COMPETÊNCIAS DIGITAIS E VALORES INTERCULTURAIS EM AMBIENTES DE E-LEARNING

© 2020, e-Civeles Consórcio

Competências Digitais e Valores Interculturais em ambientes de e-Learning

www.e-Civeles.eu

Design: Laura López Romero & Maria Florindo (u.senior.evora@gmail.com

<mailto:u.senior.evora@gmail.com>)

Capa: Marton Kegl

Revisão e coordenação: Maria Florindo & Paulo Figueira

ISBN: 978-989-330311

Cofinanciado por:
Programa Erasmus+ da União Europeia
(Referência do Projeto: 2017-1-ES01-KA204-038404)

«A comissão europeia apoia a produção desta publicação, porém esta publicação não constitui responsabilidade sobre os conteúdos, que reflete apenas a visão dos autores, não podendo a comissão ser responsável por qualquer uso feito das informações aqui contidas.»

Parte I 4
O Projeto 4
I.1. Introdução 4
I.2. O Consórcio 3
I.3. O que pode encontrar neste guia? 3
I.4. Resultados do Projeto 4
I.4.1. Plataforma virtual para formadores e utilizadores 4
I.4.2. Base de dados 4
I.4.3. Videojogos 5
Parte II 7
Enquadramento Teórico 7
II.1. Linhas de orientação na área da formação em interculturalidade. Diálogo Intercultural 7
II.1.1. Inclusão social de cidadãos marginalizados 9
II.1.3. Referências 14
II.2. Ensino de competências geo-espaciais em contextos de educação de adultos 14
II.2.1. Introdução: Definições, conceitos e relevância da localização geo-espacial 14
II.2.2. Ferramentas educativas para o Ensino de competências geoespaciais 29
II.2.3. Recursos educativos para desenvolver competências geoespaciais: 30
II.2.4. Recomendações finais para formadores e profissionais de educação de adultos 32
II.2.5. Referências 33
II.3. Ensino de competências digitais e TIC 34
II.3.1. Introdução: como mudou o ensino das TIC a adultos 34
II.3.2. E-learning 36
II.3.3. O papel do facilitador 38
II.3.4. Referências 40
II.4. Ensinar competências linguísticas numa língua estrangeira 41
II.4.1. Que boas razões podem levar as pessoas a começarem a aprender uma nova língua? 42
II.4.2. Existem requisitos especiais? 42
II.4.3. Idade e Aprendizagem de Línguas Estrangeiras 43
II.4.4. Aprender atualmente: desenvolvendo competências 44
II.4.5. Referências 46
II.5. Ensino baseado em jogos 47
II.5.1. modelos pedagógicos para caracterizar o ensino com SGs 48
II.5.2. A Taxonomia Boom 48
II.5.3. Ciclo de aprendizagem experimental de Kolb 49
II.5.4. Referências 54
Parte III 57
Abordagem Prática 57
III.1. Ensino offline de competências culturais geoespaciais e digitais 57

III.1.1. E-civeles Indoors: exercícios 57
III. 1.1.1. Fragmentos da História - Puzzle de imagens 57
III.1.1.2. Sabedoria Errante – Jogo de Combinações 57
III.1.1.3. Cronologia de pontos históricos 58
III.1.2. E-civeles *Outdoors* 59
III.1.2.1. Caça ao tesouro 59
III.2. Ensinar património através das TIC. Usando o Kahoot. 60
III.2.1. Ferramentas pedagógicas para a sala de aula: Kahoot 60
Parte IV 62
Currículo do Projeto e-Civeles 62
Introdução 62
Metodologia 62
Resultados do projeto 63
Descrição do curso 63
Objetivo do curso 63
Conteúdo programático do curso 65
Calendarização 71
ANEXOS 76
Exemplo Kahoot : locais históricos na cidade de Antequera (Espanha) 76
Os projetos TIMING & COMPASS: uma prática recomendada para promover a interculturalidade através dos jogos 78
II. Exercícios de Inclusão 79
REFERÊNCIAS 92
INFORMAÇÃO HISTÓRICA INCLUÍDA NO VÍDEO JOGO DO E-CIVELES 93
E DISPONÍVEL POR QR-CODES 93

Parte I
O Projeto

I.1. Introdução

No século XXI, assistimos ao aumento e consequente expansão de novos recursos e métodos para o ensino e aprendizagem em toda a Europa através do uso e integração de novas tecnologias e novas formas de processar e disseminar informações. Essas rápidas mudanças tecnológicas na sua forma e uso estão a abrir novos horizontes para as pessoas que desejam aprimorar suas competências e permanecer ativas no campo da aprendizagem ao longo da vida, especialmente em segmentos da população com baixas competências digitais, como pessoas em idade adulta (População +55) ou imigrantes de áreas de baixa tecnologia.

Esses elementos tecnológicos estão focados na criação de um conjunto de videojogos integrados numa plataforma digital, de forma a estimular, em primeiro lugar, a aquisição de competências digitais e, em segundo lugar, o estímulo de funções cognitivas e competências linguísticas para o segmento da população visada por esta proposta como beneficiários finais. Para esses videojogos, serão criados modelos 3D de algumas cidades europeias, tendo os jogadores que *visitar* essas cidades para encontrar informações históricas e patrimoniais e realizar tarefas para concluir o jogo.

Assim, os objetivos específicos deste projeto são:

- Criar uma plataforma virtual que contenha, por um lado, uma base de dados dos recursos existentes na área do e-learning, orientação espacial, linguagem e estimulação cognitiva e, por outro lado, novos recursos e materiais criados especificamente para promover estas aprendizagens. Estes recursos serão baseados na criação de videojogos que também promoverão a consciencialização sobre o património, a interculturalidade e a integração social.

- Criar um guia prático para educadores dos grupos-alvo finais (população +55 e imigrantes) a ser usado como guia para o desenvolvimento de sessões de formação na área da interculturalidade e integração social com exercícios práticos, recomendações e um currículo que favorece a aprendizagem presencial e virtual por meio da plataforma do projeto.

Como objetivos gerais, queremos:

- Promover a melhoria das competências digitais, linguísticas e cognitivas dos grupos-alvo.

- Promover a inclusão social, consciencializando-se sobre o património histórico e cultural no contexto europeu.

- Estimular a atualização de professores nesta área.

A ampla presença desses grupos na Europa, a necessidade da sua integração social e a melhoria de competências básicas, reforçam a necessidade dessa parceria estratégica, a nível transnacional.

I.2. O Consórcio

O projeto e-Civeles foi realizado pelas seguintes instituições europeias:

- AULA DE MAYORES DE LA UNIVERSIDAD DE MÁLAGA, Málaga, ESPANHA (Coord.)
- BIBA - BREMER INSTITUT FUER PRODUKTION UND LOGISTIK GMBH, Bremen, ALEMANHA
- TREBAG, Nagykovácsi, HUNGRIA
- UNIVERSITÉ DELLE LIBERETÁ DEL FVG (ULE), Udine, ITÁLIA
- UNIVERSIDADE SÉNIOR DE ÉVORA (USE), Évora, PORTUGAL
- INTEGRA INSTITUT, Velenje, ESLOVÉNIA

I.3. O que pode encontrar neste guia?

Os conteúdos desta publicação são baseados nos seguintes tópicos:

1. Informação e um guia estruturado em competências interculturais, definição e objetivos da perspetiva intercultural no campo da educação.
2. Metodologias para ensinar com as novas tecnologias e outros materiais educativos gratuitos (por exemplo, a partir da nova base de dados);
3. Indicações sobre como utilizar e aplicar os já mencionados aspetos, no trabalho diário e na área temática que é parte deste projeto: interculturalidade, favorecendo também outras competências básicas (digitais, linguísticas, etc.) que ajudam a melhorar a qualidade de vida do público-alvo do projeto, bem como a sua integração;
4. Recomendações relacionadas com a natureza especifica dos beneficiários finais, alunos acima dos 55 anos e imigrantes com baixas competências digitais;
5. Uma série de exercícios práticos que apoiam as competências já mencionadas de uma perspetiva intercultural. Consiste num conjunto de cartas com informação básica necessária para a sua implementação em qualquer sala de aula.

Inclui ainda, um “curriculum” para um curso de formação, baseado em conteúdos teóricos, recomendações e exercícios da primeira parte, combinado com a utilização da plataforma virtual e as ferramentas (base de dados, vídeo jogo, elementos de comunicação 2.0).

I.4. Resultados do Projeto

I.4.1. Plataforma virtual para formadores e utilizadores

Uma plataforma para formadores e utilizadores (disponível em www.e-civeles.eu) foi criada como um repositório de variados elementos interativos, tais como: 1) uma base de dados contendo informações e materiais educativos (recursos e ferramentas) dentro da área dos objetivos do projeto e proveniente das entidades parceiras e colaboradoras, bem como de outras entidades públicas e privadas que disponibilizam recursos de livre acesso, de forma a serem aplicadas/adaptadas de acordo com os objetivos do projeto. É ainda possível fazer pesquisas utilizando critérios específicos, tais como a língua do jogo, o tipo de competências que se pretende desenvolver (de acordo com os objetivos do projeto), ou o tipo de jogo, entre outros. A base de dados está disponível em https://e-civeles-databases.eu; 2) um conjunto de videojogos orientados para pessoas com mais de 55 anos e imigrantes baseado em cenários digitais 3D de quatro cidades europeias, com atividades para promover competências digitais, orientação espacial, estimulação cognitiva e linguística, da perspetiva da interculturalidade e da integração social. Pode aceder ao videojogo em www.e-civeles.eu; e 3) outros recursos de interesse, tais como ferramentas de comunicação (ex: Facebook) e outros resultados do projeto e materiais necessários (guia do utilizador ou guia prático para formadores, entre outros). Também disponível em www.e-civeles.eu.

I.4.2. Base de dados

Como mencionado anteriormente, a base de dados é baseada na seleção de materiais formativos de projetos europeus anteriores em todas as entidades envolvidas, bem como outros materiais de livre acesso cedidos por entidades públicas e privadas (ONGs, fundações, etc.) procurando um caráter mais setorial em termos de resultados a favor da transferibilidade. A compilação, classificação e estrutura dos conteúdos foi meticulosa e fatual, garantindo que a maioria tem licença "Creative Commons", especificando sempre a sua proveniência. Assim, teremos uma grande visibilidade e uma melhor acessibilidade aos materiais práticos que podem ser utilizados no projeto (competências de aprendizagem: digitais, geoespaciais, linguísticas, estimulação cognitiva e/ou aprendizagem intercultural).

No nosso caso, teremos especial atenção aos materiais que consideramos dedicados ao nosso público-alvo final.

A base de dados tem acesso fácil, on-line, baseado num questionário, em todas as línguas do consórcio do projeto, com uma estrutura clara, e um interface amigo do utilizador (tal como uma pesquisa fácil de utilizar e intuitiva, usando teclas e outros parâmetros). Tem um total de 60 entradas onde os materiais/recursos estão classificados e avaliados de acordo com

um sistema (modelo) de acordo com as diretrizes do parceiro responsável (P6 INTEGRA). Oferece uma potencial possibilidade de ser capaz de expandir pela utilização de colaboradores externos em fases tardias e poderá ser utilizado na educação de pessoas com mais de 55 anos e imigrantes pela Europa, garantindo a sua sustentabilidade e transferibilidade. A sua grande inovação é servir como um compêndio de materiais existentes, que seguem as diretrizes europeias na utilização de conhecimento e praticas anteriores já disponíveis, mas através de um ambiente virtual amigável e especializado num tópico e público de grande interesse a nível europeu.

I.4.3. Videojogos

Os vídeos jogos criados no âmbito do projeto e-Civeles são inspirados em potencialidades e vantagens da "gamificação" no campo digital de forma a melhorar o processo de aprendizagem. Consistem em orientação e resolução de testes em quatro cenários 3D que representam os centros históricos de diferentes cidades com património cultural relevante, nos países parceiros: Évora (Portugal), Antequera (Espanha), Udine (Itália) e Velenje (Eslovenia). Todas as cidades sobressaem pelo seu valor histórico em várias épocas, sendo marcos significativos na história da Europa: romanização e imperialismo em Évora, Idade Média e mistura de culturas em Antequera, o renascimento que floresceu em Udine e os períodos de industrialização e socialismo em Velenje. Não são cidades tão conhecidas a nível europeu, o que favorecerá a sua promoção como possíveis rotas turísticas. Na recreação virtual dos centros históricos, foram adicionados modelos em 3D dos monumentos principais.

Os jogadores deverão mover-se pelas ruas e praças dos centros históricos, procurando monumentos significantes onde encontrarão um Código-QR, bem como algumas fotografias. Quanto mais monumentos e fotografias encontrarem pelo seu caminho, mais informação terão sobre a história e locais históricos dessa cidade.

Os objetivos que pretendemos atingir com o videojogo são vários: (1) melhoria das competências digitais, uma vez que os participantes estão envolvidos num ambiente tridimensional, num mundo digital que os aproxima da realidade, utilizando o rato e o teclado, como interface principal; (2) fortalecer as competências de orientação, uma vez que estão num ambiente virtual tridimensional, onde devem circular para encontrar determinados locais; (3) melhorar as funções cognitivas, uma vez que devem completar um conjunto de tarefas, bem como encontrar e organizar informação; e (4) melhorar a compreensão do património histórico e artístico de uma cidade específica. Em suma, o objetivo deste videojogo é alcançar um vasto leque de competências alinhadas com o desenvolvimento tecnológico da sociedade atual.

O jogador deve mover-se procurando pistas e passatempos principalmente baseados em conteúdos históricos e patrimoniais, mas também orientados para a aquisição de outras competências (estimulação cognitiva, aprendizagem de línguas, etc.)

Para a sua criação foi utilizado o software específico UNITY.

Parte II
Enquadramento Teórico

II.1. Linhas de orientação na área da formação em interculturalidade. Diálogo Intercultural

Segundo o Livro Branco sobre Diálogo Intercultural "Viver juntos como iguais em dignidade" do Conselho da Europa, "diversidade cultural não é um fenómeno", porque a Europa é um produto de migrações intra-continentais, fronteiras redefinidas, colonialismo e impérios multinacionais. Ao longo dos últimos séculos, as nossas "sociedades baseadas em políticas pluralistas e tolerantes", permitiram-nos viver em diversidade sem riscos de coesão social inaceitável. (Conselho da Europa, 2008).

Nas décadas recentes, a diversidade cultural acelerou. A Europa atraiu migrantes e aqueles que procuram asilo do mundo inteiro, em busca de uma vida melhor. A "Globalização comprimiu espaço e tempo" numa escala sem precedentes. A revolução das telecomunicações e dos media, com a emergência de novos serviços de comunicação, tais como a Internet, fez os sistemas de cultura nacionais progressivamente mais permeáveis. O desenvolvimento dos transportes e turismo trouxe um número extravagante de pessoas em contacto direto, multiplicando as possibilidades para o diálogo intercultural. Neste contexto, "pluralismo, tolerância mente aberta" são mais importantes do que nunca. (Conselho da Europa, 2008).

O Tribunal Europeu para os Direitos Humanos reconheceu que, por um lado o pluralismo é baseado "no reconhecimento genuíno de e o respeito pela diversidade e as dinâmicas das tradições culturais, étnicas e identidades culturais, crenças religiosas, ideias e conceitos artísticos, literários e socioeconómicas". Por outro lado, "a interação harmoniosa de pessoas e grupos com variadas identidades é essencial para alcançar a coesão social" (Conselho da Europa, 2008). Porém, pluralismo, tolerância e mentes abertas poderão não ser suficientes: medidas proativas, estruturadas e largamente partilhadas devem ser tomadas para gerar diversidade cultural. Neste contexto, o diálogo intercultural é um instrumento essencial, sem o qual será difícil preservar a Liberdade e o bem-estar de todos os habitantes do nosso continente (Conselho da Europa, 2008).

O diálogo intercultural refere-se a um processo respeitoso e aberto de troca de ideias "entre indivíduos e grupos de diferentes etnias, culturas, religiões e línguas" e tradições num espírito de "compreensão mútua e respeito" (Conselho da Europa, 2008). Liberdade e capacidade de expressão, bem como a vontade e a habilidade para ouvir o que os outros têm a dizer, são elementos indispensáveis do diálogo intercultural. "Diálogo Intercultural contribui para a integração política, social, cultural e económica", bem como para a coesão das

sociedades culturalmente diversas"; apoia a "igualdade, dignidade humana e um sentido de propósito comum" (Conselho da Europa, 2008). Pretende promover um melhor entendimento das práticas e visões de várias partes do mundo, para fortalecer a cooperação e a participação (ou Liberdade de escolha), para promover o desenvolvimento e adaptação dos indivíduos, e finalmente "para promover a tolerância e o respeito pelo outro" (Conselho da Europa, 2008). O diálogo intercultural pode server variados propósitos, dentro do objetivo principal de promover o respeito pelos direitos humanos, a democracia e o estado constitucional (Conselho da Europa, 2008).

O diálogo intercultural é essencial para uma sociedade inclusiva, na qual ninguém é marginalizado ou excluído. "É um instrumento poderoso de mediação e reconciliação": através de um compromisso construtivo que vai para além das diferenças culturais, pois aborda as "preocupações de fragmentação cultural e insegurança, enquanto fomenta a integração e a coesão social". (Conselho da Europa, 2008).

Neste contexto, Liberdade de escolha e "expressão, igualdade, tolerância e respeito mútuo pela dignidade humana" são princípios fundamentais. O sucesso do diálogo intercultural requere uma cultura democrática: uma mente aberta, disposta ao diálogo e que deixe os outros expressarem o seu ponto de vista, capacidade de resolver conflitos através de meios pacíficos e a capacidade de reconhecer a validade dos argumentos dos outros. (Conselho da Europa, 2008). O diálogo intercultural contribui para o desenvolvimento da "estabilidade democrática e para a luta contra o preconceito e estereótipos na vida publica e no discurso político" e em facilitar a criação de alianças entre comunidades culturais e religiosas, de forma a que isso contribua para prevenir e mitigar conflitos (Conselho da Europa, 2008).

O diálogo intercultural pressupõe que na nossa relação com o outro exista uma consciência, que é através do diálogo intercultural que ultrapassamos o nível superficial de aparência e conhecimento do outro, de forma a atingir níveis de envolvimento e atingir transformação pessoal, que poderá acontecer. É através do diálogo intercultural que a compreensão entre as pessoas e povos é promovida, a preservação dos benefícios da diversidade cultural, e é desenvolvida uma cidadania ativa Europeia e um sentido de pertença a uma Europa fortalecida.

Numa europa multicultural em crescimento, como nos dias de hoje, o diálogo intercultural, é, para nós, a única garantia de pluralismo, que deve reconciliar a liberdade de cada um na sua articulação com a tolerância face ao outro. Uma vez que a liberdade é um direito, a tolerância deve corresponder a um dever recíproco de exercício da liberdade, que irá contribuir para a mitigação de conflitos e desigualdades culturais, económicas e sociais, tão evidentes no nosso continente e pelo mundo fora. Considerando que a Europa irá gradualmente ser o produto da cidadania e

inclusão ativa, pressupondo uma ética de justiça, participação e responsabilidade, acreditamos que antes de fazermos a Europa, devemos saber como ser europeus. A diversidade europeia tem uma marca distinta e identificada. Ser europeu é ser portador de identidades heterogéneas inerentes ao nomadismo e às múltiplas conexões e pertenças. Aprender a experiência de conhecimento neste puzzle de diversidade cultural e realidades identitárias, é ser capaz de mobilizar, organizar, fazer sentido e alcançar novos patamares, geralmente com hesitações, oscilações, dúvidas, encontros e reuniões.

Sendo a Europa "uma e plural", o dialogo intercultural pede mente aberta, a pluralidade implícita, uma atitude multicultural dialógica, o que nos leva a um entendimento autocritico como uma atitude de conhecimento face ao outro, "no qual o eu é definido por comparação e diferença na interação com o outro, onde o seu eu irá emergir na sua autenticidade". Através de três tópicos – pluralismo, liberdade e tolerância, a diversidade é concebida como um "universalismo sem uniformidade".

A existência do diálogo intercultural requere três condições, todas interligadas, de ação e ação progressiva. Elas são: o aspeto informativo, o aspeto de parceiro critico e a mente aberta para com o outro que é defendida por conhecer o seu interior, de uma forma autêntica, policêntrica, construtiva e não conceptual, suscetível à existência de diálogo baseado na negociação e consenso. O Segundo tópico direciona-nos para "defender políticas emancipatórias e a invenção de novos cidadãos" gerados pela consciência e denuncia de injustiça, desigualdades e descriminação. O terceiro tópico, leva-nos para a transformação centrada na compreensão do outro e no compromisso de uma "compreensão ética" como forma de modificar a realidade, através de um profundo espírito de solidariedade e respeito, libertador de todas as formas de exclusão e opressão, que levará à construção de uma sociedade pacifica e harmoniosa.

II.1.1. Inclusão social de cidadãos marginalizados

A inclusão social é definida como "o processo de melhoria dos termos de participação na sociedade, em particular para pessoas desfavorecidas, através da promoção de oportunidades, de acesso a recursos, voz e respeito pelos direitos". (Nações Unidas, 2016).

Se olharmos para o termo oposto, exclusão social, pode ser descrito como "um fenómeno multidimensional não limitado à privação material, a pobreza é uma importante dimensão de exclusão, embora sendo apenas uma dimensão". (Nações Unidas, 2016).

Consequentemente a "inclusão social envolve mais do que melhorar o acesso aos recursos económicos" (Nações Unidas, 2016). Da perspetiva deste projeto, a inclusão social é o processo de "realização individual dentro da sociedade, aceitação e reconhecimento do

potencial de cada um pelas instituições sociais, integração (através do estudo, emprego, voluntariado ou outras formas de participação) na rede de relações pessoais na comunidade". (Kovacheva, 2014). Tem um significado particular para aqueles que "vem de ambientes desfavorecidos e vivem em condições precárias" (Kovacheva, 2014) e para cidadãos seniores.

Como refere Kovacheva (2014) "a compreensão e promoção da inclusão social encara vários desafios". Para este autor, são os seguintes:

- "o processo tem muitas fases desde o isolamento total à inclusão ativa. A exclusão social é uma forma de isolamento, rutura com os laços sociais entre o individuo e a sociedade. O outro polo é a capacitação do individuo pela sociedade, para a participação ativa na vida social". As pessoas "podem entrar no processo em várias fases e movimentar-se entre os diversos polos – quer marginalização ou alcance da autonomia e bem-estar".
- "A inclusão social é multidimensional e afeta vários domínios da vida: económico, político, cultural, social. O processo de integração não funciona em domínios independentes uns dos outros. […] a pobreza permite desvantagens sociais que se concentram no grupo social afetado que poderá entrar na exclusão social".
- "uma matriz complexa de fatores como género, saúde, grupo étnico, religião e orientação sexual atua para possibilitar ou constranger a integração social. Similarmente, […] a exclusão social tem consequências atuais e a longo prazo, que fazem dela um tópico prioritário para as políticas sociais na Europa".

O mesmo autor destaca que "evidências de investigação académica robustas e práticas enriquecem a informação estatística da inclusão social" e dá orientações profundas sobre a situação de "grupos específicos como sem-abrigo, migrantes, minorias étnicas", e seniores "vulneráveis à exclusão social". Investigação "apresenta também múltiplos fatores que fazem […] intervenções mais efetivas". (Kovacheva, 2014). Neste sentido, "por exemplo, não é apenas o baixo capital social das desigualdades […] as pessoas criam barreiras à sua integração social, mas ainda a falta de ligação do capital social na comunidade, a falta de elos entre esses grupos e a maioria da população". (Kovacheva, 2014)

De entre todos os grupos marginalizados, a inclusão social é claramente o maior desafio para os imigrantes. Para eles, "significa desenvolver um sentido de pertença à sociedade que os acolhe. Isto regularmente envolve aceitação e ação de acordo com as normas e valores dessa sociedade […] construindo o capital social" que é considerado "necessário pelas instituições do país que

acolhe" (Laurentsyeva & Venturini, 2017, p. 285). Mas também "o papel da população nativa é igualmente importante: a integração social é apenas viável" quando "os imigrantes são aceites como membros da sociedade" (Laurentsyeva & Venturini, 2017, p. 285). Apenas o reconhecimento mútuo "leva a uma melhor coesão social" (Laurentsyeva & Venturini, 2017, p. 285).

A investigação considerou diferentes medidas para assegurar "a integração social de imigrantes, incluindo autoidentificação, valores, casamento e escolhas de fertilidade, modelos residenciais e envolvimento civil e político. Em média os imigrantes são considerados distintos da população nativa" nestes tópicos (Laurentsyeva & Venturini, 2017, p. 285).

> "existem várias explicações para a lacuna observada entre imigrantes e nativos. Em primeiro lugar, os imigrantes podem ser diferentes em algumas características fundamentais, como idade e educação, que são relevantes para justificar comportamentos sociais e escolhas. Em segundo lugar, aquando da sua chegada, os imigrantes encontram vários constrangimentos: falta de competências linguísticas, recursos económicos insuficientes e tempo, incertezas quanto à sua permanência e obstáculos diretos de acesso a determinadas áreas da vida social, tais como direito de voto ou atividades políticas. Em terceiro lugar, os imigrantes estiveram expostos a diferentes culturas, no seu país de origem. A cultura influencia preferências e crenças, afetando a confiança das pessoas, atitudes de risco e preferências sociais, bem como as suas visões da religião, dos laços familiares, papeis de género e envolvimento político. As diferenças nas preferências e crenças, são posteriormente observadas no comportamento e escolhas" (Laurentsyeva & Venturini, 2017, p. 285), como podemos ver na tabela abaixo:

Dimensão	**Indicadores**
Geral	Autoidentificação
Cultura (preferências e crenças)	Confiança, preferências sociais (altruísmo, justiça, reciprocidade, aversão à desigualdade) e atitudes de risco Valores: papéis de género, laços familiares, papel da religião, atitudes políticas
Participação social/ inclusão (comportamento)	Língua Estadia permanente planeada no país de acolhimento Entendimento da descriminação Hobbies, membros de clubes sociais, amigos não-imigrantes, leitura de jornais locais,

	escolha de local de residência
Demografia (comportamento)	Idade de casamento, casamento, divórcio, fertilidade, estrutura familiar
Participação cívica e política (comportamento)	Cidadania ativa: contacta um decisor político (local), ser membro de um partido político, trabalhar numa entidade ou associação política/civil participar em atividades da sociedade civil. Votar, informação política. Voluntariado

Fonte: Laurentsyeva & Venturini, 2017, p. 287

II.1.2. O impacto da aprendizagem, baseada em jogos, na inclusão social

"Uma parte significativa da população europeia pode ser considerada em risco de pobreza de exclusão social" (Greef, Segers & Verte, 2012). Como refere Grignoli (2014) muito raramente os "grupos marginalizados (desempregados, seniores, com baixos níveis educativos, migrantes...) têm parte ativa na sociedade". Por isso, a nossa sociedade necessitar focar-se na educação como um meio para a inclusão social. "Tendo acesso à educação podemos evitar a marginalização" (Grignoli, 2014).

"A educação de adultos pode alavancar o aumento da inclusão social entre os adultos vulneráveis. […] porém, não apenas os elementos de ambientes de aprendizagem influenciam a taxa de aumento da inclusão social" (Greef, Segers & Verte, 2012). Como diz O`Connor (2015) raramente a educação de adultos é vista como uma solução geral para:

> "tudo para todas as pessoas, desde que possa desempenhar um papel que englobe o desenvolvimento de competências para o emprego, requalificação para os contextos económicos em mudança e o fortalecimento da inclusão social. A resolução do conselho da União europeia, numa agenda europeia renovada para a educação de adultos, cobre estes aspetos, evidenciando que:
>
> *A educação de adultos providencia aqueles afetados pelo desemprego, meios de aperfeiçoamento e requalificação, para restruturarem as suas carreias, bem como dá um importante contributo para a inclusão social, cidadania ativa e desenvolvimento pessoal".*

Porém, devemos aceitar o facto de que diferentes objetivos de aprendizagem, por exemplo "para o desemprego, aprender a requalificar", ou "aprender a promover a inclusão social requer diferentes abordagens" (O`Connor, 2015). Estes objetivos "para a aprendizagem de adultos podem às vezes ser contraditórios, […] particularmente cruciais, no que toca à promoção da inclusão social" (O`Connor, 2015). Medidas de formação para promover a empregabilidade e a competitividade económica não suportam

necessariamente a inclusão social, exceto que a longo prazo, uma abordagem de promoção do emprego, possa apoiar a inclusão, como uma rota fora da pobreza. (O`Connor, 2015).

Por esta razão este projeto foi pensado de forma a que ambos os segmentos da população sejam confrontados com atividades interculturais, no que toca à melhoria das suas competências digitais, portanto fortalecendo a equidade nestes parâmetros, onde o conhecimento mútuo, de uma perspetiva intercultural melhora as oportunidades para a aprendizagem e integração.

Desta forma, o projeto tem potencial para tornar o conhecimento acessível "como "condutor para a promoção da inclusão social num amplo sentido" para o nosso público-alvo. O`Connor (2015) mostra que "nem todos os alunos, particularmente aqueles que sofrem de marginalização e desvantagens, estão prontos para formação profissional". Para estes, o envolvimento em aprendizagens baseadas em jogos podem ser um primeiro passo significativo bem como um desafio motivante. Desta forma, o seu envolvimento em projetos, como o e-Civeles "pode ter um papel vital em reconectar estas pessoas, através do seu envolvimento social e comunitário" e isso "pode reduzir a sua exclusão e isolamento", em linha com a proposta de O'Connor (2015). O projeto dispõe, portanto, de um valor claro, no qual estas aprendizagens podem levar ou não a qualificações formais ou progressão profissional.

Como o nosso projeto apoia objetivos de inclusão social, ele garante que a aprendizagem tem lugar "simples como um caminho de interação com o outro, ou ter um papel mais ativo nas comunidades". (O'Connor, 2015). Estas possibilidades são ainda mais importantes "em tempos de austeridade e de desafio económico". Desta forma e-Civeles apresenta uma forma de promover – tal como O'Connor (2015) - "objetivos mais amplos, que garantam a acessibilidade para todos os grupos, independentemente das suas motivações para a participação […] atendendo às necessidades dos alunos adultos, particularmente aqueles em desvantagem".

