

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

Departamento de Educação
Mestrado em Didática da Língua Portuguesa

Gramática Combrincadeiras: à descoberta do adjetivo, no 2º ano de escolaridade

Maria de Fátima Brinhosa Machado

Coimbra
2012

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

Departamento de Educação

Mestrado em Didática da Língua Portuguesa

Gramática Combrincadeiras:

à descoberta do adjetivo, no 2º ano de escolaridade

Maria de Fátima Brinhosa Machado

Trabalho realizado sob a orientação da Professora Doutora Lola Geraldês Xavier

Outubro de 2012

Texto escrito segundo o Novo Acordo Ortográfico

AGRADECIMENTOS

À Professora Doutora Lola Xavier, pela orientação, pelos incentivos, e pela constante disponibilidade com que me acompanhou na construção deste projeto.

Aos meus colegas de Mestrado, em particular aos que pertencem ao Agrupamento de Escolas Coimbra Centro, pelo companheirismo, amizade e apoio durante todo o Mestrado.

À minha família, especialmente ao meu marido, pela compreensão e paciência nos momentos de maior tensão.

RESUMO

Devido às profundas e constantes transformações operadas na sociedade em que vivemos, as crianças de hoje contactam cada vez mais com as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), exigindo, assim, uma escola que se adapte às suas realidades e motivações. Torna-se, por isso, imperioso caminhar a par dessa evolução, de modo a proporcionar-lhes novos espaços de aprendizagem e, por conseguinte, novas formas de refletir e de construir conhecimento.

A principal finalidade deste trabalho é mostrar como podemos integrar as TIC de forma articulada com atividades de aprendizagem pela descoberta e com o ludismo, na abordagem ao adjetivo, por forma a tornar o processo de ensino e aprendizagem da gramática mais estimulante e proficiente.

Este projeto resultou do trabalho realizado junto de um grupo de alunos do 2º ano de escolaridade. No decorrer da sua operacionalização, pudemos verificar que a aplicação de atividades pela descoberta, com recurso às TIC, permitiu aos alunos consolidar e construir o conhecimento gramatical de uma forma consciente e reflexiva.

O sucesso do processo de ensino e aprendizagem foi comprovado, não só pela enorme motivação e entusiasmo com que os alunos interagiram na realização das atividades propostas, mas também pelo grau de eficiência que revelaram no cumprimento das tarefas e ainda pelos resultados dos desempenhos obtidos na atividade de avaliação realizada no final do projeto.

Palavras-chave: adjetivo, conhecimento explícito da língua, gramática, tecnologias da informação e comunicação, articulação.

Índice:

INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO I.....	7
A GRAMÁTICA E A INTEGRAÇÃO DAS TIC NO 1º CEB.....	7
1. A gramática no Programa de Português do Ensino Básico	9
2. As TIC no 1º CEB: constrangimentos e implicações.....	15
3. Dispositivos tecnológicos e comunicativos	27
4. Gramática e TIC: um novo espaço de ensino e aprendizagem	33
CAPÍTULO II.....	39
TRABALHO DE CAMPO – À descoberta do adjetivo com as TIC.....	39
1. O grupo de trabalho: caracterização	41
2. Contextualização do projeto	43
3. Procedimentos e objetivos	46
4. Metodologia e recursos	48
5. Trabalho realizado em contexto educativo.....	50
5.1. Clicar e aprender.....	50
5.2. GramaTICombrincadeiras.....	51
5.3. Fábrica de escrita.....	59
6. Resultados do desempenho dos alunos	61
7. Avaliação do projeto	73
CONCLUSÃO.....	77
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	83
ANEXOS.....	89

Índice de gráficos¹:

1. Habilitações académicas dos pais	42
2. Identificar a classe – adjetivo	63
3. Explicitar o conhecimento gramatical	64
4. Formar o plural dos adjetivos	64
5. Escrever adjetivos que qualifiquem os nomes	65
6. Distinguir nomes	65
7. Explicitar uma propriedade dos adjetivos	66
8. Distinguir adjetivos	67
9. Compreender a flexão adjetival – género	67
10. Compreender a flexão adjetival – número	68
11. Aplicar a flexão nominal e adjetival – género	68
12. Explicitar a flexão nominal e adjetival – género	69
13. Aplicar a flexão nominal e adjetival – número	70
14. Explicitar a flexão nominal e adjetival – número	70
15. Produzir um texto (mobilizar o saber adquirido)	71
16. Síntese do resultado dos desempenhos dos alunos	72

¹ Os gráficos apresentados ao longo do projeto são da nossa autoria.

SIGLAS

1º CEB	1º Ciclo do Ensino Básico
CEL	Conhecimento Explícito da Língua
DT	Dicionário Terminológico
GIP-CEL	Guião de Implementação do Programa – Conhecimento Explícito da Língua
LP	Língua Portuguesa
ME	Ministério da Educação
MEC	Ministério da Educação e Ciência
PNEP	Programa Nacional do Ensino do Português
PPEB	Programa de Português do Ensino Básico
TIC	Tecnologias de Informação e Comunicação

INTRODUÇÃO

Com a introdução das TIC nos processos de ensino e aprendizagem, a relação professor-aluno modifica-se significativamente, na medida em que ambos “embarcam” numa descoberta feita de caminhos inesperados, de surpresas e de alegrias. (Ponte, 2002: 48)

“Gramática Combrincadeiras: à descoberta do adjetivo, no 2º ano de escolaridade” foi o título que escolhemos para este projeto, com o propósito de ilustrar a “viagem” empolgante que fizemos com um grupo de alunos. Mostraremos não só a preparação e organização da “viagem”, mas também os caminhos surpreendentes que percorremos, bem como as tarefas divertidas e estimulantes que realizámos, até dar por cumprida a nossa missão: a descoberta do adjetivo.

Neste contexto, o presente trabalho consiste num estudo, integrado no projeto final de Mestrado em Didática da Língua Portuguesa, no âmbito do ensino da gramática, que visa pôr em prática atividades de aprendizagem pela descoberta, numa abordagem à volta do adjetivo, no qual as Tecnologias de Informação e Comunicação e o ludismo são uma presença constante.

A escolha do tema (TIC) prendeu-se, sobretudo, com o facto de nos apercebermos de que os alunos do 1º Ciclo do Ensino Básico (1º CEB) mostram-se cada vez mais desinteressados e desmotivados pelo trabalho escolar. Efetivamente, os nossos alunos já não encontram estímulos nem empatia pela aprendizagem, pois as práticas tradicionais do ensino já não se adequam às realidades que a sociedade de hoje requer.

Sobre este assunto transcrevemos um excerto do pensador António Sérgio que, embora escrito há muitos anos, retrata perfeitamente o que se passa com a educação nos dias de hoje, fazendo-nos refletir e, quem sabe, mudar. Para este autor, “educar uma criança enviando-a à atual escola é como preparar um automobilista metendo-o no museu dos coches reais” (Sérgio, s/d)².

Neste enquadramento, Pocinho e Gaspar defendem que:

é importante produzir modelos educativos onde os alunos sejam capazes de pensar e de construir o seu conhecimento. (...) Assim, tenta-se dar ao aluno um papel diferente, mais interventivo, gerador de conhecimentos com a informação que ele próprio obtém, orientado e motivado pelo professor. (Pocinho e Gaspar, 2012: 151)

Posto isto, considerámos pertinente adotar metodologias inovadoras, de modo a transformar o espaço de ensino e aprendizagem ajustado às realidades de hoje, onde o aluno seja confrontado com as TIC e passe a ter um papel central, mais interventivo, consciente e reflexivo, na construção do seu conhecimento.

É, pois, fundamental acompanhar a evolução da sociedade em que vivemos e caminhar ao lado da evolução tecnológica, pois, na verdade, o papel do professor deixou de ser transmissor para dar lugar ao papel de mediador e incentivador à aprendizagem.

Foi com base nesta visão metodológica que criámos um ambiente de sala de aula estimulante, dinâmico e interativo, capaz de motivar os alunos, levá-los a pesquisar, refletir, sistematizar e construir o seu próprio conhecimento, guiados pela professora.

No que concerne à escolha do conteúdo “adjetivo”, o que motivou esta opção foi o facto de termos desenvolvido, no ano letivo anterior, um trabalho sobre o mesmo assunto, no 3º ano de escolaridade. Para a concretização do referido trabalho, os alunos, com a orientação da professora, realizaram uma *webquest* que tinha como

² In: <http://paginas.fe.up.pt/~gtd/antoniosergio/pedagogia.html> (acedido em 15/08/12).

título “Aqui moram os adjetivos”³. A aplicação da atividade foi, de tal forma, estimulante que os envolveu e conduziu, de forma eficaz, na busca do seu conhecimento, seguindo os itinerários de pesquisa inseridos na própria *webquest*. O sucesso da atividade foi comprovado pelos desempenhos atingidos na competência de CEL, relacionados com o conteúdo trabalhado (adjetivo). Em face do sucesso alcançado com a referida atividade, quisemos experienciar de novo esta temática, no 2º ano de escolaridade, com as necessárias alterações.

Outro motivo que gerou a escolha do referido conteúdo foi efetivamente pelo facto de o adjetivo pertencer à classe aberta de palavras. No nosso entender, favorece a construção de um conhecimento gramatical mais alargado, aumentando gradualmente o léxico dos alunos e a complexidade das construções frásicas. Como nos confirma Luís Carlos Travaglia, “as vivências do utilizador da língua, e todas as suas aprendizagens, vão-lhe permitindo ter uma maior amplitude de vocabulário, de regras” (Travaglia, 2000: 17).

Segundo o Dicionário Terminológico⁴ (DT), o adjetivo qualificativo exprime tipicamente a qualidade, isto é, um atributo do nome. Quer isto dizer que o adjetivo nunca está sozinho, anda sempre acompanhado pelo nome como nos mostra o seguinte excerto de Monteiro Lobato: “os Adjetivos, coitados, não têm pernas; só podem movimentar-se atrelados aos Substantivos. Em vez de designarem seres ou coisas, como fazem os Nomes, os Adjetivos designam as qualidades dos Nomes.” (Lobato, 1934: s/p) O professor poderá tirar partido deste excerto contextualizado da obra de *Emília no País da Gramática*, de Lobato Monteiro, e/ou de outras obras, com carácter lúdico, para trabalhar a competência de CEL. Sabemos que é importante abordar a gramática, com base em atividades de aprendizagem pela descoberta, a partir de contextos e, sempre que possível, tendo em conta o ludismo, pois não podemos esquecer o nível etário dos nossos alunos. Lola Xavier justifica, dizendo que esta forma lúdica de abordar os conteúdos de CEL “aproxima a gramática dos alunos e mostra que também se aprende a brincar.” (Xavier, 2011: 41)

Por sua vez, o novo Programa de Português do Ensino Básico (PPEB) refere que “mais importante do que levar os alunos a memorizar definições de termos (um

³ Conferir anexo 1 – In: <http://clicareaprender.blogs.sapo.pt/4498.html>.

⁴ DT – In: <http://dt.dgide.min-edu.pt/>.

risco que agrava quando estão em causa termos metalinguísticos) é torná-los capazes de utilizar corretamente, em contexto, os respetivos conceitos.” (Reis et al. 2009: 28)

Para que os nossos alunos sejam capazes de usar a língua de forma correta, o PPEB preconiza que é importante, por um lado, trabalhar o CEL de forma autónoma, pondo em prática atividades de aprendizagem pela descoberta, por forma a atingir os desempenhos descritos nesta competência. Por outro lado, recomenda atividades em articulação com as restantes competências com o intuito de reinvestir os conhecimentos gramaticais adquiridos nas outras competências (oralidade, leitura e escrita). Na verdade, todas estas atividades visam desenvolver a consciência linguística com o propósito de tornar os nossos alunos utilizadores mais conscientes do uso que fazem da língua.

Este projeto encontra-se estruturado em dois capítulos: no capítulo I, faz-se uma abordagem teórica que visa fundamentar e sustentar, através de várias referências bibliográficas, o trabalho que realizámos em contexto educativo (trabalho de campo) e que é explanado no capítulo II. Assim, neste primeiro capítulo, começaremos por fazer uma breve alusão ao ensino e aprendizagem da gramática preconizada no PPEB. Seguidamente, daremos especial ênfase à integração das TIC no 1º CEB, referindo os constrangimentos e as implicações no processo de ensino e aprendizagem. Indicaremos depois alguns dispositivos tecnológicos e comunicativos como exemplo de boas práticas por recurso às TIC. E, por último, atribuiremos particular destaque à importância da articulação entre as TIC, o ludismo e as atividades de aprendizagem pela descoberta, culminando num novo espaço de ensino e aprendizagem estimulante e interativo, adequado às realidades que a sociedade de hoje requer e os nossos alunos, assim, o exigem.

No capítulo II procederemos à abordagem prática, sustentada nos fundamentos teóricos desenvolvidos ao longo do capítulo I, por forma a mostrar o trabalho realizado em contexto de sala de aula. Esta experiência de aprendizagem inclui um conjunto de atividades desenvolvidas junto de um grupo de alunos do 2º ano de escolaridade, com vista a desenvolver a competência de CEL, em concreto, o adjetivo. Neste enquadramento, tornou-se necessário planificar, estruturar e operacionalizar o projeto “GramatICombrincadeiras” de modo a que, no final, seja possível confirmar ou infirmar a tese estabelecida e que tem como propósito servir de

base tanto à fundamentação teórica como às metodologias e estratégias utilizadas na parte prática: o uso apropriado das TIC em articulação com o ludismo e com atividades de aprendizagem pela descoberta, na abordagem ao adjetivo, torna o ensino e aprendizagem da gramática mais estimulante e proficiente?

Para acompanhar convenientemente o desenrolar das atividades, a que nos referimos ao longo do trabalho, sugere-se ao leitor que tenha acesso aos blogues⁵ que criámos e dinamizámos, bem como ao material⁶ que produzimos e utilizámos no decorrer do projeto, pois complementam a exposição que aqui apresentamos.

Em suma, é nossa convicção de que no final da aplicação do projeto "Gramaticombrincadeiras" retiraremos uma resposta muito positiva à questão que formulámos, fazendo-nos refletir sobre a urgente renovação metodológica do espaço de ensino e aprendizagem, nomeadamente no domínio da gramática.

⁵ Blogues criados e dinamizados por nós: <http://clicareaprender.blogs.sapo.pt/?skip=10> e <http://eb1valongo.blogs.sapo.pt/?skip=10>.

⁶ O material que produzimos e utilizámos ao longo da operacionalização do projeto consta no CD-ROM, em anexo a este trabalho.

CAPÍTULO I

A GRAMÁTICA E A INTEGRAÇÃO DAS TIC NO 1º CEB

Como sabemos, a modernidade tecnológica nem sempre tem sido acompanhada de eficácia pedagógica. Aumentando a última, talvez nos acerquemos da primeira. (Tavares e Barbeiro, 2011: 56)

1. A gramática no Programa de Português do Ensino Básico

Durante muitos anos, o Programa de Português, em vigor de 1992 a 2011, preconizava uma abordagem da gramática apenas para complementar o trabalho que se fazia nas restantes competências, tendo apenas um papel transversal. Era “comum ouvir-se dizer que a gramática é uma competência transversal porque é útil a todas as outras” (Costa et al., 2011: 11), assumindo a designação de funcionamento da língua.

Estávamos perante “um ensino em que a gramática não existe enquanto competência autónoma, é mal assumida ou é explicitamente vista como uma competência que só deve surgir para complementar o trabalho que se faz na oralidade, leitura e escrita” (Costa et al., 2011: 11). Assim, nas últimas décadas, a importância atribuída à reflexão gramatical foi perdendo peso em detrimento das outras competências linguísticas.

Esta perspetiva foi alterada em 2011 com a entrada em vigor do novo Programa de Português do Ensino Básico (PPEB) em que o estudo da gramática passou a assumir particular relevância. A designação de funcionamento da língua foi substituída por conhecimento explícito da língua, assumindo-se como uma competência nuclear, a par de todas as outras: compreensão e expressão do oral (no plano oral), leitura e escrita (no plano escrito).

Neste âmbito, o Guião de Implementação do Programa; Conhecimento Explícito da Língua (GIP-CEL), embora destaque a necessidade de trabalhar a gramática “numa perspetiva articulada com outras competências” (Costa et al., 2011: 6), sublinha também que deverá incidir num “trabalho sobre Conhecimento Explícito da Língua enquanto competência autónoma (com um estatuto idêntico ao das outras competências) e não apenas instrumental e transversal.” (Costa et al., 2011: 6 e 8)

O mesmo documento esclarece ainda, que deverá ser realizado “um trabalho sobre Conhecimento Explícito da Língua e não sobre Funcionamento da Língua” (Costa et al., 2011: 8), estabelecendo assim algumas diferenças existentes entre as duas nomenclaturas. A este respeito, refere que no funcionamento da língua:

não se estabelece uma relação coerente entre o conhecimento implícito dos falantes e o papel do ensino da gramática. Trabalho orientado para correção do erro em situação comunicativa, com aprendizagem em uso. Conteúdos organizados em função do contexto de uso. Competência transversal, de operacionalização em contexto funcional e lúdico. (Costa et al., 2011: 14)

Em contrapartida, o mesmo documento, diz-nos que no CEL verifica-se uma:

consciencialização do conhecimento implícito e inconsciente dos alunos. Trabalho orientado para deteção de regularidades da língua, com mobilização para situações de uso após sistematização. Organização de conteúdos em função de mobilização e de etapas de desenvolvimento do conhecimento linguístico. Competência nuclear. (Costa et al., 2011: 14)

Posto isto, o CEL é agora uma competência nuclear que deve ser trabalhada de forma autónoma ou reinvestida nas outras competências, tirando partido do conhecimento implícito da língua, onde se prevê “um trabalho sobre a gramática que se consolida através da sua mobilização em situações de uso.” (Costa et al., 2011: 11)

Nesta linha, o GIP-CEL estabelece também a relação entre o conhecimento explícito da língua e o conhecimento implícito da língua. A este propósito, Inês Duarte refere que as crianças à entrada no 1º CEB “já conhecem intuitivamente o essencial da sua estrutura gramatical, o que lhes permite usá-la oralmente em contextos informais” (Duarte, 2008: 9). Assim, entendemos que os nossos alunos quando chegam à escola já fizeram um longo percurso, acumulando vivências e experiências que lhes permitem ser possuidores de um conhecimento intuitivo da língua, por forma a fazer uso dele, em situações do dia a dia. O PPEB reforça esta ideia ao referir que:

quando chegam à escola do 1.º ciclo, as crianças já fizeram um caminho de descoberta da língua falada e da linguagem escrita; construíram concepções e realizaram aprendizagens que têm de ser tidas em conta na organização do processo de ensino e aprendizagem da língua portuguesa. (Reis et al., 2009: 68)

Nesta perspetiva, é a partir da entrada na escola que esse conhecimento implícito se transformará em conhecimento explícito da língua. O PPEB designa o conhecimento explícito da língua como sendo:

a refletida capacidade para sistematizar unidades, regras e processos gramaticais do idioma, levando à identificação e à correção do erro; o *conhecimento explícito da língua* assenta na instrução formal e implica o desenvolvimento de processos metacognitivos. (Reis et al., 2009:16)

Neste contexto, o papel do professor é relevante, pois deverá criar situações de aprendizagem, de modo a possibilitar a construção do conhecimento explícito da língua através da análise e reflexão sobre a língua, tirando partido do conhecimento implícito de que os alunos são possuidores. A este propósito, o PPEB refere que:

A análise e a reflexão sobre a língua concretizam-se quer em atividades nos domínios do modo oral e do modo escrito, quer em trabalho oficial. Trata-se, deste modo, de desenvolver a consciência linguística, no sentido de transformar o conhecimento implícito em conhecimento explícito da língua. (Reis et al., 2009: 23)

Face ao exposto, para que os nossos alunos atinjam os desempenhos descritos no PPEB, nomeadamente na competência de CEL, torna-se necessário que o professor crie ambientes de aprendizagem inovadores, contemplando variados tipos de atividade, designadamente: de carácter oficial; explicitação de saberes com base no conhecimento implícito dos alunos e na reflexão sobre a língua; sistematização de noções e conceitos adquiridos; mobilização do conhecimento gramatical para melhoria dos desempenhos nas outras competências; construção de instrumentos com o intuito de sistematizar e registar a informação de forma estruturada.

Com base no PPEB surgiram em 2010 as Metas de Aprendizagem na área de Língua Portuguesa⁷ (LP), criadas de forma a constituírem um documento de referência para o ensino e aprendizagem, considerando dois momentos: as metas do 2º ano, como metas intermédias e as do 4º ano, como metas finais.

O referido documento foi construído de forma a espelhar:

uma continuidade articulada e progressiva ao longo da educação básica. Na sequência do Currículo Nacional de 2002 e do Programa de Português do Ensino Básico (2009), têm como âncora o percurso seguido nas últimas duas décadas por diferentes sistemas educativos que, com o objetivo de melhorar desempenhos escolares, têm procurado definir os conhecimentos que todos os alunos devem atingir na língua de escolarização como resultado de atividades formais de ensino. (Sim-Sim et al., 2010)

As Metas de Aprendizagem (2010) foram elaboradas na sequência dos documentos normativos – Currículo Nacional do Ensino Básico e PPEB que se organizam em torno de cinco competências específicas: a compreensão do oral, a expressão oral, a leitura, a expressão escrita e o conhecimento explícito da língua. Com estas Metas pretendeu-se “criar uma estrutura organizativa que contemplasse simultaneamente a confluência de diversas competências e a operacionalização das aprendizagens em causa, dando assim uma maior especificidade e clareza aos referenciais de aprendizagem esperados.” (Sim-Sim et al., 2010)

Por iniciativa do Ministério da Educação e Ciência (MEC), e tendo por referência o PPEB, foram criadas em 2012 novas Metas para a área de LP, estas, designadas por Metas Curriculares de Português, cuja definição “organiza e facilita o ensino, pois fornece uma visão o mais objetiva possível daquilo que se pretende alcançar, permitindo que os professores se concentrem no que é essencial e ajudando a delinear as melhores estratégias de ensino.” (Buescu et al., 2012: 4)

O MEC pretende, assim, que estas sejam um meio privilegiado e fundamental de apoio à planificação e organização do ensino, constituindo uma ajuda para o professor na escolha das estratégias a seguir. Neste sentido, deixaram de ser

⁷ Metas de aprendizagem na área de LP – In: <http://www.metasdeaprendizagem.min-edu.pt/ensino-basico/metas-de-aprendizagem/metas/?area=6&level=2> (acedido em 03/08/12).

formadas apenas por dois momentos (final do 2º ano e final do 4º ano) e passaram a ser organizadas por ano de escolaridade, permitindo ao professor planificar e organizar-se de forma mais equilibrada. O MEC recomenda fortemente a aplicação deste documento no ano letivo de 2012/2013, embora entre em vigor e passe a ser documento obrigatório apenas em 2013/2014.

As Metas Curriculares de Português apresentam, então, quatro características essenciais: o documento de referência é o PPEB; são definidas por ano de escolaridade; contém quatro domínios (oralidade, leitura e escrita, educação literária, gramática); em cada domínio são indicados os objetivos e os descritores de desempenho.

Este documento apresenta algumas características distintas em relação ao anterior: enquanto as metas de 2010 foram definidas apenas para o 2º ano (metas intermédias) e para o 4º ano (metas finais), as atuais foram delineadas para cada ano de escolaridade. As Metas anteriores referiam cinco competências (compreensão do oral, expressão oral, leitura, escrita, conhecimento explícito da língua) enquanto as novas metas rompem com a palavra competências e substituem-na por domínios. Estas consideram, então, quatro domínios (oralidade, leitura e escrita, educação literária, gramática). Faz-se uma junção das duas competências do modo oral, ficando o domínio designado por oralidade, as duas competências de leitura e escrita também se interligam, passando a apenas um domínio; acrescenta um novo domínio, educação literária; e por fim, a designação de conhecimento explícito da língua é substituída por gramática, defendendo que com este domínio se pretende:

que o aluno adquira e desenvolva a capacidade para sistematizar unidades, regras e processos gramaticais da nossa língua, de modo a fazer um uso sustentado do português padrão nas diversas situações da Oralidade, da Leitura e da Escrita. O ensino dos conteúdos gramaticais deve ser realizado em estreita sintonia com atividades inerentes à consecução dos objetivos dos restantes domínios. (Buescu et al., 2012: 6)

Relativamente ao referido domínio, importa salientar que no programa de 1992, era denominado por funcionamento da língua, substituído mais tarde, no PPEB, em 2009, por conhecimento explícito da língua. Atualmente, nas Metas

Curriculares de Português, em 2012, surge com uma nova designação, gramática. É evidente que todos estes nomes se referem ao mesmo domínio, contudo o ensino formal é que apresenta diferenças como apresentámos anteriormente quando nos referimos à distinção entre funcionamento da língua e conhecimento explícito da língua.

Os autores deste documento, justificam a substituição da designação conhecimento explícito da língua por gramática, deste modo:

Gramática é a designação internacionalmente conhecida do estudo dos factos e das estruturas linguísticas, comumente utilizada por alunos, pais e professores. A expressão “Conhecimento Explícito da Língua” é muitas vezes substituída pelo seu acrónimo (CEL), perdendo-se a essência do valor semântico da designação. Com o uso do termo Gramática, pretende-se o reforço e a clarificação do estudo dos factos da língua e das normas que os regem. (Buescu et al., 2012: 6)

Ainda segundo os mesmos autores, estas Metas Curriculares incidem sobre os descritores de desempenho que os alunos deverão manifestar no final de cada ano de escolaridade, exigindo da parte do professor o ensino formal de cada um deles, contribuindo, assim, para uma maior eficácia do ensino, na área de Língua Portuguesa. Convém ainda destacar que neste documento a designação da área disciplinar de Língua Portuguesa dá lugar à designação de Português de acordo com o explicitado no decreto-lei nº 139/2012 de 5 de julho que estabelece os princípios orientadores da organização e gestão dos currículos do ensino básico e secundário, da avaliação dos conhecimentos a adquirir e das capacidades a desenvolver pelos alunos e do processo de desenvolvimento do currículo dos ensinos básico e secundário.

Voltando à abordagem do PPEB e, tendo em vista o desenvolvimento de todas as competências, em particular de CEL, salienta que devemos favorecer as TIC “como ferramenta de aprendizagem, como recurso documental para acesso à informação, na resolução de problemas ou como auxiliar na elaboração de trabalhos” (Reis et al., 2009: 152) de forma a motivar e despertar o interesse dos alunos pela aprendizagem.

Neste contexto, o GIP-CEL sugere que, no ensino da gramática, o docente deve “desenvolver estratégias de modo a tornar os conteúdos gramaticais mais interessantes” e defende que “se ponham em prática atividades de aprendizagem pela descoberta e laboratórios gramaticais.” (Costa et al., 2011: 21-24)

Concordamos com os autores do PPEB e do GIP-CEL, sendo nossa convicção de que as TIC devem assumir particular relevância, na aula de LP, articulando com atividades de aprendizagem pela descoberta, de forma a proporcionar aos alunos espaços educativos mais estimulantes e eficazes, no ensino da gramática.

2. As TIC no 1º CEB: constrangimentos e implicações

Como referimos no ponto anterior, o professor deve possibilitar, aos seus alunos, oportunidades variadas de aprendizagem, onde as TIC sejam uma presença constante, por forma a motivá-los e envolvê-los na aprendizagem, face às realidades dos nossos dias.

Nesta perspetiva, ao longo dos últimos anos, várias foram as medidas legislativas conducentes à integração das TIC no nosso sistema educativo, tanto no sentido de apetrechar as escolas com equipamentos informáticos, como em proporcionar formação aos docentes, neste campo.

Dado o acelerado desenvolvimento tecnológico, uma das medidas legislativas adotadas pelo governo, foi a implementação do Plano Tecnológico da Educação (PTE) que, segundo o sítio oficial⁸, aponta como ambição “colocar Portugal entre os cinco países europeus mais avançados em matéria de modernização tecnológica das escolas”. Uma das medidas previstas neste programa foi permitir à comunidade estudantil ter acesso a computadores portáteis e a ligação à internet em banda larga, através dos programas: e-escolinha, e-escola, e-professor e e-oportunidades. Ainda segundo informação veiculada pelo sítio oficial do PTE, o primeiro programa destinava-se aos alunos do 1º Ciclo do Ensino Básico (1º CEB), o “Magalhães”; o segundo abrangia todos os alunos inscritos do 5º ao 12º ano de escolaridade; o

⁸ PTE – In: <http://www.gepe.min-edu.pt/np3/86.html> (acedido em 05/08/12).

terceiro contemplava os professores que exerciam funções no ensino básico e secundário; e o último abrangia os adultos que efetuaram a sua inscrição no programa Novas Oportunidades. O principal objetivo era generalizar o uso de computadores e da Internet entre os docentes, os alunos e as respetivas famílias.

Foi neste contexto que os computadores “Magalhães” chegaram às escolas do 1º CEB. O programa e-escolinha pretendia generalizar o uso das TIC e a ligação à internet, em banda larga, aos alunos matriculados do 1º ao 4º ano de escolaridade, facilitando o acesso à sociedade de informação e comunicação, de modo a promover a igualdade de oportunidades.

Todavia, convém salientar que o computador é apenas um instrumento, sendo essencial saber como o mobilizar e utilizar a nível pedagógico. Esta missão cabe impreterivelmente ao professor que deverá saber intervir de forma adequada e eficaz, pondo em prática atividades variadas e inovadoras, com recurso às TIC, de modo a transformar a informação em conhecimento. Para reforçar este pensamento, João Ponte afirma que “estas tecnologias constituem tanto um meio fundamental de acesso à informação (...) como um instrumento de transformação da informação e de produção de nova informação” (Ponte, 2002: 19).

