

APRENDER VOCABULÁRIO FORA DAS PAREDES DA SALA DE AULA

Rute Soares

Judite Carecho

Anabela Fernandes

Universidade de Coimbra, Portugal (FLUC, CELGA-ILTEC, CEIS20)

Resumo

A aprendizagem de vocabulário em língua estrangeira é tarefa que não pode estar confinada às paredes da sala de aula. Procurando ultrapassar modos tradicionais de aprendizagem do léxico e a limitação do contacto com a língua ao tempo/espço da aula, criámos o projeto Aprendizagem Autónoma de Alemão através do Léxico (ALEX), que tem, em 2017-18, a sua fase-piloto, sendo testado em turmas de Alemão da FLUC. Após uma caracterização do público-alvo, foi criado um blogue onde é disponibilizada informação sobre diferentes maneiras de aprender vocabulário, assim como sobre recursos digitais para que os estudantes possam aprender vocabulário lecionado nas aulas através de atividades realizadas de forma autónoma e flexível, fora das aulas. As aplicações escolhidas para a criação de exercícios interativos são o dicionário Leo, o Quizlet e o Learning Apps, disponíveis para computador, tablet e telemóvel. Os dados de utilização recolhidos e os inquéritos realizados mostram a utilização tanto de recursos tecnológicos como de estratégias não tecnológicas, mas também a preferência pelas ferramentas digitais, nomeadamente as que estão associadas ao telemóvel. No entanto, os hábitos de uso dos dispositivos tecnológicos para fins sociais e recreativos que caracterizam os alunos não correspondem a igual apetência e eficácia no uso de ferramentas tecnológicas para a aprendizagem. Os índices de participação, que ficam aquém das expectativas iniciais, sugerem ainda a necessidade de sensibilização para a importância do trabalho de vocabulário e da atividade autónoma, assim como de treino específico para o uso eficaz das ferramentas colocadas à disposição dos alunos.

Palavras-chave

Dispositivos móveis, aprendizagem de vocabulário, alemão como língua estrangeira, aprendizagem autónoma, materiais de ensino-aprendizagem

1. Introdução

A aprendizagem de uma língua estrangeira (LE) é um processo que requer um contacto prolongado do aprendente com essa língua, pois a exposição repetida ao input constitui um fator essencial nesse processo (cf., por exemplo, Ellis, 2012, p. 198).² A exigência de continuidade no contacto com a língua estrangeira é, no entanto, dificilmente compaginável com as limitações de tempo inerentes ao ensino formal dentro da sala de aula. Nessa medida, é importante valorizar todas as fontes de input a que os alunos possam ter acesso noutros contextos, pois a sua exploração contribui para superar esses constrangimentos, levando a aprendizagem para além do tempo e espaço da aula.

Entre os domínios da língua estrangeira que levantam maiores dificuldades a quem a aprende em contexto formal, precisamente devido à exiguidade da exposição à língua nesse contexto, destaca-se o vocabulário, uma componente essencial da língua que influencia tanto as competências recetivas como as produtivas, de tal forma que se considera que permite antecipar o nível geral de competência linguística do aprendente (cf. González-Fernández & Schmitt, 2017, p. 280). Como referem Laufer e Nation (2012, p. 163), para além do problema da quantidade potencialmente ilimitada de palavras a aprender, é importante considerar a questão qualitativa da diversidade de informação associada a cada uma dessas palavras, incluindo o seu significado, a sua forma escrita, a sua forma sonora, e ainda os seus padrões combinatórios. Uma outra questão crítica mencionada pelos mesmos autores prende-se com os diferentes índices de frequência das palavras, que faz com que o vocabulário menos frequente não surja com suficiente abundância no input a que os alunos são expostos e seja, conseqüentemente, de difícil aquisição. Trata-se de um panorama muito diferente do da aprendizagem da gramática, já que as estruturas gramaticais da língua estrangeira são limitadas em número e ocorrem com muito mais frequência no input, aumentando as possibilidades de reforço da aprendizagem.

São antigas as referências às dificuldades que a aprendizagem do vocabulário levanta – Laufer e Nation (2012, p. 163) mencionam observações de Henry Sweet em 1899 –, mas, ao contrário do que a descrição das exigências da tarefa de aprendizagem do vocabulário faria esperar, este não é um tópico que tenha sido sempre valorizado e sistematicamente trabalhado nas aulas de língua estrangeira. Conforme González-Fernández e Schmitt (2017, p. 281) salientam na sua contextualização histórica, o vocabulário adquiriu um lugar central no ensino e aprendizagem de língua estrangeira

² A prática repetida e distribuída no tempo favorece a aprendizagem e a sua consolidação de um modo geral, na língua estrangeira, mas também em outras áreas, como refere Oliveira (2016, p. 94).

no contexto britânico no início do séc. XX, tendo depois perdido essa importância no âmbito de sucessivas abordagens didáticas, que levavam a crer que o vocabulário podia ser aprendido através da simples exposição à língua no contexto de atividades gramaticais ou comunicativas. Só no final do séc. XX, em grande parte devido ao trabalho de Paul Nation, foi de novo atribuído ao vocabulário um lugar cimeiro na investigação sobre a aprendizagem e o ensino da língua estrangeira, reconhecendo-se a necessidade do seu ensino explícito e sistemático.

Têm sido diversas as estratégias usadas para ajudar os aprendentes a enfrentar as exigências da aprendizagem de vocabulário, passando, por exemplo, por listas, glossários e variados tipos de exercícios, mas, na época atual, destaca-se o recurso aos meios tecnológicos que invadiram o quotidiano das sociedades contemporâneas e permitem aos aprendentes de uma língua estrangeira o acesso direto à língua em diversos registos e suportes, tanto os que foram especificamente concebidos para a aprendizagem da língua, como os que foram criados para múltiplos outros fins (cf. Reinders & Stockwell, 2017, p. 367).

O facto de os meios tecnológicos permitirem conjugar informação auditiva com informação visual, tanto na forma de texto como na forma de imagem – fixa ou animada –, constitui uma vantagem muito significativa para a aprendizagem de uma língua em geral e do vocabulário em particular: por um lado, há a possibilidade de reproduzir tanto a forma gráfica como a forma sonora das palavras e, por outro lado, o significado das palavras pode ser explicitado recorrendo quer a imagens quer a sons, ou à combinação de ambos. Para além desta associação das várias dimensões das palavras que é crucial para a aprendizagem do vocabulário de uma língua estrangeira, a conjugação de elementos verbais e não verbais e de diferentes canais sensoriais tem comprovadamente efeitos benéficos para a aprendizagem em geral, de acordo com diversas abordagens teóricas, nomeadamente da psicologia cognitiva (cf. Stockwell, 2016, p. 969), tendo inclusivamente dado origem à teoria de aprendizagem multimédia desenvolvida em Mayer (2009), entre outros.

