta medida, integrámos o recurso à Internet de forma estratégica em algumas partes das aulas, alternando com outras atividades como leitura de textos, visionamento de vídeos, esclarecimento de dúvidas de vocabulário, atividades de expressão oral, entre outras. A aposta na complementaridade permitiu desenvolver as competências de produção e compreensão e contribuiu para a manutenção da motivação nas diferentes fases da aula, com a consequente melhoria no desempenho dos aprendentes.

Para uma utilização bem sucedida da Internet na sala de aula, torna-se necessário garantir que estão reunidas as condições técnicas e que os discentes possuem a literacia digital necessária para a sua realização. No entanto, o docente deve ter presente que podem sempre

existir dificuldades técnicas imponderáveis, devendo encontrar a melhor forma de as contornar. Essa foi a situação verificada na aula dedicada à *MiniQuest*, que ultrapassámos de forma a não impossibilitar a conclusão da atividade (cf. secção 3.2).

Para que sejam desafiantes e motivadoras, é fundamental que as atividades propostas sejam adequadas aos interesses e características dos alunos, tendo em consideração o seu nível de proficiência na língua e a sua idade. Nesse sentido, todas as nossas propostas didáticas tiveram subjacente essa adequação.

Para além do potencial motivador da Internet como recurso, a sua integração na aula de E/LE facilita a implementação de outras estratégias de motivação, uma vez que permite fomentar a autonomia e criatividade dos alunos, integrar o elemento jogo nas atividades e incentivar a participação e a interação com os colegas.

Em suma, o uso da Internet no contexto educativo poderá abrir portas a uma infinidade de possibilidades, implicando repensar a formação dos docentes e o seu papel, bem como reformular as práticas pedagógicas em função das novas exigências da sociedade atual e dos novos modos de acesso ao conhecimento.

Neste sentido, podemos afirmar que a mais-valia do trabalho aqui apresentado consiste na abertura de caminhos para uma adequada integração da Internet na aula de espanhol língua estrangeira, pelas potencialidades pedagógicas que oferece no incremento da motivação para a aprendizagem da língua.

Assim sendo, e tendo em consideração o êxito das atividades propostas, futuramente, estas poderão servir de modelo para outras atividades similares, em diferentes níveis de ensino.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agrupamento de Escolas de Pombal. (2014). *www.espombal.edu.pt*. Obtido em 16 de janeiro de 2014, de <http://www.espombal.edu.pt>
- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structure and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, pp. 261-271.
- Ausubel, D. O. (1968). *Educational psychology*. New York: Holt.
- Beltrán, J. (2003). Estrategias de aprendizaje. *Revista de Educación*, pp. 55-73. Obtido em 28 de abril de 2014, de [http://201.147.150.252:8080/jspui/bitstream/123456789/1391/1/008200430073.pdf?origin=publication\\_detail](http://201.147.150.252:8080/jspui/bitstream/123456789/1391/1/008200430073.pdf?origin=publication_detail)
- Boekaerts, M., Pintrich, P. R., & Zeidner, M. (2002). *Handbook of Self-Regulation*. San Diego: Academic Press.
- Bottentuit Junior, J. B., Santana, L. E., & Coutinho, C. P. (janeiro/abril de 2011). Google Educacional: Utilizando Ferramentas Web 2.0 em Sala de Aula. *EducaOnline*, 5, nº1, pp. 17-44. Obtido em 05 de maio de 2014, de [https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/12655/1/Google\\_Educacional.pdf](https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/12655/1/Google_Educacional.pdf)
- Bruner, J. S. (1983). *Child's Talk*. New York: Norton.
- Cabero, J. (2007). Las necesidades de las TIC en el ámbito educativo: oportunidades, riesgos y necesidades. *Tecnología y Comunicación Educativas*, nº45, pp. 1-16. Obtido em 24 de fevereiro de 2014, de <http://tecnologiaedu.us.es/images/stories/jca51.pdf>
- Câmara Municipal de Pombal. (2014). Obtido em 16 de janeiro de 2014, de <http://cm-pombal.pt>: [http://www.cm-pombal.pt/conhecer\\_pombal/about\\_pombal/indic\\_economicos.php](http://www.cm-pombal.pt/conhecer_pombal/about_pombal/indic_economicos.php)
- Campos, Y. (2000). *Campos del Conocimiento*. Obtido em 20 de fevereiro de 2014, de <http://www.camposc.net/>: <http://www.camposc.net/0repositorio/ensayos/00estrategiasenseaprendizaje.pdf>
- Carneiro, R., Melo, R. Q., Lopes, H., Lis, C., & Carvalho, L. X. (2010). *Relatório de resultados e recomendações do Observatório do Plano Tecnológico da Educação (OPTE)*. Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (GEPE).
- Carneiro, R., Toscano, J., & Díaz, T. (2009). *Los desafíos de las TIC para el cambio educativo*. Madrid: OEI y Fundación Santillana. Obtido em 26 de maio de 2014, de <http://www.oei.es/metas2021/LASTIC2.pdf>
- Carvalho, A. A. (2008). *Manual de Ferramentas da Web 2.0 para Professores*. Ministério da Educação e Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Obtido em 24 de fevereiro de 2014, de [http://www.crie.min-edu.pt/publico/web20/manual\\_web20-professores.pdf](http://www.crie.min-edu.pt/publico/web20/manual_web20-professores.pdf)

- Carvalho, C. J. (2008). Do Windows Movie Maker ao YouTube. Em A. A. Carvalho, *Manual de Ferramentas da Web 2.0 para Professores* (pp. 167- 210). Ministério da Educação e Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Obtido em 24 de fevereiro de 2014, de [http://www.crie.min-edu.pt/publico/web20/manual\\_web20-professores.pdf](http://www.crie.min-edu.pt/publico/web20/manual_web20-professores.pdf)
- Cibotto, R. A., & Oliveira, R. M. (2012). TIC: Considerações sobre as suas influências nas distintas gerações e na escola contemporânea. *VII Encontro de Produção Científica e Tecnológica*, (pp. 1- 15). Paraná. Obtido em 24 de fevereiro de 2014, de [http://www.fecilcam.br/nupem/anais\\_vii\\_epct/PDF/CIENCIAS\\_HUMANAS/Pedagogia/14\\_ragcibottoartigoCompleto.pdf](http://www.fecilcam.br/nupem/anais_vii_epct/PDF/CIENCIAS_HUMANAS/Pedagogia/14_ragcibottoartigoCompleto.pdf)
- Coll, C. (1988). *Psicología y curriculum*. Barcelona: Laia.
- Conselho da Europa. (2011). *Quadro Europeu Comum de Referência para a Línguas - Aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto: Edições Asa. Obtido em 26 de Maio de 2014, de [http://sitio.dgidec.min-edu.pt/recursos/Lists/Repositrio%20Recursos2/Attachments/724/Quadro\\_Europeu\\_total.pdf](http://sitio.dgidec.min-edu.pt/recursos/Lists/Repositrio%20Recursos2/Attachments/724/Quadro_Europeu_total.pdf)
- Contreras Izquierdo, N. (2008). La enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras y las TICs: el caso del Español como Lengua Extranjera (ELE). *Iniciación a la Investigación - Revista electrónica*, pp. 1-7. Obtido em 03 de março de 2014, de <http://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/ininv/article/view/233>
- Coppola, K. (2007). *Les nouveaux rôles de l'enseignant et de l'apprenant dans une perspective actionnelle*. Barcelona: Difusión.
- Cruz, S. (2008). Blogue, YouTube, Flickr e Delicious: Software Social. Em A. A. Carvalho, *Manual de Ferramentas da Web 2.0 para Professores* (pp. 15-40). Ministério da Educação / Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Obtido em 24 de fevereiro de 2014, de [http://www.crie.min-edu.pt/publico/web20/manual\\_web20-professores.pdf](http://www.crie.min-edu.pt/publico/web20/manual_web20-professores.pdf)
- Dede, C. (2005). Planning for Neomillennial Learning Styles: Implications for Investments in Technology and Faculty. Em D. Oblinger, & J. Oblinger, *Educating the Net Generation* (pp. 228-249). Educause. Obtido em 24 de fevereiro de 2014, de [www.educause.edu/educatingthenetgen/](http://www.educause.edu/educatingthenetgen/)
- Díaz Barriga, F. (2009). TIC y competencias docentes del siglo XXI. Em R. Carneiro, J. C. Toscano, & T. Díaz, *Los desafíos de las TIC para el cambio educativo* (pp. 138-154). Madrid: OEI y Fundación Santillana. Obtido em 26 de maio de 2014, de <http://www.oei.es/metas2021/LASTIC2.pdf>
- Díaz Barriga, F., & Hernández, G. (1998). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: Mc Graw Hill. Obtido em 02 de março de 2014, de <http://www.alames.org/documentos/estrat.pdf>
- Díaz Barriga, F., & Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo - una interpretación constructivista*. México: Mc Graw Hill. Obtido em