As TIC são assumidas como “formação transdisciplinar”, as quais devem “conduzir, no âmbito da escolaridade obrigatória, a uma certificação da aquisição das competências básicas neste domínio” (Decreto-Lei 6/2001 de 18 de janeiro). Tendo por base este documento, e, no que se refere ao 1º CEB, as TIC apresentam-se, assim, numa perspetiva transversal, podendo articular com as restantes áreas curriculares.

Importa ainda mencionar o contributo dado pelo Programa Nacional do Ensino do Português (PNEP), iniciado no ano letivo de 2006/2007 e concluído no ano letivo de 2009/2010, que procurou responder à necessidade de melhorar o ensino da língua no 1.º CEB, incentivando os professores deste nível de ensino a integrar as TIC nas aulas de LP. No âmbito do PNEP, Clara Tavares e Luís Barbeiro produziram a brochura “*Implicações das TIC no Ensino da Língua*” que constitui um novo instrumento de apoio aos docentes do 1º CEB. Este documento apresenta as questões fundamentais relativas à implicação das tecnologias na comunicação e na

aprendizagem, no ensino da leitura e no ensino da escrita, em articulação com as restantes competências que integram a área disciplinar de Língua Portuguesa.

O mesmo documento, para além de apontar uma reflexão sobre a forma de potenciar o uso das TIC na sala de aula, apresenta, também, atividades que têm como propósito a melhoria do desempenho dos alunos, na área de Língua Portuguesa. Neste documento, os autores propõem que “os professores acedam a novos meios, através dos recursos digitais, e integrem as tecnologias no seu espaço de aula, recriando, deste modo, o espaço de aprendizagem.” (Tavares e Barbeiro, 2011: 9)

Em 2010 foram criadas as “Metas de Aprendizagem⁹” na área das TIC que explicitam as competências que os alunos devem evidenciar no final do 2º e do 4º ano de escolaridade. Trata-se de um instrumento que tem como intuito servir de orientação e apoio, aos professores do 1º CEB, no processo educativo, relativamente à seleção de estratégias de ensino e de avaliação dos resultados da aprendizagem.

Neste sentido, pressupõe-se que a aquisição e o desenvolvimento das competências digitais devem estar presentes ao longo do 1º CEB, articulando com os saberes das outras áreas disciplinares, nomeadamente LP.

Com a obtenção de competências digitais, por parte dos professores, pretende-se motivar e envolver os alunos nas atividades de aprendizagem, melhorando assim os seus desempenhos escolares.

Tendo por base o conteúdo explanado no site do Ministério da Educação e Ciência, as metas de aprendizagem, na área das TIC, assentam em três planos de trabalho complementares. Porém, é de salientar que dos três planos tomam como domínios de referência, sobretudo as competências respeitantes aos Planos I e II que apresentamos a seguir:

Plano I

A. Tecnologias digitais – Capacidade de operar com as tecnologias digitais, demonstrando compreensão dos conceitos envolvidos e das suas potencialidades para a aprendizagem.

⁹ Metas de Aprendizagem TIC – In: <http://www.metasdeaprendizagem.min-edu.pt/ensino-basico/metas-de-aprendizagem/metas/?area=44&level=2> (acedido em 02/08/12).

Plano II

B. Informação – Capacidade de procurar e de tratar a informação de acordo com objetivos concretos: investigação, seleção, análise e síntese dos dados.

C. Comunicação – Capacidade de comunicar, interagir e colaborar usando ferramentas e ambientes de comunicação em rede como estratégia de aprendizagem individual e como contributo para a aprendizagem dos outros.

D. Produção – Capacidade de sistematizar conhecimento com base em processos de trabalho com recurso aos meios digitais disponíveis e de desenvolver produtos e práticas inovadores.

E. Segurança – Capacidade para usar recursos digitais no respeito por normas de segurança. (Costa, 2010)¹⁰

A operacionalização destas metas foi equacionada numa perspetiva transversal e em estreita articulação com as restantes áreas, de modo a incluir as TIC no desenrolar das atividades.

Ainda como forma de incentivar os professores a utilizar as TIC na sala de aula, o governo criou em 2008 uma equipa, designada por Equipa de Recursos e Tecnologias Educativas (ERTE) que tinha como finalidade apoiar e incentivar o uso das TIC na sala de aula, criando e envolvendo-se em diversas iniciativas e projetos em parceria com outras entidades. A ERTE é apresentada no sítio da Direção Geral da Educação (DGE) – TIC na Educação, como sendo:

uma equipa multidisciplinar, à qual compete genericamente conceber, desenvolver, concretizar e avaliar iniciativas mobilizadoras e integradoras no domínio do uso das tecnologias e dos recursos educativos digitais nas escolas e nos processos de ensino-aprendizagem, incluindo, designadamente, as seguintes áreas de intervenção:

- a) Desenvolvimento da integração curricular das Tecnologias de Informação e Comunicação nos ensinos básico e secundário;
- b) Promoção e dinamização do uso dos computadores, de redes e da Internet nas escolas;
- c) Conceção, produção e disponibilização dos recursos educativos digitais;

¹⁰ Metas de aprendizagem TIC – In: <http://www.metasdeaprendizagem.min-edu.pt/ensino-basico/metas-de-aprendizagem/metas/?area=44&level=2> (acedido em 02/08/12).

d) Orientação e acompanhamento da atividade de apoio às escolas desenvolvida pelos Centros de Competências em Tecnologias Educativas e pelos Centros TIC de Apoio Regional. (DGE – TIC na Educação)¹¹

As TIC surgem, também, no PPEB como forma de operacionalização de alguns descritores de desempenho, associados, sobretudo, à pesquisa, recolha e organização da informação, como um instrumento de apoio à aprendizagem, indicando o uso regular de gramáticas, dicionários, prontuários, enciclopédias e outros instrumentos auxiliares de trabalho em suporte digital. Este documento refere que a utilização das TIC “deve ser favorecida como ferramenta de aprendizagem, como recurso documental para acesso à informação, na resolução de problemas ou como auxiliar na elaboração de trabalhos.” (Carlos et al., 2009: 152)

O Decreto-Lei nº 139/2012, relativo à revisão da estrutura curricular, vem reforçar a necessidade de incluir, de forma articulada com as restantes áreas, “uma componente de trabalho dos alunos com as tecnologias de informação e da comunicação, e constar explicitamente no plano de turma” (Decreto-Lei nº 139/2012 de 5 de julho). Inferimos que, pelo facto de ser mencionado explicitamente no plano de turma, o professor passe a atribuir maior relevância, na sua integração, na componente curricular.

Apesar de todas as medidas legislativas criadas e implementadas, com a finalidade central de aumentar a motivação e os níveis de desempenho dos alunos, através do desenvolvimento de competências profissionais, na verdade, os professores ainda não incluem as TIC, na sala de aula, como seria expectável.

Podemos apontar um conjunto de fatores que pode levar os professores a resistir à mudança: dificuldades de abertura e aceitação; escolas não equipadas tecnologicamente; turmas grandes; programas curriculares para cumprir; falta de informação; atualização e (auto)formação. Entre outras, estas são algumas das causas do insucesso na integração das TIC na sala de aula. Sobre este assunto, Helena Peralta e Fernando Costa defendem que:

¹¹ ERTE – In: <http://www.dgidec.min-edu.pt/outrosprojetos/index.php?s=directorio&pid=7> (acedido em 06/08/12).

os professores são, eles próprios, uma das principais causas da dificuldade em introduzir a inovação na educação (...) não parecem estar conscientes de uma abordagem curricular centrada no aluno (...) nem parecem preocupar-se com as abordagens construtivistas que usam as TIC para enfatizar metodologias abertas. (Peralta e Costa, 2007: 82)

Efetivamente, os docentes não possuem ainda uma postura de abertura à mudança e à atualização, o que provoca alguma insegurança em adotar metodologias que impliquem o recurso às TIC como forma de apoio à aprendizagem. Peralta e Costa reforçam esta opinião afirmando que “muitos professores não se sentem suficientemente confiantes para usar um computador com os seus alunos ou mesmo para aprender a trabalhar com ele” (Peralta e Costa, 2007: 82). A utilização do computador para uso em trabalho de sala de aula implica que o professor tenha determinação e vontade em conhecer e aplicar as novas metodologias e tecnologias e que possua formação adequada de modo que seja capaz de articular as competências digitais com as competências profissionais. Sobre este assunto, João Paiva refere que:

no que diz respeito à utilização do computador em interação com os alunos, a situação nacional não é a ideal: cerca de metade dos professores portugueses não usa ainda o computador com os seus alunos. Está mais universalizada a utilização do computador pelos professores para uso pessoal. (Paiva, 2007: 24)

É comum ouvir certos professores dizer: «Já nem os “*PowerPoints*” motivam os nossos alunos». Expressões como esta retratam a postura de alguns professores perante as TIC. Usam as tecnologias na sala de aula, mas de forma desajustada, ou seja, apesar de utilizarem o computador, continuam com as práticas de outrora, “não alteram as atitudes, os papéis, e as formas de ensinar e aprender.” (Peralta e Costa, 2007: 85) A este propósito, João Paiva justifica que há escolas que apesar de bem equipadas a nível tecnológico:

subaproveitam os computadores nas atividades letivas, por um leque variado de motivos, que vão desde a falta de formação dos docentes até à pressão do

comprimento e do cumprimento dos programas, passando pela inércia própria do sistema e das pessoas intervenientes. (Paiva, 2007: 24)

No que concerne ao problema do comprimento e cumprimento dos programas curriculares, o professor deverá tomar consciência que a adoção destas metodologias se tornam num investimento para a construção consciente e eficaz do conhecimento gramatical, pois segundo o GIP-CEL, “muitos dos conhecimentos gramaticais explícitos nunca são, de facto, aprendidos, porque não é dado tempo suficiente aos alunos para treinarem e exercitarem o que foi aprendido” (Costa et al., 2011: 25). É certo que o uso destas tecnologias e metodologias consome mais tempo para abordar um conteúdo, mas também é verdade que a construção do conhecimento se torna mais eficaz e sólida. Ainda sobre esta matéria, Selma Wassermann refere que:

existe um grande número de professores que pensam que o programa designado para cada ano/nível tem que ser cumprido, numa progressão linear de atividades, sem a possibilidade de qualquer alteração ou “desvio”. Acreditam que ensinar é cumprir o programa curricular e que os lapsos nesse cumprimento irão resultar em lapsos cognitivos para os alunos, que tornarão impossível o estudo das unidades didáticas subsequentes. (Wassermann, 1990: 68)

João Ponte diz-nos que “o computador, por si só, não provoca alterações, mas propicia alterações de estratégias” (Ponte, 2002: 39), isto é, o uso do computador favorece alterações nas estratégias de ensino, mas é preciso que o professor adote uma nova postura, usando-o de forma apropriada e criativa, tendo em conta as suas potencialidades, caso contrário, é mais um instrumento, na sala de aula, subaproveitado.

Clara Tavares faz-nos refletir sobre esse aspeto quando questiona “e agora... que usos vai a Escola fazer das tecnologias e dos equipamentos para que os alunos transformem essa informação em conhecimento?” (Tavares, 2010: 69) Pelo que atrás foi referido, sabemos que não basta “fornecer computadores aos alunos para que estes viajem sozinhos, na escola ou em casa, muitas vezes trancados nos quartos, poderá gerar efeitos indesejáveis.” (Tavares, 2010: 70) Torna-se, pois, necessário

acompanhar e guiar as crianças no acesso à informação e alertá-las para os perigos subjacentes.

Neste sentido, é nossa convicção de que os professores tomem consciência das potencialidades que as TIC apresentam e, assim, alterem as suas práticas pedagógicas, por forma a utilizar e integrar convenientemente todos os recursos multimédia existentes em cada escola, planificando, organizando e conduzindo o ensino e aprendizagem de modo que os alunos construam o seu conhecimento. Sobre este aspeto, Tavares e Barbeiro referem que:

todos os dias lemos a respeito das vantagens ou desvantagens dos computadores no desenvolvimento das crianças. Estamos igualmente conscientes da rápida evolução das tecnologias. Por esse motivo, o conhecimento das potencialidades disponibilizadas pelas tecnologias pode permitir à Escola usufruir destas vantagens comunicativas e estar alerta para evitar utilizações indesejáveis. (Tavares e Barbeiro, 2011: 13)

A par dos variados constrangimentos que surgem com a integração das TIC na sala de aula, deparamo-nos também com o perigo das utilizações indesejáveis, sendo importante dar especial atenção às questões relacionadas com a segurança. O professor deverá levar os alunos a adotar comportamentos de segurança, no âmbito da utilização das TIC. A este respeito, o documento Metas de Aprendizagem, na área das TIC, aponta alguns descritores de desempenho que o professor deverá ter presentes:

Meta Final – O aluno adota comportamentos elementares de segurança na utilização das ferramentas digitais fornecidas, respeitando os direitos de autor.

Metas Intermédias até ao 4º ano – O aluno reconhece, com a ajuda do professor, a existência de perigos na utilização de ferramentas digitais (para o utilizador e para os equipamentos) e adota comportamentos de segurança.

O aluno identifica, com o apoio do professor, a autoria da informação disponibilizada nas fontes eletrónicas consultadas.

O aluno assume comportamentos que respeitam as regras de conduta *online* (“Netiqueta”) e as normas de utilização subjacentes a cada ferramenta digital. (Costa, 2010)¹²

Os alunos deverão tomar consciência dos inúmeros perigos que poderão advir através da desadequada utilização da internet. Assim, cabe ao professor orientar o aluno, no sentido de o alertar para: o respeito pelos direitos de autor, evitando situações de plágio; ter em atenção a qualidade da informação disponibilizada, ajudando-o a selecionar e filtrar o que é importante daquilo que consideramos desapropriado; o perigo do uso desajustado dos *chats* e das redes sociais.

A este respeito, convém salientar que todos estes aspetos considerados perigos da internet, não o serão se as atividades desenvolvidas em sala de aula forem devidamente planificadas e orientadas pelo professor de forma a possibilitar o cumprimento dos descritores de desempenho enunciados tanto nas metas de aprendizagem da área das TIC, como no PPEB. Contudo, convém ter em conta o uso do computador fora da escola e, nesse caso, assume particular relevância, por um lado, o papel do professor no trabalho de acompanhamento em sala de aula, relacionado com o domínio da segurança e, por outro lado, o papel dos pais/encarregados de educação no apoio e acompanhamento dos seus educandos/filhos, nomeadamente no uso da internet.

É conveniente que o professor conheça de forma aprofundada todas as potencialidades que as TIC apresentam, por forma a poder integrá-las na sala de aula de modo consciente e refletido, considerando as TIC como “um meio fundamental de acesso à informação (internet, bases de dados), como um instrumento de transformação da informação e de produção de nova informação” (Ponte, 2002: 19).

Clara Tavares confirma que o computador e a internet permitem ao aluno “sair” da sala de aula e caminhar “na descoberta e construção do conhecimento” (Tavares, 2010: 70), porém, compete ao professor acompanhar e conduzir os alunos ao longo dessa caminhada, pois o uso do computador:

¹² Metas de Aprendizagem TIC – In: <http://www.metasdeaprendizagem.min-edu.pt/ensino-basico/metas-de-aprendizagem/metas/?area=44&level=2> (acedido em 17/08/12).

pelos alunos, desacompanhado e desapoiado, pode não ser relevante nem sequer significativa para o que queremos abordar, pois a função do professor neste processo que se quer de renovação constante, basear-se-á na criação de problemas que motivem o aluno em busca da solução, onde aquele deixará o papel de divulgação e transmissão de informação para guia de aprendizagem. (Pocinho e Gaspar, 2012: 151)

Assim, com o apoio e a orientação adequada do professor, o uso dos computadores, de redes e da internet, nas escolas, permite ao aluno: aceder com facilidade, regularidade e de forma dirigida a todo o tipo de informação, visitando outros espaços, até em outros países e em outras línguas; transformar toda essa informação em conhecimento, seguindo um percurso motivador e facilitador e, por fim, dar a conhecer e partilhar os projetos, as atividades e os trabalhos realizados no seio da turma e da escola, no âmbito da Língua Portuguesa (textos diversificados, ilustrações, cartazes, folhetos, avisos, convites, fotografias).

Neste contexto, e dado o desenvolvimento tecnológico operado essencialmente nestes últimos tempos, através da proliferação das tecnologias digitais, sobretudo fora da escola, é de todo o interesse que os professores do 1º CEB desenvolvam uma atitude mais positiva perante as TIC e adquiram uma maior confiança no seu uso, procurando obter mais formação e atualização neste campo, tirando partido das suas potencialidades, integrando-as nas suas aulas, de forma apropriada e refletida, contribuindo, assim, para aumentar o nível de sucesso dos alunos, nas diferentes áreas. João Ponte sustenta esta opinião quando diz que:

é necessária uma formação adequada do professor. Este tem de estar não só à vontade na utilização dos diferentes tipos de *software*, mas também conhecer as suas potencialidades pedagógicas e ser capaz de tirar dele o melhor partido na sala de aula. (Ponte, 2002: 7)

É, pois, imprescindível que o professor, antes de mais, procure, por vontade própria, informação, formação e atualização adequada às suas necessidades e se empenhe através de trabalho colaborativo (entre colegas) em aprofundar o seu conhecimento, de modo a tornar-se cada vez mais confiante e competente no

exercício do ensino da gramática aos seus alunos. Para isso, o professor deve compreender e sentir as razões para a mudança. João Ponte realça inúmeras implicações das TIC, no ensino e aprendizagem, que poderão servir para estimular e incentivar os professores a repensar as suas práticas, referindo que:

são um elemento constituinte do ambiente de aprendizagem. Elas podem apoiar a aprendizagem de conteúdos e o desenvolvimento de capacidades específicas, tanto através de *software* educacional como de ferramentas de uso corrente. Permitem a criação de espaços de interação e partilha, pelas possibilidades que fornecem de comunicação e troca de documentos. Representam, além disso, uma ferramenta de trabalho do professor e do educador de infância e um elemento integrante da sua cultura profissional, pelas possibilidades alternativas que fornecem de expressão escrita, de realização de projetos e de reflexão crítica. (Ponte, 2002: 20)

Neste enquadramento, é, então, fundamental que o professor assuma a necessidade de mudar e o queira fazer, sem restrições, para que tudo o que atrás foi apontado possa ser desencadeado, e o acesso pleno às TIC se torne uma realidade, nas nossas escolas. A este respeito, consideramos pertinente apontar mais alguns aspetos positivos, percecionados por António Osório e Maria del Pilar Puga:

Flexibilidade na aprendizagem: mediante o *software* utilizado pode-se favorecer uma aproximação mais eficiente a cada aluno, sobretudo pela possibilidade de cada um poder seguir o seu próprio ritmo; complementaridade de códigos: o utilizador do computador interage de forma natural com vários códigos verbais e não verbais, como é o exemplo da Escola Virtual, da Porto Editora; motivação: os nossos alunos estão cada vez mais predispostos à utilização das TIC, muito por força de serem o que vulgarmente se denomina por “nativos digitais” em quase todas as atividades da sua vida, a sua inclusão na sala de aula é propiciar aos alunos o desenvolvimento de capacidades inatas; solidariedade: é nossa convicção que as TIC fomentam a partilha e desenvolvem a intercomunicação dentro e fora da escola, através de várias ferramentas, como o blogue, o correio eletrónico, o *chat*, etc. (Osório e Puga, 2007: 53 e 54)

Importa sublinhar que todos estes aspetos foram também percecionados por nós no decorrer do trabalho desenvolvido junto dos nossos alunos, no âmbito de projetos com recurso às TIC, como são exemplo, a dinamização da plataforma Moodle, blogues, correio eletrónico, *chats*, fóruns. Ao longo da operacionalização dos vários projetos foi evidente, por um lado, a motivação, interação, partilha e envolvimento dos alunos na realização das atividades propostas e, por outro lado, o acesso à informação e ao conhecimento também foi mais producente.

Neste enquadramento, consideramos perentório que todos os profissionais ligados à educação assumam a sua responsabilidade perante este processo e, assim, caminhem a par da evolução tecnológica, reconhecendo e aproveitando todas as suas potencialidades comunicativas e pedagógicas do uso das TIC. A este respeito, João Ponte diz-nos ainda que:

usando estas tecnologias, o professor poderá envolver-se na aprendizagem com os alunos, com os colegas e com outras pessoas da sociedade em geral. Ao fazê-lo, deixa de ser aquele que apenas ensina, para passar a ser, sobretudo, aquele que (co)aprende e promove a aprendizagem. Podemos dizer que, com as TIC, emergem novas facetas da identidade profissional do professor. (Ponte, 2002: 7)

Nesta perspetiva, reafirmamos o caráter urgente de repensar as metodologias. É tempo de rumar ao futuro, de criar novos espaços de aprendizagem; de transformar o ensino e aprendizagem “em construção e descoberta, o professor passa de transmissor a facilitador e a ênfase na absorção de conteúdos desloca-se para a ênfase na procura crítica e refletida de informação.” (Tapscott, 1999, *apud* Ponte, 2002: 9)

Embora a necessidade de mudança seja uma realidade indiscutível, é também verdade que ainda temos um longo caminho a percorrer para que, por um lado, todas as escolas possuam os equipamentos adequados e, por outro lado, os professores e responsáveis pelo sistema educativo invistam no seu desenvolvimento profissional, modifiquem a sua postura e optem então pela renovação de metodologias e estratégias ajustadas aos nossos dias e aos nossos alunos, motivando-os, envolvendo-os e acompanhando-os na transformação da informação em conhecimento, através da integração apropriada e enquadrada das TIC, no espaço educativo.

3. Dispositivos tecnológicos e comunicativos

Ao refletir sobre a renovação metodológica estamos a pensar na recriação de espaços de aprendizagem estimulantes e inovadores adequados às exigências dos alunos que hoje frequentam as nossas escolas.

Neste enquadramento, surgem as plataformas de ensino e aprendizagem, sítios educativos, páginas da escola, blogues, fóruns, *chats* e correio eletrónico que permitem o acesso a um espaço educativo mais atrativo, dinâmico e criativo, repleto de potencialidades e que permitem ainda a publicação, divulgação e partilha de informação e material.

Todos estes dispositivos e ferramentas tecnológicas são relevantes para pôr em prática a criação de espaços de aprendizagem inovadores e interativos de acordo com o que anteriormente foi apontado. Estes dispositivos permitem aos alunos aceder à informação, refletir, partilhar e construir conhecimento, conduzidos pelo professor.

Estas são ferramentas para a conceção de metodologias ativas, através da internet, ao serviço do processo de ensino e aprendizagem. De facto, o seu uso adequado pode alterar completamente a metodologia adotada em sala de aula, substituindo o modelo tradicional de transmissão da informação para dar lugar à construção do conhecimento.

A título de ilustração, consideramos relevante apresentar alguns exemplos desses dispositivos tecnológicos e comunicativos com o propósito, por um lado, de ajudar o professor a conhecer e compreender as suas potencialidades, mostrando como se podem utilizar, de forma apropriada, novos espaços de aprendizagem adequados às realidades e interesses dos nossos alunos e, por outro lado, mostrar a necessidade urgente de repensar as estratégias de ensino e aprendizagem.

Deste modo, podemos referir as Plataformas de ensino e aprendizagem. Como exemplo, apontamos o Moodle como sendo uma plataforma geradora de espaços de comunicação. Tavares e Barbeiro defendem que esta plataforma apresenta grandes vantagens de partilha e construção do conhecimento de forma colaborativa e motivadora, no seio da turma, da escola e da família. É um dispositivo que permite

publicar, partilhar material (textos, fichas, vídeos, áudios) criar fóruns de discussão, *chats*, portefólios, etc. Ainda sobre este assunto, os mesmos autores sublinham que:

o potencial comunicativo das plataformas, que integram efetivamente suportes pedagógicos mais «tradicionais» (textos escritos, fichas, glossários), servindo de «depósito» de informação mas, sobretudo, geram outros formatos comunicativos, nomeadamente fóruns, *chat* ou blogues. (Tavares e Barbeiro, 2011: 13)

A este propósito, damos como exemplo prático de utilização desta plataforma Moodle, uma disciplina¹³ criada e dinamizada por nós, numa turma do 1º CEB. Para darmos o primeiro passo foi necessário usufruir de uma formação adequada neste campo. Reunidas as condições, criámos a disciplina e pusemos em prática, na sala de aula, a utilização desta plataforma durante dois anos letivos, consecutivos, com o objetivo central de facilitar e proporcionar uma maior motivação e melhorar os níveis de desempenho dos nossos alunos.

Para além da predisposição da professora da turma quanto à inclusão das TIC no processo de ensino e aprendizagem, a dinamização desta disciplina só foi possível concretizar devido à atitude dos alunos e pais/encarregados de educação, pois todos eles colaboraram de forma ativa, participando nos fóruns e usufruindo (na escola e em casa) de todo o material aí disponibilizado bem como das hiperligações (para sítios educativos) sugeridas, notícias da escola e divulgação e partilha dos trabalhos dos alunos.

Podemos referir inúmeros aspetos positivos percecionados por nós, ao longo deste período de tempo em que dinamizámos a referida plataforma: a grande motivação e envolvimento dos alunos; a facilidade de comunicação entre a escola e a família; o papel interventivo dos alunos em todo o processo de ensino e aprendizagem; a participação dos pais/encarregados de educação, utilizando os recursos aí disponibilizados para reforçar a aprendizagem dos seus educandos; a facilidade de publicação e divulgação dos trabalhos realizados no seio da turma, da escola e do agrupamento de escola. Todos estes aspetos proporcionaram, aos alunos,

¹³ Conferir anexo 2 – Disciplina na Plataforma Moodle – EB1 Valongo (criada e dinamizada por nós).

a construção do seu conhecimento, obtendo, assim, desempenhos mais proficientes, nomeadamente na área de Língua Portuguesa.

É igualmente importante indicar também os aspetos menos positivos por nós percecionados: em primeiro lugar apontamos o facto de alguns alunos da turma não disporem de internet em casa, o que lhes permitia utilizar os recursos existentes na disciplina, apenas na escola; outro aspeto menos positivo prendia-se com o facto das inscrições dos alunos expirarem no final de um período de não utilização da plataforma, o que dificultava por vezes o processo, nomeadamente depois de férias ou depois de um período de tempo mais alargado.

Outros dispositivos tecnológicos e comunicativos a ter em consideração são os sítios educativos. Existem inúmeros sítios educativos que o professor e o aluno podem utilizar quer para pesquisar informação, quer para consolidar aprendizagens ou mesmo para divulgar e partilhar os trabalhos.

Atualmente, as editoras disponibilizam nos seus sítios, recursos multimédia destinados aos professores e também aos alunos. Sobre este assunto, Clara Tavares e Luís Barbeiro referem que “alguns dos sítios ligados à educação, designadamente a editoras e a centros de recursos de instituições de ensino superior, incluem entre as possibilidades oferecidas a publicação de trabalhos dos visitantes/leitores, designadamente dos alunos.” (Tavares e Barbeiro, 2011: 71)

Como exemplo, destacamos a Porto Editora que possui espaços exclusivos para professores e para alunos: o espaço professor e o espaço aluno. Tanto um como outro são espaços reservados estritamente ao professor e ao aluno, contendo recursos digitais específicos para cada um dos seus utilizadores. No caso do espaço reservado ao professor podemos encontrar manuais escolares de Língua Portuguesa, mais recentes, em suporte digital e em cada página desse manual são apresentados outros recursos digitais multimédia referentes ao texto ou aos conteúdos que se pretendem trabalhar.

Esta editora apresenta igualmente outros serviços, como são exemplos, a Escola Virtual e o BRIP, a partir dos quais o professor poderá tirar partido de todas as suas potencialidades, utilizando apenas um CD-ROM ou via internet, em que “o utilizador do computador interage de forma natural com vários códigos verbais e não verbais, como é o exemplo da Escola Virtual, da Porto Editora” (Osório e Puga,

2007: 53). Nestes serviços, o professor tem ao seu dispor, material multimédia diversificado, apresentado de um modo lúdico, inovador, atrativo e dinâmico que irá, seguramente, permitir ao aluno alargar e aprofundar aprendizagens, proporcionando desempenhos mais eficazes.

É nossa convicção de que este tipo de ferramenta vem ao encontro das necessidades do professor uma vez que oferece recursos pedagógicos digitais já elaborados e organizados de acordo com o atual PPEB. Para além dos materiais multimédia existentes no manual digital (e-manual), o professor tem à sua disposição inúmeros recursos digitais associados ao e-manual (reunidos num CD-ROM ou numa *pen-drive*) bem como o acesso a outro tipo de recursos digitais, como a utilização de plataformas de gestão de aprendizagem.

Consideramos que estes dispositivos tecnológicos e comunicativos, oferecidos pelas editoras, poderão de alguma forma servir para incentivar os professores, com menos competências digitais e com mais resistência e receios à mudança, a utilizá-los na sala de aula, dado que os recursos já estão elaborados, encontram-se associados aos manuais convencionais e e-manuais e vêm contextualizar ou complementar as atividades.

Para além destes, existem muitos outros sítios educativos¹⁴ que o professor poderá usar nas suas aulas, através da criação de atividades com itinerários de pesquisa, por forma a proporcionar ao aluno o acesso à informação e permitir, assim, que transforme essa informação em conhecimento, através de atividades de observação, análise, reflexão, sistematização e mobilização.

