

DAS TECNOLOGIAS E DO JOGO À APRENDIZAGEM DO LÉXICO – RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA EM CONTEXTO DO PORTUGUÊS LÍNGUA NÃO MATERNA

Madalena Teixeira

madalena.dt@gmail.com

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém/Centro de Estudos Anglísticos da Universidade de Lisboa

Leonor Santos

mleonsantos@ese.ipsantarem.pt

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém/CIDTFF (Centro de Investigação Didática e Tecnológica na Formação de Formadores da Universidade de Aveiro)

Resumo: Neste artigo reflete-se sobre o trabalho desenvolvido na Unidade Curricular de Português Língua Não Materna (PLNM), numa Instituição de Ensino Superior de Portugal, na qual as estudantes foram desafiadas a conceber materiais didáticos promotores da aprendizagem do léxico, recorrendo a tecnologias da informação e comunicação e a jogos. Estes materiais foram, posteriormente, por elas utilizados em aula de PLNM com crianças entre os 6 e os 8 anos, numa Instituição parceira, tendo-se concluído que o seu uso favoreceu o envolvimento ativo e a motivação para a aprendizagem, bem como a melhoria do desempenho dos alunos em termos do conhecimento lexical. Argumenta-se, por isso, a favor da utilização das tecnologias e dos jogos em contexto escolar e, em particular, de ensino-aprendizagem do PLNM, e da necessidade de se desmistificarem ideias pré-concebidas que persistem relativamente aos “perigos” da entrada das tecnologias nas salas de aula. Defende-se, ainda, a pertinência de a formação inicial de educadores e professores dotar os estudantes de competências não só para manusearem, mas também para produzirem, recursos didáticos de base tecnológica e lúdica, tornando-os pedagogicamente autónomos e capazes de melhor adequarem as suas práticas às características e necessidades dos seus alunos. Mas alerta-se, igualmente, para a necessidade de os futuros professores compreenderem que o recurso às tecnologias não pode ser visto como um fim em si próprio, ao serviço de uma suposta re/inação das metodologias de ensino; antes, deve revestir-se de intencionalidade pedagógica que torne a aprendizagem mais atrativa, fácil e consistente.

Palavras-chave: Português Língua Não Materna (PLNM); tecnologias; jogo didático; léxico; formação de professores

Abstract: In this paper we discuss and analyse the work developed in the Curricular Unit “Português Língua Não Materna”(PLNM) (Portuguese as a Foreign Language), in a Higher School of Education, in a Portuguese Institution, in which students were challenged to conceive didactic materials in order to promote the learning of lexicon by using Information and Communication Technologies and games. These materials were later used by PLNM students with children between 6 and 8 years old in a partner Institution, and it was concluded that their use favoured the involvement and motivated for learning as well as improved schoolchildren performance in terms of lexical knowledge. It is, therefore, argued in favour of the use of technologies and games in the school context, in particular in PLNM teaching and learning, and the need to demystify pre-conceived ideas that persist in relation to the “dangers” of the use of technologies in classrooms. It is also defended the relevance of the initial training of educators and teachers to equip students with skills not only to manipulate, but also to produce didactic resources with a technological and playful basis, making them pedagogically autonomous and able to get better in order to answer to the needs of their schoolchildren. However, it is also highlighted the need, for future teachers, to understand that the use of technology can not be seen as an end, in itself, at the service of a supposed re/innovation of teaching methodologies; rather, it must be garbed with pedagogical intention so that makes learning more attractive, easy and consistent.

Keywords: Portuguese as a Foreign Language (PLNM); technologies; didactic game; lexicon; teacher training

1 - Introdução

O uso lexical tem uma função fundamental no ato comunicativo, seja escrito, seja oral, de um qualquer indivíduo, independentemente de lhe caber o papel de emissor ou de receptor. Além disso, numa sociedade cada vez mais “globalizada”, o conhecimento de línguas afigura-se essencial para a integração e a interação dos cidadãos, uma vez que estas é que permitem, verdadeiramente, compreender e interpretar o outro. Ressalta, ainda, o facto de ser muito importante o conhecimento de vocabulário, para aprendizagem de uma língua não materna (Teixeira & Henshall 2012).

Assim, o texto que agora se apresenta tem como objetivo mostrar possibilidades de articulação entre a aprendizagem de léxico português, por estrangeiros, e o uso do jogo e das tecnologias, para o nível de proficiência A1 (QECR 2001). Esta proposta surge no âmbito de um trabalho desenvolvido na Unidade Curricular (UC) de Português Língua não Materna (PLNM), de uma Instituição de Ensino Superior, em Portugal, e foi realizado com os propósitos de: i) possibilitar aos estudantes da UC de PLNM o envolvimento num trabalho de natureza prática,

contrariando a sua tendência para a busca de “receitas” para as respetivas práticas profissionais futuras; ii) contribuir para a autonomia pedagógica e a não dependência relativamente a materiais didáticos construídos por outros profissionais (e nem sempre inteiramente adequados aos objetivos específicos das intervenções didáticas); iii) possibilitar aos estudantes uma experiência didática em contexto real, em Portugal, na medida em que tiveram possibilidade de utilizar os materiais por eles construídos numa turma de alunos estrangeiros, cuja faixa etária oscilava entre os 6 e os 8 anos, que frequentavam uma Instituição parceira.

Assim, os estudantes entrevistaram, em duas aulas, após terem delineado uma planificação que tinha como objetivo o desenvolvimento do conhecimento lexical dos alunos e cujos conteúdos focalizavam vocabulário relacionado com a escola e com os países dos quais os alunos da turma eram oriundos – Alemanha, China, Espanha, Holanda, Croácia¹.

Refletir-se-á, ainda, acerca da importância e das vantagens pedagógicas das tecnologias, tendo por base diretrizes discutidas no mais recente Seminário realizado pelo Conselho Nacional de Educação (2017), e ter-se-á em consideração a utilização do jogo como estratégia de promoção da aprendizagem.