- 21 de fevereiro de 2014, de <http://mapas.eafit.edu.co/rid%3D1K28441NZ-1W3H2N9-19H/Estrategias%2520docentes%2520para-un-aprendizaje-significativo.pdf>
- Díaz, T. (2009). La función de las TIC en la transformación de la sociedad y de la educación. Em R. Carneiro, J. Toscano, & T. Díaz, *Los desafíos de las TIC para el cambio educativo* (pp. 155-177). Madrid: OEI y Fundación Santillana. Obtido em 26 de maio de 2014, de <http://www.oei.es/metas2021/LASTIC2.pdf>
- Dodge, B. (1997). *Some thoughts about WebQuests*. Obtido em 15 de agosto de 2003, de WebQuest Homepage, San Diego State University: [http://webquest.sdsu.edu/about\\_webquests.html](http://webquest.sdsu.edu/about_webquests.html)
- Dörnyei, Z. (1994). Motivation and Motivating in the Foreign Language Classroom. *The Modern Language Journal*, 78, pp. 273-284. Obtido em 31 de março de 2014, de [http://seas3.elte.hu/coursematerial/RyanChristopher/Dornyei\(1994\)\\_Foreign\\_Language\\_Classroom.pdf](http://seas3.elte.hu/coursematerial/RyanChristopher/Dornyei(1994)_Foreign_Language_Classroom.pdf)
- Dörnyei, Z. (1998). Motivation in second and foreign language learning. *Language Teaching*, 31, pp. 117-135. Obtido em 12 de abril de 2014, de [http://journals.cambridge.org/abstract\\_S026144480001315X](http://journals.cambridge.org/abstract_S026144480001315X)
- Dörnyei, Z., & Csizér, K. (1998). Ten commandments for motivating: results of an empirical study. *Language Teaching Research*, pp. 203-229. Obtido em 12 de abril de 2014, de <http://www.zoltandornyei.co.uk/uploads/1998-dornyei-csizer-ltr.pdf>
- Düwell, H. (1979). *Fremdsprachenunterricht im Schülerurteil. Untersuchungen zu Motivation, Einstellungen und Interessen von Schülern im Fremdsprachenunterricht, Schwerpunkt Französisch*. Tübingen: Narr.
- Eduteka. (01 de abril de 2002). *Construyendo una MiniQuest*. Obtido em 02 de abril de 2014, de <http://www.eduteka.org/>: <http://www.eduteka.org/pdfdir/DiferenciasMiniquiest.pdf>
- Fernández Loya, C. (2011). Los pros y los contras del uso de las TIC en la enseñanza de ELE. *COMPROFES Congreso Mundial de Profesores de Español* (pp. 1- 8). Instituto Cervantes. Obtido em 7 de abril de 2014, de [http://comprofes.es/sites/default/files/slides/gonzalez\\_loya\\_carmelo\\_guiion.pdf](http://comprofes.es/sites/default/files/slides/gonzalez_loya_carmelo_guiion.pdf)
- Fernández, S. (2001). *Programa de Espanhol - Nível de Iniciação - 10º*. Ministério da Educação. Obtido em 03 de setembro de 2013, de [http://dge.mec.pt/data/ensinosecundario/Programas/espanhol\\_inic\\_10.pdf](http://dge.mec.pt/data/ensinosecundario/Programas/espanhol_inic_10.pdf)
- Fernández, S. (2004). Las estrategias de aprendizaje. Em J. S. Lobato, & I. S. Gargallo, *Vademécum para la formación de profesores* (pp. 411- 433). Madrid: SGEL.
- Fey, A. F. (2011). A linguagem na interação professor-aluno na era digital: considerações teóricas. *Revista Tecnologias na Educação, Ano 3, nº 1*, pp. 1-8. Obtido em 02 de junho de 2014, de <http://tecnologiasnaeducacao.pro.br/wp-content/uploads/2011/06/A-linguagem-na-intera%C3%A7%C3%A3o-professor-aluno-na-era-digital-Considera%C3%A7%C3%B5es-te%C3%B3ricas.pdf>
- Francisco, S. C. (2014). *7F En Línea*. Obtido em 20 de março de 2014, de <https://sites.google.com/site/7fenlinea/>

- García Bacete, F., & Doménech Betoret, F. (1997). Motivación, aprendizaje y rendimiento escolar. *R.E.M.E- Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 1. Obtido em 03 de março de 2014, de <http://reme.uji.es/articulos/pa0001/texto.html>
- González, M. C., & Tourón, J. (1992). *Autoconcepto y rendimiento escolar*. Pamplona: EUNSA.
- Google. (02 de maio de 2014). *Conheça o novo Google Maps*. Obtido de Google Maps: <https://www.google.pt/maps/about/explore/>
- Grünewald, A. (2009). La motivación de los alumnos en la clase de lengua extranjera - Resultados de una investigación empírica en el contexto del uso de las tecnologías de comunicación e información. *Pulso*, 32, pp. 75-93.
- Herrera, F. (2011). *Aprendizaje en red y actividades digitales significativas*. Revista Mosaico, nº 28. Consejería de Educación en Bélgica, Países Bajos y Luxemburgo. Obtido em 03 de março de 2014, de <http://franherrera.com/almacen/franherrera-mosaico-28.pdf>
- Herrera, F., & Conejo, E. (2009). *Tareas 2.0: la dimensión digital en el aula de español lengua extranjera*. Revista MarcoELE, nº 9. Obtido em 28 de abril de 2014, de [http://marcoele.com/descargas/9/herrera\\_conejo.tareas2.0.pdf](http://marcoele.com/descargas/9/herrera_conejo.tareas2.0.pdf)
- Herrera, F., & Ramírez, I. (s.d.). *Motivación*. Obtido em 28 de abril de 2014, de Universidad de Granada: <http://www.ugr.es/~iramirez/Motivacion.htm>
- Higueras García, M. (2004). Internet en la enseñanza de español. Em J. Sánchez Lobato, & I. Santos Gargallo, *Vademécum para la formación de profesores* (pp. 1061-1085). Madrid: SGEL.
- Juan Lázaro, O. (2004). Aprender español através de Internet: un entorno de enseñanza y aprendizaje. Em J. Sánchez Lobato, & I. Santos Gargallo, *Vademécum para la formación de profesores* (pp. 1087-1106). Madrid: SGEL.
- Lez, A., & Porras Murillo, H. (2009). El español desde otra perspectiva; Enseñanza de la lengua, tecnologías aplicadas y programas libres. *XX Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE) - El español en contextos específicos: enseñanza e investigación*, (pp. 635- 648). Comillas. Obtido em 24 de fevereiro de 2014, de [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/20/20\\_0635.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/20/20_0635.pdf)
- Lorenzo Berguillos, F. J. (2004). La motivación y el aprendizaje de una L2/LE. Em J. Sánchez Lobato, & I. Santos Gargallo, *Vademécum para la formación de profesores* (pp. 305-328). Madrid: SGEL.
- Mangen, A., Walgermo, B. R., & Brønneick, K. (2013). Reading linear texts on paper versus computer screen: Effects on reading comprehension. *International Journal of Educational Research*, 58, pp. 61-68.
- March, T. (1998). *WebQuests for learning: Why WebQuests? An introduction*. Obtido em 15 de agosto de 2003, de <http://www.ozline.com/webquests/intro.html>