Uma outra característica dos dispositivos tecnológicos que os torna úteis para auxiliar os alunos de língua estrangeira a aprender o vocabulário é a portabilidade.³ Dispositivos como os computadores portáteis e, em especial, os telemóveis acompanham os alunos no seu quotidiano e podem, como afirmam Pandey e Singh (2015, p. 108) “help bridge school, after school, and home environments”, por exemplo, associando a aprendizagem nas aulas e as atividades complementares da aprendizagem que podem,

³ Cf. a definição de *M-Learning* como “deliverance of education or any learning via any portable devices” (Behera, citado por Pandey & Singh, 2015, p. 114).

com a ajuda destes dispositivos, integrar também o quotidiano dos aprendentes. Esta é uma possibilidade de expandir a aprendizagem de modo a ultrapassar as limitações de espaço e tempo da sala de aula de língua estrangeira, como salienta Rego (2015, p. 708), respondendo especificamente às orientações respeitantes à aprendizagem de vocabulário, que mencionam a necessidade do "involvement and independent work of students outside the classroom" (cf. Graves, referido em González-Fernández & Schmitt, 2017, p. 288), já que as aulas só parcialmente conseguem proporcionar aos alunos o contacto repetido com as palavras que é necessário para a sua aprendizagem (Nation, 2005, p. 48). Esta necessidade compreende-se face às características da aprendizagem do vocabulário, referidas acima, que tornam esta dimensão da língua especialmente sensível às limitações espaço-temporais das aulas.

2. Objetivos

O projeto Aprendizagem Autónoma do Alemão através do Léxico (ALEX), que aqui se apresenta, pretende criar, avaliar e aperfeiçoar recursos que permitam a alunos de Língua Alemã aprender mais eficazmente o vocabulário desta língua, utilizando autonomamente o material disponibilizado. As estratégias para aprendizagem de vocabulário apresentadas pelo projeto são diversas. No entanto, merecem destaque os recursos tecnológicos potencialmente úteis para a aprendizagem do vocabulário, recursos esses que serão avaliados precisamente nesse contexto, isto é, de uma perspetiva didática, pressupondo que a tecnologia é uma componente que pode ser integrada em várias abordagens pedagógicas (Kern, 2006, p. 200), funcionando em complementaridade com a sala de aula (Zhang, 2015, p. 12).

A fase-piloto do projeto está a decorrer no ano letivo de 2017-18, na Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra (FLUC), e tem como objetivos conhecer os alunos que constituem o público-alvo e desenvolver recursos adequados a esse público, aferindo em seguida a recetividade dos alunos aos recursos criados e o impacto da sua utilização, de modo a poder aperfeiçoá-los.

3. Método e desenvolvimento do projeto

Para atingir os objetivos referidos, foram seleccionados os seguintes instrumentos de recolha de dados:

1. Inquérito por questionário para proceder à descrição do perfil dos participantes no que diz respeito a: (i) experiência prévia de aprendizagem da língua alemã; (ii) finalidades de utilização de dispositivos tecnológicos; (iii) frequência de utilização de dispositivos tecnológicos; (iv) métodos de estudo de vocabulário.

2. Grelhas de observação com registos sobre: (i) utilização das aplicações digitais; (ii) tarefas realizadas.
3. Inquérito por questionário sobre o uso das aplicações digitais e as tarefas potenciadoras da aprendizagem de vocabulário.

Após a primeira fase, em que se aplicou o inquérito para traçar o perfil dos participantes – alunos das turmas de Alemão da Licenciatura em Línguas Modernas da FLUC –, procedeu-se à criação de recursos para a aprendizagem de vocabulário. Foi criado o blogue do projeto (www.projetoalex.pt), onde estão alojados um tutorial sobre diferentes estratégias para aprendizagem de vocabulário na língua estrangeira e ainda recursos específicos do projeto, acompanhados de instruções para a sua utilização. Foram elaboradas listas das palavras que integravam os conteúdos lecionados nas aulas de língua, associadas à respetiva tradução e a uma frase de contextualização, assim como exercícios interativos para treino dessas palavras com a ajuda de diferentes ferramentas. As ferramentas digitais selecionadas foram a aplicação para treino de vocabulário do dicionário LEO (www.leo.org), e os suportes para a criação de exercícios interativos Quizlet (<https://quizlet.com>) e Learning Apps (<https://learningapps.org/>). Estas ferramentas de uso gratuito correspondem à política de livre acesso que defendemos, facilitando uma futura extensão do projeto a outros contextos.

Conhecidos os primeiros dados de utilização dos recursos disponibilizados, essas informações foram analisadas e, conseqüentemente, procedeu-se a adaptações nos materiais que continuavam a ser desenvolvidos. Por fim, foram realizados novos inquéritos relativos à utilização dos recursos pelos alunos.

4. Apresentação e discussão de resultados

4.1. Caracterização do público-alvo: experiência prévia de aprendizagem da língua alemã

O público-alvo da fase-piloto do projeto ALEX são os alunos das turmas de Alemão da Licenciatura em Língua Modernas. São quase 150 alunos distribuídos por 3 anos letivos e 3 níveis de língua diferentes.

	Número de alunos inscritos	Número de respostas ao 1.º questionário do projeto ALEX
1.º ano	70	45
2.º ano	48	27
3.º ano	29	21
TOTAL	147	93

Tabela 1: Turmas de Alemão da licenciatura em Línguas Modernas

No primeiro inquérito, aplicado em setembro de 2017, os alunos preencheram um questionário destinado a caracterizar os destinatários do projeto relativamente aos seus hábitos no uso das novas tecnologias e no estudo de vocabulário em língua estrangeira. Responderam ao questionário 93 alunos, 45 do grupo do 1.º ano, 27 do grupo do 2.º e 21 do grupo do 3.º ano da licenciatura.

No que respeita aos conhecimentos de língua alemã adquiridos antes da frequência das aulas de Alemão na FLUC, cerca de 75% dos alunos inquiridos indicam que não possuíam quaisquer conhecimentos antes de ingressarem no nível inicial, enquanto os restantes 25% já tinham frequentado aulas ou tido outro tipo de contactos com a língua. Os alunos com conhecimentos prévios da língua estão distribuídos pelos vários anos da licenciatura, o que torna os grupos bastante heterogêneos neste aspeto. A heterogeneidade dos grupos decorre também do facto de uma parte dos estudantes que frequentam estas turmas serem alunos externos ao curso de Línguas Modernas, que frequentam Alemão como opção.