Finalmente, apresentar-se-ão os resultados do uso destas “ferramentas”, que permitiram evidenciar que o uso de tecnologias e de jogos contribuíram para uma aprendizagem mais rápida do que a que se verificava, habitualmente, com o recurso a uma metodologia expositiva; além disso, os alunos mostraram-se mais motivados e participativos.

2 - Da importância do conhecimento tecnológico a uma didática do PLNM que o (e nele se) apoia

Há vários anos que é inegável a presença das tecnologias no quotidiano de um qualquer cidadão, ora como plataforma de conhecimento, ora como fonte de informação, havendo espaço para o lúdico e criando-se maiores oportunidades de contacto entre povos, famílias geograficamente dispersas, etc. Aliás, as tecnologias estão presentes em todas as áreas da vida das sociedades – no desporto, na saúde, na educação, na gestão de organismos governamentais –, e, lamentavelmente, em

1 - Considerando o perfil do público-alvo do trabalho desenvolvido pelos estudantes da UC em causa, entendemos, neste artigo, o conceito de PLNM conforme indicado no documento *Português Língua não Materna no Currículo Nacional – Orientações Nacionais: Perfis linguísticos da população escolar que frequenta as escolas portuguesas*, da responsabilidade da Direção Geral de Educação - “A designação *língua não materna* cobre todas as outras situações [que não sejam língua materna] e embora na prática seja, ao nível do indivíduo, difícil estabelecer fronteiras entre elas, podemos indicar duas grandes subdivisões: o termo língua segunda (LS) costuma ser usado para classificar a aprendizagem e o uso de uma língua não materna dentro de fronteiras territoriais em que ela tem uma função reconhecida, por exemplo como língua oficial. (...) O termo língua estrangeira (LE) costuma ser usado para classificar a aprendizagem e o uso de uma língua em espaços em que ela não tem qualquer estatuto sócio-político. (2005, p.5). Assim, e concretizando, neste contexto, o conceito de PLNM tem enfoque na subdivisão do Português Língua Estrangeira (PLE), uma vez que, para os informantes que participaram neste estudo, o estatuto da língua não é uma prioridade.

nosso entender, até substituem pessoas no desenvolvimento de muitas tarefas, mesmo se, em contrapartida e de acordo com Manuel Miguéns (2017), criam muitas outras oportunidades de emprego. Claro está que há vantagens e desvantagens no uso das tecnologias. Mas é indiscutível a existência (e até preponderância) das mesmas na sociedade do século XXI, e esta é uma realidade à qual a escola não pode ficar alheia, entre outros motivos porque, como afirmavam já em 2011 Norris *et al.*, “Students and their parents are demanding that schools be on the right side of the 21st century— pencil and paper simply is no longer good enough” (Norris, Hossain & Soloway 2011: 18).

Com efeito, apesar de, atualmente, o uso dos telemóveis ser proibido em algumas escolas (sobretudo dentro das salas de aula), não se pode ignorar que estes equipamentos existem e que são facultados às crianças pelos pais. Filinto Lima, presidente da Associação Nacional de Agrupamentos e Escolas Públicas, defendeu recentemente (ver Capucho, 2017) que os telemóveis “são um instrumento de trabalho, tal como os manuais e os cadernos de atividades”², afirmando ainda que o uso do telemóvel “motiva mais os alunos e já se sabe que a motivação leva a mais sucesso nos resultados”³ e que, além disso, “não se pode proibir o que a sociedade permite”⁴.

Aliás, a Iniciativa Nacional de Competências Digitais e.2030 promovida em 2017 pretende, por isto mesmo: “generalizar a literacia digital; ii) estimular a capacitação e especialização profissional em tecnologias e iii) garantir uma forte participação nas redes internacionais de I&D.” (Miguéns 2017: 7). O mesmo autor, que é o atual Secretário-Geral da Comissão Nacional de Educação, sublinha que um dos propósitos desta iniciativa se prende com a educação, sendo imperioso um investimento na formação de professores e de educadores de infância, a fim de que estes trabalhem “o Código, a Robótica e a Literacia Digital” (p. 7), com o intuito de fomentarem o uso de tecnologias e de as utilizarem na sua própria prática letiva.

Esta utilização requer, porém, uma nova postura do professor, que de transmissor de informações passa a ser mediador e coautor, o que, por sua vez, lhe exige competências no manuseio dos equipamentos e dos softwares associados (Oliveira & Castela 2015: 18).

A “novidade” de um ambiente educativo mais tecnológico e menos “tradicional” não dispensa, porém, que haja um conhecimento profundo dos alunos que constituem uma determinada turma e que seja respeitada a heterogeneidade que lhes for inerente, para que o ensino e a aprendizagem tenham resultados profícuos. A predisposição de cada aluno para a aprendizagem e para a interação com as tecnologias resulta da articulação entre vivências e conhecimentos experienciados. Veja-se, como exemplo, o uso do polegar – em Portugal, e em muitos outros pa-

2 - Cf. *Op. Cit.*

3 - *Idem.*

4 - *Idem.*

ises, é frequente o uso do polegar para estabelecimento de uma relação positiva; inclusivamente, no *Facebook*, quando se concorda com alguém, ou se gosta de alguma coisa, e o sujeito envolvido quer utilizar uma linguagem icónica, opta por “fazer um *like*”, quer isto dizer “clicar” em . Todavia, em contextos diferentes do apresentado, como na Grécia e em certas zonas da Itália, este gesto tem um significado impróprio.

Pelo exemplo que acabou de se referir, ressalta, assim, como fundamental que o professor tenha em conta o contexto social e cultural dos seus alunos, sem descurar as especificidades da própria comunidade escolar, a fim de respeitar a diversidade cultural que tem em sala de aula. Com efeito,

Numa sociedade multicultural, como é a portuguesa, o reconhecimento e o respeito pelas necessidades individuais de todos os alunos, e em particular, pelas necessidades específicas dos alunos recém-chegados ao sistema educativo nacional devem ser assumidos como princípio fundamental... (Despacho normativo n.º 30/2007: 22853).

