

«...Interessa perceber, por exemplo, se ideia de preparação para o mundo fora da escola significa apenas a familiarização com as ferramentas disponíveis, proporcionando aos alunos a sua utilização para execução das tarefas escolares habitualmente solicitadas, ou se se vislumbram outros objetivos, mais ambiciosos como os que sugerem as tecnologias digitais como ferramentas cognitivas que estendem, ampliam e reforçam a capacidade de pensar, de decidir e de agir.»

Gomes, M.J & Costa, F.A. (2010). "A Escola e a Agenda Digital Europeia". *Educação, Formação & Tecnologias*, Vol. 3, No. 1.<sup>1</sup>

## Resumo

Procura-se equacionar a questão do recurso às linguagens e tecnologias digitais nas aulas de português, tendo como horizonte de partida o trabalho direto com os alunos em sala de aula, a prática de formação de professores de português com recurso às TIC e a conceção e construção de conteúdos educativos digitais. Pretende-se contribuir para um horizonte de chegada onde estas ferramentas possam ser encaradas, na sua globalidade, como capazes de acrescentar mais valia à didática do português. O texto está organizado em três secções. Na secção 1, procede-se a um breve enquadramento do estudo sobre o impacto das TIC nos processos de ensino e aprendizagem da língua. Na secção 2, apresenta-se uma síntese do que se espera do professor de português, nos *Programas de Português do Ensino Básico* (Reis, coord. 2009), no que respeita às TIC, e analisam-se, especificamente, as cinco componentes da matriz programática de cada um dos três ciclos. Na secção 3, é dado enfoque a uma vertente de orientação mais prática. Abordam-se alguns aspetos do trabalho de campo desenvolvido na investigação-ação em curso do projeto de doutoramento. Os aspetos apresentados dizem respeito ao recurso às TIC e à Internet em sala de aula, enquanto ferramentas ao serviço do ensino e da aprendizagem do português. Nas reflexões finais da secção 3, retoma-se o conteúdo da citação que abre este texto.

## 1. Projeção das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) no processo de ensino e de aprendizagem da língua

### 1.1 O que move os professores de português a usar as tecnologias digitais na sala de aula com os alunos?

Em estudos realizados sobre as conceções dos professores, quanto ao uso educativo das TIC (Ponte, 2000; Ferreira & Ventura, 2008)<sup>2</sup>, entendidas como uso do computador no e para o

---

\* Viegas, F. (2011). "As TIC na Aula de Língua: a Mais Valia dos Ambientes Virtuais de Aprendizagem". In Duarte, I.M. & O. Figueiredo (orgs.). *Português, Língua e Ensino*. Porto: Universidade do Porto, 387-431.

<sup>1</sup> Revista eletrónica, no endereço <http://eft.educom.pt/index.php/eft/index> (consultada a 29-09-10).

<sup>2</sup> Os estudos referidos reportam-se a amostras de professores de História e de Matemática.

## As TIC na aula de língua: a mais valia dos ambientes virtuais de aprendizagem

ensino e, de modo geral, para a educação (Ribeiro & Ponte, 2000; Ponte 2000), procura-se responder a uma questão que sobressai de um cenário inverso daquele que deu origem à questão de entrada desta secção, “Que dificuldades sentem os professores em usar as TIC com os alunos na sala de aula?” Estes estudos apontam, ainda que de forma cautelosa, dificuldades que decorrem, em grande parte, da conceção que o professor tem acerca do ensino da disciplina curricular de que é responsável e do tipo de ensino que obteve na sua formação inicial. Na verdade, os dados apresentados indicam que os professores que participaram nesses estudos não ignoram a presença do computador na sociedade atual nem o seu impacto na educação e acreditam que aqueles que não o dominarem num futuro próximo, talvez fiquem em desvantagem. Estes professores apontam como dificuldades maiores para o utilizar com os alunos, a quantidade dos equipamentos, ainda insuficiente para todos os alunos, a falta de tempo que têm na escola para ganharem segurança na utilização do computador, uma vez que a maioria considera que deve “dominar a máquina” (Ferreira & Ventura, 2008) para a usar com os alunos, e a premência da resolução de problemas mais sérios e urgentes na escola que ultrapassam as questões da utilização dos computadores com os alunos.

Num estudo sobre um ambiente de *e-learning*<sup>3</sup> destinado à formação de professores de Português (Jorge, 2001), cita-se um conjunto de recomendações, envolvendo o desenvolvimento profissional dos professores. Numa dessas recomendações, chama-se a atenção para o facto de apenas uma pequena percentagem de docentes (a autora refere 17%), compreender o potencial das tecnologias digitais, não se interessando por elas a grande maioria, até começar a ver resultados práticos.

Apesar de os dados da investigação indicarem que o uso do computador “acentua a imprescindibilidade e a diversidade das atribuições do professor” nas suas aulas, (Ribeiro & Ponte, 2000, que citam Balacheff, 1993; Ball *et al.*, 1991; Dreyfus, 1993; Goldenberg, 1990; Panel on Education Technology, 1998), tudo leva a concluir que, à semelhança do que se passa com os professores de outras disciplinas, os professores de português, salvo raras exceções, ainda não recorrem ao computador como uma ferramenta para o trabalho dos alunos. Pese embora o facto de, em diferentes situações, o computador já ser utilizado na aula de português, enquanto recurso auxiliar da exposição do professor, o livro, o caderno, as folhas em papel, o estojo com os utensílios indispensáveis à produção de textos manuscritos continuam a ser os únicos objetos utilizados pelos alunos, ao longo de todo um ano letivo, na

---

<sup>3</sup> Não utilizamos *e-aprendizagem* para substituir *e-learning*, dado ser este o termo adotado nas citações feitas.

## **As TIC na aula de língua: a mais valia dos ambientes virtuais de aprendizagem**

maioria das aulas de Português e de Língua Portuguesa. Este dado é testemunhado nas escolas onde, direta ou indiretamente, temos desenvolvido atividades em sala de aula ou orientado ações de formação de professores, bem como na informação fornecida pelos professores sobre as suas práticas letivas, no contexto dos fóruns do GramáTICa.pt<sup>4</sup> Fora da sala de aula, e fundamentalmente no 3.º ciclo e no ensino secundário, os alunos utilizam o computador para a realização dos seus trabalhos, mas muitas vezes fazem-no sem qualquer critério, inundando depois as aulas com trabalhos do tipo “selecionar tudo, copiar e colar”.

Considerando os anos de prática letiva em que recorremos ao computador e à Internet, em trabalho direto com os alunos do ensino básico, a conceptualização e construção de conteúdos educativos digitais para as disciplinas de Língua Portuguesa e de Português, a formação de professores, presencial e mista – em plataformas de ensino a distância -, no domínio das TIC aplicadas ao ensino e aprendizagem do português, que temos orientado ou gerido, nomeadamente a que passa pelos fóruns do GramáTICa.pt, será possível apresentar alguns cenários de resposta para a pergunta que abre esta secção. A escolha pela polaridade positiva da questão decorre da experiência enriquecedora do trabalho de campo desenvolvido com cinco colegas em quatro escolas do continente, na investigação-ação na qual colaboraram e que será retomada na secção 3 deste texto.

Elencam-se, pois, algumas respostas possíveis. Há casos em que são os alunos que incitam os professores a acompanhá-los na sua consolidada era digital. Há outros casos em que são os professores que sentem necessidade de concretizar em sala de aula resultados da sua formação profissional – atualmente, o imperativo das competências TIC pode trazer algumas implicações diretas para a prática letiva. Há casos ainda em que é a curiosidade e o desejo de experimentar as ferramentas e recursos informáticos que entram na escola que move os professores. E também se pode dar o caso de uma qualquer convergência de situações implicar os professores num projeto da comunidade educativa ou num projeto da didática do português que cria urgência no uso das TIC. Ainda que a confluência de alguns destes cenários ou outras razões aqui não elencadas tenham idêntica possibilidade de se constituírem como boas respostas, no caso da investigação-ação em curso, no contexto da didática do

---

<sup>4</sup> O GramáTICa.pt é um *e-espço* a funcionar no sítio da DGIDC do Ministério da Educação, desde setembro de 2006. Disponibiliza materiais didáticos, textos e documentos, bem como fóruns temáticos, para esclarecimento de dúvidas de carácter científico e pedagógico no domínio do conhecimento explícito da língua. Consultado em 29-09-10, no endereço <http://area.dgicd.min-edu.pt/GramaTICa/>.

## **As TIC na aula de língua: a mais valia dos ambientes virtuais de aprendizagem**

português, a razão principal que levou os alunos a usarem as TIC na sala de aula foi a implicação de todas as professoras no trabalho de campo em desenvolvimento.

Uma razão de natureza diferente pode constituir-se ainda como resposta à questão que abre esta secção, a do fascínio dos miúdos pelos computadores que, por vezes, os adultos têm a sorte de partilhar. É paradigmático o caso de Sherry Turkle (1997) que descreve deste modo a sua experiência, ao observar uma complexa animação num ecrã abandonado do nono andar das instalações do MIT, em 1977, numa noite em que ficara a trabalhar até tarde.

Coisas reuniam-se e afastavam-se, formas emergiam, desvaneciam-se e reemergiam. Lembro-me de pensar no fogo e na água. O filósofo francês Gaston Bachelard escreveu acerca do fascínio universal de observar o fogo, que, tal como observar a água em movimento, é algo que parece atrair as pessoas de todas as épocas e de todas as culturas. Há nestes fenómenos repetição e monotonia, surpresa e cadência. O fogo e a água evocam os padrões eternos da vida, e o mesmo podia fazer agora um ecrã de computador.

No ecrã do computador corria o Jogo da Vida, um programa criado pelo matemático John Conway que ilustrava uma estrutura baseada em regras matemáticas. Esta experiência descrita pela autora encontra ecos em muitos de nós, professores, educadores, pais, presos no ecrã onde formas e cores em movimento, simples e silenciosas animações terão tantas vezes suspenso o tempo do nosso relógio.

João dos Santos (1983) apoia a ideia de que, em educação, os adultos se devem oferecer como modelos para as crianças mas, quando se trata de brincadeira e jogo - e jogo e educação podem formar binómios muito produtivos - deveriam ser as crianças os modelos dos adultos. Se na brincadeira e no jogo as crianças não são bons modelos para nós, então é porque talvez tenhamos arrecadado a capacidade de nos apoderarmos das inovações do tempo delas, construindo novas aprendizagens com os objetos e as situações que nos rodeiam.

### **1.2 Se o computador fascina os miúdos, vamos tirar partido dele na aula de português.**

Não é apenas o que englobamos nas designações abrangentes de jogos, comunicação ou simples partilha de vídeos no computador que fascina as crianças e os jovens, é o computador, enquanto objeto mágico, “coisa que lhes pertence”, que os seduz. Seymour Papert (1996) chama a esta sedução, “caso de amor” entre crianças e computadores.

Em todo o lado, com poucas exceções, vi o mesmo brilho nos seus olhos, o mesmo desejo de se apropriarem dessa coisa. Não se limitando a desejá-lo, parecia que lá no fundo já sabiam que lhes pertencia.

## **As TIC na aula de língua: a mais valia dos ambientes virtuais de aprendizagem**

No mesmo texto, Papert refere que “difícil e giro” são termos que aprendeu com as crianças ocupadas com os computadores. Confirma-o o comentário de uma aluna do 5.º ano, publicado no fórum do Projeto LP-TIC, de que se ocupa a secção 3, quando foi pedido aos alunos que indicassem, de entre as atividades que tinham realizado na aula de português com o computador, as que consideravam mais difíceis e as mais interessantes.