4.2. Utilização de dispositivos tecnológicos: finalidades e frequência

A pergunta sobre as finalidades com que costumam usar o computador, o telemóvel e o tablet (cf. Gráfico 1), revela que o objetivo mais frequente é o da pesquisa de informação, que é também o único objetivo que não obteve qualquer resposta na categoria “nunca”.

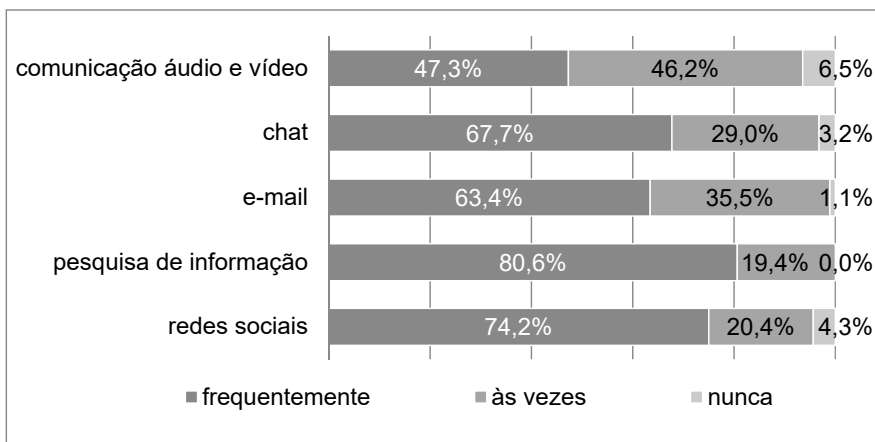


Gráfico 1: Objetivos com que os alunos usam os dispositivos tecnológicos

O segundo objetivo mais frequente é o acesso às redes sociais, segue-se o uso do chat e do e-mail e, por último, a comunicação áudio e vídeo. Para além destes objetivos, que estavam escritos no questionário, alguns alunos indicam outros objetivos em resposta aberta: ouvir música e ver séries e filmes.

É interessante observar a distribuição destas respostas pelos três anos do curso. Se observarmos os valores do uso frequente (cf. Gráfico 2), o único objetivo que aumenta sistematicamente de ano para ano é o de pesquisa de informação.

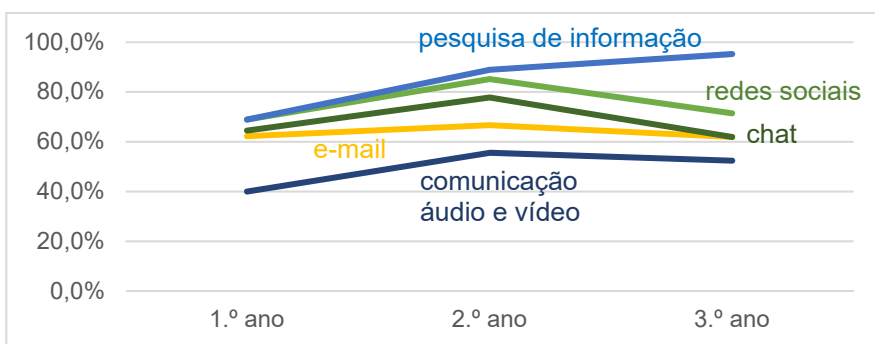


Gráfico 2: Uso da tecnologia: objetivos frequentes por turma

Todos os objetivos aumentam do 1.º para o 2.º ano, mas as redes sociais e o chat descem claramente no 3.º ano. No uso de e-mail e comunicação de áudio e vídeo, não há uma grande variação entre o 2.º e o 3.º ano. A descida

do uso das tecnologias para fins de interação social parece coincidir com um aumento do trabalho acadêmico ao longo do curso e essa explicação é compatível com a subida clara da pesquisa de informação.

Uma outra pergunta dizia respeito à frequência com que os estudantes usavam o computador, o tablet e o telemóvel (Gráfico 3).

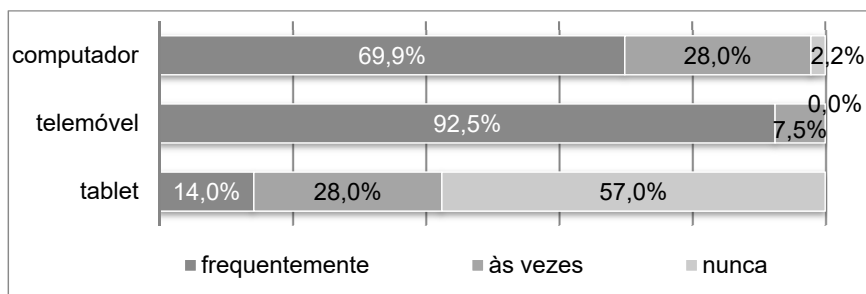


Gráfico 3: Uso de diferentes dispositivos tecnológicos

O dispositivo mais usado é o telemóvel, com 92,5% de registos de “uso frequente” e nenhum registo de ausência de uso. Cerca de 70% dos alunos afirmam usar frequentemente o computador, e 2% dizem que não o usam, enquanto o tablet apresenta valores mais baixos. Se considerarmos a distribuição das respostas nas diferentes turmas (Gráfico 3), vemos que a percentagem de alunos que indica usar frequentemente o telemóvel se mantém quase estável ao longo dos 3 anos do curso.

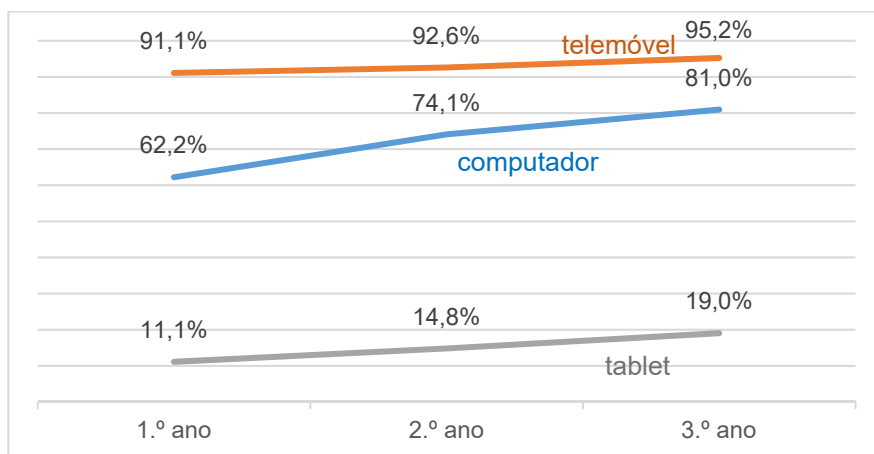


Gráfico 4: Uso de dispositivos tecnológicos por turma

Pelo contrário, o uso frequente do computador aumenta quase 20%, o que coincide com o aumento da pesquisa de informação que observámos anteriormente. O uso frequente do tablet também aumenta, mas menos do que o do computador.