A aprendizagem baseada em jogos é adequada ao desenvolvimento dos participantes, potenciando um processo de raciocínio lógico. Não procura apenas a aprendizagem da cultura, mas tem atenção também aos aspetos cognitivos e metacognitivos, à comunicação, ao desenvolvimento de regras e valores, aos sentimentos e emoções, com especial consideração ao valor da diferença e da cooperação, e à ação, compreendida como a transformação da sociedade. Porque o projeto e-Civeles promove a cooperação em vez da competitividade e oferece a oportunidade de saber, de valorizar e de aumentar o conhecimento sobre a cultura patrimonial europeia, contribui para a inclusão social de cada participante.

II.1.3. Referências

Comissão Europeia: Employment and Social Developments in Europe 2016, Chapter 3, Luxembourg 2016, Publications Office of the European Union, pp. 109-147.

Council of Europe (2008) White Paper on Intercultural Dialogue. Retirado de: https://www.coe.int/t/dg4/intercultural/source/white%20paper_final_revised_en.pdf

Greef, M. d.; Segers, M.; Verte, D. (2012). The impact of lifelong learning on social inclusion. KVS Foundation. VOCEDplus. Retirado de: http://hdl.voced.edu.au/10707/206518

Grignoli, D. (2014). Adult education: a path to social inclusion. A case study in Molise (Italy). Quality Issues and Insights in the 21st Century. Vol. 3 (1), pp. 31-40. Retirado de: http://www.scientiasocialis.lt/qiic/?q=node/36

Kovacheva, S. (2014): EU-CoE youth partnership policy sheet - Social Inclusion. Europeam Commission & Council of Europe. Retirado de: https://pjp-eu.coe.int/en/web/youth-partnership/inclusion

Laurentsyeva, N. & Venturini, A. (2017): The Social Integration of Immigrants and the Role of Policy – A Literature Review. *Intereconomics*. Vol. 52 (5), pp. 285-292. DOI: 10.1007/s10272-017-0691-6 Retirado de: https://www.ceps.eu/system/files/IEForum52017_5

O'Connor, M-C. (2015). What role should adult learning have in supporting social inclusion? EPALE - Electronic Platform for Adult Learning in Europe. Retirado de: https://epale.ec.europa.eu/en/blog/what-role-should-adult-learning-have-supporting-social-inclusion

United Nations (2016). Report on the World Social Situation. Identifying social inclusion and exclusion. Retirado de: https://www.un.org/esa/socdev/rwss/2016/chapter1.pdf

II.2. Ensino de competências geo-espaciais em contextos de educação de adultos

II.2.1. Introdução: Definições, conceitos e relevância da localização geo-espacial

É vital que qualquer profissional de educação de adultos tenha, pelo menos, noções básicas de competências geo-espaciais e de geo-localização. Isto é importante, não apenas porque existem aspetos geográficos que tem impacto no território, mas também porque o desenvolvimento cognitivo dos adultos que estão como beneficiários das formações que ministram. Nesse propósito, definimos

competências geoespaciais como competências que derivam da localização dentro do território ou espaço territorial, isto é, o que é originado numa determinada extensão superficial, uma localização fechada e uma localização exata no nosso planeta.

Neste sentido, podemos introduzir aqui o conceito de coordenada, que é muito interessante para explicar aos alunos e que a Real Academia Espanhola (2004) define como "las líneas que sirven para determinar la posición de un punto, y de los ejes o planos a que se refieren aquellas líneas" [1]. Por outras palavras, é um sistema que permite que cada ponto na Terra seja localizável de acordo com a classificação que foi previamente estabelecida. Porém, o nosso objetivo não é entrar em especificações geográficas, tais como os diferentes tipos de sistemas de coordenadas, porém, existem dois conceitos básicos em representações cartográficas, que necessitam ser compreendidos: latitude e longitude.

Latitude é definido pela Real Academia Espanhola (2014) como "la distancia desde un punto de la superficie terrestre al ecuador, contada en grados de meridiano," [2] enquanto *longitude* é definido como "la distancia angular medida en grados sobre el ecuador entre el meridiano de un punto y otro de referencia, actualmente el que pasa por el meridiano de Greenwich" [3] (Fig. 1). Portanto, qualquer coordenada irá determinar pela sua latitude (norte ou sul) e a sua longitude (este ou oeste), expressa em graus (º), minutos (') e segundos ('').

A longitude pode também ser precedida com um sinal de menos para indicar oeste e um sinal de mais para indicar este. Por exemplo, de acordo com a Wikipédia as coordenadas das cidades representadas no jogo do e-Civeles são as seguintes:

Antequera: 37º 1' 10" N - 4º 33' 40" O
Évora: 38º 34' 21" N - 7º 54' 26" O
Udine: 46º 04' 00" N - 13º 14' 00" E
Velenje: 46º 22' 00" N - 15º 07' 00" E

[1] As linhas que são utilizadas para determinar a posição de um ponto, e a posição dos eixos ou planos a que essas linhas se referem.
[2] A distância de um local na superfície da terra ao equador, expressos em graus meridianos.
[3] A distância angular, expressa em graus, no equador, entre o meridiano de um ponto e o meridiano de um ponto de referência, atualmente o meridiano de Greenwhich.

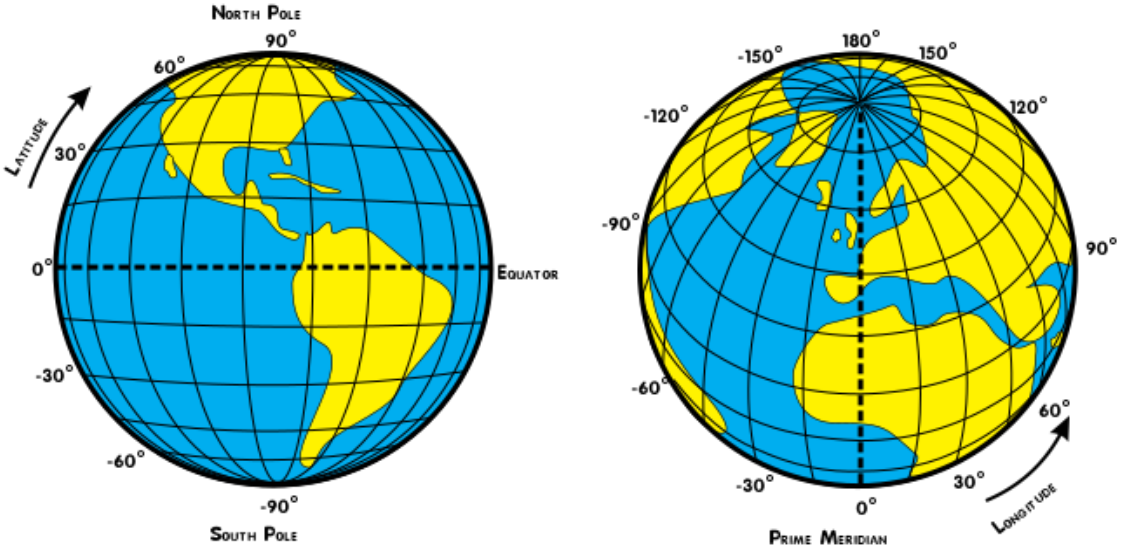


Fig. 1. Representação dos conceitos de latitude e longitude. Fonte: Djexplo. Licença CC0 1.0 Universal (CC0 1.0). Wikimedia Commons.

Uma pequena ajuda para que os estudantes recordem estes conceitos é considerar que para a latitude, será sempre latitude Norte, quando nos referimos ao hemisfério Norte e latitude Sul, quando nos referimos ao hemisfério Sul; longitude será Oeste, quando o ponto está localizado à esquerda do meridiano de Greenwich e será Este quando o ponto está localizado à direita do mesmo meridiano.

Como ajuda adicional aos estudantes, deverá notar-se que o meridiano passa por Londres e por outras localidades europeias, como a cidade espanhola de Castellón de la Plana ou mesmo pelo Canal da Mancha.

Qualquer ponto na face da Terra, de acordo com a sua latitude e longitude é localizado na esfera que corresponde ao nosso planeta. Porém, como falaremos adiante, as aplicações geográficas que podem ser utilizadas na educação de adultos são planificadas de acordo com o sistema projeção cilíndrica, conforme a projeção transversal Mercator.

Portanto, considera a Terra inserida e tangencial a um cilindro, ou seja, o nosso planeta é tratado como um elemento projetado em uma superfície cilíndrica (Fig. 2), de forma a que os meridianos e paralelos sejam representados num padrão de grade, como se fossem linhas retas. Sem entrar em detalhes sobre este tipo de projeção cartográfica, este Sistema não é útil para latitudes polares, que ao mesmo tempo não é um grande recuo, uma vez que as áreas localizadas dentro deles são usualmente vazios demográficos.

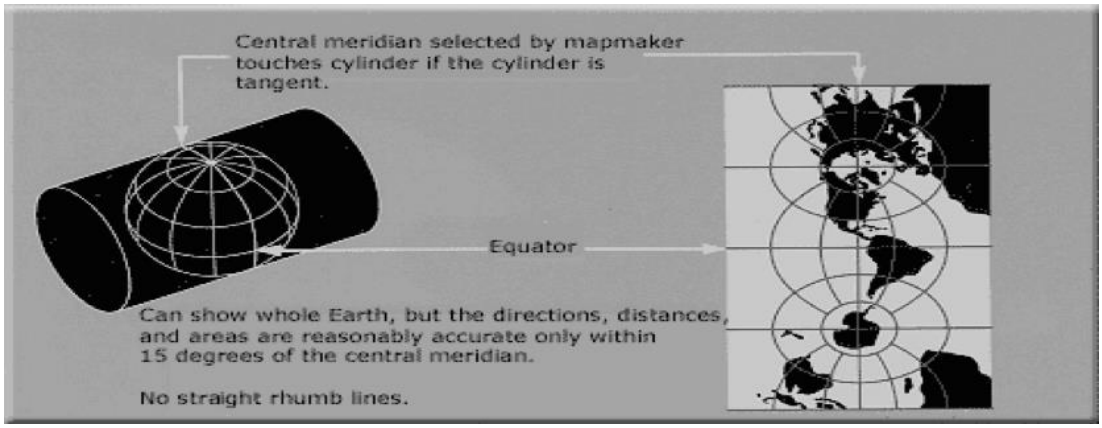


Fig. 2. Projeção Transversal de Mercator numa superfície cilíndrica. Fusos horários e zonas UTM.

Fonte: Wikipedia. LICENCIA COMPARTIR IGUAL

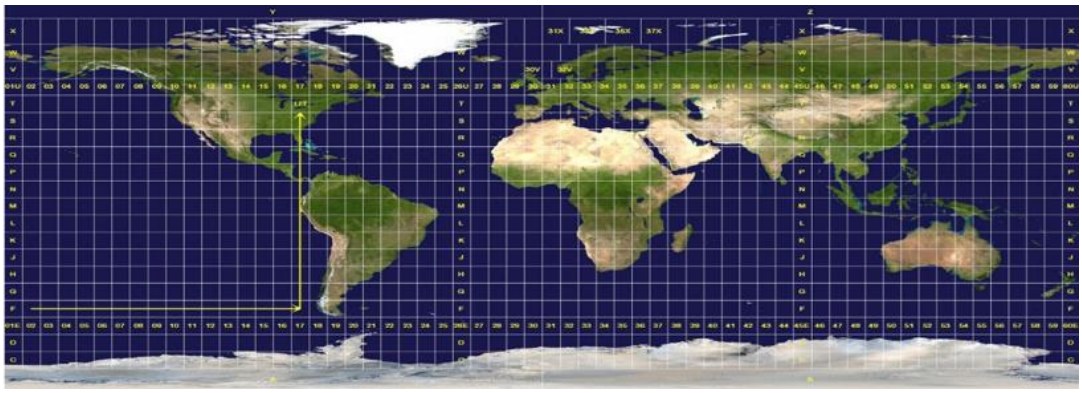


Fig. 3. Fusos horários e zonas UTM. Fonte: Wikipédia. LICENCIA COMPARTIR IGUA

Este Sistema de coordenadas, *Universal Transverse Mercator* (UTM), representa pontos numa grelha, como pode ver na Fig. 3. Em suma, é possível, dado a latitude e longitude de qualquer lugar na superfície da Terra, facilmente converter em UTM, utilizando uma série de ferramentas disponíveis gratuitamente na Internet.

Existem experiências fáceis de fazer que ajudam a desenvolver competências geoespaciais em educação de adultos, independentemente da idade dos alunos. Um exemplo é uma metodologia realizada nos arredores da Universidade de Linköping na Suécia, onde os estudantes de mestrado desenvolveram competências de geo-localização ao utilizarem um software gratuito nos dispositivos GPS, como smartphones ou tablets. Para fazer isso, organizaram alguns jogos em gincana, que promoveram a disseminação, consciência e apreciação do património cultural da área. (Delgado Peña e Subires Mancera, 2016). Esta é uma das atividades que podem ser incluídas naquilo que chamamos *geocaching (caça ao tesouro)*. De acordo com estes investigadores, "dicha actividad consiste en esconder objetos en el campo o en la ciudad, apuntar sus coordenadas y hacerlas públicas para que otros usuarios puedan efectuar su búsqueda mediante un dispositivo de localización GPS"[4] (p. 518).

Adicionalmente, existem várias plataformas online que podem ser utilizadas para adicionar, guardar e representar informação geográfica, utilizando as possibilidades da web 2.0 (Elwood, 2008) e o desenvolvimento do Global Positioning Systems – sistema global de posicionamento - (GPS), uma vez que permite uma deteção precisa e absoluta de qualquer ponto da superfície da terra (Goodchild, 2007). Itinerários virtuais são então criados; são orientados por temas, combinam então competências geoespaciais e aprendizagem de um tópico específico. Pode ainda ser complementado com mapas, imagens aéreas, ligadas diretamente a viagens cibernéticas, de grande valor educativo para a aprendizagem e Ensino de competências geoespaciais.

Gómez Ruiz, Lázaro e Torres, e González González (2013) definem viagens cibernéticas como:

> "An itinerary or tour through a territory with all technological resources available, i.e., a digital representation of reality, without implying a real sense of travelling, which shows us the geographical, artistic and historic reality of that territory … This does not have the aim of substituting the more traditional,

[4] A atividade é organizada da seguinte forma: alguns objetos são escondidos no campo ou na cidade, as suas coordenadas são tornadas públicas, de forma que os jogadores possam procurar os objetos, usando um GPS.

> illustrative fieldwork, but of reinforcing its achievements when we have to face problems such as an increase on the number of students; diverse levels of initial knowledge, ethnic group and culture; a dramatic downsizing of budgets; academic fragmentation of some subjects; an increased competence among universities and faculties to get students, etc. (Bradbeer, 2007). All these facts have provided an added value to the utility of cyber trips."[5] (pp. 281-282).

Podemos concluir que em Geografia, como refere De Miguel González (2015), existem sempre conecções entre aprendizagem espacial e aprendizagem geográfica: "entre pensamiento espacial y relaciones espaciales, entre pensamiento geográfico y conocimiento geográfico"[6] (p. 1321). Isto constitui um ponto de partida quando ensinamos competências espaciais a alunos, que por sua vez os ajudará em processos de tomada de decisão, análise territorial e definitivamente, a compreender situações relacionadas com um determinado território.

No vídeo jogo desenvolvido no projeto e-Civeles e tendo em conta tudo o que já mencionámos, criámos conjuntos virtuais pertencentes a quatro cidades europeias (Évora, Antequera, Udine e Velenje), no qual os jogadores podem mover-se livremente e criar os seus próprios itinerários nas cidades, enquanto procuram pontos de interesse. Neste caso, a história da cidade e os seus monumentos são o tema do itinerário que cada jogador faz, que permite ao jogador adquirir competências de orientação geográfica, que são necessárias para completar o jogo com sucesso.

II.2.2. Ferramentas educativas para o Ensino de competências geoespaciais

Nesta secção introduzimos algumas ferramentas de TIC que são de acesso gratuito e com as quais os estudantes podem melhorar as suas competências geoespaciais, tais como utilização e criação de mapas, geolocalização, cronologia histórica, etc.

Google Earth
[Link: https://www.google.com/intl/es/earth/]

[5] "um itinerário ou uma jornada com os meios tecnológicos disponíveis, que é, uma representação digital da realidade, sem qualquer deslocação real, e que mostra a realidade histórica, geográfica e artística, etc, que acontece num território. Não se trata de substituir o trabalho de campo tradicional e ilustrativo, mas de reforçar suas realizações no momento em que enfrentamos alguns problemas, como o aumento do número de estudantes; a diversificação no seu conhecimento inicial, etnia e cultura; a drástica redução de orçamentos; a fragmentação académica de algumas disciplinas; a competição entre universidades e faculdades por estudantes, etc. (Bradbeer, 2007). Todos estes fatores reavaliaram a utilidade das viagens cibernéticas."[5]

[6] Entre pensamento espacial e relações espaciais, e entre pensamento geográfico e conhecimento geográfico.

Permite visitar virtualmente qualquer lugar na Terra e oferece imagens de alta qualidade, para computadores e dispositivos móveis. Adicionalmente, algumas cidades estão em 3D, sendo oferecidas visitas guiadas, até a sua topografia pode ser visualizada em 3D e distâncias e áreas podem ser medidas. Através do Google Street View, que está disponível no Google Maps, as imagens das ruas podem ser visualizadas, o que é útil para saber como é um local, antes de visitá-lo.

Google Maps, Bing Maps and Maps (iOS)

[Link to Google Maps: https://www.google.es/maps/]
[Link to Bing Maps: https://www.bing.com/maps]
[Link to Maps (iOs): https://www.apple.com/es/ios/maps/]

Os servidores de mapas oferecem informação geolocalizada de forma virtual de qualquer lugar na Terra; também podem ser acedidos através de aplicações correspondentes que são usadas em dispositivos móveis. Estes servidores providenciam informação real de transito, calculam distâncias a andar ou a conduzir (de carro, bicicleta, transporte público, etc). não oferecem apenas mapas, mas também dão informação sobre pontos de interesse, tais como estações de metro, hospitais e conectam-se a imagens panorâmicas, entre outras.

GeaCron, Atlas of World History and TimeMaps

[Link to GeaCron: http://geacron.com/]
[Link to Atlas of World History: https://www.atlasofworldhistory.com]
[Link to TimeMaps: https://www.timemaps.com]

Atlas histórico interativo de grande utilidade para ensinar sobre história do colonialismo e história mundial desde a pré-história até ao presente.

MapMaker Interactive
[Link: https://mapmaker.nationalgeographic.org]

Uma aplicação que pertence à National Geographic e que permite criar mapas por adição de objetos, tais como textos, formas e legendas.

Geocube
[Link: http://www.geo-cube.eu]

Disponível em Espanhol, Inglês, Francês, Alemão, Italiano e Turco. É uma ferramenta de entretenimento que permite aprender uma variedade de factos de ciências sociais e humanidades, tais como demografia e geografia.

II.2.3. Recursos educativos para desenvolver competências geoespaciais:

Lembramos que a equipa do projeto e-Civeles desenvolveu uma base de dados contendo diversos jogos que ajudam os

estudantes a desenvolver as seguintes competências e habilidades:

- Competências geoespaciais e geográficas.
- Consciência intercultural.
- Funções cognitivas.
- Competências Digitais.
- Aprendizagem de línguas.
- Promoção da consciencialização de imigrantes.

Em conexão com as competências geoespaciais e geográficas, que são o foco deste manual, é necessário evidenciar alguns jogos, que podem ser de grande interesse para estas competências. Devem ser utilizados como um complemento ao vídeo jogo histórico que foi especificamente criado no âmbito deste projeto.

Against all odds (Contra todas as probabilidades) [Link: http://www.playagainstallodds.ca]

O jogo coloca o futuro jogador no papel de refugiado diante de três cenários possíveis: "Guerra e conflito", "No país vizinho" e "Uma nova vida". Por sua vez, cada um desses conjuntos apresenta quatro desafios; o jogador, com regras simples e claras, deve tentar resolvê-los como se fosse um verdadeiro refugiado ou migrante.

Urban Empire (Império urbano)
[Link: https://www.kalypsomedia.com/eu/605/urban-empire/pc/steam-version]

Urban Empire é o pioneiro de uma nova geração "de jogos de estratégia que combinam recursos de construtores de cidades com esquemas políticos e adiciona 200 anos de progresso histórico à mistura, criando uma nova experiência de jogo em que os jogadores devem fazer planeamento estratégico e conhecimento político para crescer com sucesso suas cidades em seu papel de presidente do município". (Unerde, 2017)

Cities in motion (Cidades em movimento)
[Link: https://store.steampowered.com/app/73010/Cities_in_Motion/?l=spanish]

"*Cities in Motion*" é um jogo de simulação de negócios. Modelado "em detalhes ricos, quatro das maiores cidades do mundo - Viena, Helsínquia, Berlim e Amsterdão - aguardam a mão firme de um gestor para gerir as suas necessidades de transporte em *Cities in Motion*" (Steam, 2011). Uma segunda expansão, *German Cities*, foi lançada em setembro de 2011, com duas novas cidades, Colónia e Leipzig.

Concordia
[Link: https://boardgamegeek.com/boardgame/124361/concordia]

Os jovens jogadores descobrirão o conteúdo dos artigos dos Direitos Humanos mais próximos ao seu desenvolvimento vital e incorporarão esse conhecimento à sua experiência pessoal. Esta iniciativa oferece aos jovens uma aventura virtual através de um vídeo jogo. É tecnicamente semelhante a outros videojogos que os jovens costumam jogar e mostra quais direitos são inalienáveis para o ser humano. A necessidade de preservar nossa liberdade, defender a justiça, agir com respeito e solidariedade é demonstrada em um ambiente amigável.

O jogo apresenta conflitos reais, possíveis de viver em suas vidas, mas a partir do conforto de um mundo virtual. O objetivo deste jogo é, em suma, colaborar com as escolas e as famílias, na transmissão de valores apoiados pela Declaração Universal dos Direitos Humanos.

GeoGuessR
[Link: https://geoguessr.com]

O jogo utiliza um local semi-aleatório do Google Street View e os jogadores devem adivinhar a sua localização no mundo usando apenas as pistas visíveis.

Seterra
[Link: https://www.seterra.com]

"Seterra é um jogo de geografia divertido e educacional que oferece ao jogador acesso a mais de 300 testes personalizáveis. Seterra desafiará o jogador com testes sobre países, capitais, bandeiras, oceanos, lagos e muito mais. Lançado em 1997 e disponível em 36 idiomas diferentes, o Seterra ajudou milhares de pessoas a estudar geografia e a aprender sobre o mundo" (Seterra, n.d.).

II.2.4. Recomendações finais para formadores e profissionais de educação de adultos

1) competências geoespacias são a chave para os beneficiários adultos e, especificamente para aqueles que são o público-alvo deste projeto. A sua formação promove, sem dúvida a estimulação cognitiva dos mais velhos. No que toca à população migrante, normalmente provenientes de meios rurais, devem melhorar a as suas competências de orientação num contexto de cidade. Assim, a sua adaptação a uma nova realidade deve ser melhorada através das experiências já descritas neste manual.

2) É importante promover o uso de software de geolocalização que oferecem ferramentas como o Bing Maps e o Google Maps. Podem ser uteis para facilitar a vida diária das pessoas e superar alguns desafios. É o caso, por

exemplo, de ir a um local específico para uma entrevista de emprego, uma vez que o software ajuda a guiarem-se sozinhos na cidade.

3) É aconselhável desenvolver metodologias práticas que, ao mesmo tempo, devem ser baseadas em exercícios inspirados pelos problemas do dia-a-dia dos estudantes e praticar com eles, na sala de aula, de forma a que aprendam a utilizar aplicações com diferentes softwares e encorajá-los a utilizar essas mesmas aplicações fora da sala de aula.

4) Competências geoespaciais são mais efetivas quando ligadas a conteúdos do interesse dos alunos. Neste projeto, estão ligadas à história dos territórios em que vivem, o que permite ter um melhor entendimento da sua cultura e tradições locais. Existem muitas outras áreas que os alunos usam, como desporto, proteção ambiental, viagens e tarefas administrativas.

5) Existe uma variedade de jogos online que podem ajudar a estimular o desenvolvimento de competências geoespaciais. Muitos desses jogos não são apenas de entretenimento, mas também educativos, e aumentam a motivação dos alunos. Por esta razão, os professores devem encorajar os seus alunos a utilizar estes jogos. Neste guia, discutimos este tópico e apresentamos a título de exemplo alguns desses jogos online.

II.2.5. Referências

Against all odds: http://www.playagainstallodds.ca

Atlas of World History: https://www.atlasofworldhistory.com

Bing Maps: https://www.bing.com/maps

Concordia: https://boardgamegeek.com/boardgame/124361/concordia

De Miguel González, R. P. (2015). Tecnologías de la geoinformación para el desarrollo del pensamiento espacial y el aprendizaje por proyectos en alumnos de secundaria. Em De la Riva, J., Ibarra, P., Montorio R. & Rodrigues, M. (Eds.), *Análisis espacial y representación geográfica* (pp. 1321-1327). Zaragoza: Universidad de Zaragoza-AGE.

Delgado Peña, J. J. & Subires Mancera, M. P. (2016). Desarrollo de competencias geoespaciales en educación al aire libre: ejemplo de aplicación en Linköping (Suecia). Em Sebastiá-Alcaraz, R. (coord.) & Tonda-Monllor, E. M. (coord), *La investigación e innovación en la enseñanza de la Geografía* (pp. 511-528). Alicante: Universitat d'Alacant.

Djexplo (2011). Illustration of geographic latitude and longitude of the earth. Retirado de:

https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Latitude_and_Longitude_of_the_Earth.svg

Elwood, S. (2009). Geographic Information Science: new geovisualization technologies - emerging questions and likages with GIScience research. *Progress in Human Geography*, 33(2), 256-263.

GeaCron: http://geacron.com/

Geocube: http://www.geo-cube.eu

GeoGuessR: https://geoguessr.com

Gómez Ruiz, M. L., Lázaro & Torres, M. L. & González González, M. J. (November, 2012). Impulsar las competencias espaciales y digitales a través de un viaje virtual por Getafe. Paper presented at the *Congreso Europeo de Didáctica de la Geografía*, Zaragoza, Spain.

Goodchild, M. F. (2007). Citizens as voluntary sensors: spatial data infrastructures in the world of Web 2.0. *International Journal of Spatial Data Infrastructure Research*, 2, 24-32.

Google Maps: https://www.google.es/maps/

MapMaker Interactive: https://mapmaker.nationalgeographic.org

Maps (iOs): https://www.apple.com/es/ios/maps/

Real Academia Española. (2014). *Diccionario de la lengua española* (23rd ed.). Madrid: Espasa Calpe.

Seterra (n.d.). Seterra Geography - The Ultimate Map Quiz Site. Retirado de: https://online.seterra.com/en

Steam (2011). Cities in Motion. Retirado de: https://store.steampowered.com/app/73010/Cities_in_Motion/?l=english

TimeMaps: https://www.timemaps.com

Unerde (2017). Today is yout Inauguration Day – Urban Empire will be out today!. Retirado de: https://steamcommunity.com/games/352550/announcements

Urban Empire: https://www.kalypsomedia.com/eu/605/urban-empire/pc/steam-version

II.3. Ensino de competências digitais e TIC

II.3.1. Introdução: como mudou o ensino das TIC a adultos

A tecnologia digital como uma nova área de estudo pode incluir o desenvolvimento de conhecimentos e entendimentos dos conceitos subjacentes de sistemas de informação, dados e ciência da computação e competências para dominar sistemas digitais, como codificação ou

programação e, mais amplamente, pensamento computacional. Nos últimos 20 anos, quando computadores e dispositivos digitais atingiram o uso diário doméstico, houve três fases diferentes no ensino de TIC para adultos: literacia digital, web 2.0, novas tecnologias com novos dispositivos.

Literacia digital: a primeira fase, onde as competências digitais básicas eram ensinadas a utilizadores de computadores domésticos.

1) Normalmente, os programas de aulas presenciais, em sala de aula, incluíam uma visão geral do hardware do computador e seus dispositivos externos (teclado, rato, impressora), uma visão geral do sistema operacional e das suas funcionalidades básicas, uma introdução ao uso dos recursos mais avançados programas comuns de processamento de texto e uma visão geral do uso e configuração de uma caixa de e-mail e navegação na web pelos navegadores mais comuns. Normalmente, o professor fornecia informações técnicas através de textos em papel e livros.
2) Web 2.0: com a possibilidade de uma rápida ligação à Internet, uma série de ferramentas interativas que foram desenvolvidas, para comunicação e interação, ainda maioritariamente usadas nos computadores domésticos. A metodologia de Ensino nesta fase era ainda em sala de aula, mas sem o uso de textos ou livros, tendo em vez destes uma abordagem pratica das diferentes ferramentas. As competências digitais eram adquiridas através do uso direto dessas ferramentas online.
3) Novas tecnologias e e-learning: nos últimos anos, em paralelo com o lançamento dos smartphones e outros dispositivos portáteis, as novas tecnologias e aplicações foram desenvolvidas de forma a não ser necessário ter competências TIC básicas. O foco passou então de adquirir competências digitais para o uso da tecnologia para adquirir competências de forma a usar e tirar proveito dos serviços que a tecnologia pode oferecer (por exemplo, para administração e serviços públicos). Recursos multimédia e ambientes de aprendizagem (plataformas, MOOCs, LMS, redes sociais) foram desenvolvidas e utilizadas como ferramentas digitais. Nesta fase, passamos de um ambiente de aprendizagem pessoal (eu aprendo por mim mesmo com meu próprio

dispositivo) para um ambiente de aprendizagem social (eu aprendo com outras pessoas num espaço partilhado através do meu próprio dispositivo). O e-learning é uma das metodologias que podem ser usadas para o ensino à distância por meio do uso de ferramentas digitais. Vamos analisar mais de perto.