Tive mais dificuldade em passar os verbos para o Condicional. Gosto muito deste projeto não só por ser feito no computador mas também por ser complicado. (Fórum do Projeto LP\_TIC. M.S: 22 January 2009, 10:12)

Os alunos que estão connosco nas aulas de português pertencem à era da Internet. Fazem parte da geração dos que aí constroem as aprendizagens informais, públicas e privadas, e muitas das aprendizagens formais que se espera lhes sejam propiciadas pela escola. Entendem sobre o prazer de usar o computador e tomaram o gosto de navegar na rede. Há muito que o *Youtube* entrou no seu dia a dia. Navegam muito e nem sempre por caminhos seguros, sem que os seus educadores disso se apercebam. Escrevem para comunicar, de forma fluida e sem preocupações com a norma do português padrão. Praticam a pesquisa não linear, mesmo ignorando a designação e o conceito que lhe estão associados e sabem que nessa pesquisa o hipertexto é um ponto chave, não porque memorizaram a definição do termo, mas porque, sempre que clicam sobre uma palavra ou expressão com hiperligação, algo de interessante acontece ou poderá acontecer. Mais facilmente do que os adultos apresentam fluência tecnológica, uma fluência em tudo comparável à que apresentam na sua língua materna, onde se espera que sejam fluentes, sem necessariamente exibirem um conhecimento escolar explícito sobre ela.

Em resumo, a maioria dos alunos que frequenta as aulas de português, do ensino básico ao ensino secundário, comporta-se no mundo das TIC numa forma inteligente, mesmo sem possuir uma teoria desse mesmo mundo (Dreyfus & Dreyfus, 1998, citado por Turkle, 1997). Por outro lado, o computador contribui fortemente para a socialização de muitos jovens que pertencem a grupos na Internet e com os quais se encontram sem dificuldade, por caminhos em rede. Integram o grupo dos novos nómadas do ciberespaço, como lhes chama Pierre Lévy (1997), por onde circulam de olhos presos num mundo povoado de surpresas em cadeia, onde as dicas dos seus pares, a experimentação, a intuição e a simulação funcionam por excelência. O computador que seduz os jovens e as crianças transporta-os para um tempo e um espaços lúdicos, levando-os até à orla de um oceano de navegações virtuais. Com este caminho aberto,

## **As TIC na aula de língua: a mais valia dos ambientes virtuais de aprendizagem**

cabe ao professor de português utilizar o computador e a Internet como ferramentas para conduzir os alunos na aprendizagem da língua.

### **1.3 As tecnologias digitais e a Internet são ferramentas com um potencial educativo no ensino das línguas**

A competência digital, a seguir definida, é a quarta de oito competências do quadro de referência europeu, consideradas essenciais para a aprendizagem ao longo da vida.

A competência digital envolve a utilização segura e crítica das tecnologias da sociedade da informação (TSI) no trabalho, nos tempos livres e na comunicação. É sustentada pelas competências em TIC: o uso do computador para obter, avaliar, armazenar, produzir, apresentar e trocar informações e para comunicar e participar em redes de cooperação via Internet. (CE, 2006).

Os organismos internacionais que representam e defendem, entre outros, os interesses sociais e económicos da política educativa são unânimes no incentivo a medidas que beneficiem o desenvolvimento desta competência digital e tirem partido das vantagens da era digital, para melhorar o aproveitamento escolar e a qualidade e resultados das instituições de ensino. A apresentação de um relatório da CE, em maio de 2010, com indicadores de competitividade digital da Europa, ou as iniciativas emblemáticas que integram a estratégia “Europa 2020”, onde se inclui uma «Agenda digital para a Europa», não deixam dúvidas sobre a urgência de ensinar os cidadãos europeus a utilizar as TIC e os meios digitais de comunicação. Como se pode ler no texto da comunicação em que se apresenta a agenda digital, “Estas deficiências estão a excluir muitos cidadãos da sociedade e da economia digitais e travam o efeito multiplicador que a utilização das TIC pode ter no crescimento da produtividade.” (CE, 2010b).

Na Agenda digital aponta-se uma medida concreta, em matéria de ensino e formação, a ser tomada pelos estados-membros:

Integrar a aprendizagem em linha nas políticas nacionais de modernização do ensino e da formação, nomeadamente nos programas, na avaliação dos resultados e no desenvolvimento profissional dos professores e formadores. (CE, 2010a)

A formação em TIC recebida pelos professores, as suas conceções face às tecnologias digitais na educação e o real uso que delas fazem na sua prática letiva condicionam as metodologias de ensino que adotam, as quais, tendo em conta as recomendações para a Europa sobre esta matéria, deveriam promover a emergência de situações de aprendizagem da língua com recurso às TIC em sala de aula.

## As TIC na aula de língua: a mais valia dos ambientes virtuais de aprendizagem

Fora da escola, quando nos inteiramos sobre o que pensam cidadãos de diferentes profissões e idades, de vários países da Europa, em relação ao desenvolvimento da competência digital e sobre a sua mais valia para a aprendizagem das línguas, chegam-nos respostas com um mesmo dominador comum, as tecnologias digitais, a Internet e os novos média são de grande utilidade nessa aprendizagem.

No relatório final de um estudo realizado entre 2007 e 2009, sobre o impacto das TIC e dos novos média na aprendizagem formal e informal das línguas<sup>5</sup>, a reação típica das pessoas interrogadas é de salientar o potencial educativo das tecnologias digitais. O estudo indica-nos que, na generalidade, consideram que as TIC facilitam um ensino mais completo, que é necessário ter capacidade técnica e permeabilidade educacional para se obter com elas um impacto sobre a aprendizagem e que as TIC permitem uma reação imediata e contínua que melhora a motivação para aprender.

É dominante no discurso dos informantes mais novos a importância de utilizar as TIC e os novos média nos seus estudos e ao serviço da sua aprendizagem. De igual modo, quanto mais nova é a pessoa interrogada, maior a probabilidade de mencionar os novos média (por ex: redes sociais e mundos virtuais) como úteis para melhorar as aptidões linguísticas.

Ainda que o foco do estudo seja a aprendizagem das línguas estrangeiras, há, naturalmente, aspetos que são comuns à aprendizagem de qualquer língua. Nesse sentido, e tendo em conta que os informantes do estudo são pessoas de diferentes profissões, importa referir que, entre as aplicações informáticas ligadas especificamente à aprendizagem das línguas, os dicionários e as gramáticas em linha são considerados por todas elas como os mais úteis para essa aprendizagem e que, entre as aplicações mais convencionais de comunicação, o correio eletrónico é considerado como o mais útil para melhorar as aptidões linguísticas das pessoas interrogadas. Importa acrescentar que se trata também de melhoria de aptidões na competência escrita e tomamos de empréstimo as palavras de Ana I. Mata (2006), quando se refere ao impacto das tecnologias digitais na escrita:

(...) elas dão novos fôlegos à escrita – escrevemos cartas por *e-mail* e mensagens de texto por telemóvel; dialogamos por escrito em direto através de IRC (*chat*); discutimos por escrito em fóruns (...). (Mata, 2006).

---

<sup>5</sup> O documento «Etude sur l’impact des technologies de l’information et de la communication (TIC) et des nouveaux médias sur l’apprentissage des langues», encomendado pela EACEA, da Comissão Europeia, foi realizado com base numa amostra de utilizadores de diferentes profissões e idades, com elevada experiência no uso das TIC e dos novos médias, de oito países da EU, Chipre, Finlândia, França, Alemanha, Grécia, Hungria, Espanha e Reino Unido.

## **As TIC na aula de língua: a mais valia dos ambientes virtuais de aprendizagem**

Em resumo, de acordo com o estudo realizado para a Comissão Europeia, o reconhecimento da importância das TIC na aprendizagem das línguas é assumido por uma amostra significativa de utilizadores de oito países, com diferentes profissões e idades e elevada competência digital. Contudo, não é este dado que vai produzir alterações na prática letiva dos professores. Citando as recomendações do próprio relatório que temos vindo a referir, para que tal aconteça é preciso criar oportunidades para que os professores aprendam, pratiquem e desenvolvam confiança nas tecnologias digitais.

Uma das formas de criar condições é por intermédio de atividades empíricas, num ambiente pessoal, suficientemente confidencial e não ameaçado. O trabalho de campo realizado em colaboração com as professoras que participaram no Projeto LP\_TIC, de que falaremos na secção 3, teve, entre outros, esse objetivo de formação.

### **1.4. Os ambientes virtuais de aprendizagem**

Os ambientes virtuais de aprendizagem estão associados, numa aceção restrita, à aprendizagem eletrónica (*e-learning*) que se desenvolve em plataformas de ensino e aprendizagem a distância, como é o caso da Moodle. Utilizando o *e-learning* como regime de aprendizagem (Lagarto, 2009) as pessoas podem aprender de forma individual ou colaborativa e, muitas vezes, de forma perfeitamente informal.

O conceito de *e-learning* ajusta-se assim a ensino formal e a ensino informal. Na verdade, trata-se de adquirir competências e, nesse sentido, tem-se em conta a definição que dele dá Rosenberg (2006), citado por Lagarto (2009).

E-learning é a utilização das tecnologias da Internet para distribuir um largo conjunto de soluções que permitem aumentar o conhecimento e as competências, seja a nível individual, seja a nível institucional. (Rosenberg, 2006)

Segundo Jorge (2001), no regime de *e-learning* estão implicadas estratégias de aprendizagem que decorrem de dois paradigmas de aprendizagem com a Internet, o do processamento da informação e o construtivista. O primeiro encontra justificação no facto de a ciência cognitiva assumir que há uma analogia entre o processamento da informação nos humanos e o que ocorre nos computadores, cujas operações podem ser resumidas em receber, codificar, armazenar e recuperar a informação. Este paradigma enquadra muito do que se tem feito em termos de ensino predeterminado e de programas tutoriais. O paradigma construtivista coloca



## As TIC na aula de língua: a mais valia dos ambientes virtuais de aprendizagem

o foco na construção do conhecimento e não na sua reprodução e defende que a construção do conhecimento pode ser facilitada se for suportada pela negociação social. (Duffy & Jonassen, 1992). Baseia-se na premissa de que o sujeito constrói conhecimento através de experiências, estruturas mentais e convicções; mais do que tentar recordar e compreender conhecimento objetivo, a mente interpreta acontecimentos, objetos e perspetivas (Jonassen *et al.*, 1995). Este paradigma enquadra muito do que se tem feito em termos de conceção e desenho de plataformas de *e-learning*, como é o caso da Moodle. Procura-se que a comunicação se estabeleça entre os estudantes e o papel do professor, com a função de tutor, não é o de fornecer conhecimento, mas principalmente o de criar, acompanhar e gerir a construção do significado.

Podemos estabelecer conexões entre os dois paradigmas de aprendizagem e três modelos de interação envolvidos em *e-learning*, na linha da conceptualização de McConnel (2006), referida por Lagarto (2009):

- um muito centrado na autoformação, em que o estudante não interage com pares, mas apenas com os materiais de aprendizagem e com o tutor;
- outro totalmente centrado em processos colaborativos, onde o estudante constrói as suas aprendizagens, confrontando-se com problemas, investigando e construindo o saber através de discussão com os seus pares e tutor, que assume um papel de “um entre pares”;
- o terceiro claramente híbrido, em que as duas situações subsistem de forma equilibrada.

O segundo modelo é o domínio por excelência das comunidades virtuais de aprendizagem. No trabalho de campo desenvolvido com os alunos na plataforma Moodle, privilegiámos este modelo de interatividade, mais centrado em processos colaborativos de pares, e também o modelo híbrido. Tratou-se de utilização da Moodle em sala de aula, com momentos pontuais de utilização fora da aula, num regime misto de aprendizagem presencial e virtual. O ambiente virtual de aprendizagem permitiu uma ampliação do espaço e do tempo na sala de aula, possibilitou a comunicação presencial e virtual, o estar junto, num mesmo espaço e em espaços diferentes (Ferreira & Ventura, 2008). Os alunos puderam realizar exercícios, produzir textos e reformulá-los numa área com características de Estaleiro para produção escrita, fazer apreciações num fórum, partilhar documentos e informação entre si e com as professoras, num ambiente de trabalho protegido e confidencial. Este ambiente virtual de aprendizagem possibilitou ainda a constituição de um *corpus* textual resultante dos trabalhos dos alunos.

## As TIC na aula de língua: a mais valia dos ambientes virtuais de aprendizagem

Ainda que a referência que faremos na secção 3 ao trabalho de campo se circunscreva à utilização das TIC e da Internet na plataforma Moodle, a interpretação de ambiente virtual de aprendizagem é mais abrangente do que a que implica apenas o uso de uma plataforma de ensino e aprendizagem a distância.