4.3. Métodos para aprender vocabulário em LE

Uma outra questão colocada aos alunos incidia sobre os métodos que costumam usar para aprender vocabulário em língua estrangeira (cf. Gráfico 5).

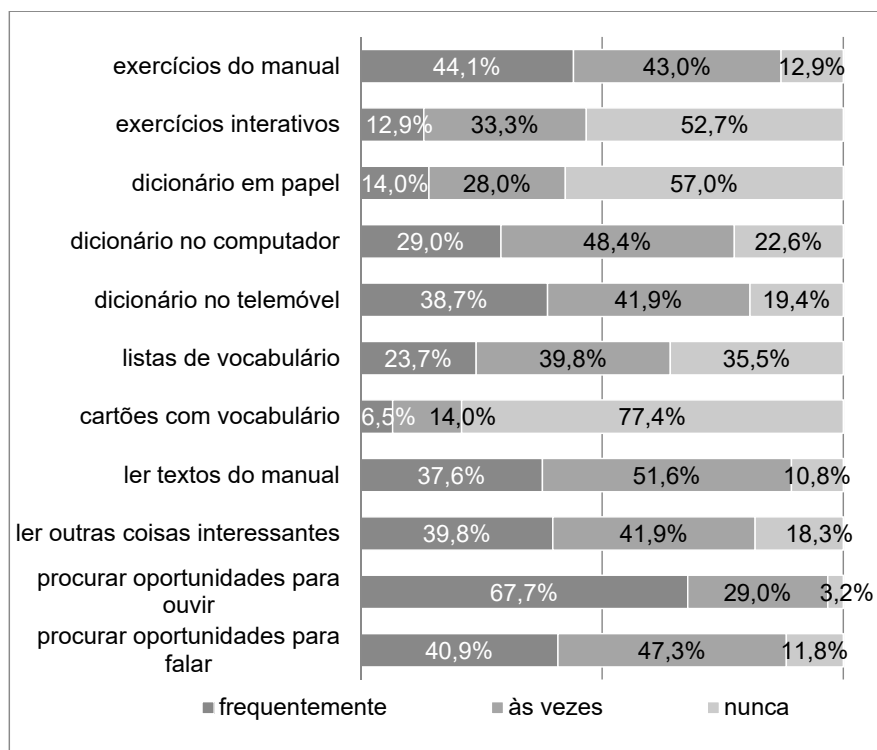


Gráfico 5: Métodos habituais para aprender vocabulário

Os dados mostram que as preferências dos alunos vão para métodos de estudo como procurar oportunidades para ouvir e falar ou ler textos interessantes, procedimentos que, embora também auxiliem a aquisição de vocabulário, não são especificamente dirigidos a esta dimensão da língua. Por outro lado, são também frequentes métodos muito ligados ao contexto tradicional da aula, como ler textos e fazer exercícios no manual. Relativamente às estratégias específicas para o vocabulário, atividades menos comuns no contexto tradicional da aula como fazer listas e cartões raramente se encontram entre os hábitos destes alunos. Também o uso do dicionário

em papel é indicado como relativamente pouco frequente (embora a frequência suba ao longo do curso), enquanto os dicionários em dispositivos tecnológicos são mais usados, com destaque para os que se encontram nos telemóveis, o que está de acordo com a frequência de uso destes dispositivos referida na pergunta anterior. Os resultados dos inquéritos nas diferentes turmas mostram que a frequência de utilização dos dicionários aumenta ao longo do curso, o que pode ser explicado pelo facto de, nos semestres iniciais, não ser permitido usar dicionários nos testes, enquanto nos semestres finais os estudantes têm essa possibilidade. Esta tendência ascendente é válida tanto para os dicionários em papel como para os dicionários no computador e no telemóvel, que, no entanto, mantêm entre si a mesma diferença de frequência, sendo os dicionários no telemóvel sistematicamente os preferidos e os dicionários em papel os menos utilizados. Em contraste com a preferência clara pelo suporte digital no que diz respeito aos dicionários, o recurso a exercícios interativos tem uma frequência muito baixa, se comparado com os exercícios no manual.

4.4. Recursos digitais do projeto e tarefas potenciadoras de aprendizagem do vocabulário

Globalmente, os dados dos inquéritos permitem concluir que estamos perante “digital natives” (Prensky, citado em Zhang 2015, p. 12) que chegam à licenciatura extremamente habituados a usar os dispositivos tecnológicos para fins sociais e recreativos, e que, ao longo do curso, vão tentando investir mais na dimensão académica e de aprendizagem, sem, no entanto, disporem de acompanhamento específico nesse processo. É de notar que este investimento, para ser produtivo, implica saber seleccionar, de uma miríade de possibilidades, aquelas que melhor se adaptam às características e objetivos do aprendente e que podem levar a melhores resultados na sua área de estudo.

As estratégias de aprendizagem indicadas nos questionários (cf. Gráfico 5) fazem crer que os estudantes não dão uma grande importância ao treino específico do vocabulário, o que está de acordo com a atitude geral em relação a este domínio da língua que referimos na secção 1 e, possivelmente, com a ideia de que é preferível focarem-se em aprender um conjunto, mais limitado, de regras gramaticais. Na língua alemã em particular, há fenómenos gramaticais que são particularmente salientes – como os casos e as declinações – e que condicionam as expectativas dos que a começam a aprender, dando força à ideia pré-concebida de que se trata de uma língua difícil de aprender – uma ideia que, embora não expressa nos resultados dos inquéritos, sabemos que existe também entre os alunos que participam neste projeto.

