



pelos mares da
língua
portuguesa 4

EDS.

ANTÓNIO MANUEL FERREIRA

CARLOS MORAIS

MARIA FERNANDA BRASETE

ROSA LÍDIA COIMBRA





pelos mares da
língua
portuguesa 4

EDS.
ANTÓNIO MANUEL FERREIRA
CARLOS MORAIS
MARIA FERNANDA BRASETE
ROSA LÍDIA COIMBRA

FICHA TÉCNICA

TÍTULO

Pelos Mares da Língua Portuguesa 4

EDITORES

António Manuel Ferreira
Carlos Morais
Maria Fernanda Brasete
Rosa Lúcia Coimbra

EDITORA

UA Editora
Universidade de Aveiro
Serviços de Biblioteca, Informação Documental e Museologia

EDIÇÃO

1.ª edição – dezembro de 2019

ISBN

978-972-789-624-0

GRAFISMO

Grafismos sobre uma imagem criada por Álvaro de Sousa
Arranjo gráfico de Diogo Henriques

APOIOS

universidade de aveiro  dlc departamento de línguas e culturas
cllc centro de línguas, literaturas e culturas

FCT
Fundação para a Ciência e a Tecnologia
MINISTÉRIO DA CIÊNCIA, TECNOLOGIA E ENSINO SUPERIOR

FUNDAÇÃO
MÁRIO SOARES

AVERO
CÂMARA
MUNICIPAL

UNEMAT
Universidade do Estado de Mato Grosso

Nota de abertura

O IV Congresso Internacional “Pelos Mares da Língua Portuguesa”, que teve lugar na Universidade de Aveiro, situou-se entre dois marcos importantes para a língua portuguesa: o dia do autor português, a 22 de maio, e o dia de África, a 25 de maio. Pretendeu-se, assim, na linha das três edições anteriores, sublinhar a importância da língua portuguesa como meio de comunicação intercultural.

O programa do congresso incluiu conferências plenárias, mesas-redondas, comunicações livres, pôsteres, exposições, distribuídas por quatro painéis temáticos: 1. Pelos mares de África; 2. Pelos mares da América; 3. Pelos mares da Europa; 4. Pelos mares do Oriente. Nesses quatro painéis foram focados os seguintes tópicos: o português, uma língua de comunicação e culturas; diversidades linguísticas, culturais e literárias; a língua portuguesa na era digital; geografias da língua portuguesa – redes de ensino (língua materna, língua segunda, língua estrangeira, língua de herança); roteiros da língua portuguesa (museológicos, científicos, turísticos, literários); diálogos interartes (cinema, música, ilustração, fotografia, pintura, etc.); a língua portuguesa em diálogo com outras línguas; vozes literárias em língua portuguesa: textos, contextos e intertextos; a língua portuguesa nos negócios e na diplomacia.

Da Comissão Científica do evento, para além dos organizadores, fizeram ainda parte os professores Agnaldo Rodrigues da Silva (UNEMAT/AML, Brasil), Alberto Sismondini (Universidade de Coimbra), Álvaro Iriarte Sanromán (Universidade do Minho), Ana Paula Arnaut (Universidade de Coimbra), Andrés J. Pociña López (Universidad de Extremadura, Espanha), Andrés Pociña (Universidad de Granada, Espanha), António Fernando Cascais (Universidade Nova de Lisboa), Aurora López-López (Universidad de Granada, Espanha), Benjamin Abdala Júnior (Universidade de São Paulo, Brasil), Carlos Ascenso André (Universidade de Coimbra / Instituto Politécnico de Macau), Catarina Xu (Universidade de Línguas Estrangeiras de Xangai, China), Cristina Martins (Universidade de Coimbra), David Gibson Frier (University of Leeds,

UK), Elisabeth Battista (UNEMAT, Brasil), Fernanda Cavacas (Ensaísta), Fernando Curopos (Sorbonne Universités, França), Fernando Venâncio (Universiteit van Amsterdam, Holanda), Flavia Maria Corradin (Universidade de São Paulo, Brasil), Francisco Maciel Silveira (Universidade de São Paulo, Brasil), Francisco Topa (Universidade do Porto), Inês Cardoso (York University, Toronto, Canada), Isabel Falé (Universidade Aberta, Lisboa), Isabel Roboredo Seara (Universidade Aberta, Lisboa), João Manuel Nunes Torrão (Universidade de Aveiro), João Nuno Corrêa-Cardoso (Universidade de Coimbra), João Paulo Silvestre (King's College, Londres, UK), José Teixeira (Universidade do Minho), Kathrin Sartingen (Universität Wien, Áustria), Luís Filipe Barbeiro (Instituto Politécnico de Leiria), Lurdes de Castro Moutinho (Universidade de Aveiro), Marisa Mendonça (Diretora Executiva do Instituto Internacional da Língua Portuguesa), Martin Neumann (Institut für Romanistik, Universität Hamburg, Alemanha), Martins Mapera (Unizambeze, Moçambique), Miguel Gonçalves (Universidade Católica, Braga), Nobre Roque dos Santos (Unizambeze, Moçambique), Olga Maria Castrillon-Mendes (Universidade do Estado de Mato Grosso, Brasil), Rolf Kemmler (UTAD, Vila Real), Simone Caputo Gomes (Universidade de São Paulo, Brasil), Solange Fiuza (Universidade Federal de Goiás, Brasil), Sónia Catarina Gomes Coelho (UTAD, Vila Real), Tania Celestino Macêdo (USP, Brasil), Tania Martuscelli (University of Colorado Boulder, EUA), Vera Maquêa (Universidade do Estado de Mato Grosso, Brasil) e Xavier Frias Conde (UNED, Espanha).

As comunicações apresentadas, após uma revisão científica por pares, deram origem a duas publicações da responsabilidade dos mesmos elementos que integraram a Comissão Organizadora do evento, o presente *ebook* e um volume, pela editora Peter Lang, intitulado *Pelos Mares da Literatura em Língua Portuguesa*.