Independentemente de ser utilizada numa plataforma, como é o caso da Moodle, a Internet pode ser vista como uma “metaferramenta”, segundo Ponte *et al.* (2003). No caso do professor de português, permite-lhe pesquisar informação, consultar enciclopédias, dicionários, gramáticas, *corpora* de textos, concordâncias, tradutores automáticos, utilitários de reconhecimento e reprodução vocal, exemplos de atividades para os alunos, ideias e materiais para a sala de aula, relatos de experiências, notícias, etc. Por outro lado, a Internet dá-lhe ocasião de participar em espaços de partilha e de divulgação de produções próprias, de textos, de imagens, de vídeos, de endereços da WEB, de documentos hipertexto. Possibilita-lhe comunicar de forma síncrona e assíncrona e realizar trabalho colaborativo. Como referem os mesmos autores,

(...) facilitando e estimulando as interações entre as pessoas, a Internet representa um suporte do desenvolvimento humano nas dimensões pessoal, social, cultural, lúdica, cívica e profissional. Constitui um instrumento de trabalho essencial do mundo de hoje, razão pela qual desempenha um papel cada vez mais importante na educação.

Entre a pesquisa, a consulta, a participação, a partilha, a comunicação do professor e a pesquisa, a consulta, a participação, a partilha e a comunicação do aluno, na sala de aula, medeiam etapas de análise pré-pedagógica de materiais e de preparação pedagógica de conteúdos de ensino, recursos e materiais, que constituem o labor didático do professor e que o situam na posição de equilibrista entre o currículo formal e o currículo real, na interpretação que Perrenoud (1995) dá destes dois termos, o primeiro como uma imagem de cultura digna de ser transmitida, o segundo, como o conjunto de experiências, de tarefas, de atividades dos alunos que geram ou que se pressupõe que gerem aprendizagens.

Na era da Internet, os ambientes virtuais, destinem-se eles à aprendizagem formal ou não, implicam uma deslocação de espaço e de perceção, envolvem esferas de saber-fazer diferentes das que estão exclusivamente associadas ao espaço real e à comunicação presencial. Na senda do que afirma Turkle (1997), com esta ferramenta, há muito já que nos estamos a deslocar “de uma cultura modernista do cálculo para uma cultura pós-modernista da simulação.” Segundo a mesma autora, tanto “participamos em comunidades virtuais que existem apenas entre pessoas que comunicam em redes de computadores [como] noutras em que estamos

## **As TIC na aula de língua: a mais valia dos ambientes virtuais de aprendizagem**

fisicamente presentes”. As pessoas já não têm problemas em substituir o real por representações desse real e em renegociar fronteiras entre real e virtual, mas são os jovens e as crianças, que nasceram na era digital, os nativos por excelência dos ambientes virtuais. A estes jovens, que constroem identidades no ecrã do computador, o sentido que as palavras de J.K. Rowling<sup>6</sup> compõe envolve uma intertextualidade que não será talvez interpretada da mesma forma pelo adulto que não for capaz de navegar de forma fluida pelos recursos interativos dos sítios da Internet, clicando em botões, separadores, hiperligações, circulando entre menus e janelas no ecrã de um computador.

Kenski (2001), citada por Ferreira & Ventura (2008), entende a tecnologia como algo a ser utilizado para a transformação do ambiente tradicional da sala de aula. Por meio dela, procura-se criar um espaço em que a produção do conhecimento aconteça de forma criativa, interessante e participativa. Usar as tecnologias digitais não é o único caminho para que a produção do conhecimento aconteça de forma criativa, interessante e participativa. Contudo, há que ter em conta que, especificamente nos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e no ensino secundário, passámos a ter acesso a poderosas ferramentas informáticas que nos permitem criar e gerir regimes de aprendizagem mistos, em presença e a distância, que podem ajudar os alunos a desenvolver competências específicas em português.

A era digital põe ao nosso alcance a utilização de ambientes virtuais de aprendizagem; eles não vêm substituir os tradicionais recursos e materiais de que os professores dispõem, não vêm resolver os problemas do ensino, não são uma panaceia para a aprendizagem das línguas, mas são uma poderosa ferramenta que pode acrescentar mais valia à didática do português. Pesem embora sobre nós, professores, desafios de contornos difíceis, fazemos parte dos que têm responsabilidade de criar condições de aprendizagem efetiva para os nossos alunos que já vivem na era digital. Citando a célebre frase de John Dewey “If we teach today as we taught yesterday, we rob our children of tomorrow.”

---

<sup>6</sup> "Havia cento e quarenta e duas escadarias em Hogwarts: amplas, velozes, estreitas, frágeis, algumas que, às sextas-feiras, conduziam a um lugar diferente, outras ainda a que faltava um degrau e que exigiam que as pessoas se lembrassem de dar o salto. Havia também portas que só abriam se lhes fosse pedido com muita gentileza ou quando se lhes tocava com a mão num lugar preciso e portas que não eram realmente portas e sim paredes sólidas que as imitavam. Era muito difícil fixar o lugar das coisas porque tudo parecia estar em constante movimento.” *Harry Potter e a Pedra Filosofal*, Col Estrela do Mar, 9, Ed. Presença, Lisboa. (p.139).

### 1.5. Os alunos desenvolvem trabalho direto no computador?

Com o desenvolvimento do Plano Tecnológico da Educação, cada sala de aula dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico passa a estar apetrechada com um computador para o professor, diretamente ligado a um videoprojector e previa-se que, em 2010, estivesse instalado um quadro interativo para cada três salas de aula. Que transformações na prática letiva do professor de português pode implicar a presença destes “kits tecnológicos” nas salas de aula? Poucas, se os alunos não puderem, individualmente, em grupo, ou em modalidades diversificadas de trabalho, usar o computador enquanto ferramenta para a sua atividade nas disciplinas de Português e de Língua Portuguesa. Poucas, se os professores integrarem as tecnologias digitais acomodando-as a metodologias tradicionais.

É possível recorrer às TIC numa aula de português, solicitando dos alunos um tipo de participação que pode ser reduzido ao seguinte sumário no final de aula: verificação do trabalho de casa; início do estudo da obra *x*; leitura e interpretação de excertos da obra; preenchimento de um questionário. O que fazem os alunos durante essa aula? Abrem o caderno diário para a correção do trabalho de casa. Observam e leem informações paratextuais sobre a obra completa, que se encontram num *power point* projetado por um videoprojector. Alguns respondem a questões de pré-leitura. Todos leem em silêncio e alguns em voz alta excertos da obra, enquanto a capa do livro se encontra projetada no ecrã. Respondem oralmente a questões, sobre aspetos de interpretação do texto, que se encontram num questionário projetado. Sobre os excertos lidos, respondem depois a questões, individualmente, em texto manuscrito. Este é um exemplo de aula em que computador e o videoprojector foram postos ao serviço daquilo a que Perrenoud (1995) denomina didática tradicional com a “alternância de lições, exercícios e momentos de controlo das aquisições”. Os alunos fazem trabalho individual, oralmente ou por escrito. Na lógica do controlo, este é um tipo de aula que recolhe consensos, quanto à eficácia escolar. Não está em causa a coerência das atividades preparadas para serem desenvolvidas pelos alunos, o que está aqui em causa é o entendimento de “recurso às TIC” na aula descrita. Em relação à utilização das TIC, os alunos foram meros observadores e leitores de imagens e de palavras projetadas num ecrã. Para lá da expressão oral, trabalharam exclusivamente em suporte de papel. A este propósito, escreve Teresa d’Eça (2002):

Não se justifica usar meios modernos com metodologias tradicionais, equivale a uma simples operação de cosmética. Justifica-se, sim, integrá-los quando eles podem satisfazer objetivos dificilmente concretizáveis através dos meios tradicionais.

## **As TIC na aula de língua: a mais valia dos ambientes virtuais de aprendizagem**

Na aula descrita, utilizou-se uma ferramenta nova para melhorar apenas a apresentação de tópicos curriculares. Como referem Ribeiro & Ponte (2000), utilizaram-se as TIC de modo superficial e ficou por fazer a utilização da tecnologia a um nível profundo, indiciando a construção de conhecimento em novos moldes.

Nos *Programas de Português do Ensino Básico* (Reis, coord. 2009) considera-se que, sendo o professor o agente do desenvolvimento curricular, promoverá situações de recurso às TIC em sala de aula, onde os alunos desenvolvam trabalho direto no computador e onde o seu papel deverá ser mais de facilitador da aprendizagem do que de fornecedor de informação. É esse princípio orientador da ação do professor (Perrenoud, 1995; Ponte et al., 2001; D'Eça 2002; Duffy & Jonassen, 1992) que deve, em grande parte, guiar a leitura do que se apresenta na secção seguinte sobre as TIC no texto dos *Programas de Português do Ensino Básico*.

### 2. As TIC nos *Programas de Português do Ensino Básico*: novas competências e funções do professor de Língua Portuguesa

A presença das TIC nos novos *Programas de Português do Ensino Básico*<sup>7</sup> (Reis, coord. 2009), doravante PPEB, é explícita nos seus princípios estruturantes, bem como na organização programática de cada ciclo. Enquanto documento aglutinador de um conjunto de expectativas e opções, o PPEB assume, nas suas orientações metodológicas, a presença incontornável das ferramentas e linguagens das tecnologias digitais e a disseminação das comunicações em rede.

O ensino do Português desenrola-se hoje num cenário que apresenta diferenças substanciais, relativamente ao início dos anos 90 do século passado. Exemplo flagrante disso: a projeção, no processo de aprendizagem do idioma, das ferramentas e das linguagens facultadas pelas chamadas tecnologias da informação e comunicação, associadas a procedimentos de escrita e de leitura de textos eletrónicos e à disseminação da Internet e das comunicações em rede. (p.5)

Pressupõe-se que o professor de português tenha desenvolvido suficientemente as suas competências TIC, para poder assumir a função de orientador das atividades dos alunos, em momentos de trabalho específico com o computador em sala de aula.

O recurso às TIC é salientado, não só porque incentiva os alunos a usarem uma ferramenta habitual na sociedade em geral, mas também porque permite que desenvolvam, em articulação, competências gerais - de realização, existencial, de aprendizagem, para explicitar conhecimento declarativo - e competências específicas - compreensão do oral, expressão oral, leitura, escrita e conhecimento explícito da língua.

Na organização programática dos três ciclos, as TIC estão presentes numa matriz comum, perspetivando diferentes incidências curriculares, no trabalho sobre as competências gerais e as específicas. A consulta das cinco componentes dessa matriz permite destacar algumas opções que tornam relevante a sua utilização, especificamente nas competências do modo escrito.

**2.1** Tendo em conta o que é aconselhado por um determinado estado de desenvolvimento curricular, privilegia-se o recurso às TIC, na componente de **Caracterização** de cada ciclo.

---

<sup>7</sup> Documento consultado no endereço <http://sitio.dgidec.min-edu.pt/linguaportuguesa/Paginas/NovoProgramaPEB.aspx>, em 30-11-2010.

## As TIC na aula de língua: a mais valia dos ambientes virtuais de aprendizagem

Num primeiro estágio de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem da língua, trata-se de facultar aos alunos

a apropriação de procedimentos e instrumentos de acesso à informação, nomeadamente a utilização das tecnologias da informação e comunicação. (1.º ciclo, p. 21)

Tendo em conta o princípio de progressão, no ciclo seguinte, o currículo

proporciona a apropriação de estratégias e o domínio dos instrumentos de acesso à informação e de (re) construção e aplicação de saberes em termos mais autónomos, nomeadamente a utilização das tecnologias da informação e comunicação. (2.º ciclo, p. 73)

Por último, e em conformidade com a perspetiva do desenvolvimento curricular de que se parte, considera-se

fundamental consolidar a apropriação de estratégias e o domínio dos instrumentos de acesso à informação, tendo em vista uma utilização autónoma e criteriosa das tecnologias da informação e comunicação. (3.º ciclo, p.113).

**2.2** Na componente **Resultados Esperados**, termo correlato das indicações sobre experiências significativas de aprendizagem que os alunos terão vivido ao longo de cada ciclo, projetam-se as expectativas pedagógicas em relação à utilização das TIC, especificamente na Competência Escrita.