Nos estudos sobre a motivação para a aprendizagem de línguas estrangeiras, é sobejamente conhecido o facto de os alunos terem frequentemente expectativas erradas acerca das maneiras eficazes de aprender a língua, da evolução dessa aprendizagem e do que é razoável esperar como resultado em diferentes etapas desse processo (Dörnyei & Ushioda, 2011, p. 117). Tendo em conta estes factos, não surpreende que uma fase inicial da aprendizagem da língua marcada essencialmente pela confirmação destes conceitos leve o estudante à desmotivação ou, mesmo, à desistência – uma realidade evidenciada também entre os alunos das turmas da licenciatura em Línguas Modernas da FLUC e que todos os anos leva alguns deles a mudar de Alemão para outra língua ao fim de um ou dois semestres. É, pois, vital que, nesse período inicial da aprendizagem, haja experiências motivadoras, que, na nossa proposta, podem passar por um investimento no domínio do vocabulário e, nomeadamente, na dimensão da compreensão das palavras, já que a sensação de compreender algo numa língua estrangeira (sobretudo numa língua estrangeira que se acha difícil) é sempre uma experiência de sucesso, e este tipo de vivência tem um efeito importante no aumento da motivação (Dörnyei & Ushioda, 2011, p. 86).

Na origem da criação dos recursos de aprendizagem do projeto ALEX está, assim, o objetivo de impulsionar a aquisição recetiva do vocabulário, para facilitar a compreensão e desta forma motivar os alunos, fornecendo-lhes informação sobre diferentes estratégias para aprender e incluindo entre essas estratégias o uso de dispositivos digitais, que se adequam ao objetivo de aprendizagem de vocabulário e vão simultaneamente ao encontro de algumas das preferências por eles manifestadas.

Os recursos criados destinam-se a ser usados pelos estudantes em trabalho autónomo mas complementar relativamente às aulas, respondendo à necessidade de contacto repetido com o vocabulário já referida na secção 1. Partindo do pressuposto de que essas atividades realizadas com algum grau de autonomia requerem que os alunos disponham de informação sobre o processo de aprendizagem (Hubbard, 2013, p. 164), um dos primeiros materiais elaborados foi um tutorial sobre formas de aprender vocabulário de uma língua estrangeira em que se dá relevo à necessidade de reforçar a aprendizagem do vocabulário fora da sala de aula.

No tutorial, são apresentadas quer estratégias que usam meios mais tradicionais como post-its colados em objetos, desenhos e colagens em papel, quer os diferentes recursos digitais explorados pelo projeto, que adiante descrevemos com mais pormenor. Esta pluralidade de estratégias pretende ir ao encontro da diversidade de perfis de aprendizagem presentes no público-alvo⁴ e materializa a ideia de que é necessário que os alunos tomem

⁴ A heterogeneidade do público-alvo é visível, entre outros aspetos, nos diferentes percursos académicos e de aprendizagem da língua alemã referidos no início desta secção.

consciência de que “mastery of an L2 can be achieved in a number of different ways, using diverse strategies, and therefore a key factor leading to success is for learners to discover for themselves the methods and techniques by which they learn best” (Dörnyei & Ushioda, 2011, p. 117).

O tutorial está disponível na página do projeto, www.projetoalex.pt, em conjunto com documentos PDF contendo as palavras que são lecionadas nas aulas, organizadas por temas e associadas à respetiva tradução e a uma frase contextualizadora da tradução. O recurso à tradução pretende auxiliar a associação entre forma e significado que, segundo González-Fernández & Schmitt, deve ser o alvo a privilegiar no estágio inicial da aprendizagem, tornando-se importante para os objetivos do projeto na medida em que é o suficiente para o conhecimento passivo do vocabulário e a compreensão (González-Fernández & Schmitt, 2017, pp. 284 e 286). É de notar que as traduções são sempre escolhidas de acordo com a frase contextualizadora, de modo a guiar a aprendizagem, evitando os problemas relacionados com a ambiguidade ou as especificidades dos usos de determinadas palavras.

Os exercícios interativos contêm igualmente as palavras lecionadas nas aulas, mas tiram partido das potencialidades da tecnologia, apresentando-as muitas vezes não só na sua forma escrita, mas também na forma sonora, e associando-as não só a frases contextualizadoras e traduções, mas também a imagens, o que proporciona aos alunos a conjugação de informação diferenciada e recebida através de diferentes canais sensoriais, facilitando a memorização a longo prazo (Schmid, 2016, p. 897).

Uma das ferramentas digitais utilizadas pelo projeto é a aplicação para treino de vocabulário do dicionário Leo, que trabalha com listas de palavras alemãs e suas correspondentes portuguesas registadas no dicionário, previamente selecionadas pelos colaboradores do projeto. A partir dessas listas, a aplicação gera propostas de tarefas como a de ligar a palavra alemã com a tradução portuguesa, ou a de escrever a palavra alemã correspondente à portuguesa. Estão disponíveis vários tipos de exercícios (cf. a Figura 1) e também o jogo da memória.

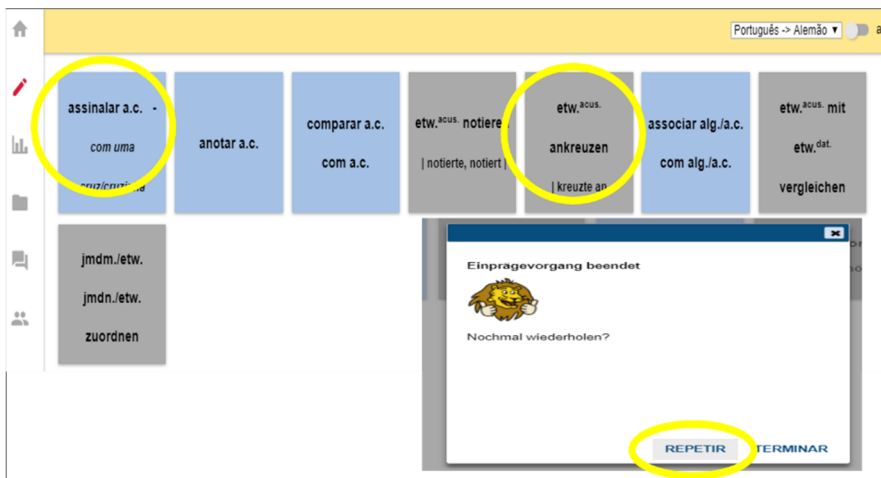


Figura 1: Dicionário Leo - exemplo de exercício da aplicação para treino de vocabulário

Esta aplicação, associada a um dicionário Alemão-Português, fornece aos alunos informação de vários tipos sobre a palavra contidos no dicionário (significado em tradução, eventualmente ligado a uma área temática, pronúncia, género, conjugação ou declinação). Por outro lado, os exercícios interativos dão-lhes feedback imediato relativamente à correção de cada resposta dada, mas, muitas vezes, também indicam aos alunos o número de respostas certas e erradas que já deram, assim como lhes dão a possibilidade de saberem que palavras acertaram e erraram mais, escolhendo apenas estas para fazerem treino adicional, por exemplo. Trata-se, pois, de um recurso em que o dispositivo tecnológico assume o duplo papel de “tool” e “tutor” (cf. Kern, 2006, pp. 191-192).

