



Universidade do Minho
Instituto de Estudos da Criança

Sandra Cristina Curado Amaro

**Recursos online para
aprendizagem da Língua Inglesa
no Primeiro Ciclo do Ensino
Básico: identificação e análise**

Mestrado em Estudos da Criança
Área de Especialização em Tecnologias de Informação

Trabalho efectuado sob a orientação da
Professora Doutora Altina Ramos

Dezembro de 2009

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO INTEGRAL DESTA TESE/TRABALHO APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE.

Universidade do Minho. __ / __ / __

Assinatura: _____

A todos os que me escutam...e que tenho o privilégio de escutar!

Agradecimento

Gostaria de agradecer à Professora Altina pela sua disponibilidade, incentivo e apoio ao longo deste percurso.

De igual modo agradeço ao Hernâni pelo companheirismo e atenção constante.

Agradeço também a todos os que tenho tido o privilégio de escutar e que me têm escutado nesta caminhada por práticas lectivas diferenciadas.

Por último mas não em último muito obrigada à minha família com quem tenho privado menos devido aos desafios a que me proponho.

Resumo

As gerações que frequentam actualmente a escolaridade obrigatória em Portugal são chamadas *digital natives* (Prensky) ou *net genners* (Tapscott) que aprendem de forma substancialmente diferente das gerações anteriores. As novas gerações aprendem através de jogos e não se querem repositórios de informação amorfa. Pelo contrário, são mentalmente activos e problematizadores e é provável que muitos deles venham a ter profissões que ainda não existem.

Por outro lado, vivemos numa Europa pluricultural e plurilinguística em que a aprendizagem precoce de uma língua estrangeira é urgente na sociedade do conhecimento com uma forte componente virtual em que a língua mais utilizada é a língua inglesa. Em Portugal, há alguns anos que a língua Inglesa se aprende no Primeiro Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB) como actividade extra-curricular. No entanto, os materiais utilizados na sua dinamização são dispersos.

Neste sentido, e tendo em conta que, à luz dos actuais paradigmas de aprendizagem, a utilização educativa das TIC é primordial na formação das novas gerações, faz todo o sentido integrar dois pilares basilares dos cidadãos e profissionais: aprender a língua inglesa e fazê-lo com apoio das TIC, particularmente dos recursos *online*.

Neste contexto, analiso três *websites* para o ensino e a aprendizagem da língua inglesa no 1.º CEB. Os *websites* são analisados com base no princípios de Gilutz e Nielsen para a usabilidade dos *websites* para crianças e atendendo às *Orientações Programáticas* para aprendizagem da língua Inglesa no primeiro ciclo.

Palavras-chave: nativos digitais, integração das TIC na aprendizagem, aprendizagem precoce de ESL, análise de recursos online.

Abstract

The generations attending the Portuguese primary school today are the so called digital natives or *net genners* that learn in a different way from the previous generations. The new generations learn through games and don't want to be amorphous information repository. On the contrary, they are mentally actives and question makers and it is likely that many of them will have jobs that still don't exist.

On the other hand, we live in a pluricultural and plurilinguistic Europe where early language learning is urgent in the knowledge society with a strong virtual component in which the most used language is the English language. In Portugal since some time that the English language is part of the elementary school as an extra-curricular activity. Still the materials used are diffuse.

In this course and regarding that the ICT curricular integration is primordial in the new generations' formation and according to the new learning paradigms makes all the sense to integrate the two fundamental foundations of future's citizens and professionals in the same purpose: to learn the English language with the support of ICT mainly the online support.

In this scope it is intended to analyze three websites to teach and learn the English Language in the elementary school. The websites are analyzed according to Gilutz and Nielsen guidelines to the children's websites usability and in accordance to the *Orientações Programáticas* to the English learning language in the elementary school.

Key-words: digital natives; ICT learning integration; early ESL learning; online resources analysis.

Índice

1. Introdução.....	1
2. Contextualização teórica	4
2.1 A Criança Digital.....	5
2.2 Integração curricular das TIC	9
2.3 Paradigmas de aprendizagem	14
2.4 Aprendizagem de Língua Inglesa no Primeiro Ciclo do Ensino Básico	18
3. Metodologia	29
4. Análise dos recursos <i>online</i>	42
4.1 <i>Mingoville</i>	44
4.2 <i>LearnEnglishKids</i>	72
4.3 <i>LCF PractiseZone</i>	92
5. Reflexão global sobre os <i>websites</i> analisados	107
6. Proposta de utilização educativa	109
7. Conclusão	120
8. Referências bibliográficas	124

Índice de Imagens

Imagem 1 – Portal das Missões	45
Imagem 2 - <i>homepage</i> do <i>Mingoville</i>	46
Imagem 3 – início de uma actividade	49
Imagem 4- Motor de busca do <i>Mingoville</i>	50
Imagem 5 - Motor de busca para o professor limitado e não normalizado	50
Imagem 6 - Esquema de navegação das missões	51
Imagem 7 - Esquema de navegação das actividades	51
Imagem 8 - Botão para iniciar registo	52
Imagem 9 - Botões de controlo de som e texto	52
Imagem 10 - Botão de Ajuda.....	53
Imagem 11 - Missões.....	53
Imagem 12 - Actividades.....	53
Imagem 13 - Actividade	54
Imagem 14 - Balão de diálogo.....	54
Imagem 15 - Cotovelo	55
Imagem 16 - Habitantes de <i>Mingoville</i> (retirado do Teacher’s Guide).....	55
Imagem 17 - Página inicial do portal das missões.....	56
Imagem 18 - Botão para as missões	57
Imagem 19 - Vista interactiva para as 10 missões.....	57
Imagem 20 - Cenário da missão 3 (Numbers and Clothes).....	58
Imagem 21 - <i>Rich picture</i>	59
Imagem 22 - <i>Catch It</i>	59
Imagem 23 - <i>Pacman</i>	59
Imagem 24 - <i>Illustrate the Story</i>	60
Imagem 25 - <i>Memory</i>	60
Imagem 26 - <i>What to Say</i>	61
Imagem 27 - <i>Grammar Demo</i>	61
Imagem 28 - <i>Transmogrify</i>	62
Imagem 29 - <i>Drag and Drop</i>	62

Imagem 30 - <i>Sing Along</i>	63
Imagem 31 - <i>About Me</i>	63
Imagem 32 - <i>Point it out</i>	64
Imagem 33 - <i>Give us a clue</i>	64
Imagem 34 - <i>Show the time</i>	65
Imagem 35 - <i>Type spelling</i>	65
Imagem 36 - <i>Colour this</i>	66
Imagem 37 - Auto avaliação	66
Imagem 38 - <i>My book</i> (entrada)	67
Imagem 39 - <i>My Book</i> , aberto em <i>Missions, Portfolio, About Me</i>	67
Imagem 40 - <i>Dictionary</i>	67
Imagem 41 - <i>Dictionary</i> organizado por ordem alfabética	68
Imagem 42 - <i>Mobile Fun</i>	68
Imagem 43 - <i>My Profile</i>	69
Imagem 44 - <i>Showroom</i>	69
Imagem 45 - <i>Homework Evaluation</i>	69
Imagem 46 - Visualização do <i>Homework Evaluation</i>	70
Imagem 47 - <i>Mingoville World</i>	70
Imagem 48 - <i>Mingoville World</i>	70
Imagem 49 - <i>Teacher Planning</i>	71
Imagem 50 - <i>Homepage</i>	73
Imagem 51 - Imagem à esquerda sem hiperligação	74
Imagem 52 - Barra de Progressão	75
Imagem 53 - Jogo Intermédio de <i>Puzzle</i>	75
Imagem 54 - Botão <i>Start</i> para iniciar os conteúdos	75
Imagem 55 - Botões de controlo para trás e para a frente	76
Imagem 56 - Pesquisa por palavra-chave: <i>Numbers</i>	76
Imagem 57 - Página intermédia	77
Imagem 58 - <i>Homepage</i>	77
Imagem 59 - Página intermédia de jogos	78
Imagem 60 - Logótipo	78

Imagem 61 - Ajuda disponível nas actividades	79
Imagem 62 - Jogo <i>monkey squash</i>	79
Imagem 63 - Erro no jogo <i>monkey squash</i>	79
Imagem 64 - <i>Pop-Up</i> para <i>download</i> duma história.....	80
Imagem 65 - Tipo de actividades: <i>Practise your English</i> e Actividades específicas: <i>Wah!</i> <i>can you do?</i>	80
Imagem 66 - Menu <i>Games</i>	80
Imagem 67 - Vários tipos de actividades.....	82
Imagem 68 - Jogo	82
Imagem 69 - Actividades que podem ser impressas e um tópico de sugestão de informação para professores	83
Imagem 70 - Breve descrição das actividades.....	83
Imagem 71 - Exemplos das introduções feitas às actividades.....	84
Imagem 72 - Actividades de <i>Print and do</i>	86
Imagem 73 - <i>Easy Songs</i>	87
Imagem 74 - <i>Not so easy songs</i>	87
Imagem 75 - <i>Songs for little kids</i>	87
Imagem 76 - <i>Traditional songs</i>	88
Imagem 77 - <i>Stories</i>	88
Imagem 78 - <i>Stories</i>	89
Imagem 79 - <i>Stories for little kids</i>	89
Imagem 80 - <i>Traditional stories</i>	89
Imagem 81 - Story maker	90
Imagem 82 - <i>Listen up</i>	90
Imagem 83 - <i>Read on</i>	91
Imagem 84 - <i>Meet Juliet</i>	94
Imagem 85 - <i>The House</i>	94
Imagem 86 - Balões de diálogo com cor de fundo multicolorida	95
Imagem 87 - Secção de Ajuda.....	95
Imagem 88 - Barra de Progresso	96
Imagem 89 – Erro, hiperligação indisponível	96

Imagem 90 - Utilização diferente para o mesmo botão.....	96
Imagem 91 - Actividade <i>Sing with Julie</i> , Controlo de som não normalizado	97
Imagem 92 - Actividade <i>Grandma Moses</i>	97
Imagem 93 - <i>Homepage</i>	98
Imagem 94 - <i>Homepage</i>	98
Imagem 95 - Botões não normalizados	99
Imagem 96 - Imagem após clique no botão <i>Again</i>	99
Imagem 97 - Menu de Ajuda.....	100
Imagem 98 - Botões sem funcionalidade	100
Imagem 99 - Páginas de erro	101
Imagem 100 - Tipo de actividades na barra de menu e actividades por unidade temática	101
Imagem 101 - Página de uma unidade temática	103
Imagem 102 - <i>Presentations</i>	104
Imagem 103 - <i>Stories</i>	105
Imagem 104 - <i>Poems</i>	105
Imagem 105 - <i>Stories trough games</i>	105
Imagem 106 - Folha de exercícios.....	119

Índice de Tabelas

Tabela 1 - Temas propostos pelas Orientações Programáticas (p. 15).....	40
Tabela 2 - Conteúdos <i>Mingoville</i>	57
Tabela 3 - Conteúdos LearnEnglishKids.....	81
Tabela 4 - Conteúdos LCF PraticizeZone	102
Tabela 5 - Adaptação da Unidade Clothes das <i>Orientações Programáticas</i>	112
Tabela 6 - Aula de Sensibilização para a Aprendizagem da Língua	113
Tabela 7 - Descrição das actividades.....	115
Tabela 8 - Aula de Aprendizagem da Língua.....	116
Tabela 9 - Descrição das actividades.....	118

Abreviaturas

AEC – Actividade extra-curricular

AICL – Aprendizagem Integrada de Conteúdos e de Língua

CLIL – Content and Language Integrated Learning

ESL – English Second Language

ICT – Information Communication Technologies

LE – Língua Estrangeira

QECRL – Quadro Europeu Comum De Referência Para As Línguas

TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação

1.º CEB – 1.º Ciclo do Ensino Básico

1. Introdução

Introdução

The future doesn't just happen, it is shaped and modelled by our actions.

Marsh

O rápido desenvolvimento das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) tem desempenhado um papel fundamental, como afirmam Nachmias, Mioduser e Forkosh-Baruch (2009), na forma como aprendemos, trabalhamos, comunicamos, criamos e passamos o tempo de lazer, resumindo, a forma como vivemos.

No futuro, que começou ontem, o domínio das TIC e de uma Língua Estrangeira (LE) de implementação internacional são fundamentais para a vida pessoal, profissional e em sociedade de qualquer indivíduo. Falamos hoje de literacias digitais quando faria sentido falar de literacias globais: o tipo de literacia que permite ao aluno de hoje estar apto a trabalhar amanhã mas não só do ponto de vista da literacia digital que por si só não é solução. Refiro-me a competências essenciais para este novo cidadão: competências matemáticas, linguísticas e digitais apoiadas por uma visão histórica global. Estas competências devem ser acompanhadas por conceitos-chave como “aprender a aprender” e “problematizar” tendo como objectivo que o aluno assuma a responsabilidade da sua própria aprendizagem.

Vivemos tempos de permanente mudança. Apesar disso, as práticas educativas inovadoras e os novos paradigmas de aprendizagem ficam muitas vezes no plano do discurso, parecendo não evoluir.

Nesta lógica os *Digital Native* de Prensky ou *Net Genners* de Tapscott crescem e vivem de forma digital no século XXI mas o sistema educativo está, em muito lugares, pelo menos 100 anos atrasado. Para Tapscott o modelo educativo que ainda persiste nos dias de hoje foi definido para a Era Industrial e foca-se no professor que apresenta e dinamiza conteúdos independentemente das necessidades do aluno. Por seu lado o estudante trabalha sozinho e é esperado que absorva o conteúdo disponibilizado pelo professor. Este modelo, segundo Tapscott, pode ter servido a economia da produção em massa mas não apresenta desafios para a economia digital ou para a mente dos *Net Genners* (2009, p. 122).

Por outro lado, a aprendizagem de línguas estrangeiras no 1.º CEB promove uma exposição à língua e a cultura diferentes, amplia a capacidade cognitiva e a criatividade; desenvolve, pela ampliação do universo da linguagem e da reflexão linguística, a capacidade de resolução de problemas, contribuindo, assim, para a aprendizagem contínua. Apresenta, ainda, as vantagens de sensibilizar para a diversidade, fortalecer a identidade cultural a partir da comparação; tem implícitos valores de diversidade, respeito intercultural, solidariedade e cidadania e favorece atitudes de auto-confiança e de utilização de estratégias de aprendizagem variadas.

Neste contexto, proponho-me analisar três *websites* que podem ser integrados na dinamização da actividade extracurricular de Inglês no primeiro ciclo: *Mingoville*, *LearnEnglishKids* do British Council e *LCF PractiseZone*.

Por último chamo a atenção para o facto de uma das características do *online* ser a sua mudança e evolução constantes. Os três *websites* foram analisados, no âmbito desta dissertação, na primeira quinzena de Agosto de 2009.

1. Contextualização teórica

2.1 A Criança Digital

2.1 A Criança Digital

Don't bother me mom – I'm learning.

Prensky

Como referido, vivemos tempos paradoxais em que parece à geração mais velha que a nova geração nasce com a “tecnologia na ponta dos dedos”. De facto, estão a surgir as gerações digitais que se caracterizam por nascerem numa altura em que computador pessoal, consolas de jogos, leitores de MP3, Internet e conceitos como *edutainment* são realidades do dia-a-dia da vida de milhões de crianças.

O tipo de emissões unidireccionais está a mudar na televisão/média e na escola, estão a perder força para a nova geração multimédia. Na perspectiva de Tapscott (2009), num paradigma tradicional o professor é o emissor sendo o aluno o receptor da informação. Por sua vez, esta informação não cria estruturas cognitivas através da prática e da repetição, como Tapscott ilustra, *“I often tell educational audiences, the definition of the lecture is the process in which the notes of the teacher go to the notes of the student without going through the brains of either”* (2009, p.131). Desta forma não é de estranhar que, tal como a televisão, os professores estejam a perder público. As novas gerações de *digital natives* estão a abandonar formas tradicionais de comunicação, televisão e professores, em favor de meios de comunicação interactivos. No entanto, ao contrário da indústria do entretenimento, o modelo educativo ainda não apresenta um paradigma alternativo às emissões unidireccionais.

Esta nova realidade de se ser nativo digital é plenamente ilustrada por Prensky:

Today's students – kindergarten through college – are the first generations to grow up with this new, digital, technology. [...] Today's average college grads have spent fewer than 5,000 hours of their lives reading, but often more than 10,000 hours playing video games, another 10,000 on their cell phones, and more than 20,000 watching TV. They downloaded 2 billion ring tones per year, 2 billion songs per month, and exchange 6 billion text messages every day. Add in a total of over 250,000 emails and instant messages sent and received and over 500,000 commercials seen before age 21 and you've got a good digital profile of today's youth. (2006, pp. 27-28)

Este autor designa *nativos digitais* as gerações que nascem a interagir com as tecnologias digitais. Por oposição, existem os *imigrantes digitais* que são as gerações que, não tendo nascido na era digital, aprendem a interagir com as novas tecnologias. A geração dos nativos digitais é classificada como *multi-task* e “they prefer *game like* environments to more *serious* ones” (Prensky, 2006, p. 29).

Negroponte (1996) considera que muitos adultos não percebem o que é que as crianças aprendem com jogos electrónicos:

[a] ideia generalizada é que estes brinquedos hipnóticos transformam as crianças em viciados cheios de tiques e possuem ainda menos possibilidades redentoras do que a televisão. Mas não há dúvida de que muitos jogos electrónicos ensinam estratégia às crianças e exigem capacidades de planeamento que elas usarão mais tarde na sua vida (Negroponte, 1996, p. 215).

Apesar desta perspectiva positiva e pró-digital não podemos de deixar de pensar no alvoroço gerado pelos meios de comunicação social: estes podem “prevalecer sobre a filosofia educativa. As técnicas de compra e venda podem ser perfeitamente aceitáveis no mundo dos informáticos profissionais ou do espectáculo, são absolutamente incorrectas enquanto influência sobre a forma como as crianças aprendem” (Papert, 1997, p. 65). Ou seja, não basta dispor de ferramentas digitais, é indispensável perspectivá-las do ponto de vista educativo.

Os jogos digitais são uma realidade incontornável, tanto que actualmente a escola não pode ignorar que “[t]o a large extent, games are how our Digital Native kids are training themselves in the skills demanded by the future” (Prensky, 2006, p. 31).

Neste sentido, para Prensky, o jogo deixa de ser *edutainment* e passa a *enrichment*, ou seja, pode ser dinamizado como “[c]urricular teaching through games in school” (Prensky, 2006, p. 186).

Podemos dizer que actualmente as crianças são multimédia e o multimédia é essencial na educação das crianças:

[s]everal author support the thesis that multimedia is fundamental in children education. Maragliano (1996) asserts that the child of this era is a multimedia being because the strategy he/she uses to acquire knowledge and to know him/herself is based on a large variety of media (e.g. TV, radio, books, games, magazines, etc). After five years of multimedia experiences, made of sounds, images, writing, the child starts the primary school training path and finds a monomedia school. Multimedia learning, that is the more natural way of

learning for children, operates by immersion, while monomedia learning operates by abstraction. The school must take into account the multimedia nature of children, modify the current instructional methods, and adapt itself to this anthropological mutation” (Bralia & Catenazzi 2008, p. 140)

Seguindo este rumo, a integração das TIC na escola é fundamental, uma vez que já fazem parte da educação da criança em contextos não formais de aprendizagem.

2.2 Integração curricular das TIC

2.2 Integração curricular das TIC

Espalhado pelo mundo, existe um apaixonado caso de amor entre crianças e computadores.

Papert

Em Portugal, a introdução das TIC no ensino é uma realidade com mais de duas décadas.

Existem vários tipos de abordagem à integração das TIC na escola. Ponte refere três: ferramenta de Ensino Assistido por Computador, alfabetização informática e ferramenta de trabalho. Como ferramenta de Ensino Assistido por Computador, “o computador é colocado a desempenhar funções de um “professor electrónico”, procurando transmitir aos alunos conhecimentos pré-definidos e proporcionar o desenvolvimento de destrezas básicas. [...] procura-se transmitir informação e verificar até que ponto os alunos a apreenderam. (Ponte, 2000, p. 72)

Ao nível da alfabetização informática, “[a] ideia fundamental é fazer do computador um objecto de estudo (Ponte, 2000, p. 73), ou seja, mais uma disciplina curricular como, por exemplo, matemática.

Por outro lado, as TIC podem ser trabalhadas como ferramenta de trabalho na escola – a perspectiva que nos interessa: as TIC emergem “como instrumentos para serem usados livre e criativamente por professores e alunos, na realização das actividades mais diversas” (Ponte, 2000, p. 73). Este tipo de abordagem é o mais inovador proporcionando um novo papel a aluno: protagonista de aprendizagens.

A introdução das TIC e do multimédia na educação permitem que os materiais didáctivos sejam apresentados “in a rich and attractive form, it promotes children participation through interactivity, it becomes essential to present educational material in some disciplines, such as, language and music, which require the integration of information coming from different sensory modalities” (Bralia & Catenazzi 2008, p. 140).