E se este aspeto é relevante num contexto que possa ser considerado, ainda que equivocadamente, monocultural, é-o ainda mais na sala de aula de PLNM, cuja característica específica é, habitualmente, o incluir alunos de diferentes países, culturas e línguas maternas. Inclusivamente, há diretivas ministeriais que indicam que os estudantes estrangeiros devem ter um “..apoio pedagógico adequado à sua situação e enquadrado no projecto educativo do estabelecimento de ensino...”, tendo, para tanto, as escolas que proporcionar situações ajustadas, que possibilitem uma propriedade razoável do português, a fim de que estes se consigam integrar no contexto educativo nacional (Despacho normativo n.º 30/2007: 22853).

Consideramos, assim, que o uso das tecnologias tem um potencial de impacto positivo nas aprendizagens dos alunos, sendo sempre necessário ter em atenção que a sua (rápida) evolução pode, facilmente, tornar obsoleto o mais avançado recurso tecnológico (Pinto 2009). Claro está que essas aprendizagens dependem, também, da faixa etária dos seus utilizadores. No que a este aspeto diz respeito, em particular para as primeiras idades, quanto mais apelativo for o *design* pedagógico (Bers 2007), maior será o interesse das crianças/alunos. Além disso, estes devem ser envolvidos na realização das tarefas propostas, isto é, devem ser eles a experienciar, a “manipular” os recursos tecnológicos, sejam simplesmente jogos para desenvolvimento cognitivo, sejam conteúdos programáticos. Por vezes, o professor tem a “tentação de fazer” para que o aluno possa ver como se faz. O exercício desta prática pode ser, porém, enganoso, porque: i) o discente pode, somente, mecanizar gestos, em vez de perceber o que tem de fazer, e como, para atingir o resultado desejado; ii) se pode estar a contribuir para a criação de um perfil passivo. Bers (2014) defende, precisamente, uma atitude de envolvimento

dos alunos na realização das tarefas mediadas pelas tecnologias, por oposição à mera observação, salientando, contudo, a necessidade de explicitação prévia acerca do funcionamento das mesmas.

Foi com base nos pressupostos sinteticamente enunciados atrás que se propôs a estudantes da UC de PLNМ que construíssem, com recurso às tecnologias que tinham mais disponíveis e acessíveis, materiais pedagógicos passíveis de serem manipulados em sala de aula por alunos de PLNМ entre os 6 e os 8 anos de idade, com vista à aprendizagem de vocabulário relacionado com os seus países de origem.

Como referido na introdução, com a proposta deste trabalho na UC de Português Língua Não Materna, pretendíamos, na linha de Griebler *et al.* (2015), contribuir para a autonomia pedagógica destes futuros educadores/professores, por concordarmos que:

Se o professor não souber inovar as suas aulas e não trazer esses elementos para suas aulas pode fazer com que os alunos se desinteressem, pode tornar sua aula cansativa e dispersar a atenção, por isso precisa se atualizar sempre, procurar tornar as aulas proveitosas e fixar o conteúdo trabalhado através de jogos e outras ferramentas disponíveis. Hoje são muitas as ferramentas disponíveis para auxiliar os professores, desde atividades, aplicativos e até mesmo a busca por conteúdos a serem trabalhados. (...) Mas não basta apenas que sejam disponibilizados cursos e programas de incentivo aos professores, é preciso que eles mesmos tenham autonomia para buscar e aprofundar seus conhecimentos diante das novas tecnologias. (Griebler *et al.* 2015: 4)

Um dos materiais produzidos utilizou como recurso tecnológico o *PowerPoint* pressupondo, precisamente, a sua utilização (inter)ativa pelos alunos e não o mero papel de suporte a uma metodologia expositiva do professor – ou “informatização dos métodos tradicionais de ensino” (Pires, Araujo-Jorge & Trajano 2012: 46) – como é, muitas vezes, o que acontece, mesmo em contextos (ainda relativamente raros em Portugal) em que todos os alunos já têm, em sala de aula, acesso a um computador:

during those 1:1 laptop days, while each and every student had access to a computer, the predominant use of computers was supplemental to the existing and relatively unchanged curriculum. That is, the same instructional/direct instruction/didactic pedagogy used before computers were introduced was still being used, but now computers were employed as glorified type-writers and front-ends for Google searches (Norris *et al.* 2011: 18).

No entanto, um computador não pode e não deve ter a simples função de “máquina de escrever”, na medida em que potencia a criação de textos com

diferentes tipologias de símbolos e sinais, o que [nos obriga a sermos] “critical, to look differently at the new communication technologies and to judge the advantages and disadvantages of the offers we are faced when we switch on our computers.” (Pinto 2009: 132).

No caso da utilização do PowerPoint, mesmo que tenha havido alguma tendência para a sua banalização, subaproveitamento e, até, abuso de utilização (cf. Jones 2003; Voss, Keefe, Willett, Lanius & McDonald 2004) continua a justificar-se, na medida em que se trata de uma ferramenta genericamente acessível (em termos de custo e disponibilidade), de fácil manipulação pelo utilizador mediano (não requerendo competências de programação) e passível de ser utilizada para produzir suportes educativos que combinem componentes lúdicas com componentes conteudísticas, texto com som e imagem, e que favoreçam a utilização direta (nomeadamente em autonomia) por parte dos alunos. Como salientam Griebler *et al.* (2015), sendo um programa de fácil acesso e manipulação, pode ser utilizado pelos professores para construírem os seus próprios recursos digitais, consoante as expectativas, objetivos e necessidades, sem dependerem de um programador de sistemas. É, contudo, relevante, que o professor da atualidade encare o uso de tecnologias como “uma nova” forma de interagir com “uma nova” geração de estudantes, que está diariamente exposta a “novas” formas de literacias (Pinto 2009).