II.3.2. E-learning

E-learning pode ser entendido como o uso de informações e tecnologias de informação "para criar experiências de aprendizagem" (Horton, 2006), como um método interativo de Ensino que permite através do uso da internet e das tecnologias de comunicação, certas relações entre o facilitador (tutor) e o estudante, mas também entre os estudantes no grupo.

E-Learning não é apenas a abreviatura de "aprendizagem eletrónica", mas significa aprendizagem através do uso de tecnologias eletrónicas: aprendizagem online utiliza tecnologias multimédia e a internet "para melhorar a qualidade do Ensino através de facilitar o acesso a recursos e serviços, bem como intercâmbios remotos" e colaboração remota (Comissão Europeia, 2005).

E-learning é um método de Ensino altamente interativo que permite ministrar cursos de formação através da internet. Não é necessário um espaço físico e os constrangimentos dos horários: com e-learning toda a gente pode aceder cursos e recursos em qualquer lugar e a qualquer hora, sendo apenas indispensável ter uma ligação à Internet. Um erro comum que pode acontecer é não compreender totalmente o potencial de uma formação online, normalmente confundida com simples digitalizações de conteúdos, como apresentações, documentos em PDF ou vídeos. O E-learning vai mais longe do que um simples vídeo no Youtube ou o carregamento de conteúdos na Internet: é flexível e articulado com metodologias de Ensino, onde o uso de ferramentas digitais aumenta a efetividade e eficiência do projeto de formação. As aplicações do e-learning podem ser muito diferentes:

- Cursos com encontros em sala onde o professor utiliza materiais de aprendizagem digitais e os estudantes podem ler sobre o tópico e/ou preparar para o próximo encontro. Este é o caso de cursos em sala com e-learning assistido.
- Formato de aprendizagem misto com alguns encontros em sala, mas principalmente os cursos ocorrem online, onde todos os recursos e conteúdos estão armazenados e acessíveis. O objetivo destes encontros é conhecer o grupo e trocar informações. Neste caso, é uma mistura de formação em sala e em e-learning.

- Apenas e-learning sem interação pessoal (não muito comum na educação de adultos, maioritariamente usado em universidades).

II.3.2.1. As principais caraterísticas e pontos-fortes do e-Learning

Um curso de formação em e-Learning carateriza-se por três princípios básicos:

- Flexibilidade: o curso pode ser usufruído sem qualquer constrangimento espacial ou temporal;
- Interatividade: o utilizador do curso não é um espetador passive, sendo chamado a aprender através da participação e interação com os conteúdos, através de simulações e atividades educativas;
- Modularidade: a presença de módulos individuais (microaprendizagem) permite o aluno "guiar-se" na sua formação de acordo com as suas necessidades profissionais e pessoais.

Os principais pontos-fortes do e-Learning são os seguintes:

- Possibilidade de usar ferramentas formativas interativas: o uso de vídeos, animações e atividades interativas permite captar e manter a atenção dos alunos, enquanto se aumenta o grau de interesse e aprendizagem;
- Não há constrangimentos espaciais e temporais: a formação está disponível, de forma a que o aluno decida individualmente quando e onde quer aceder às sessões de formação;
- Grande flexibilidade de metodologias de ensino de forma a personalizar a formação de acordo com as necessidades dos alunos.
- Monitorização fácil do processo de aprendizagem, através de cursos online é possível avaliar o progresso do processo de aprendizagem dos participantes.

II.3.2.2. Criar um curso em e-learning

Existem quatro coisas a ter em conta para criar um curso em e-learning, para adultos, que são:

- Envolvimento: estudantes adultos, de forma a serem envolvidos ativamente no curso, devem ser envolvidos no processo de aprendizagem. Interatividade e interações tem um papel crucial para envolver os alunos. A interatividade cria uma relação entre o aluno e o curso e-learning. Portanto, é necessário fornecer interações significativas sempre que possível e criar um ambiente de aprendizagem avançado. Além disso, dar-lhes o controlo da sua própria aprendizagem

manterá os alunos motivados e comprometidos.

- Abordagem centrada no problema: os estudantes adultos estão interessados na aprendizagem centrada no problema e na prática do que precisa ser feito. Há uma diferença entre o que eles precisam saber e o que precisam fazer. Portanto, é essencial criar ambientes de prática que ajudem os alunos adultos a desempenhar seu papel e manter a atenção na aprendizagem.
- Experiência: os adultos estão focados na experiência das tarefas e nos resultados finais, bem como nas suas respetivas atividades. As atividades de memorização não funcionam bem com adultos; pelo contrário, cursos com cenários da vida real e um bom número de exercícios são muito apreciados. Os adultos não preferem cursos lineares, mas cenários ramificados.
- Realismo: estudantes adultos tendem a mapear imediatamente a aprendizagem para o mundo real. Portanto, as aplicações e os benefícios da vida real devem estar vinculados ao curso de e-learning. À luz disso, é essencial incorporar problemas práticos ao curso, para que o aluno adulto possa identificar imediatamente os benefícios que o curso lhe permitirá colher na vida real.

A presença de um facilitador é essencial para a aprendizagem on-line. O papel dos facilitadores é diferente do papel de um professor em uma sala de aula tradicional. O papel do especialista com um conhecimento mais profundo do assunto é apenas um dos papéis assumidos pelo facilitador. Um facilitador não precisa apenas de transferir o seu conhecimento, mas também criar um espaço com atividades e recursos que ajudarão os participantes a desenvolver competências. A aquisição de competências é particularmente importante no ensino de disciplinas profissionais nas quais os participantes devem desenvolver competências práticas, conhecimentos operacionais e tornar-se competente num ambiente de trabalho.

II.3.3. O papel do facilitador

Gilly Salmon, uma profissional de e-learning, identifica cinco áreas principais de especialização para um e-moderador:

- Entender o processo online. A consciencialização do facto de que o ensino pela Internet requer uma abordagem ligeiramente diferente da usada nas aulas tradicionais. Capacidade de adaptar a forma educacional tradicional a outro contexto. Ser capaz de explorar as vantagens específicas de um ambiente online e enfrentar os seus limites.

- Competências técnicas, isto é, familiaridade com as ferramentas e, em particular, a capacidade de identificar funções que podem ser úteis no e-learning. No e-learning, pode-se usar muitas aplicações e atividades que não foram desenhados para fins pedagógicos. Mas é preciso descobrir o potencial delas.
- Comunicação Online. A consciência deste tipo de comunicação não simultânea e das suas diferenças em relação à comunicação cara a cara. A capacidade de se comunicar de forma natural e eficaz.
- Competências específicas do setor. Saber onde encontrar os melhores materiais para o objetivo de aprendizagem definido pelo curso e pelas atividades.
- Competências pessoais. Atitude positiva e motivação para trabalhar e desenvolver-se como moderador online. Não faz sentido o envolvimento numa atividade para a qual não estamos motivados.

Os principais papéis do facilitador são:

- O papel pedagógico: apoiar o processo de aprendizagem e não se focar na "transferência" de conhecimentos para a cabeça dos participantes. Algumas atividades específicas são:
  - Dar orientações
  - Dar *feedback*
  - Aconselhar
  - Avaliar
  - Motivar
  - Facilitar interações entre os estudantes e os materiais do curso
  - Monitorizar, iniciar ou moderar discussões.
- O papel técnico: de formar a poder participar efetivamente nos cursos de e-learning, o facilitador deve ter habilidades fundamentais no uso do computador, em ambiente Internet e no trabalho num ambiente virtual de aprendizagem. Especialmente nas fases iniciais de um curso, o facilitador fornece suporte técnico, ajuda e dá orientação aos alunos no ambiente de aprendizagem.
- O papel organizacional. O e-learning enfatiza a importância do trabalho independente e da iniciativa do aluno, mas isso não significa que eles devam ser deixados sozinhos. O facilitador deve ajudar os participantes a desenvolver as competências necessárias para organizar e conduzir o processo de trabalho de forma independente, mas também para apoiar o desenvolvimento de um ambiente de aprendizagem, como formação de

grupos, conhecimento mútuo, etc. O facilitador também deve ajudar os participantes a desenvolver as competências necessárias para organizar e conduzir o processo de trabalho de forma independente. As atividades do facilitador são:

  - Monitorizar as atividades dos participantes
  - Contactar pessoalmente os participantes inativos de longa data
  - Ajudar com materiais quem se pretende reabilitar
  - Definir e fazer cumprir prazos
  - Organizar o trabalho na plataforma (reorganizar fóruns de discussão, resolver problemas logísticos, etc.)

- O papel social. A aprendizagem é geralmente uma atividade social. É baseada em comunicação. É por isso que uma das funções mais importantes do facilitador do curso é a socialização, garantindo que perfeitos estranhos se possam comunicar on-line e formar um grupo dinâmico de indivíduos que estão a aprender. Um ambiente de aprendizagem seguro e amigável permitirá que os participantes compartilhem as suas reflexões, experiências e conhecimentos com outras pessoas.

II.3.4. Referências

Bonk C., Zhang K. (2008). *Empowering Online Learning,* Indianapolis: Jossey-Bass. Wiley.

Horton, W. (2006). *e-Learning by design*. San Francisco: John Wiley & Sons

European Commission (2005). Bringing knowledge within reach. Europe: eLearning. European Commission. Retirado de: https://ec.europa.eu/information_society/doc/factsheets/005-e-Learning.pdf

Salmon, G. (2020). Gilly Salmon. Retirado de: https://www.gillysalmon.com/

V.A. (2016). *Good Practice Guide for the use of Digital Technology in Adult Basic Education* – Introduction and Theoretical Context. IDEAL- Integrating Digital Education in Adult Literacy. Retirado de www.erasmusideal.com

V.A. (2019), *Rethinking Pedagogy - Exploring the Potential of Digital Technology in Achieving Quality Education.* India: UNESCO. Mahatma Gandhi Institute of Education for Peace and Sustainable Development.

II.4. Ensinar competências linguísticas numa língua estrangeira

"Adoraria falar outra língua, mas...". Aprender uma nova língua pode parecer uma tarefa difícil e inviável, principalmente em adulto. Todos nós já ouvimos uma infinidade de desculpas para não aprender uma nova língua. Isso pode ser devido ao facto de que aprender línguas nunca será 100% fácil. A aquisição da linguagem desafia a nossa mente (o nosso cérebro terá que construir novas estruturas cognitivas) e exige tempo, para não falar da necessária prática sustentada e consistente, para alguém que procura realmente algo além de apenas murmurar palavras ou fórmulas básicas isoladas.

Além disso, devemos observar que no caso de adultos, leva mais tempo e é necessário um trabalho mais árduo (Hong et al, 2017). De facto, a pesquisa sobre a aquisição da linguagem (Krashen, 1982; Johnson & Newport, 1989; Newport, 1990) avançou que existem certas restrições à aprendizagem, particularmente as restrições maturacionais: a tendência dos adultos de superestimar a informação em demasia impede imediatamente a sua capacidade de captar as nuances subtis de uma língua estrangeira. Como os adultos "têm um córtex pré-frontal muito mais desenvolvido do que as crianças, […] eles tendem a desperdiçar todo esse poder cerebral ao aprender uma segunda língua. Esse processamento pode realmente interferir em certos elementos ao aprender línguas" (Trafton, 2014).

Além disso, um grande erro que também pode dificultar esse procedimento é a ideia da "linguagem como um objeto", isto é, tratar a linguagem como outros sujeitos escolásticos. Se apenas memorizarmos um monte de palavras e regras, nunca devemos esperar falar o idioma, pois a comunicação vai além disso; tudo o que temos é "conhecimento da linguagem como objeto", o que nos permitirá falar sobre a linguagem, não usá-la. Em vez disso, devemos considerar uma abordagem mais orientada para o desempenho (Ellis, 2003), focada na aprendizagem de competências e também aceitar ficar confuso como parte do processo de aprendizagem, deixarmo-nos do nosso critério de perfeição, aceitar cometer erros e aprender com eles. Como competência em desenvolvimento, a prática é crucial; portanto, não tenha medo do fracasso nem fique constrangido se parecer um pouco estranho no início. Suponha que seu sotaque não seja nativo, que você não entenderá tudo inicialmente e que nada disso será importante a longo prazo. Compromisso é o que realmente importa!

Aprender línguas geralmente traz uma curva de aprendizagem bastante íngreme e muitas pessoas desistem. Uma maneira de evitar isso é examinar antecipadamente como o novo idioma se pode conectar à sua vida e, em seguida, fazer o que puder para que essa integração aconteça.

Em suma, apesar da sua complexidade, aprender uma nova língua pode definitivamente ser agradável e existem motivos mais do que suficientes para avançar. Os alunos participam nas aulas por vários motivos; todo o aluno de línguas pode encontrar a sua própria motivação para as aprender. Então, antes de mais, é importante saber o porquê, explorar as causas que os levam a uma nova língua e descortinar a sua verdadeira motivação.

II.4.1. Que boas razões podem levar as pessoas a começarem a aprender uma nova língua?

- Falar uma segunda língua abre oportunidades de carreira e melhora as perspetivas de emprego
- A investigação também provou "os benefícios cognitivos de aprender outra língua, não importa quantos anos você tenha. Melhoria da memória, maior tempo de atenção e um risco reduzido de declínio cognitivo relacionado com a idade", são alguns "efeitos positivos conhecidos de se falar duas ou mais línguas (Lewis, n.d.).
- Permite estabelecer conexões profundas e amizades transculturais. Poder enriquecer tornando-se uma pessoa mais interessante, ao mesmo tempo que conhece pessoas mais interessantes e desfruta de muitas conversas mais animadas e "envolventes sobre uma variedade de tópicos que jamais teria tido antes." (Lewis, n.d.).
- Poder desfrutar mais como turista se puder falar na primeira pessoa com a população local.
- Para provar que o consegue fazer.

Cada qual terá as suas razões para aprender uma nova língua. Os motivos podem ser todos diferentes, no entanto, todos eles podem ser colocados em ação da mesma forma: desejando e comprometendo-se a fazê-lo.

II.4.2. Existem requisitos especiais?

A motivação tem sido consistentemente ligada ao sucesso de aprendizagem de línguas (Dörnyei, 2001); de facto, é o fator mais influente na aprendizagem de uma nova língua (Gardner, 1985) assim, com auto-motivação e uma atitude positiva, é possível alcançar resultados mais bem-sucedidos. A motivação é um fator-chave para procurar repetidamente novas experiências de aprendizagem de idiomas e, assim, estender a aprendizagem para além da sala de aula. A investigação provou que a motivação afeta: (i) a frequência com que os alunos recorrem às estratégias de aprendizagem; (ii) o quanto eles interagem com os falantes nativos; (iii) quanto eles absorvem no idioma de destino; (iv) quão bem se saem em tarefas e testes; e (v) quanto tempo eles persistem e mantêm suas competências em línguas estrangeiras após o término do estudo (Oxford & Shearin, 1994;

Ushioda, 2012; Li, 2017; among others). Portanto, é desejável lidar o mais possível com novas informações. Mudar o idioma nas redes sociais, computador e telefone, ver filmes sem legendas, ouvir música, ler romances, assistir a documentários ou cozinhar receitas estrangeiras, são apenas exemplos da ampla gama de ideias a serem implementadas para tornar a nova linguagem o mais presente possível na vida de alguém.

II.4.3. Idade e Aprendizagem de Línguas Estrangeiras

Não serão só fatores como motivação ou atitude que desempenharão um papel ao aprender uma nova língua; a fim de melhor capacitar os alunos que desejam adquirir línguas estrangeiras, as aulas devem ser adaptadas à idade dos alunos. Isso pode ser observado nas diferentes metodologias utilizadas pelos professores, dependendo da idade do grupo-alvo no ensino presencial e nas diferentes propostas que os sites on-line oferecem para diferentes faixas etárias. O British Council por exemplo criou o site "aprenda inglês" https://learnenglish.britishcouncil.org/ para alunos adultos.

Enquanto 'sénior' foi definido como tendo 50 anos ou mais e 50 anos é considerado o ponto de partida da segunda idade adulta de alguém (Sheehy, 1995), o facto é que aqueles entre 50 e 74 anos são geralmente referidos como terceira idade. A demografia apontou que a nossa é uma sociedade em envelhecimento, na medida em que esse grupo constitui uma proporção significativa da população. Este é um fenómeno novo para as nossas sociedades.

A educação de adultos tornou-se um lema nos últimos anos e existe uma suposição de que se relaciona de alguma forma com a educação da terceira idade; de facto, não queremos negar aqui que a educação na terceira idade faz parte da aprendizagem mais tarde na vida e, portanto, incluí-la é comum entre os planos e projetos de qualquer governo que atualmente procura uma sociedade do conhecimento.

A demanda de pessoas que desejam adquirir conhecimento e/ou qualificações adicionais é progressivamente maior. Nesse sentido, os cursos de educação pré-reforma tornaram-se cada vez mais populares, dando apoio às pessoas para se prepararem adequadamente para o lazer e também para considerarem o peso da vida além do trabalho. Naturalmente, a aprendizagem na vida adulta assenta satisfatoriamente na ideia de educação ao longo da vida e, portanto, foi aceite sem dificuldade.

Ao todo, testemunhamos um tremendo crescimento na educação para a terceira idade, a maior parte para tempo de lazer, uma vez que nem todos os idosos querem ir atrás de educação para obter qualificações. De facto, há um crescente interesse para a educação na terceira idade (Elmore, 1999).

Aprender pode ocorrer em situações formais, não formais e informais.

II.4.4. Aprender atualmente: desenvolvendo competências

No final do século XX, como resultado de intensas pesquisas em áreas como psicolinguística, sociolinguística, teoria da fala ou aquisição de segunda língua, surgiu um interesse e um maior desenvolvimento nas propriedades comunicativas do uso da linguagem. Os investigadores perceberam que a maneira como as línguas eram tradicionalmente consideradas e ensinadas era infrutífera por causa do escopo reduzido atribuído à linguagem conceptual em si mesma, pois, os alunos nunca adquiriam os recursos necessários para participar, em termos de capacidade linguística, nas diferentes esferas da vida social.

Na verdade, foi Chomsky (1965) quem primeiro fez uma distinção relevante entre competência (o conhecimento do falante-ouvinte de sua língua) e desempenho (o uso real da linguagem em situações da vida real). A capacidade de fazer uso de uma gramática interna, que permite falar e entender um número infinito de enunciados em potencial, é conhecida como competência do orador. É uma habilidade abstrata e interna, como podemos notar. No entanto, é a competência no uso da linguagem que possibilita o desempenho de um falante, ou seja, o comportamento de produzir enunciados reais e autênticos. Em resumo, existe uma distinção entre o que é potencial e o que é real.

Então, com evidências acumuladas da investigação, tornou-se cada vez mais reconhecido que o conhecimento sobre o idioma em si não tornaria os alunos imediatamente utilizadores dos idiomas-alvo. O conhecimento sem grandes doses de prática na interação não traz a capacidade de se comunicar efetivamente com os outros, com interações e informações compreensíveis. Estes, juntamente com a combinação de aptidões linguísticas que qualquer indivíduo tem para aprender uma língua estrangeira, contribuem significativamente para a obtenção de altos níveis de desempenho.

Conhecimento, habilidade e atitude fazem parte de uma competência, no entanto, a competência não se desenvolverá a menos que relacionemos todas as suas variáveis com a ação. De facto, a competência inclui vários processos, como metacognição e pensamento estratégico, e também “pressupõe uma intenção e uso consciente de ambos” (Cantón & Pérez, 2017). A Definição e Seleção de Competências do Programa da OCDE (DeSeCo) aponta "para a obtenção de um alto grau de integração entre as capacidades e a extensão dos objetivos sociais que um indivíduo" possui ao indicar que uma competência é muito mais do que conhecimentos e habilidades (Cantón & Pérez, 2017). Também inclui “a habilidade de enfrentar demandas complexas, confiar e mobilizar recursos psicossociais (incluindo habilidades e atitudes)

num contexto específico (OCDE, 2003)" (Cantón & Pérez, 2017).

Fernandez-Salinero (2006, p. 141) oferece definições de competência em termos linguísticos, especificando "a combinação de atributos que dizem respeito a diversas ordens da pessoa relacionadas com: a) o conhecimento, aptidões e habilidades técnicas (conhecer); b) as formas metodológicas de prosseguir uma atividade (poder fazer); c) as diretrizes e formas individuais e coletivas de comportamento (poder ser); d) as formas de organização e interação (poder ter) "

"A competência básica em comunicação linguística envolve um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes que são inter-relacionados e dependem do ato comunicativo. O conhecimento é absolutamente necessário para a reflexão sobre o funcionamento da linguagem e o seu procedimento de uso" (Cantón & Pérez, 2017), mas não é suficiente. O conhecimento é classificado em: "conhecimento linguístico, sociolinguístico e pragmático da língua". As competências, por outro lado, "são as habilidades necessárias para ouvir e entender" qualquer fala, juntamente com as que codificam as ideias no modo oral da língua (Cantón & Pérez, 2017). "As estratégias necessárias para regular a troca comunicativa, as habilidades para ler e entender textos, bem como para escrever diversos tipos de textos com intenções variadas" também são abrangidas (Cantón & Pérez, 2017). As atitudes favorecem "a escuta, o contraste de opiniões diferentes e o respeito pelas opiniões dos outros" (Cantón & Pérez, 2017). Por sua vez, também favorecem o interesse pela comunicação intercultural.

O Conselho da Europa, ao criar o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: aprendizagem, ensino, avaliação (2001) "para a unificação de diretrizes na aprendizagem e educação das línguas", recomenda "orientações por meio de diretrizes linguísticas para alcançar a comunicação no processo de ensino-aprendizagem de uma língua" (Cantón & Pérez, 2017). O documento especifica, de maneira geral, as principais competências "da comunicação na língua materna. Baseia-se na habilidade de entender, expressar e interpretar pensamentos, sentimentos e fatos de formas orais e escritas (ouvir, falar, ler e escrever) numa ampla gama de contextos sociais (vida pessoal e profissional, lazer e educação)", de acordo com os desejos e/ou necessidades de qualquer pessoa. É um documento descritivo que "se tornou uma referência internacional para todos os profissionais relacionados com o ensino de línguas estrangeiras, fornecendo «uma base comum para a elaboração de programas de línguas, diretrizes curriculares, exames, livros didáticos etc. em toda a Europa»" (Conselho da Europa, 2001, p.1, Cantón & Pérez, 2017). O Documento define de maneira integrada o que os estudantes de línguas devem aprender a fazer para se tornarem capazes de "usar uma língua para comunicar, bem como os conhecimentos e habilidades que precisam desenvolver para

serem capazes de agir de maneira eficaz. (Conselho da Europa, 2001; Cantón & Pérez, 2017). A abordagem do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas é orientada para a ação, uma vez que considera os alunos de línguas como utilizadores em potencial desse idioma.

II.4.5. Referências

Cantón, I. & Pérez, E. (2017). Oral Competence in English at the end of Primary Education. Porta Linguarum, vol. 28, pp. 37-48. Retirado de: https://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL_numero28/3%20Canton.pdf

Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, Mass.: MIT Press.

Council of Europe. (2001). *Common European Framework of Reference for language learning and teaching*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Dörnyei, Z. (2001). *Motivational Strategies in the Language Classroom.* Cambridge, Cambridge University Press.

Ellis, R. (2003). Task based language learning and teaching. New York: Oxford University Press.

Elmore, R. (1999). Education for older people: the moral dimension, Education and Ageing, 14 (1), 9-20

Fernandez-Salinero, C. (2006). Las competencias en el marco de la convergencia europea: Un nuevo concepto para el diseño de programas educativos. *Encounters on Education*, 7, 131 - 153

Gardner R. C. (1985). *The Role of Attitudes and Motivation*. London, Great Britain: Edward Arnold.

Hong, S.B. et al. (2017). Learning a Foreign Language in Adulthood using Principles of Neuroscience. *ARC Journal of Neuroscience*, 2(1), 10-13.

Johnson, J. & Newport, E. (1989). Critical period effects in second language learning: The influence of maturational state on the acquisition of English as a second language. *Cog- nitive Psychology*, 21, 60-99.

Krashen, S. (1982). Accounting for child-adult differences in second language rate and attain- ment. In S. Krashen, R. Scarcella, & M. Long (Eds.), *Child-adult differences in second language acquisition*. Rowley, MA: Newbury House.

Lewis, B (n.d). 12 Reasons Everyone Should Learn Another Language. Retirado de: https://www.fluentin3months.com/why-learn-another-language/

Li, K. (2017). *Motivational Regulation in Foreign Language Learning*. Palgrave Macmillan US, pp. 51-75.

Newport, E. (1990). Maturational Constraints on Language Learning. *Cognitive Science*, 14, 11-28.

OECD (2003). *Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations (DeSeCo).*

Oxford, R. & Shearin, J. (1994). Language Learning Motivation: Expanding the Theoretical Framework. *The Modern Language Journal*, 78, 12-28.

Sheehy, G (1995) *New Life Passages.* Random House of Canada, Canada

Trafton, A (2014). Try, try again? Study says no. MIT News. Retirado de http://news.mit.edu/2014/trying-harder-makes-it-more-difficult-to-learn-some-aspects-of-language-0721

Ushioda, E. (2012). Motivation: L2 Learning as a Special Case? *Psychology for Language Learning*, 5, 58-73.

II.5. Ensino baseado em jogos

Este texto é uma adaptação-reprodução do artigo de investigação do autor: Baalsrud, J.; Belloti, F.; Nadolski, R.; Berta, R. & Carvalho, M.B. (2014): "Deploying Serious Games for Management in Higher Education: lessons learned and good practices". *EAI Endorsed Transactions of Serious Games*, Vol. 1 (3), pp. 1-12 (License: Attribution 3.0 Unported (CC BY 3.0).

Nas últimas décadas, as economias europeias tendem a ser orientadas para o conhecimento e a digitalização. Esse processo leva à necessidade de mudanças nos requisitos educacionais e na competência do uso das tecnologias de informação e comunicação na vida quotidiana. Uma maneira de alcançar essa competência é introduzir mais ensino baseado em TIC no sistema educativo formal, também para superar desafios identificados em ambientes normais de sala de aula (Kerns, Miller & Kerns, 2005; Cheville & Bunting, 2011; Davis, Beyerlein Thompson, Gentili e Mckenzie, 2003). Diferentes conceitos e ferramentas foram explorados e muitos deles permitem uma participação mais ativa (O´Sullivan, Rolstadås & Filos, 2011; Chryssolouris & Mavrikios, 2007; Baalsrud Hauge, Hoeborn & Bredtmann, 2012). Aprendizagem baseada em jogos (GBL) (Prensky, 2003; Gee, 2003; Ebner & Holzinger, 2007) - em particular através dos Serious Games (SGs), jogos ad-hoc projetados para se juntar a diversão e a instrução (De Gloria, Bellotti & Berta, 2012; Bellotti, Berta & De Gloria, 2010; Greitzer, Kuchar & Huston, 2007) são utilizados no contexto educacional há décadas e estabelecem-se como uma ferramenta significativa nesse sentido, principalmente no ensino primário e secundário. Os professores podem explorar jogos bem projetados para motivar as crianças, contextualizar o ensino e/ou

oferecer oportunidades para exercitar e verificar conhecimentos e competências. As simulações educativas que podem ser aprimoradas com o recurso a jogos, em particular, permitem que os alunos lidem com problemas reais e situações autênticas próximas da realidade (De Gloria, Bellotti & Berta, 2012; Narayanasamy, Wong, Fung & Rai, 2006; Kriz , 2001), no entanto, existem várias falhas nas implementações que levam a uma baixa taxa de utilização. Isso é parcialmente causado pela falta de artigos que descrevem a implantação de SGs, mostrando os seus benefícios educativos e fornecendo diretrizes e práticas sobre o seu uso, em comparação com outras ferramentas / técnicas educativas.

II.5.1. modelos pedagógicos para caracterizar o ensino com SGs

Diversas teorias pedagógicas e modelos de ensino foram empregados para inspirar o design de SGs e avaliar a sua validade. Entre os modelos de conhecimento, destacamos o modelo Nonaka SECI (Nonaka, Toyama & Konno, 2000; Nonaka, 1994), mencionado como base teórica para o uso de oficinas baseadas em SG, pelo menos nas áreas de negócios, administração e manufatura. (Angehm & Maxwell, 2009) e "Os Quatro Níveis de Avaliação do Ensino" de Kirkpatrick, que é um modelo popular de avaliação de impacto da aprendizagem, envolvendo os seguintes níveis: reação, aprendizagem, comportamento, resultados (Kirkpatrick, 1998). Um quinto nível de avaliação foi adicionado em novas versões do modelo por (Phillips, 2007) e por (Watkins, Leigh, Foshay e Kaufman, 1998), considerando também o retorno do investimento e o impacto nos clientes e na sociedade, respetivamente.

Os modelos comummente usados na descrição de SG são: a Taxonomia de Bloom revista, que é a abordagem cognitiva mais popular para a avaliação do SG (Luccini, Luccini, Mortara, Catalano e Romero, 2012); e o modelo de Aprendizagem Experimental de Kolb, que sistematiza o trabalho enraizado na epistemologia genética do desenvolvimento cognitivo de Piaget (Piaget, 1929), no pragmatismo filosófico de Dewey (Dewey, 1933) e na psicologia social de Lewin, colocando a experiência no centro do processo de aprendizagem. Esses dois ajudam a analisar em que nível o ensino ocorre e como o SG contribui para o processo.