No entanto, “[o] movimento de utilização de computadores nas escolas encontra-se dramaticamente atrasado em relação ao desenvolvimento da utilização dos computadores em casa.” (Papert, 1996, p. 38).

Em Portugal e através do Plano Tecnológico para a Educação pretende-se inverter essa situação:

O Plano Tecnológico Educação (PTE), programa de modernização tecnológica da escola portuguesa [...], inicia uma viragem decisiva de encontro ao que realmente importa na Escola: ensinar e aprender. O PTE tornará as aulas num espaço de interactividade e de partilha de conhecimento sem barreiras nem obstáculos, certificará as competências TIC de professores, alunos e funcionários e preparará as nossas crianças e jovens para a sociedade do conhecimento. A nossa ambição é colocar Portugal entre os cinco países europeus mais avançados em termos de modernização tecnológica das escolas em 2010. (Plano Tecnológico Educação, s. d., s. p.)

Também ao nível europeu, relatórios sobre o impacto das TIC na escola demonstram que “multimedia and interactive content on interactive whiteboards is engaging and motivating, particularly for primary pupils, and that students pay more attention during lessons” (Balanskat, Blamire & Kefala, 2006 p. 30). Esta evidência confirma que as TIC têm um forte efeito motivacional pois permitem “greater differentiation (especially in primary schools), with programmes tailored to individual pupils’ needs. In other words, ICT provides teachers with the opportunity to provide various learning tasks within the same classroom for the benefit of the individual pupils.” (Balanskat, Blamire & Kefala, 2006, p. 31)

Taylor, citado por Nachmias, Mioduser e Forkosh-Baruch afirma que “it is unnecessary for the school to duplicate educational experiences already adequately provided outside school. The school’s efforts should be focused particularly upon serious gaps in the present development of the students” (Nachmias, Mioduser & Forkosh-Baruch, 2009, p. 164). Para estes autores, este é um forte desafio à escola cujo contributo para a preparação dos estudantes para trabalharem na sociedade da informação é entendido como mínimo. Para estes autores “[l]earner’s appear to acquire the knowledge and skills they perceive as essential by informal means, a mode of learning characterized by high personal motivation and noninstructional interactions with ICT tools and knowledge systems (Balanskat, Blamire & Kefala, 2009, p. 164).

Surge-nos o conceito de *aprendizagem informal*, por isso importa agora esclarecer o que entendo por aprendizagem formal, não-formal e informal.

A aprendizagem formal caracteriza-se por ser estruturada e organizada em torno de programas (ou currículos) por entidades reconhecidas e por normas que permitem a

certificação. Como esclarece Pinto, a educação formal é a “expressão mais vinculada, definida e porventura rígida do processo educativo – normalmente associada aos sistemas de ensino tradicionais, às disciplinas curriculares, à avaliação quantitativa, à relação hierárquica professor-aluno, à obrigatoriedade de frequência, etc.” (2007, p. 49). Por oposição, a aprendizagem informal caracteriza-se por possibilidades abertas de aprendizagem sem estrutura previamente definida, contínua e resultado da experiência do dia-a-dia em sociedade. Para Pinto, a aprendizagem informal caracteriza-se por ser “a expressão mais livre e espontânea da dinâmica educativa, aquela que acontece pela vivência do quotidiano, em relação com outros – mais próxima portanto de um processo natural de socialização dos indivíduos” (2007, p. 49). A aprendizagem não formal está estruturada e organizada em torno de programas, mas sem a intenção de certificação, como é o caso da Língua Inglesa no primeiro ciclo. Trata-se de “práticas educativas que, não obedecendo às condicionantes do sistema formal de ensino, são no entanto estruturadas, organizadas e orientadas, distanciando-se assim da educação informal. Nesta abordagem, a educação não-formal representaria, digamos, o *meio-termo*” (Pinto, 2007, p. 49).

Ora, a aprendizagem formal e não-formal podem entrar em conflito quando se fala de TIC:

[t]here has always been some tension between formal and informal learning, between the conventions of school and the multitude of less structured learning situations that constantly arise in social and domestic life. ICT is challenging the traditional claim of formal education to superiority over the non-formal. Increasingly with ICT, the learning that takes place at home will become accepted as no less important than that in school, and complementary to it. There must be mutual respect between home and school, as joint contributions to the learning process. (OECD, 2001, p. 100.).

De facto, a negociação é a solução pois para Facer et al., citados por OECD, a conjugação de trabalho e saberes entre a sala de estar e a sala de aula irá ser continuamente solicitada apesar de ter como objectivos e valores diferentes, ou seja, um compromisso com os diferentes tipos de aprendizagem, competências, linguagens e valores (2001, p. 100).

Para a introdução das TIC nos processos de aprendizagem, Papert, referido por Negroponte, propõe-nos:

que concebêssemos os computadores na educação, tanto liberal como metaforicamente, como se criássemos um país chamado, digamos,

Matemalândia, onde uma criança aprenda matemática da mesma maneira que aprende línguas. [...] faz todo o sentido do ponto de vista informático. De facto, as técnicas modernas de simulação computacional permitem a criação de micromundos nos quais as crianças podem explorar de uma forma lúdica princípios muito sofisticados. (Negroponte, 1996, pp. 207-208)

Pretende-se, assim, que num futuro que se quer próximo a parábola ilustrada por MacGilchrist, Reed e Myers deixe de fazer sentido: “if a surgeon from the nineteenth century visited a hospital of the twenty-first century, he [...] would recognize virtually nothing, whereas a school teacher from the same era would feel pretty much at home in most schools today” (2004, p. 152).

Assim, a integração curricular das TIC deve basear-se em novos paradigmas de aprendizagem porque as tecnologias podem ser simplesmente utilizadas para “fazer mais do mesmo”; como refere Ponte, “ transformar o computador num manual escolar e num livro de exercícios electrónico” (2000, p. 72), ou seja, proporcionar aprendizagens centradas no professor e não no aluno como veremos no próximo capítulo.

2.3 Paradigmas de aprendizagem

2.3 Paradigmas de aprendizagem

Old paradigms die hard.

Tapscott

Paradigma tradicional

Por aprendizagem tradicional entendo o paradigma de aprendizagem centrado no professor. De acordo com Jonassen (1996) este modelo preconiza que o conhecimento é independente da experiência. O conhecimento é encarado como um objecto a ser possuído pelo aluno, sendo estável e fixo. Reflecte o significado do mundo real e está descontextualizado. É rígido e muito simplificado, recorre a esquemas e apela à memorização. Dupont considera que: 1) as actividades são determinadas pelo professor; 2) a interacção é professor-alunos; 3) o professor “corrige, critica ou rejeita as contribuições erróneas dos alunos” (1985, p. 69); 4) as formas de avaliação são tradicionais como testes ou as médias aritméticas. Este modelo nega a emoção e a interactividade grupal.

Quando as TIC são introduzidas neste modelo de aprendizagem, a sua utilização é passiva por parte do aluno. Ou seja, as tecnologias são utilizadas como meras substitutas do papel em ferramentas como dicionários, enciclopédias ou processadores de texto utilizado como mera máquina de escrever.

As teorias construtivistas, pelo contrário, centram a aprendizagem no aluno que deixa de ser visto como *uma garrafa a encher* (memorização) e passa a *uma lâmpada a iluminar* (transformação). (Tecnologia Educativa, 2000, s. p.).

Construtivismo

Os fundamentos do construtivismo actual têm origem na filosofia e psicologia do séc. XX. As teorias construtivistas consideram que

learning means *constructing, creating, inventing, and developing* our own knowledge. [...] learning in constructivist terms is: the process and the result of questioning, interpreting, and analyzing information; using information and thinking process to develop, build, and alter our meaning and understanding of concepts and ideas; and integrating current experiences with our past experiences and what we already know about a given subject (Page e Marlowe, 2005, p. 7).

Desta forma, o papel principal no processo de ensino-aprendizagem passa a estar centrado no aluno, que é o construtor e processador do conhecimento ocupando o centro do sistema educativo que inclui diversos elementos: professor, conteúdos, media, meio circundante e outros.

A concepção construtivista da aprendizagem afirma que

nós aprendemos quando somos capazes de elaborar uma representação pessoal sobre um objecto da realidade ou sobre um conteúdo que pretendemos aprender. Essa elaboração implica uma aproximação a esse objecto ou conteúdo com a finalidade de o apreender; [...] Neste processo, não só modificamos o que já possuímos como também interpretamos o novo de uma forma muito peculiar, de modo a integrá-lo e torná-lo nosso. Quando se dá este processo, dizemos que estamos a *aprender significativamente*, a construir um significado próprio e pessoal para um objecto de conhecimento que existe objectivamente (Coll e Solé, 2001, p. 19).

Esta construção do conhecimento é pessoal; no entanto, não pode ser dissociada do ambiente em que ocorre. Com efeito, “what children can do with the assistance of others might be in some sense even more indicative of their mental development than what they can do alone” (Vygotsky, 1978, p. 85).

Para Paulo Dias, o facto de os educadores terem a consciência de que o processo de aprendizagem deve ser centrado no aluno encorajou-os

a criarem ambientes inovadores que ajudam os alunos a ligar a nova informação à anterior, a procurar informação relevante e a pensar acerca do seu próprio pensamento, acentuando deste modo a necessidade de se proceder ao desenvolvimento do projecto educacional numa perspectiva integradora do aluno, dos média e dos contextos de construção e produção da própria aprendizagem (2000, p. 145).

Neste panorama sobressaem as TIC. De facto, os novos paradigmas educacionais e os fantásticos desenvolvimentos que têm ocorrido ao nível das ferramentas informáticas permitem a “construção de ambientes promotores da aprendizagem” (Coutinho, 2005, p. 1) em que os recursos tecnológicos se tornam

cognitive tools ou seja em recursos inteligentes com os quais o aluno colabora cognitivamente na construção do conhecimento, capazes de proporcionarem o desenvolvimento de micromundos em que, em vez de se ensinar conhecimentos, se proporciona ao aprendiz ambientes em que a aprendizagem é *alimentada*” (Jonassen, citado por Coutinho, 2005, p. 2).

Por outro lado, através da *World Wide Web*, as TIC proporcionam aos alunos fontes de informação inesgotáveis e novas formas de aprendizagem como a aprendizagem em ambientes virtuais.

2.4 Aprendizagem de Língua Inglesa no Primeiro Ciclo do Ensino Básico

2.4 Aprendizagem de Língua Inglesa no Primeiro Ciclo do Ensino Básico

Pressupostos para a aprendizagem de uma Língua Estrangeira no 1.º CEB

Language is believed to be acquired as means of interacting with others.

Strecht-Ribeiro

A introdução de uma Língua Estrangeira (LE) no 1.º CEB em Portugal justifica-se pelo contexto europeu e mundial em que estamos inseridos:

[a] grande expansão das relações internacionais nas últimas décadas associada ao progresso científico e tecnológico, à mobilidade de pessoas e bens e à evolução vertiginosa dos meios de comunicação, gerou a necessidade de reequacionar o papel das línguas estrangeiras na sociedade actual. O nascimento de um novo espaço social com a fundação da União Europeia e a criação do Mercado Único, bem como os acontecimentos que provocaram grandes modificações no xadrez político, socioeconómico e religioso nos países da Europa Central e de Leste vieram criar condições de coexistência e de mobilidade entre povos, a que as medidas de implementação da aprendizagem de língua estrangeira nos diferentes países europeus não serão certamente alheias. (Strecht-Ribeiro, 2005, p. 16)

Por outro lado, a aprendizagem de uma LE abre mentalidades ao nível da construção da cidadania europeia, no desenvolvimento da tolerância entre povos e apuramento da consciência da diversidade cultural e linguística em que vivemos em quatro dimensões: mundial, europeia e nacional e local: “[a]prender línguas implica assim entre outros, o desenvolvimento da criança como comunicadora e como personalidade individual socialmente responsável” (Strecht-Ribeiro, 2005, pp. 22-23).

Ao nível da natureza psicomotora da criança presume-se que “o controle dos músculos utilizados na fala está realizado por volta dos 5 anos. Este facto não impede que exista ainda uma certa plasticidade que se vai perdendo com a idade. Daí que se considere

vantajoso iniciar Língua Estrangeira por volta dessa idade (5/6 anos)” (Strecht-Ribeiro, 2005, p. 26).

Nesta perspectiva Strecht-Ribeiro ressalta que “a aprendizagem precoce de línguas estrangeiras pode propiciar o desenvolvimento de competências metacognitivas da criança e potenciar a sua flexibilidade mental, através do domínio, desde cedo, de códigos linguísticos diversos” (Strecht-Ribeiro, 2005, p. 38).

De facto, Cruz, citando vários investigadores, aponta características de carácter neurológico psicomotor e afectivo, inerentes às crianças, que favorecem a aprendizagem precoce de uma LE:

existe uma maior predisposição ao nível cerebral por parte da criança, observando que aos 11 anos ocorre a diminuição da plasticidade do cérebro, verificando-se o fenómeno de *lateralização* da função da linguagem no hemisfério esquerdo do cérebro; recorde-se que antes desta idade, a capacidade neurológica para receber e produzir linguagem envolve ambos os hemisférios (2009, p.8).

Também ao nível afectivo, da “language ego” e das atitudes, é favorável o início da aprendizagem nesta altura já que para “os monolingues o “language ego” envolve a interacção da Língua Materna e o desenvolvimento do “ego”. [...] o “ego” das crianças é dinâmico, cresce, é flexível até à puberdade. Logo a aprendizagem de uma nova língua, quando realizada cedo, não produzirá uma inibição muito forte do “ego” e a sua adaptação não apresentará dificuldades. (Strecht-Ribeiro, 2005, p. 16)

De um ponto de vista mais prático, a aprendizagem de uma LE pode facilitar percursos académicos e profissionais e pode também, “em contexto escolar e nas idades mais baixas se pretende que esta aprendizagem funcione como uma propedêutica em relação à “verdadeira” aprendizagem a realizar em ciclos subsequentes (Strecht-Ribeiro, 2005, p. 28).

Aprendizagem precoce de uma LE

Dias e Mourão sistematizam três tipos de razões para a antecipação da idade/nível de escolaridade para a aprendizagem de uma LE: razões de desenvolvimento; razões linguísticas e razões socioculturais. As razões de desenvolvimento são:

1. As crianças com menos de dez anos estão mais receptivas (e desejosas) para aprender uma nova língua.
As crianças absorvem a LE como uma esponja, não a vendo como um problema.
2. As crianças não se sentem tão inibidas frente umas às outras crianças, quer para realizar as tarefas propostas quer perante o erro.
3. As crianças facilmente se envolvem nas tarefas e procuram superar obstáculos na língua-alvo.
4. As crianças (mais jovens) aceitam mais facilmente tarefas “infantis”, histórias e canções na LE. (Dias & Mourão, 2005, p. 13)

Para as razões linguísticas são considerados quatro aspectos:

1. A aprendizagem de uma LE ajuda a consolidar conceitos básicos da língua materna.
2. A aprendizagem de uma LE ajuda a criança a consciencializar estruturas de nova língua e na língua materna a inferir regras.
3. A aprendizagem de uma LE ajuda a educar o ouvido e a capacidade articulatória ao realçar a sensibilidade para novos sons, entoações e ritmos.
4. A aprendizagem de uma LE desenvolve *listening skills* e, consequentemente, a capacidade de concentração. (Dias & Mourão, 2005, p. 13)

Por último, os autores observam as razões socioculturais:

1. As crianças mostram empatia pelos estrangeiros, cultura e tradições estrangeiras.
2. A aprendizagem de uma LE desenvolve a autoconfiança e as competências sociais e de comunicação, assim como aumenta a auto-estima de todas as crianças.
3. A aprendizagem de uma LE constitui, para a criança, uma capacidade acrescida para a vida e uma estrutura para a futura aprendizagem de uma segunda língua.
4. Acontecimentos culturais relacionados com a LE, tais como “English teas”, semanas europeias, peças de teatro, visitas de falantes da língua, identificam-se com o prazer de aprender e ajudam a desenvolver a autoconfiança dos alunos e o próprio prestígio da escola.
5. Pode ainda proporcionar, em Ciclos posteriores, a disponibilização de mais tempo para a aprendizagem de outras línguas. (Dias & Mourão, 2005, p. 13)

Aprendizagem Integrada de Conteúdos e de Língua (CLIL - Content and Language Integrated Learning)

Vivemos numa aldeia global plurilingue em que se valoriza o contacto com línguas e culturas diferentes e que conduz inevitavelmente à valorização da pessoa. Por oposição, o

monolinguismo é considerado factor de pobreza e de limitações culturais. Neste contexto, a aprendizagem de uma LE “surge sucessivamente associada aos conceitos de desenvolvimento, identificação cultural e autonomia, por imperativo das mudanças num mundo em que as distâncias se encurtam e os intercâmbios e circulação de pessoas e bens se facilitam e desenvolvem.” (Strecht-Ribeiro, 2005, p. 39).

Ao nível europeu o contexto multilingue é primordial pois

[a]s pessoas que dominam um maior número de línguas podem escolher um emprego a partir de uma maior variedade de ofertas, incluindo um emprego no estrangeiro: a falta de competências linguísticas é considerada o principal obstáculo à realização de uma actividade profissional no estrangeiro. Alguns dados empíricos permitem concluir que as competências em diversas línguas estimulam a criatividade e a capacidade de inovação: as pessoas multilingues estão conscientes de que os problemas podem ser enfrentados de formas diferentes, em função do contexto linguístico e cultural, e que podem utilizar esta capacidade para encontrar novas soluções. (Comissão das Comunidades Europeias, 2008, p.10).

Assim, saber mais que uma língua torna a pessoa mais “valiosa”, donde a necessidade de aprender uma língua estrangeira cedo.

Por outro lado, surge em a Aprendizagem Integrada de Conteúdos e de Língua (AICL) mais conhecida pela nomenclatura em Língua Inglesa: *Content and Language Integrated Learning* (CLIL) que se caracteriza por oferecer “opportunities to allow youngsters to use another language naturally, in such a way that they soon forget about the language and only focus on the learning topic” (Marsh, s. d., p. 6).

O CLIL “involves teaching a curricular subject through the medium of a language other than that normally used. The subject can be entirely unrelated to language learning, such as history lessons being taught in English in a school in Spain.” (European Commission, s. d., p. 1). De acordo com a Comissão Europeia o CLIL está a crescer e a provar ser eficaz em todos os níveis de aprendizagem: desde a primária ao ensino superior.

Este conceito multifacetado de aprendizagem traz benefícios consideráveis:

- builds intercultural knowledge and understanding
- develops intercultural communication skills
- improves language competence and oral communication skills
- develops multilingual interests and attitudes
- provides opportunities to study content through different perspectives
- allows learners more contact with the target language
- does not require extra teaching hours
- complements other subjects rather than competes with them

- diversifies methods and forms of classroom practice
- increases learners' motivation and confidence in both the language and the subject being taught (European Commission, s. d., p. 1)

Para que num futuro, que esperamos não muito distante, possamos chegar a este novo paradigma da aprendizagem de uma LE, é imperativo que esteja implementada no presente a partir do primeiro ano do 1.º CEB, senão mesmo do Jardim de Infância.

Aprendizagem de Inglês como Actividade Extra Curricular no 1.º CEB

Function and form, action and knowledge are mutually dependent. Action without knowledge is blind, vacuous. Knowledge without action is sterile. Finding the correct balance is the key to successful learning and teaching.
John Trim

Em Portugal assistimos à implementação da Língua Inglesa no 1.º CEB, em 2006, para o terceiro e quarto anos de escolaridade, generalizando-se em 2008 para o primeiro e segundo anos. O Plano Tecnológico consagra que se introduza o “ensino de inglês no ensino básico, favorecendo uma cultura internacional do cidadão português” (Plano Tecnológico, 2005, p. 7), o que em termos práticos se traduz pela “inclusão do ensino do Inglês – desde o primeiro ano de escolaridade “ (Plano Tecnológico, 2005, p. 18)

Sensibilização ou aquisição da língua?

O Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais (2001) prevê a aprendizagem de uma LE no 1.º CEB com a intenção de sensibilização para a diversidade linguística e cultural promovendo a integração do uso de várias linguagens (verbal, visual, auditiva e corporal) e “competências gerais individuais a nível cognitivo, socioafectivo e

psicomotor” (Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais, 2001, p. 45). Estas considerações assumiam, ainda, um único professor para o 1.º CEB; no entanto, actualmente existe um professor de Língua Inglesa para o 1.º CEB no âmbito das Actividades Extra-Curriculares (AEC). De acordo com o Despacho n.º 14 460/2008 (2.ª série), o primeiro e segundo anos têm uma carga horária semanal de 90 minutos e o terceiro e quarto anos têm uma carga horária semanal de 135 minutos.