No termo de cada um dos ciclos, espera-se que os alunos sejam capazes de:

- (i) utilizar processos de planificação, textualização e revisão, utilizando instrumentos de apoio, nomeadamente ferramentas informáticas. (1.º ciclo, 3.º e 4.º anos, p. 26);
- (ii) utilizar com autonomia processos de planificação, textualização e revisão, com recurso a instrumentos de apoio e ferramentas informáticas. (2.º ciclo, p. 77);
- (iii) recorrer autonomamente a técnicas e processos de planificação, textualização e revisão, utilizando diferentes instrumentos de apoio, nomeadamente ferramentas informáticas. (3.º ciclo, p. 117)

**2.3.** É na componente **descritores de desempenho**<sup>8</sup> e conteúdos associados - aquela que é objeto de maior especificação no PPEB - que a presença das ferramentas e linguagens facultadas pelas TIC é mais evidente no ensino e aprendizagem da língua. Os descritores de desempenho cruzam conteúdos<sup>9</sup> programáticos, onde as tecnologias digitais viabilizam a concretização de operações de diversa natureza da ordem do saber-fazer, do saber-ser, do saber-estar, do saber-aprender e do saber declarativo.

---

<sup>8</sup> O descritor de desempenho indica o que o aluno deve ser capaz de fazer, como resultado de uma aprendizagem conduzida em função do estágio de desenvolvimento linguístico, cognitivo e emocional em que ele se encontra, bem como das etapas que antecederam esse momento. (PPEB, pp 27, 78 e 118)

<sup>9</sup> Os conteúdos são termos que cobrem conceitos relativos às diferentes competências, progressivamente mais elaborados e sempre tendo em conta variações socioletais, dialetais ou nacionais. (*Idem*)

## As TIC na aula de língua: a mais valia dos ambientes virtuais de aprendizagem

Os excertos a seguir referem explicitamente o recurso às TIC nas diferentes competências, apresentam-se numa disposição sequencial por ciclo e evidenciam-no no desenvolvimento da Leitura e da Escrita.

**Compreensão do oral:** •Produzir discursos com diferentes finalidades de acordo com intenções específicas; ►Ex: ... recorrer às tecnologias da informação como suporte à apresentação oral. (1.º ciclo p. 33)

**Expressão oral:** •Usar com precisão um repertório de termos relevantes para o assunto que está a ser tratado. ►Ex: Vocabulário relacionado com: ... TIC (sítio, blogue, endereço eletrónico, correio eletrónico...)... (2.º ciclo, p. 81)  
• Produzir textos orais: ... apoiar-se em recursos audiovisuais, informáticos ou outros... (2.º ciclo, *id*)

**Leitura:** •Utilizar técnicas simples de consulta de informação em diferentes suportes (convencional ou digital). (1.º ciclo p. 35)

•Dominar o léxico do livro e da leitura e dos meios informáticos de acesso à informação. ►Ex: Treino, na biblioteca ou no centro de recursos, de pesquisa em suporte de papel (índices, ficheiros,...) e informático (endereço, motores de busca...) por palavras, por expressão... (1.º ciclo, p.38)

•Localizar a informação a partir de palavra ou expressão chave e avaliar a sua pertinência (descriptor temático; hipertexto) ►Ex: Treino, na biblioteca ou no centro de recursos, de pesquisa em suporte de papel (índices, ficheiros, ...) e informático (endereços eletrónicos, motores de busca...). (2.º ciclo, p. 83)

•Explicitar processos de construção do sentido de um texto multimodal ►Ex: Reformulação parcial ou total, por ex., através da combinação da palavra escrita com sons, imagens fixas ou em movimento... (2.º ciclo, p. 85)

•Distinguir modos e géneros de textos literários a partir de critérios dados. ►Ex: Triagem de textos literários por modo e género, em atividades de biblioteca, clube, fóruns de leitura... (2.º ciclo, p. 86)

• Utilizar procedimentos adequados à organização e tratamento da informação (descriptor temático; hipertexto) (3.º ciclo, p. 123)

•Interpretar processos e efeitos de construção de significado em textos multimodais. ►Ex: Análise da combinação da palavra escrita com sons e imagens fixas ou em movimento. (3.º ciclo, *id*)

•Identificar processos utilizados nos textos para influenciar o leitor. ►Ex: Papel dos diferentes suportes (papel, digital, visual) e espaços de circulação (jornal, internet...) na estruturação, receção e impacto dos textos. (3.º ciclo, p. 124)

**Escrita:** •Escrever legivelmente, e em diferentes suportes, com correção (orto)gráfica e gerindo corretamente o espaço da página. ►Ex: Quadro, papel, computador... (1.º ciclo, p. 41)

•Copiar textos, formulários, tabelas... tendo em vista a recolha de informação: de modo legível e sem erros; em suporte de papel ou informático/no computador. (1.º ciclo, pp. 41, 44)

•Escrever uma curta mensagem – recado, aviso, nota, correio eletrónico. (1.º ciclo, pp. 42, 45)

•Cuidar da apresentação final dos textos. ►Ex: Integrar os textos em circuitos pedagógicos de divulgação (jornal da escola, blogues, ...). (1.º ciclo, *id*)

•Escrever textos, por sua iniciativa, para expressar conhecimentos, experiências, sensibilidade e imaginário. ►Ex: ... textos (por via postal ou via eletrónica). (2.º ciclo, p. 90)



## As TIC na aula de língua: a mais valia dos ambientes virtuais de aprendizagem

- Intervir em rede, utilizando dispositivos tecnológicos adequados:
  - cooperar em espaços de partilha da escrita relacionados com os seus interesses e necessidades; - participar em projetos de escrita colaborativa, em grupo ou em rede alargada. ►Ex: Respeito pelas regras de comportamento na Internet: em Plataformas, conversas (*chat*), blogues, fóruns de discussão ... (2.º ciclo, *id.*)
- Escrever textos, experimentando novas configurações textuais, com marcas intencionais de literariedade. ►Ex: ...atividades desenvolvidas em Oficina de escrita, com recurso eventual a Plataformas na Internet. (2.º ciclo, *ibid.*).
- Assegurar a legibilidade dos textos, em papel ou suporte digital. (3.º ciclo, p.127).
- Utilizar com critério as potencialidades das tecnologias da informação e comunicação nos planos da produção, revisão e edição de texto. ►Ex: Utilização adequada de dicionários on-line e de corretores ortográficos. (3.º ciclo, *id.*)
- Utilizar os recursos tecnológicos para desenvolver projetos e circuitos de comunicação escrita. (3.º ciclo, p. 128)

**CEL:** •Identificar em enunciados orais e escritos a variação em vários planos (fonológico, lexical, sintático, semântico e pragmático). ►Ex: Atividades visando o contacto com as diferentes variedades do português, por ex., pela Internet. (2.º ciclo, p. 91)

O **Corpus textual**, a quarta componente da matriz comum aos três ciclos, indica o conjunto alargado de objetos textuais que devem estar presentes na aula de português, neles se incluindo os textos multimodais, em relação direta com as ferramentas e linguagens digitais e envolvendo o conceito de multiliteracia:

No domínio da compreensão do oral e da leitura, tendo em conta múltiplas literacias, trabalham-se vários tipos de texto, nomeadamente os de natureza multimodal.  
(2.º ciclo, p. 102)

Convém ainda sublinhar de novo a necessidade incontornável de inclusão de textos de carácter multimodal, não literários e literários, o que implica ter em conta o conceito de multiliteracia. (2.º ciclo, p. 103)

Este conceito de multiliteracia é retomado em cada ciclo, com orientações metodológicas apontando para a importância do desenvolvimento das literacias múltiplas, nelas incluída a literacia informacional. Nos três ciclos, os referenciais de textos apresentados invocam o domínio da literacia digital e da literacia dos média.

Convém ter em conta que a existência de novos cenários, linguagens e suportes para o acesso à informação exige o domínio de literacias múltiplas, nomeadamente a literacia informacional (associada às tecnologias de informação e comunicação) e a literacia visual (leitura de imagens). (1.º ciclo, p. 63)

O domínio de literacias múltiplas, nomeadamente a literacia visual (com suporte nas imagens) e, de uma maneira geral, a tecnológica (TIC), deve ser instituída enquanto critério ao serviço da diversidade textual. (2.º ciclo, p.101)

## As TIC na aula de língua: a mais valia dos ambientes virtuais de aprendizagem

É, portanto, na multiplicidade de variáveis dos ambientes textuais (escritos, orais, visuais e digitais) proporcionados aos alunos que o professor de Português inscreve a sua intervenção. (3.º ciclo, p. 136)

A “multiplicidade de variáveis” aqui referida implica uma intervenção direta do aluno nos ambientes de receção e produção textual. Valoriza-se, pela própria natureza dos textos paraliterários e não literários a selecionar - correio eletrónico; SMS; blogues; fóruns de discussão (pp. 65, 104 e 141) - a construção do conhecimento dos alunos, baseada na experiência do “aprender fazendo”. Em associação com o trabalho que será desenvolvido com estes textos, prevê-se a receção de um repositório de textos de reconhecido valor literário, no modo oral, no modo escrito e multimodal. O professor deseja que os alunos usufruam destes últimos, mas não prevê que produzam outros com a mesma qualidade, ou que os reproduzam no mesmo formato. As opções metodológicas consubstanciadas no *corpus* textual apontam, deste modo, para o desenvolvimento de literacias múltiplas e para duas vertentes de acesso aos textos: usufruir e produzir.

No seu estudo sobre a aprendizagem com recurso aos computadores, Andrea diSessa (2001) classifica as literacias em literacias de consumo (*consumer literacies*), em que a maioria dos participantes usufrui sem produzir, e literacias de dois sentidos (*two-way literacies*), em que os participantes com literacia média produzem algo de novo ou, no mínimo, modificam algo já existente, com base nela.

O referencial de textos sugerido para cada um dos três ciclos tenta responder à necessidade de desenvolver nos alunos estes dois tipos de literacia; as linhas orientadoras em que se agrupam os descritores de desempenho da competência **Leitura** – Ler para construir conhecimento, Ler para apreciar textos variados, Ler textos literários – e da competência **Escrita** – Escrever para construir e expressar conhecimento, Escrever em termos pessoais e criativos – convocam-nos igualmente. Deste modo, os textos a trabalhar, em suporte digital, no ecrã do computador ou noutros engenhos tecnológicos, implicam um investimento no “fazer dos alunos”, na prática que valoriza o “saber como”, sem deixar, contudo, de atender ao “saber que” (Dreyfus e Dreyfus, 1986). São saberes distintos que se desejam articulados e o uso das TIC e da Internet, ao implicarem um “fazer” que convoca a leitura e a escrita, propiciam essa articulação entre o “saber como” e o “saber que”.

As crianças e adolescentes que frequentam a escola pertencem à geração das tecnologias digitais: escrevem e leem mensagens de texto por telemóvel, dialogam por escrito, usando o IRC (*chat*), discutem com textos escritos em fóruns, leem e escrevem mensagens em blogues. Pertencem a grupos na Internet, integram comunidades digitais onde há circulação de informação escrita. Estes dados não podem ser ignorados no ensino e na aprendizagem da língua no modo escrito. No estudo de Mata (2006), faz-se uma curiosa referência ao facto de

## As TIC na aula de língua: a mais valia dos ambientes virtuais de aprendizagem

os dedos polegares dos jovens se estarem a fortalecer com o crescente uso que deles fazem para comunicar por escrito, através das tecnologias de comunicação móvel.

**2.5 Nas Orientações de gestão**, a última componente da matriz programática dos três ciclos, as TIC assumem centralidade no processo de ensino e aprendizagem. Ainda que várias dessas orientações se encontrem disseminadas noutras componentes da matriz, o formato de indicação metodológica para o professor que ocorre, por exemplo, nas Notas, permite enquadrá-las nessa componente. Os exemplos seguintes evidenciam a distribuição das orientações de gestão, relativamente ao uso das TIC, em diferentes componentes do texto do PPEB.