Assim, a exploração deste material implicou que, antes de iniciar a aula, o professor, para além da construção do *power point*, tivesse transferido a apresentação para o computador de cada aluno. Nesta consta um mapa mundo, no qual se observam bandeiras de dez países. Os países e a quantidade dos mesmos estão relacionados com o número de alunos e respetivas nacionalidades que existem na turma. Foi dada indicação aos alunos para “clicarem” na bandeira de cada país, para que ouvissem o nome desse país, atualizado em português. Os diapositivos que se seguiam evidenciavam o nome de um país, a respetiva bandeira, um monumento que o caracterizava e o nome de 3 capitais. Nesta fase, os alunos “clicaram” no nome da capital que consideram estar correta. Se acertassem, iniciava-se uma gravação áudio e os alunos ouviam a palavra “parabéns” e o nome do país em causa; se não acertavam, os alunos ouviam “tenta outra vez”. Na última situação, se tentassem ir para o diapositivo seguinte, não conseguiam. Só “parabéns” lhes permitia continuar o jogo. Sublinha-se, ainda, que ao longo desta atividade, as estudantes foram acompanhando o trabalho dos alunos, solicitando-lhes que realizassem oralmente o nome dos países e das capitais.

Para uma visualização dos diapositivos, vejam-se os exemplos das figuras 1, 2, 3 e 4⁵.

5 - Este material didático foi construído por Elena Vabrie, Inês Lourenço, Madalena Teixeira e Patrícia Rodrigues.

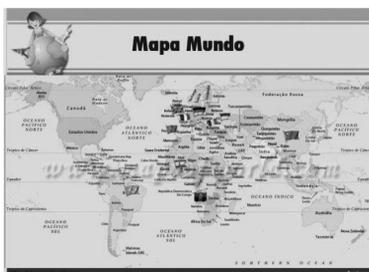


FIGURA 1 – Mapa mundo



FIGURA 2 – Portugal/Lisboa



FIGURA 3 – China/Pequim



FIGURA 4 – Espanha/Madrid

Esta exploração do *PowerPoint* pelos alunos, contrariando a noção de que “A major pedagogical issue with PowerPoint presentations is that receivers are ‘passively engaged’ rather than ‘actively engaged’” (Craig & Amernic 2006: 154), favorece, então, uma aprendizagem autónoma e individualizada, ao ritmo de cada um, libertando o professor para um acompanhamento mais personalizado e para um maior apoio e estímulo àqueles que sintam maiores dificuldades.

Com o intuito de dar continuidade ao estudo deste tema, previu-se a possibilidade de utilização de uma aplicação gratuita disponível em qualquer *smartphone*, que é o *Quiz*; neste caso, o *Quiz de Capitais* (Figura 5).



FIGURA 5 – Quiz das Capitais

Os alunos podem jogá-lo a pares ou individualmente, nos seus próprios telemóveis, ou *tablets*, sendo, no entanto, necessário o acompanhamento do professor. Não só para que os alunos sintam que continuam em contexto de aprendizagem, mas também para os poder auxiliar em situações de dúvidas e/ou respostas incorretas. Esta atitude, por parte do professor, permite que ele vá tendo noção das aprendizagens dos alunos, regulando a sua própria prática letiva.

Permitir que os alunos utilizem os seus próprios equipamentos atenua as dificuldades muitas vezes inerentes à disponibilização, pelas escolas, de meios tecnológicos para todas as aulas/turmas/professores que os requeiram, e configura uma estratégia pedagógica que corrobora a pertinência de se equacionar a possibilidade de abertura do espaço das salas de aula a estes equipamentos que, atualmente, serão preferidos (e mais acessíveis) do que os computadores portáteis, como previsto em 2011 por Norris *et al.*, já citados:

The second wave of 1:1 will not be based on laptops, but rather the computing device of choice will be a mobile device, such as a smartphone, a tablet, or a netbook. The cost of the device + network is dropping and, sooner than expected, schools will be able to make use of student-provided devices, and thus schools will not even need to provide computing devices per se – all that schools will need to provide is the Internet access (a data plan) and educational software (Norris *et al.* 2011: 18).

O recurso aos dispositivos móveis poderá, também, favorecer a concretização e contextualização das aprendizagens, sobretudo quando estas se referem a conceitos e/ou realidades abstratas e mais ou menos distantes do quotidiano dos alunos, como é o caso do tema aqui em estudo. Como propõem McGreen e Sánchez (2005), os telefones móveis podem ser utilizados como instrumentos ao serviço de uma experiência contextualizada e colaborativa de aprendizagem, sobretudo se se optar por estimular que explorem os materiais em pares ou pequenos grupos, ou que, quando as aplicações móveis de jogos o permitam, compitam entre si.

O recurso ao *PowerPoint* e ao *Quiz* acabaram por contribuir para o desenvolvimento da “literacia digital”⁶, tanto das estudantes que produziram os materiais e concetualizaram a sua utilização em sala da aula, como dos próprios alunos com quem os utilizaram. Para estes últimos, mesmo se o “manuseamento”

6 - Apesar de este artigo não ter como objetivo problematizar o conceito de “literacia digital”, uma vez que teríamos que refletir acerca de outros conceitos que lhe são inerentes, como literacia da informação, componente cognitiva, componente afetiva, componente comportamental (Loureiro & Rocha 2004), sublinha-se que a definição apresentada por Martin e Ashworth (2004) continua atual. Efetivamente, a “literacia digital” reporta-se à interiorização, habilidades, compreensão e abordagens reflexivas, que são necessárias a um sujeito, para que tenha “destreza” na busca de informação “rica” e credível, e para que sinta conforto em ambientes digitais qualificados, no âmbito das tecnologias de informação. Para uma noção mais aprofundada acerca do conceito de literacia digital, sugere-se a consulta de Fantini e Girandello (2008); Gui e Argentin (2011); Midoro (2007); Papaioannou (2011).

deste tipo de *PowerPoint* se revela algo básico, é particularmente interessante o desenvolvimento (orientado pelo professor, que o ajuda a focalizar-se no conteúdo da aprendizagem) de uma competência de leitura que é, necessariamente, diferente da tradicional, pois, como destaca Xavier (2005):

O *Letramento digital* implica realizar práticas de leitura e escrita diferentes das formas tradicionais de letramento e alfabetização. Ser letrado digital pressupõe assumir mudanças nos modos de ler e escrever os códigos e sinais verbais e não-verbais, como imagens e desenhos, se compararmos às formas de leitura e escrita feitas no livro, até porque o suporte sobre o qual estão os textos digitais é a tela, também digital (p. 134).