Dias e Mourão (2005), tal como Strecht-Ribeiro (1998, citado por Avença, 2005) preconizam que a sensibilização para uma LE não pressupõe um carácter intensivo antes dá primazia ao domínio afectivo e atitudinal, em detrimento dos conteúdos linguísticos. Dias e Mourão afirmam “é claro que “ouvir” e “falar” são *skills* predominantes” (2005, p. 18). Neste sentido, Strecht-Ribeiro, citado por Avença, afirma que:

[u]ma sensibilização remete claramente para uma série de actividades variadas, essencialmente de tipo lúdico, fixando-se objectivos educativos gerais como, por exemplo, a tomada de consciência de outras línguas e culturas e a descoberta de outros modos de viver (que traduzem diferentes realidades culturais) para ajudar a promover o respeito pelos outros e a aceitação da diferença, apoiando-se todo o trabalho a desenvolver na exploração da imagem, do som e do jogo. (Avença, citado por Strecht-Ribeiro, 2005, p. 92).

Por outro lado, Mourão e Dias reflectem, também, sobre o sentido da aquisição de língua no 1.º CEB:

[o] modelo de aquisição [...] implica maior preocupação com a “performance” dos alunos e necessita de mais tempo semanal. Espera-se que as crianças sejam capazes de produzir frases correctas em língua estrangeira, procurando-se trabalhar as quatro *skills*, sendo a progressão do aluno um aspecto importante. É um modelo mais formal e deve prever objectivos linguísticos e a sua avaliação (no sentido de facilitar o desenvolvimento da criança). (Dias & Mourão, 2005, p. 18)

Coloca-se assim a problemática de qual o carácter da aprendizagem de uma LE no 1.º CEB. Nesta questão, considero apropriada a posição de Dias e Mourão: “[c]om a previsão de três sessões por semana, indicada pelo ME [Ministério da Educação], deveremos contemplar uma alteração do modelo de sensibilização para o de aquisição linguística. Os nossos objectivos também deverão reflectir essa mudança” (Dias e Mourão, 2005, p. 18). Ou seja, para o primeiro e segundo anos, que têm duas sessões por semana, devemos explorar a sensibilização para a língua e no terceiro e quartos anos, com três sessões semanais, deveremos explorar a aquisição da língua.

Orientações programáticas

No âmbito da iniciação da aprendizagem de uma LE, o Quadro Europeu Comum De Referência Para As Línguas (QECRL) considera o nível A1 para iniciação:

é considerado o nível mais baixo do uso gerativo da língua – aquele em que o aprendente é capaz de *interagir de modo simples, fazer perguntas e dar respostas sobre ele próprio e sobre os seus interlocutores, sobre o local onde vive(m), sobre as pessoas que conhece(m), sobre as coisas que possui(em), intervir ou responder a solicitações utilizando enunciados simples acerca das áreas de necessidade imediata ou de assuntos que lhe são muito familiares*, em vez de se basear apenas num repertório bem treinado e finito, organizado lexicalmente, de expressões específicas à situação. (QECRL, 2001, p. 61)

Mais, a introdução do ensino do Inglês 1º CEB interage com o currículo deste nível de ensino no desenvolvimento de competências plurilingues e pluriculturais como atesta o Quadro Europeu Comum de Referência:

O aprendente da língua torna-se plurilingue e desenvolve a interculturalidade. As competências linguísticas e culturais respeitantes a uma língua são alteradas pelo conhecimento de outra e contribuem para uma consciencialização, uma capacidade e uma competência de realização interculturais. Permitem, ao indivíduo, o desenvolvimento de uma personalidade mais rica e complexa, uma maior capacidade de aprendizagem linguística e também uma maior abertura a novas experiências culturais. (QECRL, 2001, p. 73)

Nesta lógica e atendendo aos aspectos culturais e plurilingues já abordados, as *Orientações Programáticas para o Ensino e a Aprendizagem do Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico* assentam no reconhecimento:

- da relevância da introdução da aprendizagem da Língua Inglesa enquanto língua de comunicação internacional por excelência e instrumento das novas tecnologias de informação;
- do seu carácter essencial para a construção de uma consciência plurilingue e pluricultural, conforme o Quadro Europeu Comum de Referência enuncia;
- dos benefícios que o desenvolvimento precoce de uma competência comunicativa numa língua universal como o Inglês necessariamente implica, no contexto da crescente mobilidade de pessoas no espaço da União Europeia;
- do seu contributo, tido por fundamental, para a construção da cidadania. (Bento, Coelho, Joseph & Mourão, 2005, p. 9)

Partindo destas premissas, consideram-se finalidades para o ensino da Língua Inglesa:

- sensibilizar para a diversidade linguística e cultural;

- promover o desenvolvimento da consciência da identidade linguística e cultural através do confronto com a língua estrangeira e a(s) cultura(s) por ela veiculada(s);
- fomentar uma relação positiva com a aprendizagem da língua;
- fazer apreciar a língua enquanto veículo de interpretação e comunicação do/com o mundo que nos rodeia;
- promover a educação para a comunicação, motivando para valores como o respeito pelo outro, a ajuda mútua, a solidariedade e a cidadania;
- contribuir para o desenvolvimento equilibrado de capacidades cognitivas e socioafectivas, culturais e psicomotoras da criança;
- proporcionar experiências de aprendizagem significativas, diversificadas, integradoras e socializadoras;
- favorecer atitudes de auto-confiança e de empenhamento no saber-fazer;
- estimular a capacidade de concentração e de memorização;
- promover o desenvolvimento de estratégias de aprendizagem;
- fomentar outras aprendizagens.” (Bento, Coelho, Joseph & Mourão, 2005, p. 11)

Estas finalidades deve ser operacionalizadas pelo professor de modo que:

- dê ênfase à audição e à oralidade, especialmente na fase inicial. No entanto, a leitura e a escrita podem desempenhar um papel de apoio crítico e não devem ser negligenciadas;
- inclua a discriminação e imitação de sons, entoações e ritmos em realizações linguísticas significativas;
- promova a memorização apoiada em suportes visuais, auditivos e gestuais;
- conduza ao reconhecimento de diferentes tipos de enunciados;
- privilegie a reprodução de enunciados curtos em situações de comunicação;
- explore, com frequência, a produção oral;
- incremente a reprodução escrita de enunciados orais sempre que se julgar pertinente fazê-lo;
- utilize todos os padrões organizacionais possíveis, tais como o trabalho individual, de pares, ou em pequenos grupos, associados ao trabalho com o grupo-turma;
- ajude os alunos a, gradualmente e de forma natural, reflectir sobre as diferentes estratégias de aprendizagem utilizadas, em utilização ou a utilizar, numa perspectiva metacognitiva da aprendizagem (Bento, Coelho, Joseph & Mourão, 2005, p. 13).

A concretização destes objectivos passa em larga escala pela exploração lúdica da Língua, dado que é através do jogo que a criança desenvolve as primeiras aprendizagens:

é a brincar que a criança começa por se relacionar com outras, é no jogo que começam a definir-se regras de socialização e de intervenção. O jogo é uma das actividades que ocupa a criança durante mais tempo e à qual dedica maior atenção. Porque o jogo tem um papel fundamental no desenvolvimento global da criança e na sua motivação, entende-se que as metodologias apoiadas no recurso

a actividades lúdicas serão as mais apropriadas a esta fase da aprendizagem por manterem o interesse do aluno, permitirem o seu desenvolvimento global, fomentarem a necessidade de comunicar e, complementarmente, proporcionarem uma relação positiva com a aprendizagem. (Bento, Coelho, Joseph & Mourão, 2006, pp. 4-5).

De acordo com o QECRL, a exploração lúdica da língua pode recorrer a recursos audiovisuais, por exemplo, a exploração de um CD ROM ou a audição de uma história. De facto, no capítulo 4 (*O uso da língua e o utilizador/aprendente*) prevê-se a utilização das novas tecnologias para a aprendizagem da língua.

O recurso às TIC no processo de ensino-aprendizagem das várias disciplinas é hoje uma realidade. Considera-se que as TIC podem ajudar a formar os alunos para fazerem parte de um mundo em rápido desenvolvimento

in which work and other activities are increasingly transformed by access to varied and developing technology. Pupils use ICT to find, explore, analyze, exchange and present information responsibly, creatively with discrimination. They learn how to employ ICT to enable rapid access to ideas and experiences from wide range of people, communities and cultures. Increased capability in the use of ICT promotes initiative and independent learning, with pupils being able to make informed judgments about when and where to use ICT to best effect and to consider its implications for home and work, both now and in the future. (Loveless e Dore, 2002, p. 13).

Como já antes referimos, os aspectos sócio-afectivos suscitados pelas TIC são diversos. Segundo Ponte, basta observar os alunos para se verificar “evidentes sinais de entusiasmo, deliberação, debate e concentração intensa” (Ponte, 1997, p. 114). Também o sentimento de segurança estará presumivelmente associado ao controlo que as crianças podem exercer sobre o computador. Por outro lado, preferem a interactividade proporcionada por alguns recursos em relação à relativa passividade da televisão.

As TIC são recursos educacionais poderosos pois “podem proporcionar aos educadores e às crianças oportunidades únicas de acesso, a pessoas, imagens, sons e informações muito diversificadas e dificilmente acessíveis de outro modo.” (Amante, 2007, p. 54).

A aprendizagem da Língua Inglesa é fundamental, nomeadamente enquanto língua de comunicação internacional por excelência e enquanto língua que facilita o acesso a uma boa parte das tecnologias digitais. Por seu lado, as TIC “permitem abrir a porta da sala de actividades a todo um leque de conhecimentos que, integrado no conjunto do trabalho

desenvolvido, pode contribuir para uma visão mais ampla e para uma melhor compreensão do mundo.” (Amante, 2007, p. 54).

Desta forma, a utilização das TIC no início dos percursos escolares das crianças promove as competências linguísticas:

- Os jogos de computador encorajam a produção de discurso mais complexo e fluente (Davidson & Wright, 1994);
- As crianças são estimuladas a usar a linguagem, sobretudo quando utilizam programas abertos que encorajam a exploração e a fantasia, como no caso dos programas de desenho, fazendo relatos enquanto desenhavam, deslocam objectos, ou “escrevem” (Clements & Nastasi, 2002);
- As crianças contam histórias mais elaboradas acerca dos desenhos realizados em computador (Clements & Nastasi, 2002);
- A interacção com os computadores estimula a comunicação verbal e a colaboração entre as crianças (Crook, 1998a, 1998b; Drogas, 2007) e proporciona situações de conflito sócio-cognitivo propiciadoras de aprendizagem (Amante, 2003, 2004a);
- A estimulação de vocalizações em crianças com perturbações na fala tem também sido demonstrada (McCormick, 1987, cit. por Van Scoter *et al.*, 2001). (Amante, 2007, p. 52)

Apesar de considerar que “[t]he biggest problem teachers encounter with playing games in class, [...] is that our classrooms and teaching were not designed for this” (Prensky, 2006, p. 192), o autor propõe “to have students play individual game sessions, either by themselves or – even better - in teams of two or three on one computer. To do this successfully, it is important that you know the games (and the technology) very well, as you’re likely to be bombarded with questions. (2006, pp. 192-193).

Na convergência de todos estes aspectos, surge a urgência de se ponderar num futuro a médio prazo a integração da Língua Inglesa como área curricular do 1.º CEB e num futuro a longo prazo a integração do CLIL. Estas explorações da LE devem integrar totalmente as possibilidades das TIC de forma a contribuirmos para a escolarização de nativos digitais que não podem deixar de ser plurilingues.

No capítulo seguinte é apresentada a metodologia de investigação em que se analisam três *websites* que são potenciais ferramentas de trabalho para a dinamização da Língua Inglesa no 1.º CEB.

2. Metodologia

3. Metodologia

O papel do professor é criar as condições para a invenção.

Papert

Descrição do estudo

Este estudo consiste na análise de recursos *online* para o ensino-aprendizagem da Língua Inglesa, mais concretamente de três *websites*:

- Learn English Kids (<http://www.britishcouncil.org/kids.htm>);
- LCF Practice Zone (<http://www.lcfclubs.com/englishzone/practicezone/>);
- Mingoville (<http://www.mingoville.com/pt.html>).

A análise será qualitativa e terá por base as orientações de Gilutz e Nielsen para a usabilidade dos *websites* para crianças. Pretendo, também, dar alguma ênfase aos conteúdos dos *websites*. Terei também em conta as *Orientações Programáticas para o Ensino e a Aprendizagem do Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Globalmente as orientações destes autores centram-se no que poderão ser considerados padrões de qualidade decorrentes do estudo que fizeram com crianças em que observaram o modo como estas interagem e se movimentam quando exploram *websites* a elas destinados.

Parâmetros de análise

Os parâmetros a analisar são os seguintes: interacção; texto; multimédia; navegação e pesquisa; interface gráfico do utilizador; erros do sistema e ajuda; conteúdo. Estas categorias são decorrentes da fusão dos parâmetros evidenciados como mais relevantes no estudo sobre a usabilidade em *websites* para crianças realizado por Gilutz e Nielsen.

1. Interação

Neste parâmetro pretende-se dar especial relevo ao tipo de interação que o *website* proporciona ao utilizador através do incentivo à participação deste e da ajuda disponibilizada para as actividades. Pretende-se também analisar o feedback, positivo ou negativo, em relação às actividades realizadas.

Passos, Carvalho e Duarte (2006) consideram várias características de interactividade segundo vários autores:

[p]ara Jonassen (1989) a chave reside, pelo menos, na comunicação bidireccional. Outros enfatizam o papel do aluno, como é o caso de Anandam e Kelly (1981, *in* Bartolomé, 1995, p. 294) que consideram que o aluno passa de observador passivo a participante activo. Shavelson e Salomon (1986, *in* Bartolomé, 1995, p. 295), depois de muita controvérsia, referem que “as tecnologias da informação comunicam com o utilizador através de um ou mais sistemas de símbolos”, referindo-se à habilidade do computador para representar a informação de muitas formas diferentes e de transladar-se instantaneamente entre representações alternativas. (Passos, Carvalho & Duarte, 2006, p. 42)

Sistematizando, podemos considerar a interactividade como “um processo comunicativo entre homem e máquina, a partir do qual cada extremo do canal participa enviando mensagens. Estas são recebidas e interpretadas pelo outro extremo do canal e este afecta de alguma forma os passos seguintes no diálogo” (Bartolomé citado por Passos, Carvalho & Duarte, 2006, p. 42)

De acordo com Gilutz e Nielsen, as linhas básicas de orientação para o utilizador adulto são igualmente válidas para as crianças (Gilutz & Nielsen, (s. d., p. 21). A interação deve ser caracterizada por uma navegação fácil e presença de um motor de busca. O design deve ser simples e objectivo. Por outro lado, apesar de muitos adultos utilizarem a barra de deslizamento, as crianças não o fazem, por isso a resolução da página deve ser considerada.

Os esquemas de interação devem ter características padrão uma vez que “[u]sers shouldn’t have to invest time and energy in understanding how to use the *website*. They want to spend their time and energy interacting with the websites’ content and activities, not puzzling out its navigation.” (Gilutz & Nielsen, s. d., p. 25).

Os formulários, particularmente os que requerem nome do utilizador e palavra-chave, devem utilizar componentes de interacção padrão (botões) e de fácil reconhecimento, ou seja, o utilizador deve perceber facilmente qual é a informação necessária e porquê, assim como os riscos que corre ao fornecer essa informação.

Quando um *website* requer que o utilizador se torne membro para poder usufruir desse *website*, convém que explique imediatamente se isso comporta custos e quais as vantagens para o utilizador. Não deve requerer informação que possa pôr em causa a privacidade do utilizador na *Web*.

A *Homepage* e as actividades iniciais que o utilizador encontra devem ser de fácil acesso para que os utilizadores tenham experiências de navegação satisfatórias e seja criado um ambiente de aprendizagem positivo. Dado que más experiências de navegação podem provocar o não retorno dos utilizadores, todas as componentes do *website* devem funcionar e ser fáceis de entender.

Para todas as actividades presentes no *website* devem existir instruções claras: “[i]nstructions for activities on many websites refer to visual outcome of an activity rather than how to interact with the interface. [...] Instructions on websites for children usually do not explain the actual physical action, such as: click, drag, scroll, roll over, and so on. (Gilutz & Nielsen, s. d., p. 30).

Em ambiente virtual, as metáforas e os ícones podem tornar-se confusos, por isso fazem sentido no mundo virtual se tiverem correspondência no mundo real. Deste modo, os utilizadores podem inferir, através de imagens concretas, sobre o significado, propósito e uso. A correspondência entre os ícones e o mundo real é fundamental:

[u]sers interpret icons and images they see on websites, which sets their expectations for content represented by these symbols. For example, when they saw a pencil image, they assumed it symbolized a school-related activity. Many symbols are familiar from other media, such as TV, books, movies, and video games. When familiar images were used on the Web to imply a different meaning than the one users already know, users get confused and interacted with the website differently than the designers intended. (Gilutz & Nielsen, s. d., p. 32)

2. Texto

O texto dos *websites* deve ter em conta a legibilidade para pequenos leitores. As fontes (caracteres) devem ser simples e relativamente grandes com pelo menos “12-point print type [...]”. Provide good contrast between the text and the background. Contrast is especially important for beginning reads and those who are reading a second language.” (Gilutz & Nielsen, s. d., p. 34)

O fundo deve apresentar cores sólidas e não deve ter imagens uma vez que estas tornam a leitura mais difícil. A leitura também é dificultada se o texto for animado ou se tiver efeitos especiais. O texto deve ser sucinto e facilmente compreensível de forma a minimizar a quantidade de texto no ecrã e a facilitar a identificação da informação que interessa ao utilizador. O texto deve ser adequado às expectativas e competências de leitura dos utilizadores.

As instruções para as actividades do *website* devem ser curtas e explícitas pois “[w]e discovered that unlike adults, many kids read all of the instructional text that appeared on Web pages. In fact, some read this text several times out loud prior to playing a game.” (Gilutz & Nielsen, s. d., p. 43). Devem ainda estar acessíveis através de hiperligações fáceis de encontrar.

As instruções podem ser proporcionadas por outros meios como gráficos, animações e som pelo que o texto pode ser complementado com outras formas de explicação de forma a ajudar leitores inexperientes e utilizadores internacionais.

3. Multimédia

Muitos *websites* para crianças têm “various kinds of animation elements, such as animated GIFs, dynamic HTML, Flash and Java.” (Gilutz & Nielsen, s. d., p. 47). A presença destes meios multimédia tem de ser pensada tendo em atenção as diferentes velocidades de acesso à Internet do público-alvo. Assim, proponho-me analisar os *websites* escolhidos tendo em conta que a velocidade média das escolas do Ensino Básico do

Primeiro Ciclo em Portugal se situa entre os seguintes valores: 1,5 a 8Mbit/s (Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação, 2008, p. 61). Gilutz e Nielsen (s. d.) propõem que só se utilizem animações se a ligação à Internet for de alta-velocidade, vulgo ADSL, caso contrário o utilizador pode-se sentir frustrado pela lentidão do funcionamento e ignorar a animação ou clicar no botão *retroceder*.

A presença de movimento e som num *website* seduz e atrai as crianças, pelo que é importante que existam.

Ao nível da informação e controlo da mesma, os utilizadores devem ver facilmente o estado do *download* para que o utilizador possa tomar uma decisão informada sobre as suas opções de espera. O utilizador deve poder controlar os elementos multimédia, nomeadamente através de botões de controlo.

Também devem ser utilizadas teclas de controlo familiares ao utilizador, como o *ESC*, para fazer pausa, sair ou iniciar o filme/elemento multimédia. As animações iniciais devem ser curtas e ter um propósito, como por exemplo, o efeito surpresa. Enquanto é feito o *download* de ficheiros de jogo/actividades, as animações devem ser simples. A evitar a repetição de automática de *downloads* ou de filmes Flash; é útil haver conteúdos não-multimédia alternativos à entrada no *Website* uma vez que “[a]ll users were extremely annoyed when they had to wait for the same Flash download for a second or third time” (Gilutz & Nielsen, s. d., p. 55).

Pode ser utilizada música de fundo mas o controlo deve poder ser feito pelo utilizador em qualquer altura porque “children’s reactions to audio on websites were similar to their reactions to animation. As an enhancement to the user experience, audio was generally welcomed enthusiastically” (Gilutz & Nielsen, s. d., p. 57). No entanto, o utilizador não deve ser surpreendido com sons ou música repentinos e altos pois as mudanças abruptas podem ser desagradáveis. O som deve surgir gradualmente e permitir a intervenção imediata do utilizador. Também deve haver um ícone indicador da existência de som para lembrar os utilizadores de ligar as colunas de som. As músicas a utilizar devem ser populares e conhecidas do público-alvo. O som também deve ser utilizado como suplemento e otimizador da interacção: “[d]o not rely solely on audio rollovers and sound effects for important navigation. Adding audio rollovers provides na experience

enhancement that kids enjoy, especially if the sound are funny” (Gilutz & Nielsen, s. d., p. 59).

Para a narração, e uma vez que o público-alvo ainda é inexperiente na leitura, podem ser usados *rollovers*. Por outro lado, a estrutura e as ferramentas de navegação devem ser independentes do áudio e compreensíveis para o utilizador sem as instruções em áudio.

