



**EDUCAÇÃO**

ESCOLA SUPERIOR  
POLITÉCNICO SETÚBAL



ANDREIA FILIPA DA  
CONCEIÇÃO  
RODRIGUES  
FIGUEIREDO

**JOGAR COM A FORMAÇÃO DE  
PALAVRAS EM CONTEXTO DE  
ESCAPE ROOM**

Relatório de investigação do Mestrado em Educação  
Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

**ORIENTADORA**

Professora Doutora Ana Luísa da Piedade Melro  
Blazer Gaspar Costa

Dezembro, 2025

ANDREIA FILIPA DA  
CONCEIÇÃO  
RODRIGUES  
FIGUEIREDO

**JOGAR COM A FORMAÇÃO DE  
PALAVRAS EM CONTEXTO DE  
ESCAPE ROOM**

**JÚRI**

*Presidente:* Professora Doutora Mariana Abrantes de Oliveira Pinto Alte da Veiga, Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal

*Arguente:* Professora Doutora Teresa da Costa, Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal

*Orientadora:* Professora Doutora Ana Luísa da Piedade Melro Blazer Gaspar Costa, Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal

Dezembro, 2025

## **AGRADECIMENTOS**

Dez anos separam o início do meu percurso na ESE de Setúbal, deste momento em que escrevo a última página neste relatório, cinco dos quais, num processo lento, irregular, instável, repleto de desafios e dificuldades para concluir esta etapa que agora, finalmente, chega ao fim.

Ao longo deste percurso, foram algumas as pessoas que o tornaram mais leve e feliz, que não deixaram de me apoiar e de garantir que não baixava os braços até alcançar este momento, por muito que demorasse e por muito que custasse, a essas pessoas devo muito. Assim, não poderia deixar de agradecer:

À minha orientadora, Professora Doutora Ana Luísa Costa, que, desde o primeiro momento, acreditou mais neste projeto e nas minhas capacidades do que eu própria e que, mesmo quando tudo parecia inviável, não deixou de me ajudar a chegar a este ponto.

Às minhas colegas de trabalho, Inês e Mónica, por terem “aguentado o barco” nesta fase final para que pudesse dedicar-me o mais possível à conclusão deste relatório, pelo apoio silencioso, mas sempre presente, sem cobranças ou entraves, pela paciência, compreensão e momentos de descontração de que tanto precisei.

Ao A.T.L. que, desde 2018, foi casa e palco de tantas aventuras e aprendizagens que hoje me definem enquanto pessoa e profissional, às pessoas com quem por lá me cruzei e que fizeram e fazem parte do meu desenvolvimento.

Às crianças que participaram neste estudo, algumas delas que continuo a acompanhar à distância e com quem aprendi tanto.

Às minhas pessoas especiais, Fifi, Beatriz, Inês e Rosa, amigas que são família e que nunca deixaram de me motivar, de acreditar em mim e de acreditar que este dia chegaria. Por nunca me terem deixado desistir, mantendo o assunto vivo de forma quase desesperante com a pergunta de sempre, “então e a tese?”, por me terem ouvido nos momentos de confiança no meu trabalho e nos momentos em que achava que tudo já estava perdido, com a mesma paciência e carinho. Obrigada!

## RESUMO

Neste relatório de investigação apresenta-se uma reflexão fundamentada relativa à implementação de um projeto desenvolvido num contexto não-formal de educação, com um grupo reduzido de crianças de 3.º e 4.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), inserido na Unidade Curricular Estágio IV do curso de Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º CEB.

Por ter sido desenvolvido no ano de 2021, em contexto de pandemia de *Covid-19*, este projeto não apresenta as características comuns a outros do mesmo género, sobretudo no que diz respeito ao contexto de implementação.

O estudo apresentado, intitulado *Jogar com a Formação de Palavras em Contexto de Escape Room*, tem como objetivos fundamentais (1) Compreender o impacto da utilização de tarefas de Gamificação de estilo *Escape Room* na aprendizagem de processos de formação de palavras e (2) Verificar o contributo das interações dos alunos, em trabalho colaborativo, sobre aprendizagens gramaticais.

Este estudo desenvolveu-se através de uma metodologia de natureza qualitativa, sendo que a recolha de dados provenientes das atividades propostas foi feita através de observação participante, inquéritos por entrevista e análise da intervenção (interações e resolução da tarefa).