Também Pires *et al.* (2012: 50) concluíram, no seu estudo sobre o uso do *PowerPoint* em sala de aula por alunos da educação básica, que este software propicia “o início de uma “alfabetização visual” e que a interatividade é fundamental para o que designam de “alfabetização digital”.

3 - Do jogo à aprendizagem do léxico em contexto de PLNM

Cada vez mais, os jogos têm estado “ao serviço” das aprendizagens, tendo-lhes sido reconhecidas inúmeras vantagens. Condessa (2009) sublinha o facto de o jogo, para além de “uma utilização pedagógica”, ter “...uma linguagem universal e um poder robusto de significação nas estratégias de ensino-aprendizagem...”, contribuindo a vertente lúdica para uma maior facilidade na assimilação de “... conceitos e linguagens...”, acabando os resultados escolares por serem de maior sucesso (p.10).

Com efeito, a utilização de jogos em sala de aula, sobretudo por oposição a metodologias tradicionais, traz inúmeras vantagens, em particular mais motivação. De acordo com Grando (2001), os jogos permitem a consolidação de conceitos; a apresentação e trabalho de conceitos com um grau de complexidade significativo; o aprofundamento de estratégias que contribuam para a resolução de problemas; o estudo da tomada de decisões e avaliação das respetivas implicações; a intervenção ativa na autoconstrução do conhecimento; a socialização entre colegas e consciencialização da importância do trabalho em equipa; o desenvolvimento do espírito crítico, da criatividade e da competição saudável; o fortalecimento ou o recordar de apetências que representem maior dificuldade; mais uma forma de os professores diagnosticarem as necessidades dos seus alunos.

Já Wittgenstein (1974), na obra *Philosophical Grammar*, sob um ponto de vista filosófico, associa as regras de gramática às regras de um jogo, uma vez que “A gramática descreve o uso das palavras da língua. Assim, tem de algum modo a mesma relação com a língua que a descrição de um jogo, as regras de um jogo têm com o jogo” (p. 60). Assim sendo, o estudo da língua pressupõe o conhecimento e uso de regras, “...comparamo-la, medimo-la em função de um jogo...” (p. 77)

que tenha o mesmo tipo de regras. De acordo com este autor, e tendo por base o jogo do xadrez, para se movimentarem as peças de um lado para o outro é preciso seguir determinadas regras fixas, tal como na gramática. Viegas (2013) faz uma leitura de Hjelmslev (1968-1971), da qual conclui que “o jogo está para a língua, assim como as regras do jogo estão para as regras da gramática” (p. 454). Salienta, também, que

a cada jogada poderá corresponder um texto. Assim como no jogo de xadrez onde com um número finito de peças e regras é possível realizar um número infinito de jogadas, também na língua é possível produzir um número infinito de textos com um número finito de unidades linguísticas e de regras gramaticais (*op. cit.*: 454).

Assim, o primeiro jogo tem como base o *Pictionary*, que apesar de se presumir ser de amplo conhecimento, necessita de uma explicitação, por parte do docente, aos alunos. Dois alunos foram ao quadro e, entre eles, escolheram um objeto relacionado com a escola para o desenharem em conjunto. Assim que começaram a desenhar, o docente usou uma ampulheta – limitando o tempo a cinco minutos - e os restantes alunos, com a ajuda do professor, tentaram dizer o nome do objeto. Todos os alunos, em pares, tiveram oportunidade de desenhar um objeto. Este jogo teve a duração de uma hora e meia, mas poderá ter mais, ou ter menos, consoante os conhecimentos dos discentes.

Posteriormente, os alunos formaram, novamente, pares para jogar um *Dominó de chão*. Neste jogo, entrevistaram duas equipas, de cada vez, e os restantes alunos ajudaram sempre que foi necessário. Cada par tinha dez peças do *Dominó* e não as mostrou ao par “adversário”. Seguidamente, colocou-se uma peça no chão, entre os pares em jogo, como ponto de partida. Depois, alternadamente, cada par colocou uma peça junto à que já existia, fazendo corresponder uma palavra a uma imagem e vice-versa. Após a colocação de cada peça, os alunos tinham que dizer, em voz alta, o nome do objeto em causa. Caso o par em jogo não tivesse nenhuma peça que pudesse utilizar, ia ao monte sobrando de peças e ia retirando peça a peça até encontrar uma que lhe permitisse continuar a jogar. Quando não encontrava, passava a sua jogada para o outro par. A duração deste jogo foi de cerca de uma hora e meia/duas horas.

Outro aspeto que se destaca na realização do jogo do *Dominó de chão* é o facto de o próprio jogo poder ser construído com a ajuda dos alunos e numa escala de dimensão significativa, a fim de que haja uma visualização adequada por parte dos restantes colegas. Pode observar-se um exemplo destas peças nas figuras 6, 7, 8 e 9⁷.

7 - Este material didático foi construído por Ana Barradas, Cristiana Gonçalves, Ema Silva, Madalena Teixeira e Patrícia Rodrigues, Sílvia Mira.