A este respeito podemos ainda referir-nos aos sítios educativos construídos pelo próprio professor com o intuito de motivar e aumentar o interesse dos seus alunos pela aprendizagem. Neste tipo de sítios, o professor pode criar várias páginas que funcionam como separadores de conteúdos, de temas ou de áreas. O professor pode, desta forma, disponibilizar recursos e hiperligações para utilização dos alunos, em casa ou na escola e divulgar e partilhar os trabalhos dos alunos (textos escritos, ilustrações, vídeos, fotos, etc.). Sobre este assunto, Clara Tavares e Luís Barbeiro

¹⁴ Conferir anexo 24 – Exemplos de sítios educativos a que o professor poderá recorrer nas aulas de português.

referem que “as páginas das escolas constituem o contexto natural para a divulgação e partilha dos trabalhos dos alunos.” (Tavares e Barbeiro, 2011: 71)

Podemos ainda salientar a importância dos blogues como dispositivos tecnológicos e comunicativos. Clara Tavares e Luís Barbeiro dizem-nos que:

Um blogue (palavra formada de *web* e *log* – «diário») começou por corresponder a um diário pessoal, no qual o indivíduo tem a liberdade de escrever quando lhe apetece, atualizando-o com frequência e abrindo-o à leitura e aos comentários de toda a blogosfera. (Tavares e Barbeiro, 2011: 16)

Nos últimos anos, tornou-se prática comum das escolas do 1º CEB criar blogues com o principal intuito de divulgar e partilhar o trabalho realizado pelos alunos. Tavares e Barbeiro são de opinião que “o aparecimento dos blogues simplificou a tarefa de publicação na Internet. Efetivamente, quer na sociedade em geral, quer no contexto educativo, os blogues constituem um dos instrumentos da Internet que nos últimos anos conheceu maior incremento.” (Tavares e Barbeiro, 2011: 71)

A maioria dos blogues tem como principal finalidade publicar atividades realizadas na turma, na escola, ou no agrupamento de escolas, funcionando como um jornal da escola, *online*. É exemplo deste tipo, o blogue “EB1 Valongo¹⁵” criado e dinamizado por nós entre 2009 e 2011. O blogue serviu de divulgação e partilha dos trabalhos realizados pelos alunos, podendo, assim, ser visualizados por toda a blogosfera. Segundo Tavares e Barbeiro, este tipo de blogue “adquire proximidade em relação às atividades de aprendizagem desenvolvidas: mostra-as e relata-as, para além de apresentar os produtos que dela vão resultando.” (Tavares e Barbeiro, 2011: 71)

Outro exemplo, diferente do primeiro, é o blogue “Clicar e aprender”¹⁶, criado no âmbito deste projeto, e dinamizado por nós, ao longo do ano letivo 2011/2012, funcionando essencialmente como ferramenta de apoio à aprendizagem, em

¹⁵ Conferir anexo 3 – Exemplo de blogue para publicar as atividades realizadas na turma ou na escola (criado e dinamizado por nós). In: <http://eb1valongo.blogs.sapo.pt/10662.html>.

¹⁶ Conferir anexo 4 – Exemplo de blogue para trabalhar com os alunos, integrando as TIC na sala de aula (criado e dinamizado por nós). In: <http://clicareaprender.blogs.sapo.pt/>.

articulação com a área de LP. O seu objetivo primordial foi disponibilizar recursos, devidamente contextualizados, com o intuito de aumentar a motivação dos alunos e melhorar os seus desempenhos, na competência de CEL. Neste contexto, e segundo Tavares e Barbeiro, os alunos “exploram as potencialidades do computador e da Internet: aprendem, divertem-se, comunicam e partilham os seus conhecimentos, as suas histórias, os seus desenhos.” (Tavares e Barbeiro, 2011: 19)

Importa ainda sublinhar que estes blogues funcionam como uma ferramenta de dinamização pedagógica com “um grande efeito motivador, já que faz com que aumente a motivação e o interesse dos alunos pela aprendizagem.” (Orijulela & Santos, 2004, *apud* Osório e Puga, 2007: 54)

Todos os dispositivos tecnológicos atrás referidos são ferramentas indispensáveis para o ensino e aprendizagem da gramática, permitindo assim uma maior eficácia pedagógica. Nesta linha, destacamos a importância de articular as TIC com atividades devidamente planificadas e estruturadas, criando assim ambientes de aprendizagem variados e inovadores, de modo que os alunos atinjam os desempenhos relativos à competência de CEL. A este propósito, o PPEB indica-nos como oportunidades de aprendizagem, as seguintes:

Realização de atividades de caráter oficial (...); explicitação de saberes a partir de atividades de uso instrumental (...); sistematização de noções e conceitos adquiridos, com recurso a terminologia própria; mobilização das categorias de conhecimento explícito (...); participação na construção de utensílios (quadros-síntese, mapas conceituais) para sistematizar e registar a informação de modo estruturado, metódico e progressivo, nomeadamente com recurso a ferramentas tecnológicas. (Reis et al., 2009: 151)

Tomando como referência as indicações acima mencionadas, o professor ao recorrer às TIC está a proporcionar, aos seus alunos, atividades inovadoras: de caráter oficial, de explicitação, sistematização, mobilização do conhecimento construído nas outras competências e, ainda, construção de trabalhos que constituirão o produto das aprendizagens realizadas ao longo da sequência de aprendizagem.

Em nosso entender, este instrumento de apoio à aprendizagem favorece a implementação das diversas atividades, no âmbito do ensino da gramática, na medida

em que poderá ser utilizado “como ferramenta de aprendizagem, como recurso documental para acesso à informação, na resolução de problemas ou como auxiliar na elaboração de trabalhos.” (Reis et al., 2009: 152)

Estes e outros dispositivos tecnológicos são fundamentais para estimular a motivação, a criatividade e a dinâmica na sala de aula; todos eles são ótimos modelos para transpor as barreiras tradicionais e criar novos espaços de aprendizagem, tendo em vista o ensino da gramática.

4. Gramática e TIC: um novo espaço de ensino e aprendizagem

Em face do que foi referido anteriormente, estamos convictos de que é tempo de romper, de uma vez, com a perspetiva convencional de ensino e eleger uma nova metodologia onde os alunos sejam o centro da aprendizagem, capazes de refletir, sistematizar e construir o conhecimento gramatical.

Ricardo Pocinho e João Gaspar defendem que “é importante produzir modelos educativos onde os alunos sejam capazes de pensar e de construir o seu conhecimento.” E salientam mais adiante que com a inclusão das TIC “tenta-se dar ao aluno um papel diferente, mais interventivo, gerador de conhecimentos com a informação que ele próprio obtém, orientado e motivado pelo professor.” (Pocinho e Gaspar, 2012: 151) Estes autores consideram urgente a mudança de alterações no espaço educativo, passando pelas alterações do papel do professor e do aluno, e acrescentam mais um elemento neste espaço – a tecnologia (computadores e internet).

Importa realçar que o ensino da gramática é tão importante quanto útil para o sucesso académico dos nossos alunos, pois articula o conhecimento intuitivo, as vivências e experiências, com os princípios e regras que regulam tanto o modo oral como o escrito.

Nesta perspetiva, consideramos pertinente reforçar que o professor deve tirar partido de todas as vivências e experiências que a criança viveu e que, de algum modo, foi acumulando ao longo da sua vida até à entrada no 1º CEB; deve ainda orientar o ensino da gramática no sentido de contemplar atividades, com a integração

adequada das TIC, que possibilitem o uso da língua em diversas situações de aprendizagem e que promovam a reflexão sobre esses mesmos usos, de modo a transformar esse conhecimento intuitivo em conhecimento explícito da língua.

Entendemos, assim, que o conhecimento explícito se obtém quando, de alguma forma, conseguimos explicitar através de modelos formais e documentados uma ideia ou um conhecimento. A este propósito, quando o aluno é capaz de refletir e explicitar o conhecimento implícito, este torna-se em conhecimento explícito. Neste âmbito, para Inês Duarte, o conhecimento explícito “designa o conhecimento reflexivo e sistemático do sistema intuitivo que os falantes conhecem e usam” (Duarte, 2008: 17).

Quando falamos em gramática estamos a visualizar todo o trabalho realizado, em sala de aula, com os nossos alunos, direcionado para a construção de conhecimento gramatical. Neste contexto, a preocupação capital no ensino da língua é levar o aluno não apenas ao conhecimento gramatical, mas torná-lo competente linguisticamente, isto é, dar-lhe condições de desenvolver a capacidade de pesquisar a informação, refletir criticamente sobre o mundo do qual faz parte e, em particular, sobre a utilização da língua como instrumento de interação social, pois “ensinar gramática no 1º ciclo visa desenvolver a consciência linguística das crianças, a qual, ao longo do seu percurso escolar, evoluirá para o estágio de conhecimento explícito.” (Duarte, 2008: 18). Esta linguista defende, desde 1992, que se devem pôr em prática atividades de aprendizagem pela descoberta, no ensino da gramática. Ainda sobre este assunto, transcrevemos um excerto de António Sérgio, notável pela sua atualidade:

O ensino não deve ser uma divulgação de conhecimentos, mas um treino na criatividade do intelecto, uma prática no resolver problemas, problemas de moral, de estética, de ciência, de política, todos os dias o professor se deverá lembrar de que o aluno não vai à aula receber um conhecimento, mas para resolver um problema, e que pelo enunciado de um problema (não de um princípio, não de uma lei, não de um conhecimento) deverá começar cada lição. (Sérgio, 1984: 45)

Destacamos o papel crucial do professor que, para conferir uma maior qualidade e eficácia pedagógica ao ensino da gramática, deverá motivar e envolver os alunos, propondo-lhes um problema para resolver através da procura guiada da informação que o conduzirá à descoberta do conhecimento. Tomando como motivação um problema ou uma questão para descobrir será meio caminho andado para a obtenção de sucesso na procura das respostas.

A este propósito, o GIP-CEL faz uma resumida abordagem acerca desta metodologia. De acordo com Hudson (1992), que defende que o estudo gramatical deve ser orientado pelo professor como uma atividade de descoberta, e com Inês Duarte (1992, 2008), que propõe que a consecução de uma atividade de aprendizagem pela descoberta se desenrole em quatro etapas: 1ª planificação (escolha e preparação dos dados); 2ª observação e descrição dos dados; 3ª treino; 4ª avaliação.

Assim, a primeira destas etapas é extremamente importante, sendo o papel do professor e o conhecimento de que dispõe fundamental para que a implementação da atividade se torne em sucesso. Assim, o professor deverá atualizar e aprofundar o seu conhecimento pedagógico e linguístico. Deverá ainda pesquisar e selecionar os materiais de acordo com os interesses dos alunos e os dados, que pretendemos que eles observem, devem ser organizados e apresentados de uma forma simples. Torna-se relevante incluir na planificação as TIC e a componente lúdica, para tornar a atividade mais interessante, motivadora e eficaz. As TIC são um recurso ideal à aplicação de atividades pela abordagem da descoberta, uma vez que leva o aluno a ser ativo ao longo da realização do seu trabalho e é colocado em constante situação de pesquisa e confronto de ideias.

Relativamente a esta primeira etapa, que corresponde à planificação da atividade, Inês Duarte diz-nos que é da total responsabilidade do professor, dado que:

este seleciona o tópico a trabalhar, estuda-o e aprofunda-o numa extensão e grau muito superiores aos que estarão em jogo em aula (...) Identificado o objetivo a atingir, o professor reúne e organiza os dados linguísticos que considera mais significativos para a compreensão desse tópico. (Duarte, 1998: 119)

Quanto à etapa da observação e descrição dos dados, a autora refere que é a fase crucial do trabalho do aluno em contexto educativo. É nesta etapa que o professor conduz o aluno na observação dos dados de modo a levá-lo a refletir sobre esses dados e tomar consciência do uso da língua. Nesta fase, o PPEB (2009) remete-nos para “manipular e comparar dados para descobrir regularidades no funcionamento da língua” (Carlos et al., 2009: 25), que se traduz nos resultados esperados, na competência de CEL, no final do 2º ano de escolaridade. Para cumprir este objetivo, damos como exemplo, a atividade realizada neste projeto sobre a flexão adjetival, onde o aluno manipula palavras (adjetivos) em frases, através da adição, supressão e até substituição dessas palavras (adjetivos). Nesta fase, a análise, reflexão e descrição dos dados são fundamentais para desenvolver a consciência linguística.

Inês Duarte defende que nesta segunda etapa:

será dada oportunidade à turma para descrever tais dados, agrupando-os em função das suas semelhanças e diferenças, detetando regularidades, e sendo-lhe, sempre que apropriado, ensinado o termo que designa o(s) conceito(s) gramatical(is) necessários. A partir da observação e descrição dos dados, a turma será convidada a reformular a generalização descritiva que capta o comportamento dos dados e, com a ajuda do professor, “afiná-la-á” de modo a que ela seja o mais clara e geral possível. Atingida esta etapa, o professor fornecerá novos dados do mesmo tipo, que servirão para os alunos testarem a validade da generalização que formularam. (Duarte, 1998: 119)

A terceira etapa é destinada ao treino dos conhecimentos adquiridos, através de exercícios específicos direcionados para a sistematização dos conhecimentos, sendo necessário dar tempo suficiente, de acordo com o ritmo de aprendizagem de cada aluno, para que a aprendizagem seja consolidada. O GIP-CEL alerta-nos para este assunto referindo que “muitos dos conhecimentos gramaticais explícitos nunca são, de facto, aprendidos, porque não é dado tempo suficiente aos alunos para treinarem e exercitarem o que foi aprendido, passando-se demasiadamente rápido para a avaliação.” (Costa et al., 2011: 27)

A este respeito, Inês Duarte diz que esta etapa:

envolve a realização de exercícios de treino propostos pelo professor, que devem ser de diferentes tipos – produzidos para serem realizados em pequenos grupos e individualmente, com e sem recurso a materiais auxiliares (...), na aula e em casa, destinados a garantir que as generalizações descritivas descobertas na fase anterior do trabalho fiquem armazenadas na memória de longo prazo e possam, portanto, ser ativadas pelo aluno sempre que necessário. (Duarte, 1998: 120)

A última das etapas é a avaliação que se processa tanto ao longo do processo como no produto final através de uma atividade específica de avaliação. Esta atividade consiste em aferir os conhecimentos gramaticais que o aluno construiu ao longo deste conjunto de atividades que realizou. A avaliação permitirá ao professor e ao aluno verificar se os objetivos propostos inicialmente foram alcançados. Sobre esta etapa, Inês Duarte diz-nos que “consiste na avaliação dos conhecimentos aprendidos sobre o tópico gramatical estudado.” (Duarte, 1998: 120)

Importa ainda sublinhar que esta metodologia deverá sofrer alterações de acordo com o nível de escolaridade dos alunos e deverá ainda articular com outras metodologias e valer-se de recursos e materiais diversificados. Esta abordagem pode ainda não se adequar a algumas situações, pois para implementar uma atividade deste tipo, implica que haja algo para descobrir. No caso de haver aspetos que têm de ser memorizados e trabalhados de modo formal, porque não advêm do conhecimento implícito, não poderemos recorrer a esta abordagem metodológica.

Face ao exposto, parece-nos necessário repensar a forma como os conteúdos gramaticais deverão ser ensinados e aprendidos, não já mediante uma mera memorização dos conceitos gramaticais, mas antes por um processo de manipulação, comparação e experimentação que permita a desconstrução do significado da linguagem e a construção, pela descoberta orientada, das propriedades gramaticais relevantes.

A este respeito transcrevemos o pensamento de Augusto Cury que nos faz refletir sobre a importância das metodologias e estratégias e, em particular, sobre o papel do professor: “Bons professores usam a memória como depósito da informação, professores fascinantes usam-na como suporte na arte de pensar. Usam-

na para a criatividade, libertando os pensamentos, abrindo as janelas da inteligência.”
(Cury, 2009: s/p)

Nesta linha de pensamento, apoiamos o papel assumido pelos professores fascinantes, pois são estes os verdadeiros companheiros/guias dos alunos, sempre abertos à mudança, caminhando ao lado da inovação e da tecnologia. São estes que proporcionam aos alunos a procura crítica e refletida da informação e lhes possibilitam a descoberta e construção do seu próprio conhecimento, de uma forma estimulante, lúdica e proficiente. Se é evidente o fascínio do aluno pelos computadores, aproveite-se então esse facto na reconquista da sua atenção e interesse, para a construção de uma escola mais dinâmica e motivadora.

CAPÍTULO II

TRABALHO DE CAMPO – À descoberta do adjetivo com as TIC

As atividades que recorrem ao computador devem surgir integradas num projeto pedagógico. (Tavares e Barbeiro, 2011: 80)

1. O grupo de trabalho: caracterização

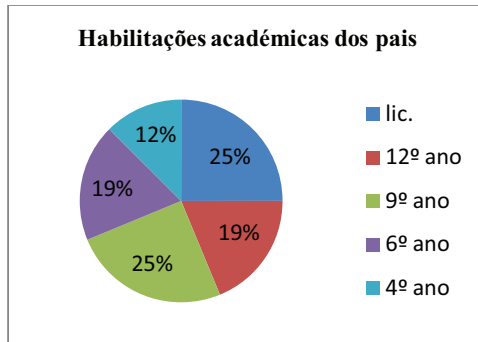
Tendo como referência o que defendemos na fundamentação teórica, capítulo I, passamos a explicitar a abordagem prática (trabalho de campo), apresentando todos os procedimentos que seguimos para planificar, produzir e operacionalizar o nosso projeto.

Começamos por apresentar o grupo de alunos que acompanhámos nesta “viagem”, à descoberta do adjetivo, visto serem eles o centro do nosso projeto. Foi este grupo que tornou exequível este trabalho que teve como propósito pôr em prática atividades de aprendizagem pela descoberta em torno do adjetivo, em articulação com o uso das TIC e o ludismo.

Este grupo de alunos frequentava o 2º ano de escolaridade, na EB1 de Antanhol. Tratava-se de um pequeno grupo, 8 alunos de 7 e 8 anos de idade, embora o ano de nascimento fosse o mesmo, 2004. Este grupo era composto por 4 alunos do sexo masculino e 4 do sexo feminino. Todos eles residiam na freguesia de Antanhol com a sua família.

No que concerne ao nível socioeconómico das famílias destes alunos, convém salientar que neste pequeno grupo, 3 alunos usufruíam de auxílio económico, correspondendo a 37,5%. Os restantes elementos da turma provinham de famílias sem qualquer dificuldade económica (62,5%).

Relativamente às habilitações académicas dos pais (pais e mães), salientamos que quatro deles possuem licenciatura, três concluíram o 12º ano, quatro têm o 9º ano, três deles o 6º ano e dois têm o 4º ano, como indicamos no gráfico apresentado a seguir.

Gráfico 1 – Habilitações académicas dos pais (pais e mães)

Através da leitura do gráfico podemos constatar que as habilitações académicas da maioria dos pais destes alunos (56%) se situam entre o 4º e o 9º anos de escolaridade. Dos restantes, 25% possuem licenciatura e 19% possuem o 12º ano.

Como é perceptível, as situações apresentadas (o nível socioeconómico e as habilitações académicas dos pais), refletem-se tanto no plano das vivências e experiências que são proporcionadas aos alunos como no seu desempenho escolar.

No que respeita à área de Língua Portuguesa verificámos através da avaliação diagnóstica e avaliação formativa que: dois alunos da turma apresentavam acentuadas dificuldades nesta área disciplinar (um aluno ainda não tinha adquirido os mecanismos básicos da leitura e da escrita e uma aluna revelava sérias dificuldades em praticamente todos os domínios desta área); outro grupo de dois alunos manifestava dificuldades, sobretudo nos domínios da leitura e da escrita. Os restantes alunos mostravam facilidade na aquisição de conhecimentos, apresentando um bom desempenho.

Para além das dificuldades atrás indicadas, este grupo de alunos possuía desinteresse pela aprendizagem e revelava alguns problemas ao nível da atenção e concentração, o que impedia a melhoria dos desempenhos, nesta área.

Sobre este aspeto, Pocinho e Gaspar defendem que “a atenção do professor terá que se centrar no despertar do aluno, tornando-o atento ao que o rodeia, para que esteja preparado para novas situações, imediatas ou futuras.” (Pocinho e Gaspar, 2012: 146) Assim, com o intuito de motivar e despertar o entusiasmo dos alunos, nomeadamente daqueles que revelavam maiores dificuldades, pensámos criar

espaços inovadores de aprendizagem pela descoberta, com recurso às TIC, motivando-os e envolvendo-os na realização de atividades variadas, com vista a melhorar os desempenhos na área de LP, nomeadamente na competência de CEL.

Mas, na realidade, para desenvolver atividades que envolviam a integração das TIC na sala de aula, seria necessário que todos os alunos da turma tivessem computador portátil e possuíssem a capacidade de operar com as tecnologias digitais. Sobre este assunto, cabe referir que, apesar de todos os alunos terem adquirido, no ano letivo anterior, o computador “Magalhães”, nunca o tinham usado na sala de aula, apenas o utilizavam em família com uma única finalidade, jogar.

Como síntese, destacamos que este grupo de alunos para além de apresentar dificuldades na área de Língua Portuguesa, apresentava também problemas ao nível da atenção e concentração e não possuía competências digitais básicas que lhe permitisse realizar qualquer tipo de atividade com a inclusão das TIC.

2. Contextualização do projeto

Tendo em conta a problemática explanada no ponto anterior e na tentativa de solucionar as dificuldades apresentadas, pensámos acompanhar este grupo de alunos, criando espaços de aprendizagem inovadores que favorecessem a motivação e que lhe permitisse aceder à informação e construir conhecimento.

Em face desta realidade, sabemos que o papel do professor é crucial, pelo que, tivemos em consideração o que abordámos no primeiro capítulo e o que nos diz o Livro Verde para a Sociedade da Informação em Portugal. Este, sublinha o papel do professor perante o ensino e realça as potencialidades da integração das TIC na sala de aula, referindo que:

As tecnologias de informação e comunicação multiplicaram enormemente as possibilidades de pesquisa de informação e os equipamentos interativos e multimédia colocam à disposição dos alunos um manancial inesgotável de informações. Munidos destes novos instrumentos os alunos podem tornar-se “exploradores” ativos do mundo que os envolve. Os professores devem ensinar os alunos a avaliar e gerir na prática a informação que lhes chega.

Este processo revela-se muito mais próximo da vida real do que os métodos tradicionais de transmissão do saber. Começam a surgir na sala de aula novos tipos de relacionamento. O desenvolvimento das novas tecnologias não diminui em nada o papel dos professores antes o modifica profundamente, constituindo uma oportunidade que deve ser plenamente aproveitada. Certamente que o professor já não pode, numa sociedade de informação, limitar-se a difusor de saber. Torna-se, de algum modo, parceiro de um saber coletivo que lhe compete organizar. (Missão para a Sociedade da Informação, 1997: 46)

Face ao exposto, sentimos então a necessidade de adotar metodologias inovadoras, criando espaços de aprendizagem pela descoberta, articulando com a inclusão das TIC e o ludismo, no processo de ensino e aprendizagem da gramática, de modo a colmatar as dificuldades apresentadas por este grupo de alunos.

O conteúdo gramatical que escolhemos foi o “adjetivo”. Como já referimos anteriormente, o motivo que suscitou a escolha deste conteúdo foi o facto de ter sido desenvolvido, no ano letivo transato, um trabalho no âmbito da unidade curricular “Ensino da Língua Portuguesa”, integrada no 1º ano do Mestrado em Didática da Língua Portuguesa, sobre o mesmo conteúdo. Esse estudo consistia na abordagem ao adjetivo, no 3º ano de escolaridade. Para a concretização do referido trabalho, os alunos, com a orientação da professora, realizaram uma *webquest* que tinha como título “Aqui moram os adjetivos”¹⁷. A atividade realizada teve por base o PPEB (2009) e delineámos como objetivo central, desenvolver nos alunos o conhecimento explícito da língua, trabalhando os conteúdos “adjetivo e flexão adjetival”. Era nosso propósito que os alunos adquirissem os seguintes desempenhos: identificar as características que justificam a inclusão de palavras nesta classe (adjetivo); distinguir esta classe de outras classes; mobilizar o saber adquirido na compreensão e expressão oral e escrita; explicitar regras de flexão adjetival.

Na operacionalização desta atividade tivemos em consideração o pensamento de Suzanne Chartrand (1996) bem como de Richard Hudson (1992) e Inês Duarte (1998) relativamente à abordagem de atividades pela descoberta. Como recurso ao processo de ensino e aprendizagem utilizámos as TIC. Porém, é de referir que foi

¹⁷ Conferir anexo 1 – Atividade motivadora para este projeto.

uma atividade com um grau de complexidade elevada e, por conseguinte, demorou mais tempo do que o previsto. Quanto à avaliação do desempenho dos alunos poder-se-á dizer que foi muito positiva, tendo em consideração os resultados da atividade de avaliação realizada no final de todo o trabalho. É de realçar que a referida atividade motivou os alunos e, por conseguinte, proporcionou uma aprendizagem mais autónoma e eficaz, na construção do conhecimento gramatical.

Pelo que atrás foi referido, pretendemos dar continuidade às metodologias e estratégias adotadas, no sentido de proporcionar, aos alunos do 2º ano de escolaridade, oportunidades de aprendizagem variadas, com recurso às TIC, através de um conjunto estruturado, variado e dinâmico de atividades que remete para a participação ativa e consciente dos alunos, na abordagem ao adjetivo, e que visa, sobretudo, potenciar aprendizagens no âmbito do conhecimento explícito da língua, em particular do adjetivo.

O termo “adjetivo”, segundo o Dicionário Terminológico (DT), é uma “palavra pertencente a uma classe aberta de palavras que, tipicamente, permite variação em género, em número e em grau.” Ainda segundo o DT, uma classe aberta de palavras “é constituída por um número potencialmente ilimitado de palavras”. (DT, 2008)¹⁸

Posto isto, consideramos que, o facto de o adjetivo ser uma classe constituída por um número ilimitado de palavras, traduz-se num projeto que, para além de possibilitar aos alunos uma maior motivação e envolvimento, favorece também a construção de um conhecimento mais vasto. Segundo a visão de Noam Chomsky (1994) a partir de um número limitado de regras, podemos criar um número ilimitado de frases, o que, neste caso, entendemos que a partir de uma única classe de palavras (adjetivo), os alunos podem encontrar um número infinito de palavras e de frases para incluir nos seus enunciados orais e escritos. Porém, torna-se necessário que o aluno domine a estrutura de constituição de palavra e identifique as características que justificam a inclusão de palavras numa classe, neste caso, o adjetivo.

¹⁸ DT – In: <http://dt.dgidec.min-edu.pt/>.

3. Procedimentos e objetivos

Como atrás já foi referido, o grupo de alunos selecionado, para a “viagem” à descoberta do adjetivo, não possuía competências digitais que lhe permitisse realizar o conjunto de atividades criadas no âmbito deste projeto. Revelava também sérias dificuldades na área de Língua Portuguesa e desinteresse por esta mesma área disciplinar.

Foi então necessário investir num ensino que tinha por fim capitalizar o uso das TIC na sala de aula. Assim, ao longo do 1º período, foram desenvolvidas inúmeras atividades com recurso às TIC, que tinham como principal objetivo desenvolver nos alunos competências digitais e, simultaneamente, tirar partido das potencialidades das TIC, melhorando a motivação e o seu desempenho, na área de Língua Portuguesa.

Utilizámos, assim, os dispositivos tecnológicos e comunicativos, não apenas, como um instrumento de aprendizagem, mas também como recurso documental para acesso à informação e como auxiliar na elaboração de trabalhos. Neste contexto, criámos condições para que os alunos realizassem “as suas aprendizagens com as TIC e sobre as TIC” (ME, 2002: 25), duas vezes por semana, durante um período de 60 minutos, cada sessão. Conciliámos, assim, as TIC com atividades de aprendizagem, de modo que, no final do 1º período, os alunos já eram capazes de: utilizar o computador como ferramenta de aprendizagem; utilizar ferramentas digitais para pesquisar informação: dicionários digitais (priberam e infopédia) e motores de busca (*google*); utilizar sítios educativos, na internet, para acesso a atividades relacionadas com a área de LP; interagir e colaborar com os colegas, partilhando ideias, opiniões e trabalhos; usar o *Microsoft word* e o *Microsoft PowerPoint* para criar documentos digitais simples: textos e apresentações, como resultado de tarefas de aprendizagem.

É nossa convicção de que o trabalho desenvolvido ao longo do primeiro período letivo serviu de alicerce ao trabalho de campo (projeto) que planificámos e estruturámos com todo o rigor, de acordo com as indicações expressas no PPEB

(2009) e no GIP-CEL (2011). Neste sentido, passamos a explicitar o modo como foi concebido o projeto e quais os objetivos que pretendemos alcançar.

Começámos por planificar, organizar e produzir os materiais e recursos necessários ao desenvolvimento deste projeto: criámos o blogue “Clicar e aprender” com o propósito de servir como dispositivo para integrar as TIC, na sala de aula, de uma forma mais criativa, dinâmica e interativa, permitindo a publicação e divulgação do material elaborado por nós, no âmbito do referido projeto; pesquisámos e seleccionámos o material linguístico necessário; produzimos as atividades GramaTICombrincadeiras 1 e GramaTICombrincadeiras 2, direcionadas para o desenvolvimento da competência de CEL, que publicámos no blogue com o intuito de levar os alunos a realizar as respetivas atividades de uma forma interativa e interventiva, na construção do seu conhecimento, guiados e motivados pela professora; criámos e implementámos o projeto “Fábrica de escrita”, com o intuito de mobilizar os conhecimentos gramaticais adquiridos na competência de CEL, reinvestindo-os nas restantes competências.