- Marchesi, Á. (2009). Preâmbulo. Em R. Carneiro, J. Toscano, & T. Díaz, *Los desafíos de las TIC para el cambio educativo* (pp. 7-9). Madrid: OEI y Fundación Santillana. Obtido em 26 de maio de 2014, de <http://www.oei.es/metas2021/LASTIC2.pdf>
- Marques, C. G. (2008). Ferramentas Google: Page Creator, Docs e Calendar. Em A. A. Carvalho, *Manual de Ferramentas da Web 2.0 para Professores* (pp. 82-102). Ministério da Educação/Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Obtido em 24 de fevereiro de 2014, de [http://www.crie.min-edu.pt/publico/web20/manual\\_web20-professores.pdf](http://www.crie.min-edu.pt/publico/web20/manual_web20-professores.pdf)
- Marquès, P. (1999). Criterios para la clasificación y evaluación de espacios web de interés educativo. *Educar*, 25, 95-111. Obtido em 12 de 06 de 2014, de <http://www.raco.cat/index.php/educar/article/viewFile/20717/20557>
- Martins, H. (2008). Dandelife, Wiki e Goowy. Em A. A. Carvalho, *Manual de Ferramentas da Web 2.0 para Professores* (pp. 57-82). Ministério da Educação / Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Obtido em 24 de fevereiro de 2014, de [http://www.crie.min-edu.pt/publico/web20/manual\\_web20-professores.pdf](http://www.crie.min-edu.pt/publico/web20/manual_web20-professores.pdf)
- Melão, D. (2011). Nativos Digitais ou Navegadores Errantes? Educação para os Média e Formação de Leitores no Século XXI. *VII Congresso SOPCOM - Associação Portuguesa de Ciências da Comunicação* (pp. 2971-2985). Porto: Universidade do Porto. Obtido em 24 de fevereiro de 2014, de <http://repositorio.ipv.pt/maintenance/index.html>
- Ministério da Educação. (1997). *Programa Espanhol - Programa e Organização Curricular - Ensino Básico - 3º Ciclo*. Departamento da Educação Básica. Obtido em 14 de setembro de 2013, de [http://dge.mec.pt/metascurriculares/data/metascurriculares/E\\_Basico/eb\\_espanhol\\_programa\\_3c\\_iniciacao.pdf](http://dge.mec.pt/metascurriculares/data/metascurriculares/E_Basico/eb_espanhol_programa_3c_iniciacao.pdf)
- Ministério da Educação. (2008). *Plano Tecnológico da Educação*. Lisboa: Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação - Ministério da Educação. Obtido em 26 de maio de 2014, de [http://www.pte.gov.pt/idc/idcplg?IdcService=GET\\_FILE&dID=13429&dDocName=002386](http://www.pte.gov.pt/idc/idcplg?IdcService=GET_FILE&dID=13429&dDocName=002386)
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte | Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado. (2012). WebQuest- Módulo 6: Variantes metodológicas. *Formación en Red*, 1-27. Obtido em 02 de abril de 2014, de WebQuest: [http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/59/cd/pdf/m6\\_variantes.pdf](http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/59/cd/pdf/m6_variantes.pdf)
- Monereo, C., & Pozo, J. I. (2001). ¿En qué siglo vive la escuela? : el reto de la nueva cultura educativa. *Cuadernos de Pedagogía*, 298, pp. 50-55.
- Moreira, L., Meira, S., & Del Pino Morgadéz, M. (2012). *Pasapalabra 7*. Porto: Porto Editora.

- Núñez, J. C. (2009). Motivación, aprendizaje y rendimiento académico. *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia* (pp. 41-67). Braga: Universidade do Minho.
- Oblinger, D. G., & Oblinger, J. L. (2005). *Educating the Net Generation*. Educause. Obtido em 24 de fevereiro de 2014, de [www.educause.edu/educatingthenetgen/](http://www.educause.edu/educatingthenetgen/)
- Observatório dos Recursos Educativos. (janeiro de 2014). *Por uma utilização criteriosa dos recursos digitais em contexto educativo*. Observatório dos Recursos Educativos, Porto. Obtido em 02 de abril de 2014, de [http://www.ore.org.pt/filesobservatorio/pdf/EstudoORE\\_RecursosDigitaisemContextosEducativos.pdf](http://www.ore.org.pt/filesobservatorio/pdf/EstudoORE_RecursosDigitaisemContextosEducativos.pdf)
- Ollivier, C. (2007). Ouvrir la classe de langue sur le monde pour motiver les apprenants et modifier la relation enseignant-apprenants. Em K. Coppola, *Les nouveaux rôles de l'enseignant et de l'apprenant dans une perspective actionnelle* (pp. 15-19). Barcelona: Difusión.
- O'Malley, M., & Chamot, A. U. (1990). *Learning Strategies in Language Acquisition*. Londres: CUP.
- Oxford, R. L. (1989). *Language Learning Strategies*. New York: Newbury House Publishers.
- Pérez López, I. J. (2006). Una experiencia de innovación para la salud a través de las nuevas tecnologías. *Revista de Educación*, 34, pp. 917-932. Obtido em 26 de maio de 2014, de [http://www.revistaeducacion.mec.es/re341/re341\\_39.pdf](http://www.revistaeducacion.mec.es/re341/re341_39.pdf)
- Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon*. 9 (5), pp. 1-6. NBC University Press. Obtido em 24 de fevereiro de 2014, de <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>
- Rajadell Puiggròs, N. (2001). Los procesos formativos en el aula: Estrategias de enseñanza-aprendizaje. Em F. Sepúlveda, & N. Rajadell, *Didáctica General para Psicopedagogos* (pp. 1-35). Madrid: Eds. de la UNED.
- Rodríguez Tapia, H. (Agosto 2006). Incidencia de las nuevas tecnologías en el aprendizaje autónomo de lenguas extranjeras. *Memorias del 6º Encuentro Nacional e Internacional de Centros de Autoacceso de Lenguas. La autonomía del aprendiente: escenarios posibles* (pp. 1- 8). México: CELE, UNAM. Obtido em 05 de maio de 2014, de <http://cad.cele.unam.mx:8080/RD3/prueba/pdf/rodriem7.pdf>
- Roldão, M. C. (2009). *Estratégias de ensino*. V.N. Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Ruipérez García, G. (2004). La enseñanza de lenguas asistida por ordenador (ELAO). Em J. Sánchez Lobato, & I. Santos Gargallo, *Vademécum para la formación de profesores* (pp. 1045-1059). Madrid: SGEL.
- Sánchez Lobato, J., & Santos Gargallo, I. (2004). *Vademécum para la formación de profesores*. Madrid: SGEL.
- Serafim, M. L., & Sousa, R. P. (2011). Multimídia na educação: o vídeo digital integrado ao contexto escolar. Em R. P. Sousa, F. d. Moita, & A. B. Carvalho, *Tecnologias Digitais*



- na Educação* (pp. 17- 50). Campina Grande: Editora da Universidade Estadual da Paraíba.
- Sousa, A., & Bessa, F. (2008). Podcast e utilização do software Audacity. Em A. A. Carvalho, *Manual de Ferramentas da Web 2.0 para Professores* (pp. 41-56). Ministério da Educação e Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Obtido em 24 de fevereiro de 2014, de [http://www.crie.min-edu.pt/publico/web20/manual\\_web20-professores.pdf](http://www.crie.min-edu.pt/publico/web20/manual_web20-professores.pdf)
- Sousa, R. P., Moita, F. M., & Carvalho, A. G. (2011). *Tecnologias Digitais na Educação*. Campina Grande: Editora da Universidade Estadual da Paraíba.
- Sprinthall, N., & Sprinthall, R. (1993). *Psicologia Educacional - Uma Abordagem Desenvolvimentista*. Amadora: McGraw-Hill.
- Strickland, J. (2005). Using webquests to teach content: Comparing instructional strategies. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 5 (2), pp. 138-148.
- Thorndike, E. L. (1913). *Educational Psychology: The Psychology of Learning*. New York: Teachers College Press.
- Trenchs, M. (Ed.). (2001). *Nuevas tecnologías para el autoaprendizaje y la didáctica de lenguas*. Madrid: Milenio.
- Valle, A., Cabanach, R. G., Lozano, A. B., & Pérez, J. C. (1996). Dimensiones Cognitivo-emocionales y aprendizaje autorregulado. *Revista de Psicología de la PUCP*, XIV, pp. 1-32. Obtido em 03 de março de 2014, de <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/psicologia/article/view/4559/4538>
- Valle, A., González Cabanach, R., Cuevas González, L. M., & Fernández Suárez, A. P. (1998). Las estrategias de aprendizaje: características básicas y su relevancia en el contexto escolar. *Revista de Psicodidáctica*, 6, pp. 53-68. Obtido em 03 de março de 2014, de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=3Fid%3D17514484006>
- Villate, J. E. (2005). E-learning na Universidade do Porto. Caso de Estudo: Física dos Sistemas Dinâmicos 2004/2005. *II Workshop E-learning UP*. Porto: Reitoria da Universidade do Porto.
- Weinstein, C. (2002). Self-Regulation Interventions with a focus on learning strategies. Em M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner, *Handbook of Self-Regulation* (pp. 727-747). San Diego: Academic Press.