FIGURA 6 – Peças do *Dominó de chão*

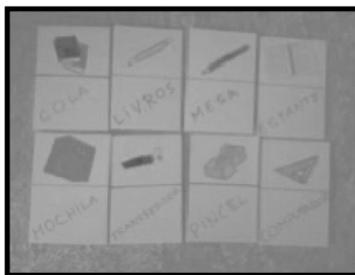


FIGURA 7 – Peças do *Dominó de chão*



FIGURA 8 – Peças do *Dominó de chão*



FIGURA 9 – Peças do *Dominó de chão*

A utilização de jogos como os mencionados anteriormente tornou-se numa mais-valia, na medida em que são de amplo conhecimento internacional, ou seja, os alunos que os utilizaram já conheciam as regras de funcionamento de cada um dos jogos. De qualquer modo, esse conhecimento não invalida uma explicitação prévia, uma vez que há uma ou outra regra que pode “ser flexível”, de país para país, ou de pessoa para pessoa. A situação que nos mereceu esta referência prende-se com o facto de os dois meninos, que havia na turma, de nacionalidade croata terem entendido que as peças brancas, em ambas as metades do *Dominó*, lhes davam a vantagem de poderem realizar uma jogada extra, em vez de estas “serem tratadas” como as outras peças do jogo – instrução que foi apresentada antes de se iniciar o jogo.

O professor da turma na qual se realizou esta experiência informou os estudantes da IES que as fichas de avaliação que os alunos tinham realizado, para verificação das aprendizagens, não tinham revelado os resultados esperados. Assim, foram pedidos, ao professor, os resultados dessa avaliação sumativa, que acabou por funcionar como uma espécie de pré-teste, e foram comparados com os registos “avaliativos” dos estudantes, depois da realização dos jogos. Veja-se o Gráfico 1 – *Comparação de resultados*.

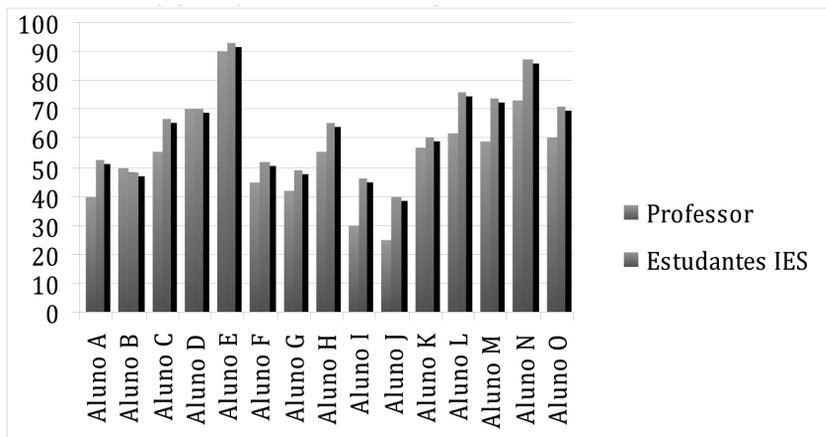


Gráfico 1 – Comparação de resultados

De um modo geral, todos os resultados melhoraram. Alguns de forma mais expressiva, os *Alunos I, J, L e N*, outros nem tanto, os *Alunos E, F, G e K*. A exceção verifica-se no *Aluno B*, embora a descida não pareça ser significativa. Importa, contudo, referir que este aluno estava na sala de aula e que se encontrava adoentado, no momento em que se realizaram os jogos. O *Aluno D* manteve o resultado.

Os registos utilizados, tal como a preparação dos jogos apresentados, tiveram como base, o nível A1 do *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (2001), que indica o seguinte: i) no que diz respeito à compreensão oral, o reconhecimento de palavras e expressões simples de uso no quotidiano; ii) quanto à leitura, a compreensão de palavras e frases bastante simples em avisos, cartazes e folhetos; iii) no que concerne à interação oral, a capacidade de comunicar de forma simples, sendo necessário que o interlocutor repita as palavras lentamente e os ajude a formular aquilo que querem dizer, e de fazer respostas e perguntas de forma simplificada relativas a áreas de necessidade imediata; iv) na escrita conseguem escrever palavras simples. Ou seja, verificámos um enfoque significativo na aprendizagem de vocabulário.

4 - Considerações finais

A nossa intenção, com o relato desta experiência, é mostrar que, efetivamente, se pode aprender através do recurso às tecnologias e aos jogos e que, por isso, é fundamental que, na formação inicial de educadores e professores, estes sejam chamados a conceber e, idealmente, testar em contexto reais recursos pedagógicos desta natureza. Embora tenhamos quantificado os resultados obtidos para uma melhor compreensão do nosso ponto de vista, não quantificámos, nem era objetivo

do nosso estudo, uma melhor compreensão de determinados conceitos, como por exemplo “o significado da capital de um país”, pois tivemos oportunidade de observar explicações que os conterrâneos partilhavam entre si, na respetiva língua materna, sobre o que era a capital de um país.

Atualmente, parece ter-se tornado comum fazer um *Powerpoint* para uma qualquer apresentação, estando este recurso muito ligado à exposição. Contudo, Libâneo (1994) realça que o método expositivo não deve ser abandonado, mas considerado como mais um recurso estratégico de que o professor dispõe, entre outros, para conduzir a aula, podendo ser útil numa etapa de estimulação e apresentação de instruções para a atividade autónoma dos alunos. aponta que “... não devemos deixar de lado o método expositivo, mas devemos considerá-lo no conjunto das formas didáticas de condução da aula e como uma etapa no processo de estimulação e direção da atividade independente dos alunos” (cit. por Pires *et al.* 2012: 46). Por esta razão, também é importante descobrirmos as potencialidades do *Powerpoint*, nomeadamente, como pudemos constatar no contexto da aula de PNLN, o potencial para promover o envolvimento ativo dos alunos no processo de descoberta e aprendizagem de novo léxico, e ajudar os (futuros) professores e aprender como “construí-lo” de modo a ir ao encontro das necessidades dos seus alunos e dos objetivos de aprendizagem propostos. Com efeito, Griebler *et al.* (2015: 12) destacam que “esta ferramenta” atrai as crianças, criando-se um “... maior interesse, transformando as aulas [em maior diversão], resultando em uma maior aprendizagem”. Também Oliveira e Castela dinamizaram uma experiência idêntica à que neste artigo se relata e constaram que

com a aplicação deste ODEA [objeto digital de ensino-aprendizagem] (...) os alunos se sentiram motivados e interessados nas aulas em que o utilizamos e (...) conseguiram aprender o conteúdo proposto de forma lúdica e interativa. Diante disso, consideramos como positiva a elaboração e utilização desse tipo de material nas aulas de língua estrangeira (Oliveira & Castela 2015: 28).