Na aplicação Quizlet foram introduzidas listas de vocabulário criadas e inseridas pelos colaboradores do projeto, gerando exercícios que os alunos podem fazer no computador, mas também outros criados especificamente para telemóvel. Para além de exercícios que consistem em ligar palavras alemãs com palavras portuguesas ou em escrever a palavra alemã correspondente à portuguesa, na versão para computador, há o jogo da “Gravidade”, que obriga a escrever a palavra alemã em falta num tempo limite, evitando que os meteoritos atinjam a superfície do planeta que queremos defender. Em alguns exercícios, a função de síntese de fala possibilita a audição das palavras alemãs. A versão para telemóvel está ilustrada na Figura 2, que mostra um exemplo de exercício de associação de palavra e tradução, também cronometrado.



Figura 2: Quizlet - exemplo de exercício de vocabulário no telemóvel

À semelhança do que sucede no Leo, também os exercícios realizados no Quizlet incluem feedback imediato relativamente à correção de cada resposta, a que se associa, em alguns casos, a indicação do tempo despendido na tarefa, o que pode estimular a repetição do exercício para obter melhores resultados. Este tipo de indicações aproxima algumas atividades da prática, cada vez, mais frequente, da aplicação de princípios do jogo em contexto educativo (cf., por exemplo, Brophy, 2015, p. 102).

A terceira ferramenta digital usada no projeto é o Learning Apps, onde criamos exercícios a partir de diversos modelos pré-existentes, inserindo manualmente as palavras, frases e imagens por nós escolhidas para cada exercício. Em muitos dos exercícios, optámos também por ativar a função de síntese de fala. Nesta aplicação, não houve inicialmente um grande cuidado em introduzir traduções, que são a base dos exercícios do Leo e do Quizlet, apostando-se antes nas imagens e frases como formas de explicar e contextualizar o vocabulário. A Figura 3 mostra um exercício de combinação de frase e imagem relativo ao tema da meteorologia.

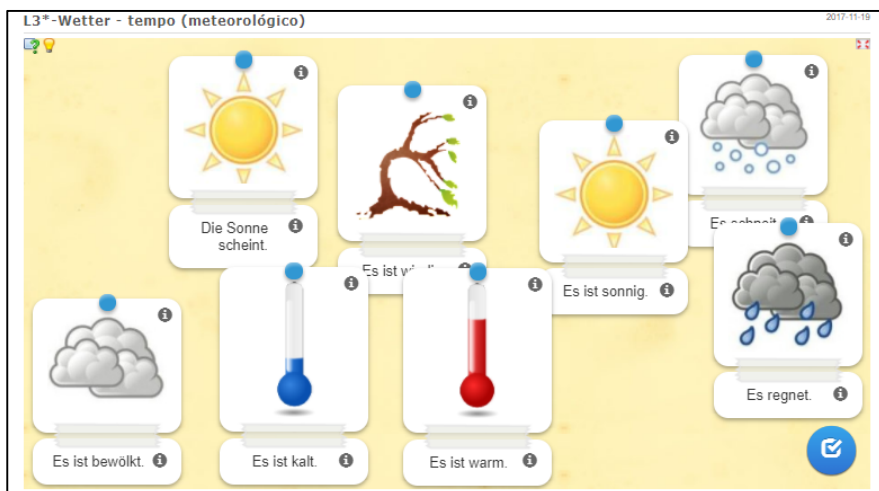


Figura 3: Learning Apps - exemplo de exercício com palavras, frases e imagens

Esta aplicação também fornece feedback imediato sobre as respostas a cada tarefa, indicando, além disso, ao aluno, quais das tarefas disponíveis já foram concluídas com sucesso.

A diversidade de recursos do projeto ALEX permite aos alunos selecionarem as tarefas que querem realizar, escolhendo autonomamente a área lexical que pretendem aprofundar, optando entre diversos tipos de atividades que envolvem diferentes dispositivos tecnológicos e, ainda, determinando o tempo e o lugar em que desenvolvem essas atividades. A autonomia é potenciada pelo facto de o blogue conter toda a informação e instruções e de todos os alunos terem acesso gratuito a todas as aplicações, bastando registarem-se para as poderem utilizar. Para quaisquer dúvidas que os alunos tenham, há um e-mail de contacto do projeto que permite esclarecê-las.

4.5 Utilização dos recursos digitais do projeto

4.5.1. Monitorização intermédia: redefinição de tarefas

As ferramentas digitais usadas permitiram às responsáveis pelo projeto fazer uma monitorização do número e da frequência de acesso dos utilizadores registados, bem como, em alguns casos, das atividades preferidas por esses utilizadores. Logo após a disponibilização dos recursos aos alunos, os primeiros dados de utilização das ferramentas digitais indicavam que o acesso era diminuto, que o mesmo utilizador não recorria cumulativamente às três aplicações e que o índice de acesso subia nos períodos que antecediam avaliações formais.

Face a estes dados, houve uma alteração de procedimento na criação de novas atividades, passando a usar-se mais elementos nos exercícios das aplicações em que esse alargamento era possível: no Quizlet, passaram a criar-se exercícios que permitiam a associação entre palavras e frases com lacunas e, nos exercícios do Learning Apps, passaram a incluir-se traduções, de modo sistemático na função de ajuda e pontualmente nos exercícios. A ajuda, que nas versões iniciais dos exercícios, continha apenas algumas indicações técnicas esporádicas, começou a incluir também as listas de palavras que ocorrem no exercício com a respetiva tradução, bem como outras indicações de conteúdo relevantes (por exemplo, quanto ao uso de verbos e preposições). Sendo opcional e podendo ser consultada pelo utilizador antes, durante ou depois da realização do exercício, esta ajuda torna as atividades diferenciadas e adaptáveis ao grau de conhecimentos de cada aprendente.⁵

Uma outra consequência da constatação de utilização reduzida dos recursos do projeto pelo público-alvo foi a realização de uma sessão de apresentação do projeto replicada em cada uma das turmas envolvidas. Estas sessões visavam, por um lado, clarificar o uso das aplicações e consciencializar os alunos das suas potencialidades para a aprendizagem e, por outro lado, tentar compreender as possíveis dificuldades dos utilizadores. Constatámos que, apesar da familiaridade dos alunos com os dispositivos tecnológicos revelada nos inquéritos, havia manifestas dificuldades em resolver algumas questões relacionadas com as aplicações e os exercícios, confirmando que “a mere exposure to technology in everyday life does not automatically make them successful language learners who know how to effectively use technology for educational purposes” (Hubbard, 2013, p. 172).