Utilizar regularmente gramáticas, dicionários, prontuários e outros instrumentos sistematizadores, em suporte convencional ou digital, de apoio à produção escrita. (Escrita: Descritores de Desempenho, 1.º ciclo, p. 44)

Convém ter em conta que a existência de novos cenários, linguagens e suportes para o acesso à informação exige o domínio de literacias múltiplas (...). Este facto torna imprescindível, desde cedo, a convivência com diferentes suportes e com diferentes linguagens. (*Corpus* textual, 1.º ciclo, p. 63)

É vantajoso recorrer à edição eletrónica para a reformulação e revisão. (Escrita: Notas, 2.º ciclo, p. 89)

Que neste ciclo se dê continuidade a práticas que instituem a turma enquanto comunidade de leitores, intérpretes e divulgadores de textos, com recurso frequente aos meios tecnológicos e informáticos disponíveis, num espectro de linguagens muito alargado, com a consequente compreensão e valorização do seu papel social e cultural. (*Corpus* textual, 2.º ciclo, p. 102)

Ativação de estratégias variadas de leitura: global, seletiva, analítica; leitura a partir de diferentes suportes da informação (texto impresso, texto visual, texto digital, texto audiovisual). (Leitura: Notas, 3.º ciclo, p. 123)

Promoção de formas variadas de circulação das produções dos alunos, em suporte de papel ou digital (jornal de escola ou de turma; antologias; exposição de textos; blogue; página de Internet da escola, da turma ou pessoal), prevendo circuitos de comunicação que assegurem a finalidade social dos escritos. (Escrita: Notas, 3.º ciclo, p. 128)

Nas orientações de gestão, o recurso às tecnologias digitais e à Internet aponta para uma valorização do papel ativo do aluno, em práticas de experimentação e de aprendizagem pela descoberta, no laboratório de língua ou na oficina de escrita. Incentiva-se a realização de atividades, com recurso a material potencialmente significativo e motivador, capazes de favorecer uma aprendizagem significativa (Ausubel, 1968). Espera-se que

O professor de Português crie momentos específicos de trabalho de oficina de escrita ou de

## **As TIC na aula de língua: a mais valia dos ambientes virtuais de aprendizagem**

laboratório de língua, com recurso aos meios informáticos e a materiais de apoio diversificados: ficheiros, formulários, dicionários, prontuários, gramáticas... (2.º ciclo, p.109)

As TIC são referidas como

recurso documental para acesso à informação, na resolução de problemas ou como auxiliar na elaboração de trabalhos. (3.º ciclo, p.152)

Trata-se de uma ferramenta de apoio ao trabalho nas competências específicas, envolvendo conteúdos declarativos e procedimentais, em que deverão ser dadas ao aluno oportunidades para:

- utilizar programas informáticos tendo em vista uma apresentação cuidada de trabalhos (2.º ciclo, p.109);
- utilizar programas de processamento e edição de texto para as tarefas de revisão da escrita (2.º ciclo, *id.*);
- efetuar um “uso crítico das TIC na seleção e na avaliação da informação obtida”. (3.º ciclo, p.153)

Finalmente, o recurso às TIC é ainda incentivado para apoio ao trabalho nas competências específicas, envolvendo conteúdos atitudinais:

No que respeita ao acesso à Internet, os alunos terão de aprender, desde cedo, regras básicas de segurança e de comportamento ético, principalmente no que diz respeito às questões de autoria da informação. (1.º ciclo, p. 67)

Nesse sentido, ao longo do seu percurso de aprendizagem, os alunos devem ter oportunidades para:

Trocar e partilhar informação por via eletrónica, respeitando regras de comportamento no uso da Internet. (2.º ciclo, p.109)

As atividades com recurso às TIC e à Internet que se apresentam na secção seguinte foram realizadas em aulas de português do 2.º ciclo do ensino básico e envolveram os alunos em trabalho direto no computador.

### 3. Recurso às TIC e à Internet em sala de aula: breve apresentação de algumas atividades e reflexão sobre elas

As atividades que serão apresentadas foram selecionadas de um conjunto que compõe um segmento do trabalho de investigação ação que tem vindo a ser desenvolvida, numa metodologia de estudo de caso. A investigação centra-se no estudo da expressão do tempo em textos de alunos do ensino básico e a intervenção no terreno contemplou a criação de uma instância de trabalho de campo, o Projeto Língua Portuguesa e Tecnologias de Informação e Comunicação (Projeto LP\_TIC), na plataforma Moodle de ensino e aprendizagem a distância.

O Projeto LP\_TIC pode ser definido, no conjunto das suas vertentes de funcionamento, como um ambiente virtual de aprendizagem para apresentação de conteúdos educativos, registo de dados e realização de atividades integradas num projeto organizado em três etapas de trabalho. Entende-se que o sentido a dar às atividades pelas quais os alunos se devem responsabilizar pode ser mais facilmente encontrado se essas atividades forem integradas em projetos de trabalho. Estas opiniões vão ao encontro dos resultados de um estudo experimental sobre utilização da Internet numa plataforma de ensino a distância (Damásio, 2007), onde os dados mostraram que as atividades que envolviam trabalho continuado em direção a um projeto final eram mais bem recebidas pelos estudantes do que as atividades parcelares.

Entre novembro de 2007 e junho de 2009, esta metodologia de trabalho possibilitou a constituição de *corpora* textuais de produções escritas por alunos dos 5.º e 6.º anos, cuja análise configura um outro segmento da investigação ação em curso.

#### 3.1 Os conteúdos educativos do Projeto LP\_TIC

Adota-se a expressão *conteúdos educativos* para referir o conjunto de recursos educativos que podem encontrar-se na Internet – e serem utilizados localmente, no computador - de apoio a uma aprendizagem em contexto formal (Costa, 2007), compreendendo materiais de ensino e aprendizagem e ferramentas informáticas (Costa, 2007; Carvalho, 2007). No Projeto LP\_TIC, estes conteúdos foram desenhados para apoiar situações estruturadas de aprendizagem realizadas em suporte digital e em suporte de papel. Pretendeu-se que as situações de aprendizagem emergissem da realização de um conjunto de atividades marcadas por uma forte componente de interatividade, apelando ao trabalho colaborativo dos alunos e

## **As TIC na aula de língua: a mais valia dos ambientes virtuais de aprendizagem**

enquadradas pedagogicamente por uma metodologia de projeto orientada para o recurso às TIC (Ponte *et al.*, 2003) e para o trabalho sobre o conhecimento explícito da língua como objeto de estudo em si mesmo (Hudson, 2001; Duarte, 2008; Costa, 2009) e transversal à competência Escrita.

As atividades realizadas pelos alunos estão organizadas em três sequências didáticas que, no seu todo, consubstanciam um percurso de ensino e aprendizagem em três etapas, correspondendo cada etapa a uma sequência didática. O tema aglutinador tem por título “Têm a palavra as pedras e outras entidades”.

No plano das competências específicas e desempenhos esperados, as atividades contemplam a realização de exercícios com graus diferentes de estruturação. Implicam diretamente as competências Conhecimento Explícito da Língua (CEL) e Escrita e envolvem a produção de enunciados de resposta e de textos da tipologia narrativa com sequências descritivas e recurso ao relato do discurso em primeira e terceira pessoas. A maioria das atividades relaciona-se globalmente com a expressão do tempo deítico e anafórico.

As sequências didáticas encontram enquadramento curricular em quatro documentos oficiais, os Programas de Língua Portuguesa do Ensino Básico (1991), o Currículo Nacional do Ensino Básico (CNEB) 2001, em associação com o documento a que se reporta, *Língua Materna na Educação Básica (1997)*, o Dicionário Terminológico (2008) e os novos *Programas de Português do Ensino Básico (PPEB)* (2009). Respeitam os princípios estruturantes do PPEB, nomeadamente o princípio da articulação entre competências e o da progressão, e têm especificamente em conta a matriz programática do 2.º ciclo.

As atividades refletem aspetos da caracterização do 2.º ciclo do PPEB: a focalização no trabalho sobre o português padrão, com alargamento do repertório lexical; a consolidação de estruturas gramaticais complexas, nomeadamente construções de subordinação temporal, uso do pronome pessoal em posição mesoclítica; o treino da manipulação de dados textuais em diferentes suportes, com reforço do uso das ferramentas informáticas; o investimento na planificação, textualização e revisão de textos; o desenvolvimento da educação cultural e literária. Por outro lado, alguns descritores de desempenho de diferentes planos da competência CEL justificam a centralidade dada a atividades sobre a categoria gramatical Tempo, enquanto objeto específico de estudo da investigação ação em curso. Com efeito, nesta competência, os planos lexical e semântico, bem como o discursivo e textual

## **As TIC na aula de língua: a mais valia dos ambientes virtuais de aprendizagem**

pressupõem a criação de situações de aprendizagem em que os alunos tenham oportunidade de:

(i) Distinguir recursos verbais que podem ser utilizados para localizar no tempo as situações descritas nos enunciados: tempos verbais; grupos preposicionais e adverbiais temporais; orações temporais. [Consciencialização de que a localização de situações no tempo é sempre feita, em anterioridade, simultaneidade ou posterioridade, face ao tempo que é tomado como referência (deítico ou anafórico).] (CEL: Descritores de Desempenho e Notas, 2.º ciclo, p. 96)

(ii) Distinguir modos de reprodução do discurso no discurso, quer no modo oral quer no modo escrito [Transformação do discurso direto em discurso indireto e vice-versa.] (CEL: Descritores de Desempenho e Notas, 2.º ciclo, p. 98)

Também já em concordância com as orientações de gestão do PPEB, sendo o ensino da gramática perspectivado no quadro da linguística aplicada à didática do português, apenas pontualmente se recorre a metalinguagem específica.

Como foi referido na secção 2., no PPEB defende-se que as TIC devem viabilizar a concretização de operações de diversa natureza, da ordem do saber-fazer, do saber-ser, do saber-estar, do saber-aprender e do saber declarativo. A leitura dos resultados esperados, no final de cada ciclo, confirma que se espera que os alunos utilizem estas ferramentas no reforço do desenvolvimento da Escrita; as atividades realizadas pelos alunos no Projeto LP\_TIC conformam-se a esta opção apresentada no texto do Programa.

### **3.2 – O trabalho de campo e a colaboração com as docentes nele implicadas**

Na investigação ação em desenvolvimento, a metodologia utilizada no estudo de caso é um processo cíclico: conceptualização de conteúdos educativos e respetivos instrumentos de aplicação, utilização dos instrumentos no terreno, recolha de dados, análise dos dados para melhorar os conteúdos educativos e retoma do processo. No estudo de caso, o trabalho de campo concretizou-se em colaboração com cinco professoras de português, três delas responsáveis por turmas de 6.º ano, que participaram no Projeto LP\_TIC no ano letivo de 2007-2008, e duas responsáveis por turmas de 5.º ano, que nele participaram em 2008-2009. Como foi referido na secção 1, no que respeitou a empenhamento dos elementos que integraram a equipa, o projeto teve um funcionamento muito positivo. O objetivo do trabalho colaborativo entre investigadora e professoras responsáveis pelas turmas foi a implicação conjunta numa metodologia de ensino do português contemplando o ensino explícito da

## **As TIC na aula de língua: a mais valia dos ambientes virtuais de aprendizagem**

gramática e o recurso às tecnologias digitais, com complementar focalização no processo de escrita, especificamente nos subprocessos de textualização e revisão.

Durante o ano letivo de 2007 – 2008, na sequência de protocolo de colaboração estabelecido com as três escolas onde decorreu o trabalho de campo — urbana, semiurbana e não-urbana —, houve intervenção direta numa turma de 6.º ano, em cada uma das escolas, para aplicação dos conteúdos educativos.

O trabalho desenvolveu-se ao longo do ano, nas três etapas já referidas, uma etapa em cada período letivo. A etapa 1 funcionou igualmente para diagnose da situação de aprendizagem dos alunos, em relação a aspetos linguísticos da expressão do tempo, os quais, como foi antes referido, são objeto de estudo num outro segmento da investigação. Nos três períodos letivos realizaram-se doze sessões de noventa minutos em cada uma das três turmas<sup>10</sup>. Nove dessas sessões, as que envolveram utilização direta do computador, foram realizadas em parceria: investigadora e professora de português responsável da turma.

A maior parte dos conteúdos educativos foi alojada na plataforma Moodle e as ferramentas das TIC e da Internet permitiram a realização de atividades que não seria possível concretizar de outro modo, ou às quais se quis acrescentar algum valor, em termos de apoio à aprendizagem dos alunos.