## WEBGRAFIA

- <http://cepindalo.es/emanzano/ef/juegos-tradicionales> (data de consulta: 22/03/2014)
- <http://commons.wikimedia.org/wiki/File:Book-icon-orange.gif> (data de consulta: 05/05/2014)
- <http://conectarigualdadcolon.blogspot.pt/p/datos-utiles-que-es.html> (data de consulta: 22/03/2014)
- <http://findicons.com/search/bar> (data de consulta: 05/05/2014)
- <http://icons.mysitemyway.com/legacy-icon-tags/euro/page/3/>(data de consulta: 05/05/2014)
- <http://icons.mysitemyway.com/legacy-icon-tags/information/page/4/> (data de consulta: 05/05/2014)
- [http://pt.vector.me/browse/113851/hotel\\_motel\\_sleeping\\_accomodation\\_clip\\_art](http://pt.vector.me/browse/113851/hotel_motel_sleeping_accomodation_clip_art) (data de consulta: 05/05/2014)
- <http://publicdomainvectors.org/en/tag/wheels> (data de consulta: 05/05/2014)
- <http://reme.uji.es/articulos/pa0001/texto.html> (data de consulta: 03/03/2014)
- <http://seacoastgrace.org/contribute> (data de consulta: 05/05/2014)
- <http://www.aeropuertos.net/aeropuerto-de-madrid/> (data de consulta: 05/05/2014)
- <http://www.clker.com/clipart-coffee-cup-12.html> (data de consulta: 05/05/2014)
- <http://www.clker.com/clipart-map-symbol-jet-plane1.html> (data de consulta: 05/05/2014)
- <http://www.clker.com/clipart-map-symbols-hospital-blue.html> (data de consulta: 05/05/2014)
- [http://www.dailymotion.com/video/x1e1hzm\\_melhor-animacao-do-ano-2014\\_shortfilms?start=108](http://www.dailymotion.com/video/x1e1hzm_melhor-animacao-do-ano-2014_shortfilms?start=108) (data de consulta: 12/03/2014)
- <http://www.decalsplanet.com/item-7142-bus-sign.html> (data de consulta: 05/05/2014)
- <http://www.espombal.edu.pt> (data de consulta: 22/ 03/2014)
- <http://www.fotomadrid.com/ver/805> (data de consulta: 05/05/2014)
- <http://www.iconarchive.com/show/ios7-icons-by-icons8/Transport-Train-icon.html> (data de consulta: 05/05/2014)
- [http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/59/cd/modulo\\_6/miniquiest.html](http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/59/cd/modulo_6/miniquiest.html) (data de consulta: 22/03/2014)
- <http://www.mapamadrid.net> (data de consulta: 05/05/2014)
- <http://www.mecd.gob.es/portugal/convocatorias-programas/convocatorias-portugal/ComunidaddeMadrid.HTML> (data de consulta: 21/06/2014)
- [http://www.ooxmonitor.com/user\\_files/image/News/08%20blackboard%20learn%20internet.jpg](http://www.ooxmonitor.com/user_files/image/News/08%20blackboard%20learn%20internet.jpg) (data de consulta: 20/08/2014)
- <http://www.pcmag.com/encyclopedia/term/57880/twitter> (data de consulta: 28/07/2014)

<http://www.presselite.com/iphone/metrodemadrid/> (data de consulta: 05/05/2014)

<http://www.priberam.pt/DLPO/hiperliga%C3%A7%C3%A3o> (data de consulta: 26/06/2014)

<http://www.serviceassicurazioni.it/partners.php> (data de consulta: 05/05/2014)

[http://www.standard-icons.com/stock-icons/standard-infrastructure/college\\_university.htm](http://www.standard-icons.com/stock-icons/standard-infrastructure/college_university.htm) (data de consulta: 05/05/2014)

<http://www.ugr.es/~iramirez/Motivacion.htm> (data de consulta: 28/04/2014)

<http://www.xn--tvcorua-9za.es/3359/la-aportacion-espanola-a-eeuu-a-traves-del-territorio-el-paisaje-y-la-ciudad/> (data de consulta: 05/05/2014)

<http://www.youtube.com/yt/about/pt-PT/> (data de consulta: 12/06/2014)

[https://docs.google.com/forms/d/11jtjBnp7ODre\\_q8fsEesaNnGs43vHePEULsG3-\\_tNc/viewform](https://docs.google.com/forms/d/11jtjBnp7ODre_q8fsEesaNnGs43vHePEULsG3-_tNc/viewform)

<https://docs.google.com/forms/d/1ag6wojaI1HIJAfM0ZpnEyC-QfWdF-0cnyX2qpV8dKO4/viewform> (data de consulta: 21/06/2014)

<https://dre.pt/application/file/386935> (data de consulta: 10/10/2013)

<https://sites.google.com/site/7fenlinea/> (data de consulta: 20/03/2014)

<https://sites.google.com/site/7fenlinea/atividades/doblajedeunvideo> (data de consulta: 21/06/2014)

[https://www.iconfinder.com/icons/134145/email\\_mail\\_icon](https://www.iconfinder.com/icons/134145/email_mail_icon) (data de consulta: 05/05/2014)

[https://www.iconfinder.com/icons/41978/office\\_icon](https://www.iconfinder.com/icons/41978/office_icon) (data de consulta: 05/05/2014)

<https://www.iconfinder.com/search/?q=park> (data de consulta: 05/05/2014)

[https://www.youtube.com/channel/UC\\_f-2h4UBaajckoBuNQLZCA](https://www.youtube.com/channel/UC_f-2h4UBaajckoBuNQLZCA) (data de consulta: 08/05/2014)

<https://www.youtube.com/watch?v=3Moep5enIqs> (data de consulta: 22/04/2014)

[https://www.youtube.com/watch?v=G5x6SegwG7M&list=PLN49aXEY1MIrpWedOA7kF2v2\\_kCZC5Qsi&index=1](https://www.youtube.com/watch?v=G5x6SegwG7M&list=PLN49aXEY1MIrpWedOA7kF2v2_kCZC5Qsi&index=1) (data de consulta: 10/06/2014)

[https://www.youtube.com/watch?v=naHDhOmOu5w&list=PLN49aXEY1MIrpWedOA7kF2v2\\_kCZC5Qsi&index=6](https://www.youtube.com/watch?v=naHDhOmOu5w&list=PLN49aXEY1MIrpWedOA7kF2v2_kCZC5Qsi&index=6) (data de consulta: 10/06/2014)

## **ANEXOS**

## Anexo 1

Página Web da nossa autoria - *7F En Línea* - elaborada através do Google Sites.

**7F En Línea**


[Inicio](#) [Actividades](#) [Documentos](#) [Archivos Multimedia](#) [Calendario](#)


**Menú**

- Inicio
- Actividades
  - Descubriendo Madrid
  - Doblaje de un vídeo
  - MiniQuest
- Archivos externos
- Archivos Multimedia
- Avisos
  - Cambio de aula y de horario
- Calendario
- Contactos
- Documentos

**Inicio**


 [Actividades](#)  
Actividades para la clase de Español

 [Documentos](#)  
Documentos de trabajo de la asignatura de Español

 [Archivo multimedia](#)  
Enlaces, videos, imágenes, etc.

 [Calendario](#)  
Fechas importantes

 [Avisos](#)

 [Archivos externos](#)  
Enlaces para grandes archivos

 [Contactos](#)

Fonte: <https://sites.google.com/site/7fenlinea/> (data de consulta: 02/08/2014)

## Anexo 2

Apresentação PowerPoint da nossa autoria relativa à Comunidade de Madrid.



Diapositivo 1



Diapositivo 2



Diapositivo 3



Diapositivo 4

Fontes (data de consulta: 18/03/2014):

Diapositivo 1: elaboração própria

Diapositivo 2: <http://www.fotosantesedepois.com/madrid/>

Diapositivo 3: <http://contactcenters.wordpress.com/tag/seleccion/>

Diapositivo 4: <http://www.arqhys.com/fotos-de-el-escorial-espana.html>

<http://www.cosasdemadrid.es/madrid-alrededores-alcala-de-henares/>

<http://www.azureazure.com/files/Images/Bulletins/Travel/aranjuez/AranjuezINT02.jpg>

### Anexo 3

Ficha de trabalho da nossa autoria, relativa a um vídeo sobre Madrid.



ANISTORIA EDUCAÇÃO  
E CIÊNCIAS

Ano letivo 2013/2014

Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares  
Direção de Serviços da Região Centro

7ºF



#### Madrid – 10 sitios que tienes que ver

1. Visiona el vídeo sobre Madrid y escribe un pie de foto para cada imagen con los lugares del recuadro siguiente.

Palacio Real	Templo de Debod	Plaza de Cibeles	Catedral de la Almudena	Plaza Mayor	El oso y el madroño
Puerta del Sol	El Rastro	El Retiro	Gran Vía	Museo del Prado	Kilómetro 0



a.



b.



c.



d.



e.



f.



g.



h.



i.



j.



k.



l.