Com base nos dados recolhidos, considerou-se possível proporcionar momentos de aprendizagem e ou exercitação de conteúdos de formação de palavras com recurso a *Escape Rooms*, desde que com intervenção inicial do professor na orientação e preparação dos alunos para as interações em trabalho colaborativo.

**Palavras-Chave:** Formação de palavras, Gamificação, *Escape Rooms*, Trabalho colaborativo

## **ABSTRACT**

This research report presents a reasoned reflection on the implementation of a project developed in a non-formal educational context, with a small group of children in the 3rd and 4th grades of Primary School, as part of the Internship IV Curricular Unit, part of the Master's Degree in Pre-School Education and Primary School Teaching.

Since it was developed in 2021, during the Covid-19 pandemic, this project differs from others of its kind, especially regarding the context of implementation.

The study, entitled *Playing with Word Formation in an Escape Room Context*, has two main objectives: (1) to understand the impact of using Escape Room-style gamification tasks on learning and/or word formation processes, and (2) to verify the contribution of student interactions in collaborative work, on grammatical learning.

This study was developed using a qualitative methodology, with data from the proposed activities being collected through participant observation, interview surveys and analysis of the intervention (interactions and task completion).

Based on the data collected, it was considered possible to provide moments of learning and/or practicing word formation content using Escape Rooms, provided that the teacher initially intervened to guide and prepare students for collaborative work interactions.

**Keywords:** Word formation, Gamification, Escape Rooms, Collaborative work

## ÍNDICE

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>11</b>
<b>CAPÍTULO 1</b> .....	<b>14</b>
<b>ENQUADRAMENTO TEÓRICO</b> .....	<b>14</b>
<b>1. Ensino e aprendizagem da gramática</b> .....	<b>14</b>
1.1. Gramática: Clarificando conceitos .....	14
1.2. Objetivos do ensino da Gramática .....	17
1.3. Didática da Gramática.....	18
1.4. Laboratório Gramatical.....	21
1.5. A Gramática nos Documentos Orientadores .....	24
1.6. Consciência Lexical e Consciência Morfológica .....	27
<b>2. Língua Portuguesa e as TIC</b> .....	<b>32</b>
2.1. TIC nos documentos orientadores do ensino da língua .....	32
2.2. Literacia Digital e Gamificação.....	35
<b>CAPÍTULO 2</b> .....	<b>43</b>
<b>METODOLOGIA</b> .....	<b>43</b>
<b>1. Objetivos e Questões de investigação</b> .....	<b>43</b>
<b>2. Natureza do Estudo</b> .....	<b>45</b>
<b>3. Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados</b> .....	<b>46</b>
3.1. Observação participante .....	47
3.2. Inquérito por Entrevista .....	48
<b>4. Metodologia de Análise de Dados</b> .....	<b>49</b>
<b>CAPÍTULO 3</b> .....	<b>53</b>
<b>PLANO DE INTERVENÇÃO</b> .....	<b>53</b>
<b>1. Contexto e participantes</b> .....	<b>53</b>
<b>2. Descrição da Intervenção Pedagógica</b> .....	<b>54</b>

2.1.	Preparação.....	55
2.2.	Apresentação.....	58
2.3.	Jogo.....	59
2.4.	Conclusão.....	71
<b>3.</b>	<b>Análise da Intervenção.....</b>	<b>71</b>
3.1.	Tipos de interação/discurso na resolução das tarefas.....	72
3.2.	Resolução das tarefas.....	74
	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>79</b>
	<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>83</b>
	<b>ANEXOS.....</b>	<b>88</b>
	Anexo A – Autorização de Participação e Recolha de Imagem.....	88
	Anexo B – Comunicado Oficial.....	89
	Anexo C – Dicas de resolução.....	90
	Anexo D – 1ª. Atividade digital.....	91
	Anexo E – Mensagem do Sr. Olavo.....	92
	Anexo F – Transcrição 1 – Radical da Palavra.....	93
	Anexo G – Transcrição 2 – Palavras derivadas.....	95
	Anexo H – Transcrição 3 – Desconstrução Morfológica.....	96
	Anexo I – Respostas da tarefa Pedido de última hora.....	97