4. Navegação e pesquisa

Os *websites* devem ter sistemas de navegação e pesquisa padrão uma vez que “many kids are familiar with these conventions and use them easily. (Gilutz & Nielsen, s. d., p. 60).

Deve haver um motor de busca em todas as páginas do *website* e sempre no mesmo local: “[g]ood search engine allow users to find specific information quickly. Users are satisfied when they find what they want, and they return to the website for more. Search boxes should appear in the same location on every page on the website, so that users know where to find the search capability whenever they need it. (Gilutz & Nielsen, s. d., p. 62).

Os títulos das categorias devem ser significativos, ou seja, deve-se evitar a utilização de palavras vagas ou que estejam na moda (Gilutz & Nielsen, s. d., p. 62).

A navegação deve ser de fácil compreensão por isso o *website* não deve apresentar mais de dois níveis de navegação, ou seja, através de menu e submenu pois: “[t]oo many navigation systems in one website create confusion” (Gilutz & Nielsen, s. d., p. 66).

Para estes autores, o design dos elementos da interface não deve apresentar mais que uma função. Ao nível de feedback e controlo do utilizador, o *website* deve apresentar o item “você está aqui” de forma visível: “[s]how users where they are in the website structure (homepage, category e activity), and where they can go. Make it easy to understand how to move around within the site.” (Gilutz & Nielsen, s. d., p. 69). Do mesmo modo, o *website* deve manter as ferramentas de navegação padrão pois o contrário pode causar desorientação.

5. Interface gráfico do utilizador

Para Gilutz e Nielsen a *homepage* deve apresentar a extensão do conteúdo do *website* sem, no entanto, criar falsas expectativas pois a primeira impressão é fundamental para a criança permanecer no *website*.

As etiquetas do *website* devem ser exactas e inequívocas “so users can predict exactly what they will get by clicking them” (Gilutz & Nielsen, s. d., p. 75).

De acordo com os autores, os itens clicáveis activos de um *website* devem parecê-lo tornando clara a “distinction between clickable and non-clickable items” (Gilutz & Nielsen, s. d., p. 78).

As imagens que podem ser clicadas devem ter *rollovers* visuais simples: “[g]raphic rollovers serve as cues to users that an item is clickable” (Gilutz & Nielsen, s. d., p. 79).

Os botões de texto de um *website* devem parecer interruptores. Os objectos clicáveis devem ser “three-dimensional, and use that visual cue consistently. Visual affordances that mimic real-world controls are extremely powerful with kids” (Gilutz & Nielsen, s. d., p. 81).

Os *websites* devem distinguir claramente o seu conteúdo de elementos promocionais que podem ter demasiadas distrações:

[s]ites often add self-promotional graphics or banners to their web pages, such as links to e-commerce areas or to sibling sites from the same company. Problems arose when the design and location of the promotion grabbed the user’s attention and distracted them from the website’s content. Kids clicked on the first item that looked cool and weren’t concerned if that happened to be a link that led them to a different website. (Gilutz & Nielsen, s. d., p. 85)

Desta forma, deve existir uma clara distinção entre a publicidade e o conteúdo com “a visual context for promotions and banners” (Gilutz & Nielsen, s. d., p. 87). Da mesma maneira, as saídas do *website* devem estar bem marcadas: “[w]arn users when they are about to leave the site, and distinguish your content from others. Explain how to return to your website later (Gilutz & Nielsen, s. d., p. 87).

A publicidade presente no *website* deve estar relacionada com os conteúdos do *website* em causa: “[p]resent only promotions relevant to the site’s content and goals,

because the ad's content will be perceived as the website's content" (Gilutz & Nielsen, s. d., p. 88).

6. Erros do sistema e ajuda

A opção de *Ajuda* deve estar integrada no conteúdo:

[m]ost user assistance should be included in the main content of the page. Do not rely on separate Help section to inform users. Users sometimes search for information that is in a Help section, so make sure your site search also searches Help content. (Gilutz & Nielsen, s. d., p. 90)

Os planos de navegação devem estar explicados na opção de *Ajuda*, esta "should not be about content, because users look in Help for assistance with using the website features" (Gilutz & Nielsen, s. d., p. 90).

A concepção do *website* não deve assumir *a priori* que o utilizador tem alguma competência técnica: "[d]on't assume kids know subtle conventions, such as the difference between OK, Close and Cancel" (Gilutz & Nielsen, s. d., p. 91).

A probabilidade de ocorrerem erros técnicos deve ser reduzida ao máximo: "[d]ecrease the number of errors and error messages. Users lose patience and appreciation for the website when they experience errors" (Gilutz & Nielsen, s. d., p. 91).

O *website* deve utilizar termos que sejam compreendidos por utilizadores *não-técnicos*: "[k]ids do not understand technical terms such as Plug-in names and connection speeds" (Gilutz & Nielsen, s. d., p. 91).

O *website* não deve propor a alteração permanente das definições do utilizador com caixas de diálogo, pop-ups ou alertas: "[c]ustomization can undermine trust when it's done without user understanding" (Gilutz & Nielsen, s. d., p. 92).

As caixas de diálogo devem ter um design interactivo para não serem automaticamente rejeitadas, por exemplo: "pop-up Windows, error messages, download alerts, and customization alerts, which ask users to make a real choice, should be phrased in language and terms users understand" (Gilutz & Nielsen, s. d., p. 93).

O *website* deve estar adaptado a um público-alvo *low-tech*: “[d]o not use nonstandard or recently released features (such as plug-ins) in your design if your users probably don’t have the necessary software installed” (Gilutz & Nielsen, s. d., p. 94).

O *website* deve detectar automaticamente a presença ou ausência de *Plug-ins*: “[w]hen that is not possible, design the entry page so it will be easy for the user to understand which option they should click to continue” (Gilutz & Nielsen, s. d., p. 95).

No entanto deve ser fornecido conteúdo alternativo ao utilizador que não tenha os *Plug-ins* necessários: “[a]dd an explanation for users who do not have the necessary software and offer them alternative content” (Gilutz & Nielsen, s. d., p. 96).

7. Conteúdo

A par com a interacção, os conteúdos têm uma importância fundamental no interesse que o *website* possa ter. Neste âmbito, analisaremos os *websites* em duas vertentes interligadas: o propósito dos conteúdos atendendo às *Orientações Programáticas* e o propósito do conteúdo em relação ao público-alvo do *website*: alunos, alunos e professores ou só professores.

Para Gilutz e Nielsen o *website* deve proporcionar conteúdos que vão ao encontro dos interesses dos utilizadores:

[c]ontent plays an important role in users’ attitudes toward websites. The topics addressed on a site, and the depth in which they were presented, had a huge impact on the user experience in our study. On many kids’ sites, content is organized by categories and types of interactive activities, while on other websites, content encompasses in depth articles, audio clips, and movies. (Gilutz & Nielsen, s. d., p. 96)

O *website*, ao nível dos conteúdos para alunos deve indicar a faixa etária do seu público-alvo através de, por exemplo, categorias para cada grupo de idades.

Os conteúdos do *website* devem estimular a curiosidade intelectual do utilizador uma vez que “[k]ids look for interesting content and intriguing interactivity” (Gilutz & Nielsen, s. d., p. 98).

O *website* deve apresentar conteúdos actuais e personagens com os quais os utilizadores se identifiquem: “[k]ids are attracted to characters in general, especially when they are popular and funny” e demonstram ainda mais entusiasmo “when the character was familiar to them from other media: books, TV, and toys. (Gilutz & Nielsen, s. d., p. 100).

Da mesma forma, é importante que o *website* permita ao utilizador controlar e interagir com as personagens pois “[t]he more users interacted with characters, the more engaged they became. Even when interaction was minimal, controlling characters’ actions was a great enhancement to the user experience” (Gilutz & Nielsen, s. d., p. 101).

Para Gilutz e Nielsen as personagens devem falar com os utilizadores e criar oportunidades de conversa, devem

[c]reate opportunities for kids to interact with characters. Users feel empowered when they can click, roll over, and control characters onscreen. The interaction between characters and users can work both ways. Users enjoy both influencing on-screen characters and having characters address them or ask them to perform tasks. Children followed instructions, but they did so even more devotedly when they were instructed by an onscreen character. (Gilutz & Nielsen, s. d., p. 96)

Os autores recomendam que os conteúdos existentes no *website* para adultos estejam separados e sejam claramente distinguíveis.

Ao nível pedagógico, os conteúdos do *website* devem estar em conformidade com as *Orientações Programáticas*, analisadas no capítulo anterior. Para tal, proponho os seguintes princípios:

- adequação curricular;
- objectivos de aprendizagem;
- autonomia de aprendizagem;
- capacidade de adaptação/manipulação (preparação) de propostas de trabalho;
- correcção científica;
- nível de complexidade do conteúdo e linguagem adequados.

Em termos de temáticas, estas devem apresentar uma exploração “do mundo pessoal da criança, [...] avançando para um mundo mais abrangente [...]. Ter-se-á, também, em conta temas que ligam a aprendizagem do Inglês ao currículo do 1.º Ciclo, a que se chamou “Temas Intercurriculares”. Salienta-se o tema “Festividades/Celebrações” (Bento, Coelho, Joseph & Mourão, 2006, p. 14):

Me	My World
<i>My family & friends</i> <i>Pets</i> <i>My bedroom</i> <i>My home</i> <i>Birthdays</i> <i>My classroom</i> <i>My friends</i> <i>My day</i>	<i>Sports</i> <i>Food</i> <i>Clothes</i> <i>Hobbies & Entertainment</i> <i>Wild animals</i> <i>Farm Animals</i> <i>Days of the week</i> <i>Months of the Year</i>
Cross-curricular themes	Festivals
<i>My body</i> <i>5 senses</i> <i>Nursery Rhymes</i> <i>Health</i> <i>My village/town/city/country</i> <i>(Portugal)</i> <i>Castles</i> <i>Transport</i> <i>Plants/Ecology</i> <i>Universe</i> <i>Life cycles</i> <i>The weather/Seasons</i> <i>Shopping</i> <i>Money</i> <i>Time</i>	<i>Halloween</i> <i>Thanksgiving</i> <i>Christmas</i> <i>Valentine's Day</i> <i>Pancake Day</i> <i>Easter</i> <i>Mother's day</i> <i>Father's day</i> <i>April Fools day</i> <i>May Day</i>

Tabela 1 - Temas propostos pelas Orientações Programáticas (p. 15).

Também são sugeridos tópicos para a exploração dos temas propostos:

- Objectivos de Aprendizagem ("Sou capaz de...")
- Actividades
- Vocabulário
- Estruturas
- Actividades finais
- Histórias/Livros
- Canções/Rimas
- Sítios na Internet
- Actividades intercurriculares (Bento, Coelho, Joseph & Mourão, 2006, p. 16)

No entanto, é sempre reforçada a ideia de que tanto os temas como as sugestões de exploração dos mesmos e as combinações sugeridas nas planificações apresentadas podem e devem ser adaptadas ao contexto.

3. Análise dos recursos *online*

4. Análise dos recursos *online*

Neste capítulo analisarei os *websites* de acordo com os princípios enunciados no capítulo anterior. Os *websites* a analisar são os seguintes: *Mingoville*, *LearningEnglishKids* e *LCF Practise Zone*.

O *website* *Mingoville* (<http://www.mingoville.com/pt.html>) destina-se a crianças de todo o mundo que queiram aprender a língua inglesa, de forma lúdica, como Língua Estrangeira. O *website* dá acesso, através de registo, a um Portal de Missões em que cada missão corresponde a uma unidade de aprendizagem dinamizada sob a forma de desafio, por exemplo, no final de uma unidade ou missão o utilizador deve de encontrar ou descobrir onde está um objecto. O *website* pode ser utilizado individualmente mas também pode ser utilizado como *Learning Management System* em contexto de sala de aula ou de escola.

LearningEnglishKids (<http://www.britishcouncil.org/kids.htm>) é um *website* do British Council, destinado a crianças, para aprendizagem da língua inglesa como Língua Estrangeira. O *website* divide-se em unidades de aprendizagem por temas ou por tipo de actividade. É uma boa fonte de recursos lúdicos que podem ser utilizados tanto em contexto de sala de aula como a nível de utilizador individual.

O *LCF Practise Zone* (<http://www.lcfclubs.com/englishzone/>) pertence ao *LCF Clubs* e destina-se à aprendizagem da língua inglesa como segunda língua. Os conteúdos destinam-se a crianças e apresentam-se de forma lúdica. O *website* apresenta-se organizado por unidades temáticas que podem ser facilmente dinamizadas em contexto de sala de aula ou por um utilizador individual.

4.1 Mingoville

4.1 Mingoville



Imagem 1 – Portal das Missões

O website *Mingoville* dá acesso, através de registo, ao Portal de aprendizagem em que o utilizador pode aprender língua inglesa de uma forma lúdico-didáctica. Pode ser utilizado pelos professores como um recurso para a sala de aula, mas o portal tem as características de gestão para ser rentabilizado como *Learning Management System*. Como já referi, cada missão corresponde a uma unidade de aprendizagem.

1. *Interactividade*

A fácil leitura da primeira página é importante no que diz respeito à usabilidade do website. Assim ao carregar em <http://www.mingoville.com/pt.html> o utilizador chega onde se pretende que ele vá. Enumero as seguintes vantagens:



Imagem 2 - homepage do Mingoville

1. Logótipo sempre no topo à esquerda ao longo da navegação.
2. Menus visíveis no topo à direita e constantes durante a navegação;
3. Ícones familiares para seleccionar a língua, posicionados no topo durante toda a navegação;
4. Registo intuitivo;
5. Menu de autenticação intuitivo;

A navegação no *website* processa-se de modo que o utilizador não tenha de clicar mais de 3 vezes antes de chegar ao conteúdo requerido. Por exemplo, entre clicar para se registar e aceder ao formulário de registo o utilizador efectua dois cliques: um na *homepage* e outro quando decide que tipo de utilizador pretende ser. De notar que há consistência na apresentação de conteúdos com recursos a botões e ícones familiares. Os conteúdos são disponibilizados com recurso à tecnologia Flash provocando desinteresse a utilizadores cuja ligação à Internet seja lenta uma vez que têm de aguardar muito tempo.

Existem dois tipos de registos: aluno e membro da escola.

Registo como aluno membro em três passos

1. Seleccionar o tipo de membro entre quatro opções. Ao utilizador são apresentados os custos e as vantagens associadas, podendo optar pelo registo gratuito. Para visualizar todas as vantagens, é necessário efectuar *scrolling*, o que, segundo Gilutz e Nielsen é uma barreira para os utilizadores a que se destina o *website*;

2. Preencher um formulário normalizado com o *username* e *password*;
3. Preencher um formulário com informação confidencial, nome próprio e correio electrónico. O utilizador é obrigado a aceitar o termo de uso redigido exclusivamente em inglês sem informar acerca dos perigos de facultar informação confidencial. Segundo Gilutz e Nielsen, deve-se alertar as crianças para colocarem informação fictícia.
4. Após o registo, verifica-se a falta de informação sobre o procedimento a adoptar para validar a informação (abrir o correio electrónico e clicar numa hiperligação para activar os dados).

Registo como membro da escola

O registo é efectuado através de uma hiperligação na secção das escolas e efectua-se em 4 passos:

1. Preencher um formulário normalizado com os dados da escola, nomeadamente: o nome, morada, código postal, correio electrónico e a palavra-chave para autenticação.
2. Preencher um formulário normalizado com os dados da professora, nomeadamente: o nome, correio electrónico e a palavra-chave para autenticação.
3. Preencher um formulário normalizado com os dados do aluno(s), nomeadamente: o nome, correio electrónico e a palavra-chave para autenticação.
4. Confirmar os dados introduzidos e colocar um visto para aceitar o termo de uso, redigido exclusivamente em inglês, sem informar o utilizador dos problemas à inclusão de informação confidencial. Informa-o, sim, que toda a responsabilidade é do próprio.

Consistência na apresentação de conteúdos com recursos a botões e ícones familiares

Os conteúdos apresentados mantêm-se sempre fiéis ao design em que o utilizador rapidamente identifica a funcionalidade quer de botões quer de ícones com correspondência ao mundo real, conforme recomendação de Gilutz e Nielsen.

As actividades propostas no Portal das Missões, ou seja, as unidades temáticas para a aprendizagem da língua inglesa, seguem as mesmas regras podendo ser 🏠 jogos, 📖 histórias ou de ✍️ criatividade ajudando dessa forma o utilizador a compreender as estratégias de aprendizagem. As actividades propostas são interactivas na medida em que todas elas dão *feedback* ao utilizador. Este *feedback* refere-se não só ao sucesso na realização das actividades mas também ao acompanhamento com reforço positivo durante a resolução da actividade. Algumas das actividades implicam mesmo um diálogo entre o utilizador e os personagens do *Mingoville*.

2. Texto

A utilização de texto é cuidada e segue as recomendações de Gilutz e Nielsen, ou seja, o tamanho da letra é igual ou superior a 12pp, as fontes são simples e o contraste entre a cor do texto e a do fundo é excelente sobressaindo, sobre um fundo sólido e branco.

O texto animado não é utilizado como recurso, opta-se pelas animações e pelo som.

3. Multimédia

O *website* apresenta vários elementos de animação com recurso à tecnologia Flash. Segundo Gilutz e Nielsen, se a ligação à Internet for lenta, provoca frustração, distração ou desistência.

A excelente qualidade e o realismo das animações, dos sons e das vozes presentes ao longo da navegação alimentam a expectativa do utilizador.

Os dispositivos de informação são as barras de progresso de *download* e de níveis dentro das actividades. Os dispositivos de controlo presentes no *Mingoville* permitem saltar as introduções, os balões de diálogo, passos de uma actividade e sair do portal.



Imagem 3 – início de uma actividade

1. Carregamento da página
2. Níveis de uma actividade
3. Botão X para sair do portal
4. Botão *Next* para avançar passos de uma actividade
5. Barra de navegação do portal

As introduções têm uma duração média de 20 segundos e explicam os objectivos da actividade com recursos multimédia bem conseguidos. Estas introduções têm duas características: pode-se passar à frente e podem ser ouvidas ouvidas sem legendas.

As actividades são simples e divertidas, destacando-se o escalonamento por níveis e um botão *Next* para controlo. O escalonamento permite maior rapidez no *download* e o botão *Next* associado a alteração de cor e a um soar permite maior controlo das actividades.

O som melhora a navegabilidade e é utilizado em *rollovers*, narrações e instruções dentro das actividades. Apesar de melhorar a aprendizagem da língua inglesa, segundo Gilutz e Nielsen a sua utilização em instruções é negativa.

4. *Navegação e pesquisa*

No *Mingoville* o motor de busca só está presente em algumas actividades e utiliza o Google® ou o MS Live®.



Imagem 4- Motor de busca do *Mingoville*

Para o utilizador professor, o motor de busca do *Learning Management System* é unicamente utilizado no planeamento de trabalhos de casa permitindo encontrar qual a missão e actividade a propor através de uma palavra-chave disponibilizada no campo *Name*.

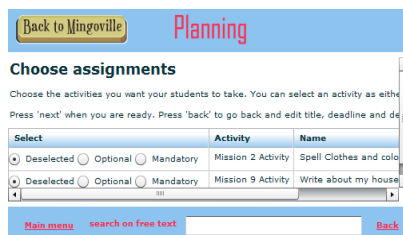


Imagem 5 - Motor de busca para o professor limitado e não normalizado

A estrutura em árvore conforme o mapa do *website* e a ausência de banners e símbolos com dupla funcionalidade torna a navegabilidade intuitiva. Para um novo utilizador encontrar toda a informação de que necessita, só tem de seleccionar uma das categorias presentes na *Homepage*. A informação do nível onde se encontra é fornecida por uma barra de navegação sem hiperligação.

O utilizador, após efectuar o registo, pode autenticar-se e assim é encaminhado para uma página sem a ferramenta de navegação do browser o que, segundo Gilutz e Nielsen, causa frustração. Contudo, a navegação é extremamente intuitiva quando o utilizador pretende aceder às missões, facilmente interpreta onde clicar para começar a aprender inglês. Na eventualidade de pretender voltar atrás, é disponibilizada sempre no mesmo local uma barra de navegação normalizada.

Na secção do *Mingoville Missions* o esquema de navegação é uniforme apesar de existirem dois níveis, um das missões e outro das actividades.



Imagem 6 - Esquema de navegação das missões



Imagem 7 - Esquema de navegação das actividades

As missões e as actividades são identificadas por ícones compostos por imagem e etiquetas com nome e número, permitindo ao utilizador seleccionar rapidamente o pretendido.

5. Interface gráfico

A primeira página é apelativa e disponibiliza ao utilizador o botão para iniciar o registo. O objectivo do *website* é anunciado com um grande balão *Learn English The Fun Way!* em excelente contraste. O banner no centro de dois flamingos coloridos a anunciar as actividades cria expectativas positivas aos utilizadores.

As etiquetas, os botões e as imagens permitem aceder a determinadas funcionalidades ou conteúdos e, por se encontrarem normalizados ou terem correspondência no mundo real, são facilmente identificados.