Tendo por base as características do grupo de trabalho e os procedimentos atrás descritos, pretendemos alcançar os seguintes objetivos: tornar o processo de ensino e aprendizagem da gramática mais estimulante e motivador com a integração apropriada das TIC na sala de aula, articulando com a aplicação de atividades de aprendizagem pela descoberta e com o ludismo; promover o desenvolvimento da consciência linguística, tirando partido das potencialidades comunicativas dos dispositivos tecnológicos, de modo a transformar o conhecimento implícito e a informação recolhida em conhecimento explícito.

Para além dos objetivos de intervenção mencionados, convém lembrar os objetivos enunciados no PPEB (2009) referentes à competência de CEL que serão os resultados expectáveis de alcançar pelos nossos alunos após a operacionalização do projeto. Neste âmbito, e por forma a abordar o adjetivo, no 2º ano de escolaridade, são também nossos objetivos: o desenvolvimento da consciência linguística dos alunos, num trabalho de observação, comparação e manipulação de dados, para descoberta de regularidades no funcionamento da língua; a sistematização e a explicitação dessas regularidades, com recurso ou não à metalinguagem; a

mobilização dos conhecimentos adquiridos na compreensão e na produção de textos orais e escritos.

Em suma, queremos mostrar como a criação de novos espaços de aprendizagem, em que reunindo o uso apropriado das TIC, o ludismo e atividades de aprendizagem pela descoberta, na abordagem ao adjetivo, favorece a motivação dos alunos, conduzindo-os na construção de um conhecimento gramatical mais proficiente.

4. Metodologia e recursos

Para atingir os objetivos que estabelecemos ao planificar o projeto, torna-se necessário a sua operacionalização, ou seja, pôr em prática as atividades que planificámos e produzimos com todo o rigor.

Nesta linha, e de acordo com o que explicitámos no capítulo I, desenvolvemos estratégias de modo a tornar os conteúdos gramaticais mais interessantes e motivadores, proporcionámos oportunidades de aprendizagem tecnologicamente ricas e inovadoras e demos especial relevância à aprendizagem pela descoberta, tendo a professora adotado o papel de guia, orientando os seus alunos na construção do conhecimento, propiciando, deste modo, a aquisição dos objetivos delineados no ponto anterior. Nesta perspetiva, o aluno teve um papel ativo ao longo da realização do seu trabalho e foi colocado em constante situação de pesquisa, confronto de ideias e reflexão, pois, segundo o PPEB, “o domínio da língua adquire-se e desenvolve-se a partir de práticas diversificadas. O professor cria situações variadas e regulares que possibilitem ao aluno experienciar diferentes formas de uso e de reflexão sobre a língua.” (Reis et al., 2009: 145)

Conforme referimos no capítulo I, para além de defendermos a aplicação de atividades de aprendizagem pela descoberta, defendemos também a articulação dessas atividades com a integração apropriada das TIC, sem pôr de parte a vertente lúdica. Nesta perspetiva, tivemos em conta as quatro fases indicadas no GIP-CEL e que explicitámos no primeiro capítulo: planificação; observação e descrição dos dados; treino; avaliação. Convém ainda referir que adaptámos esta abordagem aos

alunos do 2º ano de escolaridade, pois segundo Carlos Reis, as situações apresentadas aos alunos devem ter um grau de complexidade crescente e o professor deverá gerir o currículo à luz do princípio da progressão, tendo sempre por base os conhecimentos anteriores.

Foi com base nesta visão metodológica que nos propusemos desenvolver este projeto, possibilitando a este grupo de alunos a realização de atividades variadas, em grupos de trabalho (pares ou grande grupo/turma) ou em trabalho individual, em articulação com as TIC, tirando partido dos conhecimentos prévios e da informação recolhida, permitindo-lhes, assim, desenvolver capacidades de análise e reflexão sobre a língua.

Neste enquadramento, fomos à descoberta do adjetivo através de um processo de manipulação, comparação e experimentação, permitindo, assim, a construção das propriedades gramaticais mais relevantes. No trabalho realizado, os alunos utilizaram os computadores “Magalhães” e a professora recorreu ao computador e ao videoprojetor para os conduzir na construção do conhecimento gramatical. Utilizámos o blogue “Clicar e aprender” para motivar os alunos, tornar o processo de ensino e aprendizagem mais atrativo, dinâmico e criativo e, ao mesmo tempo, publicar o material necessário ao desenvolvimento das atividades. As atividades foram realizadas com recurso à internet, através de guiões, criados por nós, onde introduzimos itinerários de pesquisa diversificados. Mas, para além dos recursos digitais disponíveis através do blogue (*PowerPoint*, história, dicionário, gramática, fichas *Hot Potatoes* e outros documentos multimédia), os alunos recorreram também a outros documentos em suporte impresso (fichas, folhas do dossier e painel). Todo este material¹⁹ foi planificado e produzido de modo a possibilitar aos alunos momentos de observação, manipulação, comparação, experimentação e sistematização, conduzindo-os obviamente à construção de conhecimento gramatical.

¹⁹ Todo o material produzido no âmbito deste projeto encontra-se no CD-ROM, em anexo a este trabalho.

5. Trabalho realizado em contexto educativo

5.1. Clicar e aprender

Para motivar e incentivar os nossos alunos a embarcar na referida “viagem” à descoberta do adjetivo, começámos por criar espaços de aprendizagem que de certa forma abrissem caminhos surpreendentes e desencadeassem a construção do conhecimento gramatical de uma forma lúdica, criativa, dinâmica e interativa.

Criámos, então, o blogue²⁰ “Clicar e aprender”, como já foi referido anteriormente, com o propósito de: motivar os alunos; possibilitar a interação no processo de ensino e aprendizagem; tornar o aluno mais interventivo e autónomo na busca do conhecimento; simplificar a tarefa de publicar e divulgar o material pedagógico.

Nesta perspetiva, publicámos neste blogue múltiplas atividades interativas, relacionadas com a competência de CEL, incluindo as atividades que realizámos no âmbito do projeto “GramatICombrincadeiras”, com o objetivo primordial de motivar e aumentar o interesse dos alunos pela área de LP e, simultaneamente, melhorar os desempenhos nesta competência.

É de realçar o que diz o PPEB (2009) quando refere que se espera que a escola desempenhe um papel relevante na: “implementação do uso das TIC, tendo em vista a criação de hábitos de pesquisa e o desenvolvimento de competências que permitam a todos aceder à informação em diferentes suportes e linguagens.” (Reis et al., 2009: 67)

Com a criação deste blogue pretendemos, sobretudo, tirar partido das potencialidades comunicativas das TIC, colocando-as ao serviço da escola e da comunidade educativa de modo a fomentar a partilha de saberes e desenvolver a intercomunicação dentro e fora da escola.

²⁰ Conferir anexo 4 – Blogue Clicar e aprender. In: <http://clicareaprender.blogs.sapo.pt/>.

Convém ainda salientar que as várias atividades publicadas no blogue foram planificadas e publicadas por nós à medida que iam sendo abordados os diversos conteúdos gramaticais. Posteriormente, em contexto de sala de aula, orientados pela professora, ou em casa como atividade de sistematização de conhecimentos, os alunos realizavam as atividades de CEL sugeridas, potenciando assim a construção do conhecimento gramatical e propiciando a melhoria dos desempenhos nas restantes competências.

Nas variadas atividades que colocámos em prática, as TIC assumiram particular relevância, porém conciliámos sempre o suporte digital com o suporte convencional. Importa ainda salientar que, ao longo deste projeto, utilizámos as TIC tanto “como ferramenta de aprendizagem, como recurso documental para acesso à informação, na resolução de problemas ou como auxiliar na elaboração de trabalhos.” (Reis et al., 2009: 152) Articulámos, sempre que possível, com as restantes áreas disciplinares, pois consideramos importante interligar os saberes e as aprendizagens realizadas. Este é um privilégio do 1º CEB, pois tendo um ensino com regime de monodocência, podemos cruzar e articular os diferentes saberes, isto é, podemos e devemos dar particular relevância à interdisciplinaridade.

5.2. GramaTICombrincadeiras

Depois de muitas reflexões, o nome que deu origem a este projeto emergiu aquando da planificação e conceção das várias atividades que compõem este projeto. “GramatiCombrincadeiras” foi então o nome escolhido. Na verdade, esta designação reúne três elementos essenciais do nosso projeto: gramática, TIC e brincadeiras que pretendemos articular e transformar num espaço único e inovador de ensino e aprendizagem. Gramática, designação substituída pela expressão Conhecimento Explícito da Língua no PPEB (2009), mas reabilitada pelas Metas Curriculares (2012), foi o domínio da área de Língua Portuguesa que trabalhamos. TIC foi o tema base do nosso projeto, tendo sido o recurso privilegiado, em sala de aula, no desenvolvimento das atividades. Por último, a palavra brincadeiras que se

relaciona com a forma lúdica como abordámos todas as atividades desenvolvidas no âmbito do projeto, porque a brincar também se aprende.

O blogue “Clicar e aprender” foi o dispositivo tecnológico e comunicativo que serviu de suporte ao conjunto de atividades que trabalhámos com os alunos, no âmbito deste projeto. Este desenvolveu-se ao longo de duas semanas, em vários momentos, tanto na aula de Língua Portuguesa como na de Estudo do Meio e mesmo na de Matemática. O PPEB reforça esta ideia quando refere que “no 1.º ciclo, a aprendizagem da língua não pode restringir-se aos momentos estabelecidos para a aula de Português. Os professores deverão aproveitar as outras áreas para, numa perspetiva transversal, trabalhar a língua portuguesa.” (Reis et al., 2009: 68)

Com a orientação da professora, os alunos iniciaram o trabalho, acedendo ao blogue “Clicar e aprender” para, assim, terem acesso imediato ao *post* onde tinha sido publicado o guião referente à atividade “GramatiCombrincadeiras 1”²¹. Em trabalho de pares, os alunos foram seguindo as instruções tanto da professora, que assumiu o papel de mediadora, como da GramatiCombrincadeiras (guia virtual).

Esta “viagem” tinha por missão ir “à descoberta do adjetivo”. Neste enquadramento, os alunos tiveram de percorrer os caminhos indicados pela GramatiCombrincadeiras (guia virtual), repletos de itinerários de pesquisa que os levou à realização de tarefas divertidas, de modo a observar os dados, manipular, comparar, experimentar, refletir e compreender até dar por cumprida a missão.

Ao longo da atividade foram dadas instruções claras aos alunos de forma a tirar partido dos conhecimentos que já dominavam (conhecimento implícito). Assim, a GramatiCombrincadeiras começou por convidar os alunos para a leitura da história (documento multimédia retirado da internet²²) “*O veado florido*”, de António Torrado, que serviu de contexto para a prossecução da atividade. A este respeito, para a seleção da referida obra tivemos em conta os seguintes critérios: ser um texto de autor com qualidade; possuir um conteúdo interessante e rico em adjetivos (conteúdo que pretendíamos trabalhar), adequado para desenvolver a competência de CEL; abordar um tema do total agrado e interesse dos alunos (animais); possuir uma

²¹ Conferir anexo 5 – Post da atividade no blogue que dá acesso ao guião 1.

In: <http://clicareaprender.blogs.sapo.pt/2294.html>.

²² Conferir anexo 6 – O veado florido, de António Torrado.

In: http://escolovar.org/conto_veado.florido.htm (acedido em 09/08/2012).

mensagem (preservação dos animais no seu ambiente natural) que estimulava “a capacidade para despertar emoções, para obrigar a pensar e a refletir” (Reis et al., 2009: 61).

Depois de terminada a leitura da história (em trabalho de pares), a professora apresentou a mesma história através do videoprojetor e foi então lida e explorada em grande grupo/turma, dando lugar à análise, reflexão, compreensão e interpretação.

Esta parte da atividade foi muito proveitosa, pois possibilitou a análise e reflexão sobre os mecanismos da língua, através da partilha de ideias e opiniões entre os alunos. Aproveitámos este precioso momento para conduzir os alunos à observação de palavras que, de alguma forma, caracterizassem os nomes, tendo por base a referida história. Pretendíamos, assim, “tirar partido do conhecimento que o aluno tem” (Costa et al., 2011:11) de adjetivo (qualidades dos nomes), pois como sabemos “só podemos recorrer ao conhecimento implícito quando este existe”. Os mesmos autores referem ainda que nos devemos servir do “conhecimento implícito para potenciar o desenvolvimento de novo conhecimento” (Costa et al., 2011: 11).

Após o grande momento de partilha de ideias, em que os alunos puderam observar e descrever os dados, partiram depois à descoberta do adjetivo, guiados quer pela professora, quer pela GramaTICombrincadeiras, através dos itinerários de pesquisa (hiperligações) inseridos no guião. Prosseguimos a atividade com a realização de dois jogos digitais, tendo sempre como contexto a história lida e explorada no início da atividade. No primeiro jogo digital²³, os alunos leram um excerto da história e depois completaram as lacunas, introduzindo as palavras que se juntam aos nomes (adjetivos). Com esta tarefa, os alunos através da observação dos dados, manipulação (adição e supressão de palavras - adjetivos) e comparação dos dados em contexto linguístico, puderam refletir sobre a importância que essas palavras (adjetivos) ocupam nas frases. Para isso, os alunos leram o excerto do texto antes de colocar as palavras (adjetivos), leram-no depois de introduzir as palavras (adjetivos) e compararam os dois conteúdos. No final, concluíram que essas palavras acompanham os nomes aos quais atribuem qualidades e podem ser retiradas da frase, mas a sua presença acrescenta informação.

²³ Conferir anexo 7 – Jogo (*Hot Potatoes*) para completar lacunas (produzido por nós).
In: <http://dl.dropbox.com/u/11823792/gramaticombrincadeiras/HOTPOTATOES/adj.lacunas1.htm>.

Com a realização do segundo jogo digital²⁴ (escolha múltipla) era nossa intenção que os alunos distinguissem o adjetivo entre outras classes de palavras (nomes e verbos). Conseguimos perceber que a maioria dos grupos foi capaz de realizar este exercício de explicitação, identificando corretamente a classe de palavras que pretendíamos – adjetivo. Depois de concluído o jogo digital, cada grupo construiu novas frases numa folha do dossier, mobilizando o conhecimento adquirido em situações de uso. Criaram frases utilizando os nomes e os adjetivos que faziam parte do jogo. Seguidamente procedeu-se à leitura das frases, evidenciando as palavras (adjetivos) que representavam as qualidades dos nomes. Retirámos depois essas palavras (adjetivos) de cada frase e os alunos puderam verificar novamente que, de facto, os adjetivos são facultativos na frase, mas são também essenciais para sabermos mais informação acerca dos nomes. Após esta reflexão, aconselhámos os alunos a retirarem da frase, os nomes. Rapidamente os alunos adiantaram que não podia ser, pois a frase ficava sem sentido.

Efetivamente, os alunos já usavam o adjetivo nos seus enunciados orais e escritos, mas faltava compreender o que já eram capazes de realizar. Foi com base nesta perspetiva que realizámos as tarefas anteriores. Deste modo, guiámos os alunos no sentido de refletirem sobre as regras das estruturas linguísticas e compreenderem os mecanismos da língua.

Proseguimos com uma nova tarefa, sendo os alunos convidados pela GramaTICombrincadeiras a fazer uma pesquisa guiada. Assim, clicaram nas hiperligações existentes no guião e utilizaram, então, a gramática e o dicionário *online*²⁵, para descobrir o nome dessas palavras que atribuem qualidades aos nomes. Os alunos usavam o adjetivo, mas desconheciam o termo gramatical, mostrando, como é normal, um enorme entusiasmo pela descoberta que efetuaram, de forma autónoma.

Era evidente a motivação de todos os alunos na execução das diversas tarefas realizadas. A partir deste momento, os alunos passaram a usar o termo “adjetivo”

²⁴ Conferir anexo 8 – Jogo (*Hot Potatoes*) de escolha múltipla (da nossa autoria).
In: http://dl.dropbox.com/u/11823792/gramaticombrincadeiras/HOTPOTATOES/adjetivo_escolha.multipla1.htm.

²⁵ Conferir anexo 9 – Os alunos consultaram o dicionário e gramática *online* para descobrirem o nome das palavras que se juntam aos nomes, atribuindo-lhes qualidades (adjetivo).

quando se referiam às qualidades dos nomes. Inês Duarte é de opinião que «as crianças do 1.º ciclo têm de aprender algumas etiquetas gramaticais, que são o “envelope” de conceitos relevantes para a compreensão do modo como se organiza e funciona a língua.» (Duarte, 2008: 18)

Prosseguimos a atividade com o jogo 3²⁶, inserido no próprio guião. Este tinha por finalidade sistematizar os conhecimentos gramaticais que foram construindo ao longo da atividade e ao mesmo tempo aplicar a flexão adjetival. Sobre este último conteúdo gramatical, note-se que os alunos já possuíam determinados conhecimentos, facilitando-lhes assim a identificação, nos enunciados orais ou escritos, das palavras pertencentes às classes do nome ou do adjetivo, bem como a sua flexão nominal e adjetival.

Para além da realização desta tarefa, com recurso às TIC, os alunos foram convidados a preencher simultaneamente uma ficha em suporte convencional²⁷ na qual registavam os adjetivos que iam introduzindo no jogo online, articulando assim entre o écran e o papel. No seguimento desta tarefa compararam os registos que fizeram, na ficha em suporte papel, com a correção automática que o jogo *online* possuía. Puderam ainda descobrir outros adjetivos diferentes para cada um dos animais indicados, na ficha de registo. Cada grupo apresentou oralmente o seu trabalho, podendo comparar com o trabalho dos restantes grupos, expressando as suas ideias e opiniões. Comprovaram que poderiam colocar diferentes adjetivos para o mesmo nome, porém era necessário respeitar o género e o número do respetivo nome.

A realização destas tarefas variadas para além de possibilitar aos alunos uma ampla interação (partilha de saberes e materiais), permitiu que pudessem refletir sobre o uso da língua e tirar conclusões, em pequenos passos, guiados pela professora e pela GramaTICombrincadeiras, desenvolvendo assim a competência de CEL, em articulação com as restantes.

²⁶ Conferir anexo 10 – Jogo inserido no próprio guião (criado por nós).

²⁷ Conferir anexo 11 – Ficha de registo, em suporte impresso, para complementar o exercício digital (produzida por nós).

Prosseguimos, sugerindo aos alunos que efetuassem um painel²⁸ para colocar no placar da sala de aula, tendo como título: “A GramaTICombrincadeiras é...”. A partir do título e da imagem, os alunos descobriram adjetivos que a caracterizavam. Não foi difícil encontrar adjetivos para a descrever, pois já a conheciam um pouco, tendo sido ela que os guiou ao longo de toda a atividade. Escreveram-nos em tiras de papel e colaram as tiras no painel junto da imagem. Seguidamente colocaram o painel no placar da sala de aula, pois segundo o PPEB, “a sala de aula deve ser organizada de forma a constituir um lugar de aprendizagens significativas no âmbito das diversas competências, para o que deverão ser criados diferentes espaços equipados com materiais adequados.” (Reis et al., 2009: 67)

Retomámos a “viagem” com o segundo guião “GramatiCombrincadeiras 2”²⁹, continuando a acompanhar os nossos alunos na empolgante viagem cheia de surpresas. O primeiro desafio estava cumprido, pois tinham descoberto o adjetivo, porém, agora para continuar a caminhada, tinham um novo desafio pela frente: compreender a flexão – género e número.

Esta atividade foi uma sequência da primeira. Continuámos a conciliar a integração das TIC, tirando partido das suas potencialidades comunicativas e pedagógicas, com uma atividade lúdica que apelava à aprendizagem pela descoberta. Com esta atividade pretendíamos, sobretudo, manipular dados para descobrir regularidades no funcionamento da língua. Conduzimos, então, os alunos a realizar atividades que os levou a explicitar algumas regras de flexão dos nomes e adjetivos, e compreender a concordância do adjetivo em género e número com o nome que o caracteriza.

Para iniciar acedemos novamente ao blogue “Clicar e aprender” para ter acesso ao *post*³⁰ e naturalmente à atividade “GramatiCombrincadeiras 2”. Conduzimos esta atividade, começando por orientar os alunos de modo a refletir sobre o conhecimento gramatical construído anteriormente e que tinha como propósito principal treinar e exercitar os conhecimentos adquiridos de modo a consolidar o conhecimento gramatical.

²⁸ Conferir anexo 12 – Elaboração de um painel (descrever a GramaTICombrincadeiras).

²⁹ Conferir anexo 13 – *Post* do blogue que dá acesso ao guião 2.

³⁰ *Post* da atividade “GramatiCombrincadeiras 2” – In: <http://clicareaprender.blogs.sapo.pt/2482.html>

A GramaTICombrincadeiras continuou a assumir o papel de guia virtual, abrindo, aos alunos, o caminho para as suas descobertas através de múltiplos itinerários de pesquisa. Sugeriu-se então a realização de outro jogo digital (crucigrama)³¹ que tinha como objetivo sistematizar (treinar) os conhecimentos gramaticais construídos anteriormente. Para a execução da referida tarefa, os alunos tinham como ponto de partida a observação do painel “A GramaTICombrincadeiras é...”³², exposto no placar da sala de aula para facilitar a aprendizagem, através da visualização e conseqüente sistematização do conhecimento gramatical.

Para prosseguir a atividade aconselhámos aos alunos uma outra tarefa³³, um exercício para completar lacunas. Este exercício teve como contexto, frases sobre um excerto da história “O veado florido”. Nesta tarefa, os alunos, sob orientação da professora, preencheram as lacunas das frases com adjetivos e procederam à observação e comparação dos dados, refletindo sobre os efeitos produzidos, de modo a confirmar as conclusões.

Ao terminar este exercício, propusemos aos alunos fazerem uma pequena pausa, no uso do computador, e com base nos dados linguísticos deste último exercício digital, realizaram uma ficha em suporte impresso. No final, apresentaram o trabalho à turma, interagindo e partilhando ideias e opiniões.

Com a realização desta ficha em suporte convencional³⁴, os alunos articularam novamente o uso do computador com o uso do papel e, deste modo, puderam novamente observar, manipular, comparar e descobrir regularidades em torno do adjetivo e flexão do nome e do adjetivo. Nos exercícios 1 e 2, desta ficha, os alunos registaram os adjetivos do exercício digital, leram as frases com os adjetivos e sem os adjetivos e, deste modo, puderam testar as conclusões a que já tinham chegado aquando da realização da primeira atividade: “As palavras que se juntam aos nomes e que lhes atribuem qualidades chamam-se adjetivos; os adjetivos podem ser retirados

³¹ Conferir anexo 14 – Crucigrama (*Hot Potatoes*), da nossa autoria. Serviu para sistematizar o conhecimento adquirido.

³² Conferir anexo 12 – Painel

³³ Conferir anexo 15 – Exercício para completar lacunas (*Hot Potatoes*), da nossa autoria. Serviu para efetuar a observação, comparação e manipulação de dados.

In: <http://dl.dropbox.com/u/11823792/gramaticombrincadeiras/HOTPOTATOES/singular.plural.htm>

³⁴ Conferir anexo 16 – Ficha em suporte impresso, da nossa autoria. Serviu para complementar o exercício digital (observação, comparação e manipulação de dados).

das frases, mas quando usados acrescentam informação ao texto.”. Sobre estes dois exercícios da ficha, os alunos ainda acrescentaram que “tanto as frases que incluem adjetivos como as que não incluem estão corretas, contudo as primeiras contêm mais informação, explicando e esclarecendo melhor as situações.”.

Na realização dos exercícios 3 e 4 da mesma ficha, os alunos manipularam palavras e descobriram regularidades (flexão). No exercício 3, os alunos rodearam os nomes e sublinharam os adjetivos existentes nas frases. Depois retiraram das frases os nomes e os adjetivos e colocaram-nos nos quadros, tendo em conta o número. Ainda neste exercício, os alunos foram levados a refletir, em pequenos passos, de modo a explicitar as regularidades que observavam. Procederam do mesmo modo para o exercício 4, em relação ao género.

Na apresentação oral, foram refletindo e expressando a sua opinião, dizendo: “quando a frase tem o nome no singular, o adjetivo também é singular; quando a frase tem o nome no plural, o adjetivo também é plural; quando uma frase tem o nome no feminino, o adjetivo também é feminino; quando a frase tem o nome no masculino, o adjetivo também é masculino.”.

Foi desta forma que os alunos ao manipular e comparar os dados, nos exercícios propostos, refletiram e chegaram a estas conclusões³⁵. Constataram, assim, que as palavras que acompanham os nomes (adjetivos) variam em número e género, tal como os nomes variam em número e género. Dando continuidade à atividade, os alunos voltaram ao computador, tendo a GramaTICombrincadeiras solicitado a realização de um crucigrama³⁶ (jogo digital) para a sistematização das aprendizagens realizadas, sobre flexão adjetival.

Depois desta atividade, os alunos mostraram-se capazes de construir enunciados escritos mais cuidados e completos, pois ao longo das atividades realizadas foram observando, manipulando, comparando, refletindo, descobrindo, sistematizando e ao mesmo tempo reinvestindo o conhecimento gramatical que iam

³⁵ Conferir anexo 17 – Mostra imagens dos alunos a realizar os exercícios em suporte digital e em suporte convencional, possibilitando a reflexão sobre a língua, de modo a chegar a conclusões.

³⁶ Conferir anexo 18 – Crucigrama sobre flexão adjetival (*Hot Potatoes*), da nossa autoria. Serviu para sistematização dos conhecimentos adquiridos.

In: <http://dl.dropbox.com/u/11823792/gramaticombrincadeiras/HOTPOTATOES/sing.plur.masc.fem.dos.adj.htm>

construindo, momento a momento, na melhoria dos desempenhos das restantes competências: oralidade, leitura e escrita.

Com estas experiências inovadoras de aprendizagem, os alunos foram o centro do processo ensino e aprendizagem, mostraram-se motivados e envolvidos na realização das várias tarefas propostas e estamos convictos de que o caminho percorrido, na criativa e empolgante viagem, os levou à construção de um conhecimento gramatical mais reflexivo e proficiente.

5.3. Fábrica de escrita

“Fábrica de escrita” foi o projeto que nós criámos e que desenvolvemos ao longo do 2º e 3º períodos letivos, com o objetivo de reinvestir o conhecimento gramatical construído, facilitando o aperfeiçoamento dos desempenhos, na competência de escrita. A este propósito, Luís Barbeiro e Luísa Pereira referem que:

A integração de saberes dá-se, desde logo, entre a escrita e o saber que é expresso. Como o texto a produzir exige a mobilização de conhecimentos prévios e a sua seleção, vai ser necessário tomar decisões, quer quanto ao conteúdo, quer quanto às palavras e sua organização. (Barbeiro et al., 2007: 11)

Pretendemos, assim, desenvolver a competência de CEL e, ao mesmo tempo, favorecer o exercício de escrita, através da produção de textos, tendo em vista um processo de mobilização dos conhecimentos prévios e do conhecimento gramatical já construído. Todo este processo tinha por fim proporcionar “a aquisição contextualizada de regras, normas e procedimentos respeitantes à estrutura, organização e à coerência textuais.” (Reis et al. 2009: 23)

Este projeto consistia num trabalho de escrita colaborativa, envolvendo alunos, pais e professora. Foram constituídos dois grupos de trabalho e a cada grupo foi oferecido um pequeno caderno onde posteriormente escreveram os textos.

Apresentámos, aos grupos, propostas de escrita (através de uma pequena sugestão escrita ou através de uma imagem) que serviam para dar “asas” à sua imaginação, na produção de um texto. A planificação do texto era feita na sala de aula, em grande grupo, a partir da proposta de escrita e seguidamente um aluno, de cada grupo, levava o caderno para casa e, a partir da planificação do texto e da proposta de escrita iniciava o processo de textualização com o apoio dos pais/encarregados de educação, reinvestindo os conhecimentos gramaticais adquiridos. Passados dois dias, o aluno trazia o caderno para a escola e com a ajuda da professora fazia a revisão da parte do texto que tinha escrito, pois segundo Luís Barbeiro e Luísa Pereira:

A componente de revisão processa-se através da leitura, avaliação e eventual correção ou reformulação do que foi escrito. Esta componente pode atuar ao longo de todo o processo, por exemplo, em articulação com a textualização, o que não retira o lugar e o papel da revisão final. (Barbeiro et al., 2007: 19)

O caderno passava por todos os elementos do grupo, procedendo da mesma forma (em casa escreviam uma parte com a ajuda da família e na escola faziam a revisão da parte escrita com a professora) até terminar o texto. Quando o grupo terminava o processo de textualização, um dos elementos escrevia o texto no computador, utilizando o *Microsoft Word* ou o *Microsoft PowerPoint*. Isto permitia fazer depois a projeção (através do videoprojetor) e, por sua vez, realizar a última revisão em grande grupo, proceder à leitura final e refletir sobre o trabalho produzido.

Sobre a revisão final, Luís Barbeiro e Luísa Pereira dizem que “é marcada sobretudo pela reflexão em relação ao texto produzido. Esta dimensão de reflexão acerca do que se escreveu deve ser aproveitada para tomar decisões respeitantes à correção e reformulação do texto.” (Barbeiro et al., 2007: 19)

Como foi dito mais atrás, os textos produzidos nos cadernos de escrita foram depois reescritos no computador (*Word* ou *PowerPoint*)³⁷. No final elaborámos

³⁷ Conferir anexo 19 – Exemplos de trabalhos realizados pelos alunos, utilizando o computador (*Microsoft Word* e *Microsoft PowerPoint*).

livros³⁸ em suporte impresso que depois foram colocados na biblioteca da turma, à disposição dos alunos, para ler na sala de aula ou em casa junto da família.