## ÍNDICE DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> Enigma da Tarefa 0 .....	59
<b>Figura 2</b> Solução da Tarefa 0 .....	60
<b>Figura 3</b> Pedido de última hora.....	61
<b>Figura 4</b> Menu de jogo no <i>Escape Room</i> digital.....	62
<b>Figura 5</b> Exemplo da 1. <sup>a</sup> tarefa digital.....	63
<b>Figura 6</b> Exemplo de Feedback das tarefas digitais.....	64
<b>Figura 7</b> Proposta da Tarefa 2.....	64
<b>Figura 8</b> Mensagem da cidadã .....	65
<b>Figura 9</b> Enunciado da Tarefa 3 .....	66
<b>Figura 10</b> Exemplo de proposta da Tarefa 3 .....	66
<b>Figura 11</b> Proposta de tarefa 4 .....	67
<b>Figura 12</b> Proposta da tarefa 5 .....	68
<b>Figura 13</b> Exemplo tarefa 5 .....	69
<b>Figura 14</b> Última questão de jogo.....	70
<b>Figura 15</b> Registo de resolução da Tarefa 4 .....	78

## ÍNDICE DE TABELAS

<b>Tabela 1</b> Comparação da apresentação da Gramática nos documentos orientadores mais recentes .....	27
<b>Tabela 2</b> Comparação dos objetivos para o desenvolvimento da Consciência Lexical e Consciência Morfológica nos documentos orientadores mais recentes.....	30
<b>Tabela 3</b> Objetivos para a implementação da Gamificação.....	38
<b>Tabela 4</b> Objetivos e Questões de investigação.....	44
<b>Tabela 5</b> Categorias de análise das interações das crianças.....	51
<b>Tabela 6</b> Plano de Atividades .....	55
<b>Tabela 7</b> Questões para a entrevista inicial .....	57
<b>Tabela 8</b> Questões para a entrevista final .....	71

## **ABREVIATURAS**

CEB – Ciclo do Ensino Básico

LG – Laboratório Gramatical

AE – Aprendizagens Essenciais

DT – Dicionário Terminológico

TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação

OC – Orientações curriculares

ERE – *Escape Rooms* Educativas

## INTRODUÇÃO

Durante o meu percurso escolar/académico, sempre reconheci um especial interesse por disciplinas da área da linguística, sendo a língua portuguesa, talvez por ser a minha língua materna, uma das que mais interesse me despertava.

Ao longo do meu desenvolvimento académico e pessoal, sempre valorizei o conhecimento da língua e a sua correta utilização. Tendo vivido sempre num contexto desfavorecido onde a variedade de dialetos e o uso da língua é mais popular e descuidado, sempre senti necessidade de conhecer a minha língua e de saber aplicá-la com correção e, até certo ponto, considero ter sido capaz de o fazer.

Contudo, essencialmente nos ciclos que compõem o ensino obrigatório, senti sempre dificuldades em evidenciar Conhecimento Explícito e Metalinguístico sobre a língua portuguesa, a Gramática sempre foi o meu maior desafio por sentir que não era capaz de identificar e classificar unidades, normas e estruturas da língua, sem dificuldade.

Assim, querendo desafiar-me no final de mais um ciclo formativo e reconhecendo a importância que as aprendizagens iniciais têm no desenvolvimento de competências linguísticas, uma vez que, tal como referido por Duarte (2008), o acesso ao conhecimento explícito da língua no momento certo promove a proficiência no uso da mesma, tomei a decisão de encontrar uma forma de trabalhar com conteúdos de gramática no meu projeto de intervenção. Podia dizer que assim surgiu o tema deste relatório, mas na verdade, surgiu apenas a vontade de desenvolver um projeto usando gramática.

O tema deste projeto surge de uma outra necessidade que se revelou mais tarde, com o surgimento da *Covid-19* e a implementação do estado de Pandemia que obrigou a que a conclusão do meu Mestrado tomasse um rumo diferente do que era previsto e que, em vez de ter de desenvolver um projeto para implementar em contexto de estágio com uma

turma de 1.º ciclo, nos obrigou a projetar um plano de intervenção passível de ser implementado, mas que não o seria, mantendo-se apenas teórico.