4.5.2. Avaliação da utilização dos recursos do projeto

Após as reformulações descritas, procedeu-se à aplicação de um segundo questionário relativo à utilização dos recursos do projeto, do qual resulta a seguinte distribuição dos registos de uso:

⁵ Vejam-se a noção de sistema de aprendizagem personalizado referida em García-Sánchez e Luján-García (2015, p. 918) e as sugestões de Hubbard (2004, pp. 55-56) para ensinar os alunos a tirar das atividades realizadas o melhor partido para a sua situação de aprendizagem.

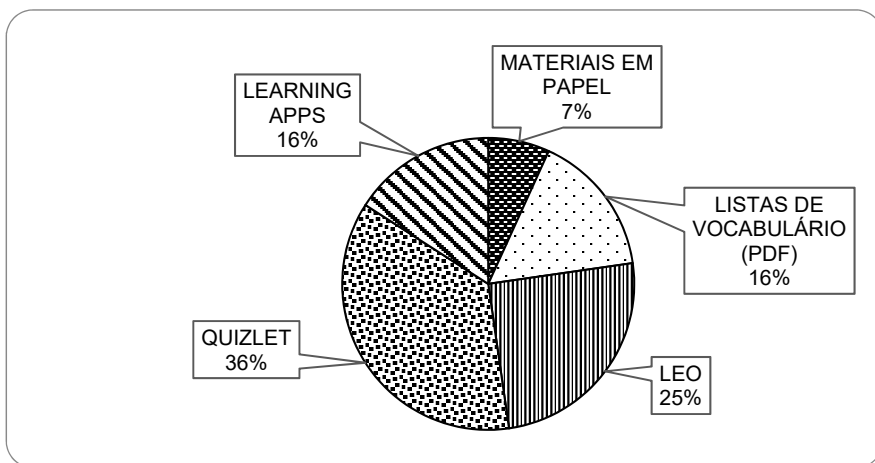


Gráfico 6: Registos de uso dos diferentes recursos

Entre todos os materiais e métodos de aprendizagem de vocabulário que o projeto disponibiliza, as aplicações são os recursos mais usados pelos alunos – e entre elas, o Quizlet é o mais popular. As listas de vocabulário e as sugestões para os materiais em papel são os recursos menos usados, o que não está de acordo com os dados dos primeiros questionários acerca de métodos de estudo habituais nestes alunos. De acordo com esses dados, as listas de vocabulário eram mais populares do que os exercícios interativos.

No entanto, a grande popularidade das aplicações do ALEX não é confirmada pela análise da frequência da sua utilização, como se pode verificar no gráfico seguinte:

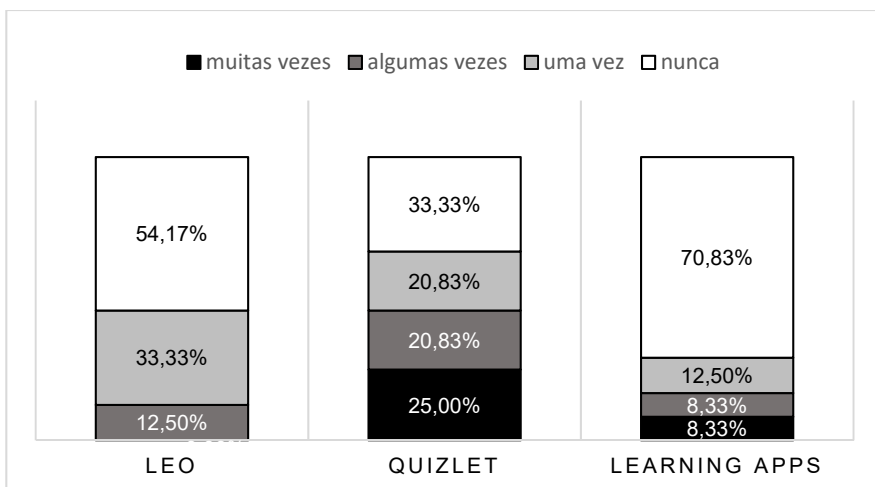


Gráfico 7: Índice de frequência de uso das aplicações

Com efeito, vemos que a utilização frequente é minoritária, e que muitos dos registos se referem a alunos que experimentaram os recursos uma só vez. No entanto, confirma-se que a aplicação mais recorrente é o Quizlet, aquela que é mais facilmente usada no telemóvel, o que pode indiciar uma preferência por este dispositivo.

5. Conclusões

O projeto ALEX tem como objetivo incentivar o trabalho autónomo dos aprendentes de língua alemã, complementando a aprendizagem em contexto de sala de aula numa dimensão em que esse contexto se mostra demasiado limitado, a da aquisição do vocabulário. No entanto, os dados obtidos durante a fase-piloto demonstram que a adesão dos alunos a esse trabalho autónomo ficou aquém das expectativas. Na verdade, estes resultados vão ao encontro das observações de Stockwell relativas à utilização do *mobile learning* em atividades de aprendizagem fora da sala de aula, salientando o contraste entre uma atitude geral positiva e a reduzida participação prática: “learners have often expressed positive attitudes towards using mobile devices for educational purposes, but this has not been translated directly into high levels of engagement to the tools that are provided to them” (Stockwell, 2016, p. 951). Também no projeto ALEX se verifica esse contraste entre os dados de participação efetiva e certas expressões gerais de entusiasmo que registámos por parte de alguns alunos, quer em respostas aos questionários, quer nas sessões presenciais.

Mesmo no caso de alunos muito empenhados e com bons resultados na avaliação formal, o nível de participação é residual, o que levanta, para investigação futura, a questão de saber se isso se deve, por exemplo, ao facto de as tarefas propostas serem demasiado elementares em termos de conteúdo, ou ao hábito de utilização de outras estratégias pessoais de aprendizagem da língua.