Os editores

Índice

- 11 Adrianna Machado Meneguelli
O roteiro poético-visual de Murilo Mendes
- 17 Aline Bazenga & Lorena Rodrigues
Usos do clítico *lhe* em variedades do português
- 35 Andrés José Pociña Lopéz
Fontes do léxico do crioulo caboverdiano
- 45 Angelina Paulino Comé
Desvios gramaticais dos alunos moçambicanos em Língua Portuguesa: norma(s) de língua em uso e estratégias de ensino
- 63 Angelina Comé, Josefina Caetano Ferrete & Tomásia Mataruca Nhazilo
O Ensino do PLE em Moçambique: referências
- 77 Ângelo Ferreira & António Neto-Mendes
A timoridade pela língua portuguesa: o caso do Externato de São José durante a ocupação indonésia
- 97 Benjamin Abdala Junior
Liberdade e censura nos periódicos dos tempos coloniais, a partir de *O signo da ira* (Orlando da Costa) e de *Luuanda* (Luandino Vieira)
- 103 Carlos Rodrigues, Ana Grifo & Emanuel Leite Jr.
Panorama da investigação em Políticas Públicas na CPLP
- 123 Catarina Santos, Jorge Costa Lopes & Paula Cristina Isidoro
Vergílio Ferreira: da minha língua vê-se a montanha
- 133 Cleide Inês Wittke & Jossemar de Matos Theisen
Desenvolvimento da competência de escrita através de gêneros textuais
- 147 Cristina Vieira da Silva & Cláudia Andrade
Os recursos digitais ao serviço do ensino e aprendizagem da gramática
- 163 Danuza Américo Felipe de Lima
A Crónica 1344 e seu construtor de passados: visita à produção de Dom Pedro de Barcelos

- 175 Danuza Américo Felipe de Lima & José Luís Pires Laranjeira
A criouliidade na obra de José Eduardo Agualusa
- 181 Delfim Correia da Silva
Viagem da Língua Portuguesa pelo mar “susegad” de Goa: Uma breve perspetiva histórica e sincrónica do estado dos Estudos Portugueses
- 201 Dina Maria Silva Baptista & Sónia Catarina Lopes Estrela
Os desafios da comunicação digital nas PME
- 219 Djair Rodrigues de Souza
O papel da Biblioteca frente à queda de público leitor
- 223 Edyta Jablonka
O omnipresente inglês: moda ou necessidade?
- 235 Eliete Sampaio Farneda & Marina Nédio
A abordagem comunicativa através de gêneros textuais no processo de ensino de Português Língua Estrangeira
- 245 Elisabeth Battista
“Sem o direito fundamental de voltar para casa”: Maria Archer – uma autora portuguesa no exílio
- 257 Emanuel Madalena
Fazer no silêncio catedral: a leitura e a escrita em Jesusalém, de Mia Couto
- 275 Fernando Venâncio
Luís de Camões e Luís Fróis: o Oriente como espaço de renovação para a língua portuguesa
- 283 Filipa Filipe
Pelos mares da América: uma aprendizagem contextualizada da Língua Portuguesa nos Estados Unidos da América
- 297 Giselle Menezes Mendes Cintado
Uma interação sociolinguística através da Gramática Comunicativa com universitários em aulas de PLE: alguns casos de estudo no sul da Andaluzia
- 305 Helena Maria da Silva Santana & Maria do Rosário da Silva Santana
O sonho e a Arte reditos na magia de uma obra: *As Feiticeiras* de António Chagas Rosa e Maria Teresa Horta
- 317 Inês Costa
***Granta África*: uma leitura pós-colonial**
- 339 Irene Mendes
O léxico em textos jornalísticos: da morfologia à semântica

- 343 Isabelle Simões Marques
Navegando pelas línguas: interculturalidade e plurilinguismo literário
- 351 Jerónimo Simão, Hildizina Norberto Dias & Luísa Álvares Pereira
Competências de leitura e escrita em alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico em Moçambique
- 373 José Teixeira
Decálogo de clichês mais ou menos enganadores sobre a língua portuguesa
- 389 Jossemar de Matos Theisen & Cleide Inês Wittke
Estudos dos letramentos: letramento digital e leitura *online* na universidade
- 397 Julio Reis Jatobá
Uma China de distância: a cultura dos PLP em materiais didáticos para o Ensino de PLE
- 411 Juvêncio Sidumo, Ana Margarida Ramos & Martins Mapera
Estratégias de intervenção intercultural no ensino da Língua Portuguesa em Moçambique
- 429 Kathrin Saringen
Pelos mares do filme lusófono: Navegando, Naufragando, Narrando
- 441 Luciene Lages Silva
Memória, ficção e história na configuração das terras brasileiras por Luiz dos Santos Vilhena
- 453 Luís Filipe Barbeiro
Aprender Língua Portuguesa: do mar de possibilidades aos rochedos de incorreções
- 471 Lurdes de Castro Moutinho & Rosa Lídia Coimbra
Sociolinguística urbana: um estudo de caso na cidade do Porto
- 483 Manuella Bezerra de Melo
Breviário do Brasil de Agustina-Bessa-Luís: um contributo para a manutenção do olhar colonizador e eurocêntrico no espaço lusófono
- 493 Maria da Nazaré Marques Cardoso, Cecília de Lurdes Falcão & Cláudia Susana Nunes Martins
Os cinco sentidos no diálogo idiomático do Português Europeu com Línguas Estrangeiras
- 507 Maria do Carmo Mendes
“O oceano parece um grande lago”: o mar e a diáspora cabo-verdiana
- 515 Maria João Macário, Cristina Manuela Sá & Cristina Vieira da Silva
Relações entre o Português europeu e as suas variedades internacionais: um estudo com futuros profissionais da Educação

- 531 Maria João Marçalo & Cecília Santanchè
A criação do contexto para o ensino do PLA
- 543 Maria José Dias
Maria Velho da Costa: um mistério glososo
- 553 Maria José Coracini
Linguagem-Trauma e resistência: o caso de moradoras de rua
- 561 Martins José Chelene Mapera
Rir junto é um abraço pelos mares da Língua Portuguesa
- 571 Matilde Gonçalves & Rute Rosa
O suporte digital na leitura e compreensão textual
- 589 Renata Junqueira de Souza, Daniela Maria Segabinazi & Jhennefer Alves Macêdo
Ensino de literatura e letramento literário: as estratégias metacognitivas de leitura e a formação de leitores
- 607 Rosana Baptista dos Santos
Apontamentos sobre o fantástico nos contos de Murilo Rubião e de Mário de Carvalho
- 615 Sérgio de Carvalho Rodrigues
A Identidade Nacional na Poesia de Agostinho Neto: “O Içar da Bandeira” e “A voz Igual”
- 627 Sílvia Ribeiro
Se decausativo em PB e em PE: entre a manutenção e a perda
- 643 Simião Alberto Muhate
Abordagem mitocrítica dos répteis prenunciadores da morte no grupo etno-linguístico dos varhonga
- 659 Tomásia Alícia Mataruca Nhazilo
Representações sociolinguísticas do Português na sua aprendizagem como L2
- 675 Wenjun Gu
Pronomes clíticos na aprendizagem de PLE: um estudo empírico sobre a sua produção por falantes de chinês
- 689 Xavier Frias Conde
O galego dentro do padrão português

Os recursos digitais ao serviço do ensino e aprendizagem da gramática

CRISTINA VIEIRA DA SILVA

CIPAF, Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti /
CIEC, Centro de Investigação em Estudos da Criança, Universidade do Minho¹

CLÁUDIA ANDRADE

CIPAF, Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti

1. Introdução

O presente estudo foi desenvolvido no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada (PES) que decorreu nos anos letivos de 2015/16 e de 2016/17, em contexto da rede escolar pública, concretamente em duas escolas do concelho do Porto. No decurso desse espaço e momento de formação, elaborámos e implementámos atividades que visavam promover a utilização de recursos digitais ao serviço do ensino e aprendizagem da gramática, sobre as quais daremos conta na secção 4 deste trabalho.