É nossa convicção de que este projeto cumpriu os objetivos delineados, pois permitiu a mobilização e reinvestimento do conhecimento gramatical construído e favoreceu o aperfeiçoamento dos desempenhos nas restantes competências.

6. Resultados do desempenho dos alunos

Como já referimos anteriormente, para pôr em prática as atividades de aprendizagem pela descoberta tivemos em conta as quatro etapas enunciadas no GIP-CEL. Depois de concluídas as três primeiras, avançámos então para a última, avaliação. Este documento diz-nos que a fase de avaliação se realiza no final de uma atividade pela descoberta e “consiste na aferição dos conhecimentos construídos e permite que os alunos e docentes verifiquem se os objetivos enunciados foram adquiridos” (Costa et al. 2011: 25).

A este respeito, nós defendemos uma avaliação predominantemente formativa, que transmita os conhecimentos construídos por cada aluno no decorrer de cada atividade ou projeto, sendo desenvolvida ao longo de todo o processo de ensino e aprendizagem. Assim, alunos e professores podem verificar se os objetivos delineados para cada atividade ou projeto foram ou não alcançados.

Muito recentemente o Decreto-Lei relativo à revisão da estrutura curricular refere que “a avaliação formativa assume caráter contínuo e sistemático (...) permitindo ao professor, ao aluno, ao encarregado de educação (...) obter informação sobre o desenvolvimento da aprendizagem com vista ao ajustamento de processos e estratégias.” (Decreto-Lei nº 139/2012, de 5 de julho) Este tipo de avaliação permite, assim, regular e aperfeiçoar o processo de ensino e aprendizagem, concedendo aos alunos tempo suficiente para treinarem e mobilizarem os conhecimentos adquiridos, de modo a assegurar o seu sucesso. Neste âmbito, o mesmo Decreto-Lei indica-nos que esta modalidade de avaliação “gera medidas pedagógicas adequadas às

³⁸ Conferir anexo 19 – Livros elaborados a partir dos textos produzidos pelos alunos.

características dos alunos e à aprendizagem a desenvolver.” (Decreto-Lei nº 139/2012, de 5 de julho)

Neste sentido, para além da avaliação efetuada no decurso da realização das tarefas, criámos uma atividade de avaliação específica destinada a aferir os conhecimentos gramaticais construídos ao longo do projeto, constatando deste modo, se os objetivos delineados foram atingidos.

Partimos, então, de um contexto (texto escrito – “A princesa Adjetivite”³⁹) selecionado a partir das pesquisas que efetuámos na internet e que depois adaptámos de acordo com o nível de escolaridade e com os interesses dos alunos da turma, tendo sempre em conta a qualidade do seu conteúdo e a vertente lúdica, pois, de acordo com Lola Xavier, “a escolha de materiais linguísticos que estejam próximos do real dos alunos, sobretudo nos primeiros anos do ensino básico, é relevante, pois aproxima a gramática do quotidiano e destaca a importância do seu estudo.” (Xavier, 2011: 41)

Para além do texto escrito (origem dos dados), organizámos a atividade, contemplando os conteúdos abordados ao longo de todo o projeto. Com base no texto lúdico “A princesa Adjetivite” elaborámos uma ficha que apresentava a seguinte estrutura: 1. Identificar a classe (adjetivo); 2. Explicitar a classe “adjetivo”; 3. Escrever os adjetivos destacados no texto, no plural; 4. Distinguir nomes; 5. Escrever adjetivos que qualifiquem os nomes indicados; 6. Observar e comparar duas frases (de acordo com o texto), uma delas com muitos adjetivos e a outra sem adjetivos, descobrir qual delas seria a mais esclarecedora e justificar a resposta dada; 7. Distinguir adjetivos nas frases; 8. Compreender a flexão – género; 9. Compreender a flexão – número; 10. Aplicar a flexão – género; 11. Explicitar as regularidades existentes; 12. Aplicar a flexão – número; 13. Explicitar as regularidades existentes; 14. Produzir um texto narrativo de modo a aplicar o conhecimento gramatical construído.

Foi com muita motivação que os alunos ouviram ler a história “A princesa Adjetivite”. No final da apresentação do texto, os alunos mostraram muito interesse e entusiasmo pelo seu conteúdo, prosseguindo com a leitura individual de partes da

³⁹ Conferir anexo 20 – Texto adaptado por nós a partir de <http://www.slideshare.net/Oficinamel/a-princesaadjetivite8426349> (acedido em 30/01/2012).

mesma história e com a compreensão e interpretação (oral). A partir deste contexto, os alunos realizaram a atividade de avaliação para aferição dos conhecimentos construídos ao longo do projeto.

É de salientar que a referida atividade de avaliação foi realizada em três momentos, na aula de LP. No primeiro momento trabalhámos a competência leitora e a oralidade (leitura, compreensão do oral e expressão oral). No segundo momento, os alunos realizaram a ficha de avaliação⁴⁰ onde constavam os conteúdos gramaticais trabalhados ao longo do projeto. No terceiro e último momento, os alunos reinvestiram os conhecimentos gramaticais adquiridos na expressão escrita: a partir de uma imagem motivadora, os alunos efetuaram a produção textual⁴¹, que teve por base a planificação também efetuada pelos alunos.

Depois da correção da referida ficha, pela professora, apresentamos a análise dos resultados do desempenho dos alunos, em face de cada item que foi avaliado através dos seguintes gráficos e da síntese descritiva.

Gráfico 2- Identificar a classe “adjetivo”



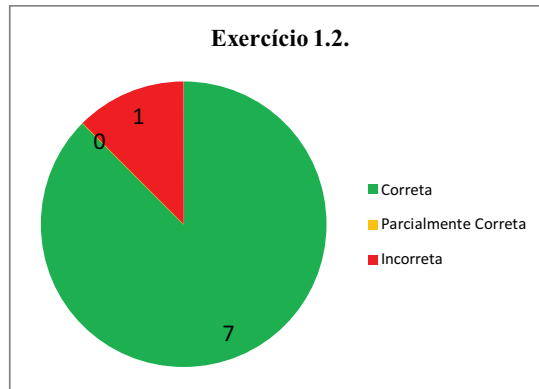
Com o primeiro exercício da ficha pretendíamos que os alunos identificassem a classe – adjetivo. Destacámos, no texto “A princesa Adjetivite”, seis palavras a verde. Os alunos foram convidados a identificar a classe gramatical a que pertenciam

⁴⁰ Conferir anexo 21 – Mostra a ficha de avaliação, da nossa autoria.

⁴¹ Conferir anexo 22 – Mostra a motivação para a textualização e mostra também a estrutura da planificação do texto.

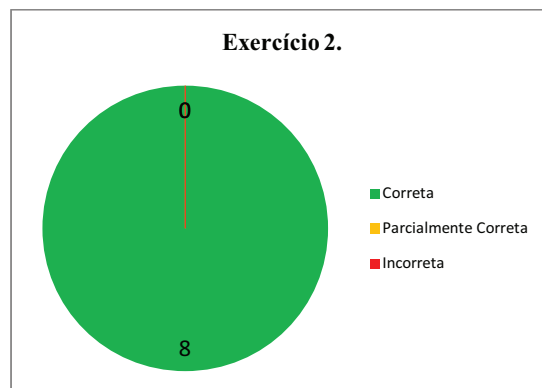
essas palavras, recorrendo à metalinguagem. Todos os alunos identificaram a classe “adjetivo”, com muita facilidade, como podemos verificar através do gráfico 2.

Gráfico 3 - Explicitar propriedades gramaticais



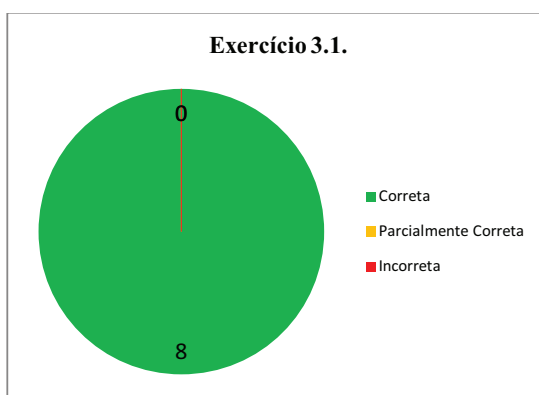
Com esta questão pretendíamos que os alunos explicitassem as propriedades gramaticais da referida classe. Neste exercício, os alunos escreveram algumas das propriedades gramaticais da referida classe (acompanham os nomes; quando acompanham os nomes podem ser retirados da frase; acrescentam informação à frase). Um aluno do grupo não conseguiu explicitar o conhecimento gramatical de forma correta como nos mostra o gráfico 3.

Gráfico 4 - Formar o plural dos adjetivos destacados no texto



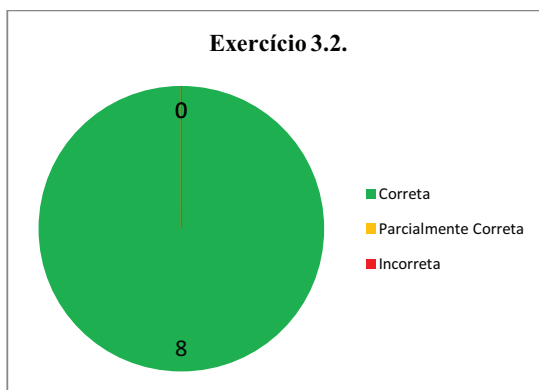
O exercício 2 tinha como objetivo formar o plural dos adjetivos destacados no texto “A princesa Adjetivite”. Destacámos, a verde, seis adjetivos. É de notar que todos os alunos conseguiram formar o plural dos adjetivos selecionados, e conseguiram encontrá-los na sopa de letras, de forma correta.

Gráfico 5 - Escrever adjetivos que qualifiquem os nomes



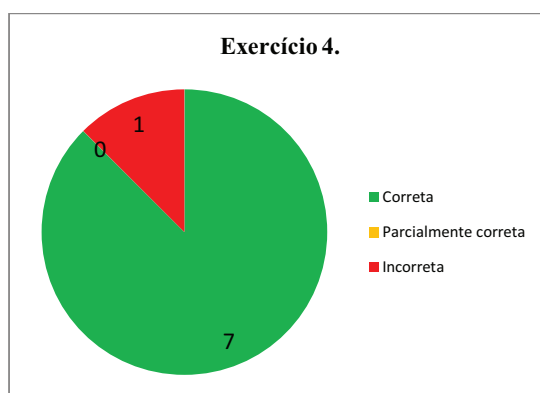
Com esta questão, pretendíamos que os alunos escrevessem adjetivos que qualificassem os nomes. Assim, foram apresentadas quatro frases relacionadas com o texto “A princesa Adjetivite”, contendo lacunas para escrever adjetivos que qualificassem os nomes. É de salientar que todos os alunos escreveram adjetivos adequados aos respetivos nomes, como nos indica o gráfico 5.

Gráfico 6 - Distinguir nomes



Com o item 3.2 era nosso propósito que os alunos distinguíssem os nomes existentes nas frases do exercício anterior. Nesta questão, os alunos foram convidados a rodear os nomes existentes nas frases do exercício anterior. Todos os alunos revelaram facilidade na resposta, pois todos eles distinguiram os nomes corretamente.

Gráfico 7 - Distinguir entre duas frases (uma com adjetivos e outra sem adjetivos) qual é a mais esclarecedora e explicitar a propriedade gramatical



Quanto à questão 4 pretendíamos que os alunos distinguíssem e constatassem, entre duas frases (uma contendo adjetivos e outra com ausência de adjetivos), qual era a mais esclarecedora, ou seja, qual delas nos informava melhor. Quanto a este exercício podemos verificar através do gráfico 4 que praticamente todos os alunos responderam de forma acertada. Os alunos constataram que a frase que possuía adjetivos era a frase mais esclarecedora, pois acrescentava mais informação à frase, caracterizando os nomes.

Contudo, é de salientar que o resultado da resposta de uma aluna não correspondeu ao expectável, respondendo: “É a da mãe. Porque a mãe tem mais razão do que a filha.” É nossa opinião que a aluna não apreendeu o sentido da questão, expressando aquilo que ela pensava em relação à frase pronunciada pela mãe e não aquilo que se pretendia, que era apresentar uma argumentação que justificasse qual das frases tinha mais informação (a que tinha muitos adjetivos ou a que não tinha adjetivos).

Gráfico 8 - Distinguir adjetivos

Neste exercício era nosso propósito que os alunos distinguíssem os adjetivos contidos em diversas frases. Foram apresentadas quatro frases relacionadas com a referida história, contendo dez adjetivos. É de salientar que todos os alunos distinguiram (sublinharam) os dez adjetivos, nas quatro frases apresentadas.

Gráfico 9 - Compreender a flexão adjetival – género

Seguidamente passámos à flexão adjetival. Com este exercício pretendíamos aferir o conhecimento gramatical dos alunos referente à compreensão sobre a flexão do adjetivo – género. Assim, através de um jogo (caça ao adjetivo), os alunos tinham de “caçar” os adjetivos das frases, do exercício anterior, e colocá-los no quadro correto, conforme o género (masculino ou feminino). Os alunos conseguiram, com facilidade, distribuir os adjetivos, pertencentes ao género masculino e feminino,

pelos respetivos quadros. Como podemos constatar através do gráfico 9, todos os alunos foram capazes de os distinguir e compreender na sua concordância em género.

Gráfico 10 - Compreender a flexão adjetival – número



No exercício 5.3 pretendíamos aferir o conhecimento gramatical dos alunos referente à compreensão sobre a flexão do adjetivo – número. Este exercício era idêntico ao anterior. À semelhança da questão anterior, os alunos conseguiram, com facilidade, distribuir os adjetivos, pertencentes ao número singular e plural, pelos quadros.

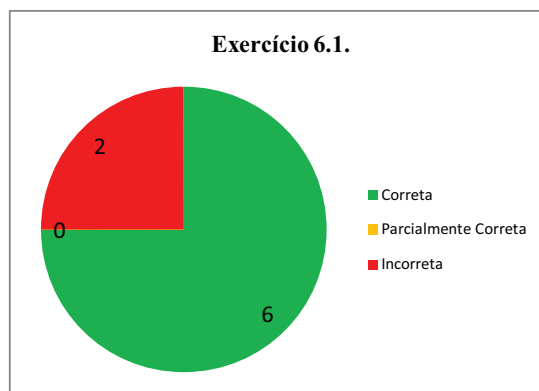
Gráfico 11 - Aplicar a flexão nominal e adjetival – género



A questão 6 tinha como objetivo aplicar a flexão nominal e adjetival – género. Nesta, foi apresentada uma frase no género feminino para os alunos a reescreverem

no género masculino. Como mostra o gráfico 11, os alunos realizaram o exercício com facilidade, pois todos eles tiveram a resposta correta.

Gráfico 12 - Explicitar a flexão nominal e adjetival - género



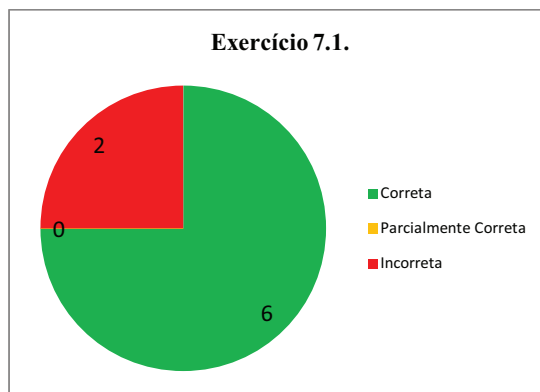
Relativamente a este item era nosso propósito que os alunos a partir dos dados fornecidos no exercício anterior (uma frase no género feminino e outra no género masculino) fossem capazes de observar, comparar e descobrir as regularidades existentes: os adjetivos variam em género, tal como os nomes variam em género. Sobre este exercício, a maioria dos alunos foi capaz de observar, comparar os dados e descobrir as regularidades existentes, tendo compreendido que o adjetivo concorda em género com o nome que qualifica. As respostas dos alunos foram as seguintes: “Se o nome está no feminino o adjetivo também está no feminino; se o nome está no masculino o adjetivo também está no masculino.” Porém, dois alunos revelaram dificuldade, não tendo conseguido descrever os dados observados, como nos mostra o gráfico 12.

Gráfico 13 - Aplicar a flexão nominal e adjetival - número



Seguidamente era nosso objetivo que os alunos aplicassem a flexão nominal e adjetival – número. Foi apresentada a mesma frase do exercício 6, no número singular e foi pedido aos alunos para a reescreverem no plural. Os alunos reescreveram a frase de forma correta, não apresentando qualquer dificuldade.

Gráfico 14 - Explicitar a flexão nominal e adjetival - número



Neste exercício era nossa intenção que os alunos a partir dos dados fornecidos no exercício anterior (frases no singular e plural) fossem capazes de observar, comparar e descobrir as regularidades existentes: os adjetivos variam em número, tal como os nomes variam em número. Neste exercício, a maioria dos alunos foi capaz de observar, comparar os dados e descobrir as regularidades existentes, tendo compreendido que o adjetivo concorda em número com o nome que qualifica. As respostas dos alunos foram as seguintes: “Se o nome está no singular o adjetivo

também está no singular; se o nome está no plural o adjetivo também está no plural.” Porém, os mesmos dois alunos revelaram dificuldade, não tendo conseguido descrever os dados observados.

Gráfico 15 - Produzir um texto para reinvestir o conhecimento gramatical construído



Com este exercício pretendíamos que os alunos reinvestissem o conhecimento gramatical construído, ao longo do projeto, na competência escrita. De acordo com a origem dos dados, o texto “A princesa Adjetivite”, a princesa possuía a doença adjetivite (usava adjetivos em excesso). Os alunos, ao resolverem os exercícios da ficha, contribuíram para a cura da princesa, mas contraíram a doença, pois a princesa contagiou-os. Posto isto, os alunos, agora sofrendo de adjetivite, foram convidados a produzir um texto.

Com base na imagem “Fábrica de escrita” os alunos começaram por fazer a planificação do texto e só depois avançaram para a textualização. Deste modo, os alunos escreveram um texto narrativo mais cuidado e mais completo, reinvestindo o conhecimento gramatical adquirido (adjetivo) ao longo do projeto. Sobre este exercício (produção textual) salientamos que, neste grupo de alunos, o mínimo de adjetivos usados foi onze e o máximo foi dezanove, podendo atestar que houve um verdadeiro “contágio da doença adjetivite”.

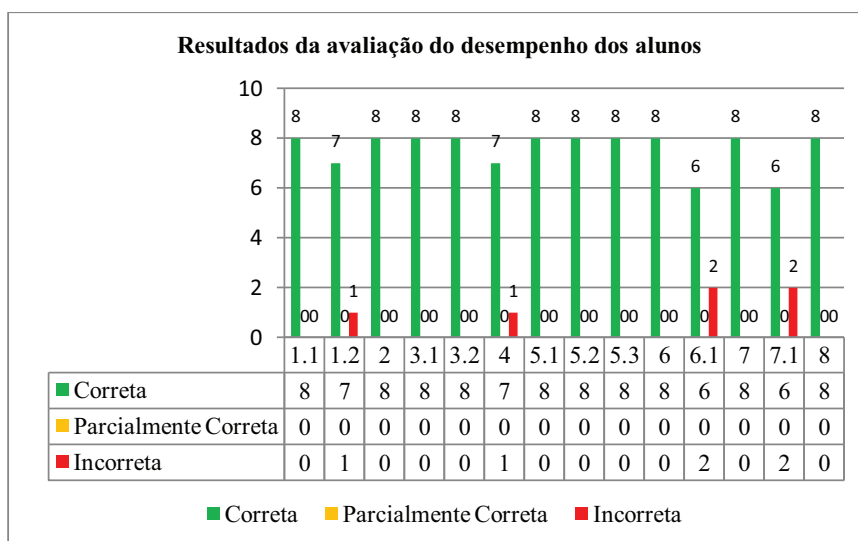
Nesta questão, avaliámos apenas o descritor de desempenho: mobilizar o saber adquirido na compreensão e expressão escrita, ou seja, tivemos em conta apenas o número de adjetivos que os alunos introduziram no texto produzido, de forma adequada. Estabelecemos os seguintes critérios: resposta incorreta – introduzir no

texto 0 adjetivos; resposta parcialmente correta – entre 1 a 9 adjetivos e resposta correta – a partir de 10 adjetivos.

Verificamos através do gráfico que todos os alunos incluíram no texto mais do que 10 adjetivos, de forma adequada, o que nos leva a reconhecer que os alunos atingiram os desempenhos a que nos propusemos.

Como síntese, apresentamos o gráfico seguinte que ilustra, de uma forma clara e precisa, a aferição dos conhecimentos construídos pelos alunos.

Gráfico 16 - Síntese da avaliação do desempenho dos alunos, ao longo do projeto



Através da leitura e análise do gráfico síntese, podemos inferir que os alunos construíram com sucesso o conhecimento gramatical, pois a maioria teve resultados positivos tanto na ficha de avaliação como nas tarefas realizadas ao longo do projeto – GramaTICombrincadeiras.

Os resultados menos positivos, que o gráfico nos indica, referem-se a dois alunos da turma que apresentavam maiores dificuldades, especialmente na área de Língua Portuguesa, e que, por esse motivo, o seu ritmo de aprendizagem era mais lento, necessitando, por isso, de mais tempo para consolidar e construir o seu conhecimento. Contudo, é de salientar que à semelhança dos restantes alunos da turma, também estes dois se encontram aptos a identificar e distinguir o adjetivo de

um nome e a compreendê-lo na sua concordância em género e número com o nome que qualifica. A grande dificuldade destes dois alunos prende-se com a reflexão e explicitação das regras das estruturas linguísticas.

Após a análise destes dados e da observação dos enunciados orais e escritos dos alunos, ficámos com a convicção de que todo o trabalho que fomos desenvolvendo com este grupo de alunos está a seguir o caminho certo.

Face aos resultados anteriormente apresentados, constatamos que a criação de novos espaços de aprendizagem, articulando as TIC e o ludismo com atividades variadas e inovadoras direcionadas para o desenvolvimento da competência de CEL, permitiu que os objetivos, propostos inicialmente, fossem alcançados. Neste âmbito, guiámos e incentivámos os nossos alunos, tornando-os mais atentos ao que os rodeia e mais reflexivos. Por sua vez, os alunos realizaram com mais motivação e interesse todas as tarefas propostas e foram mais autónomos e interventivos na construção do seu próprio conhecimento.

Em suma, abrimos, assim, novos caminhos para a construção do conhecimento gramatical – o adjetivo. Clara Tavares diz-nos que «Os computadores vão dar (nas escolas onde há internet) a possibilidade a todos os alunos de “sair” da sua sala e “viajar” na descoberta e construção do conhecimento» (Tavares, 2010: 70).

7. Avaliação do projeto

Como foi perceptível, no ponto anterior, os alunos para além de mostrarem grande motivação e envolvimento na realização das atividades propostas, a construção do conhecimento gramatical tornou-se mais eficiente e consequentemente revelaram melhores níveis de desempenho na utilização da língua.

Posto isto, inferimos que as TIC quando utilizadas de modo perfeitamente enquadrado com atividades de aprendizagem pela descoberta, qualificam o processo de ensino e aprendizagem, tornando-o mais estimulante e proficiente.

É nossa convicção de que o projeto “Gramaticombrincadeiras” é um exemplo a seguir, espelhando de forma clara e evidente como se pode trabalhar a gramática. Mostra-nos que é possível integrar as TIC na sala de aula a par das atividades de

aprendizagem pela descoberta, lúdicas (com brincadeiras) e inovadoras. A este respeito, Clara Tavares (2010) diz-nos que no contexto social em que nos encontramos, temos ao nosso dispor diversas ferramentas tecnológicas que poderão levar os nossos alunos a alcançar melhores níveis de desempenho, porém a mediação da escola e da família é fundamental.

Para além do bom desempenho dos alunos na utilização da língua, convém salientar também a atitude dos alunos durante a implementação do referido projeto. A este respeito, começamos por apresentar o resultado da ficha de autoavaliação⁴² realizada pelos alunos no final do projeto. Destacamos, antes de mais, a grande motivação e envolvimento que se traduziu num empenho total, na realização de todas as tarefas propostas. Na ficha de autoavaliação, todos os alunos referiram que colaboraram no trabalho, estiveram atentos, cumpriram as regras estabelecidas, apresentaram o trabalho de forma cuidada e assinalaram que são capazes de identificar o adjetivo. Afirmaram ainda que já são capazes de identificar os adjetivos numa frase e usá-los na escrita de textos.

Terminado o levantamento formal da aplicabilidade do projeto (ficha de autoavaliação) houve um espaço dedicado à partilha de ideias e opiniões onde foram debatidos os motivos de entusiasmo aquando da realização das atividades que abrangiam o projeto. Este foi um momento de interação muito enriquecedor que serviu para recordar os conteúdos trabalhados e explorados e, simultaneamente, refletir um pouco em torno da experiência de aprendizagem realizada com recurso às TIC.

O projeto “GramatICombrincadeiras” incidiu particularmente sobre a competência de CEL. Neste quadro, de acordo com o PPEB (2009), todo o trabalho que pretende desenvolver a competência de CEL tem um triplo objetivo. Neste contexto, o primeiro dos objetivos enunciados no PPEB visa o desenvolvimento da consciência linguística dos alunos, num trabalho de observação, comparação e manipulação de dados, para descoberta de regularidades no funcionamento da língua. Tomando como referência este primeiro objetivo, podemos garantir que partimos do conhecimento implícito dos nossos alunos e de contextos (origem dos dados) e ao

⁴² Conferir anexo 23 – Ficha de autoavaliação (da nossa autoria).

longo do projeto destinámos momentos para a observação, comparação, manipulação dos dados e também para a reflexão de modo a descobrir regularidades. Tivemos em consideração todos estes momentos ao longo de todo o processo de operacionalização de acordo com o PPEB e com o GIP-CEL, tanto nas tarefas realizadas com recurso às TIC, como nas tarefas realizadas em suporte impresso e ainda em momentos de reflexão, em grande grupo. Assim, em nosso entender, proporcionámos o desenvolvimento da consciência linguística dos nossos alunos, criando espaços de aprendizagem inovadores, de modo a transformar o conhecimento implícito em conhecimento explícito.

O segundo objetivo enunciado no PPEB refere-se à sistematização e à explicitação dessas regularidades, com recurso ou não à metalinguagem. Relativamente a este objetivo cabe referir que demos particular relevância à sistematização das regularidades através dos exercícios digitais e através das reflexões realizadas em grande grupo, tendo sempre presente os conhecimentos prévios dos alunos e o recurso à contextualização. Assim sendo, criámos atividades de aprendizagem, com a inclusão das TIC, para sistematização e explicitação de conhecimentos sobre a língua, com recurso à metalinguagem gramatical (adjetivo, masculino, feminino, singular e plural), sendo nossa convicção de que o referido objetivo foi alcançado. O ritmo de aprendizagem de dois alunos da turma era mais lento, tendo sido necessário implementar estratégias específicas e facultar mais tempo para sistematizar e refletir, até atingirem os desempenhos enunciados.

O terceiro e último objetivo visava a mobilização dos conhecimentos adquiridos na compreensão e na produção de textos orais e escritos. No que concerne a este último objetivo convém salientar que os projetos “Clicar e aprender” e “Fábrica de escrita” foram determinantes para o sucesso da operacionalização do projeto “GramaTICombrincadeiras”. Na implementação daqueles projetos, disponibilizámos espaços de mobilização e reinvestimento do conhecimento gramatical construído, proporcionando, assim, desempenhos mais proficientes, tanto no modo oral como no escrito.

Como atrás já foi referido, desenvolvemos atividades, em torno do adjetivo, com recurso às TIC, articulando com atividades de aprendizagem pela descoberta. A maioria das atividades foi realizada em trabalho colaborativo (trabalho de grupo,

pares ou em grande grupo/turma), permitindo assim, a criação de espaços de interação e partilha. Todas as atividades foram devidamente contextualizadas, partindo sempre dos interesses e motivações dos alunos da turma, e tendo em conta os seus conhecimentos prévios.

Em suma, com a operacionalização do projeto “GramatICombrincadeiras” estudámos gramática (à descoberta do adjetivo), proporcionando a este grupo de alunos novos espaços de aprendizagem pela descoberta, onde as TIC tiveram uma presença privilegiada. A componente lúdica foi evidente através da forma como as atividades foram apresentadas e demos especial destaque à procura guiada e refletida de informação. A nosso ver, conseguimos tornar o processo de ensino e aprendizagem mais criativo, motivador e estimulante, alcançando assim melhores níveis de desempenho na competência de CEL.

Quanto aos recursos tecnológicos utilizados na sala de aula, durante o projeto, destacamos os computadores “Magalhães” e o videoprojetor. Estas ferramentas foram cruciais para a operacionalização do projeto, pois permitiram-nos usar a internet, que nos deu acesso ao blogue “Clicar e aprender”, e por sua vez proporcionou-nos a realização das atividades “GramatICombrincadeiras 1 e 2”.

Ainda sobre este assunto, depois de planificarmos e estruturarmos, devidamente, todo o projeto, produzimos e publicámos no blogue “Clicar e aprender” o material (guiões) que incluía itinerários de pesquisa guiada para que os alunos, ao longo de cada atividade realizada, pudessem ter acesso a textos específicos, jogos, fichas, dicionário e gramática, de modo a permitir observar, manipular, comparar, descobrir e sistematizar os conteúdos gramaticais com vista à construção do conhecimento, melhorando assim os níveis de desempenho, tanto na competência de CEL como nas restantes. A par dos recursos tecnológicos elaborámos outros recursos, como fichas em suporte impresso, para assim articular o uso do computador com o papel, visto que as atividades realizadas no computador não dispensam o uso do papel.