II.5.2. A Taxonomia Boom

Bloom criou uma taxonomia para categorizar os níveis de abstração que geralmente ocorrem em ambientes educacionais, para que os resultados da aprendizagem possam ser mais fáceis de serem comparados e avaliados (Bloom, Engelhart, Furst, Hill & Krathwohl, 1956). Ele definiu três domínios nos quais os objetivos educacionais são divididos:

- Cognitivo

- Afectivo
- Psicomotor

A aprendizagem cognitiva refere-se aos recursos intelectuais mais relevantes para aplicativos educativos, bem como aos recursos afetivos que se referem aos sentimentos, motivação e comportamento dos jogadores relevantes em aplicativos de SGs. Para cada um dos domínios mencionados acima, o modelo define um conjunto de categorias de competência. Schulman (2002) e outros criticaram a falta de fundamentos teóricos. Com base nessa crítica, Anderson e Krathwhol (Pohl, 2000; Anderson & Krathwhol, 2001) criaram um novo modelo reinterpretando o conjunto de verbos, substituindo os substantivos relacionados às categorias de aprendizagem no domínio cognitivo por verbos e invertendo os dois níveis mais altos de ordem, Criando e Avaliando, no pressuposto de que a avaliação é menos desafiadora que a Síntese/Criação, refletindo assim melhor o processo de solução de problemas" (Luccini, Luccini, Mortara, Catalano e Romero, 2012, p.19).

Tabela 1. Taxonomia de Bloom. Original e Revista

Competências cognitivas na taxonomia de Bloom (Bloom, Engelhart, Furst, Hill & Krathwohl, 1956)	**Objetivos de aprendizagem na Taxonomia Bloom revista (Anderson & Krathwhol, 2001)**
Conhecimento	Lembrando
Compreensão	Compreendendo
Aplicação	Aplicando
Análise	Analisando
Síntese	Avaliando
Avaliação	Criando

II.5.3. Ciclo de aprendizagem experimental de Kolb

As fundações de SG baseiam-se geralmente num modelo de aprendizagem experimental, no qual a experiência ativa (ação) desempenha um papel fundamental. Isto está na tradição de Kolb (1984) e Revans (1980). Ao pensar e refletir sobre a sua experiência e relacioná-la com experiências anteriores, o aprendiz faz generalizações e ajusta os resultados à sua visão pessoal da realidade. Com base nisso, ele pode modificar a sua abordagem para experiências futuras. Essa abordagem é frequentemente associada a abordagens construtivistas que consideram a aprendizagem como uma construção do conhecimento (Windhoff, 2001, p. 53). Mesmo quando a tarefa de aprendizagem é simples, processos construtivos operam, de modo que estruturas mentais são formadas, elaboradas e testadas, até surgir uma estrutura satisfatória (Perkins, 1993, p. 20.) Esse processo de aprendizagem requer a construção de estruturas conceituais por meio de reflexão e abstração

(Von Glaserfeld, 1995), o que se reflete no ciclo de aprendizagem de Kolb. O ciclo de aprendizagem em quatro etapas de Kolb (1984) sugere como a experiência é traduzida pela reflexão em conceitos, que por sua vez são usados como guias para experimentação ativa e escolha de novas experiências (Figura 1). No primeiro estágio, experiência concreta, o aluno experimenta ativamente uma atividade. No segundo estágio, observação reflexiva, o aluno conscientemente reflete sobre essa experiência. No terceiro estágio, conceitualização abstrata, o aluno tenta conceituar uma teoria ou modelo do que foi observado. No quarto estágio, experimentação ativa, o aluno tenta criar um plano sobre como testar um modelo ou teoria ou planejar uma experiência futura.

Figura 1. Ciclo de aprendizagem de Kolb

Como escrito na introdução, a implantação dos SGs geralmente é baixa. Isso baseia-se em parte na dificuldade de adaptar jogos a diferentes grupos de utilizadores, em usar o mesmo jogo em contextos diferentes e atender à necessidade de os alunos terem experiências e conhecimentos anteriores diferentes. A questão de maior interesse é, portanto, como pode o jogo e-Civeles ser usado em diferentes contextos. Isso será abordado após algumas considerações gerais sobre como o SG pode ser incorporado na educação formal. No entanto, a experiência adquirida no terreno permite fazer algumas considerações que acreditamos serem úteis para os educadores, a fim de entender melhor o sério processo de implantação de jogos e para os investigadores identificarem melhor os pontos onde mais pesquisas devem ser feitas, a fim de melhorar as ferramentas e práticas educacionais de última geração. No caso do e-Civeles, nem todas as cidades tinham um currículo para o qual o cenário do jogo poderia ser projetado e, portanto, a exigência do professor que pretende usar o jogo é alta, uma vez que o professor primeiro precisa obter conhecimento suficiente do jogo e, em seguida, o professor precisa ser capaz de avaliar maneiras diferentes de como integrar o cenário existente a um currículo de maneira intencional.

A nossa experiência mostra que há uma diferença entre jogos personalizados projetados para atender a "competências técnicas" específicas e jogos comerciais prontos para uso, usados principalmente para uso mais genérico. O e-Civeles foi desenvolvido para o projeto, mas as necessidades das quatro cidades diferentes variam, podendo, em certa medida, ser considerado de tipo híbrido. Para o primeiro tipo, o cumprimento dos objetivos de aprendizagem do curso recebe a maior prioridade, enquanto os

segundos são geralmente mais atraentes, pois apresentam gráficos de alto nível e aparência multimédia. No entanto, o desenvolvimento do primeiro tipo de jogos garante principalmente um processo de desenvolvimento co-criativo entre professores, designers e desenvolvedores de software, enquanto, no segundo, o designer do jogo está prestando menos atenção ao objetivo de ensino e mais às considerações relacionadas ao jogo. Consequentemente, o jogo pode atrair um público mais amplo, melhorando a inserção e a implantação na educação formal. A avaliação de jogos existentes do ponto de vista do currículo às vezes pode levar a ajustar o currículo para incorporar o jogo com a finalidade de transferir conhecimento, complementado com outras possibilidades de aprendizagem mista ou oferecer requisitos funcionais para modificar esse jogo em direção à transferência de ensino baseada em evidências dentro do jogo. Neste último caso, o desenvolvimento sustentável de jogos é favorável, uma vez que a modificação é mais fácil e consome menos tempo se a estrutura do jogo puder ser facilmente alterada e separada dos recursos de conteúdo. Alguns jogos COTS permitem a personalização pelo professor em termos de vários valores de parâmetros no jogo (por exemplo, produtos-alvo, mercados, etc.) e disponibilidade do módulo (por exemplo, marketing, gestão de recursos humanos, etc.)

Em ambos os casos, para garantir o desenvolvimento e a implantação bem-sucedidos, é importante alinhar cuidadosamente as metas de jogo com os objetivos e a avaliação do curso (ou seja, alinhamento construtivo). A implantação de um novo jogo é uma atividade complexa e demorada que, idealmente requer o desenvolvimento de um plano de implantação ad-hoc, especificando metas (educacionais e no jogo) e o contexto de uso.

Ajustar os parâmetros dos jogos e decidir quanto do jogo será utilizado num curso pode ser um desafio. É difícil organizar uma sequência de partidas / sessões de jogos que envolvam continuamente os alunos, enquanto representam um caminho educacional adequado que pode ser usado durante todo o curso ou parte dele. Também considerações sobre aspetos de uma partida / sessão, em relação à sua duração (número de etapas, ou seja, meses virtuais), módulos endereçáveis (por exemplo, finanças, recursos humanos, produção etc.) e configurações ambientais a serem fixadas representam um desafio. Por exemplo, perseguir esse objetivo exigia que os professores trabalhassem de perto com a equipa de desenvolvimento de jogos, considerando também cuidadosamente o feedback contínuo dos alunos.

O nível de qualidade de uma partida de jogo depende em grande parte da qualidade do jogador / equipas que devem apresentar níveis semelhantes, a fim de criar situações atraentes (onde os alunos são desafiados a ter um desempenho ainda melhor) e condições de mercado didaticamente úteis. Para jogos competitivos, o professor deve, portanto, apoiar mais as equipas mais fracas, a fim de aumentar

a competitividade geral, enquanto que para um ambiente de jogo colaborativo, é mais importante que o ambiente do jogo seja capaz de suportar diferentes níveis de competência no mesmo cenário de jogo. O papel do facilitador geralmente é essencial e, muitas vezes, as habilidades do facilitador são muito importantes para alcançar bons resultados de aprendizagem.

A documentação deve ser facilmente acessível on-line, especialmente durante o jogo, e também o suporte ao desenvolvedor do jogo deve estar disponível, pelo menos nas fases de design do curso e implantação inicial. Portanto, desenvolvemos uma diretriz para o e-Civeles.

A nossa experiência com jogos facilitados e não facilitados mostra que, além de usar o ciclo de aprendizagem experimental de Kolb num conceito de aprendizagem combinado, incluindo sessões de análise, é importante coletar *feedback* preciso de cada sessão do jogo, seja por meio de questionário ou de dados coletados durante o jogo e discutidos durante o briefing. Isso apoia a construção de novos conhecimentos entre todos os participantes e leva a um entendimento mais profundo da dinâmica dos sistemas. Em segundo lugar, mecanismos recompensadores e a consideração da pontuação do jogo como um elemento importante para a avaliação geral dos alunos garantem uma motivação maior entre os jogadores. No entanto, dependendo de como o jogo e-Civeles será implementado em cada curso, isso pode ser difícil. Se o objetivo é que ele seja reproduzido num único modo (como foi projetado), é necessário que cada etapa seja suficientemente documentada no manual do curso e seja conectada automaticamente.

Uma das principais lições aprendidas com a nossa experiência é que é muito importante não sobrecarregar os jogos, tornando as simulações muito precisas, dando aos alunos muitas variáveis e alta complexidade para lidar de uma só vez.

Passar da teoria para a prática significa um passo importante na mentalidade de alguém, e isso foi mostrado nos nossos resultados.

Normalmente, os SGs devem ser usados em ambientes de aprendizagem mista, com sessões de *briefing* e *debriefing* para complementar e refletir sobre a experiência, possivelmente com questionários. Jogos facilitados como o Seconds não devem ser jogados no modo único ou sem o facilitador, pois os relacionamentos entre equipas são muito úteis e a visão geral de um especialista é muito importante tanto para o conteúdo quanto para os procedimentos do jogo.

A duração da sessão é crítica, pois não deve ser muito curta, pois os alunos têm mais tempo para observar, refletir e construir antes de fazer ações. Isso ajuda no processo de pensamento estratégico. Jogar apenas uma sessão não é suficiente para a aquisição de conhecimento / habilidade, o que, no caso do e-Civeles, exige que os participantes do curso recebam um estímulo para visitar novamente o jogo ou ler mais sobre os diferentes pontos de interesse.

Um fator crítico diz respeito às instruções dadas aos alunos antes e durante o jogo (tanto em relação ao conteúdo quanto ao próprio jogo). Além disso, o conhecimento no jogo (tipicamente processual e intuitivo) deve ser complementado com outro tipo de informação, tipicamente verbal e objetiva.

De acordo com a nossa experiência, o facilitador ou o professor deve prestar atenção aos resultados de aprendizagem dos alunos após (e possivelmente também durante) o jogo, a fim de detetar conceitos erróneos que provavelmente aparecerão, dada a abordagem processual e empírica dos alunos.

A parte de introdução deve ser cuidadosamente adaptada ao nível de conhecimento dos usuários e às estratégias de gestão de tomada de decisão (usamos pré-questionários para definir o nível do curso). É altamente recomendável uma sessão prática antes do início da competição real, pois ajuda os alunos a concentrarem-se no jogo e reduz o nível de *stress*.

Um passo crucial na preparação de um curso que explora SGs é a escolha dos jogos. O primeiro passo envolve a coleta de requisitos relacionados ao curso e ao currículo. Os itens abordados incluem: grupo-alvo, créditos, objetivos de aprendizagem, que habilidades e competências devem ser treinadas, conexão com o currículo geral, infra-estrutura técnica subjacente, configuração do curso, incorporação com outro material de ensino, uso ou não de conceitos de aprendizagem mista, número e duração de unidades, feedback e necessidades de avaliação, pré-requisitos (compare Nadolski, Hummel, Van Den Brink, Hoefakker, Slootmaker, Kurvers & Storm, 2008).

Os jogos candidatos precisarão ser analisados à luz dos requisitos mencionados acima. Os critérios típicos para a seleção incluem vários fatores, como: cobertura dos tópicos educacionais necessários; correspondência entre os objetivos de aprendizagem, do curso e os recursos do jogo; custos (tanto em termos de software quanto de implantação e manutenção); usabilidade; qualidade da avaliação do utilizador e fornecimento de feedback; adaptabilidade do jogo; transferibilidade de conhecimento; competências internas e disponibilidade de tempo no caso de se considerar o desenvolvimento de um novo SG; grau de liberdade para jogadores e professores; apoio à colaboração; Curva de aprendizagem do SG, nível de dificuldade e jogabilidade a longo prazo; competências e esforços necessários do lado do professor; disponibilidade de material pedagógico adicional relacionado com o jogo. Um dos principais desafios no processo de seleção é a dificuldade em ter uma visão geral crítica e completa dos jogos existentes.

Dependendo do peso de cada um dos critérios acima, os jogos existentes podem ser suficientes e uma decisão de fazer ou comprar também pode ser tomada. No segundo caso, alguns dos requisitos coletados podem precisar ser adaptados. Nos estudos de caso

apresentados neste artigo, diferentes necessidades levaram a diferentes escolhas.

II.5.4. Referências

Anderson, l. W., Krathwohll, D. R. Eds. (2001) *A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessment: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. (New York: Longman).

Angehm, A. and Maxwell, K. (2009) *EagleRacing: Addressing Corporate Collaboration Challenges Through an Online Simulation Game*, Innovate, Journal of Online Education, **Vol. 5** (6), retirado de http://www.innovateonline.info/pdf/vol5_issue6/eagleracing-__addressing_corporate_collaboration_challenges_through_an_online_simulation_game.pdf

Baalsrud hauge, j., Hoeborn, g., and Bredtmann, j. (2012) *Challenges of Serious Games for Improving Students' Management Skills on Decision Making,* Manual of Research on Serious Games as Educational, Business and Research Tools: Development and Design, M. Cruz-Cunha and Joao Varajao (Eds), IGI Global, pp.947-964.

Baalsrud, J.; Belloti, F.; Nadolski, R.; Berta, R. & Carvalho, M.B. (2014): "Deploying Serious Games for Management in Higher Education: lessons learned and good practices". *EAI Endorsed Transactions of Serious Games*, Vol. 1 (3), pp. 1-12. Retirado de: https://eudl.eu/pdf/10.4108/sg.1.3.e4

Bellotti F., Berta R. and De Gloria, A. (2010) *Designing Effective Serious Games: Opportunities and Challenges for Research*, Special Issue: Creative Learning with Serious Games, Int.l Journal of Emerging Technologies in Learning (IJET), **Vol. 5**, pp. 22-35.

Bloom, B. S., Engelhart, M. D., Furst, E. J., Hill, W. H., Krathwohl, D. R. (1956) Taxonomy of educational objectives: the classification of educational goals, Manual I: Cognitive Domain New York, Longmans, Green.

Cheville, A. and Bunting, C. (2011) *Engineering Students for 21st Century: Student Development Through the Curriculum*, Journal of Advance in Engineering Education.

Chryssolouris, G. and Mavrikios, D. (2007) *Education for Next Generation Manufacturing,* Paper presented at IMS Vision Forum 2006, disponível em ftp://ftp.cordis.europa.eu/.../gc_to_ims-visionforum2006-paper.pdf

Davis, D., Beyerlein, S., Thompson, P., Gentili, K. And Mckenzie, L. (2003) *How Universal are Capstone Design Course Outcomes*, Proceeding of American

Society for Engineering Education Conference, Session 2425.

De Gloria, A., Bellotti, F., Berta, R. (2012) *Building a Comprehensive R&D Community on Serious Games*, 4th Int.l Conference on Games and Virtual Worlds for Serious Applications, VS-Games 2012, Genova.

Dewey, J. (1933) *How We Think*, New York: Heath.

Ebner, M. and Holzinger, A. (2007). *Successful implementation of user-centered game based learning in higher education: An example from civil engineering*. Computers & Education, 49 (3), 873-890.

Gee, J. P. (2003). *What video games have to teach us about learning and literacy.* New York: Palgrave Macmillan.

Greitzer, F. L., Kuchar, O. A. and Huston, K. (2007) Cognitive Science Implications for Enhancing Training Effectiveness in a Serious Gaming Context, ACM J. Educational Resources in Computing, Vol. 7(3).

Kerns, s. E., Miller, r. K. Kerns, D. V. (2005) *Designing from a blank slate: the development of the initial Olin college curriculum*, in Educating the Engineer of 2020: Adapting Engineering Education to the new century, http://www.nap.edu/catalog/11338.html, acedido a 20.12.2012

Kirkpatrick, D. L. (1998) Evaluating Training Programs: The Four Levels, 2nd Edition, Berrett-Koehler Publishers, Inc, San Francisco.

Kolb, D. A. (1984) *Experiential Learning*, Englewood Cliffs, NJ.: Prentice Hall, pp. 20-38, retirado de http://academic.regis.edu/ed205/Kolb.pdf on 30 September 2012

Kriz, W. (2001) *How to facilitate the debrief of simulations/games for effective learning*, in: Psychologische Beratung und Intervention, PAB 2001/2, München.

Luccini, M., Luccini, A. M., Mortara, M., Catalano, C. E., Romero, M. (2012) *Thematic Application fields report*, deliverable 3.2 of the Games and Learning (GaLA) Network of Excellence.

Nadolski, R. J., Hummel, H. G. K., Van Den Brink, H. J., Hoefakker, R., Slootmaker, A., Kurvers, H. and Storm, J. (2008) *EMERGO: methodology and toolkit for efficient development of serious games in higher education*, Simulations & Gaming, **Vol. 39**(3), pp. 338-352.

Narayanasamy, V., Wong, K. W., Fung, C. C. and Rai, S. (2006) "Distinguishing Games and Simulation Games from

Simulators", *Computers in Entertainment*, **Vol. 4**(2), April 2006, pp. 1-18.

Nonaka, I., Toyama, R. and Konno, N. (2000). *SECI, Ba, and leadership: a unified model of dynamic knowledge creation,* Long Range Planning, 33, 5- 34.

Nonaka, I. (1994). A dynamic theory of organizational knowledge creation, Organization Science, **Vol. 5**(1): 14-37.

O'sullivan, B. Rolstadås, A. and Filos, E. (2011) *Global education in manufacturing strategy*, Intellectual Manufacturing, 22: pp. 663-674.

Perkins, D. (1993). Technology meets constructivism: Do they make a marriage? In: Constructivism and the technology of instruction: a conversation. Hillsdale N.J., pp. 45-54.

Phillips, J. J. (2007) *Measuring ROI – Fact, Fad, or Fantasy,* ASTD White Paper

Piaget, J. (1929) *The Child's Conception of the World,* NY: Harcourt, Brace Jovanovich.

Pohl, M. (2000) *Learning to Think, Thinking to Learn: Models and Strategies to Develop a Classroom Culture of Thinking,* Cheltenham, Vic.: Hawker Brownlow.

Prensky, M. (2003) *Digital game-based learning*, ACM Computers in Entertainment, **Vol. 1(**1).

Shulman, L. S. (2002) *Making Differences: A Table of Learning*, in Change, November/December 2002. Volume 34, Number 6. Pages 36-44, retrieved at

Revans, R. W. (1980) *Action Learning-New Techniques for Management,* London.

Von Glaserfeld, E.(1995) *A constructivist approach to teaching*, in: Steffe, L. P.; Gale, J. (Eds.): Constructivism in education. Hillsdale, New Jersey 1995, pp. 3-15.

Watkins, R., Leigh, D., Foshay, R. and Kaufman, R. (1998) Kirkpatrick Plus: Evaluation and Continuous Improvement with a Community Focus, Educational Technology Research & Development, 46(4): 90-96

Windhoff, G. (2001) *Planspiele für die verteilte Produktion. Entwicklung und Einsatz von Trainingsmodulen für das aktive Erleben charakteristischer Arbeitssituationen in arbeitsteiligen, verteilten Produktionssystemen auf Basis der Planspielmethodik*, Dissertation, Bremen.

Parte III
Abordagem Prática

III.1. Ensino offline de competências culturais geoespaciais e digitais

III.1.1. E-civeles Indoors: exercícios

III. 1.1.1. Fragmentos da História - Puzzle de imagens

Tamanho do grupo: 1-8 participantes

Tempo: 10m

Materiais necessários:

- 5x2 pedaços A4 de fotos de locais famosos de Antequera, Évora, Nagykovácsi, Udine, e Velenje
- Envelopes

Objetivo: Melhorar as competências motoras, resolver problemas, aprimorar o trabalho em grupo e a socialização, educar.

Procedimento: Os participantes recebem um envelope que contém 2 conjuntos de quebra-cabeças. Os membros do grupo devem trabalhar juntos para concluir as imagens e identificar a sua localização. Completar as duas imagens e identificar com sucesso a localização dos pontos turísticos dá 2 pontos aos participantes.

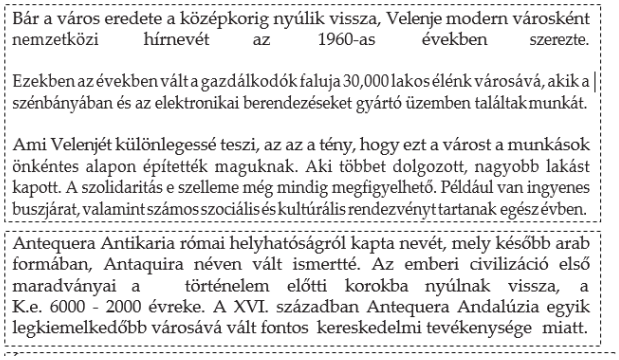
III.1.1.2. Sabedoria Errante – Jogo de Combinações

Tamanho do grupo: 1-8 participantes

Tempo: 10m

Materiais necessários:

- Um conjunto de fotografias de Antequera, Évora, Nagykovácsi, Udine e Velenje
- Logótipos
- Folha de Texto
- Modelo de montagem
- Envelopes
  - ➔ Fotos, textos, logótipos devem ser cortados de suas folhas e colocados no envelope com antecedência.



Bár a város eredete a középkorig nyúlik vissza, Velenje modern városként nemzetközi hírnevét az 1960-as években szerezte.

Ezekben az években vált a gazdálkodók faluja 30,000 lakos élénk városává, akik a szénbányában és az elektronikai berendezéseket gyártó üzemben találtak munkát.

Ami Velenjét különlegessé teszi, az az a tény, hogy ezt a várost a munkások önkéntes alapon építették maguknak. Aki többet dolgozott, nagyobb lakást kapott. A szolidaritás e szelleme még mindig megfigyelhető. Például van ingyenes buszjárat, valamint számos szociális és kultúrális rendezvényt tartanak egész évben.

Antequera Antikaria római helyhatóságról kapta nevét, mely később arab formában, Antaquira néven vált ismertté. Az emberi civilizáció első maradványai a történelem előtti korokba nyúlnak vissza, a K.e. 6000 - 2000 évreke. A XVI. században Antequera Andalúzia egyik legkiemelkedőbb városává vált fontos kereskedelmi tevékenysége miatt.

Objetivo: Melhorar a resolução de problemas, aprimorar o trabalho em grupo e a socialização, treinar competências cognitivas e educativas.

Procedimento: Cada grupo recebe um envelope e 3 modelos de montagem em branco. O envelope contém três conjuntos diferentes de textos, logótipos e fotografias. Os participantes têm a tarefa de categorizar as peças de sabedoria errantes e criar a folha de informações das cidades em seus modelos de montagem em branco. Após a conclusão das tarefas, os grupos podem compartilhar as informações com os restantes participantes.

III.1.1.3. Cronologia de pontos históricos

Tamanho do grupo: 1-8 participantes

Tempo: 15m

Materiais necessários:

- Descrição das atrações culturais
- Fotos dos respetivos pontos turísticos com características típicas da época em que foram criados (por exemplo, estilo gótico, barroco, romantismo, etc.)
- 2 Envelopes

Objetivo: Melhorar a resolução de problemas, aprimorar o trabalho em grupo e a socialização, o conhecimento sobre pontos e épocas culturais.

Procedimento:

Passo 1. Os participantes recebem um envelope que contém um conjunto de fotos de pontos turísticos - especialmente de edifícios típicos da cidade em questão. O número de fotos pode variar entre 4 e 8, dependendo do conhecimento cultural de fundo do grupo. Os membros do grupo precisam de adivinhar a época em que os edifícios foram construídos e, em seguida, ordenar as figuras de acordo com o ano em que foram construídos, criando assim uma linha cronológica

Passo 2. Os alunos recebem as descrições dos pontos turísticos acima. Com base nas descrições, eles colocam a linha do tempo dos pontos turísticos.

Passo 3. O facilitador/professor dá a ordem cronológica correta.

Passo 4. Com a liderança do facilitador, pode haver uma introdução onde são apresentadas características típicas de estilos de arte e épocas culturais (como barroco, romantismo, etc.). Como alternativa, no final das sessões, os participantes podem discutir quais foram os percursos típicos que eles descobriram.

II. 1.1.4. Linha artística – Jogo de advinha

Tamanho do grupo: 1-8 participantes

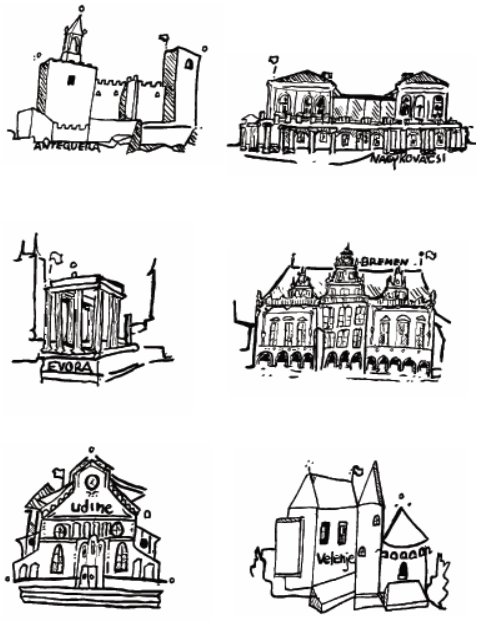
Tempo: 10m

Materiais necessários:

- Fotos em tamanho A4 de locais famosos de Antequera, Évora, Nagykovácsi, Udine, Brema e Velenje.

Objetivo: Melhorar as habilidades motoras, a resolução de problemas, aprimorar o trabalho em grupo e a socialização, e a educação.

Procedimento: Os participantes recebem uma folha com os emblemas dos 6 países participantes criados com a linha artística. Com base nas informações obtidas em exercícios anteriores, eles precisam de identificar os pontos turísticos. A identificação bem-sucedida da localização dos pontos turísticos dá aos participantes 1 ponto.



III.1.2. E-civeles *Outdoors*

III.1.2.1. Caça ao tesouro

Caça ao tesouro é uma maneira divertida e educativa de descobrir um local e obter informações sobre os seus pontos turísticos. Ao fazer um exercício de caça ao tesouro, a melhor maneira é procurar primeiro informações sobre a local, seus pontos turísticos e património cultural. Podemos obter muitas informações on-line, pesquisar em livros locais ou contar com informações orais de académicos ou nativos. Se tivermos as informações básicas, é aconselhável descobrir o local. Dessa forma, podemos ver as vistas em sua localização e decidir como projetar o exercício. Além disso, caminhando pelas estações planeadas, podemos ver o tempo e também podemos destacar possíveis obstáculos que as pessoas mais velhas possam encontrar.

Depois de coletarmos as informações e decidirmos sobre os pontos turísticos a serem visitados, preparamos um mapa para melhor orientação. No mapa, indicamos os pontos turísticos pelo indicador e-Civeles. Não indicamos a ordem das estações e, se tivermos mais grupos, poderemos desejar que cada grupo comece com um ponto de partida diferente para não interferirem um com o outro.

Enquanto isso, preparamos os materiais para os grupos.

É bom se houver uma pequena competição e um limite de tempo e, no final do jogo, a equipa vencedora receber um prémio.

<u>Conhecer a sua cidade - Caça ao tesouro</u>

Tamanho do grupo: 4-8 participantes

Tempo: 20m-60m

Materiais necessários:

- Um mapa e um conjunto de perguntas sobre caça ao tesouro

Objetivo: Melhorar as habilidades motoras, a resolução de problemas, aprimorar o trabalho em grupo e a socialização e conhecer a cidade, orientação

Procedimento: Os participantes são divididos em grupos do mesmo tamanho (de preferência 4-8). Recebem um mapa onde os principais pontos turísticos a serem encontrados são indicados pelo logótipo do e-Civeles. Eles começam na primeira mira indicada (1ª estação) e completam o enigma criado. Quando tiverem terminado, prosseguem para a próxima visão (2ª estação) e também completam o exercício especificado.

Ao ir a cada estação, os alunos descobrem a cidade, aprendem a orientar-se e conhecer novas informações sobre os pontos turísticos. O vencedor é o grupo que chega à estação final dentro do prazo determinado e tem mais respostas corretas para as perguntas.

III.2. Ensinar património através das TIC. Usando o Kahoot.

III.2.1. Ferramentas pedagógicas para a sala de aula: Kahoot

O Kahoot é uma plataforma interativa gratuita que, de maneira fácil e intuitiva, permite a interação simultânea entre professores e o corpo discente por meio de questionários on-line. Estudantes masculinos e femininos competem entre si e podem até criar equipas para obter o máximo de respostas possíveis. Antes disso, o professor deverá ajustar o foco temático do questionário.

Uma vez que o questionário foi projetado pela equipa de ensino, a plataforma disponibiliza um link e, uma vez clicado, é fornecido um código para que os alunos possam fazer login com seus dispositivos móveis (smartphones, tablets etc.). As perguntas vão surgindo gradualmente, com a vantagem adicional de que, uma vez terminadas, o professor entre manualmente na próxima, algo que permite um determinado período de tempo de debate em sala de aula ou responda a

perguntas levantadas pelos alunos, entre outras coisas.

Dessa forma, é gerada uma espécie de competição entre os alunos, motivando-os a fazer um esforço para adquirir todos os conceitos tratados de um determinado curso. É um tipo de experiência de ensino que se pode encaixar perfeitamente em praticamente qualquer ciência e conhecimento que possa ocorrer em qualquer atividade educativa.