Começaremos por apresentar o nosso entendimento sobre a importância do processo de ensino e aprendizagem gramatical, bem como a forma como os recursos digitais podem contribuir, de forma articulada, para a promoção desse domínio linguístico.

A escolha desta temática prendeu-se com a nossa perceção de que a Gramática seria considerada um domínio de aprendizagem linguística pouco motivador para muitos alunos e menos relevante do que a Leitura ou a Escrita, por exemplo, para alguns professores. Esta perceção, que

¹ Este trabalho é financiado por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia – no âmbito do projeto do CIEC (Centro de Investigação em Estudos da Criança da Universidade do Minho) com a referência UID/CED/00317/2019.

tivemos oportunidade de confirmar no âmbito da PES, encontra-se igualmente atestada e descrita nomeadamente em Silva (2014), Silva & Pereira (2017a) e Silva & Pereira (2017b). Por seu turno, recorrendo a inquéritos a docentes e a observações de aulas de português, Xavier (2013) constatou que a maioria dos docentes ainda utilizava estratégias, aquando do ensino gramatical, centradas em fichas e exercícios elaborados por si ou incorporados nos manuais escolares. Segundo a autora, alguns professores utilizavam já atividades lúdicas para o ensino da gramática, sendo que uma minoria utilizava as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) e recursos digitais. Ainda que o método expositivo fosse o mais utilizado pelos professores, eram já reconhecidas as suas limitações, nomeadamente a sua reduzida eficácia a longo prazo, principalmente quando associado à memorização: “[s]em memória não há conhecimento, no entanto, em língua, a memorização não se vale a si própria” (Xavier, 2013, p.141).

De igual modo, Ferreira (2012) revelou que a maior parte dos professores envolvidos neste outro estudo centrava o processo de ensino aprendizagem gramatical em si mesmo, expondo o conteúdo, muitas vezes de forma desconexa e fornecendo antecipadamente as regras gramaticais aos alunos. Estes limitavam-se a registar a regra e praticavam, utilizando fichas de trabalho com exercícios que apelam frequentemente a tarefas cognitivas mais simples como identificar. É de notar que este método assenta frequentemente em rotinas que, por si só, são desmotivantes para os alunos e tendem a desvalorizar o papel da gramática no âmbito da educação linguística.

2. Enquadramento teórico

2.1. A importância do ensino-aprendizagem gramatical

Concebendo a Gramática como crucial para o entendimento e uso de uma dada língua, o ensino gramatical deverá ser uma dimensão a explorar, dado constituir um objeto de estudo com tanta legitimidade como qualquer outro, a que acresce o facto de desempenhar simultaneamente uma função instrumental, ao serviço de outras capacidades linguísticas como a Leitura e, em particular, a Escrita.

Para Silva (2006), a gramática tem um “grau zero” correspondente à organização interna da língua e ao conhecimento intuitivo do indivíduo, o qual se vai desenvolvendo no meio linguístico no qual o falante de uma dada língua está inserido. À escola compete aproveitar esses conhecimentos e melhorá-los, procurando tornar os estudantes conscientes dos seus conhecimentos e capacidades, a partir de exercícios de metalinguagem e trabalhando a comunicação interpessoal. Nesta conceção, o conhecimento gramatical não se firma somente no conhecimento em si adquirido e aprendido pelo falante (padrões, formas da língua), mas também na capacidade

que este tem de poder desenvolver as suas competências para produzir discursos diversificados, enquadrados em vários contextos.

Tendo esta última premissa em consideração, ensinar gramática transcende a “velha” ideia de explicar regras e padrões linguísticos, o que torna o conhecimento a aprender rígido e desinteressante. A abordagem didática mais adequada será a de considerar o verdadeiro papel que a gramática desempenha, nomeadamente na melhoria dos desempenhos em compreensão leitora e, sobretudo, na escrita dos estudantes, reconhecendo o seu valor nas aulas de língua.

Duarte (1997, p. 70) propõe três tipos de objetivos para o ensino da gramática: “[e]m primeiro lugar, objetivos que necessitam da «ferramenta gramatical» como instrumento; em segundo lugar, objetivos relacionados com o desenvolvimento de valores; em terceiro, objetivos gerais e específicos de natureza cognitiva”:

i) Objetivos instrumentais: aceder e dominar o Português padrão, aperfeiçoar e diversificar a utilização da língua, aprender línguas estrangeiras e desenvolver aptidões de estudo;

ii) Objetivos atitudinais-axiológicos: fomentar a autoconfiança linguística dos estudantes e a tolerância cultural e linguística;

iii) Objetivos cognitivos gerais e específicos: ensinar métodos científicos, treinar o pensamento analítico e aprofundar o conhecimento da língua.

Segundo Duarte, os objetivos não são somente linguísticos, visto que o ensino da gramática implica uma reflexão sobre a língua por parte do professor e por parte dos estudantes, ou seja, ambiciona “o aperfeiçoamento da utilização da língua; uma melhor e mais fácil comunicação; um conhecimento crescente; e uma mais harmoniosa inserção no mundo” (Lamas, 1991, p. 66).

Na linha desta conceção, Vygotsky (1989, p. 125) afirma que a

gramática é um assunto que parece ter pouca utilidade prática. Ao contrário de outras matérias escolares, não ensina novas habilidades à criança, pois esta já conjuga e declina antes de entrar na escola. Já se chegou até mesmo a dizer que o ensino da gramática na escola poderia ser abolido.

Contudo, Vygotsky (2003) afirma também que o estudo da gramática é crucial para o desenvolvimento cognitivo da criança sendo que, além do domínio gramatical inconsciente, é necessário que se fomente uma aprendizagem de conteúdos gramaticais de forma consciente. Da nossa experiência, bem como da dos autores em que nos sustentamos, entendemos que o estudo da gramática é de grande importância para o desenvolvimento linguístico da criança. Um trabalho refletido, na escola, em torno desta competência linguística não só proporciona às crianças novas formas gramaticais (nomeadamente sintáticas), bem como, graças às aprendizagens em torno do conhecimento gramatical e da própria escrita, as torna conscientes do uso implícito da sua língua, aprendendo a usar as suas habilidades linguísticas conscientemente.