Para concluir, reforçamos a importância de conciliar as TIC, o ludismo e as atividades de aprendizagem pela descoberta, gerando, assim, um espaço de ensino e aprendizagem inovador e interativo, o qual, para além de promover a motivação dos alunos, permite desempenhos mais proficientes, na competência de CEL.

CONCLUSÃO

A integração da tecnologia no processo de ensino e de aprendizagem é um objetivo que muitos professores desejam atingir, mas que muito poucos realizam. (Parks e Pisapia, 1994, *apud* Ponte, 2002: 13)

Chegámos ao final do projeto convictos de que o trabalho que realizámos foi vantajoso principalmente para este grupo de alunos, dado que através da criação de um espaço de ensino e aprendizagem inovador, que conciliava a aplicação de atividades pela descoberta com as TIC e o ludismo, permitiu explicitar os resultados da aprendizagem formal, articulando com o conhecimento implícito decorrente das suas vivências. Foi proveitoso também para nós, pois para além de favorecer o nosso desenvolvimento profissional, envolveu-nos “numa descoberta feita de caminhos inesperados, de surpresas e de alegrias” (Ponte, 2002: 48), a par de um grupo de alunos, analisando e refletindo, passo a passo, sobre o uso da língua, pois segundo o PPEB:

a análise e a reflexão sobre a língua concretizam-se quer em atividades nos domínios do modo oral e do modo escrito, quer em trabalho oficial. Trata-se, deste modo, de desenvolver a consciência linguística, no sentido de transformar o conhecimento implícito em conhecimento explícito da língua. (Reis et al., 2009: 23)

O presente projeto poderá servir como exemplo de boas práticas, por recurso às TIC, contribuindo para incentivar os professores, com mais resistência e receios à mudança, a aceitar o desafio de repensar as suas práticas.

Conforme referimos no capítulo I, vários são ainda os motivos que levam muitos professores a não recorrer a estas tecnologias ou a usá-las de forma inadequada. Na verdade, muitos professores utilizam as TIC, mas em contextos tradicionais de ensino, em que o professor continua a assumir o papel de transmissor e o aluno sempre passivo, limitando-se apenas a receber a informação. Helena Peralta e Fernando Costa confirmam este facto, referindo que:

as TIC não são ainda um recurso integrado nas atividades de ensino; os professores usam as TIC sem a compreensão cabal dos princípios de aprendizagem subjacentes; os professores sabem usar o computador, mas não em sala de aula com os seus alunos; no caso dos alunos que já usam os computadores, as TIC não alteram significativamente as atitudes, os papéis, e as formas de ensinar e de aprender. (Peralta e Costa, 2007: 84-85)

Alguns dos motivos que levam os professores a agir deste modo são, entre outros, falta de equipamento em algumas escolas, falta de formação e atualização, turmas de alunos cada vez maiores, programa curricular para cumprir, falta de abertura à mudança e muita dificuldade em aceitar o desafio de alterar os papéis dos intervenientes educativos (professor e alunos).

Perante este panorama de constrangimentos, Fátima Pais sugere que o professor precisa “ter consciência do novo papel que vai desempenhar e de adquirir competências específicas no campo da informática” (Pais, 1999: 33), por forma a aprofundar conhecimentos e preparar-se para responder às novas solicitações provocadas pela constante evolução da sociedade atual e, conseqüentemente, pelas evidentes exigências dos nossos alunos.

Face ao exposto, é tempo de refletir em torno do trabalho que realizámos com os nossos alunos e olhar para a tese que formulámos no início deste projeto e que nos guiou ao longo de todo este percurso que efetuámos. Assim, a operacionalização do projeto (trabalho de campo), para além de facilitar uma avaliação centrada em todo o processo, reconhecendo a existência de alunos com diferentes ritmos de aprendizagem, possibilitou também a realização de uma atividade de avaliação ao produto final com vista à aferição dos conhecimentos construídos ao longo do projeto, possibilitando-nos verificar se os objetivos enunciados foram alcançados.

Neste enquadramento, procedemos à recolha de dados (factos, comportamentos e atitudes) que atestam, de uma forma clara e precisa, que o grupo de alunos envolvido no projeto manifestou uma enorme motivação e entusiasmo pelas atividades que realizou, tendo sido mais interventivo, dinâmico e proficiente na construção do seu conhecimento gramatical.

Neste contexto, podemos concluir que estes alunos adquiriram, com facilidade, os desempenhos, enunciados no PPEB (2009), pois neste momento são capazes de: observar, manipular unidades da língua, comparar os dados resultantes, observar os efeitos produzidos, descobrir e explicitar as regularidades encontradas, bem como mobilizar os saberes adquiridos nas restantes competências linguísticas. Por outras palavras, podemos dizer que os alunos mostraram-se capazes de identificar o adjetivo num enunciado oral ou escrito; distinguir nomes de adjetivos; compreender e aplicar a flexão do nome e do adjetivo; mobilizar o conhecimento adquirido nas outras competências.

Em suma, a aplicação deste conjunto de atividades desenvolvidas em diversos momentos, num ambiente de ensino e aprendizagem inovador e interativo, permitiu a este grupo de alunos consolidar os conhecimentos gramaticais explícitos, de uma forma consciente, reflexiva e proficiente, tendo atingido os objetivos propostos no presente projeto:

- i) objetivos de intervenção: tornar o processo de ensino e aprendizagem da gramática mais estimulante e motivador com a integração apropriada das TIC na sala de aula, articulando com a aplicação de atividades de aprendizagem pela descoberta e o ludismo; promover o desenvolvimento da consciência linguística, tirando partido das potencialidades comunicativas dos dispositivos tecnológicos, de modo a transformar o conhecimento implícito e a informação recolhida em conhecimento explícito;
- ii) objetivos enunciados no PPEB referentes à competência de CEL que também foram nossos objetivos: o desenvolvimento da consciência linguística dos alunos, num trabalho de observação, comparação e manipulação de dados, para descoberta de regularidades no funcionamento da língua; a sistematização e a explicitação dessas regularidades, com recurso ou não à

metalinguagem; a mobilização dos conhecimentos adquiridos na compreensão e na produção de textos orais e escritos.

Sobre este assunto, João Ponte cita um levantamento de estudos realizado por Haugland (2009) onde indica que os alunos que usam o computador em atividades devidamente estruturadas, que têm por objetivo desenvolver capacidades de aprendizagem, “apresentam maiores ganhos de desenvolvimento (...) e que patenteiam (...) maior criatividade, resultados mais elevados em testes de pensamento crítico e de resolução de problemas, bem como melhores desempenhos na utilização da língua.” (Ponte, 2002: 12) Também Helena Peralta e Fernando Costa reforçam esta ideia, acrescentando que:

a maioria dos professores relaciona as TIC com a melhoria do processo de ensino e aprendizagem e com o melhor aproveitamento dos alunos. Em geral, os professores consideram que as TIC favorecem a motivação dos alunos para aprender... a par com o desenvolvimento da autonomia dos alunos. (Peralta e Costa, 2007: 83)

Contudo, não se pense, no entanto, que tal metodologia de trabalho dispensa outras estratégias, nem que apresenta apenas vantagens, pois se, por um lado, favorece a motivação e o empenho dos alunos, conduzindo a uma aprendizagem mais proficiente, e tornando as aulas mais estimulantes e motivadoras, como pudemos verificar através da operacionalização do nosso projeto, também é verdade que necessita que as capacidades digitais dos professores e alunos sejam trabalhadas. Para além disso, consome mais tempo do que uma abordagem tradicional e propicia maior agitação na sala de aula, expondo mais as fragilidades dos alunos e do próprio professor. Implica que o professor possua competências digitais articuladas com as profissionais, de modo a tirar partido das potencialidades das TIC, integrando-as nas atividades de CEL, de forma apropriada e, simultaneamente, estar bem preparado para responder às questões e dúvidas que os alunos vão colocando (quer em relação às tecnologias, quer em relação à aplicação das atividades de aprendizagem pela descoberta).

Considerando que as vantagens superam largamente as desvantagens, aconselhamos fortemente que esta metodologia seja aplicada ao 1º CEB, com as necessárias adaptações, tendo sempre em conta que as atividades a desenvolver, junto dos alunos, devem ter um grau de complexidade adequado ao ano de escolaridade, de acordo com os objetivos e desempenhos enunciados no PPEB.

Por tudo o que atrás explicitámos, finalizamos o projeto, confirmando a tese de que a operacionalização do projeto “Gramaticombrincadeiras” nos permitiu atestar: o uso apropriado das TIC em articulação com o ludismo e com atividades de aprendizagem pela descoberta, na abordagem ao adjetivo, tornou o ensino e aprendizagem da gramática mais estimulante e proficiente. Testemunhamos a evidente motivação e entusiasmo manifestado pelos alunos no decorrer do projeto e a eficácia com que realizaram as tarefas propostas.

Perante o que defendemos, tanto no capítulo I, através das referências bibliográficas, como no capítulo II, através da operacionalização do projeto e dos resultados do desempenho dos alunos, é nossa convicção de que está na hora de repensar e adequar as metodologias de ensino e aprendizagem do conhecimento gramatical. Na verdade, “é preciso ter professores capazes de atuar e recriar ambientes de aprendizagem partilhada” (Ponte, 2002: 42), por forma a tirar partido das potencialidades pedagógicas e comunicativas das TIC, agindo em prol do sucesso dos alunos. Ainda sobre este assunto, o GIP-CEL preconiza que os professores alterem as suas práticas, no ensino da gramática, referindo que:

será necessário rever práticas que imponham um trabalho sobre gramática que façam do conhecimento explícito da língua um conjunto de saberes a que os alunos podem recorrer em contextos de uso diversificados, tornando-se utilizadores mais conscientes do uso que fazem da língua. (Costa et al., 2011: 10-11)

Segundo João Ponte (2002), a transformação que procuramos está na determinação do professor em querer mudar, na vontade de procurar formação e atualização adequada às suas necessidades, no empenho em procurar e aprofundar conhecimentos, por outras palavras, essa mudança implica uma tomada de consciência por parte do professor, investindo no seu desenvolvimento profissional,

“um processo resultante do envolvimento em processo de (auto)formação centrada nas necessidades do professor e na experiência em torno de projetos curriculares com alunos.” (Ponte, 2002: 48)

Cumprida, com êxito, a missão a que nos propusemos, o caminho para as novas descobertas ficará em aberto, pois continuaremos a fazer outras “viagens” empolgantes com os nossos alunos e com a “GramáticaTICombrincadeiras” à descoberta do conhecimento explícito da língua – gramática.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBEIRO, L. F. e PEREIRA, M. L. (2007). *O Ensino da Escrita: a dimensão textual*. DGIDC – Ministério da Educação. Lisboa.

BUESCU, H. et al. (2012). *Metas Curriculares de Português – Ensino Básico 1º, 2º e 3º ciclos*. DGIDC – Ministério da Educação e Ciência. Lisboa. Acedido em 10/07/12, em: <http://www.dgide.min-edu.pt/index.php?s=noticias¬icia=396>

CHARTRAND, S. G. (dir.). (1996). *Pour un Nouvel Enseignement de la Grammaire*. Éditions Logiques. Montréal/Paris.

CHOMSKY, N. (1994). *O Conhecimento da Língua – Sua Natureza, Origem e Uso*. Editorial Caminho. Lisboa.

CUNHA, C. e CINTRA, L. (2005). *Nova Gramática do Português Contemporâneo*. 9ª edição, Edições João Sá da Costa. Lisboa.

COSTA, F. (2010). *Metas de Aprendizagem - Ensino Básico, 1º ciclo – Tecnologias de Informação e Comunicação*. DGIDC – Ministério da Educação. Lisboa. Acedido em 10/07/12, em:

http://www.metasdeaprendizagem.min-edu.pt/wp-content/uploads/introducoes/1_ociclo_TIC-0.pdf

COSTA, J. et al. (2011). *Guião de Implementação do Programa de Português do Ensino Básico – Conhecimento Explícito da Língua*. DGIDC – Ministério da Educação. Lisboa.

CURY, A. (2009). *Pais Brilhantes, Professores Fascinantes. Como formar jovens felizes e inteligentes*. Pergaminho. Lisboa.

DUARTE, I. (1998). Algumas boas razões para ensinar gramática: In *2º Encontro de Professores de Português. A Língua Mãe e a Paixão de Aprender*. Atas. 110-123. Areal Editores. Porto.

DUARTE, I. (2000). *Língua Portuguesa: Instrumentos de Análise*. Universidade Aberta. Lisboa.

DUARTE, I. (2008). *O Conhecimento da Língua: desenvolver a consciência linguística*. DGIDC – Ministério da Educação. Lisboa.

FREITAS, M. J., ALVES, D. e COSTA, T. (2007). *O Conhecimento da Língua: desenvolver a consciência fonológica*. DGIDC – Ministério da Educação. Lisboa.

GOMES, L. (2009). *Dom Mínimo, o Anão Enorme e outras Histórias*. Texto Editores. Lisboa.

HUDSON, R. (1992). *Teaching Grammar: A Guide for the National Curriculum*. Blackwell. Oxford.

LOBATO, M. (1934). *Emília no País da Gramática*. Círculo do Livro. São Paulo. Acedido em 20/06/2012, em:

http://www.miniweb.com.br/cantinho/infantil/38/Estorias_miniweb/lobato/Emilia_N_o_Pais_Da_Gramatica.pdf

LOUREIRO, M. J. (2012). *Inovar na sala de aula – As TIC e o ensino do nome, no 2º ano*. Departamento de Educação, Escola Superior de Educação. Coimbra.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1990). *Reforma Educativa. Ensino Básico – Programa do 1º Ciclo*. DGEBS – Oficinas Gráficas da Editorial do ME. Lisboa.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2002). *Estratégias para a acção – As TIC na Educação*. Lisboa.

MISSÃO PARA A SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO (1997). *Livro Verde para a Sociedade da Informação em Portugal*. Acedido em 09/07/2012, em: <http://www.unic.pt/images/stories/publicacoes/LivroVerde1997.pdf>.

OSÓRIO, J. e PUGA, M. P. (2007). *As Tecnologias de Informação e Comunicação na Escola*. Universidade do Minho. Braga.

PAIS, F. (1999). *Multimédia e ensino – um novo paradigma*. Ministério da Educação. Lisboa.

PAIVA, J. (2007). *O fascínio de ser professor*. Texto Editores. Lisboa.

PERALTA, H. e COSTA, F. (2007). Competências e confiança dos professores no uso das TIC. Síntese de um estudo internacional. *Sísifo*, 3: 77-86. Acedido em 05/07/12, em: <http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/sisifo03PT06.pdf>

POCINHO, R. e GASPAR, J. (2012). O uso das TIC e a alteração no espaço educativo. *Exedra*, 6: 143 – 154. Acedido em 09/07/12, em: <http://www.exedrajournal.com/docs/N6/09-Edu.pdf>.

PONTE, J. e GODINHO, M. (2002). *A Formação para a Integração das TIC na Educação Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Porto Editores. Porto.

REIS, C. et al. (2009). *Programas de Português do Ensino Básico*. DGIDC – Ministério da Educação. Lisboa.

REBELO, R. (2011). *Adjetivos, para que vos quero? Abordagem à volta do adjetivo no 2º ano*. Departamento de Educação, Escola Superior de Educação. Coimbra.

SÉRGIO, A. (1984). *Ensaio, Tomo I*. Edições João Sá da Costa. Lisboa.

SIM-SIM, I. et al. (1997). *A Língua Materna na Educação Básica*. DEB – Ministério da Educação. Lisboa.

SIM-SIM, I. et al (2010). *Metas de Aprendizagem de Língua Portuguesa – Ensino Básico, 1º Ciclo*, DGIDC – Ministério da Educação. Lisboa. Acedido em 21/07/12, em: <http://www.metasdeaprendizagem.min-edu.pt/ensino-basico/metas-de-aprendizagem/metas/?area=6&level=2>

TAVARES, C. (2010). Viajar para aprender: implicações e potencialidades das TIC no desenvolvimento da literacia, *Exedra* (Atas do I Encontro Internacional do Ensino da Língua Portuguesa): 69-84. Acedido em 15/06/12, em: <http://www.exedrajournal.com/docs/02/06-ClaraFerraio.pdf>

TAVARES, C. e BARBEIRO, L. (2011). *As Implicações das TIC no Ensino da Língua*. DGIDC – Ministério da Educação. Lisboa.

TORRADO, A. (1994). *O Veado Florido*. 8ª edição, Civilização Editora. Porto.

TRAVAGLIA, L. (2000). *Gramática e interação: uma proposta para o ensino da gramática no 1º e 2º graus*. Cortez Editora. S. Paulo.

WASSERMANN, S. (1990). *Brincadeiras sérias na escola*. Instituto Piaget. Lisboa.

XAVIER, L. (2011). Notas sobre o conhecimento explícito nos atuais programas de português do ensino básico. *Estúdios Portugueses. Interfaces*, 2: 31-42. Acedido em 15/06/12, em:

http://revistas.unicentro.br/index.php/revista_interfaces/article/viewFile/1435/1382

LEGISLAÇÃO

Decreto-Lei nº 6/2001 de 18 de janeiro. *Diário da República nº 15/01 – I Série A*. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-lei nº 139/2012 de 5 de julho. *Diário da República nº 129 – I Série*. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa.

ANEXOS

Neste espaço serão apresentados todos os materiais utilizados ao longo do projeto ou que contribuíram para o seu desenvolvimento.

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1	Atividade “Aqui moram os adjetivos”	93
Anexo 2	Moodle – Disciplina EB1 Valongo	94
Anexo 3	Blogue – EB1 Valongo	96
Anexo 4	Blogue – Clicar e aprender	97
Anexo 5	Gramática Combrincadeiras 1 – Post e guião 1	98
Anexo 6	História – O veado florido – Observar, refletir e descobrir palavras que se juntam aos nomes	99
Anexo 7	Jogo 1 – Preencher os espaços com as palavras que se juntam aos nomes (adjetivos) e verificar que podem ser retiradas	103
Anexo 8	Jogo 2 – Distinguir o adjetivo entre outras classes de palavras	103
Anexo 9	Consultar o dicionário e gramática online	105
Anexo 10	Jogo 3 – Descobrir o adjetivo, tendo em conta o género e número	106
Anexo 11	Ficha em suporte impresso para registar os adjetivos do exercício online	108
Anexo 12	Elaboração de um painel - imagens	109
Anexo 13	Gramática Combrincadeiras 2 – Post e guião 2	110
Anexo 14	Jogo 4 – Sistematizar o conhecimento adquirido	111
Anexo 15	Jogo 5 – Manipular comparar e concluir	112

Anexo 16	Ficha em suporte impresso para complementar o exercício online.	113
Anexo 17	Imagens relacionadas com a tarefa anterior	116
Anexo 18	Jogo 6 – Sistematizar o conhecimento adquirido	117
Anexo 19	Exemplos de trabalhos dos alunos – Mobilizar o saber adquirido	118
Anexo 20	Atividade de avaliação – Texto “A princesa Adjetivite”	120
Anexo 21	Atividade de avaliação – Ficha	122
Anexo 22	Atividade de avaliação – Produção textual (planificação e textualização)	126
Anexo 23	Atividade de avaliação – Ficha de autoavaliação	127
Anexo 24	Exemplos de sítios, na internet, relacionados com a área de LP	128

ANEXO 1 – Atividade “Aqui moram os adjetivos”

“Aqui moram os adjetivos” – Atividade, em torno do adjetivo, planificada e estruturada por nós e operacionalizada com um grupo de alunos do 3º ano de escolaridade, no ano letivo 2010/2011. Esta atividade contribuiu para o desenvolvimento deste projeto.

*Post*⁴³ que dá acesso à *webquest*



*Webquest*⁴⁴



⁴³ In: <http://clicareaprender.blogs.sapo.pt/4498.html>.

⁴⁴ In: http://dl.dropbox.com/u/11823792/webquest_adjetivos4/Aqui%20moram%20os%20adjetivos.pdf.

ANEXO 2 – Moodle – Disciplina EB1 Valongo⁴⁵

Exemplo de como se poderá dinamizar uma disciplina na plataforma Moodle.

The image displays three screenshots of the Moodle LMS interface for the 'EB1 Valongo' course, illustrating how a discipline can be dynamically managed.

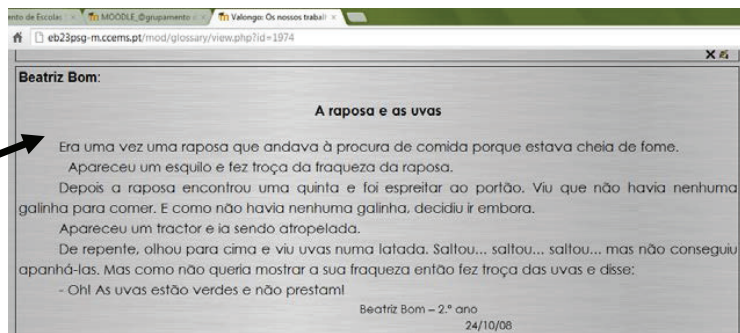
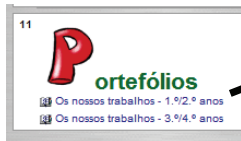
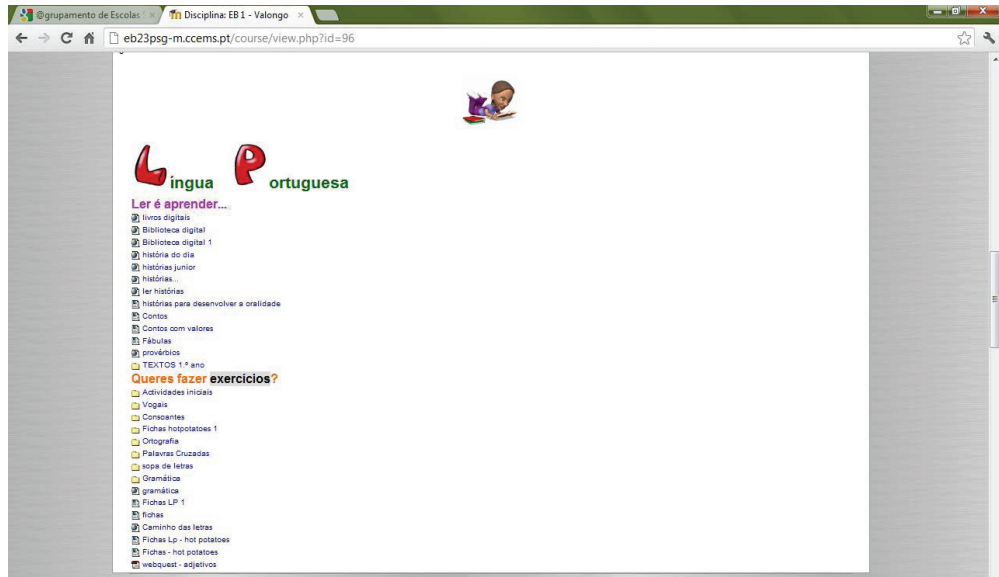
Screenshot 1: Course Home Page
 This screenshot shows the main interface of the Moodle course. The central area features the 'EB1 VALONGO' logo and a small image of the school building. The left sidebar contains various navigation options such as 'Pessoas', 'Lista de tópicos', 'Atividades', and 'Administração'. The right sidebar includes a calendar for August 2012, 'Próximos eventos', and 'Utilizadores activos'.

Screenshot 2: Forum Post
 This screenshot shows a forum post titled 'Notícias da nossa escola...'. The post content area contains the text 'Escreve aqui notícias da nossa escola...'. Below the text is a table listing various topics and their corresponding statistics.

Tema	Iniciado por	Respostas	Última mensagem
Dia do Ambiente	fatima machado	0	fatima machado Seg, 8 Jun 2009, 00:12
Dia da criança	fatima machado	0	fatima machado Seg, 8 Jun 2009, 00:01
Feira das Plantas	fatima machado	1	Dorinda Gouveia Ter, 24 Mar 2009, 01:04
Dia de Reis	fatima machado	4	salomé feix Qua, 14 Jan 2009, 09:46
Feira de alimentos	fatima machado	4	salomé feix Dom, 23 Nov 2008, 17:59
Dia das Bruxas	fatima machado	12	fabio montero Dom, 16 Nov 2008, 18:59
Magusto na EB1 de Valongo	fatima machado	3	fabio montero Sex, 14 Nov 2008, 21:19

Screenshot 3: Forum Topic
 This screenshot shows a forum topic titled 'O que é para mim um amigo?'. The topic description is 'O que é para mim um amigo por Francisco Carvalho Tavares - Sexta, 23 Maio 2008, 08:56'. A response is visible: 'Amigo é dar um beijo.' and 'Amigo é partilhar.'

⁴⁵ Disciplina Moodle criada e dinamizada por nós. In: <http://eb23psg-m.ccems.pt/course/category.php?id=32>.



ANEXO 3 – Blogue EB1 Valongo

Exemplo de um blogue para publicação das atividades realizadas pelos alunos da turma e/ou da escola.

Post – Estendal de poemas⁴⁶



Post – Os primos e a bruxa Cartuxa⁴⁷



⁴⁶ In: <http://eb1valongo.blogs.sapo.pt/12574.html>.

⁴⁷ In: <http://eb1valongo.blogs.sapo.pt/10662.html>.

ANEXO 4 – Blogue Clicar e aprender

Blogue “Clicar e aprender”⁴⁸ – Exemplo de um blogue para trabalhar a área de LP, em articulação com as TIC.



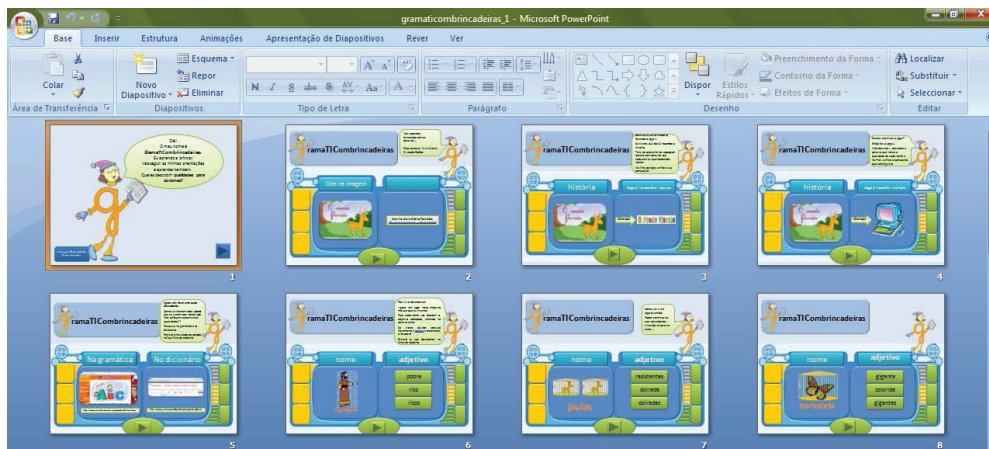
⁴⁸ In: <http://clicareaprender.blogs.sapo.pt/>.

ANEXO 5 – GramaTICombrincadeiras (post e guião)

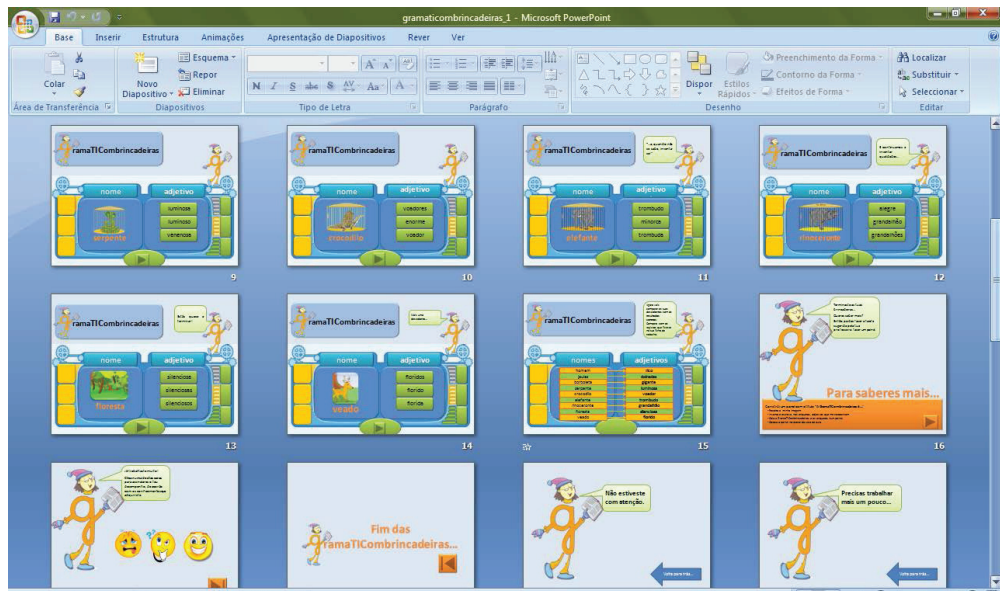
GramatiCombrincadeiras 1⁴⁹ – Post inserido no blogue “Clicar e aprender”.



Este PowerPoint serviu de guião para os alunos realizarem a atividade online.