Nas três escolas, participaram no Projeto LP\_TIC setenta e um alunos, ainda que nem todos tenham realizado a totalidade das atividades das três sequências didáticas. Os alunos e professoras foram inscritos na disciplina Projeto LP\_TIC, criada na plataforma Moodle, que foi alojada na página da Associação de Professores de Português (APP), em [www.vemaprender.com](http://www.vemaprender.com). O acesso ficou reservado a este grupo de participantes inscritos, sendo a privacidade de professoras e alunos protegida por nome de utilizador e senha de entrada.

No trabalho em sala de aula com o computador, a professora de Língua Portuguesa da turma supervisionava o funcionamento dos grupos e a concretização das tarefas, enquanto a professora responsável pela investigação apresentava as atividades, fornecia indicações e instruções para a sua realização e dava apoio pontual no uso das ferramentas informáticas. Ao longo do ano, foi feita a regulação da aplicação dos conteúdos de ensino com as professoras

---

<sup>10</sup> Vieram a ter lugar outras sessões extraordinárias, em aulas de Estudo Acompanhado, para conclusão de tarefas diretamente relacionadas com a textualização ou a revisão de texto.



## **As TIC na aula de língua: a mais valia dos ambientes virtuais de aprendizagem**

de Língua Portuguesa de cada uma das três turmas: uma sessão de trabalho com cada uma das professoras, antes e depois de cada uma das três etapas da intervenção, (cerca de 18 horas de reuniões, durante o ano letivo, nas três escolas).

No ano letivo de 2008-2009, no âmbito de uma parceria com o Projeto de Investigação e Ensino da Língua Portuguesa (IELP) da DGIDC<sup>11</sup>, os conteúdos educativos das duas primeiras sequências didáticas, correspondentes às etapas 1 e 2, após alteração pontual de algumas atividades, foram aplicados numa escola urbana, entre janeiro e junho, com alunos de duas turmas de Língua Portuguesa do 5.º ano de escolaridade. As duas professoras responsáveis pelas turmas integravam a equipa do IELP. Nas duas turmas, realizaram as atividades das etapas 1 e 2 cinquenta e oito alunos do 5.º ano.

Com o encerramento do domínio [www.vemaprender.com](http://www.vemaprender.com), no sítio na Internet da APP, em 2008-2009, as disciplinas do Projeto LP\_TIC, respetivamente Projeto LP\_TIC 2007-2008 e Projeto LP\_TIC 2008-2009, vieram a ser transferidas para a plataforma Moodle da DGIDC do ME, com algumas adaptações e perdas de informação, resultantes das diferentes versões da Moodle utilizadas.

### **3.3 Interatividade no computador e trabalho colaborativo dos alunos**

A atuação com os alunos na sala de aula traduziu-se num conjunto de interações presenciais e virtuais. No plano das interações presenciais, privilegiaram-se as relações interpessoais dos alunos, no trabalho colaborativo de pares, sempre que se desenvolviam atividades no computador, e as relações entre alunos e as duas professoras presentes na sala. Quanto às interações em ambiente virtual, na plataforma Moodle e, localmente, em cada computador, sempre que foi necessário realizar tarefas fora da plataforma, os alunos tiveram acesso aos chamados programas-ferramenta, nomeadamente os editores e processadores de texto, realizaram exercícios produzidos no Hot Potatoes, alguns dos quais com correção, ajuda, temporização e todos com a informação final da pontuação obtida, facilidades que esta ferramenta disponibiliza, e utilizaram ainda algumas das ferramentas disponíveis na Moodle e que permitem a edição individual ou colaborativa em linha, como é o caso do Glossário. De modo menos regular, recorreram a ferramentas destinadas à comunicação (Fóruns e correio interno), e à informação (Notícias e documentos para consulta).

---

<sup>11</sup> Este Projeto decorreu nos anos letivos de 2007-2008 e 2008-2009 e dele resultou, entre outros, o estudo preparatório *Dificuldades dos alunos em Língua Portuguesa*, para a revisão Programas de Língua Portuguesa do Ensino Básico.

## **As TIC na aula de língua: a mais valia dos ambientes virtuais de aprendizagem**

O recurso a um ambiente virtual de aprendizagem criou as condições para que os alunos pudessem interagir com os seus pares, em trabalho colaborativo, com os conteúdos educativos e com a(s) professora(s), tirando partido dos dois modos de funcionamento da interatividade, o das pessoas e o dos materiais de aprendizagem.

O comentário deixado no fórum por uma das alunas é, porventura, uma garantia de que houve aprendizagem nesta modalidade mista de interatividade:

(...) Adoro trabalhar com o auxílio do computador nestes trabalhos tão engraçados. É uma forma divertida de trabalhar com o português. Gosto muito de trabalhar na parte dos verbos. [por S.F. - Tuesday, 3 February 2009, 18:08]

Como foi referido anteriormente, apenas os alunos das três turmas de Língua Portuguesa do 6.º ano, que participaram no Projeto LP\_TIC no ano letivo de 2007-2008, realizaram as atividades das três sequências didáticas, que totalizaram doze sessões de noventa minutos, distribuídas pelos três períodos letivos. Em cada turma, três das doze sessões foram dedicadas à produção de textos individuais manuscritos. Em nove sessões, os alunos, em grupos de dois elementos, trabalharam no computador, concretizando a maioria das atividades na disciplina Projeto LP\_TIC, na plataforma Moodle.

As tarefas realizadas no computador envolveram exercícios para aprendizagem, treino e avaliação de conteúdos associados às competências Conhecimento Explícito da Língua (CEL) e Escrita: léxico e gramática; descrição orientada de espaços e objetos; sequenciação de eventos, texto narrativo com sequências descritivas; relato do discurso em primeira e terceira pessoas.

Nas três sessões em que não utilizaram o computador, os alunos realizaram trabalho individual de produção de texto manuscrito, para avaliação do desempenho escrito. Estas sessões, uma em cada período letivo, corresponderam, nos primeiro e segundo períodos, ao final da respetiva etapa. A partir da etapa 2, após as sessões de produção escrita individual manuscrita para avaliação, os exercícios e tarefas de produção de texto em parceria no computador focaram aspetos específicos da correção e revisão dos textos previamente produzidos pelos alunos.

Os textos manuscritos foram reescritos no computador, em bases de dados produzidas na ferramenta Glossário, da Moodle, e identificadas com o título “Antologia de textos”. Cada uma destas antologias funcionou como Estaleiro para produção e revisão de textos. Uma vez

## As TIC na aula de língua: a mais valia dos ambientes virtuais de aprendizagem

que as tarefas de revisão e reescrita de textos em trabalho de pares só ocorreram na etapa 3, as atividades que lhes deram origem foram realizadas apenas no ano letivo de 2007-2008, nas turmas de 6.º ano.

A atividade de revisão de texto a par, com o apoio de uma lista de verificação, não teve franca aceitação por parte de grande número de alunos. Contudo, a desvalorização das atividades de revisão foi em parte ultrapassada pelo desejo dos alunos de utilizarem o computador. A questão da resistência dos alunos de 6.º ano envolvidos no Projeto LP\_TIC à revisão de texto não será aqui abordada, uma vez que nenhuma das atividades apresentadas envolve esse tipo de trabalho e dado que não cabe aqui aprofundar aspetos da participação dos alunos que envolvem diretamente a gestão do currículo real (Perrenoud, 1995).

Qual o desenvolvimento normal de uma aula com os alunos a trabalhar a par no computador<sup>12</sup>?

Tudo começava nas formas luminosas que emergiam do fundo negro do ecrã e levavam depois à entrada da disciplina Projeto LP\_TIC, na plataforma Moodle. O enunciado «Já chegaram todos à entrada com a pedra azul?» (Figura 1) era a fórmula para ritualizar o ponto de encontro, no tempo real e no espaço virtual. Os alunos com menos destreza no computador constituíam par com um elemento com mais literacia informática.



Figura 1

O «Então, vamos começar!» era o momento aprazado para se dar início à apresentação das atividades previstas para a sessão, cujos 90 minutos já levavam, em várias das vezes, uma boa terça parte engolida por pequenos incidentes com as pessoas e/ou com as máquinas. Contudo, na maior parte das sessões, o plano de trabalho foi cumprido dentro do horário previsto. A verdade é que, na generalidade dos casos, logo que os alunos davam início à concretização das tarefas específicas exigidas por cada atividade, recuperavam tempo perdido, no empenhamento que punham em cumprir o plano. Sem dúvida que esta convergência de

<sup>12</sup> Em vários momentos do trabalho, houve necessidade de organizar grupos de três alunos, em função do número de computadores a funcionarem sem problemas técnicos.

## **As TIC na aula de língua: a mais valia dos ambientes virtuais de aprendizagem**

comportamentos não se aplicou a todos os alunos em todas as turmas e, casos houve, em que nem o interesse da tarefa desenvolvida no computador, nem a possibilidade de troca de parceiro(a) de trabalho, nem mesmo o trabalho de par pontualmente transformado em trabalho individual no computador ultrapassaram o gueto já criado entre o(a) aluno(a) e a situação de aprendizagem proposta.

Depois de apresentadas, negociadas e organizadas as tarefas da sessão, os alunos seguiam para os seus espaços e cantos de trabalho no computador, navegando entre diferentes ecrãs, sempre acompanhados de caneta ou lápis e da folha de registo em papel (cf. Figura 2). Na perspetiva da pedagogia participativa e cooperativa adotada, (Perrenoud 1995), as atividades realizadas pelos alunos no computador implicaram três objetivos estratégicos: valorizar o cumprimento de regras e rotinas; permitir aos alunos dar sentido às situações de aprendizagem em que eram envolvidos; avaliar com os alunos o trabalho realizado e regular o trabalho a realizar. Por outro lado, a circulação entre distintos suportes de trabalho, a página no papel e a página no ecrã do computador, foi uma das mais valias desta modalidade de trabalho, implicando os alunos em “fazeres” de natureza diferente.

### **3.4. «Têm a palavra as pedras e outras entidades»**

Há um misterioso fascínio nas formações geológicas de origem calcária, a que se dá o nome de lapiás, que formam um campo de marcante singularidade, num local com o sugestivo nome de Pedra Furada, no concelho de Sintra, não longe de uma das escolas em que se concretizou a intervenção no terreno. Os lapiás expandiram-se ali, na forma de rochas zoomórficas isoladas. Encontramo-los cercados por uma vegetação densa e, quando nos aproximamos, algumas das pedras fixam-nos com intimidante imponência. O abandono e os maus tratos a que foi votado este sítio classificado como património geológico português, ao revestir a forma de desordem cultural, estética e pedagógica, deu o mote para o tema aglutinador das três sequências didáticas em que se consubstanciou o percurso de ensino e aprendizagem dos alunos no Projeto LP\_TIC: «Têm a palavra as pedras e outras entidades».

Na primeira etapa, as atividades de escrita incidiram na descrição de situações, na sequencialização de eventos e no relato de discurso em 1ª pessoa, com base numa adaptação de *O dromedário* de Jaques Prévert e de um excerto de *A casa do mar* de Sophia de Mello Breyner. O trabalho sobre o relato do discurso, na perspetiva defendida por Isabel M. Duarte (2003), foi retomado em todas as etapas. A segunda etapa iniciou-se com visitas a sítios na

## **As TIC na aula de língua: a mais valia dos ambientes virtuais de aprendizagem**

Internet para recolha de informação e contacto com diferentes expressões de arte em pedra, natural – os lapiás foram um exemplo - ou produzida pelo homem. A par das pedras, rochas, esculturas em pedra, pequenas ou grandes peças de origens diversas que conheceram nas visitas virtuais, observaram e sopesaram uma peça em pedra, o Necas, simultaneamente objeto de estimação e personagem numa curta narrativa autobiográfica. E foi com o Necas em pano de fundo que realizaram as dez atividades em que se constituiu a sequência didática da segunda etapa, num processo indutor que levou cada aluno(a) à escolha de uma peça em pedra, tomada como seu objeto de estimação.