No caso de alunos com resultados na avaliação formal que se situam na média ou abaixo da média, a explicação para a participação irregular pode estar associada a experiências de aprendizagem anteriores totalmente diversas das propostas do projeto, que dificultam a adoção de novos procedimentos e de novas atitudes perante a aprendizagem, como sucede, por exemplo, com o perfil de alunos descrito em Stockwell (2016, p. 952): “learners who are used to more traditional teaching environments show a greater resistance to the use of mobile devices for language learning.”

A este possível efeito de contraste com o percurso anterior acresce, provavelmente, a necessidade de uma maior orientação para o uso eficaz dos recursos e para a conseqüente pertinência de um treino assíduo, que não passe apenas pela realização de alguns exercícios antes das avaliações for-

mais. Embora tenha havido a preocupação de criar um tutorial sobre estratégias de aprendizagem de vocabulário e alguma dessa informação tenha sido repetida nas sessões presenciais, em geral acompanhada de experimentação prática com a ajuda das instruções que também são disponibilizadas no blogue, esta introdução não terá sido suficiente para sensibilizar e orientar os estudantes para um uso eficaz dos recursos do projeto. Com efeito, Romeo e Hubbard (2010), referidos em Stockwell (2015, pp. 370-371), salientam que “using technology in teaching and learning will also include being able to provide learners with sufficient technical training (how to use a technology), strategic training (what learning strategies to use with the technology) and pedagogical training (why they should use the technology for language learning). Not only does this imply being technically familiar with the technology to provide learners with support when experiencing difficulties, but also an intimate knowledge of how and why the technology should be used.”

Apesar dos constrangimentos que observámos, parece-nos que a experiência desta fase-piloto mostrou que é possível tirar proveito das ferramentas de aprendizagem tecnológicas em complementaridade com o trabalho mais tradicional tanto nas aulas como a nível de estratégias de aprendizagem. Prova disso é o facto de os alunos referirem, nos segundos inquéritos, que usaram as aplicações, mas também recursos não tecnológicos como as listas de palavras e os materiais em papel, informações que são corroboradas pela observação de alunos que traziam para as aulas uma impressão em papel dos documentos PDF com as listas de palavras, para os ajudarem na compreensão dos textos.

Dentro dessa lógica de complementaridade, mantemos a convicção inicial de que as tecnologias têm vantagens inegáveis na aprendizagem da língua estrangeira em geral e do vocabulário em particular. É essa consciência que nos leva a continuar a trabalhar no projeto ALEX, sabendo que ainda há muito para progredir, da nossa parte, no aperfeiçoamento dos recursos, da sua divulgação e do treino dado aos alunos e, da parte deles, na alteração e diversificação de hábitos de estudo.

Referências bibliográficas

- Brophy, K. (2015). Gamification and Mobile Teaching and Learning. In Y. (A.) Zhang (Ed.), *Handbook of Mobile Teaching and Learning* (pp. 91-106). Berlin/Heidelberg: Springer.
- Dörnyei, D. & Ushioda, E. (2011). *Teaching and Researching Motivation*. Harlow: Pearson Education Limited.
- Ellis, N. C. (2012). Frequency-based accounts of second language acquisition. In S. M. Gass & A. Mackey (Eds.), *The Routledge Handbook of Second Language Acquisition* (pp. 193-210). New York: Routledge.
- García-Sánchez, S. & Luján-García, C. (2015). M-Learning and U-Learning Environments to Enhance EFL Communicative Competence. In Y. (A.) Zhang (Ed.), *Handbook of Mobile Teaching and Learning* (pp. 917-934). Berlin/Heidelberg: Springer.
- González-Fernández, B. & Schmitt, N. (2017). Vocabulary Acquisition. In S. Loewen & M. Sato (Eds.), *Routledge Handbook of Instructed Second Language Acquisition* (pp. 280-298). New York: Routledge.
- Hubbard, P. (2004). Learner Training for Effective Use of CALL. In S. Fotos & C. Browne (Eds.), *New Perspectives on CALL for Second Language Classrooms* (pp. 45-67). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hubbard, P. (2013). Making a Case for Learner Training in Technology Enhanced Language Learning Environments. *CALICO Journal*, 30(2), 163-178. DOI: 10.11139/cj.30.2.163-178
- Kern, R. (2006). Perspectives on Technology in Learning and Teaching Languages. *TESOL Quarterly*, 40(1), 183-210.
- Laufer, B. & Nation, I.S.P. (2012). Vocabulary. In S. M. Gass & A. Mackey (Eds.), *The Routledge Handbook of Second Language Acquisition* (pp. 163-176). New York: Routledge.
- Mayer, R. E. (2009). *Multimedia Learning*. New York: Cambridge University Press.
- Nation, I.S.P. (2005). Teaching Vocabulary. *Asian EFL Journal*, 7(3), 47-54.
- Oliveira, C. (2016). Aprendizagem e memória: intersecções e implicações para a prática pedagógica. *Revista de Estudos Curriculares*, 7(1), 85-110.

- Pandey, K. & Singh, N. (2015). Mobile Learning: Critical Pedagogy to Education for All. In Y. (A.) Zhang (Ed.), *Handbook of Mobile Teaching and Learning* (pp. 107-132). Berlin/Heidelberg: Springer.
- Rego, I. de M. S. (2015). Mobile Language Learning: How Gamification Improves the Experience. In Y. (A.) Zhang (Ed.), *Handbook of Mobile Teaching and Learning* (pp. 705-720). Berlin/Heidelberg: Springer.
- Reinders, H. & Stockwell, G. (2017). Computer-Assisted SLA. In S. Loewen & M. Sato (Eds.), *Routledge Handbook of instructed Second Language Acquisition* (pp. 361-376). New York: Routledge.
- Schmid, E. C. (2016). Interactive Whiteboards and Language Learning. In F. Farr & L. Murray (Eds.), *The Routledge Handbook of Language Learning and Technology* (pp. 887-931). New York: Routledge.
- Stockwell, G. (2015). Digital Media Literacy in Language Teaching. *Journal of Korean Language Education* 36, 361-381.
DOI: 10.17313/jkorle.2015..36.361
- Stockwell, G. (2016). Mobile language learning. In F. Farr & L. Murray (Eds.), *The Routledge Handbook of Language Learning and Technology* (pp. 959-997). New York: Routledge.
- Zhang, Y. (A.) (2015). Characteristics of Mobile Teaching and Learning. In Y. (A.) Zhang (Ed.), *Handbook of Mobile Teaching and Learning* (pp. 11-28). Berlin/Heidelberg: Springer.