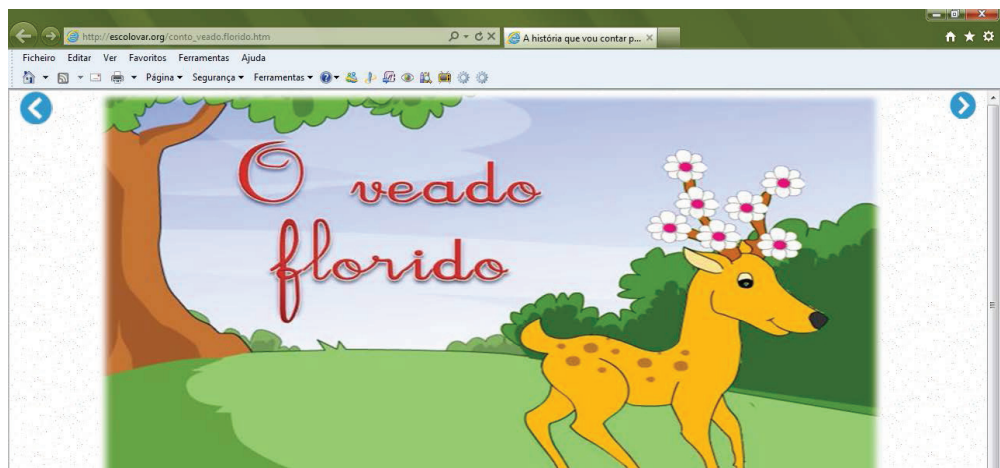


⁴⁹ In: <http://clicareaprender.blogs.sapo.pt/2294.html>.



ANEXO 6 – História “O veado florido”

Os alunos, em trabalho de pares, leram a História “O veado florido”⁵⁰ de António Torrado, através do computador – internet.






⁵⁰ In: http://escolovar.org/conto_veado.florido.htm (acedido em: 25/08/12).







A história que vou contar passou-se há muito tempo, numa terra que muitos arados revolveram, muitos pés pisaram, muitos rios sulcaram, muitas árvores cobriram, muitas secas secaram.

É uma história muito antiga, passada numa terra ainda mais antiga. Nessa terra havia um senhor muito rico. Tão rico ele era que possuía nos jardins do seu palácio uma colecção singular de animais nunca vistos.

Os amigos e as visitas desse senhor muito rico embasbacavam-se diante das jaulas douradas, que encerravam animais fantásticos, ali colocados para que as visitas e os amigos do senhor muito rico abrissem a boca e ficassem sem fala, cheios de espanto.



E não era razão para menos. Havia crocodilos voadores, leões emplumados, borboletas gigantes, serpentes luminosas, girafas listadas, cisnes transparentes... eu nem sei descrever o que lá havia... e, quando não se sabe, inventa-se!

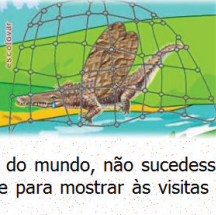



O Veado Florido - 3

Esse senhor muito rico espalhara pelos quatro cantos do mundo criados seus, encarregados de descobrir novos bichos esquisitos.

Quando um deles chegava da sua longa viagem, trazendo consigo mais uma raridade para a colecção, havia sempre uma jaula à espera, porque os bichos nunca vistos, embora fossem muito bem tratados, cedo morriam, deixando vazias as jaulas douradas.

Por isso os criados se afadigavam pelos quatros cantos do mundo, não sucedesse um dia o senhor muito rico não ter nenhuma nova raridade para mostrar às visitas e aos amigos.



http://escolovar.org/conto_veado_florido2b.htm


O Veado Florido - 4

Um desses exploradores, o mais velho, o mais provado em anteriores caçadas sempre bem sucedidas, descobriu, uma vez, um espantoso animal, daqueles que só aparecem nos sonhos, mas não em todos.

Foi numa floresta silenciosa. Bem perto, por entre as árvores, olhou-o um veado. Pois que admiração, se viviam na floresta veados que espreitavam num repente, que espreitavam e fugiam, cheios de susto... Como era, porém, diferente aquele veado!

Era um veado florido. Belo e acetinado, como os outros, corpo flexível, patas finas, focinho aguçado, humedecido de ternura. Tal como os outros.

Mas, nas longas e recortadas hastes que lhe ornavam a cabeça, tinha flores. Eram brancas. E tinha folhas, folhas de um verde luzidio, quase transparente. Entre as folhas, tinha botões, donde brotariam novas flores. Era um veado florido.



http://escolovar.org/conto_veado_florido3.htm

O Veado Florido - 5


O veado estacou quando homem estacou. Parado no verde-escuro das sombras, parecia dizer-lhe: «Vem admirar-me de perto. Vem!»

O homem foi e o veado não fugiu. Queria que lhe fizessem festas. Gostava muito de festas.

«- Quem me dera este veado para a coleção do meu amo.» – pensou, em voz alta, o homem.


Prendeu o veado com uma rede, amarrou-o bem e levou-o consigo.

Nunca caçara presa tão valiosa. Que bela recompensa iria receber!



http://escolovar.org/conto_veado_florido4.htm

O Veado Florido - 6



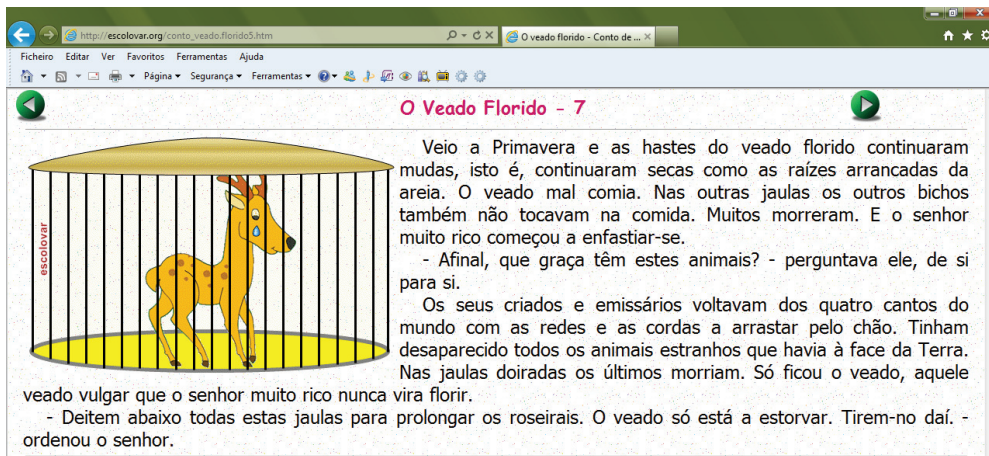
Mas, pelo caminho, notou que as hastes do veado se despiam de folhas. As flores caíam. Quis guardar uma, mas ela desfez-se-lhe nas mãos.

Olhou para as árvores em volta. Também não tinham folhas.

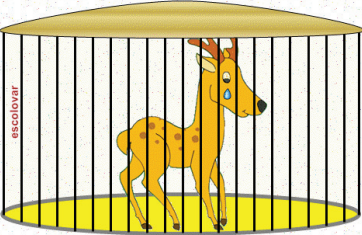
E o criado compreendeu:

- É isso! Visto que estamos no Outono, caem as folhas das árvores e as flores das hastes do veado.
- E o criado prosseguiu, satisfeito da vida, em direcção do palácio do senhor muito rico.
- Trazes-me um veado insignificante. Não tenho cá lugar para tais bichos. - disse o senhor muito rico.
- Espere Vossa Senhoria pela Primavera e verá como das hastes hão-de nascer flores mais catitas do que as rosas dos seus canteiros.
- Veremos então.

E o senhor muito rico virou as costas ao criado, sem o recompensar.



O Veados Florido - 7

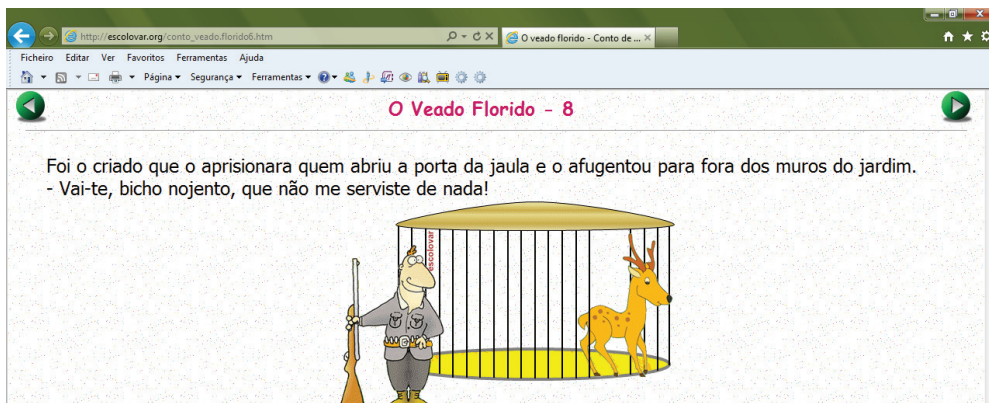


Veio a Primavera e as hastes do veado florido continuaram mudas, isto é, continuaram secas como as raízes arrancadas da areia. O veado mal comia. Nas outras jaulas os outros bichos também não tocavam na comida. Muitos morreram. E o senhor muito rico começou a enfasiar-se.

- Afinal, que graça têm estes animais? - perguntava ele, de si para si.

Os seus criados e emissários voltavam dos quatro cantos do mundo com as redes e as cordas a arrastar pelo chão. Tinham desaparecido todos os animais estranhos que havia à face da Terra. Nas jaulas doiradas os últimos morriam. Só ficou o veado, aquele veado vulgar que o senhor muito rico nunca vira florir.

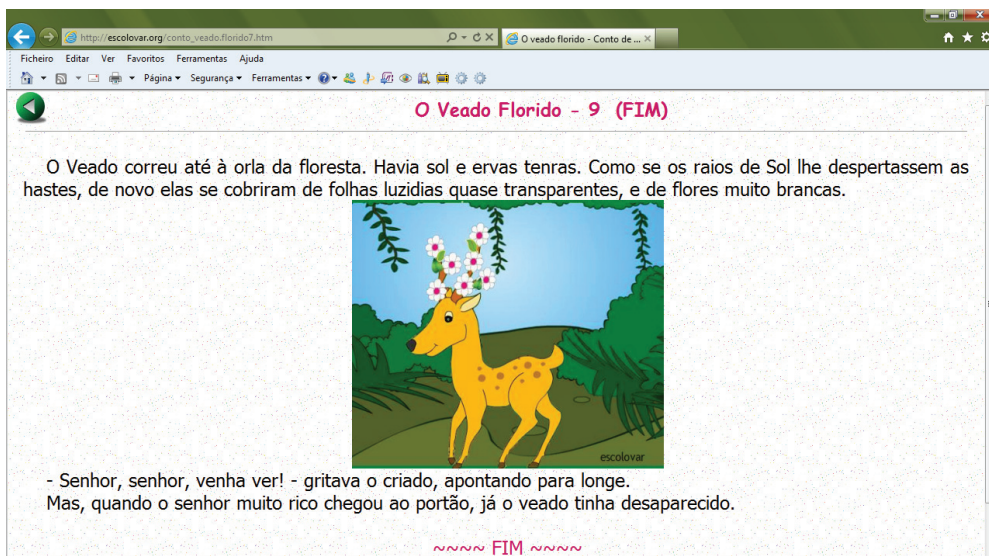
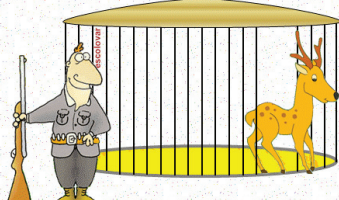
- Deitem abaixo todas estas jaulas para prolongar os roseirais. O veado só está a estorvar. Tirem-no daí. - ordenou o senhor.



O Veados Florido - 8

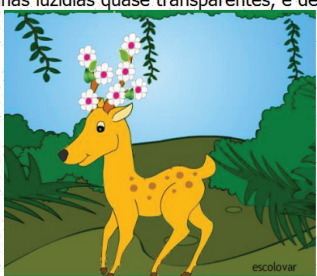
Foi o criado que o aprisionara quem abriu a porta da jaula e o afugentou para fora dos muros do jardim.

- Vai-te, bicho nojento, que não me serviste de nada!



O Veados Florido - 9 (FIM)

O Veados correu até à orla da floresta. Havia sol e ervas tenras. Como se os raios de Sol lhe despertassem as hastes, de novo elas se cobriam de folhas luzidias quase transparentes, e de flores muito brancas.