Fuente de las imágenes: Todas las imágenes fueron sacadas del vídeo disponible en <http://www.youtube.com/watch?v=Zu0xOFM5JDY> (fecha de consulta: 19/03/2014)

La profesora en prácticas: *Sofía Francisco*



## Anexo 4

Atividade *Descubriendo Madrid*, da nossa autoria, na página Web *7F En Línea*.

Inicio Actividades Documentos Archivos Multimedia Calendario

Menú

- Inicio
- Actividades
  - Descubriendo Madrid
  - Doblaje de un vídeo
  - MiniQuest
- Archivos externos
- Archivos Multimedia
- Avisos
  - Cambio de aula y de horario
- Calendario
- Contactos
- Documentos


Actividades >

### Descubriendo Madrid

publicado a la(s) 21/3/2014 17:58 por Sofia Francisco

Hoy vamos a descubrir Madrid. A continuación tienes en el vídeo *10 sitios que tienes que ver en Madrid*.  
Tras el visionado, deberás responder a un cuestionario "*10 sitios que tienes que ver*".

Madrid (España/Spain) - 10 sitios que tienes que ver...




Fuente del vídeo: <https://www.youtube.com/watch?v=Zu0xOFM5JDY> (Fecha de consulta: 12/03/2014)

¡Hay más que ver y que hacer en Madrid! Madrid también es fútbol...

¿Cuál es tu equipo madrileño favorito?

¿Te gustaría ganar una camiseta del Real Madrid con las firmas originales de todos sus jugadores?

¡Esta camiseta puede ser tuya! Pincha [aquí](#) para saber cómo conseguirla.



<http://www.mecd.gob.es/portugal/convocatorias-programas/convocatorias-portugal/ComunidaddeMadrid.HTML>

Fonte: <https://sites.google.com/site/7fenlinea/atividades/descubriendomadrid> (data de consulta: 21/06/2014)

## Anexo 5

Questionário da nossa autoria, em formato de papel, relativo a um vídeo sobre Madrid.

### Madrid - "10 sitios que tienes que ver"

Después de visionar el vídeo sobre Madrid, responde a las preguntas según la información que presenta.

1- ¿Dónde celebra el Real Madrid sus victorias?

- a) En la Plaza Mayor
- b) En la Gran Vía
- c) En la Plaza de Cibeles
- d) En la Puerta del Sol

2- ¿Cuál es el país de origen del Templo de Debod? \_\_\_\_\_

3- ¿Dónde se celebró la boda de los príncipes de Asturias?

- a) En el Palacio Real
- b) En la Catedral de la Almudena
- c) En el Templo de Debod
- d) En la Plaza Mayor

4- ¿Cómo se llama el mercado al aire libre de Madrid? \_\_\_\_\_

5- ¿Qué lugar proporciona innumerables actividades para disfrutar con los niños?

- a) La Gran Vía
- b) La Puerta del Sol
- c) El Templo de Debod
- d) El Retiro

6- ¿Dónde se puede ver la estatua "El oso y el madroño"? \_\_\_\_\_

7- ¿Cuándo fue construido el Palacio Real?

- a) Entre 1728 y 1774
- b) Entre 1728 y 1764
- c) Entre 1738 y 1764
- d) Entre 1738 y 1774

8- ¿Cómo se llama la plaza que está a pocos metros del Palacio Real y de la Puerta del Sol? \_\_\_\_\_

9- ¿En qué lugar se pueden ver obras de arte de Goya y Rubens? \_\_\_\_\_

## Anexo 6

Questionário da nossa autoria, em suporte digital, elaborado com a ferramenta Google Forms, relativo a um vídeo sobre Madrid.

### Madrid - "10 sitios que tienes que ver"

Después de visionar el vídeo sobre Madrid, responde a las preguntas según la información que presenta.

\*Required

Nombre \*

Nombre \*

1- ¿Dónde celebra el Real Madrid sus victorias? \*

- a) En la Plaza Mayor
- b) En la Gran Vía
- c) En la Plaza de Cibeles
- d) En la Puerta del Sol

2- ¿Cuál es el país de origen del Templo de Debod? \*

3- ¿Dónde se celebró la boda de los príncipes de Asturias? \*

- a) En el Palacio Real
- b) En la Catedral de la Almudena
- c) En el Templo de Debod
- d) En la Plaza Mayor

4- ¿Cómo se llama el mercado al aire libre de Madrid? \*

5- ¿Qué lugar proporciona innumerables actividades para disfrutar con los niños? \*

- a) La Gran Vía
- b) La Puerta del Sol
- c) El Templo de Debod
- d) El Retiro

6- ¿Dónde se puede ver la estatua "El oso y el madroño"? \*

7- ¿Cuándo fue construido el Palacio Real? \*


- a) Entre 1728 y 1774
- b) Entre 1728 y 1764
- c) Entre 1738 y 1764
- d) Entre 1738 y 1774

8- ¿Cómo se llama la plaza que está a pocos metros del Palacio Real y de la Puerta del Sol? \*

9- ¿En qué lugar se pueden ver obras de arte de Goya y Rubens? \*

Submit

Never submit passwords through Google Forms.

Powered by  
 Google Forms

This content is neither created nor endorsed by Google.  
[Report Abuse](#) - [Terms of Service](#) - [Additional Terms](#)

Fonte: <https://docs.google.com/forms/d/1ag6wojaI1HIJAfM0ZpnEyC-QfWdF-0cnyX2qpV8dKO4/viewform> (data de consulta: 21/06/2014)

## Anexo 7

Página do *site* do *Ministerio de Educación, Cultura y Deporte* de Espanha, dedicada à divulgação do concurso *Comunidad de Madrid*, no qual participámos.

GOBIERNO DE ESPAÑA  
MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE

Bienvenido - Bem-vindo

buscar... **Buscar**

# Portugal

Está usted en: ▶ [Portugal](#) ▶ [Convocatorias y Programas](#) ▶ [Programas y Convocatorias en Portugal](#) ◀ [Volver](#)

## Comunidad de Madrid

**Ganador**

Luis Fernandes, Escola Secundária c/ 2º e 3º CEB Dr. Manuel Fernandes- Abrantes. Profesora: Sandra Borges.  
Texto: "Madrid es una ciudad que forma parte de la historia de España y del corazón de los españoles... Es luz, fantasía, color y alegría."

**Menciones**

Bernardo Martins, Agrupamento de Escolas de Pombal.  
Rita Alexandra Pacheco Barbosa, Escola Secundária de Lousada.  
Carolina Sofia Pacheco Cunha Aires Oliveira, Escola Secundária de Lousada

**Bases**

Si eres un alumno de español en una escuela portuguesa de "ensino básico" o "secundário" puedes participar en un concurso para obtener esta camiseta del Real Madrid con las firmas originales de todos sus jugadores.

Bases:

- Escribe un texto de un máximo de 140 caracteres sobre el tema "La Comunidad de Madrid".
- Sólo una propuesta por alumno
- Todos los textos deben ser leídos previamente por un profesor de español que tendrá que dar su conformidad con la propuesta.
- Plazo de presentación: *Finalizado*.

*Este concurso es una iniciativa conjunta de las Consejerías de Educación y de Turismo de la Embajada de España en Portugal.*

Consejería de Educación: [consejeria.pt@mecc.es](mailto:consejeria.pt@mecc.es)  
Consejería de Turismo: [lisboa.crm@tourspain.es](mailto:lisboa.crm@tourspain.es)  
Puedes inspirarte en: [www.spain.info/pt](http://www.spain.info/pt)

© Ministerio de Educación, Cultura y Deporte

WSC WAI-AA WCAG 1.0

Fonte: <http://www.mecc.gov.es/portugal/convocatorias-programas/convocatorias-portugal/ComunidaddeMadrid.HTML> (data de consulta: 21/06/2014)

## Anexo 8

Formulário de inscrição utilizado para participar no concurso *Comunidad de Madrid*.

### La Comunidad de Madrid

Escribe un máximo de 140 caracteres (incluyendo espacios) sobre este tema y podrás ganar una camiseta del Real Madrid con las firmas originales de sus jugadores.

- Sólo una propuesta por alumno
- Pueden participar alumnos de español en escuelas portuguesas de "ensino básico y secundário".
- Todos los textos deben ser leídos por un profesor de español que tendrá que dar su conformidad con la propuesta.