Por esta altura já não estava tão motivada para prosseguir com o desafio da Gramática, tinha-se perdido um elemento fundamental, a possibilidade de aplicar em contexto e, possivelmente, ajudar crianças que tivessem as mesmas dificuldades que sempre tive, até que a oportunidade voltou a surgir com a proposta de criar um plano de intervenção que combinasse um conceito ainda pouco desenvolvido - Gamificação e a Gramática, podendo esse plano ser implementado num contexto não-formal de educação, num Centro de Atividade de Tempos Livre com o qual tinha um vínculo profissional.

Em 2021, quando foi incitado este projeto, o mundo reorganizava-se depois de meses de isolamento e de interações sociais através de dispositivos e ferramentas digitais. Estávamos em plena Era digital e os nativos digitais, conforme definiu Prensky (2001) tornavam-se cada vez mais exigentes acompanhando a evolução da tecnologia e despertando o olhar das escolas e professores para a utilização de recursos digitais como forma de potenciar aprendizagens e motivar os alunos para combater o insucesso (Xavier, 2012).

Foi então da vontade de me desafiar, do interesse por um conceito novo que iria facilmente ser uma realidade na minha futura sala de aula e pela possibilidade de implementar o meu projeto que ele surgiu, intitulado *Jogar com a Formação de Palavras em Contexto de Escape Room*. Direcionado para o trabalho de conteúdos de Formação de palavras e organização do léxico, transversais aos quatro anos do 1.º CEB, este projeto tem como objetivos (1) Compreender o impacto da utilização de tarefas de Gamificação de estilo *Escape Room* na aprendizagem de processos de formação de palavras e (2) Verificar o contributo das interações dos alunos, em trabalho colaborativo, sobre aprendizagens gramaticais, tendo sido a partir deles definidas as seguintes questões de investigação:

- 1) Poderão conteúdos de formação de palavras ser aprendidos ou explorados em contexto de jogo de tipo *Escape Room*?

- 2) Que tipo de interações surgem em contexto de aprendizagem mediada por tarefas-jogo e de que modo contribuem para a aprendizagem dos alunos?

Estas questões permitiram uma articulação entre conteúdos da língua portuguesa, mais propriamente relacionados com a gramática na sua dimensão relacionada com a formação de palavras e organização do léxico com conteúdos das Tecnologias de Informação e Comunicação e conteúdos de cidadania, sendo que entre elas se traçava a possibilidade de contemplar a maioria das Áreas de Competências previstas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Martins et al., 2017), garantindo não só integração curricular, como a possibilidade de transportar este estudo e o seu plano de intervenção para outras áreas de conteúdo e assim poder ser usado de formas diferentes em contexto de sala de aula.

O presente relatório está dividido em quatro capítulos, sendo que, no primeiro, são exploradas mais objetivamente as questões ligadas às competências e áreas de conhecimento associadas a este projeto, através da apresentação do enquadramento teórico, de modo a atribuir-lhe suporte válido. Neste primeiro capítulo são também abordadas as temáticas em estudo à luz dos documentos oficiais de orientação do ensino em Portugal.

O Capítulo 2 apresenta informação sobre a metodologia adotada para o desenvolvimento deste projeto, sendo definidos os modos de ação através de uma metodologia naturalista e qualitativa com recolha e análise de dados obtidos enquanto participante ativo do próprio processo investigativo. Em seguida, no Capítulo 3, dadas as especificações deste projeto, foram agrupados o plano de intervenção e a análise dessa mesma intervenção.

Por fim, no último destes quatro capítulos, é apresentada uma reflexão fundamentada sobre os dados recolhidos ao longo do projeto, de modo a responder às questões de investigação e compreender se foram satisfeitos os objetivos definidos.

## CAPÍTULO 1

### ENQUADRAMENTO TEÓRICO

O tema do presente projeto centra-se no ensino e na aprendizagem de conteúdos da Gramática, assim, considerámos pertinente iniciar este enquadramento com a definição e clarificação deste conceito e de outros a ele associados.

#### 1. Ensino e aprendizagem da gramática

##### 1.1. Gramática: Clarificando conceitos

Em contexto educativo, refere Duarte (2008) que o termo “gramática” inclui tanto o estudo do conhecimento da língua que o indivíduo possui e utiliza de forma intuitiva e inconsciente, sendo este considerado Conhecimento Implícito, quanto a descrição e explicação das regras e propriedades que regulam a utilização oral e escrita dessa mesma língua, ou seja, o conhecimento formal da língua, entendido como Conhecimento Explícito. Para compreender a complexidade do conceito “Gramática” em contexto educativo, importa, portanto, abordar e definir estes dois conceitos de “Conhecimento Implícito” e “Conhecimento Explícito”, bem como o conceito que é considerado, pela mesma autora, a ponte entre ambos, a “Consciência Linguística”.