2.2. O papel dos recursos digitais em contexto educativo

A nossa sociedade sofre de um processo de virtualização, ou seja, a difusão dos recursos digitais é cada vez maior, considerando as tecnologias recentemente produzidas, como os *smartphones* e os *tablets* que permitem ao utilizador permanecer em rede constantemente, estando em permanência interligado no ciberespaço.

Segundo Lévy (2003, p. 194),

o ciberespaço é hoje o sistema com desenvolvimento mais rápido de toda a história das técnicas de comunicação [...]. O ciberespaço encarna um dispositivo de comunicação qualitativamente original, que se deve bem distinguir das outras formas de comunicação de suporte técnico.

Este espaço potencializou uma inovadora forma de comunicação, fomentando assim um ambiente de ensino/aprendizagem, no qual se cruzam múltiplas possibilidades de linguagem e interação. Assim, tal como refere Lévy, deparamo-nos com um espaço que difunde informações de forma acelerada e que potencializa um ambiente digital cultural.

O ciberespaço origina uma nova cultura – a cibercultura – e, com ela, uma nova forma de saber, aprender e pensar, uma nova forma de troca sistemática de informações, que promovem a liberdade de expressão para disseminar e promover a comunicação entre indivíduos de culturas distintas. Esta, por sua vez, possibilita a criação de relações sociais entre várias culturas e o aparecimento de uma comunidade global ou aldeia global (Lins, 2006).

Definindo cibercultura como um conjunto de valores, técnicas, materiais, práticas, atitudes, formas de pensar e valores fomentados no ciberespaço, Lévy (2000) apresenta, como características definidoras, a hipertextualidade, a interatividade (“experiência de reciprocidade entre o ser humano e as máquinas” (Fortes & Matta, 2005, p. 37)), a multimodalidade (coexistência entre dois ou mais modos de comunicação) e o tempo real e a simulação. De facto, a rede de computadores, *tablets* e *smartphones* proporciona instrumentos de comunicação síncrona (em tempo real) e assíncrona (independente do tempo, em modo diferido) potencializando relações sociais que vão além da barreira espaço-temporal.

Atendendo às suas potencialidades e características, assumimos que a forma como a tecnologia é encarada nas escolas deve ser repensada, deixando de lado o papel tradicional que esta assume e interpretando a mesma como uma parceira no processo educativo. Os estudantes só aprendem com as tecnologias se forem colocados em situações que estimulem aprendizagens. Sendo assim, podemos afirmar, atendendo às características dos ambientes virtuais de

aprendizagem acima identificadas, que os estudantes não aprendem nas tecnologias, mas aprendem com elas.

Os recursos digitais são materializados de variadíssimas formas, podendo mesmo assumir a forma de jogo, considerando a área dos jogos digitais ou jogos eletrônicos. Autores como Juul (2003) priorizam as regras, de modo a atribuir aos jogos digitais um caráter real, nomeadamente pela obrigatoriedade de vencer ou perder, pelas potencialidades decorrentes das interações com jogadores por via de eventos e o estabelecer de regras, mormente em mundos imaginários: embora seja um mundo fictício, as regras deverão ser reais. Assim, o jogador encontrar-se-á em situações não comuns e desafiantes, motivando-o por se identificar com a realidade das regras e das experiências a que está exposto.

Sedeño (2010, p. 185) defende que os jogos digitais fomentam *“algunos tipos de reflejos y aumentan los niveles de agilidad mental”*. Portanto, os jogadores são capazes de prestar maior atenção e desenvolvem a agilidade mental, tornando mais rápida a formulação do raciocínio. De acordo com Gee (2007), os bons jogos são aqueles que potencializam novas aprendizagens, como referido anteriormente. Os bons jogos motivam os jogadores e, quando transpostos para educação formal, podem dinamizar e melhorar o processo de ensino aprendizagem. Jogos deste tipo podem ser definidos como: motivadores, por utilizarem a tecnologia e propiciarem ao jogador um ambiente díspar e utópico/distópico, distante da realidade (Gee, 2005); complexos, pelo seu caráter desafiante e complexo, requerendo persistência, dado que o grau de dificuldade torna os jogos aliciantes (Gee, 2005); e interativos, pois os jogadores são ativos no desenvolvimento do ambiente do jogo (condicionam o rumo do jogo, consoante os seus comportamentos, além de aspetos estéticos como demonstra a possibilidade de criar um *avatar* ou a manipulação de cenários, entre outros). Algumas das características diferenciadoras são, para autores como Gee (2005) ou Pereira (2007): a adequação do ritmo (o jogo coloca, à disposição do jogador, vários níveis ou ritmos); a criatividade (no sentido em que são admitidas várias soluções para os dilemas); a identidade (dado que se permite que o jogador construa uma nova identidade com base na imagem que pretende defender ao longo do jogo); a possibilidade de avaliação imediata (os jogos fornecem ao jogador uma avaliação imediata que permite que o jogador se mantenha atualizado sobre a sua *performance* e saiba como e onde melhorar) e o seu caráter instrucional (dado que os jogos fomentam momentos de ensino-aprendizagem, nomeadamente, com a criação de comunidades de aprendizagem).

A eficiência da utilização de jogos digitais em contexto de sala de aula depende diretamente da pedagogia que é aplicada no contexto em causa, sendo necessário diversificar as metodologias de ensino, de modo a motivar os estudantes. Assim, e segundo Moyles (2002), o fomento de momentos de ensino-aprendizagem através de recursos lúdicos revela-se positivo, quando falamos

de motivação dos estudantes: “A estimulação, a variedade, o interesse, a concentração e a motivação são igualmente proporcionados pela situação lúdica.” (Moyles, 2002, p. 21). Os jogos pedagógicos são importantes e eficientes quando utilizados como instrumentos de apoio, tendo o papel de reforçar os conteúdos já abordados, tornando-se, então, ferramentas educativas que instruem, motivam e tornam mais ativa a participação do aluno.

A interação, como referido, é crucial tanto para o estudante como para o professor, concebendo que ambos se envolvem no processo de ensino-aprendizagem e se desenvolvem, nomeadamente nos alunos, capacidades de socialização.

3. Opções metodológicas

No sentido de alcançar uma melhor compreensão sobre a perspetiva dos alunos em torno da utilização de recursos digitais ao serviço do ensino-aprendizagem da gramática, selecionamos a entrevista informal como instrumento a aplicar aos professores dos centros de estágio e aos alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB). Construámos previamente um guião em que, partindo do mais global para o mais concreto, exploramos a associação que os professores e os alunos fazem entre a gramática e os recursos digitais. Por outro lado, no caso dos alunos, procuramos compreender se os recursos digitais associados à gramática motivavam o gosto pelo seu estudo.