Este concurso es una iniciativa conjunta de las Consejerías de Educación y de Turismo de la Embajada de España en Portugal. Educación: [consejeria.pt@mecd.es](mailto:consejeria.pt@mecd.es) / Turismo: [lisboa.crm@tourspain.es](mailto:lisboa.crm@tourspain.es)  
Puedes inspirarte en: [www.spain.info/pt](http://www.spain.info/pt)

**\* Required**

**La Comunidad de Madrid \***

**Nombre del alumno \***

**Nombre de la Escuela \***

**Datos de contacto de la escuela (Dirección completa, email y teléfono) \***

**Nombre del profesor de español que ha leído el texto \***

**Conformidad del profesor \***  
El profesor ha leído el texto y aprueba que sea enviado por el alumno.

Conformidad del profesor

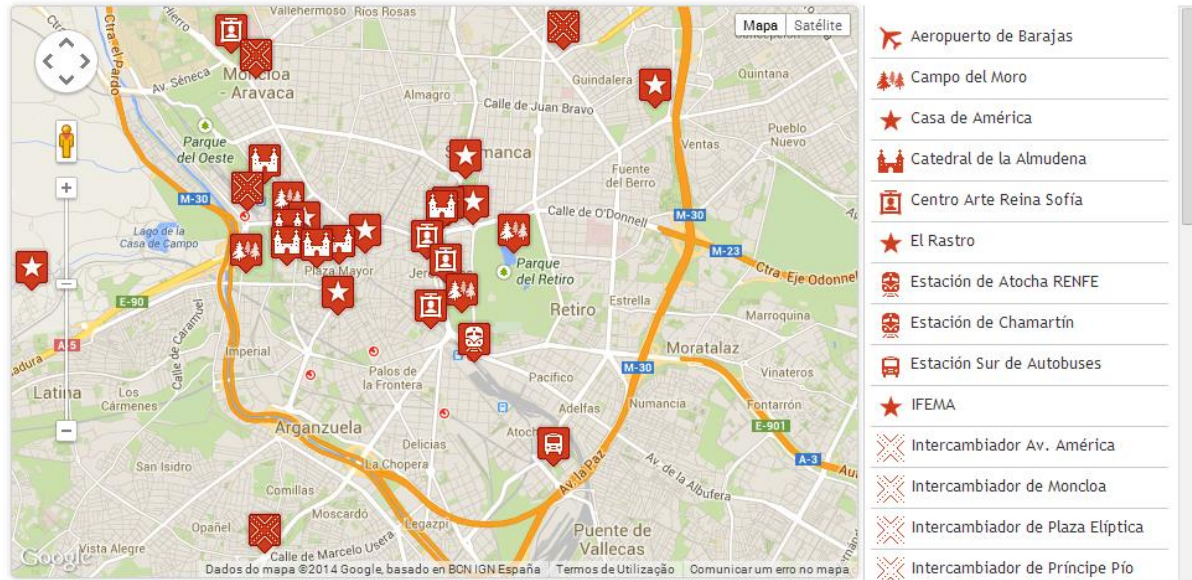
Never submit passwords through Google Forms.

Fonte: [https://docs.google.com/forms/d/11jtjBnp7ODre\\_q8fsEesaNnGs43vHePEULsG3-\\_tNc/viewform](https://docs.google.com/forms/d/11jtjBnp7ODre_q8fsEesaNnGs43vHePEULsG3-_tNc/viewform) (data de consulta: 21/06/2014)

## Anexo 9

Mapa interativo de Madrid disponível no site *MapaMadrid.net*.


### MapaMadrid.net




Fonte: <http://www.mapamadrid.net/> (data de consulta: 21/06/2014)

## Anexo 10

Ficha de trabalho da nossa autoria, referente ao tema *La ciudad*.

 GOVERNO DE PORTUGAL  
Ministério da Educação  
Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares  
Direção de Serviços da Região Centro

**Anexo 2**  
Ano letivo 2013/2014  
7ºF

 Agrupamento de Escolas de Pombal

### La ciudad

1. En [www.mapamadrid.net](http://www.mapamadrid.net) vas a encontrar algunos lugares y servicios de la ciudad de Madrid. Para identificarlos, el mapa contiene señales. ¿Las conoces? Relaciona las imágenes con el vocabulario del recuadro.

a. oficina de turismo	b. hotel	c. aeropuerto	d. correos	e. banco	f. supermercado
g. boca de metro	h. hospital	i. biblioteca	j. museo	k. cafetería	l. restaurante
m. estación de ferrocarril	n. bar	ñ. parque	o. iglesia	p. estación de autobuses	q. instituto/colegio

1.  2.  3.  4.  5.  6.  7.  8.  9. 

10.  11.  12.  13.  14.  15.  16.  17.  18. 

Otro vocabulario:

--	--

2. ¿Hay o está? Fíjate en los ejemplos siguientes:

- ¿Hay zoo en Madrid?
- Sí, hay uno.
- ¿Dónde está el zoo?
- Está en la Casa de Campo, al lado del Parque de Atracciones.
- ¿Hay Zoo en Pombal?
- No, no hay.

#### Marcadores espaciales

- cerca (de) ≠ lejos (de)
- enfrente/delante (de) ≠ detrás (de)
- a la derecha (de) ≠ a la izquierda (de)
- al lado (de)

- 2.1. ¿Qué hay en Pombal? Utilizando las estructuras presentadas, pregúntale a tu compañero sobre la existencia o la localización de los siguientes servicios en Pombal.

hospital • piscina • centro comercial • universidad • metro • cine • estación de ferrocarril

La profesora en prácticas: Sofia Francisco

Fontes das imagens (data de consulta: 05/05/2014):

1. <http://seacoastgrace.org/contribute>
2. <http://www.decalsplanet.com/item-7142-bus-sign.html>
3. <http://www.presselite.com/iphone/metrodemadrid/>

4. <http://www.clker.com/clipart-map-symbol-jet-plane1.html>
5. <http://findicons.com/search/bar>
6. <http://www.clker.com/clipart-coffee-cup-12.html>
7. [https://www.iconfinder.com/icons/134145/email\\_mail\\_icon](https://www.iconfinder.com/icons/134145/email_mail_icon)
8. <http://icons.mysitemyway.com/legacy-icon-tags/euro/page/3/>
9. <http://publicdomainvectors.org/en/tag/wheels>
10. [http://www.standard-icons.com/stock-icons/standard-infrastructure/college\\_university.htm](http://www.standard-icons.com/stock-icons/standard-infrastructure/college_university.htm)
11. <http://www.clker.com/clipart-map-symbols-hospital-blue.html>
12. [http://pt.vector.me/browse/113851/hotel\\_motel\\_sleeping\\_accomodation\\_clip\\_art](http://pt.vector.me/browse/113851/hotel_motel_sleeping_accomodation_clip_art)
13. <http://icons.mysitemyway.com/legacy-icon-tags/information/page/4/>
14. <http://commons.wikimedia.org/wiki/File:Book-icon-orange.gif>
15. <http://www.serviceassicurazioni.it/partners.php>
16. <https://www.iconfinder.com/search/?q=park>
17. <http://www.iconarchive.com/show/ios7-icons-by-icons8/Transport-Train-icon.html>
18. [https://www.iconfinder.com/icons/41978/office\\_icon](https://www.iconfinder.com/icons/41978/office_icon)



## Anexo 11

Exemplos de diapositivos de um jogo da nossa autoria, elaborado em PowerPoint, para uso da ferramenta Google Maps.



Fonte das imagens (data de consulta: 05/05/2014):

1. <http://www.xn--tvcorua-9za.es/3359/la-aportacion-espanola-a-eeuu-a-traves-del-territorio-el-paisaje-y-la-ciudad/>
2. <http://www.aeropuertos.net/aeropuerto-de-madrid/>
3. <http://www.fotomadrid.com/ver/805>

## Anexo 12-a

Atividade *MiniQuest*, da nossa autoria, na página Web *7F En Línea*

### 7F En Línea

Buscar en este sitio

Inicio Actividades Documentos Archivos Multimedia Calendario

**Menú**

- Inicio
- Actividades
  - Descubriendo Madrid
  - Doblaje de un vídeo
- MiniQuest**
- Archivos externos
- Archivos Multimedia
- Avisos
  - Cambio de aula y de horario
- Calendario
- Contactos
- Documentos

Actividades >  
**MiniQuest**  
publicado a la(s) 1/4/2014 7:57 por Sofia Francisco [ actualizado el 2/4/2014 15:24 ]



### Juegos Tradicionales

**Escenario**  
¡Hoy vais a ser investigadores por un día! Vuestra misión: investigar los siguientes juegos tradicionales:

1,2,3, pollito inglés	La sillas musicales	La peonza/ el trompo	El pañuelo	Pies quietos
Las canicas	La rayuela/ el avión	Las chapas	La carretilla	Veo veo

### Tarea

En parejas, vais a investigar un juego popular en concreto, con el objetivo de conocerlo y describirlo, ilustrándolo, presentando el material necesario y sus reglas básicas.