De modo a melhor enquadrar a definição de Conhecimento Implícito, importa referir que, à semelhança de outras áreas do desenvolvimento humano, também o desenvolvimento linguístico de uma criança se inicia de forma precoce e sem que seja necessária uma escolarização formal numa primeira fase, sendo o seu ambiente familiar e social o educador primordial e a principal fonte de indutores da “aprendizagem” espontânea da língua. No seu processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem, a criança começa a compreender e a utilizar a língua muito antes do seu ingresso no ensino formal, conseguindo gradualmente identificar e utilizar

inconscientemente e de forma intuitiva e natural regras que caracterizam o funcionamento dessa mesma língua (Gonçalves et al., 2011).

A criança vai desenvolvendo as suas capacidades de utilização da língua a partir da exploração e treino do seu aparelho fonador, passando pela produção de sons associados à sua língua. Esses sons vão ser organizados sequencialmente de modo a formar unidades básicas compostas por consoante e vogal e, posteriormente, unidades mais complexas, palavras e outras estruturas linguísticas com nível de complexidade crescente, sendo este processo influenciado por diversos fatores biológicos, cognitivos e sociais (Sim-Sim et al., 2008).

É então considerada Conhecimento Implícito esta utilização intuitiva e informal da língua e os conhecimentos estruturais sobre a mesma, que as crianças vão adquirindo nos seus primeiros anos de vida, a partir das influências do meio e relacionadas com o seu desenvolvimento físico, cognitivo e social.

Ainda em idade pré-escolar, conforme previsto nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar [OCEPE] (Silva et al., 2016), as crianças estão envolvidas em situações onde existe exploração da língua de forma lúdica, situações estas que começam a proporcionar às crianças a perceção da língua para além da sua intencionalidade comunicativa, mostrando-a como um “objeto de reflexão, promovendo uma tomada de consciência cada vez mais complexa e estruturada sobre a forma como é constituída, e como se organizam os seus elementos” (p.64).

É então importante perceber que, à entrada no 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB), que marca o início do ensino formal obrigatório, as crianças possuem já um vasto leque de conhecimento linguístico, Conhecimento Implícito, inclusive de regras estruturais da língua, e que obtiveram esse conhecimento de forma intuitiva e espontânea (Costa et al., 2011; Duarte, 2008; Sim-Sim et al., 1997).

Ao longo do processo de desenvolvimento da linguagem, mesmo antes da entrada no ensino formal, as crianças vão desenvolvendo também a sua capacidade de refletir sobre a língua, encontrando regularidades e

fazendo generalizações. Esta capacidade de observar e refletir sobre a língua significa que a criança está a desenvolver a sua Consciência Linguística (Batalha, 2018; Duarte, 2008), processo este que se inicia de forma natural “ao nível das estruturas linguísticas que já estão adquiridas e estabilizadas ou em estabilização” (Gonçalves et al., 2011, p. 16).

O desenvolvimento da Consciência Linguística da criança vai permitir-lhe que se aproprie, de forma progressivamente mais consciente, das propriedades e das normas da língua e que pense sobre essas características de modo a melhorar a sua utilização. Nesta fase, a criança é capaz de se distanciar de modo a fazer uma reflexão e sistematização sobre a língua e a sua utilização, através de verbalizações espontâneas e através do recurso a termos gramaticais que começa a aprender no pré-escolar e no 1.º ciclo. Este processo representa a transição entre o Conhecimento Implícito e o Conhecimento Explícito e tem especial desenvolvimento ao longo do 1.º CEB, fase em que as crianças começam a ter, formalmente, aprendizagens sobre a língua, que dificilmente são adquiridas de forma intuitiva anteriormente (Duarte, 2008).

À entrada no 1.º CEB, é esta Consciência Linguística que se pretende desenvolver, de modo a que os alunos possam, ao longo do seu percurso escolar, desenvolver os seus conhecimentos e aptidões evoluindo a partir dos seus conhecimentos anteriores (Conhecimento Implícito) até ao Conhecimento Explícito, através da “consciencialização e a explicitação do conhecimento linguístico, por meio de um trabalho reflexivo e indutivo” (Batalha, 2018, p. 10).