Imagem 8 - Botão para iniciar registo

As imagens ou ícones clicáveis aparecem em grande dimensão conduzindo o utilizador a pressionar para ver o que acontece. Os botões são representados como interruptores tridimensionais onde o utilizador facilmente identifica o seu estado pela posição ou por uma luz indicadora.



Imagem 9 - Botões de controlo de som e texto

A harmonia na disposição dos diferentes elementos proporciona ao utilizador uma agradável navegação e rapidamente encontra tudo o que pretende sem ter de visualizar banners promocionais.

O logótipo consta na *Homepage* e nas páginas que apresentam informação aos visitantes.

A saída está bem assinalada, através de um botão normalizado, apesar de faltar a etiqueta.

6. *Erros do sistema e ajuda*

No que diz respeito à ajuda, o *website* disponibiliza aos utilizadores secções de perguntas frequentes, demonstrações e manual do professor.

Para aprender inglês no *Mingoville*, o utilizador necessita de efectuar o registo mencionando o seu *e-mail*. Como não é informado correctamente dos procedimentos e a ajuda é incompleta, surgem utilizadores que querem aprender mas não conseguem manifestando a sua frustração no blogue.

Assim, para validar o seu registo, o utilizador deve abrir o e-mail enviado pelo *Mingoville* e activar a sua conta clicando na hiperligação para o efeito, conforme a norma de registo por *e-mail*.

Dentro das actividades o utilizador pode recorrer a uma ajuda em forma de locução que pode ser acompanhada com um balão de diálogo.



Imagem 10 - Botão de Ajuda

A ajuda disponibilizada nas missões apresenta inconsistência porque só funciona na actividade e o botão surge antes.



Imagem 11 - Missões



Imagem 12 - Actividades



Imagem 13 - Actividade

Os botões *repeat* e *help* confundem quando na apresentação da actividade se pressiona primeiro o *repeat* e depois o *help* porque acabam por dar a mesma informação.

No que diz respeito a erros de sistema, o *Mingoville* necessita de *Plug-ins* para os conteúdos Flash e *software* para ficheiros PDF. Nos casos em que o *browser* não tenha instalado esses *Plug-ins* e os utilizadores não tenham permissões ou conhecimentos para o fazer, podem desinteressar-se e abandonar o *website*.

Após navegar e testar as funcionalidades das missões, não surgiram mensagens erro como de alerta. Os erros de programação são: constantes na actividade 13 da missão 6 pois ao clicar na máquina de sumos, após clicar em alguns objectos, o utilizador sai do portal inesperadamente; e circunstanciais na actividade 7 da mesma missão pois ao efectuar *drag and drop* do chocolate este não aparece na imagem que estamos a criar.

As caixas de diálogo combinadas com informação narrativa desaparecem automaticamente ou quando o aluno assim o entender, bastando pressionar o ícone “x”.



Imagem 14 - Balão de diálogo

No *Mingoville* a utilização excessiva da imagem do flamingo por vezes causa erro de interpretação como se verifica no exemplo da imagem disponibilizada no segundo nível da actividade 7, missão 5 para identificar que se trata dum cotovelo.



Imagem 15 - Cotovelo

A falta de informação do número de itens que falta seleccionar em algumas actividade e a confusão com o significado de determinados objectos conduz o utilizador a abandonar a actividade antes de a concluir.

7. Conteúdo

Bob	Candy	Andrea	Mother Liz	Father Jeff	Dr. Phil Good
Grandfather Ryan	Grandmother Martha	Aunt Esmeralda	Cousin Kevin	Cousin Olivia	Uncle Jonathan.

Imagem 16 - Habitantes de Mingoville (retirado do Teacher's Guide)

O portal das missões ou unidade de aprendizagem é extraordinário quanto à interacção, característica fundamental para o utilizador se movimentar, conhecer, agir e aprender. Nomeadamente, em todas as actividades de todas as missões as personagens falam com o utilizador e dão-lhe *feedback* permanente. As oportunidades de comunicação são exploradas tanto ao nível de *speaking* como de *writing*. Na primeira, o utilizador pode, por exemplo, cantar uma canção com o *karaoke* ou pode gravar a sua própria voz para, por

exemplo, comparar a sua pronúncia com a do dicionário. Na segunda, o utilizador pode ser entrevistado e digitar os seus dados que depois aparecem num jornal. Enquanto a entrevista é realizada, o Bob (personagem) fala com o utilizador.

Ao nível pedagógico os conteúdos do *website* estão em conformidade com as *Orientações Programáticas*, analisadas no capítulo anterior, em relação aos seguintes princípios: adequação curricular; objectivos de aprendizagem; autonomia de aprendizagem; correcção científica; nível de complexidade do conteúdo e linguagem adequados. Em relação à capacidade de adaptação/manipulação (preparação) de propostas de trabalho, esta pode ser gerida pelo utilizador professor que assim pode adequar o conteúdo às crianças com que trabalha.

O portal das missões é um *digital interactive textbook* que integra conceitos do entretenimento com a aprendizagem da Língua Inglesa como segunda Língua combinando imensas actividades desde jogos, histórias, diálogos e canções, sendo possível registar a evolução do aluno através dos níveis das actividades.

Análise pormenorizada dos conteúdos

Na página intermédia das missões são disponibilizados diversos ícones e botões rapidamente identificados.



Imagem 17 - Página inicial do portal das missões

Missions



Imagem 18 - Botão para as missões

Este botão dá acesso ao universo dos Pinkeltons. Aqui os utilizadores podem visitar *Mingoville*: dez sítios diferentes com dez temas diferentes (todas as missões têm entre 12 e 13 actividades). Os temas desenvolvidos são:

1. Family
2. Colours and Clothes
3. Numbers and Letters
4. Nature and Season
5. The Body
6. Food and Shop
7. Time and Travel
8. Animals
9. House and Furniture
10. Sport and Media

Tabela 2 - Conteúdos *Mingoville*

A entrada em cada missão faz-se através de uma vista interactiva de *Mingoville*:



Imagem 19 - Vista interactiva para as 10 missões.

Ao seleccionar uma missão específica, o utilizador “entra” numa parte específica da cidade, por exemplo, no consultório médico. Depois, é-lhe colocado um problema que será resolvido no final da missão. Durante a missão, são dadas algumas dicas ao utilizador sobre o problema que vão permitir resolver o desafio final.

Nas missões, as mesmas palavras são repetidas em vários contextos o que favorece a aprendizagem de ESL. Nesta perspectiva, a missão consiste na sequência de uma série de actividades que asseguram que o utilizador encontra as mesmas palavras repetidamente, de várias formas e em diferentes contextos na mesma missão.

A primeira actividade de cada missão tem sempre lugar num cenário onde os alunos podem explorar as diferentes actividades e os seus nomes.



Imagem 20 - Cenário da missão 3 (Numbers and Clothes)

Quando o utilizador inicia a primeira actividade, são-lhe apresentadas vários níveis em que conhece as palavras a utilizar em cada missão. Estas actividades-âncora são seguidas por actividades narrativas que se centram na aprendizagem num contexto natural. Por último, as actividades têm por objectivo envolver os alunos mais profundamente com actividades de *spelling* e de *writing*. Cada missão é completada com uma canção, uma entrevista e um breve exercício de avaliação que pode ser utilizado para avaliar o progresso do aluno na aquisição da segunda língua. Todas as missões têm a mesma tipologia. No entanto algumas missões incluem ainda um projecto extra.

Tipo de actividades

1. Rich picture

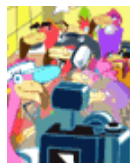


Imagem 21 - *Rich picture*

Os alunos podem seleccionar itens individualmente e ouvir e/ou ler vocabulário. O objectivo é alargar o vocabulário dos alunos através de aquisição de novos vocábulos. As palavras e expressões introduzidas são repetidas ao longo da missão. A actividade tem 2 níveis, do mais básico, onde são apresentados nomes simples, ao segundo em que as expressões são introduzidas.

2. Catch It



Imagem 22 - *Catch It*

Neste jogo o utilizador tem de apanhar diferentes itens (incluindo texto e sons) que caem. Os alunos movem a personagem de forma a que os itens caiam no carro. O objectivo é consolidar o vocabulário da missão. Com o aumento do nível de dificuldade a velocidade aumenta assim como o número de objectos que caem.

3. Pacman

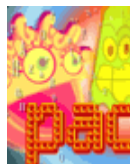


Imagem 23 - *Pacman*

Neste jogo os alunos devem agarrar as letras correctas que formam palavras que fazem parte das diferentes missões. Durante esse processo, devem ter cuidado com os monstros que os podem apanhar. O objectivo é aprender as palavras de uma forma divertida. À medida que o nível de dificuldade aumenta, os monstros movem-se mais depressa.

4. Illustrate the Story



Imagem 24 - *Illustrate the Story*

As histórias (pequenos contos) são narradas por uma personagem e acompanhadas por imagens. De seguida, enquanto a história é narrada de novo, o aluno deve fazer corresponder a imagem correcta ao que está a ouvir. O objectivo é prepara o aluno para sequências longas, audição da entoação da narração e para agir de acordo com a instrução. Todas as histórias têm 3 níveis. No primeiro o aluno ouve a história, passa à cena seguinte e observa as imagens. No segundo, o aluno ouve a história e deve fazer corresponder a imagem correcta. No terceiro nível, a história é narrada acompanhada pelas imagens seleccionadas pelo aluno (correctas ou incorrectas).

5. Memory



Imagem 25 - *Memory*

Esta actividade é do conhecimento comum. Nesta versão os cartões mostram texto, imagem ou ícone de som (o som será audível quando clicado o cartão). O utilizador deve fazer corresponder texto e imagem, texto e som ou imagem e som. Através desta actividade os alunos interagem com o vocabulário de várias 3 formas: texto, imagem e som.

6. What to Say



Imagem 26 - *What to Say*

Nesta actividade, duas personagens conversam e o utilizador participa na conversa. Em algumas alturas o diálogo pára e o utilizador deve intervir escolhendo como a personagem responde ao outro através da selecção da resposta. Esta resposta permite que o diálogo continue. Esta actividade apresenta diálogos autênticos que o aluno pode praticar na aula, consciencializando-se também para os diferentes tipos de frase.

7. Grammar Demo



Imagem 27 - *Grammar Demo*

Nesta aplicação são exploradas pequenas animações de imagem e texto que apresentam conceitos básicos da gramática aos alunos. Os alunos limitam-se a observar as mudanças gramaticais. Os diferentes aspectos apresentados são

explorados nas outras actividades da missão. Esta actividade alerta o aluno para a gramática elementar.

8. Transmogrify



Imagem 28 - *Transmogrify*

Nesta actividade os alunos devem arrastar diferentes adjectivos para uma caixa para serem transformados ou para descreverem a situação do personagem Magic Mingo. Na transformação o Magic Mingo adquire o aspecto definido pelo adjectivo, por exemplo, pequeno. O objectivo é alargar o conhecimento relativo á formação de diferentes adjectivos ligando o adjectivo a imagens e animações.

9. Drag and Drop



Imagem 29 - *Drag and Drop*

Nesta actividade, em contexto de sala de aula, a professora Liz orienta os alunos num jogo de “arrastar e largar”. Os alunos devem escrever diferentes frases arrastando as diferentes palavras para caixas colocadas no quadro. O objectivo é permitir aos alunos completarem uma frase padrão não tendo de se preocupar com a pronúncia. À medida que vão surgindo novas frases, estas tornam-se mais longas.

10. Sing Along



Imagem 30 - Sing Along

Os alunos podem ouvir canções com vários níveis de complexidade relacionadas com a actividade de *karaoke*. Existem vários tipos, do *rap* ao *rock* à música *house*. Depois de ouvirem a música podem cantar a música e gravá-la guardando-a no *My Book*. Ao cantarem a canção os alunos aprendem espontaneamente gramática, entoação e o vocabulário de cada missão.

11.About Me



Imagem 31 - About Me

Nesta secção os alunos são entrevistados para um jornal local: *Mingoville Times*. São colocadas 6 questões diferentes ao aluno que pode responder escolhendo entre possíveis respostas ou digitando ele próprio. As perguntas e respostas são recolhidas num artigo que é automaticamente guardado no *My Book*. O objectivo é proporcionar a experiência de ouvir e produzir realmente linguagem interagindo directamente com uma personagem. Os alunos podem ainda expressar-se e colocar questões em diálogos “face-a-face” relativos a tópicos relacionados com as missões.

12.Point it out



Imagem 32 - *Point it out*

Nesta actividade os alunos devem clicar no item que lhes é indicado. O objectivo é o professor poder avaliar o quanto os alunos aprenderam na missão. Esta actividade representa um desafio para o aluno. A actividade tem dois níveis. No primeiro, é dito ao aluno o item exacto a ser clicado. No segundo, eles devem retirar o item de uma frase.

13. Picture creator

Nesta actividade os alunos têm de fazer a sua própria imagem arrastando elementos para o ecrã. O objectivo é o jogar e explorar a língua de uma forma divertida.

14. Give us a clue



Imagem 33 - *Give us a clue*

Nesta actividade é contada uma história por uma dos personagens que faz interrupções para pedir ajuda. O aluno deve ajudar seleccionando a palavra-chave correcta ou respondendo às perguntas do narrador. O objectivo é levar o aluno a desenvolver estratégias para antecipar o sentido do que alguém diz sem saber completamente o que está a ser dito. Sem a pressão de ter de responder a uma pessoa real, os alunos arriscam descrever coisas para as quais não conhecem exactamente as palavras.

15.Show the time



Imagem 34 - *Show the time*

Nesta actividade o aluno tenta acertar o relógio sozinho. Depois resolver algumas situações onde deve dizer as horas certas. O objectivo é deixar o aluno treinar os números e aprender as horas de uma forma divertida.

16.Type spelling



Imagem 35 - *Type spelling*

A professora Liz ou o Dr. Phil Good orientam os alunos num jogo de escrita e dizem aos alunos o que escrever. Como se trata de substantivos, também há ilustrações dos objectos que o aluno deve escrever. Se o professor assim o decidir, os alunos também podem ver a palavra num balão de diálogo. O objectivo é desenvolver a capacidade de escrita. A extensão das palavras aumenta com o desenvolvimento da actividade.

17.Colour this



Imagem 36 - Colour this

Nesta actividade os alunos devem colorir vários itens com uma variedade de cores. O objectivo é o aluno perceber as instruções para poder completar a tarefa e experimentar o vocabulário numa atmosfera de jogo. A actividade está dividida em dois níveis. No primeiro, a instrução-acção é simples: *Paint the rock*. No segundo nível, os alunos devem colorir um item específico com uma cor específica: *Paint the flowers using a nice red colour*”.

18.Project

Nesta actividade, os alunos lêem sobre um item específico, por exemplo, animais ou o corpo humano e são encorajados a encontrar mais informação na Internet. O objectivo é suscitar a curiosidade do aluno e desenvolver a sua capacidade de pesquisa na internet.

Auto-avaliação

A auto-avaliação permite registar no livro pessoal (*My Book*) os parâmetros de aprendizagem (*reading, writing, speaking e listening*) que o aluno avalia entre *igual* ou *muito melhor* depois de terminar uma actividade.

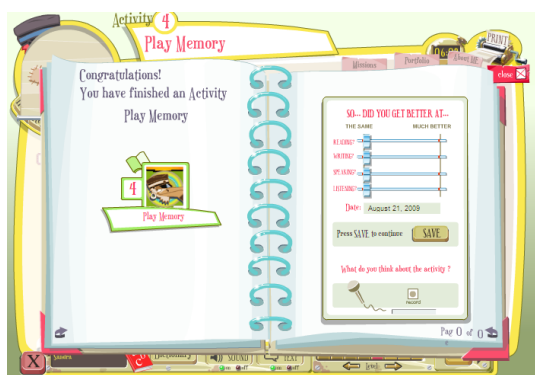


Imagem 37 - Auto avaliação

My Book



Imagem 38 - My book (entrada)

O *My Book* regista o progresso do aluno nas actividades realizadas permitindo assim ao professor acompanhar o seu percurso, avaliar o seu desempenho e registar comentários.

Os alunos também podem gravar em áudio frases aprendidas durante as actividades e canções que tenham cantado no *Sing Along*.



Imagem 39 - My Book, aberto em Missions, Portfolio, About Me.

My Dictionary



Imagem 40 - Dictionary

O portal possui um dicionário digital acessível a qualquer momento que se apresenta organizado por ordem alfabética e por missões. Esta ferramenta pode ser personalizada para melhor auxiliar os alunos na sua aprendizagem. O dicionário permite ler e ouvir as palavras em inglês, ler na língua materna (portuguesa), ver imagens associadas e gravar a própria voz do aluno. Desta forma, os alunos podem personalizá-lo e comparar a pronúncia.

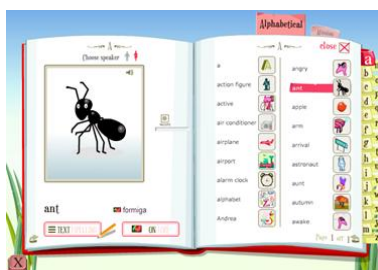


Imagem 41 - Dictionary organizado por ordem alfabética

Mobile Fun



Imagem 42 - Mobile Fun

Através do portal os utilizadores podem seguir uma ligação para um *website* e podem fazer *downloads* de toques para o telemóvel. As músicas disponíveis são as da aplicação.

Download Extras

Este recurso, mais dirigido ao professor, permite fazer *download* de materiais suplementares para serem utilizados na sala de aula. Garante que os alunos utilizam a língua aprendida em ambiente virtual num ambiente real. Os materiais apresentados

dividem-se nas seguintes categorias: *bingo, drawing, writing, cut & paste, cartoons, rich pictures, family tree, flash cards* e *songs*.

My profile



Imagem 43 - *My Profile*

Neste espaço da aplicação o utilizador pode aceder aos seus dados pessoais e geri-los, nomeadamente alterar a sua palavra-chave.

Showroom



Imagem 44 - *Showroom*

Nesta secção o utilizador pode visualizar desenhos, canções e filmes publicados pelo utilizador.

Homework Evaluation



Imagem 45 - *Homework Evaluation*

Neste recurso da aplicação o utilizador pode visualizar o que tem feito ao nível das missões por mês ou ano e o número de *logins*.



Imagem 46 - Visualização do *Homework Evaluation*

Mingoville World



Imagem 47 - *Mingoville World*

Por falta de tempo, esta secção da aplicação não é analisada; no entanto, interessa saber que é muito semelhante ao portal das missões com uma componente de interacção com os outros utilizadores em tempo real.



Imagem 48 - *Mingoville World*

Professores

Os conteúdos do portal *Mingoville* podem ser utilizados de variadas formas. Professores e alunos podem utilizá-lo tal como se apresenta, mas o professor pode personalizar de acordo com as suas necessidades. O interface para professores permite planear, gerir e avaliar as missões e actividades dos alunos.

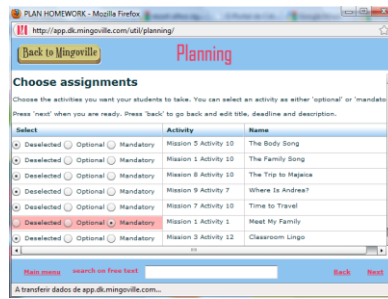


Imagem 49 - Teacher Planning

4.2 LearnEnglishKids

4.2 LearnEnglishKids

O website *LearnEnglishKids* é um subdomínio do *British Council*. Este subdomínio é especialmente dirigido às crianças que estão a aprender ESL.

O *LearnEnglishKids* destina-se a crianças e professores para a aprendizagem e ensino da língua inglesa num nível elementar. De uma forma geral, o website permite ao utilizador jogar jogos, imprimir actividades para fazer em papel, ouvir canções e ler e ouvir histórias. Para a criança este website disponibiliza actividades para aprendizagem de inglês como língua estrangeira; para o professor, actividades para serem exploradas *online* ou em papel em contexto de sala de aula. Para os pais há recursos que podem explorar com os filhos para a aprendizagem da língua Inglesa. Os conteúdos organizam-se por áreas temáticas, que agrupam vários tipos de actividade, ou por actividade, que agrupa várias temáticas.

1. Interacção

A *Homepage* é disponibilizada rapidamente estimulando a interacção nas diferentes actividades. A primeira impressão é positiva quer pelo design simples e objectivo como pela disposição de todas as actividades, nomeadamente os jogos. A localização do logótipo e do menu de hiperligações causa uma boa impressão tanto pela cor como pela posição que ocupam.

O motor de busca usa a ferramenta do Google obedecendo assim às regras padrão.



Imagem 50 - Homepage

Consistência na apresentação de conteúdos com recursos a botões e ícones familiares

Apesar de o esquema de interacção ter características padrão, a apresentação dos conteúdos contém inconsistências para actividades similares. Por exemplo, as hiperligações, quando disponibilizadas só em texto, causam frustração no acesso a conteúdos porque o utilizador julga que poderá fazê-lo através do clique nas imagens como acontece na *Homepage*. Primeiro experimenta alcançar a informação sem ler e só depois de falhar é que procura ajuda ou alternativas, o que pode levar à desistência.