Por último, selecionamos cinco alunos de 2.º CEB da turma em que foi desenvolvida a PES e reunimos um *focus group*, partindo de um guião de entrevista focalizada em que foi dada liberdade aos alunos para dialogarem e a nossa intervenção só se verificou quando mostravam sinais de se desviarem dos temas propostos. Esta entrevista teve como base o guião elaborado para as entrevistas informais. Substituímos as entrevistas pelo *focus group* dado que, aquando das entrevistas, nos apercebemos que as respostas individuais dos alunos do 1.º CEB eram muito sintéticas. Ao proporcionar um espaço de partilha mais confortável, os alunos do 2.º CEB conseguiram explicar, de forma mais desenvolvida, as suas opiniões.

4. Resultados e sua discussão

Da comparação entre os dados obtidos junto dos alunos do 4.º e 5.º anos, constatamos algumas divergências nestes resultados: a maioria dos alunos do 4.º ano nutria gosto pela gramática, enquanto que os cinco alunos do 5.º ano demonstravam abertamente não gostar de gramática, assinalando a sua falta de interesse com expressões como “É uma seca” (S4). Considerando que as características de ambas as turmas eram distintas, nomeadamente a faixa etária e o tipo de organização do trabalho escolar em cada ciclo de escolaridade, também as estratégias pedagógicas

selecionadas no ensino da gramática foram diferentes. No 4.º ano, pese embora a proposta de bastantes fichas de trabalho, o ensino da gramática teve uma abordagem mais lúdica, enquanto que, no 5.º ano, a estratégia usada para ensinar gramática se baseava mais na consolidação por exercícios enquadrados teoricamente pelo professor. O carácter lúdico foi menos explorado na turma de 5.º ano do que na turma de 4.º ano, o que poderá justificar o generalizado desinteresse pela gramática manifestado por parte dos alunos do 5.º ano. Um outro aspeto que poderá justificar o seu desinteresse reside na relutância dos alunos de 5.º ano quanto à rotina de resolução de exercícios e fichas de trabalho, ao passo que, no 4.º ano, os alunos se mostravam até agradados com a existência dessas rotinas. Em alunos de ambos os ciclos, constatou-se a dificuldade de aprendizagem de alguns conteúdos gramaticais, nomeadamente a acentuação e adequação no uso dos tempos verbais.

Quanto à utilização de computadores, *tablets* e *smartphones* em casa, esta foi identificada como mais sistemática no caso dos cinco alunos de 5.º ano, sendo que estes tinham à sua disposição as três tecnologias enunciadas, enquanto que os alunos de 4.º ano tinham acesso facilitado a computadores (somente uma aluna afirmou não ter computador) e vários alunos referiram não ter *smartphone* nem *tablet*.

Consequentemente, a frequência da utilização de computador, em ambos os ciclos variava consoante o seu carácter, necessidades (de pesquisa para um trabalho, por exemplo) e apetências (para jogar e ouvir música).

Estes dados parecem estar em consonância com relatórios como o relativo à utilização das TIC pelas famílias, publicado pelo INE (Instituto Nacional de Estatística, 2017), que vieram demonstrar que a utilização do computador por parte de alunos tem crescido cada vez mais: esta já se tornou uma ferramenta fundamental para a motivação dos alunos, sendo algo que lhes é próximo e que utilizam de forma prazerosa. É algo que podemos assumir não só pelas entrevistas e pelo *focus group* realizados, mas também por conversas que os alunos nos proporcionaram e nas quais, por várias vezes, aludiam ao computador e aos recursos digitais como algo que lhes proporcionava satisfação. A perceção de que tais recursos fazem falta em contexto de sala de aula tornou-se mais evidente, nomeadamente após terem tido oportunidade de interagir com recursos digitais de forma autónoma.

Em relação aos usos que fazem dos recursos digitais, no caso da turma do 4.º ano, apenas 36% (oito alunos) revelaram que não jogavam jogos com conteúdo escolar, sendo que a maioria dos alunos respondeu afirmativamente; no caso dos cinco alunos do 5.º ano, quatro alunos responderam positivamente e um respondeu negativamente.

Quando questionados quanto à possibilidade de se motivarem mais a estudar gramática utilizando recursos digitais como jogos com conteúdos gramaticais, quatro alunos do 4.º ano e um

aluno do 5.º ano responderam negativamente. Os restantes alunos, a maioria, responderam positivamente. Novamente, constatamos que a maioria dos alunos, devido à sua familiaridade com os recursos digitais, se mostrou disponível para a associação destes ao serviço do ensino-aprendizagem da gramática. Esta constatação, demonstrada no momento em que interagiam com os recursos criados para eles, tornou-se particularmente evidente nos alunos que até aí se revelavam mais desinteressados, tendo estes passado a assumir uma postura notoriamente mais colaborante e positiva perante as solicitações que lhes eram feitas quando envolviam atividades desta natureza.

Pareceu-nos que o processo de ensino-aprendizagem da gramática recorrendo a recursos digitais só poderia ser verdadeiramente compreendido se procurássemos indagar igualmente a perceção dos professores sobre o mesmo, dada a responsabilidade na sua condução. De modo a alcançarmos este objetivo (a compreensão das perceções dos professores sobre o ensino articulado da gramática com recursos digitais), foram elaboradas entrevistas a duas professoras que nos acompanharam na prática pedagógica. Após a análise destas, percebemos que ambas tinham uma perspetiva aproximada, quando comparavam a Gramática com os outros domínios, considerando-a crucial na aprendizagem da Escrita. Contudo, tanto no tempo que lhe reconheciam dedicar nas suas práticas pedagógicas, como pelo que foi possível observar nas suas práticas, valorizavam mais a Leitura e a Escrita do que a Gramática, ainda que ambas as professoras tenham referido trabalhá-la frequentemente (não diariamente, mas quase).

Quando questionadas sobre a adequação da sua formação aos conteúdos gramaticais, a professora do 1.º CEB afirmou que não sentiu grandes exigências nem alterações nos conteúdos, enquanto a professora de 2.º CEB reconheceu ter tido necessidade de estudar bastante em virtude das alterações que têm vindo a ser introduzidas nas orientações curriculares nos últimos anos, as quais exigem, segundo ela, constante estudo e atualização por parte do professor. Esta atitude revelou-se aquando da intervenção, em contexto de sala de aula, pois a professora do 1.º CEB mostrava-se pouco recetiva a novas formas de lecionar ou a atividades diferentes das por si praticadas: embora tentasse proporcionar aulas mais lúdicas, terminava sistematicamente os blocos letivos relativos aos conteúdos gramaticais com atividades de consolidação por fichas. A professora de 2.º CEB optava por atividades menos lúdica quando lecionava, mas era mais recetiva a novas estratégias e recursos de ensino, nomeadamente adaptando e solicitando vários dos materiais que construímos ou apresentamos em contexto de PES.