O Conhecimento Explícito da Língua, aquele que não é adquirido de forma intuitiva e que tem de ser ensinado aos alunos, é caracterizado pela consciencialização sobre o conhecimento implícito, ou seja, os alunos começam a estabelecer uma relação entre o uso que fazem da língua e as suas propriedades formais, são orientados para o reconhecimento de regularidades da língua, para os desvios de alguns padrões e para normas que têm de ser aprendidas. Este conceito, estando ligado à ideia de que as crianças partem dos conhecimentos prévios, só faz sentido se for realmente

considerada a existência de Conhecimento Implícito, não o desvalorizando ou esquecendo quando se programa o ensino do Conhecimento Explícito.

Saber nomear e dar significado aos componentes da língua e caracterizá-los permitirá ao aluno uma seleção adequada das unidades e estruturas linguísticas a utilizar em determinada situação e contexto, tal como permitirá ao aluno saber como se organiza e funciona a língua, mobilizando termos e conceitos específicos da mesma. Fundamentalmente, promove capacidades de reflexão metalinguística que contribuirão para o desenvolvimento do pensamento crítico e da capacidade de resolução de problemas (Costa et al., 2011; Duarte, 2008; Sim-Sim et al., 1997).

## **1.2. Objetivos do ensino da Gramática**

Partindo do princípio de que o Conhecimento Explícito da língua favorece as capacidades de leitura e escrita dos alunos e, conseqüentemente, tem grande importância para o sucesso escolar, Duarte (2008) organiza em três linhas de argumentação os benefícios relacionados com o ensino da Gramática, entendido como desenvolvimento da Consciência Linguística. A autora define então objetivos instrumentais, objetivos atitudinais e objetivos cognitivos gerais e específicos que se prendem, de modo geral, com a consciencialização e sistematização de propriedades da língua, a mobilização de conhecimentos adequados às situações de uso, a autoconfiança linguística, respeito e tolerância para com a diversidade linguística e o conhecimento de aspetos da língua que os alunos utilizam, simplesmente pela utilidade que conhecer sempre mais tem no desenvolvimento dos alunos.

Se nos debruçarmos mais detalhadamente sobre os **objetivos instrumentais** para o ensino-aprendizagem da gramática, compreendemos que o trabalho da Consciência Linguística permite o desenvolvimento de competências essenciais à utilização da língua de modo mais cuidado, rigoroso e sofisticado, com conhecimento de variedades linguísticas, capacidade de refletir sobre elas e selecionar o discurso de forma adequada ao contexto e intenção comunicativa; e ainda competências que permitem o

desenvolvimento de capacidades de estudo e maior facilidade na aprendizagem de línguas estrangeiras.

Também a nível dos **objetivos atitudinais-axiológicos**, a Consciência Linguística é apontada pela autora como uma mais-valia, na medida em que ao conhecer e compreender variedades linguísticas a par da variedade padrão utilizada em meio escolar, os alunos compreendem a validade da sua variedade linguística de origem, que pode ser distinta da padrão, sentindo-se mais confiantes na sua utilização e nas suas capacidades de seleção e utilização, bem como desenvolvem um maior sentimento de tolerância cultural e linguística.

O desenvolvimento da Consciência Linguística promove também o cumprimento dos **objetivos cognitivos gerais e específicos** que preveem que os alunos consigam ver e compreender a língua como um objeto de estudo que pode ser explorado da mesma forma que se exploram acontecimentos e fenómenos científicos, sendo tidas em foco as ações de observação, generalização, comparação e resolução de problemas envolvendo características e estruturas da língua, ações estas que permitem aos alunos tomar consciência e refletir analiticamente sobre os seus conhecimentos e sobre a própria língua de forma objetiva e estruturada.

### **1.3. Didática da Gramática**

Tem sido amplamente estudada a ideia de que a forma como somos ensinados tem influência direta nos conhecimentos que adquirimos e nas competências que desenvolvemos em qualquer área do saber. Aplicando esta ideia às aprendizagens sobre a língua, é importante refletir sobre as práticas de ensino da gramática existentes no nosso sistema educativo, a sua evolução e a relação com o sucesso na obtenção de competências e conhecimentos relacionados com a língua.