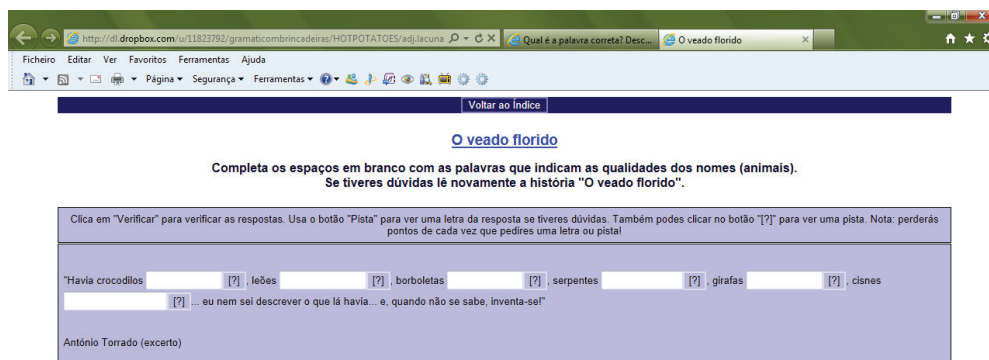


- Senhor, senhor, venha ver! - gritava o criado, apontando para longe. Mas, quando o senhor muito rico chegou ao portão, já o veado tinha desaparecido.

~~~~ FIM ~~~~

## ANEXO 7 – Jogo 1

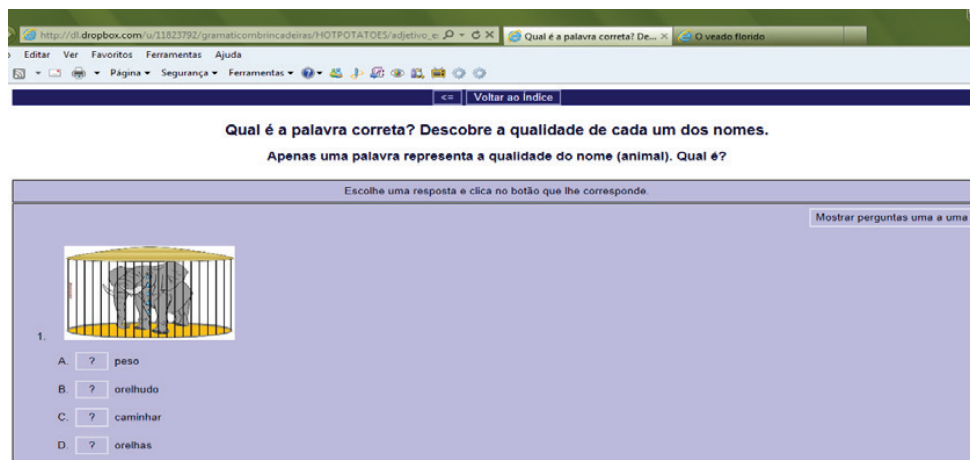
A partir de um excerto da história, os alunos são convidados a preencher os espaços com adjetivos. Assim, tiveram a oportunidade de manipular (adição e supressão de palavras – adjetivos), comparar e refletir sobre o que iam observando. Concluíram que as palavras que escreveram nos espaços acompanham os nomes, aos quais atribuem qualidades e acrescentam informação às frases.



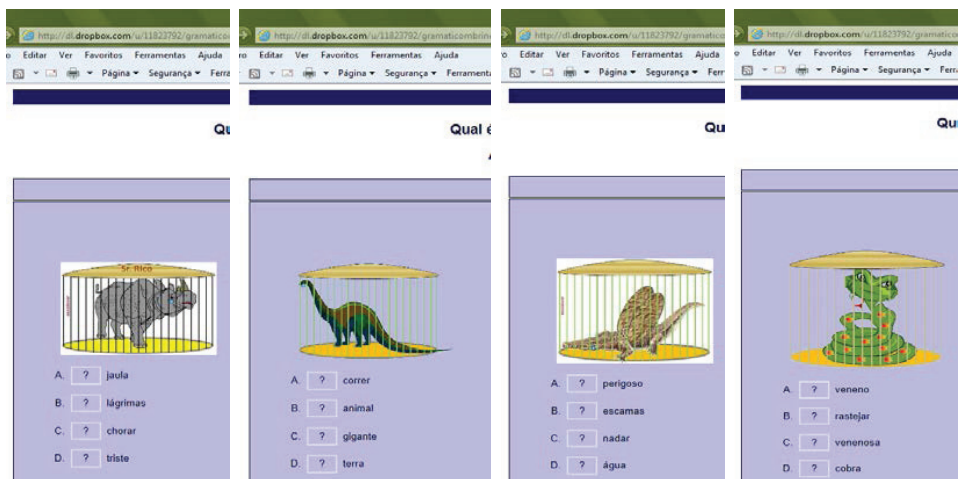
The screenshot shows a web browser window with the URL <http://di.dropbox.com/u/11823792/gramaticombincadeiras/HOTPOTATOES/adj.lacun...>. The page title is "Qual é a palavra correta? Desc...". The main content area has a blue header with the text "O veado florido" and "Completa os espaços em branco com as palavras que indicam as qualidades dos nomes (animais). Se tiveres dúvidas lê novamente a história 'O veado florido'." Below this is a text box with instructions: "Clica em 'Verificar' para verificar as respostas. Usa o botão 'Pista' para ver uma letra da resposta se tiveres dúvidas. Também podes clicar no botão '?' para ver uma pista. Nota: perderás pontos de cada vez que pedires uma letra ou pista!". The main text area contains a sentence with several gaps: "Havia crocodilos [?], leões [?], borboletas [?], serpentes [?], girafas [?], cisnes [?]. [?] ... eu nem sei descrever o que lá havia... e, quando não se sabe, inventa-se!". At the bottom, it says "António Torrado (excerto)".

## ANEXO 8 – Jogo 2

A partir das imagens da história, os alunos distinguiram o adjetivo entre outras classes de palavras.



The screenshot shows a web browser window with the URL <http://di.dropbox.com/u/11823792/gramaticombincadeiras/HOTPOTATOES/adjetivo...>. The page title is "Qual é a palavra correta? De...". The main content area has a blue header with the text "Qual é a palavra correta? Descobre a qualidade de cada um dos nomes. Apenas uma palavra representa a qualidade do nome (animal). Qual é?". Below this is a text box with instructions: "Escolhe uma resposta e clica no botão que lhe corresponde." and a button "Mostrar perguntas uma a uma". The main text area contains an image of an elephant in a cage. Below the image is a question: "1. [?]. A. [?] peso B. [?] orelhudo C. [?] caminhar D. [?] orelhas".



Os alunos realizaram as tarefas propostas (jogo 1 e jogo 2) no computador, via internet.



**ANEXO 9 – Consultar o dicionário e a gramática online**

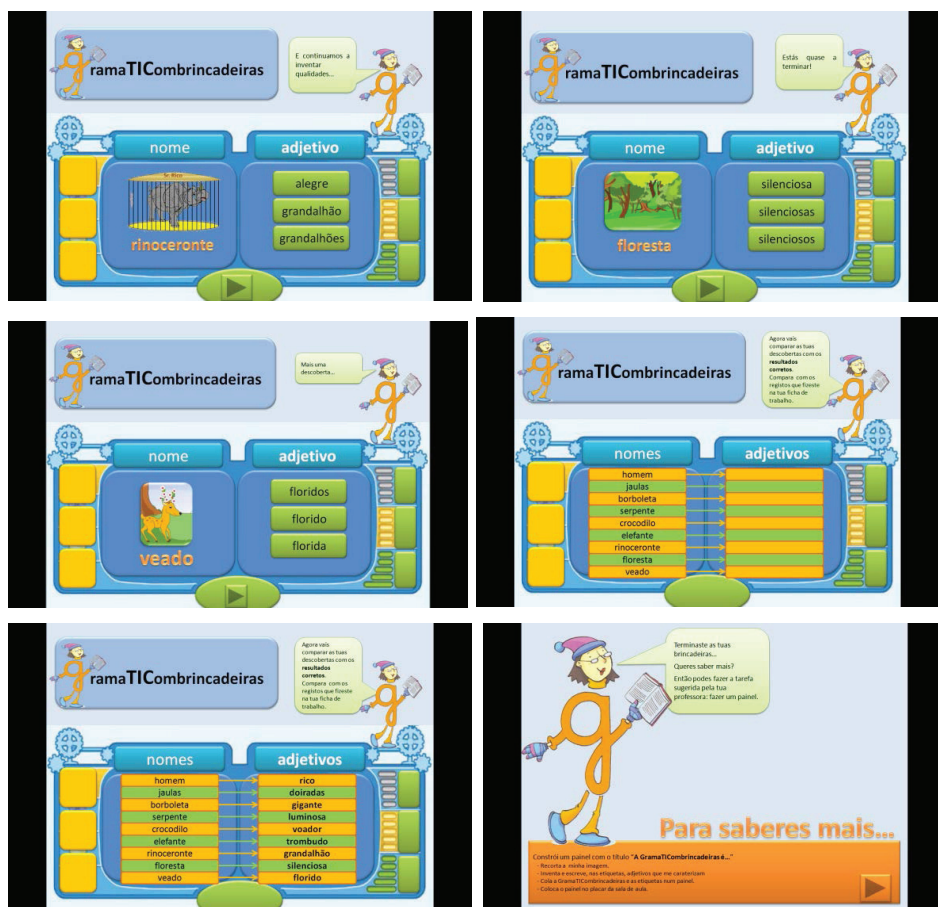
Depois dos jogos 1 e 2, os alunos consultaram o dicionário e a gramática online para descobrirem o nome da classe em estudo (adjetivo).



**ANEXO 10 – Jogo 3 – Descobrir o adjetivo adequado,  
tendo em conta o género e o número**

Com base na história, os alunos descobrem o adjetivo que corresponde a cada nome (tendo em conta o género e o número) e simultaneamente fazem o registo na ficha, em formato impresso. Este trabalho é realizado com base no conhecimento implícito e no conhecimento adquirido anteriormente sobre a flexão do nome.





Com base na história “O veado florido”, os alunos realizam o jogo 3, no computador e escrevem na ficha de registo (suporte impresso) os adjetivos correspondentes. No final, comparam o resultado com a correção automática da ficha *online*.






**ANEXO 11 – Ficha de registo em suporte impresso**

À medida que iam fazendo o jogo no computador registavam os adjetivos nesta ficha de registo e no final acrescentavam outros adjetivos diferentes para caraterizar os mesmos nomes.










**FICHA DE LÍNGUA PORTUGUESA**

Data: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_ Nome: \_\_\_\_\_



À medida que vais fazendo o jogo 3, regista, nesta ficha, as palavras que acompanham estes nomes, de acordo com a história "O veado florido" e com o jogo.

Depois poderás inventar outras palavras que também podem acompanhar estes nomes.

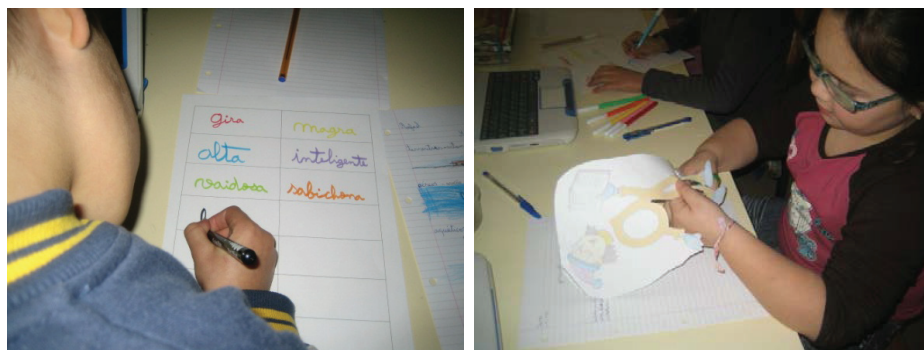
| NOMES      |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|------------|------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------|
|            | homem                                                                              | floresta                                                                            | jaulas                                                                              | borboleta                                                                           | serpente                                                                            | crocodilo                                                                           | elefante                                                                            | rinoceronte                                                                         | veado                                                                                |
| QUALIDADES | Inventa outras palavras para caraterizar os mesmos nomes...                        |                                                                                     |                                                                                     |                                                                                     |                                                                                     |                                                                                     |                                                                                     |                                                                                     |                                                                                      |
|            |                                                                                    |                                                                                     |                                                                                     |                                                                                     |                                                                                     |                                                                                     |                                                                                     |                                                                                     |                                                                                      |

Depois dos jogos que realizei com a ajuda da **GramatiCombrincadeiras** e através da pesquisa que fiz na gramática e no dicionário (internet) eu posso concluir que, as palavras que se juntam aos nomes e lhes atribuem qualidades são os \_\_\_\_\_.

Professora: Fátima Machado

**ANEXO 12** – Elaboração do painel

Os alunos elaboram um painel para colocar no placar da sala de aula:  
“A GramaTICombrincadeiras é...” Esta tarefa serviu para sistematização dos conhecimentos.

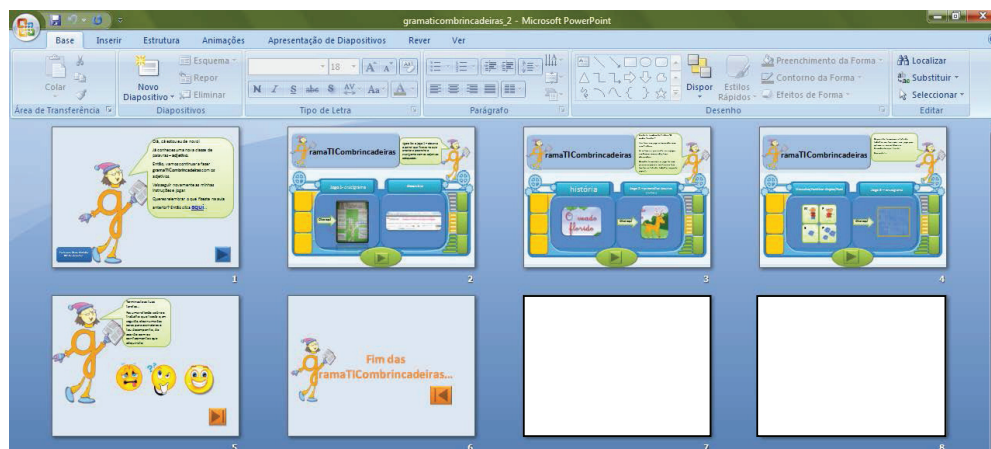


## ANEXO 13 – GramaTICombrincadeiras 2<sup>51</sup>

Post inserido no blogue “Clicar e aprender”.



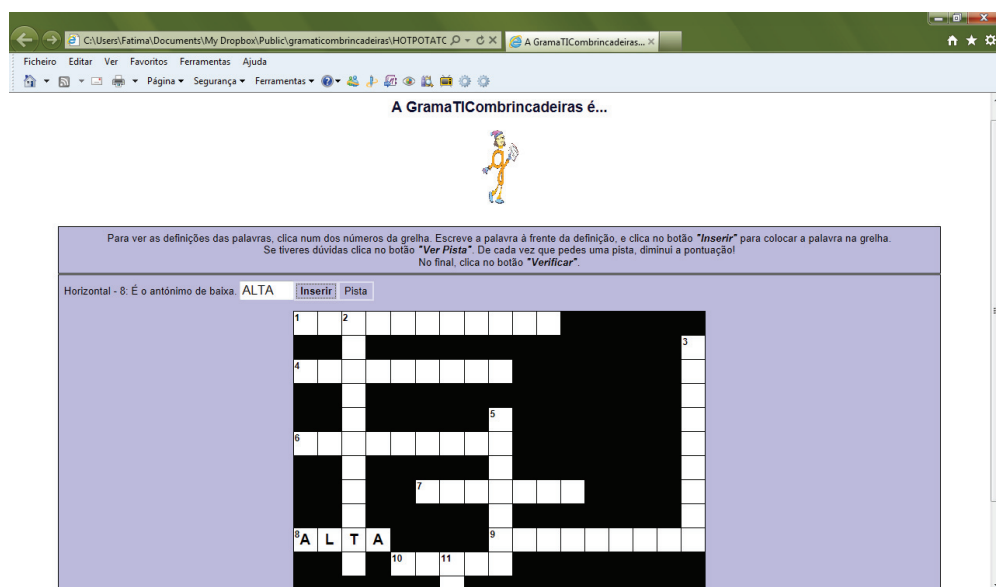
Este PowerPoint serviu de guião para os alunos realizarem a atividade online.



<sup>51</sup> In: <http://clicareaprender.blogs.sapo.pt/2482.html>.

## ANEXO 14 – Jogo 4 – Sistematizar o conhecimento adquirido

Crucigrama (*Hot Potatoes*) – Este exercício serviu para sistematizar os conhecimentos adquiridos anteriormente. A partir do painel exposto no placar da sala de aula, os alunos preencheram o crucigrama, utilizando adjetivos variados de acordo com as pistas.

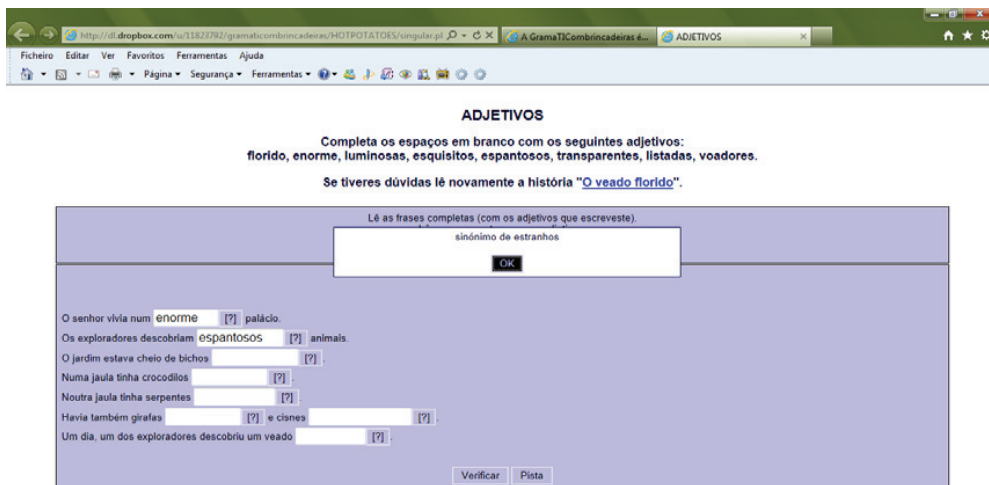


Os alunos (em trabalho de pares) realizam o jogo 4.

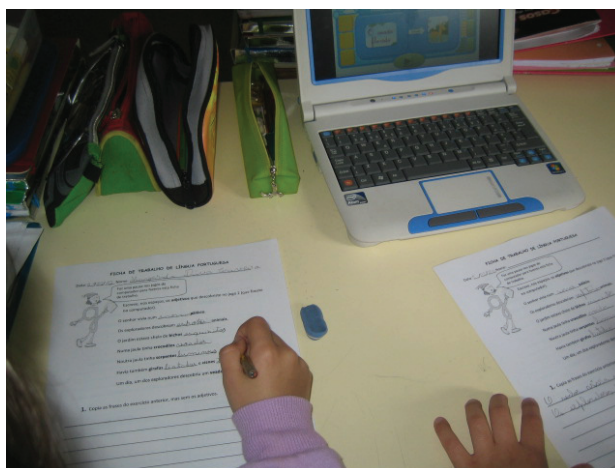


## ANEXO 15 – Jogo 5 – Manipular palavras em frases, comparar, refletir, concluir

**Jogo 5** – A partir de frases sobre a mesma história, os alunos preenchem os espaços com adjetivos, de modo a completar as frases. Seguidamente leem-nas com os adjetivos e sem os adjetivos. Em grande grupo, comparam, refletem e chegam a conclusões acerca do que observaram.



Os alunos realizam a ficha *online* e a partir do conteúdo dessa ficha continuam a ficha em suporte papel.




**ANEXO 16** – Ficha em suporte impresso

Ficha de trabalho em suporte impresso para complementar a ficha que realizaram no computador em suporte digital.

**FICHA DE TRABALHO DE LÍNGUA PORTUGUESA**

Data: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_ Nome: \_\_\_\_\_



Faz uma pausa nos jogos do computador e faz esta ficha.

**1.** Observa as palavras que escreveste junto dos nomes, no jogo do computador.  
Essas palavras pertencem à classe dos \_\_\_\_\_.

Escreve-as nestes espaços de modo a completares as frases.

O senhor vivia num \_\_\_\_\_ palácio.

Os exploradores descobriam \_\_\_\_\_ animais.

O jardim estava cheio de bichos \_\_\_\_\_.

Numa jaula tinha crocodilos \_\_\_\_\_.

Noutra jaula tinha serpentes \_\_\_\_\_.

Havia também girafas \_\_\_\_\_ e cisnes \_\_\_\_\_.

Um dia, um dos exploradores descobriu um veado \_\_\_\_\_.

**2.** Experimenta reescrever as frases do exercício anterior sem os adjetivos.

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Professora: Fátima Machado

2.1. Lê as frases do exercício 1 e as frases do exercício 2.

Compara-as e escreve as tuas conclusões.

---

---

---

3. Repara nestas frases. Sublinha os adjetivos e rodeia os nomes.

O senhor vivia num enorme **palácio**.

Os exploradores descobriam espantosos **animais**.

O jardim estava cheio de **bichos** esquisitos.

Numa jaula tinha **crocodilos** voadores.

Noutra jaula tinha **serpentes** luminosas.

Havia também **girafas** listadas e **cisnes** transparentes.

Um dia, um dos exploradores descobriu um **veado** florido.

3.1. Escreve os nomes e os adjetivos, nos quadros, conforme o exemplo.

| Singular     |                  | Plural         |                   |
|--------------|------------------|----------------|-------------------|
| <b>Nomes</b> | <b>Adjetivos</b> | <b>Nomes</b>   | <b>Adjetivos</b>  |
| _____        | _____            | <u>animais</u> | <u>espantosos</u> |
| _____        | _____            | _____          | _____             |
| _____        | _____            | _____          | _____             |

3.2. Observa os nomes e os adjetivos que lhes correspondem. O que descobriste?

-----  
-----  
-----

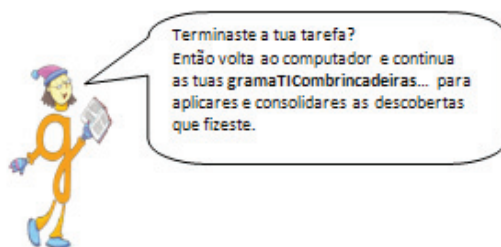
4. Observa novamente as frases do exercício anterior.

4.1. Escreve os nomes e os adjetivos, nos quadros, conforme o exemplo.

| Masculino |           | Feminino |           |
|-----------|-----------|----------|-----------|
| Nomes     | Adjetivos | Nomes    | Adjetivos |
| veado     | florido   |          |           |
| _____     | _____     | _____    | _____     |
| _____     | _____     | _____    | _____     |

4.2. Observa os nomes e os adjetivos que lhes correspondem. O que descobriste?

-----  
-----  
-----



Professora: Fátima Machado



### ***ANEXO 17*** – Comparar dados e descobrir regularidades

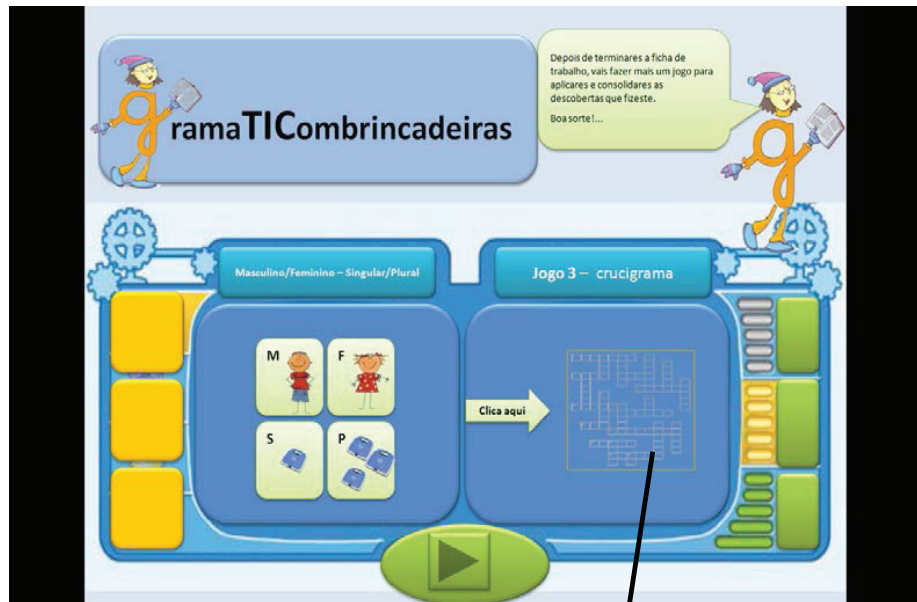
---

A partir das frases do exercício *online*, os alunos continuaram a refletir sobre a importância dos adjetivos na frase. Nos exercícios 1 e 2, os alunos verificam que os adjetivos acompanham os nomes e acrescentam informação às frases. Ao realizar os exercícios 3 e 4, os alunos descobriram regularidades sobre o género e número. No exercício 3, os alunos concluem que os adjetivos variam em número. No exercício 4, concluem que os adjetivos variam em género. Em grande grupo refletiram sobre as descobertas que fizeram, partilhando ideias e opiniões.

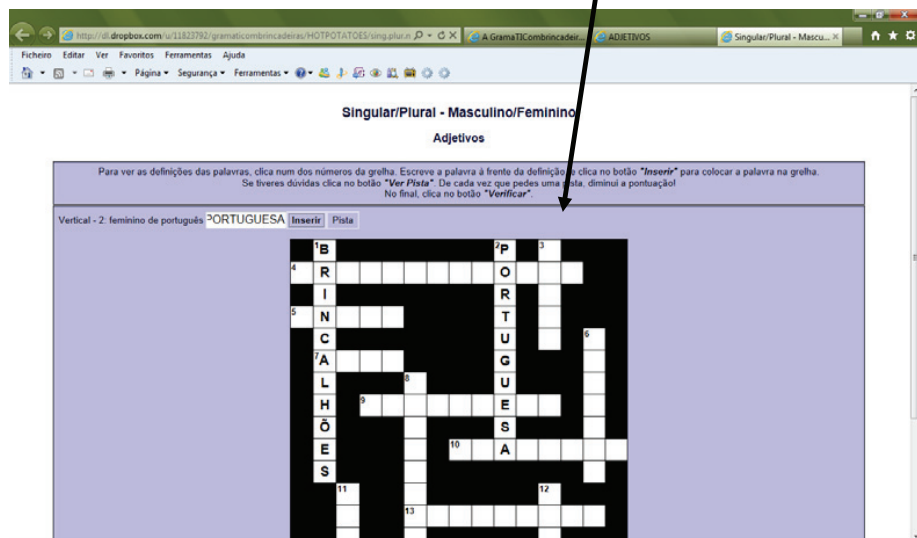


**ANEXO 18** – Jogo 6 – Exercício para sistematização (género e número)

Os alunos continuaram a atividade, realizando um exercício de sistematização – flexão adjetival (*Hot Potatoes*).



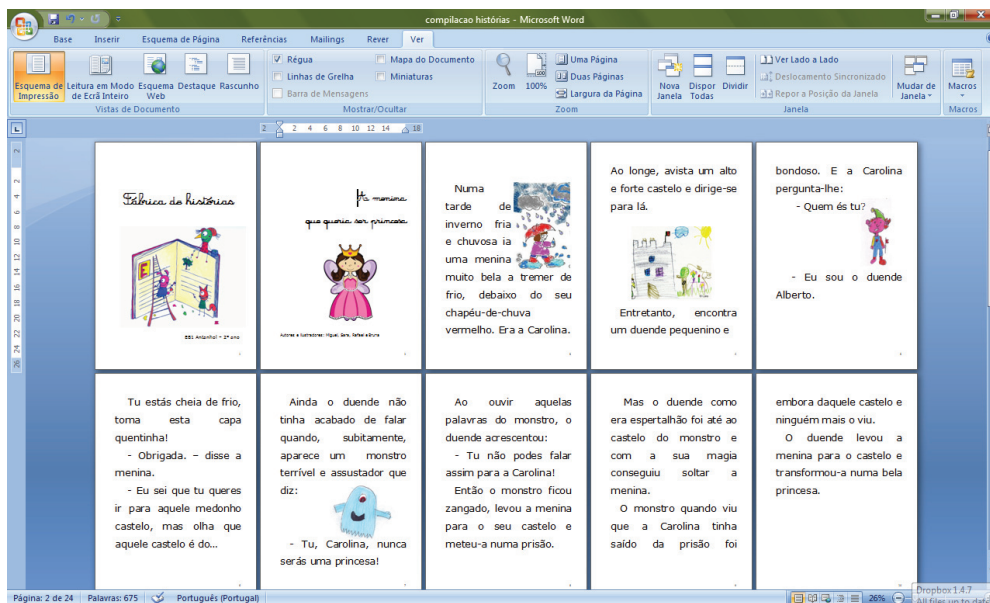
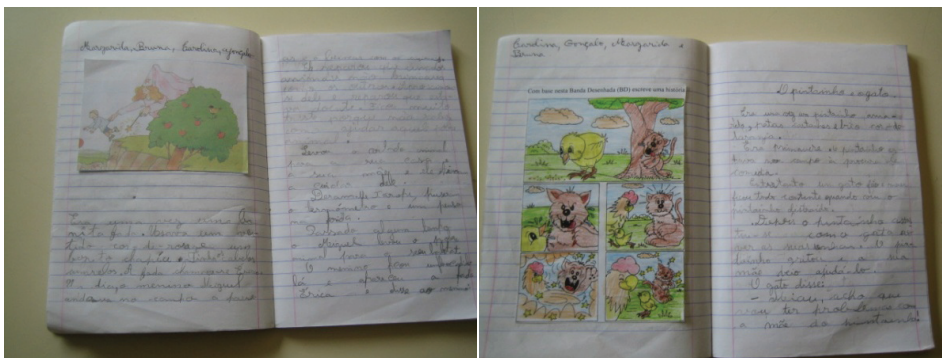
Exercício *online* para sistematizar o conhecimento adquirido sobre a flexão adjetival.



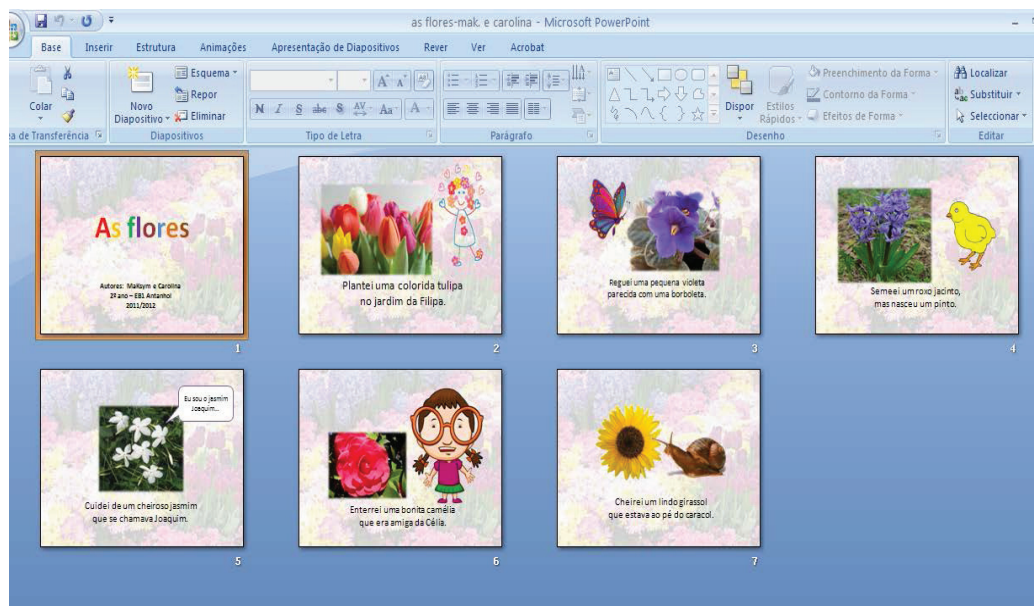
## ANEXO 19 – Mobilizar o saber adquirido

**Fábrica de escrita** – Exemplos de algumas produções textuais para mobilização do conhecimento gramatical adquirido, na competência de escrita, leitura e oralidade.

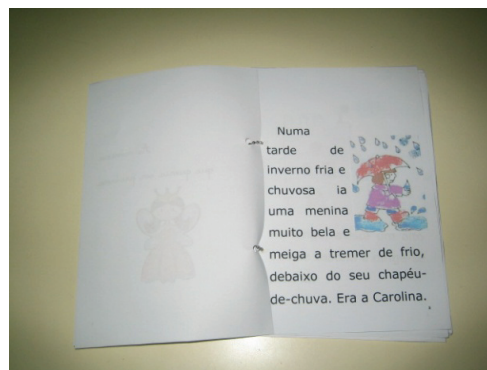
Os alunos produziram textos de diversos tipos, escritos de forma manuscrita, no caderno, em trabalho colaborativo (grupo de alunos, pais e professora). Reescreveram-nos depois no computador através do processador de texto (*Word*).



Exemplo de um texto poético escrito por um grupo de alunos no âmbito do projeto “Fábrica de escrita”, utilizando o computador (*PowerPoint*). No final, apresentaram o trabalho aos colegas da turma através do videoprojetor.



Depois de compilados, elaborámos livros para fazerem parte da biblioteca da sala de aula.




ANEXO 20 – Atividade de avaliação – texto


Texto – “A princesa Adjetivite”<sup>52</sup>

LÍNGUA PORTUGUESA - FICHA DE AVALIAÇÃO - 2º ANO

Data \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_\_ XXXX Aval. \_\_\_\_\_



Chegou o momento de avaliar o que aprendeste...  
Segue as minhas indicações...  
Começa por ler esta história.



### A Princesa Adjetivite

Já muitos anos atrás, nasceu no Reino das Palavras, uma princesa muito bela, **inteligente**, gentil e resolvida que era a alegria de seus pais a rainha Virgulana e o rei das Ásperas.

A princesa cresceu forte e **ambiciosa**, mas quando começou a falar usava umas palavras muito estranhas:

- Mãe, quero uma sopinha muito quentinha, saborosa e **deliciosa**.
- Minha princesa, tenta dizer apenas "Quero sopa!".
- Pai, preciso de um cavalo branco, **elegante** e muito rápido para dar um belo passeio pelo nosso reino.
- Minha filha, diga só "Preciso de um cavalo!".
- Pais, tragam-me o meu vestido novo, com laços amarelos, fitas arredadas, gola colorida, mangas floridas e...
- Ai, princesa, tantas palavras! Já só sei o seu vestido.

À medida que passava o tempo a princesa cada vez usava uma linguagem mais complicada e decorada. Nunca fazia frases simples, pois tudo o que dizia era cheio de mais e novas palavras.

O reino estava preocupado, pois a princesa chegava à idade de casar e... como iria arranjar noivo?

1

<sup>52</sup> Adaptado do blog: <http://ticland.wordpress.com/> (acedido em: 10/01/12).



Receberam então mandar chamar o Mago Ortográfico para analisar a princesa.

- Hum! Muito interessante este caso! A nossa linda princesa sofre de Adjetivite!
- Adjetivite?! - Exclamaram os pais da princesa - Isso é grave? A nossa pobre filha!
- Não se preocupem, a Adjetivite é quando usamos adjetivos, isto é, quando utilizamos palavras variadas para caracterizarmos os nomes.
- Não estamos a perceber! Explica melhor Mago Ortográfico.
- Na frase "A princesa é linda, gentil e simpática", as palavras linda, gentil e simpática pertencem à classe dos adjetivos.

Os meninos do segundo ano foram ajudar a princesa. - explicou o Mago Ortográfico.

- O quê? Como é isso? - perguntaram os pais da menina.
- Eles fizeram muitas gramáticas combinadas e por isso não são capazes de identificar corretamente, nas frases, que a lhes apresentar, todos os adjetivos. Se conseguirem, sem errar, a princesa ficará curada.

Estas são as frases.

"A princesa é alta, formosa e simpática.

Ela e a mãe usam roupas novas e maravilhosas.

Têm cavalos belos e velozes.

Moram num castelo bonito, robusto e antigo."

(...)

Adaptado do blog: <http://olinda.wordpress.com/>



Os meninos do 2º ano vão conseguir curar a princesa?

**ANEXO 21** – Atividade de avaliação – ficha



1. Observa as palavras destacadas a verde.

1.1. Essas palavras pertencem à classe dos \_\_\_\_\_.

1.2. Justifica.

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

2. Essas palavras destacadas a verde encontram-se no número singular.

Reescreve-as nas linhas seguintes, mas no **plural**.

Depois descobre-as nesta sopa de letras.

|   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| I | N | T | E | R | E | S | S | A | N | T | E | S | Q | A |
| N | S | A | Z | C | V | E | R | T | Q | P | Q | E | U | T |
| T | A | A | W | E | R | T | Y | U | I | Q | P | Q | E | H |
| E | N | T | R | E | D | E | A | P | Q | L | I | T | R | S |
| L | E | N | T | I | S | A | U | D | Á | V | E | I | S | W |
| I | S | A | L | Q |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |
| G | D | S | I | A |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |
| E | F | D | N | S |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |
| N | G | F | D | E |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |
| T | H | R | A | T |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |
| E | J | E | P | I |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |
| S | K | T | E | U |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |
| D | L | Y | N | Y |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |
| E | Q | U | Q | T |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |
| C | Q | I | R | W |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |
| V | W | Q | M | E |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |
| B | E | Q | E | R | N | A | A | E | R | T | A | N | H | Q |
| N | R | P | S | T | M | G | E | N | T | I | S | M | M | U |
| N | T | L | A | J | S | Q | W | E | R | T | Y | R | A | E |
| E | L | E | G | A | N | T | E | S | E | T | Y | U | I | Q |

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

3. Observa a princesa Adjetivite.



A princesa é uma menina inteligente.

Ela tem os olhos \_\_\_\_\_.

As luvas são \_\_\_\_\_.

Ela leva o vestido \_\_\_\_\_ ao baile.

3.1. Segue o exemplo, escrevendo adjetivos que qualifiquem os nomes.

3.2. Rodeia os nomes que integram as frases.

4. Lê as frases pronunciadas pela princesa (1) e pela mãe (2).

1. "Mãe, quero uma sopa quente, saborosa e deliciosa!"

2. "Mãe, quero uma sopa!"

Qual das frases consideras mais esclarecedora? Justifica a tua resposta?

-----  
-----  
-----



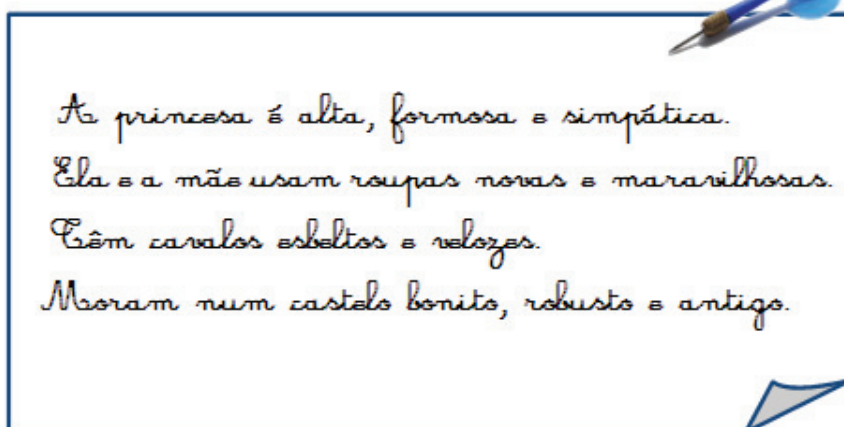
1



5. Agora vais fazer o jogo "Caça ao adjetivo".

Se conseguires efetuar este jogo, com sucesso, poderás curar a princesa Adjetivite.

5.1. Lê as frases do Mago Ortográfico e sublinha os adjetivos.



5.2. Escreve, nestes quadros, os adjetivos que sublinhaste, de acordo com o género:

masculino

|       |
|-------|
| _____ |
| _____ |
| _____ |

feminino

|       |
|-------|
| _____ |
| _____ |
| _____ |

5.3. Escreve, agora, os adjetivos que sublinhaste, de acordo com o número:

| <i>singular</i> | <i>plural</i> |
|-----------------|---------------|
| _____           | _____         |
| _____           | _____         |
| _____           | _____         |

6. Reescreve a seguinte frase no género masculino.

*A princesa é alta, formosa e simpática.*

\_\_\_\_\_

6.1. Repara no nome e nos adjetivos de cada frase. O que observas?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

7. Reescreve agora a mesma frase no número plural.

*A princesa é alta, formosa e simpática.*

\_\_\_\_\_

7.1. Repara no nome e nos adjetivos de cada frase. O que observas?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**ANEXO 22 – Atividade de avaliação – produção textual**



8. Curaste a princesa da sua doença, mas agora ficaste contagiado(a), isto é, **tu tens Adjetivite**. Então vais ter de escrever um texto e fazer como a princesa, utilizar muitos adjetivos para qualificar os nomes.

8.1. Faz uma visita à fábrica de escrita.  
Em cada linha escolhe uma opção... e faz a planificação da tua história.

## Fábrica de escrita

| Vou escolher o início da minha história        | Nã muitos, muito anos...                                                                      | No tempo dos fadas...                                                                          | Não da muito chovido...                                                                           | No primavera...                                                                                      | Numa noite de Natal...                                                                               | No tempo em que os animais falavam...                                                            |
|------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------|
| O herói da minha história...                   | <br>princesa | <br>rei       | <br>crocodilo    | <br>dinossauro      | <br>cavaleiro       | <br>mágico     |
| O local onde se vai passar a minha história... | <br>montanha | <br>praia     | <br>ilha         | <br>casa assombrada | <br>castelo         | <br>lua        |
| A minha personagem boa...                      | <br>fada    | <br>duende   | <br>menino      | <br>cão            | <br>gigante        | <br>borboleta |
| A minha personagem má...                       | <br>bruxa  | <br>monstro | <br>feiticeiro | <br>ogre          | <br>estrafanteiro | <br>diabo    |
| O final da minha história...                   | <input type="checkbox"/> Assim acabou esta história.                                          | <input type="checkbox"/> Todos ficaram muito felizes.                                          | <input type="checkbox"/> Mas a história não acabou bem.                                           | <input type="checkbox"/> E finalmente esta história chegou ao fim.                                   | <input type="checkbox"/> E viveram felizes para sempre.                                              | <input type="checkbox"/> E nunca mais ninguém ouviu falar deles.                                 |

Regista as tuas escolhas nesta tabela e escreve os adjetivos adequados para cada nome.  
Depois de fazeres a planificação, escreve o texto na tua folha.



|                                        | Regista a tua escolha... | Adjetivos (qualidades) |
|----------------------------------------|--------------------------|------------------------|
| Início da história...                  |                          |                        |
| Herói...                               |                          |                        |
| Local onde se vai passar a história... |                          |                        |
| Personagem boa...                      |                          |                        |
| Personagem má...                       |                          |                        |
| O final da história...                 |                          |                        |




**ANEXO 23 – Ficha de autoavaliação**

Nesta ficha, os alunos manifestaram a sua opinião, expressando as suas dificuldades e os conhecimentos que adquiriram.

**FICHA DE AUTOAVALIAÇÃO**

Data \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_\_\_ Nome \_\_\_\_\_






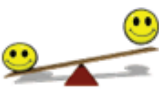
O tema do trabalho foi \_\_\_\_\_

**Assinala com uma (X).**

Cada **sim** vale 1 ponto.

|                                                | Sim                      | Não                      |
|------------------------------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1. Colaborei no trabalho.                      | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2. Cumpri as regras do trabalho.               | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3. Estive atento(a) na realização do trabalho. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4. Apresentei o trabalho de forma cuidada.     | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5. Já sei identificar adjetivos.               | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| <b>TOTAL DE PONTOS</b>                         |                          |                          |

| Pontuação         | Avaliação                                                                                                                 | X.                       |
|-------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------|
| 4 ou mais pontos  |  Trabalhei muito bem.                  | <input type="checkbox"/> |
| 3 pontos          |  Trabalhei bem.                        | <input type="checkbox"/> |
| Menos de 3 pontos |  Da próxima vez tenho de fazer melhor. | <input type="checkbox"/> |



**Dificuldades que tive neste trabalho:**

**O que aprendi:**

*ANEXO 24* – Exemplos de sítios educativos na internet

---

APP – Associação de Professores de Português

<http://www.app.pt/>

Biblioteca de livros Digitais

<http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/bibliotecadigital/>

Brochuras do PNEP

<http://sitio.dgicd.min-edu.pt/linguaportuguesa/Paginas/BrochurasdoPNEP.aspx>

Caminho das Letras

<http://e-livros.clube-de-leituras.pt/cdl/>

Centro Virtual Camões

<http://cvc.instituto-camoes.pt/index.php>

Ciberdúvidas da Língua Portuguesa

<http://www.ciberduvidas.com/>

Dicionário Infopédia – Enciclopédia e Dicionários. Porto Editora

<http://www.infopedia.pt/>

Dicionário Priberam da Língua Portuguesa

<http://www.priberam.pt/dlpo/>

Dicionário Sítio das Palavras. Porto Editora

[http://www.sitiodosmiudos.pt/gramatica/default.asp?url\\_area=dicio.asp](http://www.sitiodosmiudos.pt/gramatica/default.asp?url_area=dicio.asp)

Dicionário Terminológico para consulta em linha

<http://dt.dgicd.min-edu.pt/>

Era uma vez

<http://nonio.eses.pt/contos/>

Escolovar

[http://www.escolovar.org/index\\_geral.htm](http://www.escolovar.org/index_geral.htm)

Eu Sei

<http://nonio.eses.pt/eusei/>

Gramática - Flip

<http://www.flip.pt/FLiP-On-line/Gramatica.aspx>

Gramática - Sítio das palavras. Porto Editora

[http://www.sitiodosmiudos.pt/gramatica/default2.asp?url\\_area=A](http://www.sitiodosmiudos.pt/gramatica/default2.asp?url_area=A)

História do Dia

<http://www.historiadodia.pt/pt/index.aspx>

Júnior

<http://www.junior.te.pt/servlets/Home?P=Rewind>

Júnior – Coleção Gramofone

<http://www.junior.te.pt/gramofone/>

Júnior – Histórias

<http://www.junior.te.pt/servlets/Jardim?P=Historias>

Plano Nacional de Leitura (PNL)

<http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/index1.php>

Portal da Língua Portuguesa

<http://www.portaldalinguaportuguesa.org/main.html>