Imagem 51 - Imagem à esquerda sem hiperligação

A utilização de botões planos e a falta de alteração do estado com associação de um som provoca distração quanto ao momento em que devem ser pressionados provocando frustração durante a navegação.

2. Texto

O website www.britishcouncil.org/kids.htm tem como cor de fundo o branco sólido permitindo assim uma melhor leitura dos textos, utilizados em excesso.

No que diz respeito à utilização do recurso texto, o website respeita as normas tanto no tamanho e nas fontes como no contraste entre a cor de texto e a do fundo. Segundo Gilutz e Nielsen, o tamanho deverá ser igual ou superior a 12pp, as fontes simples e o contraste deve fazer realçar o texto em relação ao fundo.

Neste website não há utilização de texto animado nem recurso a animações e som.

3. *Multimédia*

Os conteúdos podem ser disponibilizado só em texto ou em multimédia com elementos de animação com recurso à tecnologia Flash. Quando disponibilizados em multimédia, o utilizador durante a navegação visualiza uma barra de progresso ou dispõem de um jogo temporário com barra de progresso antes do *download* completo dos conteúdos.



Imagem 52 - Barra de Progressão

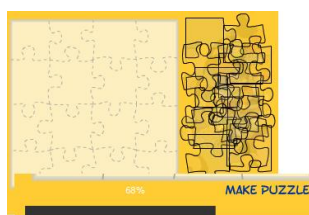


Imagem 53 - Jogo Intermédio de *Puzzle*

Tal como sugerem Gilutz e Nielsen, o *website* informa o utilizador que pode iniciar a visualização do conteúdo através dum botão tridimensional; no entanto, estes autores não recomendam o uso de jogos intermédios.



Imagem 54 - Botão *Start* para iniciar os conteúdos

A utilização deste tipo de recursos provoca frustração porque pode confundir e levar à distração ou mesmo ao abandono do *website*. Em contraste, a excelente qualidade e o

realismo das animações do som e a pronúncia criam expectativas a quem navega com funcionalidades de controlo.



Imagem 55 - Botões de controlo para trás e para a frente

A apresentação das actividades é efectuada por intermédio de texto informativo evitando as introduções demoradas que provocam frustração. A interacção por intermédio de botões *drag and drop* torna as actividades divertidas e de simples interpretação apesar de o Botão *next* não ter associado uma alteração visual e sonora no momento em que a apresentação pára a aguardar o clique.

A utilização de sons é bastante cuidada e harmoniosa, sem música de fundo; ao longo da navegação o utilizador só o pode interromper por intermédio de um botão normalizado, mas só em algumas actividades.

4. Navegação e pesquisa

Ao contrário do esquema de navegação, o de pesquisa encontra-se normalizado. A ferramenta de pesquisa localiza-se no canto superior direito e implementa uma personalização do motor de busca Google, obedecendo aos requisitos de Gilutz e Nielsen.

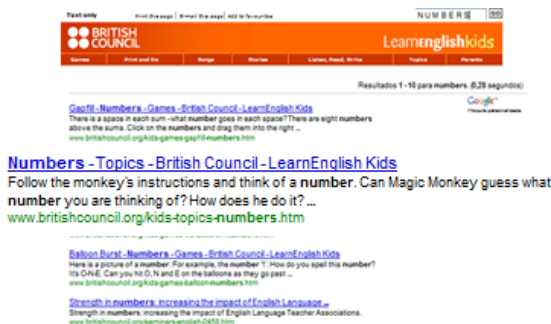


Imagem 56 - Pesquisa por palavra-chave: Numbers

O *website* está estruturado em árvore, constituído por *Homepage* e páginas intermédias, de rápido acesso, e por páginas de conteúdo. Para um novo utilizador encontrar toda a informação que necessita, só tem de seleccionar uma das categorias presentes na *Homepage* e ter atenção que nunca é informado do nível onde se encontra, uma vez que falta a barra de navegação e o mapa do *website*.

As categorias e etiquetas são intuitivas facilitando aos utilizadores com maior dificuldade a localização do que realmente pretendem.



Imagem 57 - Página intermédia

5. Interface gráfico do utilizador

A primeira página é apelativa e rapidamente disponibiliza o seu conteúdo mesmo a quem possuiu uma ligação lenta.



Imagem 58 - Homepage

A primeira impressão de um utilizador é positiva devido aos temas presentes, à organização agradável de conteúdos e ao grafismo simples e atractivo tanto pelas cores como pelas imagens.

À medida que o utilizador vai navegando pelo *website* encontra imagens que, quando clicadas, são ligações a conteúdos mas não se evidenciam como tal.



Imagem 59 - Página intermédia de jogos

Na imagem acima, o *Play* é um pequeno botão representado em plano, o relógio é estático e não clicável mas a imagem à direita é estática e clicável, havendo inconsistência na representação de elementos clicáveis.

A disponibilização do logótipo é correcta para o utilizador comum e aparece sempre no topo ao longo dos diferentes níveis de navegação sem ilustrar banners de publicidade.



Imagem 60 - Logótipo

6. *Erros do sistema e ajuda*

O esquema de ajuda encontra-se normalizado permitindo ao utilizador recorrer a ele em qualquer momento sem prejuízo da navegabilidade. A ajuda poder surgir em texto corrido no topo da página de conteúdo ou numa página intermédia disposta com uma imagem personalizada à esquerda e texto corrido à direita.

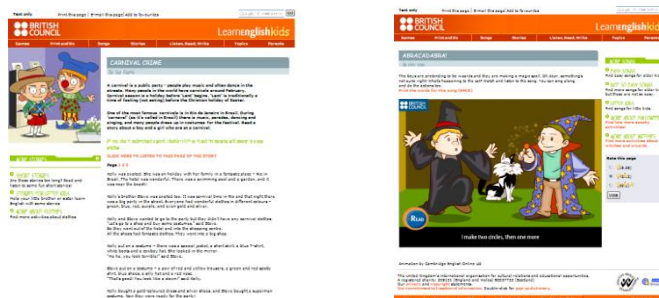


Imagem 61 - Ajuda disponível nas actividades

No que diz respeito a erros de sistema, o *website* utiliza a tecnologia Flash necessitando de instalação de *Plug-ins*. Nos casos em que os *Plug-ins* não estão instalados, o utilizador rapidamente abandona o *website*, mesmo podendo visualizar em modo de texto, porque não tem conhecimentos ou permissões.

Após navegar e testar todas as funcionalidades das actividades, surgem paragens inesperadas das animações levando ao abandono das mesmas. No jogo “*monkey squash*” quando o utilizador pretende continuar a jogar (Imagem 62) desaparecem todas as opções ficando apenas o botão de ajuda que não funciona (Imagem 63).



Imagem 62 - Jogo monkey squash



Imagem 63 - Erro no jogo monkey squash

Durante a navegação não apareceram mensagens de erro. Assim a crítica prende-se com a utilização de botões e perguntas de carácter técnico que interferem na navegabilidade.



Imagem 64 - Pop-Up para download duma história

7. Conteúdo

A *Homepage* apresenta, como já referi, duas formas distintas de aceder as conteúdos: através de tipos de actividades ou por actividades específicas.

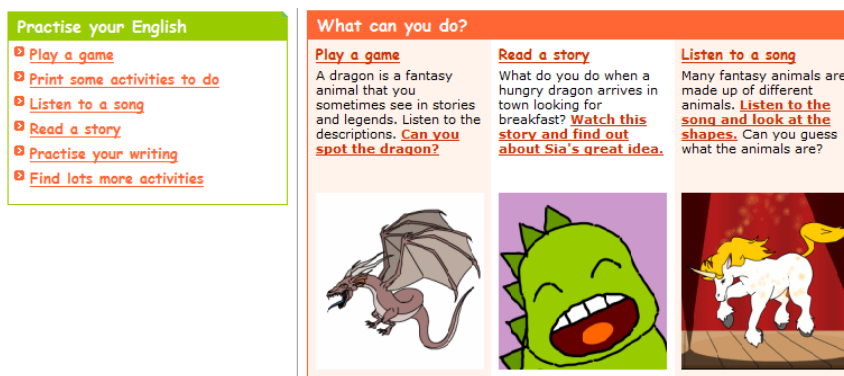


Imagem 65 - Tipo de actividades: *Practise your English* e Actividades específicas: *What can you do?*



Imagem 66 - Menu Games

Existem 5 tipos de páginas intermédias: *Games, Print and do, Songs, Stories, Listen,Read,Write, Topics* e *Parents*. O item *Parents* disponibiliza informações e aconselhamento aos pais sobre como dinamizar os conteúdos com crianças. Os conteúdos disponibilizados na página intermédia *Topics*, divididos por áreas temáticas, englobam todos os conteúdos direccionados à aprendizagem da língua inglesa presentes no *website*, ou seja, apresenta todas as actividades propostas em *Games, Print and do, Songs, Stories* e *Listen,Read,Write*. As áreas temáticas estão por ordem alfabética.

1. Alphabet	17. Goldilocks	32. Record Breakers
2. Ancient Egypt	18. Halloween	33. Road Safety
3. Around The World	19. Homes And	34. School
4. Bugs	Furniture	35. Sea Animals
5. Chinese New Year	20. Human Body	36. Seasons
6. Circus	21. Jobs	37. Shops
7. Clothes	22. Money	38. Space
8. Colours	23. Monsters	39. Spies
9. Computers	24. Music	40. Sports
10. Dangerous	25. Numbers	41. Superheroes
Animals	26. Old Macdonald	42. Time
11. Dinosaurs	27. Olympics	43. Toys
12. Environment	28. Pets	44. Transport
13. Family And	29. Pirates	45. Weather
Friends	30. Playground	46. Witches And
14. Fantasy Animals	31. Rainforests	Wizards
15. Food		47. Zoos
16. Football		

Tabela 3 - Conteúdos LearnEnglishKids

Ao seleccionar um tema, o utilizador acede uma página que lista vários tipos de actividades:



CLOTHES

What are you wearing today? Practise words for the things you and other people wear with lots of games and activities. Dress Teddy in the right clothes, and paint a picture of a skater wearing nice, warm clothes. Listen to a song about what can go wrong when we get dressed, and read a story about a boy's favourite clothes.

Easy = 🌟

Not so easy = 🌟🌟

For your little brother or sister = 🐻

WINTER CLOTHES
What's a scarf? What are gloves? Practise words for winter clothes with a [painting game](#).
[Match words and pictures](#) and get more practise. 🌟

CLOTHES MATCH
What's a jumper? What's a shirt? Practise words for clothes.
[Match words and pictures](#). 🌟

CLOTHES WORD SEARCH
Find ten words for clothes in a [word search puzzle](#). 🌟

CLOTHES QUIZ
What is underwear? And a uniform? Choose the right answers to the questions about clothes in this [quiz](#). 🌟

CLOTHES WORDS
Practise the words you'll find on LearningEnglish Kids for the things that we wear! Read the clues and [guess the words](#). If you don't, the monkey will get squashed! 🌟

DON'T PUT YOUR TROUSERS ON YOUR HEAD!
What would happen if you wore your trousers on your head? Or your gloves on your feet? [Listen to a song](#) about what can go wrong when you get dressed! 🌟🌟

MY FAVOURITE CLOTHES
The boy in this story is sad when he finds that his favourite clothes don't fit him any more. What can his mum do with them? [Read this story and find out](#). 🌟

CARNIVAL CRIME
Kelly and Steve are on holiday in Brazil - and it's carnival. There are parties in the street, and people are dressed in amazing costumes. But one man - dressed as a cat - is ruining the party. Can Kelly and Steve help? [Read Carnival Crime](#). 🌟🌟

ACTIVITIES TO TRY

CLOTHES
Practise words for clothes.
[Print activity \(323KB\)](#)

FAVOURITE CLOTHES
Roll the dice and see what your favourite clothes are.
Play a game. 🌟
[Print activity \(212KB\)](#)

WHAT ARE THEY WEARING?
What's the teddy wearing?
Read and draw. 🌟
[Print activity \(75KB\)](#)

Match people and descriptions. 🌟
[Print activity \(181KB\)](#)
[Print answers \(181KB\)](#)

GETTING DRESSED
Practise words for getting dressed. 🌟🌟
[Print activity \(379KB\)](#)
[Print answers \(556KB\)](#)

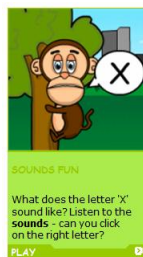
CLOTHES FLASHCARDS
Print flashcards of clothes
[Clothes 1 \(92KB\)](#)
[Clothes 2 \(91KB\)](#)
[Clothes 3 \(101KB\)](#)
[Clothes 4 \(115KB\)](#)
[Clothes 5 \(112KB\)](#)

FOR TEACHERS
Teachers can find notes for using these resources in the classroom on the [Teaching English website](#).

MORE TOPICS

Imagem 67 - Vários tipos de actividades

Sobre o lado esquerdo é dado destaque a uma actividade, por exemplo, uma canção ou um jogo que pode ser realizado *online*:



SOUNDS FUN

What does the letter 'X' sound like? Listen to the [sounds](#) - can you click on the right letter?

PLAY

Imagem 68 - Jogo

Sobre o lado direito encontram-se listadas actividades que podem ser impressas e um tópico de sugestão de informação para professores que remete para o *website TeachingEnglish*.

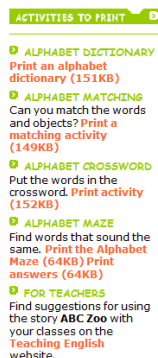


Imagem 69 - Actividades que podem ser impressas e um tópico de sugestão de informação para professores

As actividades para imprimir estão relacionadas com a unidade em questão. Podem ser *Flashcards* ou vários tipos de exercícios, por exemplo, *matching*, *find the words*, *crafts*, *quizzes* ou *colour*.

Nos destaques do *website* é feita uma breve descrição das actividades que o utilizador pode desenvolver em cada unidade e por vezes uma breve introdução ao tema, como é o caso da unidade *Ancient Egypt*.



Imagem 70 - Breve descrição das actividades

Todas as actividades presentes nos destaques e no lado direito da página de conteúdos apresentam um dos seguintes símbolos: ☆, ☆☆ ou 🐼. Estes símbolos representam as idades que o utilizador deverá ter para as desenvolver.

As actividades com ☆ são direccionadas para crianças com 8 ou mais anos e utilizam uma linguagem simples. As actividades com ☆☆ são direccionadas para crianças com 8 ou mais anos e utilizam uma linguagem mais elaborada. As actividades com 🐼 são direccionadas para crianças com 7 ou menos anos e devem ser utilizadas com ajuda de uma

peessoa mais velha, apesar de a linguagem ser simples. Nem todas as temáticas têm actividades destinadas aos três níveis.

Todas as actividades listadas nos destaques apresentam uma breve introdução que pode ser motivadora para a criança decidir aceder à mesma. Alguns temas têm também sugestões para *Older Learners* que remetem para outros domínios.

- 📌 **SUPERMAN**
How much do you know about Superman? **Put the right words in the gaps** and find out about this famous superhero. ⭐
- 📌 **HUMAN BODY QUIZ**
How much do you know about the human body? **Try a quiz.** Play by yourself or with a friend. ⭐⭐
- 📌 **THE GREEDY HIPPO**
The greedy hippo is eating everything, and the other animals are angry. How can they stop the hippo eating all their food? **Read and listen to the story of the greedy hippo.** 🦄
- FOR OLDER LEARNERS**
Find activities for older learners about **food** and **staple foods** on LearnEnglish Central.

Imagem 71 - Exemplos das introduções feitas às actividades

Análise detalhada dos conteúdos

A par com as actividades para imprimir já referidas, nos destaques das unidades temáticas é explorado o seguinte tipo de actividades (que nem todas apresentam):

Games

Nesta secção o utilizador encontra 3 categorias de jogos: *Just for fun*, *Games for little kids* e *play and learn*.

Just for fun

O utilizador encontra 14 jogos em que pode, por exemplo, encontrar insectos no *Insect World*.

Games for little kids

O utilizador encontra 4 jogos diferentes em que pode, por exemplo, vestir um *Teddy Bear* ou colorir imagens.

Play and learn

Nesta secção o utilizador encontra 11 tipos de actividades, em diversas áreas temáticas, que pode explorar:

Label the Picture

Nesta actividade o jogador arrasta palavras para o sítio certo da legenda; caso o tente fazer para uma localização incorrecta a aplicação não permite e tem de tentar de novo.

Find the pairs

Nesta actividade o jogador deve fazer corresponder imagens e palavras sobre várias temáticas.

Paint the words

Nesta actividade o utilizador deve colocar as palavras no grupo certo.

Word search

Nesta actividade o utilizador encontra palavras em puzzles sobre várias temáticas.

Monkey squash

Nesta actividade o utilizador tem de adivinhar as palavras sobre várias temáticas antes de o macaco ser esmagado.

Matching

Nesta actividade o utilizador faz corresponder imagens e palavras sobre várias temáticas.

Fill in the gaps

Nesta actividade o utilizador constrói frases com sentido sobre várias temáticas.

Word 2 word

Nesta actividade o utilizador coloca as palavras e as frases, sobre várias temáticas, na ordem correcta tão depressa quanto possível.

Order the sentences

Nesta actividade o utilizador coloca as frases na ordem correcta de forma a fazer um texto coerente sobre várias temáticas.

Read and choose

Nesta actividade o utilizador lê e escolhe as melhores respostas sobre várias temáticas.

Quiz

Nesta actividade o utilizador é questionado sobre várias temáticas.

Print and do



Imagem 72 - Actividades de *Print and do*

Nesta secção o utilizador encontra diversas actividades e *flashcards* sobre várias temáticas que pode imprimir para trabalhar em papel.

Songs

Nesta secção o utilizador encontra 4 categorias de canções: *easy songs*, *not so easy songs*, *songs for little kids* e *traditional songs*.

Easy songs



Imagem 73 - *Easy Songs*

Canções simples e ritmadas com um grau de dificuldade reduzido. São apresentadas em forma de filme, ou seja, podem ser vistas, ouvidas e lidas, pois têm legendas e, claro, cantadas. O utilizador também pode realizar algumas actividades relacionadas com as canções.

Not so easy songs



Imagem 74 - *Not so easy songs*

Canções simples e ritmadas com um grau de dificuldade médio. São apresentadas em forma de filme, ou seja, podem ser vistas, ouvidas e lidas através das legendas e, claro, cantadas. O utilizador também pode realizar algumas actividades relacionadas com as canções.

Songs for little kids



Imagem 75 - *Songs for little kids*

Canções simples e ritmadas com um grau de dificuldade muito reduzido. São apresentadas em forma de filme, ou seja, podem ser vistas, ouvidas e lidas através das legendas e, claro, cantadas.

Traditional songs

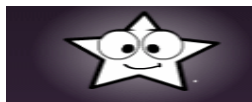


Imagem 76 - *Traditional songs*

Canções tradicionais da cultura inglesa, como por exemplo, *Old MacDonald*. São apresentadas em forma de filme, ou seja, podem ser vistas, ouvidas e lidas através das legendas e, claro, cantadas. O utilizador também pode realizar algumas actividades relacionadas com as canções.

Stories

A secção das histórias divide-se em 4 categorias: *short stories*, *longer stories*, *stories for little kids*, e *traditional stories*.

Short stories



Imagem 77 - *Stories*

Nesta secção são apresentadas pequenas histórias com imagem, som e texto. O utilizador pode experimentar algumas actividades relacionadas com as histórias.

Longer stories



Imagem 78 - Stories

Nesta secção são apresentadas pequenas histórias com texto e som. O utilizador pode experimentar algumas actividades relacionadas com as histórias.

Stories for little kids



Imagem 79 - Stories for little kids

Nesta secção são apresentadas pequenas histórias simples com imagem, som e texto. O utilizador pode experimentar algumas actividades relacionadas com as histórias.

Traditional stories



Imagem 80 - Traditional stories

Nesta secção são apresentadas histórias tradicionais e contos de fadas simples com imagem, som e texto. O utilizador pode experimentar algumas actividades relacionadas com as histórias.

Story maker

Nesta actividade o aluno elabora um conto de fadas em que tem de escolher diversos elementos para chegar à história final, desde o nome da princesa ao instrumento musical preferido. No final, surge uma história com os elementos seleccionados. A história

pode ser impressa. O utilizador pode, a partir da aplicação, consultar o dicionário em qualquer momento (hiperligação para *Cambridge Dictionaries Online*).



Imagem 81 - Story maker

Listen, read and write

Nesta secção o utilizador pode praticar a audição, a leitura e a escrita em língua inglesa. Em relação a *reading* e *writing* são apresentados diversas hiperligações externas. Para *reading* os utilizadores podem aceder a hiperligações para *websites* com novidades sobre livros, de clubes de leitura e autores. Para *writing* os utilizadores podem aceder a hiperligações para *websites* com dicas para escrever histórias, *websites* onde o utilizador pode escrever poemas e outros onde pode enviar histórias e poemas entre outros.