Contudo, quando questionadas sobre as dificuldades dos alunos quanto à aprendizagem da gramática, ambas revelam atitudes de desresponsabilização algo idênticas. A professora do 1.º CEB salientou as dificuldades ao nível da ortografia, ainda que indicasse igualmente que a conjugação

verbal era um conteúdo que os alunos não compreendiam e justificava estas dificuldades com falta de estudo, falta de leitura e falta de tempo disponibilizado pelos pais para acompanharem o estudo dos filhos. Insistia que os conteúdos não se alteraram muito significativamente ao longo dos anos e que os alunos tinham agora demasiada abertura para brincar muito e estudar pouco. A professora de 2.º CEB salientou a falta de capacidade dos alunos em memorizar conteúdos e aplicar o que memorizaram, justificando estas dificuldades com a falta de treino e de estudo e o nível de abstração dos conteúdos de cariz gramatical. Assim, vemos que ambas as professoras enunciam a falta de estudo como motivo para o desinteresse e a falta de compreensão dos conteúdos gramaticais, responsabilizando sobretudo o aluno e, num dos casos, também os pais. Neste processo de ensino/aprendizagem, as docentes não parecem questionar-se sobre a medida em que as suas práticas poderão igualmente ser responsáveis pelo desinteresse dos alunos. Um olhar sobre essas práticas revela que, de entre as estratégias mais utilizadas por ambas, se destacam as fichas de consolidação e exercícios. Ainda que a professora de 1.º CEB enuncie o uso de jogos e estratégias lúdicas, a professora do 2.º CEB limita-se a afirmar que os jogos são impensáveis devido aos perfis dos alunos. No que respeita ao seu à-vontade com os recursos digitais, a professora de 1.º CEB mostra-se menos recetiva do que a professora de 2.º CEB, que se encontra mais disponível para manusear ferramentas tecnológicas. Ainda que ambas afirmem atribuir bastante valor aos recursos digitais e refiram fazer frequentemente uso dos mesmos dentro da sala de aula, a utilização efetiva destes recursos que nos foi permitido observar consiste mais propriamente no mero recurso à projeção pelo professor do que na utilização visando a interação dos estudantes com os materiais criados: contrariamente ao que afirmam, as professoras raramente propõem que os alunos trabalhem com os recursos digitais.

Quando questionadas sobre a possível associação dos recursos digitais ao ensino gramatical, a professora de 1.º CEB mostrou-se relutante afirmando que a única vantagem dos recursos digitais são as mais valias decorrentes do som e da imagem, enquanto a professora de 2.º CEB reconheceu esta associação como válida, enumerando exemplos de exercícios passíveis de serem realizados com vantagem se associados a estes recursos. Por último, quando questionadas sobre a existência de material necessário para lecionar utilizando recursos digitais, na instituição onde lecionam, ambas as professoras responderam que, apesar de terem alguns recursos, os consideram insuficientes para todos os alunos de uma turma.

Com ambas as entrevistas, pudemos perceber que a Gramática parece ser um domínio interpretado como fundamental e imprescindível, mas não mais importante do que os domínios da Leitura e da Escrita. Embora refiram utilizar métodos pedagógicos diferenciados, a forma como as professoras encaram o ensino-aprendizagem da gramática revelou-se ainda muito associado a

metodologias de trabalho consolidadas com fichas de trabalho, resultando em aulas rotineiras e desinteressantes para os alunos. Por outro lado, a responsabilidade do desinteresse pela gramática é atribuída, pelas docentes, aos alunos, sendo que nenhuma delas assume a sua quota parte de responsabilidade no processo. Ao culpabilizar os alunos pelos resultados e pelo desinteresse revelado, não chegam sequer a questionar-se nem a refletir sobre os próprios métodos que utilizam para ensinar gramática. Mesmo tratando-se de docentes que lecionam em ciclos distintos, e ainda que uma se mostre mais recetiva do que a outra em ensinar conteúdos de forma diferenciada, algumas das respostas das duas professoras entrevistadas revelaram-se similares, nomeadamente quanto à forma como interpretam a utilização dos recursos digitais e o ensino da gramática.

Já na escola pública do 1.º CEB onde desenvolvemos a PES, a impossibilidade de que todos os alunos interagissem individualmente com um recurso digital, dado não termos material suficiente para proporcionar atividades pedagógicas deste teor, fez-nos optar por uma solução de compromisso. Neste sentido, planificamos uma aula em que adaptamos um *PowerPoint* previamente construído, um recurso já conhecido pelos professores e pelos alunos, mostrando que é possível esta associação com recursos já conhecidos e não habitualmente utilizados para estes fins. Não foi possível que todos os alunos utilizassem, ao mesmo tempo, o recurso digital, visto só existirem dois computadores. Ainda assim, os alunos foram interagindo, um a um, até todos terem contacto com o recurso, que se centrava sobre questões de revisão de conteúdos gramaticais anteriormente trabalhados.

No 2.º CEB, planificamos duas aulas em torno de conteúdos gramaticais, sendo que a primeira aula consistiu numa revisão de conteúdos relativos ao sujeito simples e sujeito composto. Nesta aula, os alunos não interagiram diretamente com o recurso, mas tiveram por intermediária a professora. Na segunda aula, os alunos puderam interagir, a pares, com o recurso digital, no espaço da biblioteca. O recurso digital utilizado no 2.º CEB foi o *Quizizz*, disponível *online* desde 2017, no *site* <<https://quizizz.com/join/>>. Este recurso é fácil de utilizar (portanto, *user friendly*), muito intuitivo (permite que o criador do jogo altere o conteúdo das perguntas em qualquer momento) e efetivo no *feedback* proporcionado (no final do jogo, apresenta uma folha em *Excel* com dados relativos ao tempo que os alunos demoraram a responder a cada pergunta e em que perguntas acertaram e falharam). Este recurso permite que o jogador crie uma nova identidade, incita o espírito de competitividade entre todos os jogadores e é um recurso muito intuitivo também para os jogadores. O jogo só se inicia com a permissão do supervisor (neste caso, do professor), sendo que este envia a hiperligação disponibilizada no *site*, juntamente com o código de permissão de entrada no jogo, para todos os jogadores. Quando todos os jogadores estiverem no sistema, é o