A cada pareja le toca un juego tradicional, asignado por sorteo.

**Para desarrollar esta miniquest debéis organizaros según los siguientes principios:**

- formar parejas;
- buscar en las páginas web indicadas la descripción del juego (material necesario, número de participantes y las reglas básicas);
- rellenar con los datos encontrados una diapositiva de un documento PowerPoint que está al final de la página (Recopilación de juegos tradicionales.pptx) ;
- buscar una imagen que ilustre el juego (además de las páginas web indicadas, podéis buscar en "Google imágenes");
- colgar la imagen en la diapositiva;
- identificar los autores del trabajo;
- enviar el documento por email a : [sofiafrancisco77@gmail.com](mailto:sofiafrancisco77@gmail.com) y [carla.silva@aepombal.edu.pt](mailto:carla.silva@aepombal.edu.pt)

**Enlaces para consulta:**

<http://www.elhuevodechocolate.com/juegos.htm>

<http://www.madrideos.net/juegos.htm>

<http://listas.20minutos.es/lista/juegos-populares-y-tradicionales-de-toda-la-vida-348249/>

Anexo 12-b

Atividade *MiniQuest*, da nossa autoria, na página Web *7F En Línea* (continuação)



The image shows a presentation slide with a yellow pencil graphic at the top containing the text "MiniQuest". Below the graphic, the word "Producto" is written in blue. The main text describes the project: "El producto de vuestra investigación será una recopilación de juegos tradicionales españoles. Vuestros trabajos serán presentados en formato digital y divulgados a la comunidad escolar el 15 de mayo, en la *Semana Abierta* de nuestra escuela." Below this, the title "Recopilación de juegos tradicionales españoles..." is shown in green. Three cartoon illustrations depict children playing traditional games: a ball game, a ball game with a hoop, and a board game. At the bottom left is a logo for "Agreemento de Estudios de Primaria" and at the bottom right is the text "...por los alumnos de 7°F.". The slide is shown within a presentation viewer interface with a footer bar containing the text "Recopilación de juegos tradicionales.pptx (Sofia Francisco, 1/4/2014 8:01 v.1)" and download/delete icons.

Fonte do documento: <https://sites.google.com/site/7fenlinea/atividades/juegostradicionales-miniquest> (data de consulta: 21/06/2014)

Fonte das imagens (data de consulta: 22/03/2014):

[http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/59/cd/modulo\\_6/miniquest.html](http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/59/cd/modulo_6/miniquest.html)

<http://conectarigualdadcolon.blogspot.pt/p/datos-utiles-que-es.html>

<http://cepindalo.es/emanzano/ef/juegos-tradicionales>

### Anexo 13

Apresentação PowerPoint da nossa autoria, para a realização da *MiniQuest*.



(Nombre del juego)

Número de participantes:

Material necesario:

Reglas:

(imagen)

Por: (nombre de los alumnos)

Fonte das imagens (data de consulta: 22/03/2014):

<http://cepindalo.es/emanzano/ef/juegos-tradicionales>

<http://www.espombal.edu.pt/>

## Anexo 14

### Produto da *MiniQuest* realizada pelos alunos

#### Recopilación de juegos tradicionales españoles...



...por los alumnos de 7ºF.



#### El trompo / La peonza

**Número de participantes:** más de uno  
**Material necesario:** un trompo y cuerda  
**Reglas:** Se forma un círculo en el suelo, en cuyo centro se coloca un trompo dando vueltas para que los demás jugadores choquen su trompo con este.



Por:

#### Las canicas

**Número de participantes:** más de uno  
**Material necesario:** igual cantidad de canicas por cada participante.  
**Reglas:** (El círculo) Se trazan dos círculos: uno para determinar la posición del lanzador y otro en donde se encuentran las canicas. Cada jugador tira una canica con la intención de acertar a alguna de las del interior del círculo. Si lo consigue, es suya.  
Otra opción, más equitativa para los principiantes, consiste en asignar una tirada a cada jugador.



Por:

#### Un, dos, tres, pollito inglés

**Número de participantes:** Dos o más jugadores;  
**Material necesario:** Ninguno;  
**Reglas:** Uno se pone en la pared y los demás en frente. Así mientras un jugador cuenta hasta diez los demás intentan llegar a la pared.  
En el momento en el que termina de contar se gira rápidamente y canta "¡Un, dos, tres, pollito inglés!" y los demás deben quedarse quietos.



Por:

#### El pañuelo

**Número de participantes:** dos equipos y una persona se pone en el centro.  
**Material necesario:** un pañuelo  
**Reglas:** Cada uno de los participantes tiene un número. La persona que tiene el pañuelo pronuncia, en alto, uno de esos números y los dos participantes luchan por llegar e intentar "quitarle" el pañuelo de la mano de la persona neutral y ganarle. El equipo que más veces se hace con el pañuelo es el ganador.



Por:

#### Las chapas

**Número de participantes:** de dos a pequeño grupo.  
**Material necesario:** una chapa por cada jugador  
**Reglas:** Se dibuja, con una tiza, un circuito o camino lleno de curvas. Se marcan con una línea la salida y la meta. Cada jugador coloca su chapa en la línea de salida. Por turno, cada participante impulsa con un dedo su chapa intentando avanzar el máximo recorrido sin salirse del circuito. En caso de que haya salido del circuito, retrocede al lugar desde donde tiró y espera un nuevo turno. El primer jugador que consiga llegar a la meta será el ganador de la carrera.



Por:

#### Carrera de sacos

**Número de participantes:** Puede haber tantos participantes como sacos disponibles, según la anchura de la pista.  
**Material necesario:** Un buen saco de arpillera y sentido del equilibrio.  
**Reglas:** Las líneas de salida y de meta deberán señalizarse adecuadamente. Para ganar la carrera, será preciso cubrir la distancia prevista saltando como los canguros, siempre con los dos pies dentro del saco. Todo corredor que caiga involuntariamente puede levantarse de nuevo y seguir dando saltos.



Por:

#### Fuentes:

<http://www.elhuevodechocolate.com/juegos.htm>  
<http://www.madridejos.net/juegos.htm>  
<http://listas.20minutos.es/lista/juegos-populares-y-tradicionales-de-toda-la-vida-348249/>  
<http://www.nostalgia80.com/2009/11/17/aquellos-juquetes-de-los-ochenta/>  
<http://loveidioms.wordpress.com/2013/09/19/giochi-dinfanzia-un-due-tre-stella-in-spagnolo-e/>  
<http://www.elbloginfantil.com/juegos-siempre-jugar-calle-panuelo.html>  
<http://www.crecerfeliz.es/Ninos/Ocio/Juego-ninos2/Chapas-juego-de-ninos>  
<http://iosjuliior.blogspot.pt/2011/02/juegos-tradicionales.html>

## Anexo 15

Atividade *Doblaje de un vídeo*, da nossa autoria, na página Web *7F En Línea*

**7F En Línea**

**Menú**

- Inicio
- Actividades
  - Descubriendo Madrid
  - Doblaje de un vídeo**
  - MiniQuest
- Archivos externos
- Archivos Multimedia
- Avisos
  - Cambio de aula y de horario
- Calendario
- Contactos
- Documentos


Actividades >

### Doblaje de un vídeo

publicado a la(s) 5/5/2014 5:09 por Sofia Francisco [ actualizado el 7/5/2014 6:14 ]

Vais a visionar un fragmento de un vídeo sin sonido.

de compras en el rastro sin sonido



Fuente del vídeo:  
<https://www.youtube.com/watch?v=3Moep5entqs>  
(Fecha de consulta: 22/04/2014)

**Después del visionado responded a las preguntas:**

¿Qué creéis que pasa? ¿Dónde están los personajes? ¿Qué compra la chica?

**Vais a hacer el doblaje del vídeo**

**Instrucciones:**

1. Debéis ver el vídeo varias veces y mirarlo detenidamente. No os olvidéis de prestar atención al lenguaje no verbal.
2. En parejas, escribid un diálogo corto adecuado a la situación. Debéis consultar los ejemplos de diálogos estudiados en clase y usar algunas de las expresiones adecuadas a la situación.
3. Revisad el diálogo con la ayuda de la profesora.
4. Leed el diálogo varias veces en voz alta para ensayar.
5. Para grabar, vais a utilizar el programa [Windows Movie Maker](#). Pinchad en "grabar narración", "grabar". Grabad la conversación mientras veis las imágenes.
6. Concluida la grabación, pinchad en "parar" y guardad el archivo con vuestro nombre en la carpeta "películas 7F". Después pinchad en "guardar filme" y guardad la película con vuestros nombres.