Listen up



Imagem 82 - Listen up

São apresentadas diversas actividades divertidas para *listening*, nomeadamente, uma actividade sobre as horas em que o utilizador ouve as horas e deve mover os ponteiros do relógio em conformidade.

Read on



Imagem 83 - *Read on*

São apresentadas diversas hiperligações externas a que os utilizadores podem aceder. Estas hiperligações dividem-se em duas categorias: *websites* onde o utilizador encontra informação sobre livros, escritores e ilustradores e *websites* com novidades sobre livros, de clubes de leitura e autores.

Write away

São apresentadas diversas hiperligações externas a que os utilizadores podem aceder. Estas hiperligações dividem-se em três categorias: *websites* onde o utilizador pode praticar a escrita através de jogos e actividades; *websites* onde o utilizador pode escrever a amigos mensagens, cartas e postais; *websites* onde o utilizador pode praticar a escrita criativa, por exemplo poemas, histórias e banda desenhada.

4.3 LCF PractiseZone

4.3 LCF PractiseZone

O *website LCF PractiseZone* é um subdomínio do *LCF EnglishZone* especialmente dirigido às crianças que estão a aprender ESL. Os outros subdomínios de *LCF EnglishZone* relacionam-se com a parte fónica e gramatical da língua inglesa. Existe também um subdomínio em que é apresentado um repositório de imagens.

O *LCF PractiseZone* destina-se a crianças e professores para a aprendizagem e ensino da língua inglesa num nível elementar. De uma forma geral, o *website* permite ao utilizador jogar jogos, imprimir actividades para fazer em papel, ouvir canções e ler e ouvir histórias. Neste *website* a criança pode encontrar actividades para aprendizagem de inglês como língua estrangeira. O professor pode encontrar actividades para serem exploradas *online* ou em papel em contexto de sala de aula. Os conteúdos organizam-se por áreas temáticas, que agrupam vários tipos de actividade, ou por actividade, que agrupa várias temáticas.

1. Interacção

O utilizador começa logo a interagir quando entra no *website* pela primeira vez, a navegabilidade é simples e rápida bastando dois cliques para aceder aos conteúdos, não sendo necessário efectuar qualquer tipo de registo, o que fomenta o interesse da criança e favorece o regresso ao *website*.

Consistência na apresentação de conteúdos com recursos a botões e ícones familiares

No esquema de interacção, e apesar de se assumir algumas características padronizadas, verifica-se inconsistência na navegabilidade em actividades similares.

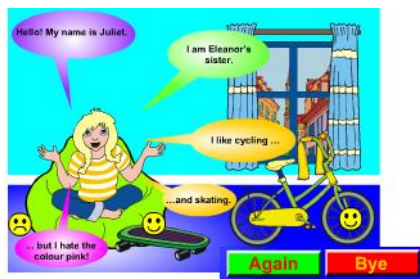


Imagem 84 - Meet Juliet



Imagem 85 - The House

Nas histórias acima ilustradas os botões *Again* e *Bye* da primeira imagem têm a mesma funcionalidade dos botões *Again* e *Quit Story* da segunda imagem, mas o formato, a cor e a etiqueta não são iguais. A utilização inconsistente de elementos provoca frustração dos utilizadores que antecipam uma correspondência exacta.

O formato dos botões e ícones é importante para quem navega nos conteúdos para melhorar a interacção. No *PractiseZone* por vezes surgem botões e ícones tridimensionais e outras vezes não, conforme se verifica nas imagens anteriores, prejudicando assim o *feedback*.

2. Texto

O texto é um recurso pouco utilizado na *Homepage* e páginas intermédias aparecendo com mais frequência nas animações em Flash e na secção de ajuda.

A utilização é normalizada tanto no tamanho e fonte como no contraste e na identificação de hiperligações. Na utilização em animações, o texto surge por vezes sobre um fundo colorido mas legível devido ao tamanho e contraste.



Imagem 86 - Balões de diálogo com cor de fundo multicolorida

Na secção de ajuda o texto é sucinto e facilmente compreensível sem necessidade de o utilizador perder tempo em conteúdos que não são o seu propósito.



Imagem 87 - Secção de Ajuda

3. *Multimédia*

A *Homepage* contém unicamente elementos estáticos nomeadamente imagens e botões. Os elementos animados aparecem apenas nos conteúdos e são anunciados por uma barra de progresso pois utilizam tecnologia Flash.

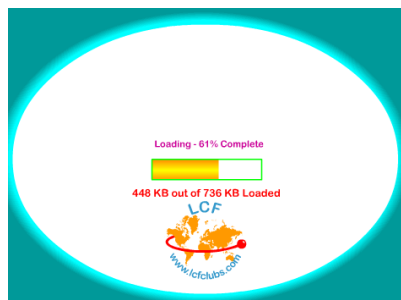


Imagem 88 - Barra de Progresso

A utilização deste tipo de recursos provoca frustração, principalmente a quem tem uma ligação lenta, podendo levar à distração e até ao abandono do *website* principalmente quando ocorrem situações de erro.

Após seleccionar a actividade *Earth, Moon and Sun*, o utilizador é confrontado com uma mensagem de erro relativa ao facto de a página não pode ser apresentada.



Imagem 89 – Erro, hiperligação indisponível

A facilidade de utilização por vezes é penalizada quando numa animação é alterada a posição de elementos, como setas, em que o utilizador aguarda o seu posicionamento sempre no mesmo local.



Imagem 90 - Utilização diferente para o mesmo botão

O botão  para além de alterar de posição, também surge com uma cor diferente.

As animações são simples e muitas vezes os elementos como botões e ícones surgem em forma bidimensional prejudicando a interacção.

O recurso ao som está presente nas animações, como música de fundo, e também em diálogos de forma harmoniosa e com excelente pronúncia faltando apenas a utilização em *rollovers*.

Na actividade musical *Sing with Julie* o dispositivo de controlo de som não funciona.

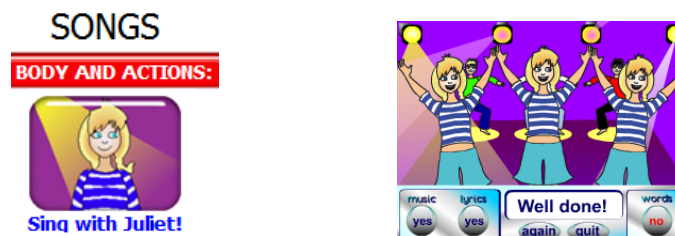


Imagem 91 - Actividade *Sing with Julie*, Controlo de som não normalizado

Na actividade musical *Grandma Moses* os controladores multimédia surgem normalizados.



Imagem 92 - Actividade *Grandma Moses*

4. Navegação e pesquisa

No que diz respeito a motores de pesquisa, não foi implementado qualquer esquema assim sendo nesta secção só será focada a navegabilidade.

A barra de navegação é substituída por um título da secção no topo da página e por um botão *Home* faltando assim o conceito de logótipo.

A *Homepage*, sendo uma excelente porta de entrada, proporciona ao utilizador o rápido acesso aos conteúdos provocado pelo entusiasmo da facilidade de navegação.



Imagem 93 - Homepage

Nós, ocidentais, lemos da esquerda para a direita e de cima para baixo; assim a tendência de focarmos as atenções para cima e para a direita surge com naturalidade. Estas regras foram tidas em conta no design do *website* uma vez que os botões com hiperligações surgem à esquerda e o conteúdo ordenado de cima para baixo à direita. A excelente utilização de etiquetas proporciona uma boa resposta a quem navega, apesar do conceito de logótipo ser substituído por um botão *Home*.

5. Interface gráfico do utilizador

A porta de entrada é bem sucedida quando os utilizadores que acedem pela primeira vez e depois voltam.



Imagem 94 - Homepage

Aspectos positivos

A simplicidade gráfica e a correcta disposição das actividades garantem a satisfação de quem visita porque permitem um acesso rápido, o conteúdo é actualizado, há facilidade na utilização e o tempo de *download* é mínimo.

A ausência de *banners* de publicidade, que desviam a atenção do utilizador, também é um factor favorável.

Aspectos negativos

À medida que o utilizador vai navegando, encontra várias inconsistências, nomeadamente botões com a mesma funcionalidade mas com formas ou cores diferentes.

Quando os ícones e os botões não surgem em modo tridimensional, o utilizador não se apercebe que se trata dum elemento clicável.



Imagem 95 - Botões não normalizados

O botão *Again* não dá a entender que se trata dum elemento clicável; depois de pressionado, o utilizador está à espera de interagir a partir do início, mas só volta para a imagem anterior.



Imagem 96 - Imagem após clique no botão *Again*

O logótipo apesar de aparecer sempre no topo ao longo dos diferentes níveis de navegação, não se encontra normalizado uma vez que não tem associada uma hiperligação.

6. Erros do sistema e ajuda

O esquema de ajuda encontra-se normalizado permitindo ao utilizador recorrer a ele em qualquer momento, sem prejuízo da navegabilidade, uma vez que é simples e de rápido acesso.



Imagem 97 - Menu de Ajuda

A utilização da tecnologia Flash e PDF na apresentação de conteúdos implica a instalação de *Plug-ins* ou *software* disponibilizados no menu de ajuda. Assim, os erros de sistema prendem-se com os conhecimentos e permissões dos utilizadores para instalarem quer *Plug-ins* quer *software* de leitura PDF.

Durante a navegação foram identificados muitos erros na apresentação dos conteúdos.



Imagem 98 - Botões sem funcionalidade

Não existe qualquer funcionalidade nos botões *Again* na primeira actividade e *Bye* da segunda.

As actividades são abertas numa nova aba ou página do *browser* e por vezes surge a informação de erro externo, a não existência da hiperligação ou simplesmente uma página em branco.

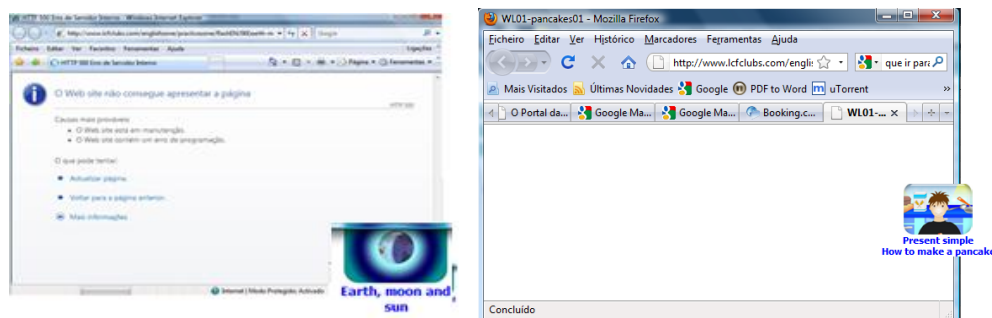


Imagem 99 - Páginas de erro

7. Conteúdo

A *Homepage* tem duas formas distintas de aceder as conteúdos: através de tipos de actividades ou das unidades temáticas:



Imagem 100 - Tipo de actividades na barra de menu e actividades por unidade temática

Na organização por tipos de actividades existem 4 páginas intermédias: *Stories*, *Songs*, *Games*, *Print & Play*. Na *Homepage* estão listadas todas as áreas temáticas

exploradas no *website* e que englobam todas as actividades propostas por tipo de actividade na barra de menus. As áreas temáticas são catorze:

1. *I can speak English*

Greetings; Simple actions; Counting up to 12; Question: What is it?

2. *All about me*

Basic descriptions; Parts of the body; Colours; Days of the week; More actions

3. *Family*

Family members; Colours; Describing a face; Numbers up to 20

4. *Animals*

Wild animals; Farm animals; Pets

5. *My birthday*

Seasons; Months; Time; Daily routine; Weather; Tell your age

6. *The world around me*

Planets; Countries; Saying where you live; Nationalities; On the beach

7. *My school*

Places in school; Numbers up to 40; The alphabet

8. *I would like...*

Food vocabulary; Meals

9. *Sports*

Parts of the body (Revision); More verbs; Sports; Football

10. *Clothes*

Clothes and weather; Dressing up

11. *Where I live*

House and home vocabulary; numbers up to 100

12. *I travel*

Means of transport

13. *Holidays & festivals*

Pancake Day; Valentine's Day; Mother's Day; Easter; Halloween; Christmas

14. *Henry and Max*

Histórias e contos tradicionais actualizados mensalmente.

Tabela 4 - Conteúdos LCF PraticZone

Ao seleccionar uma unidade temática, o utilizador acede uma página que lista vários tipos de actividades:



Imagem 101 - Página de uma unidade temática

Todas as unidades temáticas se organizam da seguinte forma: *Input*, *Practice and fun – games*, *Print & Play*, *Soundbits*.

Input

Nesta secção o utilizador pode aceder a várias histórias e canções introdutórias ao vocabulário da unidade.

Practice and fun

Nesta secção o utilizador pode aceder a vários jogos e actividades interactivas sobre a unidade temática.

Print & Play

Nesta secção o utilizador pode aceder a várias actividades que pode imprimir e trabalhar em papel, por exemplo, *colour*, *word search* e *su doku*.

Soundbits

Nesta secção o utilizador pode aceder a vários ficheiros de mp3 dos quais pode fazer *download*. Esta actividade pode ser particularmente útil para dinamização em sala de aula.

Análise detalhada dos conteúdos

Nos destaques das unidades temáticas são exploradas actividades que encontramos distribuídas por tipo de actividade na barra de menu:

Stories

Nesta secção o utilizador encontra 4 categorias de histórias: *Presentations*, *Stories*, *folklore and fairytales*, *poems and rhymes* e *Stories and poems though games*.

Presentations



Imagem 102 - *Presentations*

O utilizador pode aceder a apresentações interactivas de vocabulário simples, por exemplo sobre panquecas.

Stories, folklore and fairytales



Imagem 103 - Stories

O utilizador pode aceder a diversas histórias e contos de fadas, por exemplo, *Jack and the beanstalk*.

Poems and rhymes



Imagem 104 - Poems

O utilizador pode aceder a diversos poemas e rimas, por exemplo, um *Valentine's Day poem*.

Stories and poems trough games



Imagem 105 - Stories trough games

O utilizador pode aceder a diversas histórias e poemas através de jogos, por exemplo, *The penalty*.

Songs

Nesta secção o utilizador encontra oito categorias de canções: *Traditional*, *Greetings*, *Body and actions*, *Food*, *Animals*, *Seasons*, *weather and surroundings*, *Transports* e *Counting and spelling*.

Games

Nesta secção o utilizador encontra oito categorias de jogos: *memory games*, “*drag and drop*” *games*, *create and colour*, “*click and shoot*” *games*, *spelling*, *reading*, *listening*, *online quizzes* e *miscellaneous*.

Print and Play

Nesta secção o utilizador encontra sete categorias de actividades para imprimir: *calenders*, *su doku*, *word searches & crosswords*, *read & write*, *colour*, *cards*, *miscellaneous*.

5. Reflexão global sobre os *websites* analisados

5. Reflexão global sobre os *websites* analisados

Dos três *websites* analisados, o mais interessante em termos educativos é o *Mingoville* pois potencia a aprendizagem do aluno na medida em que permite interagir, avaliar e acompanhar a sua evolução individual. Depois o *LCF PractiseZone* pela sua extraordinária simplicidade e objectividade. Por último, o *LearnEnglishKids* que, apesar da riqueza dos conteúdos, não é tão apelativo como os anteriores devido à maciça utilização de texto narrativo.

Como podemos verificar, os conteúdos propostos por estes *websites* adequam-se plenamente aos objectivos das orientações programáticas e podem com facilidade ser implementados na realidade portuguesa. No entanto, todos os conteúdos devem ser sempre ponderados atendendo ao contexto da turma com que se vai trabalhar. Também não podemos esquecer que muitas escolas do 1.º CEB ainda não dispõem de rede *wireless*, apesar de os alunos já disporem de portáteis, por isso os conteúdos multimédia a dinamizar em aula devem ser motivo de estudo prévio por parte do professor. Por outro lado, o professor pode sempre trabalhar os conteúdos em PDF, assim como ficheiros áudio, e pode trabalhar todos os conteúdos multimédia em grupo a partir do computador da sala e respectivo projector ou quadros interactivos.

No próximo capítulo apresento duas propostas de dinamização educativa dos conteúdos dos *websites*. Apresento um tema explorado em duas unidades: uma que visa a sensibilização para a língua inglesa, a outra tem como objectivo a aprendizagem da língua inglesa.

6. Proposta de utilização educativa

6. Proposta de utilização educativa

O papel do professor é criar as condições para a invenção.

Papert

Nesta proposta de utilização educativa adapto a planificação para *Clothes* proposta pelas *Orientações Programáticas*. A partir desta planificação, apresento duas, uma para a sensibilização da Língua Inglesa (com a exploração das *skills: listening e speaking*) e outra para aquisição da Língua Inglesa (com a exploração das *skills: listening, speaking, reading e writing*). Para isso apresento a planificação e os exercícios para dinamizar em aula. As propostas de actividades são retiradas dos *websites* analisados.

Clothes	
Objectivos de Aprendizagem	Sou capaz de identificar vestuário; Sou capaz de descrever o que tenho vestido; Sou capaz de descrever o que outros têm vestido; Sou capaz de perguntar a alguém o que ele/ela tem vestido; Sou capaz de compreender e responder quando alguém me pergunta o que tenho vestido; Sou capaz de fazer a legenda de uma imagem com vestuário; Sou capaz de ler uma imagem com legendas sobre vestuário.
Actividades	Identificar vestuário; Perguntar/Responder a perguntas sobre vestuário; Descrever o que tenho vestido; Descrever o que outras pessoas têm vestido; Jogar jogos descritivos, usando roupas; Descrição oral sobre o que tenho vestido.

Vocabulário	<i>T-shirt, shirt, skirt, jeans, socks, dress, jacket, shorts, top, scarf, shoes, boots, trainers, coat, jumper.</i>
Estruturas	<i>What's this? It's a (T-shirt). / They are (boots).</i> <i>What are you wearing? I am wearing a T-shirt and a skirt.</i> <i>What is (s)he wearing?(S)he is wearing....</i> <i>Put on your (socks).</i> <i>Take off your (T-shirt).</i>
Actividades Finais	Elaborar um dicionário de imagens; Cortar/Pintar um boneco de cartão e o vestuário respectivo.
Histórias	<i>Mingoville Mission 2 Colours and Clothes: What to wear (Activity 3) e The red sock (Activity 5).</i> LearnEnglishKids: <i>My favourite Clothes</i> LCF PractiseZone: <i>The Green King (Unidade 10 Clothes and Weather)</i>
Canções/Rimas	<i>Mingoville Mission 2 Colours and Clothes: Ready to go</i> LearnEnglishKids: <i>Don't Put Your Trousers On Your Head!</i>
Games	<i>Mingoville Mission 2 Colours and Clothes: Colour the clothes; Memory; Catch the Clothes; Spell Clothes & Colours; What am I wearing?; Colours and Clothes Challenge.</i> LearnEnglishKids: <i>Winter clothes – Match the words and pictures; Clothes match – Match the words and pictures; Clothes word search; Clothes words – Guess the words;</i> LCF PractiseZone: <i>King memory; Rebuilding the story; Find the hats.</i>
Sítios na Internet para	Exploração do tema <i>Clothes</i> <i>Mingoville Mission 2 Colours and Clothes:</i>

actividades	http://app.dk.mingoville.com/ LearnEnglishKids: http://www.britishcouncil.org/kids-topics-clothes.htm LCF PractiseZone: http://www.lcfclubs.com/englishzone/practicezone/EN-Unit10.asp
Actividades Intercurriculares	Investigar sobre os diferentes materiais a partir dos quais se pode fazer roupa: algodão, lã, etc; Descobrir a origem desses materiais. (animal ou vegetal; etc.)