professor que seleciona a opção *Start Game* e todos iniciam o jogo ao mesmo tempo. É relevante assinalar que as três atividades foram elaboradas de forma autónoma, ou seja, nenhuma das professoras presentes interveio no jogo, sendo que cada aluno teve acesso a uma gramática, caso tivesse dúvidas para responder a alguma das questões. Visando obter resultados mais concretos sobre os efeitos, nos alunos, da utilização de recursos digitais associados à gramática, o seu desempenho foi registado, tal como os resultados da utilização desses mesmos recursos. Assim, relativamente ao 4.º ano, pudemos observar que todos os alunos se mostraram concentrados e motivados, reagindo consoante o estímulo atribuído e identificando a resposta como correta ou errada. Nos alunos considerados mais problemáticos, em termos de comportamento e também de rendimento académico, notou-se uma melhoria comportamental muito evidente, sendo que estes revelaram bastante entusiasmo. Este mesmo entusiasmo foi expresso nas entrevistas, quando questionados sobre a possibilidade de associar recursos digitais ao ensino-aprendizagem da Gramática. Estes alunos, geralmente desinteressados e com problemas de concentração, dispersando a sua atenção das atividades constantemente, estiveram, nesta atividade, empenhados na dinâmica do jogo, possivelmente pelo facto de os recursos digitais serem uma realidade que lhes é bastante próxima. Destaco o caso de um dos alunos que notoriamente se evidenciava por não concluir as atividades, devido ao seu manifesto desinteresse. Não obstante, na atividade que propusemos, foi o aluno mais envolvido e empenhado. Alunos já considerados como bons alunos mostraram a mesma atitude que assumem diariamente. Contudo, na maioria dos casos, notou-se uma maior expressividade e entusiasmo quando a atividade permitia obter de imediato um *feedback* face à sua resposta. Após a atividade, os alunos ainda se recordavam das perguntas e das respostas apresentadas, discutindo-as no final da realização da atividade. Quanto aos resultados dos alunos, este recurso não nos permitiu recolher nenhuma informação sobre os mesmos, revelando-se ser esta uma das limitações deste recurso digital.

Quanto às atividades preparadas para as turmas do 5.º ano, as duas atividades foram dinamizadas seguindo os mesmos princípios de autonomia por parte dos alunos, sem intervenção direta do professor. Quase todos os alunos se mostraram entusiasmados na primeira atividade; somente um dos alunos se mostrou renitente e contrariado, sendo este um aluno considerado problemático ao nível de comportamento e de rendimento escolar. O *feedback* dos alunos foi muito positivo, nomeadamente deste aluno que se mostrava geralmente contrariado inicialmente, mas que acabou por pedir para que a atividade se repetisse mais vezes. Na segunda aula, os alunos mostraram-se muito concentrados e entusiasmados. As conversas entre si eram direcionadas para a atividade e não conversas paralelas. O entusiasmo foi notório em todos os alunos, tal como a concentração, nomeadamente nos alunos considerados como problemáticos e de baixo

rendimento. O objetivo era claro para todos os alunos: vencer o jogo. Nos vídeos com registo da sessão também pudemos constatar que os alunos estavam completamente alheios ao que se passava em seu redor e compenetrados na atividade. É de assinalar que o mesmo aluno referenciado acima como problemático se mostrou extremamente concentrado e motivado, sendo que, em silêncio, respondia às questões, manifestando expressões comportamentais que se alteravam consoante o *feedback* positivo ou menos positivo que lhe era proporcionado pelo jogo, mas sem se envolver em conversas paralelas ou atitudes desordeiras, como era frequente ocorrer nas restantes aulas. No final da atividade, o *feedback* também foi positivo: os alunos discutiam entre si que respostas tinham falhado e tentavam justificar os motivos por terem falhado, debatiam os resultados e mostravam-se entusiasmados. Este mesmo entusiasmo refletiu-se no *focus group* e ao longo das aulas, pois os alunos solicitavam-nos para dinamizarmos atividades do mesmo género.

5. Considerações finais

As gerações alteram as suas condutas e, tal como acontece atualmente, é de prever que as gerações vindouras mantenham um vínculo ainda maior com os recursos digitais, dada a constante exposição das crianças desde tenra idade a esses recursos.

Neste estudo, constatámos que o ensino gramatical, a ter lugar de forma explícita em contexto escolar, pode usufruir com vantagem da associação aos recursos digitais, à luz de intencionalidades pedagógicas apropriadas, permitindo que o aluno possa progredir gradualmente nos conhecimentos pré-adquiridos e desenvolva novos conhecimentos gramaticais. Reconhecendo a importância da gramática na formação do aluno, enalteçemos a importância da Gramática não apenas enquanto conjunto de regras que definem uma língua, mas ainda enquanto ferramenta que contribui para o desenvolvimento de competências sociais ao serviço de uma eficaz comunicação. Como tal, a utilização e adequação de diferentes perspetivas didáticas torna-se uma prioridade, no contexto escolar atual, constatando-se que a Gramática ainda é vista como um domínio subalterno relativamente aos restantes. De igual modo, o seu ensino, na nossa opinião, ainda se mantém algo tradicional, nele prevalecendo a memorização de definições. Convirá, pois, que este modo de aprender e ensinar seja substituído por um outro, no qual se procurem recursos diversificados, capazes de auxiliar na apropriação e compreensão de conteúdos, de modo a manter o interesse dos alunos. Esta forma de ver o ensino gramatical deve, nomeadamente, auxiliar os estudantes a compreenderem a língua como um sistema organizado e lógico, permitindo que estes se consciencializem e reflitam sobre as regras da língua. Desta forma e, perspetivando aquele que será o papel do docente nesta renovada forma de ensinar gramática, consideramos, com Antunes (2003, p. 108) que “o professor precisa ser visto como alguém que pesquisa, observa, levanta hipóteses,

analisa, reflete, descobre, aprende, reaprende”. Portanto, o professor, ao invés de cair em tentações do comodismo, deve procurar saber mais e melhor, adotando uma postura dinâmica, reconhecendo a Gramática e o seu ensino numa perspectiva construtivista e, utilizando, ao seu serviço, ferramentas atuais, com que os alunos tenham oportunidade de interagir.

A atualização do professor é crucial na motivação dos seus estudantes, pelo que a inexistência deste esforço se revela, naturalmente, um obstáculo à motivação dos estudantes. Se aquele não utiliza recursos com que os estudantes se identifiquem, os conhecimentos poderão não ser tão plenamente compreendidos, pois haverá uma falha na motivação. No que ao domínio gramatical diz respeito, a própria formação dos docentes tem sido considerada, em muitos casos, como um aspeto a melhorar, quer do ponto de vista científico, quer pedagógico, carecendo de uma postura rejuvenescida, por parte do professor, a qual será a mais indicada para motivar os estudantes e corresponder às exigências dos mesmos, fazendo com que, possivelmente, encarem a Gramática de outra forma. Os recursos digitais são instrumentos ao serviço dos professores e estudantes, num ambiente educativo distintivo, com vantagens claras relativamente ao modo de ensino tradicional.