¡Los vídeos doblados ya están disponibles en YouTube! Para visionarlos, pinchad [aquí](#). Después, dejad un comentario.

Fonte: <https://sites.google.com/site/7fenlinea/actividades/doblajedeunvideo> (data de consulta: 21/06/2014)

## Anexo 16

Ficha de trabalho da nossa autoria, relativa à atividade de dobragem de um vídeo – atividades pré-dobragem.

### 1- ¿En qué tienda tienen lugar los siguientes diálogos?

#### Diálogo 1:

- Buenos días. ¿En qué puedo ayudarle?
- Buenos días. Quería el vestido del escaparate. Es un regalo para mi hija.
- Muy bien. ¿De qué talla?
- Mediana.
- ¿Qué color prefiere? ¿Verde o rojo?
- A mí, me gusta el rojo. ¿Cuánto cuesta?
- 55 euros.
- Muy bien Me lo llevo. Por favor, ¿me lo puede envolver para regalo?
- Claro que sí. Aquí tiene.
- ¿Cómo va a pagar? ¿Con tarjeta o en efectivo?
- En efectivo. Aquí tiene.
- Muchas gracias.

#### Diálogo 2:

- Hola, buenos días.
- Buenos días.
- ¿Qué desea?
- Quería un anillo de oro.
- Muy bien. Tenemos todos estos.
- Bueno, a mí me gusta este. Pero el precio. ¡Es carísimo!
- Todos estos valen menos de 100 euros.
- ¡Ah!, muy bien. ¡Qué bonitos! ¿Puedo ver ese?
- ¿Cuál, este?
- Sí, ese. ¿Cuánto vale?
- 95 €
- Está bien de precio. ¿Puedo pagar con tarjeta?
- Por supuesto.
- Muy bien, me lo llevo. Aquí tiene mi tarjeta.
- Gracias. Aquí tiene.
- Muchas gracias, adiós.

#### Diálogo 3:

- Buenas tardes. ¿Qué desea?
- Buenas tardes. ¿Tienen prensa portuguesa?
- Sí, los periódicos los tiene a la izquierda y las revistas a la derecha.
- Ya los veo, gracias. Me llevo la revista Sábado. Necesito también una postal de la ciudad.
- ¿Qué le parecen estas?
- Bien. Me llevo esta. ¿Cuánto es?
- 3,20 € (Tres (euros) con veinte)
- Aquí tiene.
- Muchas gracias.

#### Diálogo 4:

- Buenos días. ¿En qué puedo ayudarle?
- Buenos días. Necesito algo para el dolor de cabeza.
- ¿Prefiere pastillas o jarabe?
- Mejor pastillas, por favor. ¿Cómo tengo que tomarlas?
- Una cada ocho horas. Aquí tiene.
- ¿Cuánto es?
- 9,40 € (nueve con cuarenta)
- ¿Tiene cambio? Solo tengo 50€.
- No pasa nada. Tome la vuelta.

### 2- Completa el recuadro siguiente con palabras o expresiones subrayadas en los diálogos anteriores.

<p><b>Para iniciar la conversación:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Buenos días, ¿qué quería?</li> <li>-</li> <li>-</li> </ul> <p><b>Para solicitar un producto:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Tienen...?</li> <li>-</li> <li>-</li> </ul> <p><b>Para preguntar el precio:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Cuánto cuesta?</li> <li>-</li> <li>-</li> </ul>	<p><b>Para reaccionar ante los precios:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Es muy caro /barato</li> <li>- ¡Qué caro/barato!</li> <li>- ¡Es una ganga!</li> <li>-</li> <li>-</li> </ul> <p><b>Para elegir un producto</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Me lo llevo.</li> <li>-</li> </ul> <p><b>Para pagar:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Cómo va a pagar? ¿Con tarjeta o en efectivo?</li> <li>-</li> <li>- ¿Tiene cambio? Solo tengo...€.</li> <li>- No pasa nada. Tome la vuelta.</li> </ul>
---	--

Fonte: Diálogos nº 1,2,3 e 4 adaptados de <http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/premios/primeros/bernabeuni.pdf?documentId=0901e72b80f14a7a> (data de consulta: 24/03/2014)

### Anexo 17

Transcrição de dois exemplos de diálogos redigidos pelos alunos para a atividade de dobragem do vídeo.

Diálogo A	Diálogo B
- Buenos días.	- ¡Hola!
- Buenos días. ¿En qué puedo ayudarle?	- ¡Hola!
- Quería una camiseta negra.	- ¿Cuánto cuesta esta camiseta?
- ¿De qué talla?	- Siete con cuarenta.
- Mediana.	- Me llevo esta.
- Aquí tiene.	- Muy bien. ¿Qué talla?
- ¿Cuánto cuesta?	- Mediana.
- Cinco euros.	- Aquí tiene.
- Solo tengo diez.	- ¿Tiene cambio? Solo tengo diez euros.
- No pasa nada. Tome la vuelta.	- No pasa nada. Tome la vuelta.
- Muchas gracias.	- Gracias.
- Adiós.	

Fontes:

Diálogo A:

[https://www.youtube.com/watch?v=G5x6SegwG7M&list=PLN49aXEY1MIrpWedOA7kF2v2\\_kCZC5Qsi&index=1](https://www.youtube.com/watch?v=G5x6SegwG7M&list=PLN49aXEY1MIrpWedOA7kF2v2_kCZC5Qsi&index=1) (data de consulta: 10/06/2014)

Diálogo B:

[https://www.youtube.com/watch?v=naHDhOmOu5w&list=PLN49aXEY1MIrpWedOA7kF2v2\\_kCZC5Qsi&index=6](https://www.youtube.com/watch?v=naHDhOmOu5w&list=PLN49aXEY1MIrpWedOA7kF2v2_kCZC5Qsi&index=6) (data de consulta: 10/06/2014)



## Anexo 18

### Pedido de autorização aos encarregados de educação



Núcleo de estágio de espanhol  
Ano letivo 2013/2014



#### Assunto: pedido de autorização

Exmo. Sr. Encarregado de educação,

Venho, por este meio e, na qualidade de professora estagiária na turma do seu educando, solicitar a sua autorização para poder usar o som gravado durante uma atividade de dobragem de um vídeo efetuada na aula de Espanhol, e sua divulgação ao público em geral mediante publicitação *online* no YouTube, em <https://www.youtube.com/>. Esta atividade reveste-se de grande importância e insere-se no âmbito do meu trabalho de Mestrado em Ensino de Inglês e Espanhol, apenas sendo usada para esse fim.

Na expectativa de uma resposta favorável, subscrevo-me com os melhores cumprimentos.

A professora estagiária:

*Sofia Francisco*

A professora orientadora:

*Carla Silva*

✂

#### Autorização

Eu, \_\_\_\_\_ encarregado/a de educação do aluno/a \_\_\_\_\_, autorizo/ não autorizo (riscar o que não interessa) que a professora estagiária Sofia Francisco use o som gravado durante uma atividade de dobragem de um vídeo efetuada na aula de Espanhol, e sua divulgação ao público em geral mediante publicitação *online* no YouTube, em <https://www.youtube.com/> para complementar o seu trabalho académico.

Data: \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

Anexo 19

Fotos ilustrativas das diversas atividades extracurriculares dinamizadas pela professora orientadora, com a colaboração do Núcleo de Estágio.



Figura 1- *Día de los Muertos*,  
na Escola Secundária de Pombal



Figura 2- *Día de los Muertos* na  
E.B. 2,3 Marquês de Pombal

Anexo 20

Fotos ilustrativas das diversas atividades extracurriculares dinamizadas pela professora orientadora, com a colaboração do Núcleo de Estágio.



Figura 1 - *Día de Reyes* na Escola Secundária de Pombal



Figura 2 - *Día de San Valentín* na Escola Secundária de Pombal



Figura 3 – Concurso de *piñatas*, expostas na Escola Secundária de Pombal

Anexo 21

Fotos ilustrativas das exposições realizadas no âmbito do *Día del libro*, dinamizado pelo grupo de estágio, com a colaboração da professora orientadora.



Figura 1 – Exposição alusiva ao *Día del libro*, na E.B. 2,3 Marquês de Pombal.



Figura 2 – Exposição alusiva ao *Día del libro*, na Escola Secundária de Pombal