No caso particular do projeto e-Civeles, e na Noite Europeia dos Investigadores, realizada em Málaga (Espanha) em 2019, tivemos a oportunidade de realizar essa experiência educacional com sucesso com perguntas em duas das cidades que fazem parte do jogo de vídeo do projeto acima mencionado, a saber: Velenje e Antequera.

Em resumo, os questionários cobriram História, Arqueologia, Cultura, Geografia, Demografia, entre outros, de ambas as cidades, com perguntas verdadeiras / falsas ou de múltipla escolha; neste último caso, com três opções e apenas uma resposta correta, etc.

As ligações para o Kahoot são https://create.kahoot.it/share/e08884e0-c7ef-4f06-8851-b7ed2d9429b2 para Antequera e https://play.kahoot.it/v2/?quizId=6a142453-3ad6-4b7b-b807-d8259b9f9db8 para Velenje.

Como exemplo, é possível ver as perguntas para Antequera (a que está em negrito é a resposta correta) no anexo.

Parte IV
Currículo do Projeto e-Civeles

Introdução

Seis países compõem o consórcio internacional do projeto internacional E-Civeles sobre competências digitais e valores interculturais em ambientes de e-learning: Espanha (Universidade de Málaga), Alemanha (BIBA), Itália (ULE), Portugal (USE), Eslovénia (INTEGRA) e Hungria (Trebag).

O projeto E-Civeles é financiado pelo programa Erasmus+ para criar uma série de materiais e recursos inovadores e usar as TIC de uma perspetiva divertida. O núcleo dos vídeo jogos é a implementação de quatro centros históricos de cidades, onde os jogadores precisam de se orientar pelas ruas e praças do centro da cidade para encontrar os principais monumentos. As cidades a visitar por meio desses jogos são: Évora (Portugal), Antequera (Málaga), Udine (Itália) e Velenje (Eslovênia).

Objetivos

O projeto e-Civeles é baseado em dois aspetos:

1) inclusão, favorecendo oportunidades equivalentes a dois grupos sociais atualmente vulneráveis na Europa: imigrantes e população com mais de 55 anos.

2) equidade social, contemplando a peculiaridade e diversidade humana / no espaço, entre cidadãos de diferentes áreas geográficas e com o tempo, intergeracionalmente.

Os objetivos específicos deste projeto são:

- Promover a melhoria das habilidades digitais, linguísticas e cognitivas dos grupos-alvo.

- Promover a inclusão social, sensibilizando para o património histórico e cultural no contexto europeu

- Estimular a atualização de professores neste campo.

Metodologia

A metodologia pedagógica é o ensino em sala de aula com provisões para trabalhos de projeto e trabalho prático. É adaptado para 30 horas de educação.

O curso aborda formadores, professores, e outros que lidam com a educação de pessoas com mais de 50 anos ou pessoas com formação com migrantes, tanto no campo da educação de adultos, independentemente de serem formais, não formais ou informais.

Os resultados do projeto são:

- Um manual, a ser utilizado como material de apoio, que contém informações teóricas e práticas do curso.
- Exercícios práticos, incluídos no manual, mas que podem ser usados como exercícios individuais, implementados sozinhos ou em conjunto, com os jogos online.
- Plataforma online com a base de dados, que serve como um conjunto de recursos para jogos no contexto do curso.
- Jogos online ou videojogos que que são ferramentas educativas, de aprendizagem baseada em jogos.

Resultados do projeto

- Criação de uma plataforma virtual contendo um banco de dados de jogos on-line e materiais de e-learning que tratam de orientação espacial, estímulo cognitivo e treinamento linguístico. Também terá materiais associados, como jogos online sobre património cultural, património histórico e inclusão.

- Guia prático para facilitadores em grupos sobre interculturalidade, inclusão social, etc., com exercícios e recomendações práticas, incluindo um currículo (plano de estudos) útil para organizar cursos de acordo com os objetivos do projeto e-Civeles.

Descrição do curso

Objetivo do curso

O objetivo do curso é melhorar o conhecimento e as habilidades dos educadores de adultos, professores e gestores de instrutores para a melhoria do seu trabalho de ensino através do uso de ferramentas e recursos digitais de uma perspetiva de aprendizagem intercultural (promoção da integração cultural e valorização da cultura europeia e património histórico) e uma abordagem multicompetencial (estímulo digital, geoespacial, linguístico e cognitivo)

Objetivos detalhados:

• aprender a gerenciar informações atualizadas, ferramentas de tecnologia e comunicação que favoreçam uma perspectiva intercultural e o ensino de habilidades de diferentes tipos (geoespaciais, digitais, linguísticas);

• acumular práticas no uso das ferramentas e aplicá-las no trabalho diário;

• ser capaz de realizar o seu trabalho de maneira mais eficaz e criativa, aumentando a sua motivação e a dos seus alunos por meio de metodologias relacionadas à gamificação;

• ter a oportunidade de expandir as suas perspetivas profissionais e pessoais com aspetos internacionais;

• contactar outros profissionais ativos da mesma área que partilham interesses profissionais semelhantes através das atividades de formação e divulgação do projeto;

• conhecer sugestões e ideias para facilitar e promover conhecimentos e contactos adicionais;

• Ter acesso gratuito a materiais de ensino e estudo bem estruturados e fáceis de utilizar (plataforma virtual, base de dados, videojogos, guia) no trabalho diário;

• ser enriquecidos com aspetos sociopsicológicos do grupo-alvo secundário (+55 estudantes e imigrantes);

Grupos-alvo

Os grupos-alvo do curso de formação proposto são:

- Professores e formadores de educação de adultos
- Gestores de formação encarregados de centros de educação de adultos
- Facilitadores em educação de adultos

Background recomendado

O curso é adequado tanto para aqueles especializados na educação de seniores, como para aqueles que lidam com formação de adultos migrantes. O conhecimento básico e alguma experiência em lidar com os respetivos grupos são recomendados antes de entrar no curso. A aquisição e utilização da plataforma online e dos videojogos pressupõe alguma literacia digital para o início.

Metodologia de aprendizagem

A metodologia pedagógica é a formação em sala de aula com provisão para atribuição de projetos e trabalho prático. É personalizado para 30 horas de educação.

O curso de formação aborda formadores, professores, gestores de pessoas que lidam com a educação de pessoas com mais de 50 anos ou pessoas com formação de imigrantes, independentemente de serem educação formal, não formal ou informal.

O curso de formação foi concebido como uma aprendizagem baseada em tutores. O material de aprendizagem inclui uma plataforma virtual com base de dados, um guia com fundo teórico e exercícios práticos, jogos online com um guia curto e os currículos atuais com um silabário.

A formação é composta por 5 unidades de aprendizagem. Cada unidade de aprendizagem compreende uma descrição geral dos seus objetivos, duração e conteúdos. Divide-se em diferentes sessões e inclui uma gama de materiais de aprendizagem, cujo objetivo é apoiar os formandos a adquirir conhecimentos teóricos e a construir as competências e competências necessárias para a educação cultural e digital num ambiente intercultural. Os materiais de aprendizagem que são utilizados no curso consistem em:

- Plataforma online com base de dados
- Manual
- Curriculum (material presente)
- Jogos online

O curso de formação será gerido por um formador ou uma equipa de formadores ou facilitadores. Os educadores terão a responsabilidade principal de gerir o curso, orientar e apoiar os formandos.

Terá a duração de 5 dias. Todos os dias, os formadores farão uma visão geral do último dia e uma apresentação das unidades de aprendizagem do dia.

Conteúdo programático do curso

O curso está estruturado em 5 partes: uma unidade introdutória, quatro unidades que correspondem às competências e ao desenvolvimento de conhecimentos no campo e uma unidade final para exercícios práticos, feedback e avaliação.

Unidade 1

Título:	Introdução
Objetivos/ Resultados esperados	No final desta unidade, o formando irá: • Familiarizar-se com o projeto, com os seus objetivos e resultados • Conhecer a estrutura do curso através da leitura dos conteúdos programáticos • Compreender os principais objetivos do projeto e do curso • Demonstrar motivação e interesse próprio, bem como contribuir com competências no campo • Ser capaz de procurar informações e jogos, como exemplos, na base de dados
Duração estimada:	5 horas
Conteúdos	Introdução ao curso Objetivos e resultados do projeto Processo do curso e competências a serem alcançadas Jogos relacionados com os temas e utilização da base dados
Material de Apoio	Manual: Parte I Manual: Parte III: "Quebra-gelo" Plataforma Online: Base de Dados
Atividades	Apresentação e discussão, utilização online da base de dados

Unidade 2

Título:	Competências interculturais e linguísticas
Objetivos/ resultados esperados	No final desta unidade, o formando irá: • Compreender o conceito de diálogo intercultural e aprender sobre os seus principais aspetos • Compreender a importância da inclusão social e aplicar a teoria no campo das questões migratórias • Compreender a importância das competências linguísticas • Ser capaz de melhorar as competências linguísticas para grupos etários mais velhos
Duração estimada:	8 horas
Conteúdos	Competências Interculturais Diálogo Intercultural Inclusão Social e os seus desafios Inclusão Social e os seus aspetos Inclusão Social e Imigrantes Competências Linguísticas Motivação e requisitos para a aprendizagem de línguas Línguas e a idade avançada
Material de Apoio	Manual: Capítulo II.1 Manual: Capítulo II.4 Manual: Capítulo III.1 Base de dados: Jogos sobre imigração/inclusão
Atividades	Apresentação e discussão, Trabalho de grupo Jogos e exercícios sobre o diálogo intercultural

Unidade 3

Título:	Competências Geoespaciais
Objetivos/ Resultados esperados	No final desta unidade, o formando irá: • Entender o significado das competências geoespaciais e geolocalização • Ser capaz de definir a localização • Ser capaz de usar várias ferramentas para exercícios de orientação, como por exemplo, o geocaching • Conhecer e usar ferramentas educacionais para geolocalização • Ter conhecimento sobre jogos online e respetivos conteúdos relacionados
Duração estimada:	8 horas
Conteúdos	Ensinar competências geoespaciais em contextos de educação de adultos Definições, conceitos e importância da localização geoespacial Ferramentas educacionais para o ensino de competências geoespaciais Recursos educacionais para desenvolver as competências geoespaciais Recomendações finais para os professores e profissionais da educação de adultos Kahoot
Material de Apoio	Manual: Capítulo II.2 Manual: Capítulo III exercícios Anexo I-II
Atividades	Apresentação, discussão, trabalho a pares, trabalho de grupo

Unidade 4

Título:	Competências digitais e aprendizagem através de jogos
Objetivos/ resultados esperados	No final desta unidade, o formando irá: • Adquirir conhecimentos sobre como ensinar as TIC a adultos • Ser capaz de identificar e lidar com os desafios no Ensino, em contextos baseados nas TIC para adultos/seniores • Ser capaz de entender o conceito básico de aprendizagem baseada em jogos • Planear e gerir o conteúdo do curso através da orientação do jogo • Saber como aplicar o e-learning na educação de adultos
Duração estimada:	8 horas
Conteúdos	Como ensinar as TIC a adultos E-learning O papel do facilitador Aprendizagem através de jogos
Material de Apoio	Manual – Capítulo II.3 Manual – Capítulo II.5 Plataforma e base de dados online Jogos Online – e introdução
Atividades	Apresentação, discussão, trabalho a pares, trabalho de grupo

Unidade 5

Título:	Unidade Prática e de Encerramento
Objetivos/ resultados esperados	A última unidade deste curso é uma compilação de tudo o que foi aprendido até agora, de forma prática. Além disso, visa dar aos participantes, tempo suficiente para concluir as suas atividades, refletir sobre os resultados de aprendizagem recentemente adquiridos, fornecer feedback aos organizadores do curso e interagir com outros participantes do curso. No final desta unidade, o formando irá: • Compreender e usar os jogos online do e-Civeles • Desenvolver conhecimentos sobre cultura em vários locais e conhecer ferramentas e métodos sobre como transferir esse mesmo conhecimento para o grupo-alvo • Ser capaz de usar e criar exercícios de caça ao tesouro para transferir competências culturais e geoespaciais.
Duração estimada:	5 horas
Conteúdos	Videojogos Descrições culturais Exercícios online e offline Caça ao tesouro Análise e fecho pelo formador Questionário de Avaliação
Atividades	Aprender sobre os jogos e a plataforma online Usar os jogos online Usar os jogos offline na cultura Aplicar os jogos offline na orientação e na caça ao tesouro Avaliação Preenchimento do questionário de avaliação

Calendarização

Os materiais e recursos do projeto podem servir de um tópico flexível e um sistema de tempo dentro do campo de ação de um determinado campo da educação digital num contexto intercultural para adultos. O professor / facilitador pode selecionar e organizar as partes dos recursos para corresponder ao grupo-alvo presente e também para corresponder aos objetivos do curso verificados, além de ficar atento a possíveis restrições de tempo e recursos. O curso descrito abaixo é apenas um dos exemplos de como um curso de 5 dias pode ser realizado. Tem uma duração total de 30 horas e dura 5 dias.

1ª dia

10:00 – 10:30	Boas-vindas Introdução dos participantes	
10:30 – 12:00	Visão geral do programa Apresentação do curso: plano de estudos, metodologia, resultados esperados e questões organizacionais Estabelecimento de regras para trabalho em grupo Introdução ao projeto e-Civeles	Apresentação
12:00 – 13:00	Almoço	
13:00 – 13:30	"Quebra-gelos" e *networking*	Atividade de grupo
13:30 – 14:00	Coffee break	
14:00 – 15:00	Introdução à base de dados e ao seu uso	Apresentação

2º dia

9:00 – 9:10	Aquecimento	Exercício de aquecimento
9:10 – 11:00	Diálogo Intercultural e Competências: Apresentação e exercícios	Apresentação

		Atividade de grupo
11:00 – 11:15	Coffee break	
11:15 – 12:30	Inclusão Social e os seus aspetos	Apresentação Discussão
12:30 – 13:00	Competências Linguísticas • A importância da aprendizagem de uma língua • Como motivar as pessoas • Aprendizagem de línguas na Terceira idade • Teoria, ferramentas e técnicas	Apresentação Trabalho de grupo Discussão
13:00 – 14:00	Almoço	
14:00 – 14:45	Aspetos Práticos Utilizar jogos (offline) como exemplo da aprendizagem de línguas e diálogos interculturais Manual: Parte III – Exercícios práticos	Apresentação Trabalho de grupo Discussão
14:45 – 15:00	Coffee break	
15:00- 16:00	Utilizar jogos (online) selecionados da base de dados em relação ao diálogo intercultural, inclusão social e uso da linguagem	Apresentação Trabalho de grupo Discussão

3º dia

9.00 – 9.15	Exercícios de aquecimento	Trabalho de grupo
9.15 – 10.15	Importância das competências geoespaciais. Saber sobre localização	Apresentação
10.15 – 11:15	Ferramentas educacionais para o ensino de competências geoespaciais	Apresentação
11:15 – 12:45	Recursos educacionais: ferramentas online baseadas em links de manuais e uso da base de dados	Apresentação, Discussão, Uso de computadores a pares
12:45 – 13:45	Almoço	
14.00 – 14.40	Kahoot sobre aspetos geológicos e culturais	Trabalho de grupo, Trabalho a pares
14.40 – 16.00	Uso prático das ferramentas, testando o geocaching	Trabalho de grupo

4º dia

9.00 – 9.10	Aquecimento	Exercícios de aquecimento
9.10 – 10.00	A importância das competências digitais (termos, conceitos e métodos)	Apresentação Trabalho de grupo
10:00 – 10:45	Desafios das TIC para os seniores	Apresentação

		Trabalho de grupo
10:45 – 11:00	Coffee break	
11.00 – 12.30	E-learning e b-learning	Atividade em grupo
12.30 – 13.30	Almoço	
13:30 – 14:30	Teoria da Aprendizagem com base em jogos	Apresentação Discussão
14:30 – 14:45	Coffee break	
14:45 – 16:00	Aprendizagem com base em jogos, exemplos. Apresentação da plataforma e dos jogos do e-Civeles	Apresentação Prática

5º dia

9.00 – 9.10	Aquecimento	Exercícios de aquecimento
9.10 – 10.30	Introdução ao jogo, apresentação do guia do usuário Desafios de jogar videojogos	Exercício prático/ trabalho de grupo
10:30 – 10:45	Coffee break	
10.45 – 11.45	Jogos (offline) sobre cultura e orientação – em ambientes fechados	Exercício prático/ trabalho de grupo

11:45 – 12:45	Jogos (offline) sobre cultura e orientação: caça ao tesouro ao ar livre	Exercício prático/ trabalho de grupo
12:45 – 13:30	Sumário Avaliação do curso Certificados Despedida	

ANEXOS

Exemplo Kahoot : locais históricos na cidade de Antequera (Espanha)

No link para Kahoot para Antequera: https://create.kahoot.it/share/e08884e0-c7ef-4f06-8851-b7ed2d9429b2, podemos encontrar as seguintes perguntas:

1. Foram encontrados restos arqueológicos pré-históricos anteriores ao assentamento de Antikaria, que datam de:
   a. 1000 – 500 anos a. C.
   b. 2000 – 1000 anos a. C.
   c. 6000 – 2000 anos a. C.
   d. 10000 – 6000 anos a. C.
2. O dólmen de Menga apresenta uma orientação baseada em dois monumentos naturais. Escolha a opção certa.
   a. Rocha dos Enamorados e Monte Romeral
   b. Rocha dos Enamorados e Cume El Torcal
   c. Rio Guadalhorce e Cume El Torcal
   d. Monte Romeral e Rocha dos Enamorados
3. O que está representado no medalhão central do mosaico policromático das Termas Romanas em Antequera?
   a. Um peixe
   b. O sol
   c. Uma divindade do Mar
   d. Um rosto humano
4. A Antequera Alcazaba (Cidadela) foi reconquistada por:
   a. Príncipe D. Fernando
   b. Rei Afonso V
   c. Rei João I
   d. Rei Jaime I
5. Que estilo estético a Igreja Real Colegiada de Santa Maria la Mayor se enquadra ?
   a. Estilo Românico
   b. Estilo Barroco
   c. Estilo Rococó

d. **Estilo Gótico**

6. Tanto a Igreja de Nossa Senhora de Carmen e o Convento Carmelita em Antequera, foram construídos:
    a. Entre o séc. XIV e o séc. XV
    b. Entre o séc. XV e o séc. XVI
    c. **Entre o séc. XVI e o séc. XVII**
    d. Entre o séc. XVII e o séc. XVIII
7. Em que ano o complexo arquitetónico Madre de Dios foi declarado um local de interesse cultural?
    a. **2006**
    b. 2004
    c. 2016
    d. 2010
8. A que reinado se pode associar a fundação da Igreja colegiada de San Sebastián?
    a. Afonso X, o Sábio
    b. Fernando I de Aragão
    c. **Carlos I (O Imperador da Alemanha)**
    d. Alfonso V
9. Com que outro nome é também conhecido o Arco dos Gigantes em Antequera?
    a. Arco da Honra
    b. Porta da Glória
    c. Porta do Príncipe
    d. **Porta de Hércules**
10. Com que nome é geralmente conhecida a Capela Tribuna da Santa Virgem de Socorro?
    a. Capilla de la Bendición (Capela da Benção)
    b. Capilla del Coso Viejo (Capela da Praça Velha)
    c. **Capilla del Portichuelo (A Portinha da Capela)**
    d. Capilla del Socorro (Capela da Ajuda)

Os projetos TIMING & COMPASS: uma prática recomendada para promover a interculturalidade através dos jogos

Nesta parte do anexo, o professor encontrará diversos exercícios que podem ser usados para integrar seniores, migrantes e outros grupos-alvo no tópico do diálogo intercultural. Nesta parte prática do manual, encontrará pequenos jogos de quebra-gelo para começar a trabalhar com os grupos e, em seguida, um conjunto de exercícios inclusivos para promover o treino intercultural. Todos os exercícios inclusivos têm os objetivos, a descrição (passo a passo), a duração, o tipo de espaço e materiais necessários.

I. Quebra-gelo (Projeto TIMING, p. 5)

Comece com atividades curtas e divertidas para energizar o grupo. O objetivo é desenvolver o bom-humor e aquecer as pessoas. Ao mesmo tempo, ajuda os participantes a conhecerem-se com o intuito de as fazer trabalhar em conjunto.

Andar

As pessoas podem andar na sala, ao seu ritmo, de forma a que ocupem o espaço todo. Quando fazem contacto visual, devem parar e apresentarem-se. O objetivo é entender que estamos em constante comunicação ("não podemos não comunicar").

Contato Visual

Metade do grupo tem de evitar o contato visual, enquanto a outra metade procura o estabelecer o contato visual. O objetivo é perceber o que acontece quando uma mensagem não é correspondida.

O Espelho

Os participantes devem encontrar a primeira pessoa com quem eles têm contato visual para fazer um exercício a pares. De seguida, espelhe o gesto do outro. Depois altere a função.

Eu também!

Prepare cadeiras em círculo, uma a menos que o número total de participantes. Peça às pessoas que se sentem nas cadeiras e a pessoa que ficar sem cadeira para se sentar, peça para que fique no meio. Diga à pessoa que ficou no meio para dizer algo como "Gosto da cor vermelho ou costumava dançar Tango" (alguma coisa que seja do seu interesse/preferência). Todos os que gostam de vermelho devem trocar de cadeira enquanto a pessoa que ficou no meio aproveita essa oportunidade para arranjar uma cadeira para se sentar. Quem ficar sem cadeira, deve dizer alguma coisa conforme as suas preferências. Termine o jogo ao fim de 5 ou 10 minutos ou quando todos tenham dito alguma coisa do seu interesse.

II. Exercícios de Inclusão

II.1 Encontro Rápido (Projeto TIMING, p. 5)

OBJETIVOS

- Faça com que as pessoas conversem, quebrem o gelo e conheçam o máximo que conseguirem, um sobre o outro, em pouco tempo.

DESCRIÇÃO (PASSO A PASSO)

O grupo todo deve formar um primeiro círculo. De seguida, formam outro círculo menor, virando as costas uns para os outros. Os que estão no círculo externo têm de encontrar alguém do círculo interno para se opor. Os que estão no círculo externo começam a dizer à pessoa que se opõem as coisas interessantes que fizeram neste verão.

Após cerca de um minuto, invertem-se os papéis, os do círculo interno contam suas experiências de verão. Quando esses dois conversam juntos, o círculo externo se move para a direita, onde a conversa continua com outra pessoa, etc.

O responsável precisa de decidir o momento de cada conversa, mas isso depende da vontade do grupo em falar. Se este for um grupo muito grande, o responsável pode pedir para que os círculos se movam não apenas uma pessoa, mas duas. Ao fazer isso, seria apenas cerca de 5 ou seis vezes.

Este também pode ser um bom jogo de introdução e o assunto pode ser "quem sou eu", em vez de falar sobre experiências de verão. Mas é claro que qualquer assunto está em discussão e até é possível mudar de assunto durante o jogo, porque em pouco tempo o jogo pode ficar aborrecido.

TEMPO

5 - 15 minutos

ESPAÇO NECESSÁRIO

Sala de aula ou algo similar.

MATERIAIS

Música. Se o grupo não for muito grande, pode ser bom ter música como barulho de fundo enquanto as pessoas conversam. Desta forma, as pessoas podem conversar sem pensar se os outros as estão a ouvir.

II.2. Três em Linha Cultural (Projeto TIMING, p. 13)

OBJETIVOS

- Refletir sobre o nosso conhecimento geral de alguns países europeus.
- Incutir a curiosidade sobre os países e as culturas dos nossos parceiros.

DESCRIÇÃO (PASSO A PASSO)

Uma pessoa organiza a atividade, dá as instruções e monitoriza a mesma. Esta pessoa deve explicar que a conversa é a pares (se houver um número ímpar de alunos, deve ser feito apenas um grupo de três pessoas). Durante o decorrer da atividade, a pessoa responsável deverá garantir que a interação seja feita apenas a pares e não em pequenos grupos.

Ao fim de 3 minutos de conversa, os alunos devem começar a conversar com outro aluno (também podem trocar de aluno antes que o período de 3 minutos termine, se assim o quiserem).

A pessoa responsável emitirá um apito para sinalizar a mudança de parceiros e garantir que os alunos conversem com o maior número de pessoas possíveis.

Mesmo que o aluno receba três respostas rapidamente, este deve continuar a procurar mais respostas no sentido de descobrir mais algumas informações, se ainda houver tempo. (Anote o nome do vencedor). É importante que os alunos entendam que as três pessoas que estão à procura, devem ser diferentes.

As instruções estão escritas em cada folheto, mas a pessoa organizadora deve explicá-las antes de receber as cartas: Existe 9 caixas nesta grelha.

Deve perguntar às pessoas se elas podem fazer ou se sabem o que está mencionado em cada caixa. Quando encontrar alguém que lhe possa fornecer as informações necessárias numa dessas grelhas, escreva o seu nome. Continue à procura de outras pessoas de forma a que complete o resto das grelhas, conversando com o maior número de pessoas.

O objetivo do jogo é encontrar TRÊS PESSOAS EM LINHA DIFERENTES dentro da grelha.

A pessoa organizadora terá de solicitar o cartão vencedor e verificar se os alunos mencionados em cada grelha sabem realmente a resposta para a pergunta. Para as restantes respostas, o responsável pela atividade selecionará aleatoriamente alguns dos cartões dos outros alunos e verificará as respostas dadas. Poderá existir alguma discrepância nas respostas dadas, mas tudo isso faz parte do processo de aprendizagem.

CONCLUSÕES E QUESTÕES

A grelha irá conter perguntas sobre as nacionalidades dos participantes; logo, a atividade será adaptada aos participantes sempre que o grupo se altere.

TEMPO

Aproximadamente 45 minutos, dividido da seguinte forma:

- 5 minutos aprox. para garantir que todos entendam o que devem fazer;
- 20 minutos aprox. para que todos saibam perguntar e responder às perguntas, e preencher os seus três cartões consecutivos;
- 15 minutos aprox. para passar por todas as perguntas e divulgar todas as respostas;
- 5 minutos para fazer a avaliação da atividade.

ESPAÇO NECESSÁRIO

Uma sala grande onde os alunos se possam entrevistar e movimentar livremente.

MATERIAIS

Uma página do "Três em Linha" por aluno; Um apito e uma cópia da atividade do professor com as respostas para a maioria das perguntas para o organizador; uma folha de avaliação por aluno.

AVALIAÇÃO

Será entregue uma folha de avaliação a cada aluno para dar uma nota em resposta a um conjunto de perguntas sobre a atividade. O principal objetivo dessas perguntas é perceber se esta atividade foi ou não apropriada para ampliar o nosso conhecimento sobre outras culturas.

II.3. Quebrar Estereótipos (Projeto TIMING, p. 14)

OBJETIVOS

- Refletir sobre preconceitos de outros países.
- Descobrir se os estereótipos refletem as melhores ou piores características de alguns países.
- Remover preconceitos que temos relativamente a outros países.

DESCRIÇÃO (PASSO A PASSO)

A pessoa responsável pela atividade dá as instruções. Agrupe as pessoas em grupos conforme a sua nacionalidade (Belga, Irlandês, Espanhol, etc.). Mostre o slide nº 1 (como alternativa, distribua uma cópia por grupo).

Passo 1: Quão verdadeiros são os estereótipos? (10 minutos aprox.).

Peça a um aluno para ler o slide em voz alta. Peça-lhes que discutam em grupo o que acham sobre a piada que leram. Exemplos de questões para a conversa/discussão:

O que acha da piada?

Os estereótipos têm alguma verdade?

Quais são os estereótipos mais comuns do seu país/ cultura?

Como é que se sente quando as pessoas pensam que tem uma determinada característica devido à sua nacionalidade/ cultura?

Passo 2: Quebrar os estereótipos (até 5 minutos por nacionalidade/grupo cultural = 25 minutos aprox.).

Cada grupo irá receber cartões com os estereótipos mais comuns do seu país e terá de explicar se esse estereótipo é verdadeiro ou não e porquê. Após cada explicação, fica aberto o debate.

Passo 3: Feedback (10 minutos aprox.).

Quando todos os grupos terminarem, volte ao passo 1 e reveja os tópicos abordados no início. Exemplos de perguntas para obter feedback:

O que aprendeu sobre as nacionalidades/ culturas dos seus colegas?

A sua opinião alterou?

Existem estereótipos na sua nacionalidade/cultura que não conhecia?

CONCLUSÕES E QUESTÕES

Os países variam de acordo com as nacionalidades dos participantes, logo os cartões têm de ser adaptados aos novos grupos.

15 a 16 pessoas é o número ideal de alunos, para que todos tenham tempo para conversar e debater as suas opiniões.

TEMPO

50 minutos aproximadamente, dividido da seguinte forma:

.

- 10 minutos aprox. para refletir sobre a piada (slide 1) "Quão verdadeiros são os estereótipos?";

- 25 minutos aprox. para que cada grupo veja as imagens associadas ao seu país e, por sua vez, dê um feedback sobre as suas opiniões desses estereótipos (4/5 minutos por grupo);

- 10 minutos aprox. para que todos voltem ao slide 1 (piada) e discutam se aprenderam alguma coisa que os fizesse mudar de opinião sobre alguns estereótipos;

- 5 minutos para avaliar a atividade.

ESPAÇO NECESSÁRIO

Uma sala com mesas e cadeiras dispostas em círculo.

MATERIAIS

Uma cópia do slide por grupo "Quão verdeiros são os estereótipos?".

Cartões com os estereótipos mais comuns da Islândia, Bélgica, Dinamarca, França e Espanha.

Uma folha de avaliação por aluno.

AVALIAÇÃO

Será entregue uma folha de avaliação a cada aluno para dar uma nota em resposta a um conjunto de perguntas sobre a atividade. O principal objetivo dessas perguntas é perceber se esta atividade foi ou não apropriada para ampliar o nosso conhecimento sobre outras culturas.

.

II.4. O Jogo do Provérbio "O que há em uma palavra?" (Projeto TIMING, p. 13)

Este jogo é desenvolvimento adicional do "O Jogo dos Provérbios" encontrado em THIAGI GAMELETTER. © 2006 por The Thiagi Group, Inc.