O mesmo sucedeu com os jogos: verificámos que houve um envolvimento dos alunos na realização destas atividades, tendo a motivação surgido pela possibilidade de interação com o próprio jogo e com os restantes colegas.

A par do uso das tecnologias e dos jogos, há um outro aspeto fundamental a considerar – a continuação da formação dos professores. Importa alargar os horizontes dos professores e da comunidade educativa em geral relativamente às potencialidades de rentabilização destes recursos, por exemplo, das tecnologias móveis – nomeadamente nos contextos de aprendizagem do Pré-Escolar e do 1º Ciclo – para apoiar o registo das aprendizagens realizadas e o desenvolvimento da avaliação contínua e formativa e, até, partilhar esses registos e feedback com as famílias. Efetivamente, “teachers can use smartphones every day to take photos, record video and audio, and make notes (...) Documentation has many important

defining characteristics. It is the process of observing and recording children's development and learning" (Parnell & Bartlett 2012: 51).

Além do manuseio, o professor também deve estar preparado para avaliar com essa novidade que se atualiza a cada dia. Para o professor é importante "conhecer as especificidades de cada um dos recursos para orientar-se na criação de ambientes que possam enriquecer o processo de aprendizagem do aluno" (Prado 2002: 5). O professor, então, necessita de estar em constante processo de formação e aprendizagem para saber lidar com as tecnologias disponíveis e tirar o maior proveito delas, sempre com espírito crítico a atenção à intencionalidade educativa que deve subjazer à sua utilização e não as transformando em fins em si próprios. De facto, é fundamental que as tecnologias não entrem na sala de aula apenas porque "estão na moda": "a [sua] utilização deve seguir um plano com fim pedagógico, característica também do ODEA (...), por isso é importante além do domínio tecnológico por parte do docente, o domínio do conteúdo e seus objetivos" (Oliveira & Castela 2015: 27).

Em suma, num tempo em que tanto se discute, não apenas em fóruns de especialidade mas, cada vez mais, na sociedade em geral, qual o papel da escola, o porquê de ela não ser atrativa para os alunos e se está a formar, efetivamente, para o futuro que queremos ou para o passado que vivemos, formar professores capazes de, fundamentadamente, renovarem as suas práticas e metodologias de trabalho para serem mais consentâneas com o universo referencial e vivido ao qual os alunos estão, hoje, habituados é um imperativo. Continuam, contudo, a ser necessários mais estudos que comprovem os benefícios do recurso às tecnologias (nomeadamente móveis) e que ajudem a ultrapassar o preconceito que parece sustentar, em muitos contextos, a proibição da sua utilização em sala de aula. Como salientavam, já em 2012, Parnell e Bartlett: "in some settings, teachers are not allowed to use smartphones in their classrooms. This view of mobile devices may change as the administrators see the potential uses for these devices (...) (p. 56).

Tais estudos, ainda que tendo um caráter exploratório como este que aqui apresentamos, podem ser desenvolvidos nos próprios contextos de formação, tanto inicial como contínua, resultando na produção pelos próprios (futuros) professores, de conhecimento contextualizado na prática pedagógica e, simultaneamente, promovendo um envolvimento ativo dos próprios na construção e implementação de recursos didáticos, na análise dos seus efeitos na aprendizagem (nomeadamente de PLN) pelos alunos, e, desejavelmente, no desenvolvimento de competências de investigação na e sobre a prática que favorecerão um permanente desenvolvimento profissional, capaz de acompanhar o ritmo cada vez mais acelerado a que a sociedade – e as tecnologias – mudam.