Segundo Costa (2010), existem três formas de ensinar gramática e todas elas são utilizadas em sala de aula em Portugal, sendo estas baseadas na perspetiva tradicional, na perspetiva de ensino da gramática “em contexto” e numa terceira perspetiva que abrange diversas correntes de

ensino da língua e que pode ser denominada como *Linguistic Awareness* ou Consciência Linguística.

A primeira destas três perspectivas assume uma metodologia de ensino baseada na apresentação de definições e regras que deverão ser conhecidas e memorizadas pelos aprendentes para seja possível utilizar corretamente a língua. As definições das gramáticas pedagógicas ditas tradicionais apresentam-se muitas vezes complexas, incompletas e inflexíveis, tornando difícil a exploração e observação dos dados linguísticos feita autonomamente pelos alunos (Costa et al., 2011), o que torna pouco efetiva a capacidade de mobilizar conhecimento sobre a língua em situações específicas de uso, tornando-se este método útil apenas para o conhecimento de normas da língua, mas não para a sua mobilização e boa utilização. Esta constitui a principal fragilidade desta abordagem tradicional, em oposição com a vantagem de ser uma boa forma de desenvolvimento e treino das capacidades de memorização que são úteis em determinados casos da língua em que as normas são invariáveis e devem realmente ser conhecidas e memorizadas.

Na segunda perspectiva, associada ao domínio da abordagem comunicativa no ensino das línguas, é preconizada a mobilização e operacionalização do conhecimento gramatical apenas em situações que permitam uma reflexão sobre a língua “promovida em função do uso” e não de forma isolada e descontextualizada, sendo então auxiliar das competências comunicativas ler/escrever e ouvir/falar (Costa, 2010). Esta perspectiva comunicativa tem em comum com a perspectiva tradicional uma visão instrumental, que procura corrigir os erros e ensinar a norma. A didática da gramática adotada segue maioritariamente uma “pedagogia do erro”, focando-se em situações onde se identificam desvios à norma (Costa et al., 2011). Nesta perspectiva a mobilização de conhecimento gramatical ligado a situações concretas, apresenta-se como uma mais-valia para os alunos na resolução de problemas da oralidade, escrita e leitura. De igual forma, o reconhecimento da importância do trabalho entre o Conhecimento Implícito e o Conhecimento Explícito, por se partir da experiência linguística

dos alunos para a sistematização do conhecimento, é considerado uma vantagem desta abordagem de ensino-aprendizagem da gramática em oposição à desvantagem de transportar o conhecimento da língua para um patamar de inferioridade relativamente às restantes competências (Costa, 2010).

A terceira destas perspectivas, referida em Costa (2010) a partir de James e Garrett (1991) como *Language Awareness* ou *Linguistic Awareness*, propõe uma forma de ensino da gramática que valorize “os processos, as estratégias e as estruturas envolvidas nas situações de interação oral, de escrita, de leitura”, proporcionando aos alunos a capacidade de monitorizar e controlar os seus discursos de modo consciente (Costa, 2010, p. 36). Nesta perspectiva, que inclui a abordagem do Conhecimento Explícito da Língua (Costa et al., 2011; Duarte, 2008; Sim-Sim et al., 1997) assumem-se os benefícios da utilização de abordagens pedagógicas diferentes, como complementares, e valoriza-se um espaço para o ensino autónomo da gramática, tendo em atenção o percurso existente entre as aprendizagens intuitivas dos alunos e as que ocorrem de modo formal e respeitando essas variações, incluindo-as no processo de ensino-aprendizagem com vista à promoção da comparação e explicitação de aprendizagens gramaticais.

Enquanto as duas primeiras perspectivas têm como objetivos escrever e falar bem, tal como resolver problemas de compreensão oral e escrita, numa visão instrumental e normativa, a perspectiva de *Linguistic Awareness* (da Consciência Linguística ao Conhecimento Explícito da língua), para além destes objetivos instrumentais, também visa responder aos objetivos atitudinais e aos objetivos cognitivos gerais e específicos, referidos na secção anterior, explicados por Duarte (2008), uma vez que, nesta perspectiva, não se ensina apenas a variedade padrão do Português, sendo valorizadas diversas variedades da língua, promovendo a autoconfiança e a tolerância linguística e cultural, o treino do pensamento analítico e reflexivo e a curiosidade científica dos alunos.