OBJETIVOS

- Refletir sobre os valores e princípios importantes presentes em provérbios de culturas diferentes.

- Destacar os desafios relacionados à aquisição de um conhecimento e perceção intercultural precondicionada e mútua em relação à linguagem figurativa e literal.

Palavras-chaves: Diversidade cultural. Comunicação intercultural. Pensamento refletivo. Habilidades de apresentação. Provérbios.

DESCRIÇÃO (PASSO A PASSO)

Preparação: Crie cartões com provérbios. Peça aos participantes que apresentem 2 ou mais provérbios de seu próprio país ou região. Os provérbios devem ser traduzidos para a língua comum a todos os grupos e devem ser entregues ao responsável da atividade um dia antes da sessão. O responsável, antes da sessão, escreverá os provérbios em pequenos cartões e saberá a sua origem (país, nacionalidade ou região).

Distribua os provérbios. No início da sessão, junte os participantes 2 a 2 e entregue um cartão de provérbio (não do seu próprio idioma ou país, se possível) a cada par.

Convide à reflexão. Explique aos alunos que os provérbios apresentam os valores fundamentais de diferentes culturas. Peça aos participantes que reflitam sobre cada provérbio à medida que lhe vão sendo apresentados. Descubra o significado mais profundo para os membros da cultura e identifique a sua aplicação universal. Informe os participantes que serão convidados a fazer uma breve apresentação sobre o provérbio que receberam.

Chame o primeiro par para apresentar. Após uma pequena pausa, selecione aleatoriamente um dos provérbios. Leia este provérbio (ou exiba-o na tela). Peça aos dois participantes que receberam um cartão com esse provérbio que façam a sua apresentação, fazendo um comentário sobre a linguagem literal e figurativa, o contexto, a origem e, se possível, lê-lo na sua língua.

Incentive a discussão. Convide os participantes a comentar sobre os pontos acima. Após a discussão, convide a "origem" do provérbio para apresentar a sua interpretação sobre o mesmo.

Continue a atividade. Repita o procedimento com os outros pares.

Conclua a atividade. Se tiver um grupo muito grande, não é necessário convidar todos os participantes para fazerem uma apresentação. Finalize a atividade distribuindo uma cópia com todos os provérbios que recolheu dos participantes e peça-lhes que sintetizem em

poucas palavras o que aprenderam com este jogo.

TEMPO

20 a 60 minutos, dependente do número de participantes.

ESPAÇO NECESSÁRIO

Uma sala que dê para todos os participantes.

MATERIAIS

Papel, cartão, canetas e um quadro preto e branco.

Dicionários / tradutores, dependendo da língua comum a todos os participantes.

CONCLUSÕES E QUESTÕES

Para existir diversidade, será benéfico ter pelo menos 3-5 nacionalidades ou línguas representadas no grupo de participantes, caso contrário a atividade não terá o mesmo efeito e base para discussão, caso o grupo seja muito homogéneo.

Nas sessões, é possível ter noção que o conhecimento é muitas vezes bastante limitado quando se trata de provérbios. Em muitos casos, os provérbios são difíceis de decifrar para os participantes de outra cultura. Muitas das vezes, até mesmo os participantes da mesma cultura discordam do significado e do contexto de um provérbio, uma vez que estes são frequentemente usados, mas raramente analisados e discutidos, aumentando assim o risco de falta de comunicação. Profissionais e não profissionais da área dos estudos interculturais podem beneficiar deste exercício.

II.5. Conhecer os costumes de todos (Projeto TIMING, p. 15)

O que sabe sobre Espanha, França, Bélgica, Islândia e Dinamarca? Sabe o que as pessoas comem, bebem e fazem no seu tempo livre nesses países? Que música e desportos eles gostam? O que sabe sobre a cultura deles?

OBJETIVO

- Aprender sobre a comida, a bebida, os desportos, as atividades no tempo livre e a cultura dos diferentes países europeus.

DESCRIÇÃO (PASSO A PASSO)

Uma pessoa organiza a atividade e dá as instruções. Junte as pessoas de diferentes países em grupos de 4 a 6. Dê a cada pessoa do grupo uma folha com o país escrito na parte superior. Cada pessoa deverá preencher a primeira linha com uma informação sobre seu próprio país e de seguida, deverá dobrar a folha ao longo da linha.

Passa-se a folha dobrada para a pessoa à sua direita, para que as informações que eles escreveram não estejam visíveis. Todos têm que passar a folha para a pessoa à direita ao mesmo tempo, para que ninguém fique sem uma folha. Cada pessoa preenche a segunda linha de informações na folha que recebeu; serão informações sobre um país diferente; não importa se não sabem muito sobre esse país em particular, devem escrever o que pensam ser verdade sobre esse país; terão de dobrar a folha ao longo da próxima linha e passá-la para a pessoa à direita quando o organizador solicitar que a passe. Cada pessoa preenche a terceira linha de informações seguindo o mesmo procedimento mencionado acima.

Quando, cada folha volta à pessoa que escreveu a primeira informação, todos devem desdobrar a página e ler as informações que escreveram. Por sua vez, cada um comentará as informações escritas sobre o seu país.

Quão bem as outras pessoas conhecem o seu país? As informações são precisas ou não? É parcialmente verdade ou mesmo verdade, para algumas regiões/países de seu país, mas não para outros? Eles são apenas estereótipos? A ideia é fornecer uma visão geral do próprio país e informar o grupo algo sobre o seu país que ele talvez não conheça.

CONCLUSÕES E QUESTÕES

Escolha os países de acordo com as nacionalidades dos participantes e verifique se há pessoas de diferentes países em cada grupo.

TEMPO

50 minutos aproximadamente, dividido da seguinte forma:

- 10 minutos aprox. para explicar o procedimento, certificando-se de que todos entendem como a atividade funciona;

- 15 minutos aprox. para todos os alunos escreverem uma frase em cada folha de papel que serão passados em cada grupo;

- 15/20 minutos aprox. para cada aluno ler e comentar as frases escritas pelos membros do grupo sobre o seu país;

- 5 minutos para avaliar a atividade.

ESPAÇO NECESSÁRIO

Sala grande com mesas e cadeiras dispostas em círculos para grupos de 4 ou 5 pessoas.

MATERIAIS

Cópias das tabelas para cada aluno ficar com uma cópia do país descrito.

Instruções para a pessoa responsável pela atividade e um apito para sinalizar quando se tiver de passar a folha de papel para o próximo aluno.

Uma folha de avaliação por aluno.

AVALIAÇÃO

Será entregue uma folha de avaliação a cada aluno para dar uma nota em resposta a um conjunto de perguntas sobre a atividade. O principal objetivo dessas perguntas é perceber se esta atividade foi ou não apropriada para ampliar o nosso conhecimento sobre outras culturas.

II.6. Comunicação Intercultural (Projeto TIMING, p. 16)

OBJETIVOS

- Consciencializar das próprias conceções, idealizações e preconceitos e preconceitos dos outros.

- Mediação entre valores, preconceitos e autoconceitos, a fim de possibilitar um encontro cultural desafiador ou até mesmo coletivo.

DESCRIÇÃO (PASSO A PASSO)

O exercício requer um contexto de comunicação intercultural, onde os participantes tenham sido introduzidos ao significado de preconceitos, autoperceções e valores no contexto intercultural.

Os participantes são divididos em grupos de 2 a 5 pessoas (se o número for desigual, uma pessoa serve como observadora e ajuda nas duas partes do processo). As orientações para este exercício são entregues aos grupos e são usadas para apresentar e explicar o exercício. Nos grupos, os participantes seguem os passos abaixo:

Todos juntos devem ler o cronograma de valores essenciais, preconceitos e auto-conceções. Escolha um exemplo de um valor de considerável importância para si mas que não comprometerá o encontro cultural. Deve ser um valor que acha que pode colidir com outros

valores culturais. Discuta quais são os preconceitos mútuos (ou talvez até preconceitos) e auto-concepções (idealizações) que poderiam estar conectados aos valores que escolheu. Escreva algumas palavras-chave na Agenda.

Agora considere e discuta como pode mediar entre os diferentes entendimentos para criar aproximação em vez de conflito. Que perguntas poderia fazer para preencher as diferenças? Escreva algumas palavras-chave. Acompanhamento em plenário.

TEMPO

O contexto pode variar (se o PowerPoint for usado - 1 hora), mas espere pelo menos 1 hora para o exercício em si:

- 15 minutos para introdução;
- 30 minutos para trabalho em grupo;
- 15 minutos para acompanhamento.

ESPAÇO NECESSÁRIO

Cada grupo deve conseguir sentarem-se juntos e discutir o cronograma sem incomodar os outros, mas os grupos podem espalhar-se e reunir-se no final do exercício.

MATERIAIS

Material para a introdução do tema, p. Power Point;

Programação preenchida (slide n ° 15 no PowerPoint).

Cronograma em branco para trabalho em grupo (slide nº 16 no PowerPoint).

CONCLUSÕES E QUESTÕES

O exercício não é fácil e requer alguma experiência com o diálogo intercultural. O exercício pode ser adequado para formadores que lidam com alunos de diferentes formações, como um observador dos desafios da comunicação.

II.7. A pessoa "Nova" (Projeto TIMING, p. 17)

OBJETIVOS

- Ajudar as pessoas a descrever os seus sentimentos. Neste caso, os seus sentimentos em ser uma pessoa nova num país, cidade, cultura, local de trabalho, etc.

DESCRIÇÃO (PASSO A PASSO)

Os participantes reúnem-se na sala de aula e todos recebem pincéis e tintas. Duas paredes são cobertas com papel. Os participantes devem pintar os seus sentimentos positivos e negativos em relação a ser a pessoa nova, neste caso, numa nova cultura ou país.

Podem usar imagens, palavras, texto, imagens de jornais etc. Se disponível, também é possível usar ferramentas técnicas, como por exemplo um quadro branco e um computador, para ajudar os participantes a expressarem-se. Os sentimentos negativos surgem numa parede e os sentimentos positivos noutra parede. Os

participantes podem caminhar de uma parede para a outra o tempo todo e adicionar coisas à medida que avançam. As pessoas precisam de ter o seu espaço para que a pessoa responsável interfira o mínimo possível. Se houver a possibilidade de organizar por roupas de uma cor (como branco), todos os participantes terão a mesma aparência, mas não é necessário.

A questão é que todos os participantes parecem meio estranhos e um não é diferente do outro. Quando os participantes terminarem de pintar, eles falam sobre o que pintaram, um de cada vez. O responsável deve orientar os participantes e, se necessário, fazer perguntas. “Por que escreveu isto?”, “Sente-se sempre assim?”, “o que significa isso?” e assim por diante. É importante que a pessoa encarregada não force as pessoas a falar, se estas não quiserem. Também existe a possibilidade de ter observadores na sala de aula, principalmente se os participantes tiverem mais de 15 anos (no máximo).

TEMPO

2 horas (1 hora para pintar, 1 hora para falar).

ESPAÇO NECESSÁRIO

Sala de aula ou algo similar.

MATERIAIS

Papel grande para colocar nas paredes, pincéis e tinta. Ou dois quadros brancos e computador.

CONCLUSÕES E QUESTÕES

As conclusões são diferentes todas as vezes, tudo depende da dinâmica do grupo. O que acontece na maioria das vezes é que os participantes surpreendem-se com o quanto podem descrever com arte e com a intimidade das discussões após a sessão de pintura. Nesta oficina, os participantes podem emocionar-se, por isso é importante ter alguém encarregado das discussões. Também é importante neste workshop não preparar os participantes com antecedência, eles precisam que o espaço seja espontâneo nas suas pinturas e artes.

Sessão de esclarecimento e avaliação

1. Peça a todos que expliquem os seus desenhos.

2. Diga aos participantes que a atividade ilustra o "choque cultural": a reação de mergulhar numa cultura diferente da nossa. Explique também que a expressão do "choque cultural" não tem muita sorte porque soa a muito dramática. Considerando que o truque está nos detalhes (use algumas das pinturas para ilustrar). Além disso, a linguagem politicamente correta não se gosta porque parece que a 'outra cultura' foi a culpada por ser tão diferente a ponto de causar um choque. Às vezes, falamos sobre 'adaptação transcultural', 'adaptação intercultural', 'aculturação'. Mas todos eles se referem à mesma coisa, a nossa reação humana natural a uma situação estranha, quando estamos fora do nosso lugar habitual (país,

região), cidade, distrito, etc.) enfrentam novas pessoas, novo clima, novos alimentos, etc.

3. Fale sobre o ABC do 'choque cultural' (ou adaptação). De facto, o choque cultural afeta todos os três níveis de nosso funcionamento: A: afeta = emoções - podemos sentir-nos incertos, ansiosos e stressados, devido ao simples facto de que o novo ambiente é para nós mais difícil de entender; B. comportamentos - cometemos erros: não use expressões apropriadas, códigos de cortesia, não se vista como os outros, etc.; C. cognições = pensamentos - como seres humanos, interpretamos constantemente as ações dos outros seres humanos ao nosso redor. Imersos numa cultura diferente, temos mais dificuldade em interpretar e também temos mais hipóteses de cometer erros.

4. Para finalizar, podemos pedir às pessoas que nos deem exemplos das pinturas para as três categorias: emoções, comportamentos, ideias. Também podemos perguntar o que foi mais difícil: pintar o positivo ou o negativo. Podemos perguntar, o que eles pensam, o que torna a experiência de alguém positiva ou negativa? (falaremos sobre o papel da sociedade anfitriã, a distância cultural da cultura, origem, fatores de personalidade e recursos).

Posto isto, dizemos adeus.

II.8. Apenas um minuto (Projeto COMPASS, Conselho da Europa).
https://www.coe.int/en/web/compass/just-a-minute

Nesta atividade as pessoas precisam de ser rápidas e incentivadas para conversar durante um minuto sobre a comunicação intercultural e os direitos humanos.

OBJETIVOS

- Apreciar como a comunicação intercultural e os direitos humanos são interconectados e indivisíveis.
- Desenvolver o pensamento crítico.
- Cultivar a autoconfiança para expressar opiniões pessoais.

DESCRIÇÃO (PASSO A PASSO)

Peça aos participantes para se sentarem em círculo.

Passe em volta do círculo. Peça a cada pessoa, sem olhar, para mergulhar a mão no chapéu e tirar um pedaço de papel.

Os participantes têm 5 minutos para se preparar para falar sem parar por um minuto sobre a declaração escrita no seu pedaço de papel. As regras são: sem hesitações e sem repetições.

Vá ao redor do círculo e peça a cada pessoa que faça seu "discurso".

Após cada "discurso", aguarde dois ou três minutos para comentários breves. Se as pessoas tiverem muito a discutir, anote o tópico e concorde em voltar ao assunto no final.

Quando todos tiverem a sua vez, volte e termine as discussões que tiveram que ser interrompidas. Em seguida, prossiga para o interrogatório e para a avaliação.

ESPAÇO NECESSÁRIO

Sala de aula ou algo similar.

MATERIAIS

Declarações, uma por participante; Um chapéu; Um relógio com ponteiro dos segundos ou temporizador.

Sessão de esclarecimento e avaliação

Comece por analisar como foi a atividade e depois fale sobre as questões levantadas e, finalmente, sobre as conexões com os direitos humanos.

• Foi difícil falar sem parar sobre os tópicos durante um minuto?

• Quais foram os tópicos mais difíceis de discutir e porquê?

• Qual das declarações foi a mais controversa e porquê?

• Qual foi a informação mais surpreendente que as pessoas ouviram?

• Quais direitos humanos que estavam em jogo em cada uma das declarações?

• O direito ao desporto é um direito humano? Em caso afirmativo, como é consagrado nos vários documentos de direitos humanos?

• Todos na sua comunidade têm acesso a atividades desportivas por sua escolha? Se não, por que não? O que pode ser feito para remediar isso?

II.9. Na escada (Projeto COMPASS, Conselho da Europa).

https://www.coe.int/en/web/compass/on-the-ladder

Esta atividade envolve dramatização e discussão. Os participantes refletem sobre o significado da participação dos jovens e discutem as maneiras de aumentar a sua própria participação na comunidade local.

OBJETIVOS

- Refletir sobre como os jovens podem participar e os fatores que proíbem ou facilitam a sua participação.

- Desenvolver habilidades para cooperar, organizar e agir em conjunto com outras pessoas.

- Cultivar um senso comum de responsabilidade pelas suas próprias ações.

DESCRIÇÃO (PASSO A PASSO)

Parte 1. Qual é a escada da participação? (45 minutos)

1. Pergunte aos participantes o que eles entendem com o termo "participação dos jovens".

2. Distribua o diagrama da escada da participação e explique que este é um modelo para pensar em diferentes maneiras de participar. Discuta brevemente os diferentes níveis.

3. Divida o grupo em 8 pequenos grupos. Atribua um nível de participação a cada grupo e peça que eles preparem uma encenação curta de 2 a 3 minutos para ilustrar o nível em que foram colocados.

4. Quando os grupos estiverem prontos, convide-os a apresentar as suas dramatizações. Permita que se façam perguntas ou tempo para comentários entre os diferentes papéis desempenhados, se os participantes quiserem

Parte 2. Como participamos

5. Peça aos participantes que trabalhem individualmente por 5 minutos, tentando encontrar exemplos nas suas próprias vidas nos oito níveis que puderem. Diga-lhes para pensar no que fazem em todos os aspectos: em casa, escola, clubes, trabalho e com a família e amigos.

6. Em seguida, convide os participantes a partilhar os seus exemplos em pequenos grupos de 4-5 pessoas. Ao discutir os exemplos, peça aos participantes que apresentem ideias para obstáculos (coisas que os impedem de subir a escada) e fatores facilitadores (coisas que os ajudam a subir na escada). Eles devem escrever cada ideia num "post-it" separado.

7. Enquanto os grupos estiverem a discutir, cole os títulos "obstáculos" e "fatores facilitadores" na parede a cerca de 2 metros de distância. Depois, traga os grupos e peça que colem os seus papéis na parede sob os títulos.

8. Reveja as duas listas com os participantes. Peça esclarecimentos sobre quaisquer declarações ambíguas e tente resolver quaisquer divergências entre os participantes sobre o posicionamento das declarações.

9. Agora, coloque os títulos "controlo" e "sem controlo" na parede, em baixo dos primeiros, e peça aos participantes para classificar cada lista em duas sublistas, dependendo se as declarações são sobre coisas que eles têm (ou poderiam ter) controlo sobre, ou se as declarações se referem a fatores externos que estão fora de seu controlo.

10. Por fim, reveja as posições dos trabalhos nas quatro listas. Em seguida, prossiga para a avaliação e interrogatório.

ESPAÇO NECESSÁRIO

Sala de aula ou algo similar.

MATERIAIS

Material informativo: "A escada da participação" (consulte também as informações básicas sobre cidadania e participação).

Folha de papel grande, caneta e tesoura, "Post-its" ou pequenos pedaços de papel a serem colados na parede.

Sessão de esclarecimento e avaliação

A atividade ajudou-o a pensar com mais clareza sobre como participa em diferentes áreas da sua vida? O que mais te surpreendeu?

Acha que a participação dos jovens em geral é alta ou baixa - na sua escola, clube e comunidade? Quais são as razões?

Importa se os jovens participam ativamente ou não? Porquê?

Considera-se a baixa participação como resultado principalmente de fatores internos (psicológicos) ou principalmente como resultado de fatores externos?

Como se sentem as pessoas quando são capazes de participar de uma forma genuína, ou seja, quando a sua participação não é apenas simbólica?

Os participantes do grupo gostariam de participar num "degrau" mais alto do que no momento? Em caso afirmativo, em que áreas? Quais são as razões para fazê-lo e quais são as razões contra?

Os participantes do grupo gostariam de poder participar num "degrau" mais baixo do que no momento? Em caso afirmativo, em que áreas? Quais são as razões para fazê-lo e quais são as razões contra?

Quantas pessoas acham que poderiam participar mais do que no momento e quantas acham que o farão? Se sim, como e quando?

Como o direito de participar na tomada de decisão é garantido nos documentos dos direitos humanos?

REFERÊNCIAS

a) Proyecto Grundtvig TIMING. Tool kit for intercultural mainstreaming (2009-11). Partners: Escuela Oficial de Idiomas de Oviedo (Spain), Eurocircle (France), Elan Interculturel (France), Masereelfonds (Belgium), Clavis Sprog & Kompetence (Denmark), MHTConsult (Denmark) & Margvis (Iceland) http://eurocircle.fr/wp-content/uploads/2017/05/timingtoolkit_en.pdf

b) COMPASS Manual for Human Rights Education with Young People. Council of Europe

INFORMAÇÃO HISTÓRICA INCLUÍDA NO VÍDEO JOGO DO E-CIVELES

E DISPONÍVEL POR QR-CODES

10 Pontos de interesse / Locais históricos de cada cidade

(Évora - Portugal, Antequera - Espanha, Udine - Itália, Velenje - Eslovénia).

Este manual também pode ser impresso e distribuído aos estudantes

Resumo

Nome da cidade:	Évora
País:	Portugal
Link 1:	
Link 2:	

História

A região de Évora é maioritamente cercada por locais arqueológicos, desde o início da Era Neolítica (5000-6000 a. C). Nesses locais arqueológicos encontramos dolmens (antas), menires, necrópoles e assentamentos pré-históricos.

Nos tempos romanos, Évora (na altura Eborae Liberalitas Julia) tornou-se uma cidade importante na província de Lusitania. A sua posição geográfica entre Olisippo (hoje Lisboa) um importante porto, e Emerita Augusta (hoje Mérida), a capital da província faz de Eborae Liberalitas Julia uma cidade importante para os comerciantes. A cidade romana ainda hoje visível, com o templo romano, os banhos e parte da antiga muralha.

Em 714 a cidade é conquistada pelos muçulmanos e durante este período (714-1165) é chamada de Yabura. Em 1165 é conquistada pelos cristãos e se torna parte do Reino de Portugal. Foi durante os séculos XII e XIV que a catedral foi construída. Corte das dinastias de Borgonha e Avis, seguiu em vários períodos de sua História os grandes acontecimentos do país. Também tem sido um centro cultural por um período muito longo.

Até 1580, era a segunda maior cidade de Portugal devido à importância política, perdendo-a quando Filipe II da Espanha se tornou também Filipe I de Portugal e a corte foi para Castilla. Apesar de nunca recuperar essa proeminência política, continuou (e continua a ser) um importante centro político e cultural do país.

Comentários

Código QR

Imagem

Co-funded by the Erasmus+ Programme of the European Union

e-Civeles

2018 AÑO EUROPEO DEL PATRIMONIO CULTURAL #EuropeForCulture

Resumo

Nome da cidade:	Évora
Nome do monumento:	Cromeleque dos Almendres
Código:	EV 01
Data de construção:	Há 7.000 anos

História

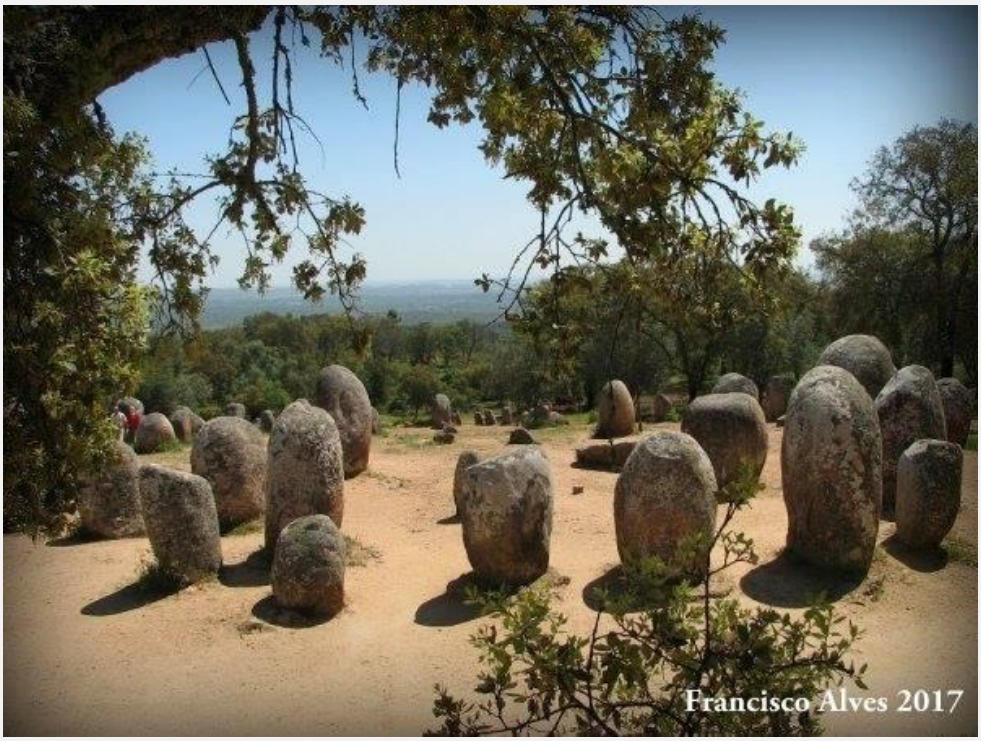
Cromeleque dos Almendres é um monumento megalítico cuja construção começou no final do sexto milénio a. C. e terminou no início do terceiro milénio a.C.

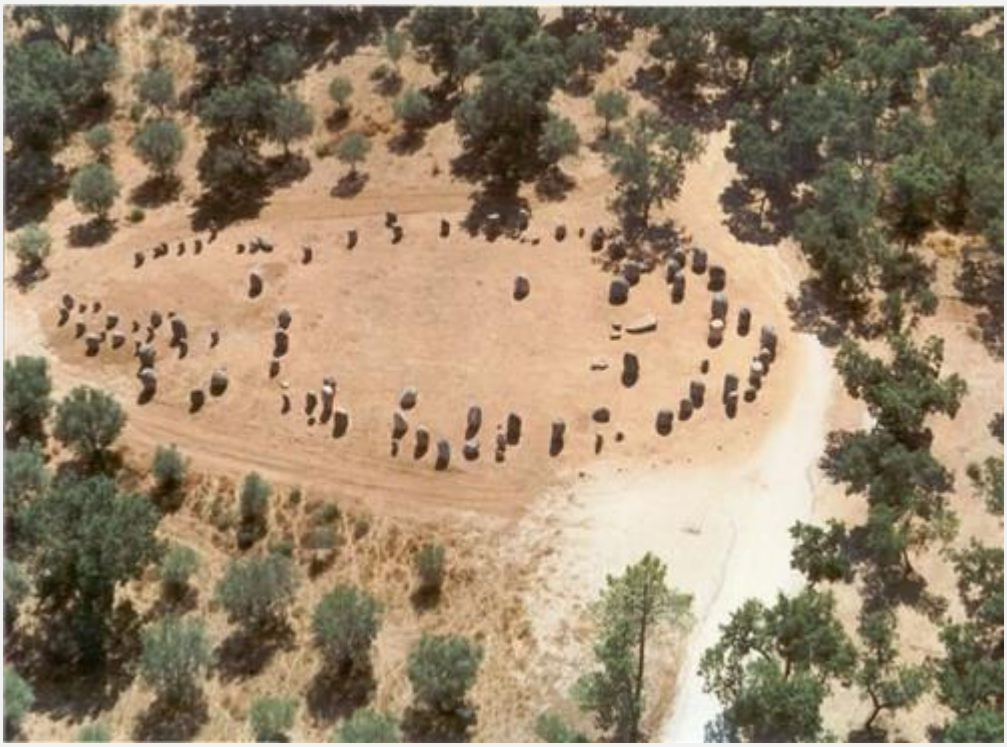
É o maior grupo existente deste tipo na Península Ibérica (e um dos maiores da Europa). O complexo é organizado com 95 monólitos num padrão circular. Alguns dos monólitos têm decoração.

O complexo foi descoberto em 1964 durante as explorações do Mapa Geológico de Portugal e é classificado como Monumento Nacional.

Código QR

Imagens





Resumo

Nome da cidade:	Évora
Nome do monumento:	Templo Romano
Código:	EV02
Data de construção:	Há 2.000 anos

História

O templo romano foi construído por volta de I a.C. em homenagem ao imperador Augusto. Faz parte do Fórum Romano Antigo da cidade Eborae Liberalitas Julia (nome romano de Évora). As capitais são em mármore e em estilo coríntio. Depois de ser um templo romano, foi provavelmente uma igreja cristã durante o primeiro período cristão. Durante a idade medieval, o templo foi incorporado nas muralhas da cidade e funcionou como uma estrutura defensiva. Foi um açougue do século XIV a 1831. No séc. XIX também foi usado como sino e é um dos três sinos de recuperação existentes em Évora. Também trabalhou como um patíbulo. Foram vários os usos que permitiram chegar aos nossos dias.

Em 1871 ocorreu uma transformação no templo, que destruiu as paredes entre as colunas e devolveu o templo à sua forma original. O arquiteto responsável foi o italiano Giuseppe Cinatti.

Nos anos oitenta do século XX, escavações arqueológicas, tornaram possível verificar que o templo tinha um espelho de água alimentado pelo aqueduto romano.

Código QR

Imagens

Resumo

Nome da cidade:	Évora
Nome do monumento:	Termas Romanas
Código:	EV03
Data de construção:	Há 2.000 anos

História

As Termas Romanas de Évora foram descobertas em 1987 durante as intervenções na Câmara Municipal. Construídas em torno do segundo e terceiro séculos, elas têm três espaços distintos e definidos:

- Laconicum: uma sala circular usada para banhos de vapor. Consiste numa piscina com 9 metros de diâmetro e em muito bom estado de conservação.
- Praefurnium: espaço onde o forno deveria fornecer calor.
- Natatio: Esse espaço é a antiga piscina, onde a água foi distribuída para as outras divisões.

As Termas Romanasde Évora foram alimentadas pelo aqueduto romano antigo, que precede o aqueduto do século XVI, que ainda hoje visível.