Recebido em março de 2018; aceite em abril de 2018

Referências

- Bers, M. 2007. Positive technological development: working with computers, children and the Internet. *MassPsych*. 51 (1): 5-7.
- Bers, M. U. 2014. Computational thinking and tinkering: Exploration of an early childhood robotics curriculum. *Computers and Education*. 72: 145-157.
- Condessa, I. C. 2009. *(Re)aprender a brincar*. Ponta Delgada: Nova Gráfica, Lda.
- Conselho da Europa. 2001. *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas*. Porto: Edições Asa.
- Capucho, J. 2017. Telemóvel na sala de aula? É possível e já há escolas que autorizam. In *Diário de Notícias*, secção Sociedade. 15 de novembro de 2017. Disponível em <https://www.dn.pt/sociedade/interior/telemovel-na-sala-de-aula-e-possivel-e-ja-ha-escolas-que-autorizam-8917795.html>, acedido em 14 de abril de 2018.
- Craig, R. J.; Amernic, J. H. 2006. PowerPoint Presentation Technology and the Dynamics of Teaching. *Innov High Educ*. 31: 147-160.
- Despacho normativo nº 30/2007, p.22853. Disponível em http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Legislacao/despacho_normativo_30_2007.pdf, acedido em 16 de fevereiro de 2018.
- Direção Geral de Educação. 2005. *Português Língua não Materna no Currículo Nacional – Orientações Nacionais: perfis linguísticos da população escolar que frequenta as escolas portuguesas*. Lisboa: Direção Geral de Educação. Disponível em http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/plnm_perfis_linguisticos.pdf, acedido em 14 de abril de 2018.
- Fantini, M; Girandello, G. 2008. Digital Literacy and culture meditation to the digital divide. In: P. C. Rivoltella (Ed.), *Digital Literacy: Tools and methodologies for information society*. Hershey. New York: IGI Publishing. 310-344.
- Grando, R. C. 2001. *O jogo na educação: aspectos didático-metodológicos do jogo na educação matemática*. Brasil: Unicamp.
- Griebler, G.; Alberto, G.; Capdevila, G.; Tatiane, G.; Kretzmann, T. B.; Vieira, A. T.; Pellenz, R. I. 2015. Desenvolvimento de softwares educacionais por estudantes de Licenciatura Plena em Pedagogia : potencializando o aspecto lúdico do Microsoft ® PowerPoint ®. *Revista Eletrônica Argentina-Brasil de Tecnologias Da Informação E Da Comunicação*. 1(2): 1-14.
- Disponível em <https://revistas.setrem.com.br/index.php/reabtic/article/view/56>, acedido em 8 de março de 2018.
- Gui, M.; Argentin, G. 2011. Digital skills of internet natives: Different forms of digital literacy in a random sample of northern Italian high school students. *New Media & Society*. 13(6): 963-980.
- Hjelmslev, L. 1968. *Prolégomènes à une théorie du langage, suivi de La structure fondamentale du langage*. Collection Arguments. Nouvelle traduction (1971). Paris: Lés Éditions de Minuit.

Jones, A. M. 2003. The use and abuse of PowerPoint in Teaching and Learning in the Life Sciences : A Personal Overview. *Bioscience Education*. 2 (1): 1–13.

Libâneo, J. C. 1994. *Didática*. São Paulo: Cortez.

Loureiro, A.; Rocha, D. 2012. *Literacia digital e Literacia da comunicação*. Disponível em: http://repositorio.ipsantarem.pt/bitstream/10400.15/758/1/artigoticeduca2012_ana%26dina_final.pdf, acessado em 29 de março de 2018.

Martin, A.; Ashworth, S. 2004. Welcome to the Journal of eLiteracy! *JetLit* 1(1): 1-6.

McGreen, N.; Arnedillo Sánchez, I. 2005. Mapping Challenge: a case study in the use of mobile phones in collaborative, contextual learning. In: P. Isaías; C. Borg; P. Kommers; P. Bonanno (Eds.). *IADIS International Conference Mobile Learning*. Qwara, Malta, 213-217.

Midoro, V. 2007. Literacy for the knowledge society. *Proceedings of the 3rd International workshop on Digital Literacy*, 11-28.

Miguéns, M. 2017. “Nota Prévia”. *Apud Conselho Nacional de Educação. Aprendizagem, TIC e Redes Digitais*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

Norris, C.; Hossain, A.; Soloway, E. 2011. Using Smartphones as Essential Tools for Learning - A Call to Place Schools on the Right Side of the 21st Century. *Educational Technology*, (May-June), 18–25.

Oliveira, L.; Castela, G. 2015. Powerpoint hipertextual: objeto digital de ensino e aprendizagem de língua inglesa. *Temática* (NAMID/UFPB), XI (5): 16–28. Disponível em: <http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/tematica>, acessado em 08 de março de 2018.

Papaioannou, T. 2011. Assessing digital media literacy among youth through Their Use of Social Networking Sites. *Revista de Informatică Socială*. VIII (15), 37-48.

Parnell, W. A.; Bartlett, J. 2012. iDocument: How Smartphones and Tablets are Changing Documentation in Preschool and Primary Classrooms. *Young Children*. 67(3): 50–59.

Pinto, M. G. L. C. 2009. ICT implications in a learning setting. In: I. M. Duarte *et al.* (Eds.). *A linguagem ao vivo*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 131-152.

Pires, F., Araujo-Jorge, T.; Trajano, V. 2012. Avaliação sobre o uso do programa PowerPoint em sala de aula por estudantes da educação básica na rede pública. *R.B.E.C.T.*, 5(1): 39–53.

Prado, E. 2002. *Articulando saberes e transformando a prática*. Série “Tecnologia e Currículo” – Programa Salto para o Futuro, Novembro, 2001. Disponível em: http://www.eadconsultoria.com.br/matapoio/biblioteca/textos_pdf/texto23.pdf, acessado em 08 de março de 2018.

Teixeira, M.; Henshall, A. 2012. Beliefs about foreign language knowledge. In: E. Pedro. *et al.* (Eds.). *Attitudes and beliefs related to language and languages: a survey of university students in Portugal (2018-2010)*. Lisboa: Centro de Estudos Anglisticos da Universidade de Lisboa, 16-36.

Viana, J. P.; Teixeira, P.; Vieira, R. 1989. Educação e Matemática. *Revista da Associação de Professores de Matemática*. 11(3): 3-21. Disponível em http://www.apm.pt/apm/revista/educ76/matematica_jogo.pdf, acessado em 14 de abril de 2018.

Viegas, F. 2013. A gramática: um jogo no ensino e na aprendizagem do português. In: M. Teixeira *et al.* (Orgs.) *Ensinar e Aprender Português num Mundo Plural*. Santarém: Escola Superior de Educação de Santarém e Universidade Federal de Uberlândia, 450-465.

Voss, D.; Keefe, D.; Willett, J.; Lanius, C.; McDonald, K. 2004. Points of View: PowerPoint in the Classroom. *Cell Biology Education*. 3: 155-161.

Wittgenstein, L. 1974. *Philosophical Grammar*. Oxford: Blackwell.

Xavier, A. C. dos S. 2005. Letramento digital e ensino. In: C. F. Santos; M. Mendonça (Eds.). *Alfabetização e letramento: conceitos e relações*. Belo Horizonte: Autêntica, 133-148.