Na décima atividade desta segunda etapa, produziram individualmente um texto da tipologia narrativa sobre a peça em pedra escolhida, retomando a atividade do relato de discurso em 1.<sup>a</sup> pessoa e respeitando o título “Um dia na vida de...”. A sequência inicial descritiva desse texto teve origem num exercício semiestruturado, composto por enunciados de respostas a um conjunto de questões de caracterização e descrição do objeto em pedra escolhido por cada aluno(a), e apoiou-se ainda nas respostas a um conjunto de questões orientadas para a comparação dos retratos de três personagens, o gigante Adamastor, o pequeno Necas e o objeto em pedra escolhido por cada aluno e já a caminho de ser personagem de curta narrativa. A primeira versão destes textos narrativos foi produzida em suporte de papel, sendo as versões seguintes realizadas na plataforma Moodle, com recurso ao editor de texto da ferramenta Glossário.

A etapa 3 envolveu as mesmas vertentes de trabalho das etapas 1 e 2: exercícios com diferentes graus de estruturação, focalizados na gramática e no léxico; leitura de excerto de texto literário e produção escrita orientada.

As atividades escolhidas para ilustrar diferentes momentos do trabalho dos alunos no computador integram a sequência didática da etapa 2, que correspondeu ao início do 2.<sup>o</sup> período nas três turmas de 6.<sup>o</sup> ano. Esta sequência constitui o núcleo central do Projeto LP\_TIC e é o nó com o escopo temático mais abrangente.

Na abertura do trabalho foi entregue aos alunos uma folha de registo (Figura 2), que funcionou como o índice das atividades a serem realizadas na sequência didática e como tabela para o registo das pontuações obtidas por cada par a trabalhar no computador.


 Atividades para descrever objetos, completar e transformar textos, conjugar verbos, responder a questões, identificar situações, localizar no tempo e no espaço e narrar. <b>Folha de registo</b>	
Atividades	Pontuação ou percentagem obtida
<b>1: Vamos descrever o Necas!</b>	
<b>2: Predicados utilizados para descrever o Necas</b>	
<b>3. O Necas e a Casa do Mar</b>	
<b>4. Verbos que servem para descrever</b>	
<b>5. As peças em pedra falam em coro</b>	
<b>6. Outrora, agora, um dia mais tarde</b>	
<b>7. O passado, o presente e o futuro das peças em pedra</b>	
<b>8. Palavras e expressões que respondem à pergunta "Quando aconteceu?"</b>	
<b>9. O que aconteceu naquele dia</b>	
Nomes: _____; _____ Números: _____; _____ Turma: _____ Datas: _____; _____	

Figura 2

Em todas as etapas, o índice foi um instrumento de negociação, organização e avaliação das atividades. Na etapa 2, o texto abaixo esteve na base da apresentação da sequência didática aos alunos e orientou a análise da folha de registo (Figura 2), sempre fornecida em impressão a cores.

Nesta etapa vais realizar diferentes atividades, em trabalho de par, como já aconteceu na etapa anterior. Vais descrever objetos, completar e transformar textos, conjugar verbos, responder a questões. Vais usar as palavras para identificar, para localizar no tempo e no espaço, para descrever e para narrar. Colabora com o teu par e esforcem-se por obter bons resultados. No final da sequência, escreverás individualmente um texto narrativo sobre uma peça em pedra escolhida por ti. Quanto melhor conseguires realizar as tarefas das nove atividades com o teu par, melhor conseguirás depois escrever o teu texto.

Como já aconteceu com a sequência de atividades “A Casa do Mar” e “O Dromedário”, também as atividades de “O Necas”, de leitura e de escrita de texto, são identificadas com uma nova cor, desta vez o dourado (Atividades 1, 3, 5 e 9). As atividades sobre gramática são identificadas com a cor habitual, o azul (Atividades 2, 4, 6 e 7), e as atividades sobre vocabulário com o verde (Atividade 8), já utilizado também.

As atividades apresentadas nas figuras 3, 4, 5 e 6, da sequência didática “O Necas”, pretendem ilustrar possíveis utilizações de diferentes ferramentas disponíveis na plataforma

## As TIC na aula de língua: a mais valia dos ambientes virtuais de aprendizagem

Moodle. Antes de apresentá-las mais detalhadamente, importa referir que os alunos se implicaram com entusiasmo na realização de todas elas.

O testemunho a seguir foi recolhido no Fórum geral, em 2008-2009. Na verdade, no segundo ano do Projeto desenvolveu-se, mais do que no primeiro ano, este tipo de interatividade na Moodle.

“Eu, JS e o meu colega JP adoramos a atividade do Necas e estamos ansiosos pela próxima atividade. 😊😊” (Fórum do Projeto LP\_TIC. J.S: 13 maio 2009, 09:54)

Os alunos começaram por realizar a atividade 1 (Figura 3), na ferramenta **Trabalhos**, da Moodle, utilizando o respetivo editor de texto. No final, foi feita correção oral e a folha com as respostas esperadas, a cinzento, foi fornecida a todos os grupos. De seguida, realizaram a atividade 2 (Figura 4) na ferramenta Hot Potatoes, com base na folha de respostas da atividade 1. O resultado esperado é a identificação dos predicados nas frases e orações do texto, com distinção do núcleo verbal em cada um deles. Na Figura 4 apresentam-se os dois primeiros campos já preenchidos. No final, em grupo alargado, distinguiram oralmente o núcleo verbal de cada predicado do texto da atividade 2.

### Atividade 1

Vamos descrever o Necas!



#### Respostas esperadas

1. O que é o Necas? O Necas é uma **peça** em **pedra** que olha **para nós** timidamente.
2. De que é feito? É feito de **pedras** que **são** de origem calcária. No total, são **sete pequenos** calhaus rolados.
3. Qual a sua forma? Tem forma **humana / de homem**. Parece uma **pessoa** sentada, **da qual** não se veem os braços.
4. Como é composto? É composto por **cabeça**, tronco e **pés**. Na cabeça, **as orelhas** e o **nariz** são feitos com pedras pequeninas, as **sobrancelhas**, **os olhos** e a **boca** são desenhados.
5. Que dimensões tem? O Necas é uma peça **pequenina/pequena** e só **tem /mede** 7 cm de altura! Mede 5 cm **entre** as orelhas. Também **tem /mede** 7 cm, da ponta do pé esquerdo à **ponta do pé** direito. Pesa apenas 235 **gramas!**
6. Para que serve? Agora ele serve para decorar uma janela, mas pode ter **outras** utilidades, por exemplo, pode **servir** de pisa-papéis, de brinquedo ou mesmo de espanta gatos. Não porque se vá atirar o Necas aos gatos, coitado do Necas e coitados dos gatos, mas porque se pode sentar o Necas dentro de um vaso, em vez de lá se sentar um gato...

Figura 3

**Atividade 2: Identificar os predicados que servem para descrever o Necas, sabendo que cada um deles tem um núcleo, que é o verbo.**

9:30

Consultem o texto com as respostas esperadas na Atividade 1 e completem os espaços com os predicados que foram utilizados para descrever o Necas.

Orientem-se pelos números das respostas às questões e pela pontuação do texto e escrevam as palavras corretamente e nos espaços próprios, para não serem penalizado(a) na percentagem final.

1. O Necas  que .
2.  que . , .
3. . , .
4. , . As orelhas e o nariz , as sobranças, os olhos e a boca .
5. O Necas .  e . Também , . !
6.  ele , mas , por exemplo, , , . Não porque se vá atirar o Necas aos gatos, coitado do Necas e coitados dos gatos, mas porque se pode sentar o Necas dentro de um vaso, em vez de lá se sentar um gato...

Verificar

Figura 4

A atividade 5 (Figura 5) foi realizada na ferramenta **Trabalhos** – envio de ficheiro, da Moodle, e foi negociado com os alunos um tempo de quinze minutos para a sua realização. O resultado esperado, em termos de competências específicas do português, é a transformação de um texto relatado na 1.<sup>a</sup> pessoa do plural num texto relatado na 1.<sup>a</sup> pessoa do singular. Uma vez que o grau de complexidade da atividade se deveu, em grande parte, a distintas tarefas por ela exigidas, destacam-se as esferas de saber-fazer convocadas para a sua realização: competências específicas Leitura, CEL e Escrita (leitura do texto e instruções 1., 2. e 3.); literacia informática (instruções 1., 4. e 5.); cumprimento de regras e rotinas (instrução 3.). Apesar de, na constituição dos pares, um dos elementos apresentar um grau de literacia informática mais elevado, a utilização desta ferramenta da Moodle levantou problemas em



## As TIC na aula de língua: a mais valia dos ambientes virtuais de aprendizagem

muitos grupos. A transformação do texto, na caixa de texto, era realizada pela globalidade dos pares, mas apenas um número restrito conseguiu enviar o texto para a Moodle e submetê-lo depois a possível revisão (instruções 4. e 5.). Posteriormente, a correção e a pontuação do trabalho, a qual teve em conta o cumprimento das instruções 1., 2. e 3., foram realizadas com base nas respostas esperadas, fornecidas a todos os grupos em suporte de papel.

**Atividade 5: As peças em pedra falam em coro**

**Leiam** a reflexão coletiva a seguir que podia ser feita pelas pedras, se as pedras falassem. Depois, sigam as **cinco** instruções.

**As peças em pedra falam em coro!**

«Ainda nos lembramos do tempo muito distante em que éramos só pedras e não obras de arte, peças de coleção, simples objetos em pedra.

Agora temos donos. Os homens querem ser sempre donos de alguma coisa e adoram colecionar. Podemos ter muitas utilidades, ser usadas para muitos fins. Podemos servir até para mostrar que é preciso defender o ambiente!

Um dia, mais pequenas, mais destruídas ou mais gastas, não pertenceremos a ninguém, porque viveremos para além do tempo dos homens. Nessa altura, não seremos objetos utilitários, nem obras de arte, nem peças de coleção, mas continuaremos a ser o que sempre fomos, apenas pedras.»

**Instruções**


- 1.** Na caixa de texto, escrevam o título **Reflexões de uma peça em pedra!**
- 2.** Transformem o texto, de modo a que ele se torne na reflexão de uma das peças em pedra do coro. Não se esqueçam de que terão de usar palavras flexionadas no singular. (Os determinantes, os nomes, os pronomes, os adjetivos e os verbos são palavras que flexionam.)
- 3.** No final do texto escrevam os vossos nomes, números, turma e data.
- 4.** Enviem o vosso texto para a plataforma Moodle, clicando em Gravar alterações.
- 5.** Sempre que quiserem rever o texto, cliquem em .

Figura 5

A atividade 10 (Figura 6) foi realizada na ferramenta Glossário, da plataforma Moodle, numa sessão de 90 minutos. Os alunos, agora em trabalho individual, produziram a primeira versão do texto em suporte de papel, mas toda a atividade de revisão foi feita no computador, correspondendo a reescrita de um texto a uma nova entrada na Antologia de textos da etapa 2. Houve casos em que, mesmo a primeira versão do texto foi realizada no computador, em função da capacidade de gestão das ferramentas informáticas, por parte dos dois elementos do grupo. Na generalidade dos casos, contudo, após a conclusão da primeira versão do texto,

## As TIC na aula de língua: a mais valia dos ambientes virtuais de aprendizagem

dava-se início à escrita dos textos na Antologia de textos, com um dos elementos a ditar e o outro a escrever, ou com um dos elementos a concluir o seu texto manuscrito, enquanto o outro avançava para o editor de texto da ferramenta Glossário. Como foi anteriormente referido, as antologias de textos funcionaram como Estaleiro para produção e revisão de textos dos alunos e constituem o *corpus* de textos em análise num outro segmento da investigação.

### Atividade 10: Um dia na vida de...

#### Instruções

**1.** A tua peça em pedra vai ser a personagem central de uma história que vais inventar e escrever numa entrada, devidamente identificada, da secção "Antologia de Textos - Etapa 2", do Projeto LP\_TIC, na plataforma Moodle.

**2.** Vais contar a história como se fosses a própria peça em pedra. Presta atenção, porque farás o relato na 1ª pessoa do singular, como já aconteceu com o dromedário e como fez o Necas.

**3. Planifica** o teu texto, **escreve-o** e depois **revê-o** muito bem. Segue os seguintes passos:

**3.1** Começa o texto, fazendo a apresentação da peça em pedra. Deves dar resposta às seguintes questões:

- a. Qual o nome da peça?
- b. Como se transformou no que é agora?
- c. Há quanto tempo estás contigo?
- d. Onde fica ou vive, habitualmente?
- e. Como se relaciona contigo?