Tabela 5 - Adaptação da Unidade Clothes das *Orientações Programáticas*

	Sensibilização para a aprendizagem da língua
Objectivos	Identificar vestuário Cantar uma canção Ouvir e repetir vocabulário sobre vestuário
Linguagem	<i>Shorts; T-shirt; Shirt; Shoes; Hat; Scarf; Jumper; Coat.</i> <i>Put on your (hat).</i>
Revisão de linguagem	<i>Colours</i>
Materiais	<i>Flashcards</i> Fotocópias Computadores <i>Flashcards a partir de http://www.britishcouncil.org/kids-topics-clothes.htm</i> <i>Dress the Green King:</i> http://www.lcfclubs.com/englishzone/practicezone/flashEN/10DressKing.asp

Tabela 6 - Aula de Sensibilização para a Aprendizagem da Língua

S – Speaking; L – Listening; W – Writing; R – Reading

Objectivo	Descrição das actividades	Skill	Tempo
Introduzir vocabulário	O professor e os alunos cumprimentam-se em língua inglesa. A professora pergunta: “<i>What’s the weather like today?</i>” A professora mostra um chapéu e diz “<i>Hat</i>”. Repete e pede aos alunos que repitam. De seguida a professora apresenta o <i>flashcard</i> do <i>Hat</i>. Os alunos repetem. A professora pede aos alunos que adivinhem qual é o novo tema da unidade. A professora apresenta o restante vocabulário com recurso aos <i>flashcards</i>, por exemplo, <i>a t-shirt</i>. Sempre que apresenta um novo item pergunta a diferentes alunos: <i>What’s this?</i>	L/S	2’ 7’ 6’
Consolidar vocabulário recorrendo a cores	A professora pede aos alunos que apontem para uma peça de determinada cor, por exemplo, “ <i>Find pink shoes</i> ”.	L/S	4’

Objectivo	Descrição das actividades	Skill	Tempo
Associar a palavra e a imagem Repetir o vocabulário	De seguida a professora diz “ <i>Let’s make a song</i> ”. A professora fixa no quadro o <i>flashcard</i> com o “ <i>hat</i> ” e diz “ <i>put on your hat</i> ” enquanto coloca o chapéu. Faz o mesmo com os outros itens e pede aos alunos que acompanhem. De seguida a professora começa a cantar o <i>Clothing Rap</i> <i>Hat</i> <i>T-shirt</i> <i>Put on your shorts</i> <i>Jumper</i> <i>Shirt</i> <i>Scarf</i> <i>Put on your shoes</i> Os alunos cantam a canção/rap e são encorajados a repetir as palavras. A professora acompanha apontando os respectivos <i>flashcards</i> e mimizando as acções:	L/S	10’
	A professora distribui uma folha com mini <i>flashcards</i> . Os alunos devem recortá-la de acordo com o pedido. Os alunos cantam de novo a canção mostrando o mini <i>flashcard</i> correcto e repetindo as palavras que conseguirem. Na segunda vez que cantarem a professora retira os <i>flashcards</i> do quadro.	L/S	8’
	A professora projecta a actividade <i>Dress the Green King</i> . Os alunos dão sugestões do que vestir e conhecem a palavra <i>coat</i> . A professora diz a palavra-chave para a próxima aula: <i>scarf</i> .	L/S	8’

Tabela 7 - Descrição das actividades

	Aprendizagem da língua
Objectivos	Ouvir e identificar vocabulário Ler e desenhar peças de vestuário Desenhar e escrever o nome de peças de vestuário Jogar jogos de correspondência e memória
Linguagem	<i>Hat; Coat; Socks; Shoes; T-Shirt; Skirt; Shorts; Watch; Trainers; Shirt; Jacket; Dress; Underwear; Suit; Trousers; Sweater; Blouse; Gloves; Tie; Scarf; Jeans</i>
Revisão de linguagem	<i>Colours, Clothes</i>
Materiais	<i>Flashcards</i> Fotocópias Computadores <i>Data Show</i> Mingloville: Mission 2, Activities: 1, 2 Folha de exercícios: http://www.britishcouncil.org/kids-print-clothes.pdf Guess the Word: http://www.britishcouncil.org/kids-games-hangman-clothes.htm King memory: http://www.lcfclubs.com/englishzone/practicezone/flashEN/05Ekingmemory.asp

Tabela 8 - Aula de Aprendizagem da Língua

S – Speaking; L – Listening; W – Writing; R – Reading

Objectivo	Descrição das actividades	Skill	Tempo
Rever o vocabulário	O professor e os alunos cumprimentam-se em língua inglesa. A professora pergunta: “ <i>What’s the weather like today?</i> ”	L/S	2’
	A professora inicia a actividade 1 da missão 2 do <i>Mingoville</i> . Os alunos acompanham a projecção e dizem a peça de vestuário pedida pela professora ou repetem-na quando a professora clica para o Bob a dizer.	L/S	6’
	Os alunos devem fazer os dois primeiros níveis da actividade 2 da missão 2 em que devem colorir determinado vestuário com cores ao seu gosto. A professora pergunta as cores do vestuário.	L/S	7’
Consolidar vocabulário	A professora distribui uma folha de exercícios e pede aos alunos que façam o primeiro exercício em que devem fazer a correspondência entre imagens de vestuário e palavras. Os alunos corrigem o exercício oralmente.	R/W	5’
	De seguida os alunos fazem o segundo exercício em que devem encontrar na sopa de letras peças de vestuário. Quando terminam trocam a folha com o colega do lado e acompanham a correcção feita no quadro corrigindo o exercício. No final trocam impressões com o colega sobre o exercício e a correcção.	R/S/L	10’

Objectivo	Descrição das actividades	Skill	Tempo
Soletrar o vocabulário	A professora acede ao jogo <i>Guess the Word</i> do website <i>LearnEnglishKids</i> e projecta-o. Os alunos são divididos em dois grupos iguais, por exemplo, rapazes e raparigas. Cada grupo deve adivinhar a palavra sobre vestuário seguindo a pista e seleccionando letras, devendo de participar todos os elementos do grupo à vez. Enquanto um grupo tenta adivinhar o outro controla o jogo e o clica nas letras seccionadas. Ganha um ponto a equipa que adivinha a palavra sem esmagar o macaco e a equipa que não se engana a clicar nas letras. No final ganha quem marcar mais pontos.	L/S/R /W	10'
	Se houver tempo os alunos podem jogar em pares o <i>King Memory</i> .	L	5'

Tabela 9 - Descrição das actividades

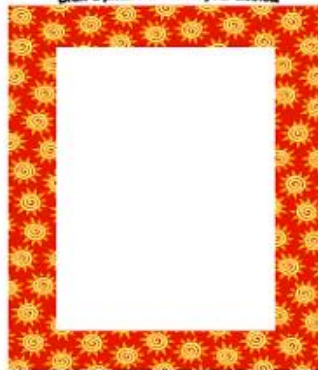
Match the words to the pictures



Find the words

G	W	B	J	A	C	K	E	T	S
T	S	H	I	R	T	Q	P	V	H
Y	L	L	S	K	I	R	T	V	O
O	I	V	S	H	O	E	S	G	R
D	R	E	S	S	M	A	V	X	T
P	J	T	R	A	I	N	E	R	S
Q	E	W	I	B	B	C	A	P	K
Y	A	M	G	L	O	V	E	S	C
F	N	B	O	O	T	S	S	X	T
Z	S	M	Q	P	K	P	M	X	S

What are your favourite clothes?
Draw a picture and label your clothes!



7. Conclusão

7. Conclusão

As novas gerações, ditas gerações digitais, caracterizam-se por nascerem numa altura em que os dispositivos electrónicos e conceitos como *edutainment*, videojogo e multimédia são realidades do dia-a-dia da vida de milhões de crianças. No entanto, muitas destas crianças quando chegam à escola encontram uma realidade monomédia, o que é um contra-senso. Desta forma, a integração das TIC na escola é fundamental, uma vez que estas já fazem parte da educação e da vida da criança em contextos não formais de aprendizagem.

A integração curricular das TIC deve basear-se em novos paradigmas de aprendizagem centrados nos alunos. Quando as TIC são introduzidas no modelo de aprendizagem tradicional, a sua utilização é geralmente passiva por parte do aluno. Ou seja, as tecnologias são utilizadas como meras substitutas do papel em ferramentas como dicionários, enciclopédias ou processadores de texto utilizado como mera máquina de escrever. Ao contrário, os novos paradigmas educacionais e os fantásticos desenvolvimentos que têm ocorrido ao nível das ferramentas informáticas ligadas ao conceito de *Web 2.0* permitem a “construção de ambientes promotores da aprendizagem” (Coutinho, 2005, p. 1) em que os recursos tecnológicos se tornam ferramentas cognitivas ao serviço da construção de conhecimentos.

A introdução de uma Língua Estrangeira no 1.º CEB em Portugal justifica-se pelo contexto europeu e mundial em que estamos inseridos. Por outro lado, a aprendizagem de uma LE pode facilitar percursos académicos e profissionais e pode, também, servir de preparação a um futura aprendizagem formal.

Em Portugal assistimos à implementação da Língua Inglesa no 1.º CEB em 2006 para o terceiro e quarto anos de escolaridade, generalizando-se em 2008 para o primeiro e segundo anos.

Na convergência de todos estes aspectos, surge a oportunidade de integração da componente tecnológica e da aprendizagem da Língua Inglesa como actividade extra-curricular.

Neste sentido analisei recursos *online* para o ensino-aprendizagem da Língua Inglesa, mais concretamente de três *websites*: *Mingoville*

(<http://www.mingoville.com/pt.html>), Learn English Kids
(<http://www.britishcouncil.org/kids.htm>) e LCF Practice Zone
(<http://www.lcfclubs.com/englishzone/practicezone/>).

Os parâmetros de análise organizaram-se da seguinte forma: interacção; texto; multimédia; navegação e pesquisa; interface gráfico do utilizador; erros do sistema e ajuda e conteúdo.

O *website Mingoville* destina-se a crianças de todo o mundo que queiram aprender a língua inglesa como Língua Estrangeira de forma lúdica. O *website* também pode ser utilizado como *Learning Management System* em contexto de sala de aula ou de escola. Da análise efectuada posso constatar que o *website* tem bastante qualidade tanto em termos de usabilidade como de conteúdo. Pode ser uma excelente ferramenta de trabalho na dinamização de actividades para a aprendizagem da Língua Inglesa no 1.º CEB e atendendo ao excelente potencial de interactividade que apresenta.

LearningEnglishKids é um *website* do *British Council* destinado a crianças para aprendizagem da Língua Inglesa como Língua Estrangeira, nível elementar, e é uma boa fonte de recursos lúdicos para ser utilizada tanto em contexto de sala de aula como a nível de utilizador individual. De uma forma geral, o *website* permite ao utilizador jogar jogos, imprimir actividades para fazer em papel, ouvir canções e ler e ouvir histórias. O *website* apresenta recursos específicos para professores, pais e utilização autónoma por parte da criança. Da análise efectuada posso constatar que o *website* tem bastante qualidade podendo ser uma excelente ferramenta de trabalho dada a variedade dos conteúdos e o seu rigor científico.

O *LCF Practise Zone* pertence ao *LCF Clubs* e destina-se à aprendizagem da Língua Inglesa como segunda língua. Os conteúdos destinam-se a crianças e apresentam-se de forma lúdica. O *website* apresenta-se organizado por unidades temáticas que podem ser facilmente dinamizadas em contexto de sala de aula ou por um utilizador individual. O *LCF PractiseZone* destina-se, também, a professores para o ensino da Língua Inglesa num nível elementar. De uma forma geral, o *website* permite ao utilizador jogar jogos, imprimir actividades para fazer em papel, ouvir canções e ler e ouvir histórias. Neste *website* a criança pode encontrar actividades para aprendizagem de Inglês como língua estrangeira. O professor pode encontrar actividades para serem exploradas *online* ou em papel em

contexto de sala de aula. Da análise efectuada posso constatar que o *website* tem bastante qualidade podendo ser uma interessante ferramenta de trabalho para AEC de Inglês dada a simplicidade de navegação e gráfica que apresenta.

Como podemos verificar, os conteúdos propostos por estes *websites* adequam-se plenamente aos objectivos das orientações programáticas e podem, com facilidade, ser implementados na realidade portuguesa. No entanto, todos os conteúdos devem ser sempre ponderados atendendo ao contexto da turma com que se vai trabalhar. Também não podemos esquecer que muitas escolas do 1.º CEB ainda não dispõem de rede *wireless*, apesar de os alunos já disporem de portáteis. Por outro lado, o professor pode sempre trabalhar os conteúdos em PDF assim como ficheiros áudio e pode trabalhar todos os conteúdos multimédia, em grupo, a partir do computador da sala e respectivo projector ou quadro interactivo.

Para facilitar uma primeira aplicação destes *websites*, apresentei uma proposta de utilização educativa dos conteúdos adaptando a planificação para *Clothes* proposta pelas *Orientações Programáticas*. A partir desta planificação apresentei duas, uma para a sensibilização da Língua Inglesa (com a exploração das *skills: listening e speaking*) e outra para aquisição da Língua Inglesa (com a exploração das *skills: listening, speaking, reading e writing*).

Termino com a firme convicção que a aprendizagem de uma língua franca integrada no currículo do 1.º CEB é absolutamente fundamental para a formação das gerações presentes e futuras. Mais: a aprendizagem da língua com recurso a ferramentas multimédia é um passo basilar na preparação de futuros profissionais em qualquer área de trabalho que se querem cidadãos portugueses/europeus.

Fica a seguinte questão: a AICL, melhor, o CLIL é já uma realidade para alguns estudantes do programa Erasmus. Para quando no 1.º ciclo em Portugal?

8. Referências bibliográficas

8. Referências bibliográficas

- Amante, L. (2007). *As TIC na Escola e no Jardim de Infância. Motivos e factores para a sua integração. Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 3, pp. 51-64. Disponível em <http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/sisifo03ENGa4.pdf> [Consultado em 01/02/2008].
- Balanskat, A., Blamire, R., Kefala, S. (2006). *The ICT Impact Report A review of studies of ICT impact on schools in Europe*. Brussels: European Schoolnet. Disponível em http://insight.eun.org/shared/data/pdf/impact_study.pdf [Consultado em 14/07/2008].
- Bento, C., Coelho, R., Joseph, N., Mourão, S. J., (2005). *Programa de Generalização do Ensino de Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico*, Ministério da Educação. Disponível em http://www.min-edu.pt/np3content/?newsId=304&fileName=op_ingles_3_4.pdf [Consultado em 03/02/2008].
- Bralia, C., Catenazzi, N. (2008). *Two-fold Learning: Learning by Developing and Learning by Playing. The 7th European Conference on E-learning: ECEL 2008*. Reino Unido: Academic Publishing Limited.
- Coll, C., Martín, E., Mauri, T., Miras, M., Onrubia, J., Sole, I., Zabala, A. (2001). *O construtivismo na sala de aula Novas perspectivas para a acção pedagógica*. Porto: Edições Asa, Colecção em Foco.
- Comissão Das Comunidades Europeias, (2008). *Multilinguismo: uma mais-valia para a Europa e um compromisso comum*. Disponível em http://ec.europa.eu/education/languages/pdf/com/2008_0566_pt.pdf [Consultado em 01/02/2008].

Coutinho, C. P. (2005). *Construtivismo e investigação em hipermédia. Aspectos teóricos e metodológicos, expectativas e resultados*. “Conferência Iberoamericana em Sistemas, Cibernética e Informática, 4, Orlando, FL, 2005: actas”. <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/4386> [Consultado em 09/06/2008].

Dias A., Mourão, S. (2005). *Inglês no 1.º Ciclo Práticas partilhadas*. Porto: Asa Editores.

Dias, P. (2000). *Hipertexto, hipermédia e media do conhecimento: representação distribuída e aprendizagens flexíveis e colaborativas na Web*. “Revista Portuguesa de Educação” 141-167. Braga: Universidade do Minho. <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/497/1/PauloDias.pdf> [Consultado em 31/10/2008].

Direcção da Geral da Inovação e do Desenvolvimento Curricular, (s. d.). *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*. Disponível em http://sitio.dgidec.min-edu.pt/recursos/Lists/Repositrio%20Recursos2/Attachments/84/Curriculo_Nacional.pdf [Consultado em 14/07/2008].

Dupont, P. (1985). *A dinâmica do grupo-turma*. Coimbra: Coimbra Editora

European Commission, (s. d.). *Content and language integrated learning*. Disponível em http://ec.europa.eu/education/languages/language-teaching/doc236_en.htm [Consultado em 05/08/2009].

European Commission (2008). *Language Teaching – Content and language integrated learning*. Disponível em http://ec.europa.eu/education/languages/language-teaching/doc236_en.htm [Consultado em 10/07/2008].

Gabinete de Assuntos Europeus e Relações Internacionais (2001). *Quadro europeu comum de referência para as línguas – aprendizagem, ensino, avaliação*. Disponível em http://www.asa.pt/produtos/produto.php?id_produto=661536 [Consultado em 01/02/2008].

Gabinete de Assuntos Europeus e Relações Internacionais (2001). *Quadro europeu comum de referência para as línguas – aprendizagem, ensino, avaliação*. Disponível em http://www.asa.pt/produtos/produto.php?id_produto=661536 [Consultado em 01/02/2008].

Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação, (2008). *Modernização Tecnológica das Escolas 2006/07*. Lisboa: Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação

Gilutz, S, Nielsen, J. (s. d.). *Usability of Websites for Children: 70 design guidelines based on usability studies with kids*. Disponível em <http://www.nngroup.com/reports/kids/> [Consultado em 28/07/2009].

Jonassen, D. (1996). *O uso das novas tecnologias na educação à distância e a aprendizagem construtivista*. Brasília: Em Aberto. <http://www.emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1054/956> [Consultado em 13/06/2009].

Loveless, A., Dore, B., (2002). *ICT in the Primary School*, Open University Press.

MacGilchrist, B., Reed, J. e Myers, K. (2004). *The Intelligent School*. Sage Publications. <http://books.google.com/books?hl=pt-PT&lr=&id=9eZNQ0bxeSgC&oi=fnd&pg=PR11&dq=MacGilchrist,+Barbara,+Reed,+Jane+e+Myers,+Kate,+<2004>.+The+Intelligent+School&ots=8TxcGQFbMr&sig=980AuC5StlQuCzmtlQqmTK763z4> [Consultado em 02/11/2008].

Marlowe, B. A., Page, M. L., (2005). *Creating and Sustaining the Constructivist Classroom*. Sage Publications Company.

Marsh. D., (2002). *CLIL – Content and Language Integrated Learning*. Finlândia: Universide de Jyväskylä. Disponível em http://ec.europa.eu/education/languages/pdf/doc491_en.pdf [Consultado em 05/08/2009].

Marsh, D. (s. d.). *Using Languages To Learn And Learning To Use Languages*. Disponível em <http://www.tieclil.org/html/products/pdf/%201%20UK.pdf> [Consultado em 01/07/2009].

Ministério da Educação, (2009). *Despacho n.º 14 460/2008 (2.ª série) de 26 de Maio - Orientações para a implementação das actividades de animação e de apoio à família na educação pré-escolar e das actividades de enriquecimento curricular no 1.º ciclo do ensino básico*. Disponível em http://www.drel.min-edu.pt/destaques/orientacoes_implementacao_aec_2009_2010.pdf [Consultado em 06/08/2009].

Nachmias, R., Mioduser, M., Forkosh-Baruch, A. (2009). *Innovative Pedagogical Practices Using Technology: The Curriculum Perspective*. International Handbook of Information Technology in Primary and Secondary Education: Preliminary Entry 20 (Springer International Handbooks of Education). Voogt, J., Knezek, G. Eds. Springer International Handbooks of Education.

Negroponte, N. (1996). *Ser digital*. Lisboa: Editorial Caminho.

OECD (2001). *Learning to change: ICT in schools*. OECD Publishing.

Papert, S. (1997). *A Família em Rede (Ultrapassando a barreira digital entre gerações)*. Lisboa: Relógio D'Água.

Passos, M., Carvalho, A., Duarte, M. (2007). *Análise De Software Educativo Multimédia De Ciências Da Natureza Um Estudo Sobre A Morfofisiologia Dos Sistemas Humanos*. Actas da V Conferência Internacional de TIC na Educação (Challenges 2007). Disponível em <http://www.nonio.uminho.pt/documentos/actas/actchal2007/042.pdf> [Consultado em 19/08/2009].

Pinto, L., (2007). *Educação Não-Formal um contributo para a compreensão do conceito e das práticas em Portugal*. Dissertação de Mestrado. ISCTE. Disponível em <https://repositorio.iscte.pt/bitstream/10071/705/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o+-+Luis+Castanheira+Pinto+-+PDF.pdf> [Consultado em 14/07/2008].

Plano Tecnológico da Educação, (s. d.). *Plano Tecnológico da Educação*. Disponível em <http://www.escola.gov.pt/escola.asp> [Consultado em 13/07/2008].

Plano Tecnológico, (s. d.). *Plano Tecnológico – Uma estratégia de crescimento com base no Conhecimento, Tecnologia e Inovação*. Disponível em <http://www.planotecnologico.pt/document/OPlanoTecnologico.pdf> [Consultado em 13/07/2008].

Ponte, P., (2000). *Tecnologias de informação e comunicação na formação de professores: que desafios?* Revista Iberoamericana de Educación (pp. 63-90). Disponível em <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/800/80002404.pdf> [Consultado em 13/07/2008].

Ponte, J. P., (1997). *As Novas Tecnologias e a Educação*, Texto Editora.

- Prensky, M., (2006). *“Don’t Bother Me Mom – I’m Learning”*. St. Paul (Minnesota): Paragon House.
- Strecht-Ribeiro, O. (2005). *A Língua Inglesa no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Tecnologia Educativa (2000). *Aprendizagem colaborativa assistida por computador*. Disponível em <http://www.minerva.uevora.pt/cscl> [Consultado em 09/11/2008].
- Tapscott, D. (2009). *Grown Up Digital: How the Net Generation is Changing Your World*. New York: McGraw Hill.
- Vygotsky, L. S., (1978). *Mind in Society: Development of Higher Psychological Processes*. Harvard College.