Código QR

Imagens

Resumo

Nome da cidade:	Évora
Nome do monumento:	Praça do Giraldo
Código:	EV 04
Data de construção:	Século XVI

História

A Praça do Giraldo é a praça principal de Évora. Construída no séc. XVI, o nome é dado ao destemido Geraldo Geraldes, o cavaleiro que conquistou Évora aos mouros em 1165.

Na Praça do Giraldo podemos encontrar uma fonte construída em 1571 pelo arquiteto Afonso Álvares. Toda construído em mármore branco, tem um plano circular, dividido em cave, poço, taça e arca em forma de pyxis, com um topo espetacular ao topo do conjunto. Para construir a fonte, um arco romano foi destruído. Segundo a tradição, os oito bicos correspondem às oito ruas que fluem para a praça.

Nesta praça encontramos também a Igreja de Santo Antão, construída por ordem do Cardeal Henrique (futuro rei de Portugal entre 1578 e 1580).A sua construção começou em 1557. No interior, os holofotes vão para a rara fachada de mármore do altar-mor representando o Apostolado da igreja que ocupava anteriormente o local, a capela de Santo Antoninho.

Por baixo dos arcos de um lado da Praça do Giraldo, aqueles que todos buscam por sua arquitetura e pela sombra que proporcionam,pode encontrar toda uma variedade de lojas.

Código QR

Imagens

Resumo

Nome da cidade:	Évora
Nome do monumento:	Sé Catedral
Código:	EV 05
Data de construção:	

História

O nome real da Catedral da Sé é a Basílica Sé de N.ª Sr.ª da Assunção. Contruída entre 1186 e 1250, mais tarde num estilo románico-gótico, pelo que pode encontrar elementos románicos e góticos na Sé.

Os claustros da catedral foram construídos entre 1317 e 1340 em estilo gótico. Cada canto da galeria do claustro tem uma estátua gótica de mármore de um dos Quatro Evangelistas. A Capela do Fundador, a capela funerária do bispo D. Pedro, construtor dos claustros, apresenta o seu túmulo com figura reclinada, uma estátua do Arcanjo Gabriel e uma estátua policromada de Maria. O andar superior dos claustros, acessível através de uma escada em espiral, oferece uma bela vista da catedral e da paisagem circundante.

Nas laterais da porta da igreja encontramos esculturas espetaculares dos doze Apóstolos, feitas pelo Mestre Pêro no séc. XIV.

Sofreu diversas melhorias nos séculos que se seguiram. Durante os séc. XV e XVI várias partes fundamentais foram feitas: o coro superior, o batistério e o arco da Capela de N.ª Sr.ª da Piedade. Neste período, a Catedral recebeu um espetacular órgão de tubos do período da Renascença.

No séc. XVIII, a catedral tornou-se mais rica com a construção da capela-mor em mármore, patrocinada pelo rei João V (com o dinheiro do ouro do Brasil).

Pode ver também nesta capela um belo crucifixo (chamado Pai de Cristo), que está acima da pintura de N.ª Sr.ª da Assunção; bustos de São Pedro e São Paulo.

Nos séc. XVI e XVII, a Sé de Évora foi palco da chamada Escola de Évora de Polifonia, que desempenhou um papel importante na história da música em Portugal. Compositores relacionados com a Catedral incluem Mateus de Aranda e Manuel Mendes e os seus alunos, Duarte Lobo e Filipe de Magalhães.

É crença comum que as bandeiras da frota de Vasco da Gama na sua primeira expedição ao Oriente foram abençoadas no primeiro presbitério da catedral em 1497.

Código QR

Imagens

Resumo

Nome da cidade:	Évora
Nome do monumento:	Capela dos Ossos
Código:	EV 06
Data de construção:	Século XVII

História

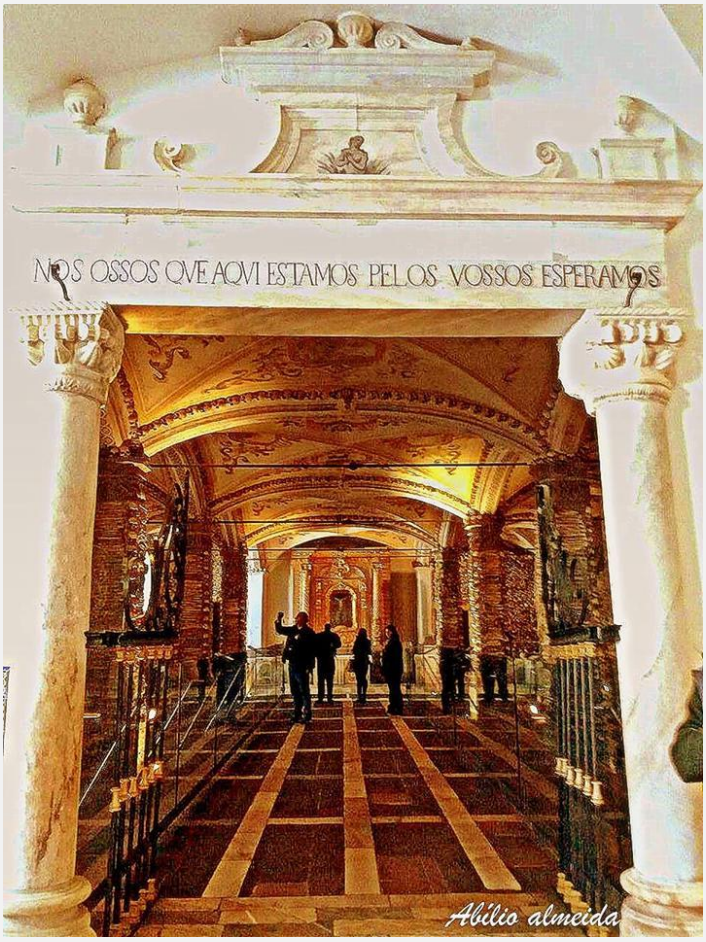
Construída por monges no séc. XVII para as pessoas refletirem sobre o significado da vida, no espírito do tempo (contra-reforma) e o transitório da vida cristã. As paredes e colunas são feitas de crânios e ossos humanos retirados de 42 vacas cinzentas da cidade que existiam em Évora e ocupavam terrenos valiosos. Não querendo condenar as almas das pessoas enterradas lá, os monges decidiram construir a capela e realojar os ossos. Tem cerca de 5.000 ossos.

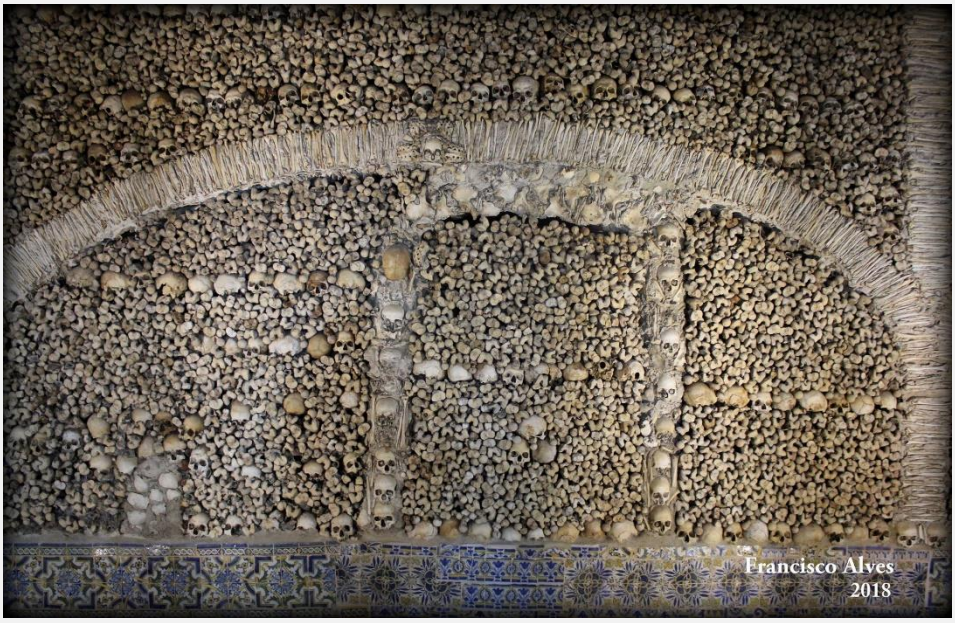
Os frescos que decoram o teto abobadado, datados de 1810, apresentam uma variedade de símbolos ilustrados por folhetos bíblicos e outros, com os instrumentos da Paixão de Cristo. A saída da capela, na parede, um painel azul, a regra do arquiteto Siza Vieira (vencedor do Pritzker em 1992), contrasta com a alusão da morte ao milagre da vida.

Em 2014, a revista Times considerou a capela de Bonne, em Évora, uma das atracções mais assustadoras do mundo.

Código QR

Imagens


NOS OSSOS QVE AQVI ESTAMOS PELOS VOSSOS ESPERAMOS
Abílio almeida


Francisco Alves
2018

Resumo

Nome da cidade:	Évora
Nome do monumento:	Igreja Dos Meninos da Graça
Código:	EV 07
Data de construção:	Entre 1537 e 1546

História

A Igreja e Convento de Nossa Senhora da Graça é um dos maiores monumentos do renascimento em Portugal. Foi construído para o alojamento dos Eremitas de Santo Agostinho, que tiveram o seu alojamento neste mesmo local desde 1511.

O arquitecto responsável pelo edifício foi Miguel de Arruada (O Arquitecto Real) em colaboração com Nicolau Canterene (janelas da capela da igreja, tumba de D. Afonso de Portugal, o bispo de Évora, que hoje se encontra no museu da cidade).

A igreja foi construída em granito local e são arquitecturas clássicas volumosas que permitem ao espectador ver todos os elementos do Renascimento. Em destaque estão os Filhos da Graça, estátuas de gigantes sustentadas por quatro globos de fogo, representando "os quatro cantos do mundo" onde os portugueses viajaram e o poder universal do rei D. João III.

Sofrendo o golpe da extinção das ordens religiosas, no ano de 1834, o Convento da Graça foi nacionalizado e transformado em sede militar. Entrou em grande ruína, perdendo muito dos seus valores sumptuários, o que constituiu uma enorme perda para a colecção artística de Évora.

Código QR

Imagens

Co-funded by the Erasmus+ Programme of the European Union

e-Civeles

2018 AÑO EUROPEO DEL PATRIMONIO CULTURAL #EuropeForCulture

Resumo

Nome da cidade:	Évora
Nome do monumento:	Universidade de Évora
Código:	EV08
Data de construção	1559

História

Fundada pelo Cardeal D. Henrique, a Universidade de Évora é a segunda universidade mais antiga de Portugal (depois de Lisboa ter sido transferida para Coimbra). Abriu as suas portas no dia 1 de Novembro de 1559. As principais disciplinas leccionadas foram Filosofia, Moral, Escritura, Teologia, Retórica, Gramática e Humanidades, que inserem totalmente esta Universidade na estrutura tradicional contra-reformista das instituições católicas europeias de ensino superior, que eram controladas pelos jesuítas.

No séc. XVII, mais precisamente em 1759, os jesuítas foram expulsos de Portugal e a universidade foi fechada. Ela funcionou então como um liceu até quefoi restaurada em 1973.

Arquitetonicamente falando, o destaque vai para o claustro renascentista, o salão de eventos com seu estilo barroco, os azulejos do século XVIII com temas bíblicos, mito-lógicos e naturais-greco-romanos que adornam as salas de aula.

No início do séc. XIX, durante as invasões napoleónicas, a Universidade de Évora foi ocupada por tropas francesas.

Na Universidade de Évora estudou algumas das grandes figuras da cultura portuguesa: Luís de Molina, Sebastião Barradas, Baltazar Teles e Francisco da Fonseca, por exem-plo.

Código QR

Imagens

Resumo

Nome da cidade:	Évora
Nome do monumento:	Palácio Dom Manuel
Código:	EV 09
Data de construção:	1468

História

O Palácio encontra-se no Jardim Público de Évora desde o séc.XIX, desenhado pelo arquitecto italiano José Cinatti. Na altura com a outra dimensão e com o nome de Palácio Real de Évora, foi criado por D. Afonso V, por volta de 1468. Ocupou parte do Convento de São Francisco e, com o tempo, o palácio separou-se do próprio convento, contra a vontade dos monges. Para começar, a sala de estudo do convento, para definir a primeira Biblioteca do Reino de Portugal para o Tribunal. A família real passou muito tempo no Palácio do Rei Manuel. Reuniões judiciais foram aqui realizadas, príncipes e princesas nasceram aqui. O palácio também serviu de palco para a representação de autos (peças), incluindo seis do grande dramaturgo português Gil Vicente.

O Palácio do Rei Manuel, como o conhecemos hoje, tem dois corpos alongados. No centro há uma torre com três andares. Todo o edifício tem o estilo híbrido do Alentejo, com fortes influências mouriscas peninsulares e uma decoração de base naturalista típica do estilo gótico tardio e manuelino. É igualmente decorado com detalhes mais recentes que se assemelham a arquitetura romana.

O destaque na parte norte do edifício é o pórtico manuelino, aberto ao norte, leste e oeste. Nenhum vestígio do séc. XIV pode ser encontrado hoje em dia acima do alpendre. Esta galeria tem arcadas com janelas de vidro, que foram o resultado das grandes mudanças feitas no Palácio do Rei Manuel a partir do séc. XIX.

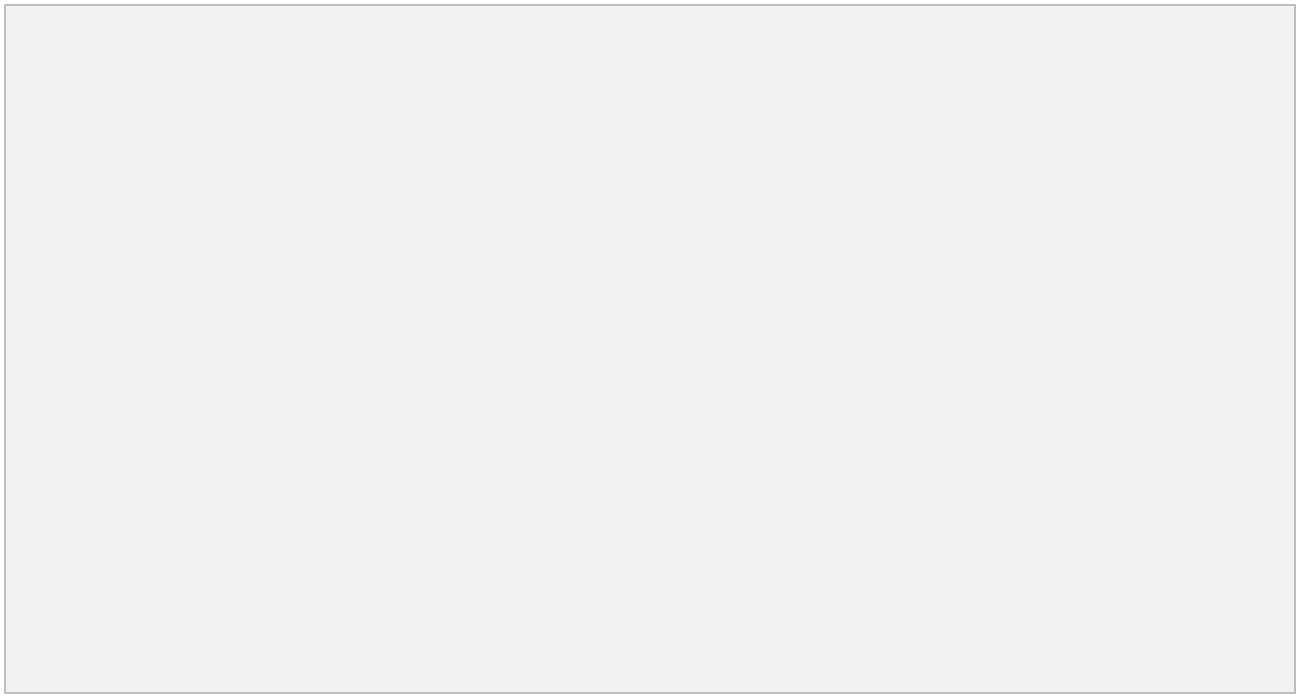
Na parte sul, a mais curta, ainda podemos ver a loggia com 5 arcos na forma de ferradura, estilo mudéjar. As portas geminadas manuelinas, semelhantes às janelas de todo o último andar, abrem para um terraço.

Quanto à torre, tem uma pequena varanda com arcos. Está aberto no primeiro andar e acessível através de uma grande porta manuelina. No terceiro andar, a luz entra pelas janelas renascentistas.

Em março de 1916 foi destruído por um incêndio, tendo permanecido assim até 1943, data em que foi recuperado pelos Monumentos Nacionais, que restauraram o edifício.

Código QR

Imagens



Resumo

Nome da cidade:	Évora
Nome do monumento:	Aqueduto Água de Prata
Código:	EV 10
Data de construção:	1531-1537

História

O Aqueduto Água de Prata, construído por ordem de D. João III e projetado pelo arquiteto real Francisco de Arruda, tem uma extensão de 18 km, para levar a água para a cidade, a partir da fonte da água de prata. A sua construção começou em 1531 e a inauguração ocorreu em 1537.

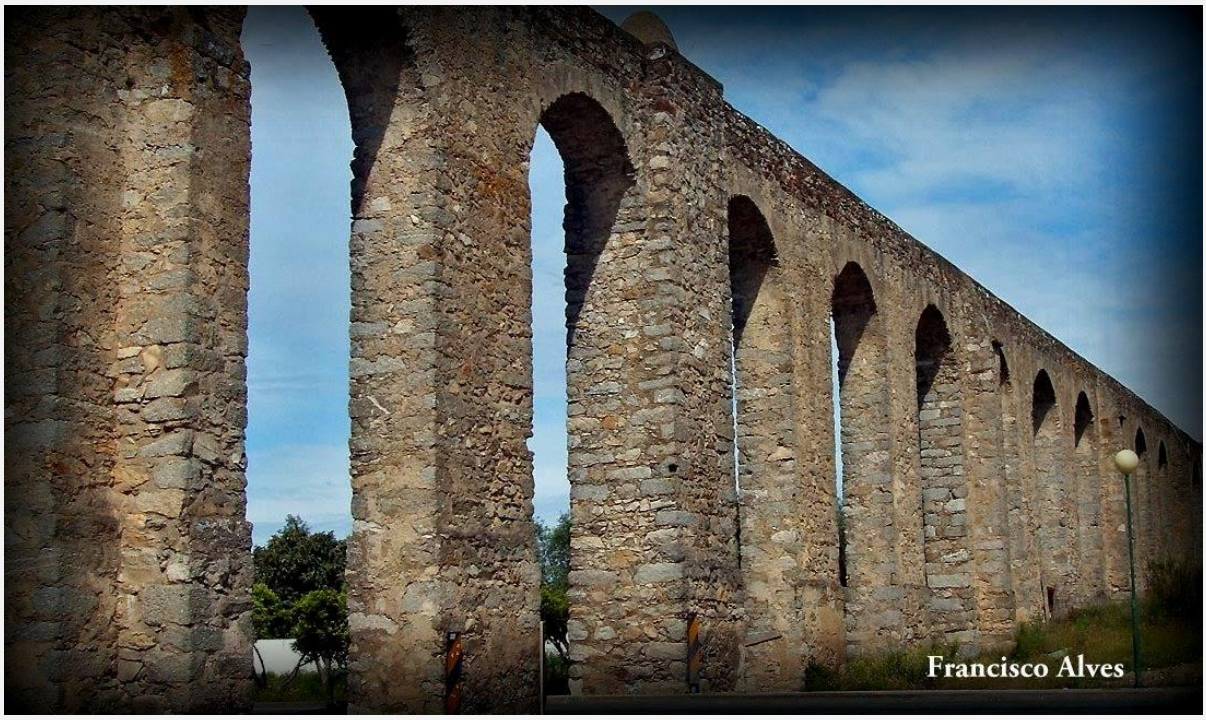
Esta construção mostra a importância política de Évora até 1580, cidade onde o rei e a corte passam muito tempo. O aqueduto não é apenas um presente do rei para a cidade (as pessoas desfrutam, embora não gostem dos impostos cobrados para pagá-las), mas também uma estrutura criada para levar água ao palácio real.

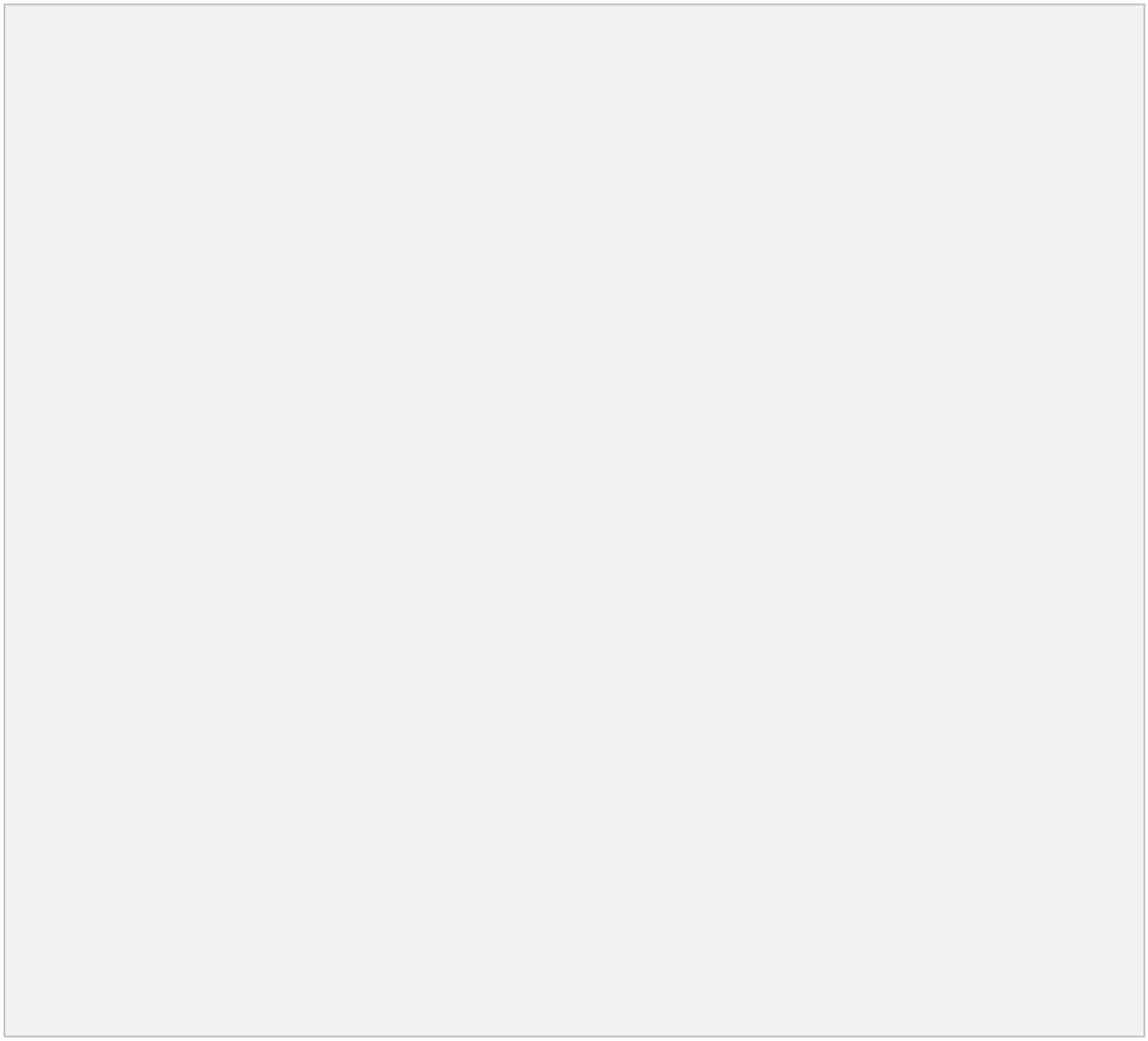
Em 2016, escavações arqueológicas permitiram confirmar que as medidas utilizadas por Francisco de Arruda foram as mesmas usadas pelos romanos 1500 anos antes no aqueduto da Ebora Liberalitas Iulia. A única diferença era que o aqueduto romano era mais alto porque pretendia transportar água para o templo romano, que está na elevação mais alta da cidade, enquanto que o palácio real está numa elevação mais baixa.

O aqueduto da água de prata antecede em cerca de duas décadas o aqueduto das águas livres de Lisboa.

Código QR

Imagens





Resumo

Nome da Cidade:	Antequera
País:	Espanha
Link 1:	https://turismo.antequera.es/en/
Link 2:	https://turismo.antequera.es/

História

A fundação de Antequera está atribuída ao aparecimento do município Romano de Antikaria, que ficou mais tarde conhecido como Antaquira, em árabe.

Mesmo que os primeiros restos da civilização tenham sido encontrados na arqueologia pré-histórica , datados de 6.000 a 2.000 anos a.C.

No século XVI, Antequera tornou-se uma das cidades mais importantes da Andalusia graças à sua grande actividade comercial.

Comentários

Fonte da fotografia: https://turismo.antequera.es/en/

Código QR

Imagem

Resumo

Nome da Cidade:	Antequera
Nome do Monumento:	Anta Menga
Código:	AN01
Data de Construção:	(3750-3650 a.C. aprox.)

História

Construída há cerca de 6000 anos, a Anta Menga é um monumento megalítico que está classificado como Património Mundial da UNESCO.

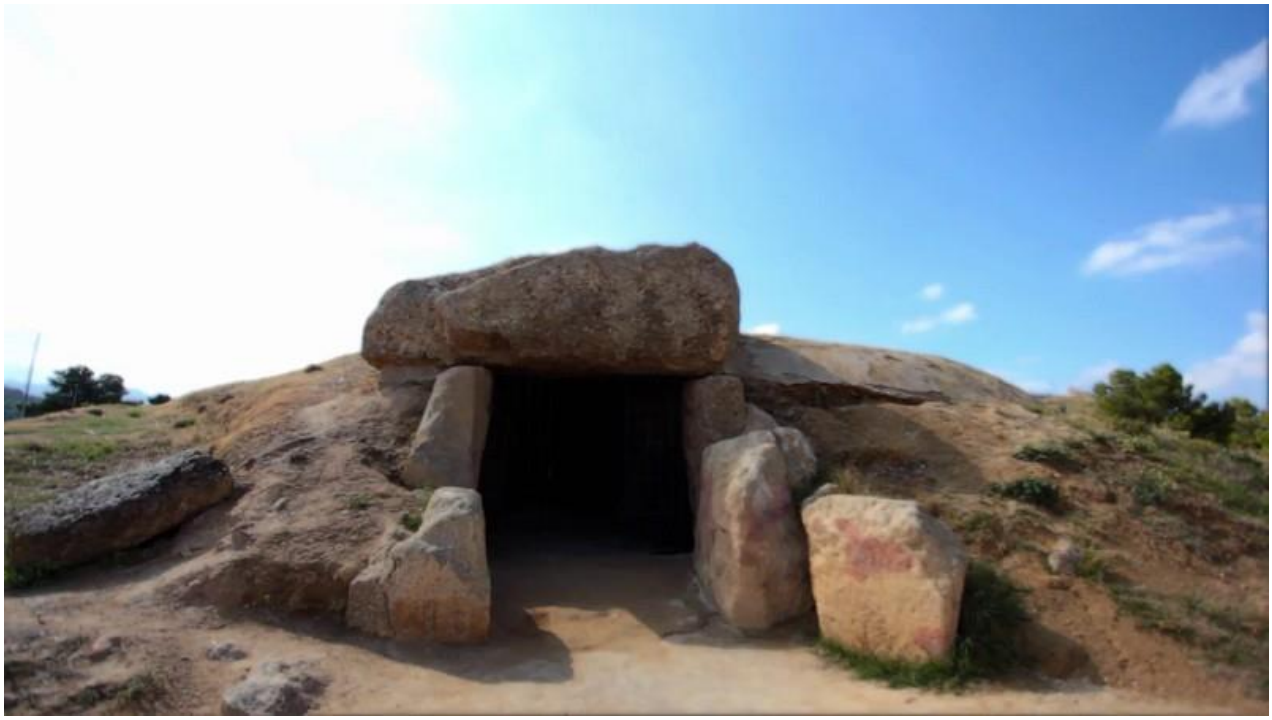
Este enorme túmulo faz parte da única anta de toda a Europa com vista para uma montanha antropomórfica conhecida como o Penhasco dos Namorados (La Peña de los Enamorados).

A Anta de Menga tem estado sempre aberta, sendo sempre reconhecida desta forma, ininterruptamente, desde que foi originalmente construída.

Fonte fotográfica:
Fotografia 1: https://esperanzavaroblog.wordpress.com/tag/dolmen-de-menga/
Fotografia 2: https://las4esquinas.com/colegios-abrazan-los-dolmenes-de/

Código QR

Imagens



Resumo

Nome da Cidade:	Antequera
Nome do Monumento:	Nascentes Romanas
Código:	AN02
Data de Construção:	Século I

História

Datadas por volta do Século I, estas nascentes Romanas foram descobertas por um simples acaso, no verão de 1988.

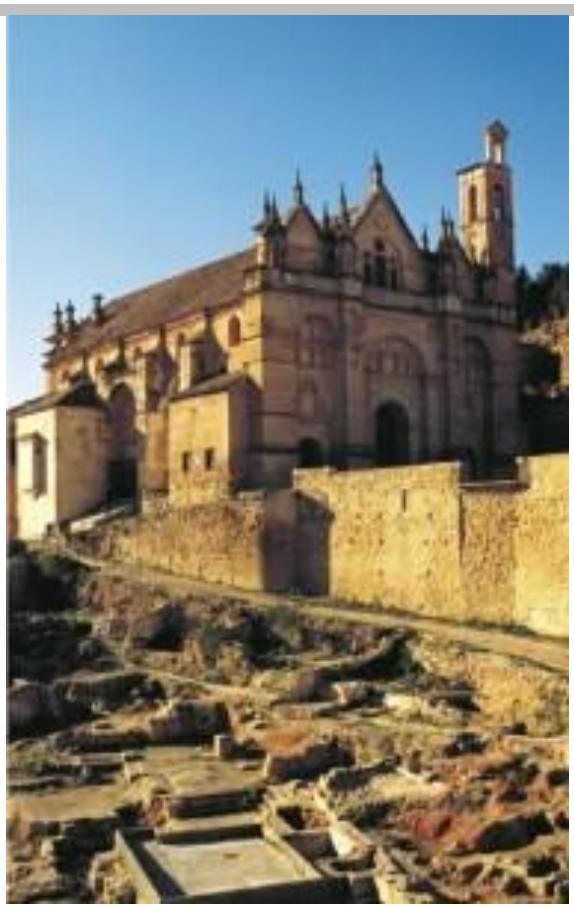
As nascentes Romanas estão localizadas no centro urbano, à parte da Igreja Colegiada de Santa Maria Maggiore.