**3.2.** Conta um episódio importante na vida da tua peça em pedra. O teu texto deve dar resposta às seguintes questões:

- a. Quando se deram os acontecimentos (em que altura do ano e em que momento do dia)?
- b. Onde se deram os acontecimentos (em que lugar ou lugares)?
- c. O que aconteceu?
- d. Como reagiu a peça em pedra aos acontecimentos?
- e. Qual foi o resultado final?

**3.3.** Quando tiveres terminado o texto, faz a sua revisão e certifica-te de que está bem sequenciado e distribuído em parágrafos.

Figura 6

### 3.5 Reflexões finais

A construção dos conteúdos educativos do Projeto LP\_TIC apoiou-se nos princípios orientadores do PPEB e na matriz programática apresentada na secção 2. Um dos princípios, o princípio da progressão, aponta para que o ensino explícito da gramática se cruze com o ensino explícito para desenvolvimento das competências do modo oral e do modo escrito. Nas três sequências didáticas, procurou-se que as atividades se apresentassem com diferentes

## **As TIC na aula de língua: a mais valia dos ambientes virtuais de aprendizagem**

graus de estruturação, envolvendo o conhecimento explícito da língua como objeto de estudo em si mesmo e como competência transversal às competências do modo escrito - Leitura e Escrita.

O tema aglutinador “Têm a palavra as pedras e outras entidades” não teve por objetivo o desenvolvimento de um projeto sobre a proteção do ambiente, de natureza interdisciplinar, no contexto do desenvolvimento curricular. O objetivo era levar os alunos a uma descentração do eu e da inevitabilidade da primeira pessoa do singular, onde cada autor se posiciona no discurso escrito, induzindo-os a dar voz às outras pessoas gramaticais, desafiando-os a treinar a escrita no outro género, masculino ou feminino, e a usarem a duas vozes – os dois elementos do par - o pronome pessoal *nós*, em diferentes tempos e modos verbais.

Quanto ao recurso às TIC, tal como é enfatizado no PPEB, decorreu não só da “presença incontornável das ferramentas e linguagens das tecnologias digitais e a disseminação das comunicações em rede” (PPEB, p.5), no século XXI, mas igualmente da reconhecida mais valia para a aprendizagem dos alunos em que o trabalho desenvolvido com estas ferramentas e linguagens se pode tornar. O recurso às TIC e à Internet teve ainda o propósito de tirar partido de um ambiente virtual de aprendizagem, funcionando como instância de trabalho, que permitiu apresentar conteúdos educativos, realizar atividades didáticas interativas, construir antologias de textos, participar em fóruns temáticos, ter acesso a históricos de participação e recolher o *corpus* de textos produzidos pelos alunos.

O entendimento que fazemos de utilização das TIC, da Internet e dos ambientes virtuais de aprendizagem em sala de aula é o de que estamos perante ferramentas poderosas que não vêm substituir os tradicionais recursos e materiais de que os professores dispõem, não vêm resolver os problemas do ensino e da aprendizagem, mas podem acrescentar mais valia à didática do português.

O tempo dispendido na formação dos alunos foi muito reduzido, uma vez que foi valorizado o seu conhecimento intuitivo, no que respeita ao uso das TIC, e adotada uma metodologia de trabalho de pares, em que, sempre que um dos elementos do par revelava maior destreza informática, era estimulado a colocá-la ao serviço do trabalho colaborativo.

O trabalho de campo já desenvolvido propiciou a partilha de algumas reflexões com as professoras responsáveis pelas turmas de Língua Portuguesa de 5.º e 6.º anos que nele

## **As TIC na aula de língua: a mais valia dos ambientes virtuais de aprendizagem**

participaram. É consensual que a aprendizagem do português pode beneficiar se for utilizada uma metodologia de trabalho que contemple a realização de algumas atividades com o recurso às TIC e a ambientes virtuais de aprendizagem. É igualmente consensual que o sentido a dar às atividades pelas quais os alunos se devem responsabilizar pode ser mais facilmente encontrado se essas atividades forem integradas em projetos de trabalho ou em sequências didáticas.

Finalmente, não cabe na investigação-ação que estamos a desenvolver dar resposta a questões que invocam a possibilidade de as tecnologias digitais poderem ser entendidas como “ferramentas cognitivas que estendem, ampliam e reforçam a capacidade de pensar, de decidir e de agir” (Gomes & Costa, 2010). Contudo, nos caminhos que levam a essas respostas, os investigadores apoiam-se em interfaces construídos com base no que se joga entre o currículo formal e o currículo real e, de forma incidente e específica, na descrição, por vezes curta ou demasiado fragmentada, dos momentos de recontextualização dos conteúdos explícitos do currículo formal que se processam no fazer dos alunos e do professor, confinados num tempo e num espaço limitados e reais. São fragmentos desse real, envolvendo recursos educativos utilizados, com e sem utilização das tecnologias digitais, que configuram a nossa investigação sobre o uso das TIC na sala de aula. Esses fragmentos do real compõem-se sobretudo de descrições de atividades e apresentação de conteúdos educativos, acrescentados de comentários e reflexões. A possibilidade de esse trabalho poder contribuir, em termos epistemológicos, para a investigação sobre o entendimento das TIC enquanto ferramenta cognitiva, é o seu objetivo último.

#### **4. Referências bibliográficas**

Ausubel, D. P. (1968). *Educational Psychology: A Cognitive View*. New York: Holt, Rinehart and Winston.

Carvalho, A.M. (2007). “Indicadores de qualidade de “sites” educativos”. In *Avaliação de Locais Virtuais de Conteúdo Educativo*. Cadernos SACAUSEF, 2: 55-78.

CE/ EACEA. (2007-2009). “Étude sur l’impact des technologies de l’information et de la communication (TIC) et des nouveaux médias sur l’apprentissage des langues”. Rapport final.

Comissão Europeia. (2010). *Agenda Digital Europeia - Comunicação da Comissão ao Parlamento Europeu, ao Conselho, ao Comité Económico e Social Europeu e ao Comité das Regiões*. Bruxelas, COM (2010) 245.

Comissão Europeia. (2010). *EUROPA 2020 - Estratégia para um crescimento inteligente, sustentável e inclusivo*. Bruxelas: COM (2010) 2020 final.

Costa, F. A. (2007). “A aprendizagem como critério de avaliação de conteúdos educativos on-line”. In *Avaliação de Locais Virtuais de Conteúdo Educativo*. Cadernos SACAUSEF, 2: 45-54.

Costa, J. (2009). "A gramática na sala de aula: o fim das humanidades?" In *Palavras*, 36: 33-46.

Damáσιο, M.J. (2007). *Tecnologia e Educação - As tecnologias da informação e da comunicação e o processo educativo*. Lisboa: Veja

diSessa, A.(2001). *Changing Minds: Computers, Learning, and Literacy*. Cambridge, Massachusetts: The M.I.T. Press

Dreyfus, H. L. & Dreyfus, S. E. (1988). “Making a mind versus modeling the brain: artificial intelligence back at a branchpoint”. In Graubard, S. (ed.) *The Artificial Intelligence Debate: False Starts, Real Foundations*. Cambridge, Massachusetts: The M.I.T. Press.

Dreyfus, H. L. et al. (1986). *Mind over machine: the power of human intuition and expertise in the era of the computer*. New York: The Free Press.

Duarte, I. (2008). *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Linguística*. Lisboa: PNEP, ME.

Duarte, I. M.(2003). *O Relato do Discurso na Ficção Narrativa, Contributos para a Análise da Construção Polifónica de Os Maias de Eça de Queirós*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Duffy, T. & Jonassen, D. (1992). *Constructivism and the technology of instruction: a conversation*. London: Routledge.

Eça, T. d’ (2002). *O e-mail na sala de aula*. Porto: Porto Editora.

## As TIC na aula de língua: a mais valia dos ambientes virtuais de aprendizagem

Ferreira, A. & Ventura, P. (2008). “Conceções de Professores acerca da informática educacional”. Seminário Nacional de Educação Profissional e Tecnológica, Tema 5 - *Tecnologias Informacionais e Comunicacionais em Educação*. Anais I SENEPT. Belo Horizonte: ME Brasil ([http://www.senept.cefetmg.br/galerias/Arquivos\\_senept/anais/terca\\_tema5/TerxaTema5Artigo1.pdf](http://www.senept.cefetmg.br/galerias/Arquivos_senept/anais/terca_tema5/TerxaTema5Artigo1.pdf), consultado em 29-09-10).

Hudson, R. (2001). “Grammar teaching and writing skills: the research evidence”. In *Syntax in the Schools*, 17:1-6 (<http://www.phon.ucl.ac.uk/home/dick/writing.htm>, consultado em 29-09-10).

Jonassen, D. et al. , (1995). “Constructivism and computer-mediated communication in distance education”. In *The American Journal of Distance Education*, 9 (2): 7-26.

Jonassen, D.(2007). *Computadores, Ferramentas Cognitivas - Desenvolver o pensamento crítico nas escolas*. Porto: Porto Editora.

Kenski, V.M. (2001): «Comunidades de aprendizagem: em direção a uma nova sociabilidade na educação». In *Revista de Educação e Informática Acesso SEED/SP*, 15, Dez.

Lagarto, J.R. (2009). “Avaliação em e-learning”. In *Educação, Formação & Tecnologias*, 2 (1):19-29 (<http://eft.educom.pt/index.php/eft/issue/view/7>, consultado em 29-09-10).

Lévy, P. (1997). *A inteligência coletiva: Para uma antropologia do ciberespaço*. Lisboa: Gradiva.

Mata, A.I. (2006). “Impressões digitais : linhas de identificação de um professor de língua portuguesa”. In Duarte, I. & Mourão, P. (eds.), *Ensino do Português para o Século XXI*. Lisboa: Edições Colibri e DLGR e DLR / FLUL.

McConnell, D. (2006). *E-Learning Groups and Communities*. London: Open University Press.

Ministério da Educação. (1991). *Programa de Língua Portuguesa* (vol. II) – Ensino Básico – 2.º Ciclo. Lisboa: DEB.

Ministério da Educação. (1991). *Programa de Língua Portuguesa* (vol. II) – Ensino Básico - 3.º Ciclo. Lisboa: DEB.

Ministério da Educação. (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*. Lisboa: DEB.

Papert, S. (1997). *A família em rede*. Lisboa: Relógio d’ Água.

Perrenoud, P. (1995). *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto: Porto Editora (trad. 1994).

Ponte, J. P. (2000). “Tecnologias de informação e comunicação na formação de professores: que desafios?”. In *Revista Iberoamericana de Educación* 24 (63-90). Organización de

## As TIC na aula de língua: a mais valia dos ambientes virtuais de aprendizagem

Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, Madrid.

Ponte, J. P. (2002). «Technologies de l'information et communication dans l'éducation: Perspectives de recherche au Portugal». In Baron, G.-L. & Bruillard, É. (eds.), *Les technologies en éducation: Perspectives de recherche et questions vives* (87-94). Paris: INRP.

Ponte, J.P. et al. (2003). “O contributo das tecnologias de informação e comunicação para o desenvolvimento do conhecimento e da identidade profissional”. In Fiorentini, D. (Ed.), *Formação de professores de Matemática: Explorando novos caminhos com outros olhares* (159-192). Campinas: Mercado de Letras.

Reis, C. (Coord).(2009). *Programas de Português do Ensino Básico*. Lisboa: ME- DGIDC (<http://sitio.dgicd.minedu.pt/linguaportuguesa/Paginas/NovoProgramaPEB.aspx> , consultado em 30-11-10).

Ribeiro, M.J.& Ponte, J.P. (2000). “A formação em novas tecnologias e as conceções e práticas dos professores de Matemática”. In *Quadrante*, 9 (2), 3-26.

Rosenberg, M. J. (2006). *Beyond e-Learning: approaches and technologies to enhance organizational knowledge, learning and performance*. San Francisco: CA.

Santos, J. (1983). *Ensaios sobre Educação II. O falar das letras*. Lisboa: Livros Horizonte.

Sim-Sim, I. et al. (1997). *A Língua materna na Educação Básica – Competências Nucleares e Níveis de Desempenho*. Lisboa: ME - DEB.

Turkle, S. (1997). *A Vida no Ecrã – A Identidade na Era da Internet*. Relógio d'Água Editores: Lisboa.