Atualmente, encontramos-nos perante uma “sociedade da informação”, em que a partilha de informações é sistemática e extremamente rápida. Além disso, nela foi quebrada a barreira do espaço físico, sendo possível comunicar independentemente do local onde estamos, bastando, para tal, existir rede. Nesta sociedade, vemos ocorrer um processo de globalização, o qual trouxe uma nova forma de economia baseada no conhecimento e na qual a velocidade das mudanças, juntamente com a produção ininterrupta de informação, promove a necessidade de reinventar profissões, de desenvolver novas competências e de acrescentar novos saberes às profissões.

O perfil profissional do professor não é exceção a estas mutações, pelo que também este precisa de se reinventar. Para fomentar esta alteração comportamental, os recursos digitais podem ser uma alternativa às tradicionais metodologias de ensino-aprendizagem, deixando assim o aluno de ser um assimilador de informações para passar a construir os seus próprios conhecimentos. Esta substituição exige reorganização cognitiva porque implica que o aluno seja capaz de processar variadas informações vindas de inúmeros canais informativos, com alguma velocidade. Contudo, e porque fomenta a autonomia e a apetência para lidar com situações diversificadas e inesperadas, implica também uma maior agilidade por parte do professor.

Considerando que a Gramática se tem revelado um domínio que não atrai os alunos e os recursos digitais são apelativos aos alunos, sendo que, no quotidiano, estes interagem com tais recursos com muita frequência, torna-se imperativo repensar a didática da Gramática e tornar numa realidade esta associação entre os conteúdos gramaticais e os recursos digitais.

Referências bibliográficas

- Antunes, I. (2003). *Aula de português: encontro e interação*. São Paulo: Parábola Editorial.
- Duarte, I. (1997). Ensinar Gramática: para quê e como? *Palavras* 11, 67-74.
- Ferreira, P. (2012). *Concepções e práticas dos professores de língua portuguesa em relação ao ensino e à aprendizagem da gramática: um estudo exploratório no 2.º Ciclo do Ensino Básico* (Dissertação de mestrado em Didática da Língua Portuguesa no 1.º e 2.º Ciclos não publicada). Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa, Lisboa. Disponível em <<https://repositorio.ipl.pt/handle/10400.21/2321>>.
- Fortes, S. L. & Matta, R. O. B. (2005). Multimídia, internet e realidade virtual: convergências, dificuldades e avanços. In A. Miranda & E. Simeão (org.), *Informação e tecnologia: conceitos e recortes*. (pp. 113-124). Brasília: Universidade de Brasília, Departamento de Ciência da Informação e Documentação.
- Gee, J. P. (2005). Learning by design: Good video games as learning machines. *E-learning*, 2 (1), 5-16. Disponível em <<http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.2304/elea.2005.2.1.5>>.
- Gee, J. P. (2007). *Good video games and good learning: Collected essays on video games, learning and literacy*. New York: Peter Lang.
- Instituto Nacional de Estatística. (2017). Inquérito à Utilização das Tecnologias da Informação e da Comunicação pelas Famílias - 2006, disponível em <https://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine_destaques&DESTAQUESdest_boui=281439920&DESTAQUESmodo=2>.
- Juul, J. (2003). The game, the player, the world: looking for a heart of gameness. In *Level up: digital games research Conference proceedings* (pp. 30-45). Utrecht: Utrecht University.
- Lamas, E. (1991). Problematizar o ensino da gramática. In A.A.V.V. *Actas do 2º Encontro Nacional de Didáticas e Metodologias de ensino* (pp. 21-29). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Lévy, P. (2000). *Cibercultura*. São Paulo: Editora 34.
- Lévy, P. (2003). A revolução contemporânea em matéria de comunicação. In F. M. Martins & J. M. Silva (org.), *Para navegar no século 21. Tecnologias de imaginário e cibercultura* (pp. 183-204). Porto Alegre: Sulina/Edipucrs.
- Lins, G.S. (2006). Cibercultura e sociedade. In A. Miranda & E. Simeão (org.), *Informação e tecnologia: conceitos e recortes*. (pp. 70-77). Brasília: Universidade de Brasília, Departamento de Ciência da Informação e Documentação.
- Moyles, J. R. (2002). *Só brincar? O papel do brincar na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed.
- Pereira, A. (2007). *Ambientes Virtuais de Aprendizagem: em diferentes contextos*. Rio de Janeiro: Ciência Moderna Ltda.
- Sedeño, A. (2010). Videojuegos como dispositivos culturales: las competencias espaciales em educación. *Comunicar*, vol. XVII (34), 183-189.
- Silva, A. C. (2006). *Configurações do ensino da gramática em manuais escolares de português: funções, organização, conteúdos, pedagogias*. (Tese de Doutoramento em Educação não publicada). Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, Braga.
- Silva, C. V. (2014). O conhecimento didático do conteúdo gramatical: do saber gramática ao saber ensinar gramática. In A. Fiéis, M. Lobo & A. Madeira (orgs.) *O Universal e o particular. Uma vida a comparar. Homenagem a Maria Francisca Xavier* (pp. 299-313). Lisboa: Edições Colibri.
- Silva, C. V. & Pereira, I. (2014). Do conhecimento gramatical ao conhecimento didático no ensino da Gramática: percepções de docentes do 1.º Ciclo do Ensino Básico. In M. A. Flores, A. Coutinho & J. A. Lencastre (org.), *Atas do congresso Formação e trabalho docente na sociedade da aprendizagem* (pp. 657-667). Braga: CIEC, Universidade do Minho, disponível em <http://media.wix.com/ugd/bebf37_945f6326d94d4345a428b5f99ab417e7.pdf>.
- Silva, C. V. & Pereira, I. (2017a). Do conhecimento gramatical ao conhecimento didático no ensino da Gramática: percepções de docentes do 2.º CEB. In L. Rosa, F. D. Atti, K. A. Chulata, F. Morleo (orgs.) *De volta ao futuro da língua portuguesa. Atas do V Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa* (pp. 2683-2700). Salento: Università del Salento, disponível em <<http://sibaese.unile.it/index.php/dvaf/article/view/18002/15348>>.
- Silva, C. V. & Pereira, I. (2017b). Para a caracterização do ensino e da aprendizagem da gramática em Portugal: as percepções dos professores. *Diadorim*, 19 (2). 107-130, disponível em <<https://revistas.ufrj.br/index.php/diadorim/article/view/10034/9886>>.

Vygotsky, L.S. (1989). *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.

Xavier, L. (2013). Ensinar e Aprender Gramática: algumas abordagens possíveis. *Exedra*, 7, 138-148, disponível em <www.exedrajournal.com>.