A descoberta destas nascentes sugere a confirmação da existência de Antikaria.

Fonte fotográfica:
Fotografia 1: https://turismo.antequera.es/place/termas-romanas/
Fotografia 2: https://turismo.antequera.es/en/termasromanas/

Código QR

Imagens



Resumo

Nome da Cidade:	Antequera
Nome do Monumento:	Alcazaba
Código:	AN03
Data de Construção:	Século XI

História

As referências escritas mais antigas sobre a Alcazaba datam da primeira metade do século XI.

Em 1410, foi reconquistada pelo Infante Dom Fernando, daí o nome actual de "Antequera".

O castelo foi habitado até ser abandonado em 1656. Mias tarde, ganhou o título de Edíficio História Nacional.

Fonte fotográfica
Fotografia 1:
http://patrimoniohistorico.fomento.es/handlers/grandehandler.ashx?e=01973&i=01973-02&g=Galeria

Fotografia 2:
http://patrimoniohistorico.fomento.es/handlers/GrandeHandler.ashx?e=01973

Código QR

Imagens

Resumo

Nome da Cidade:	Antequera
Nome do Monumento:	Igreja Real Colegiada de Santa Maria
Código:	AN04
Data de Construção:	1514-1550

História

A Igreja Real Colegiada de Santa Maria combina os estilos Gótico e Renascentista.

A sua fundação está datada em 1503 na bula papal emitida pelo Papa Júlio II.

A sua arquitectura pode ser associada às cidades de Úbeda e Baeza, ambas declaradas como Património da Humanidade.

Fonte fotográfica
Fotografia 1:
https://media-cdn.tripadvisor.com/media/photo-s/04/27/24/b3/alcazaba-de-antequera.jpg
Fotografia2: https://media-cdn.tripadvisor.com/media/photo-s/14/c5/4e/4c/fachada.jpg

Código QR

Imagens

Resumo

Nome da Cidade:	Antequera
Nome do Monumento:	Igreja de El Carmen
Código:	AN05
Data de Construção	Séculos XVI – XVII

História

A Igreja do antigo Convento de Nossa Senhora de El Carmen em Antequera foi construída no século XVI – XVII.

A igreja foi desenhada segundo um estilo Mudéjar Granadino, embora o seu retábulo principal seja uma jóia da arte barroca.

O convento foi demolido no século XIX. Em 1976, foi declarado como um bem de interesse nacional.

Fonte fotográfica
Fotografia 1: http://www.iaph.es/imagenes-patrimonio-cultural-andalucia/bien.php?bi=1888
Fotografia 2: https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Iglesia_del_Carmen,_Antequera,_desde_el_Mirador_Puerta_de_Granada.jpg

Código QR

Imagens

Resumo

Nome da Cidade:	Antequera
Nome do Monumento:	Convento e Igreja Mãe de Deus em Monteagudo
Código:	AN06
Data de Cosntrução:	1747-1761

History

O edifício do Convento integra estruturas e materiais do convento que foi construído por volta de 1528.

A Igreja está registada como obra do arquitecto Cristóbal Garcia do Século XVIII

O Convento está fechado e não é usado desde 2004. Em 2006 foi declarado como Bem de Interesse Cultural.

Fonte fotográfica
Fotografia 1: https://repositorio.iaph.es/handle/11532/312782
Fotografia 2: https://repositorio.iaph.es/handle/11532/312778

Código QR

Imagens

Resumo

Nome da Cidade:	Antequera
Nome do Monumento:	Igreja de São Sebastião
Código:	AN07
Data de Construção:	1540-1706

História

Foi construída entre 1540 e 1706. Andrés Burgueño foi quem concluiu a sua construção.

O histórico estilo artístico desta Igreja é o Renascimento com traços espanhóis, o Plateresco, com elementos barrocos.

Em Espanha, as igrejas colegiadas pararam a sua actividade por volta do século XIX. O Santo Real de São Sebastião recuperou a sua actividade em 1889.

Fonte Fotográfica
Fotografia 1: https://www.flickr.com/photos/36623892@N00/albums/72157637164917486
Fotografia 2: https://las4esquinas.com/la-iglesia-de-san-sebastian-de/

Código QR

Imagens

Resumo

Nome da Cidade:	Antequera
Nome do Monumento:	O Arco dos Gigantes
Código:	AN08
Data de Construção:	1585

História

Construído em 1585 no lugar do antigo portão da fortaleza Mulçumana conhecido como “The Estepa One“ (O Estepa um).

O conselho da cidade decidiu colocar no Arco as estátuas e as lápides latinas encontradas nas cidades romanas vizinhas.

O pote de lírios na pedra angular, o castelo e o leão na cornija compõem o brasão da cidade.

Fonte Fotográfica
Fotografia 1: https://turismo.antequera.es/place/arco-de-los-gigantes/
Fotografia 2: https://andaluciarustica.com/antequera-arco-de-los-gigantes.htm

Código QR

Imagens

Resumo

Nome da Cidade:	Antequera
Nome do Monumento:	Capela da Tribuna da Santíssima Virgem da Ajuda
Código:	AN09
Data de Construção:	1715

História

Datada do ano 1715, esta capela é caracterizada pelo seu estilo barroco.

A tradicional procissão religiosa da Sexta-Feira Santa faz uma paragem na Capela da Tribuna da Santíssima Virgem da Ajuda.

A sua aparência actual deve-se ao facto de uma restauração feita ao estilo de Francisco Pons Sorolla em 1963.

Fonte Fotográfica
Fotografia 1: https://www.verpueblos.com/andalucia/malaga/antequera/foto/1306880/
Fotografia 2: https://turismo.antequera.es/place/capilla-tribuna-virgen-socorro-2/

Código QR

Imagens

Resumo

Nome da Cidade:	Antequera
Nome do Monumento:	Palácio Nájera
Código:	AN10
Data de Construção:	Séculos XVII – XVIII

História

Possui uma arquitectura civil do século XVIII, cujo o seu titular foi Don Alfonso de Eslava y Trujillo.

O palácio está documentado como sendo um trabalho de Nicolás Mejías, num estilo barroco.

Actualmente é o Museu da Cidade de Antequera.

Fonte Fotográfica
Fotografia 1: https://www.flickr.com/photos/elgipiese/9422033615
Fotografia 2: http://www.malaga.es/es/turismo/patrimonio/lis_cd-3972/palacio-najera-museo-municipal

Código QR

Imagens

Resumo

Nome da cidade:	Udine
País:	Itália
Link 1:	HTTPS://WWW.TURISMOFVG.IT/UDINE
Link 2:	HTTPS://WWW.VISIT-UDINE.IT/IT/

História

Udine é uma cidade com quase 100.000 habitantes e está localizada no nordeste da Itália, nas planícies.

O seu passado possui uma história de mil anos, desde a Idade Média: Império Romano Germânico, a República Sereníssima de Veneza, Napoleão, o Império Austro-Húngaro e o Reino da Itália (atual República Italiana).

Nos seus monumentos podemos identificar vários estilos arquitectónicos como o Gótico, o Veneziano, o Renascentista, o Barroco, o Neoclássico, o Art Nouveau e o Moderno.

Comentários

Código QR

Imagem

Co-funded by the Erasmus+ Programme of the European Union

Resumo

Nome da Cidade:	Udine
Nome do Monumento:	A Colina de Udine
Código:	UD01
Data de Construção:	Idade Média - de 983

História

O primeiro local povoado em Udine foi construído na colina, no meio da planície, por questões de segurança, controlo e defesa da cidade.

O governador desta cidade friuliana vivia no castelo medieval construído na colina.

Podemos chegar ao topo da colina através de dois trilhos cercados de vegetação ou então por uma grande escadaria.

Código QR

Imagens

Co-funded by the Erasmus+ Programme of the European Union

e-Civeles

2018 AÑO EUROPEO DEL PATRIMONIO CULTURAL #EuropeForCulture

Resumo

Nome da Cidade:	Udine
Nome do Monumento:	Praça Giacomo Matteotti
Código:	UD02
Data de Construção:	1223-1248

História

A rua mais antiga tem o nome de de Mercatovecchio, isto é, Mercado Velho, porque desde 1223, que esta rua realiza as suas actividades de artesanais assim como é onde se encontram algumas oficinas de artesanato.

Em 1248 o número de habitantes aumentou e uma nova praça de mercado foi construída: o Forum Novum.

Hoje, esta praça, tem o nome de Giacomo Matteotti. No entanto, os habitantes de Udine chamam-lhe Praça San Giacomo, que é o nome da igreja presente na praça.

Código QR

Imagens

Resumo

Nome da Cidade:	Udine
Nome do Monumento:	Rogge Udine – Valas de Irrigação (Canais)
Código:	UD03
Data de Construção:	1171-1217-1886

História

Udine foi buscar água de dois canais naturais que se chamam Rogge, construídos usando a inclinação natural da terra.

Muitas partes das antigas valas foram enterradas mas algumas ainda estão bem visíveis.

No século XIX, um terceiro canal, chamado Ledra, foi construído, de onde retiraram água do rio Tagliamento.

Código QR

Imagens

Co-funded by the Erasmus+ Programme of the European Union

e-Civeles

2018 AÑO EUROPEO DEL PATRIMONIO CULTURAL #EuropeForCulture

Resumo

Nome da Cidade:	Udine
Nome do Monumento:	Duomo – Catedral Santa Maria Annunziata
Código:	UD04
Data de Construção:	Idade Média

História

Construída em 1236 por uma firme resolução dos patriarcas que, na altura, governavam Friuli de Udine.

Um desastroso terramoto, em 1348, causou graves e sérios danos, o que fez com que a aparência desta catedral tenha sido alterada nos séculos seguintes.

Ao lado do Duomo, encontra-se a torre octogonal onde no seu interior se encontram os sinos, e que foi construída em 1441, no Batistério.

Código QR

Imagens

Resumo

Nome da Cidade:	Udine
Nome do Monumento:	Paredes e Portões: Porta de Aquileia
Código:	UD05
Data de Construção:	1440

História

Em 1440 foi construído o último círculo de muralhas à volta da cidade de Udine. Esta muralha tinha 7119 metros de comprimento.

Haviam nove portões que se chamavam Villalta, San Lazzaro, Gemona, Pracchiuso, Ronchi, Aquileia, Cussignacco, Grazzano, Poscolle.

Os que ainda são possíveis de ver são: o Portão Manin, o Portão Santa Maria, o Portão Aquileia, o Portão Villalta do quinto círuclo de muralhas.

Código QR

Imagens

Co-funded by the Erasmus+ Programme of the European Union

e-Civeles

2018 AÑO EUROPEO DEL PATRIMONIO CULTURAL #EuropeForCulture

Resumo

Nome da Cidade:	Udine
Nome do Monumento::	Praça Libertà: Lionello Loggia e San Marco Lions
Código:	UD06
Data de Construção:	1448-1878

História

A Praça Libertà é a “biografia monumental“ de toda a história da cidade de Udine e das suas mudanças políticas.

A praça é composta pela Loggia da Câmara Municiapl, o Leão de S. Marcos e pelo Monumento da Paz de Campoformio.

Ao longo dos séculos, esta praça teve diversos nomes como por exemplo, Praça del Comune, Praça Contarena, Praça Vittorio Emanuele II e, hoje, tem o nome de Praça Libertà.

Código QR

Imagens

Co-funded by the Erasmus+ Programme of the European Union

e-Civeles

2018 AÑO EUROPEO DEL PATRIMONIO CULTURAL #EuropeForCulture

Resumo

Nome da Cidade:	Udine
Nome do Monumento:	Castelo de Udine
Código:	UD07
Data de Cosntrução:	1517-1547

História

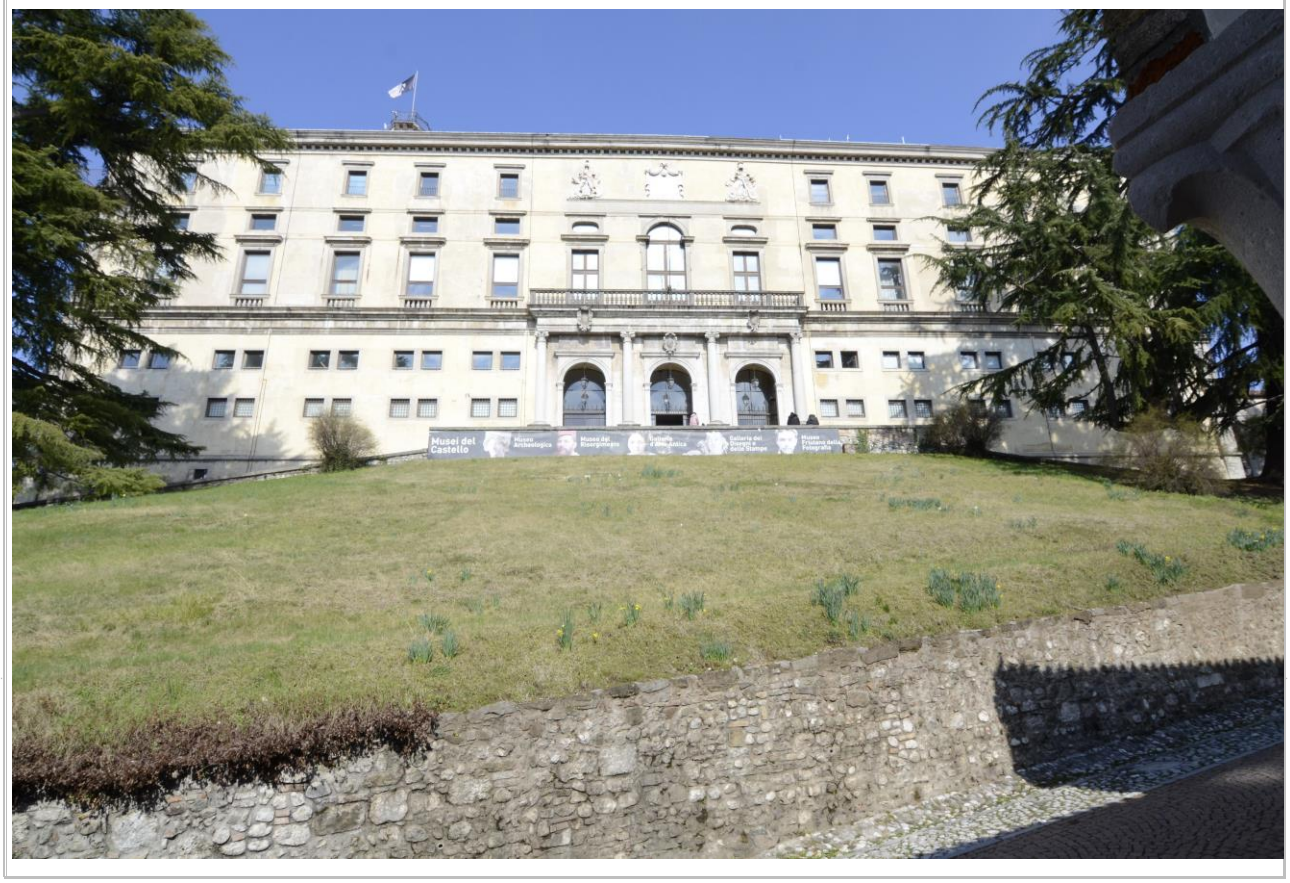
É chamado de Castelo mas no entanto, trata-se de um palácio renascentista, construído após o terramoto de 1511.

As pessoas de Udine chamam-lhe de Castello (castelo) e cantam a música "O ce biel cjscjel a Udin", isto é, “Olhe para o belo castelo em Udine“.

Nos dias de hoje,podemos visitar o castelo de Udine e visitar os Museus Cívicos assim como participar em conferências no salão do Parlamento.

Código QR

Imagens



Co-funded by the Erasmus+ Programme of the European Union

e-Civeles

2018 AÑO EUROPEO DEL PATRIMONIO CULTURAL #EuropeForCulture

Resumo

Nome da Cidade:	Udine
Nome do Monumento:	O Palácio Patriarcal
Código:	UD08
Data de Construção:	1526-1726

História

Este palácio foi construído pelos patriarcas depois do castelo ter sido cedido ao governo veneziano.

Após a cedência do castelo, seguiram-se diferentes etapas de construção deste palácio até 1726, onde o artista Tiepolo, criou magníficas decorações de frescos.

Hoje trata-se de um Museu que contém frescos de Giovanni da Udine, Giambattista Tiepolo e tem também, uma colecção de estátuas feitas em madeira.

Código QR

Imagens

Museo Diocesano e
Gallerie del Tiepolo
Museo Diocesano e
Gallerie del Tiepolo

Co-funded by the Erasmus+ Programme of the European Union

e-Civeles

2018 AÑO EUROPEO DEL PATRIMONIO CULTURAL #EuropeForCulture

Resumo

Nome da Cidade:	Udine
Nome do Monumento:	Palácio Municipal
Código:	UD09
Data de Construção:	1888-1932

História

É nomeado de Palazzo D'Aronco em homeanagem ao arquitecto Raimondo D'Aronco, que o projectou em 1888, numa comissão pública.

Começou a ser construído em 1911, mas a sua construção esteve interropida durante as I Guerra Mundial. A sua construção deu-se por completa em 1932.

Este palácio de grandes dimensões ocupa um quarteirão inteiro e reproduz os esquemas dos pórticos típicos e característicos de Udine, as Arcadas.

Código QR

Imagens

Co-funded by the Erasmus+ Programme of the European Union

e-Civeles

2018 AÑO EUROPEO DEL PATRIMONIO CULTURAL #EuropeForCulture

Resumo

Nome da Cidade:	Udine
Nome do Monumento:	Praça XXVI Luglio: OTemplo Ossuário (Igreja dos Ossuários)
Código:	UD10
Data de Construção:	1925

História

Existem dois monumentos principais da história de Udine que são o Templo Ossuário, da altura da I Guerra Mundial, e o Monumento à Resistência, da II Guerra Mundial.

O Templo Ossuário encontra-se na Praça XXVI de Julho de 1866, visto que nesta data se comemora a chegada do exército italiano e também a passagem de Udine para o estado italiano.

O templo é uma transformação monumental da igreja que se tornou num local em memória de todos aqueles que não resistiram durante a I Guerra Mundial.

Código QR

Imagens

Resumo

Nome da Cidade:	Velenje
País:	Eslovénia
Link 1:	http://www.velenje-tourism.si/en/
Link 2:	

História

Embora as origens da cidade remotem à idade media, Velenje ganhou a sua reputação internacional como uma cidade moderna apenas na década de 1960.

Nestes anos, a vila outrora de pequenos agricultores tornou-se numa cidade animada com cerca de 30,000 habitantes, onde encontraram trabalho numa mina de carvão e numa fábrica de electrodomésticos.

O que torna Velenje única é o facto desta cidade ter sido construída pelos seus próprios trabalhadores de forma voluntária. As pessoas que se empenharam e trabalharam mais na construção da cidade receberam posteriormente apartamentos maiores. Este espírito de solidariedade ainda é notório nos dias de hoje. Por exemplo, existe um serviço de transportes públicos gratuito e uma infinidade de eventos culturais e sociais durante o ano todo.

Comentários

Código QR

Imagens

Co-funded by the Erasmus+ Programme of the European Union

Resumo

Nome da Cidade:	Velenje
Nome do Monumento:	Castelo de Velenje
Código:	VE01
Data de Construção:	Século XII

História

O Castelo de Velenje é um dos castelos mais preservados da Eslovénia. Este desempanhou um papel fundamental no controlo das rotas desde a Bacia de Celje até à Caríntia.

Desde os tempos medievais, o Castelo Velenje que se encontra no Vale Šalek, conhecido também como o “Vale dos Castelos“, por possuir mais de vinte castelos construídos neste vale.

Em 1957, a mina de carvão de Velenje fundou o Museu de Carvão e Minas Eslovenas no castelo. A pouco e pouco as primeiras colecções foram organizadas e ao mesmo tempo, foi sendo feita uma renovação intensiva do edifício.

Código QR

Imagens

Resumo

Nome da Cidade:	Velenje
Nome do Monumento:	Vila Herberstein
Código:	VE02
Data de Construção:	1880

History

A Vila Herberstein foi construída num estilo romântico histórico como casa de verão para a família aristocrática Herberstein, enquanto esta região pertencia à Áustria.

Após a II Guerra Mundial, esta serviu como prisão para os soldados alemães, antes de ser transformada num café com discoteca na cave.

Desde 1990 que é propriedade da empresa Gorenje. E é agora um restaurante gourmet e um pequeno hotel de luxo.

Código QR

Imagens

Resumo

Nome da Cidade:	Velenje
Nome do Monumento:	Antiga Central Eléctrica de Velenje
Código:	VE03
Data de Construção:	1935

História

A disponibilidade de carvão existente na mina de carvão mais próxima, levou à construção da primeira central termoeléctrica em 1927.

Em 1959, o TEV começou a produzir energia térmica para suprimir as necessidades da recém construída cidade de Velenje, sendo o primeiro sistema de aquecimento urbano existente na Eslovénia, no então país da Jugoslávia.

Em 1971, a operação acabou e a rede de aquecimento foi conectada à nova central de Šoštanj, que se encontra a uma distância de 7 km. O edifício permanece com monumento arquetectónico, para os primeiros edifícios industriais e é usado como entrada para o Museu subterrâneo da mina de carvão.

Código QR

Imagens

Resumo

Nome da Cidade:	Velenje
Nome do Monumento:	Universidade do Povo
Código:	VE04
Data de Construção:	1959

História

Originalmente chamada de “Universidade dos Trabalhadores“, este edifício de três andares foi erguido com a contribuição voluntária dos trabalhadores.

Este edifício continha o “Clube de Trabalhadores“, onde os mineiros e outros trabalhadores se reuniam depois de muito trabalho, onde conversavam em paz, liam os jornais diários e revistas e onde se podiam divertir com jogos.

Nos dias de hoje, a Universidade do Povo gere um ambicioso programa de educação para adultos.

Código QR

Imagens

Resumo

Nome da Cidade:	Velenje
Nome do Monumento:	Centro Cultural
Código:	VE05
Data de Construção:	1959

História

O Centro Cultural é o ex libris de Velenje. Situado na Praça Tito tendo aberto ao público em 1959.

Por intermédio de ilusões perspicazes, a fachada de entrada cria a sensação de um grande palco elevado, que se abre amplamente para uma multidão de milhares de pessoas que se encontrem na praça.

Todas as paredes do Centro Cultural apresentam elementos muito interessantes de design de pintura em perspectiva. As duas escadas laterais estendem o edifício horizontalmente.

O Centro Cultural de Velenje foi considerado um dos mais belos edifícios da Jugoslávia devido à qualidade do seu design e da sua utilidade.

Código QR

Imagens

Resumo

Nome da Cidade:	Velenje
Nome do Monumento:	Hotel Paka
Código:	VE06
Data de Construção:	1961

História

O Hotel Paka foi inaugurado em 1961 como um marco para moderna cidade de Velenje.

Na época da República Jugoslava, o primeiro andar continha duas suites de luxo com televisão. No topo do hotel havia um terraço “mobilado com bom gosto, com mesas e cadeiras garen, que dava uma bela vista sobre a cidade recém desenvolvida“. O hotel também convidava os seus hóspedes para “um programa de bar internacional, com danças orientais e striptease todos os dias, execpto Segundas-feiras“.

Nos dias de hoje, o Hotel Paka é um hotel normal de 4 estrelas.

Código QR

Imagens

Resumo

Nome da Cidade:	Velenje
Nome do Monumento:	Torre dos Mineiros
Código:	VE07
Data de Construção:	1962

História

Em 1962, foram construídos os primeiros cinco blocos residenciais em Ljubljana como parte do desenvolvimento habitacional de Savsko Naselje.

A mesma planta do bloco foi usado para a construção do bloco em Velenje, sendo o edifíco mais alto da Praça de Tito. Foi durante muito tempo o edifício mais alto de Velenje, com os seus catorze andares residenciais.

Este bloco habitacional foi o primeiro exemplar, em Velenje, com uma construção esquelética com uma fachada apenas de betão pré-fabricado, alumínio e elementos de vidro.

As escadas e os elevadores encontram-se no centro do edifício, com quatro apartamentos a rodeá-los, simetricamente, e cada um com um núcleo de instalação no centro. Esta instalação, denominada de “Caixa Sanitária“ é composta por uma casa de banho e uma kitchenette. A rota circular à volta desta caixa dá a sensação de um apartamento maior e liga os espaços comuns.

Este foi um plano de construção revolucionário. Um pavilhão, sala das máquinas do elevador, com um design exclusivo que se ergue até ao terraço.

Código QR

Imagens

Resumo

Nome da Cidade:	Velenje
Nome do Monumento:	Lago Velenje
Código:	VE08
Data de Construção:	Finais dos anos 1960

História

A criação do Lago Velenje é uma das criações mais invulgares de sempre, devido aos vários anos de actividade mineira no Vale de Šalek provocou um desnível que resultou numa inundação de água, que criou uma série de três lagos, o Lago Škale, o Lago Družmirje e o Lago Velenje, que apareceu no final dos anos 1960.

Com 54 metros de profundidade, o Lago de Velenje é o lago com maior profundidade em toda a Eslovénia e também o maior dos três lagos. Este lago tem uma forma praticamente rectangular, com aproximadamente 14 km de comprimento e 1,3 km de largura.

A área ao redor deste lago é ideal para um dia de diversão ao ar livre. Desportos aquáticos, natação e vela, são apenas umas das muitas actividades possíveis para se fazer neste lago. Existe também uma praia, a Praia de Velenje, que fica nas proximidades assim como, existem muitos parques de campismo para quem pretende ficar mais uns dias.

A produção anual da mina de Velenje é de 4 milhões de toneladas, fazendo desta mina uma das minas com maior exploração subterrânea do mundo. Juntamente com a Central Eléctrica, que usa a maior parte do carvão Velenje para a produção de energia, estes providenciam um terço das necessidades anuais de energia da Eslovénia.

Código QR

Imagens

Resumo

Nome da Cidade:	Velenje
Nome do Monumento:	Centro de Saúde
Código:	VE09
Data de Construção:	1963

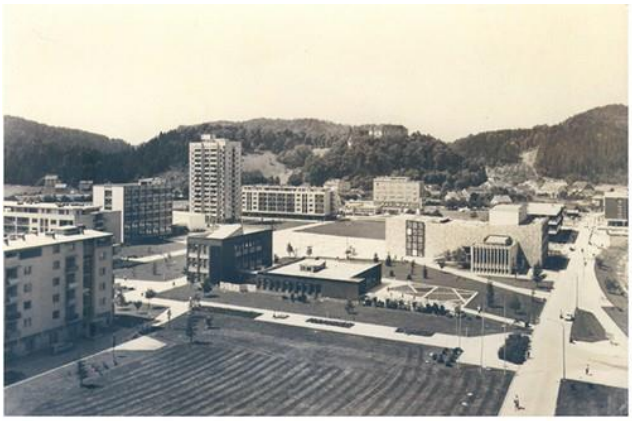
História

Esta parte do Centro de Saúde (que é agora a parte antiga) tem apenas um único andar que por sua vez tem uma ala com vários corredores que possui Clínicas assim como serviços administrativos. O centro conta com dois corredores de vidro que separam e ligam as alas. Os frontões da ala inferior são revestidos de rocha vulcânica e o piso da ala superior é revestido de calcário polido. O edifício possui algumas características especiais como a sua estrutura que consiste num padrão cruzado de tiras de metal, pedra e nos tijolos sobre as janelas.

O cuidar das pessoas e o desejo do seu funcionamento ditavam por soluções humanas. Os corredores, que se ligam entre si, são leves e iluminados com elementos naturais. O arquitecto deu uma especial atenção às escadas, que têm um caracter muito especial.

Código QR

Imagens



Resumo

Nome da Cidade:	Velenje
Nome do Monumento:	Estátua Tito
Código:	VE10
Data de Construção:	1959

História

A velha Velenje de 1889 (Slovene: Staro Velenje), a antiga parte da cidade dos dias de hoje, era uma pequena cidade mercantil com 364 habitantes, localizada no centro e aos pés do Castelo de Velenje. A indústria de mineira de linhito na área contribuiu para a expansão da cidade antes da II Guerra Mundial.
Após a guerra, Velenje avançou e desenvolveu-se rapidamente passando a ser uma cidade moderna. A cidade foi planeada e construída na década de 1950, na época da República Socialista da Eslovénia. Gorenje, o fabricante de electrodomésticos, um tempo mais tarde, mudou a sede da sua empresa para a cidade.

A Praça Central Tito foi inicialmente inaugurada a 20 de Setembro de 1959, e ostenta a maior estátua do mundo do homem que para muitos simboliza a glória do antigo estado jugoslavo: Josip Broz Tito.
Inaugurada a 24 de Julho de 1977 para comemorar o 130º aniversário da fundação da Liga Comunista, com cerca de 10 metros de altura, a estátua representa o governante de longa data, numa pose solene e de reflexão, envergando o seu traje militar com as mãos cruzadas atrás das costas. Esta estátua continua a ser uma das atrações mais famosas de Velenje.
A estátua foi desenhada por Antun Augustinčič e Vladimir Herljević. A praça foi também usada como ponto de encontro entre Nikita Khrushchev e Leonid Brezhnev, assim como para Edward Gierek e Nicolae Ceaușescu.

Código QR

Imagens