Esta última característica – o estímulo da curiosidade científica – adequa-se a pedagogias e atividade de aprendizagem ativa ou aprendizagem pela ação, que são preconizadas na didática em diversas áreas curriculares, deixando de estar apenas associada às ciências naturais, como a Física e a Química, abrindo espaço ao trabalho de construção faseada de conhecimento linguístico, através da promoção de momentos de exploração e manipulação de dados de língua por parte dos alunos, que levem então à “explicitação, sistematização e classificação de processos e unidades da língua” através, por exemplo, de Oficinas ou Laboratórios Gramaticais (Costa, 2010).

Partindo do princípio de que *“most of the data needed for a grammar lesson are already in the children’s heads, so the teacher’s role is mainly to guide them in exploring the patterns in the data and in gradually expanding their linguistic horizons”* (Hudson, 1992, citado por Costa et al., 2011 e por Costa, 2010), estas metodologias de aprendizagem pela ação pressupõem preparação dos professores de forma a direcionar os alunos para as suas descobertas, análises e comparações, que devem ser organizadas em etapas como uma investigação científica. Uma destas metodologias, mais conhecida nas escolas portuguesas, é a “Oficina Gramatical” (Duarte, 1992) ou o “Laboratório Gramatical”, designação dada por Duarte (2008) à mesma metodologia adaptada para o 1.º ciclo, numa perspetiva de desenvolvimento da Consciência Linguística.

#### **1.4. Laboratório Gramatical**

Ensinar e aprender gramática não se revela uma tarefa simples, pelo que a importância na diversificação de métodos e estratégias vem a ser crescentemente reconhecida ao longo dos anos. No processo de ensino-aprendizagem, tem sido visível uma evolução desde o ensino tradicional, mais expositivo, apoiado sobretudo na memorização de padrões e regras transmitidas aos alunos, pelo professor, e trabalhadas com exercícios de

treino, à utilização de metodologias de aprendizagem ativa, como é o caso do Laboratório Gramatical (LG).

Apresentado pela Professora-Investigadora Inês Duarte como Oficina Gramatical (1992) e posteriormente como Laboratório Gramatical, esta metodologia para o ensino da gramática assume-se como uma abordagem “que proporcione às crianças oportunidades para adquirirem, exercitarem e desenvolverem um “olhar de cientista”: por outras palavras, que as iniciem na forma de interrogar a realidade (neste caso, a língua e os seus usos) e sobre ela refletir (...)” (Duarte, 2008, p.18) que se apoia na afirmação da autora de que é de suma importância que as crianças se apercebam de que a língua é, por si só, um objeto de estudo que pode ser visto de forma investigativa e científica, como as ciências naturais, por exemplo.

De nodo a seguir esta metodologia, é necessário passar por diversas etapas conforme apresenta Duarte (2008) através da mnemónica **POHTVEA**, em que cada letra corresponde a palavras-chave do trabalho em LG:

**P-** Pergunta ou Problema, que surge a partir de dados proporcionados pelo professor ou de produções dos próprios alunos;

**O-** Observar, ação que segue o questionamento inicial para que sejam encontrados padrões ou identificados aspetos relevantes que possam conduzir à resposta à questão formulada ou resolução do problema;

**H-** Hipóteses que devem ser formuladas pelos alunos com base nos resultados das suas observações e dos seus conhecimentos prévios;

**T-** Testar as hipóteses formuladas anteriormente, através de atividades que pressuponham a manipulação de dados recolhidos ou sugeridos, pelo professor e/ou alunos, de modo a isolar a hipótese mais adequada;

**V-** Validar a hipótese isolada, através da tentativa de generalização e análise comparativa com outras informações e/ou problemas equivalentes;

**E-** Exercitar, não só no momento do LG, mas em todo o percurso nesse ano letivo ou ciclo, de modo a automatizar a utilização da aprendizagem construída no LG;

**A-** Avaliar a aprendizagem construída, de forma integrada e oportuna.

Em suma, os momentos de LG devem ser constituídos por uma fase de planificação onde devem ser selecionados e preparados os dados a estudar, uma fase de observação e descrição de dados onde os alunos deverão formular hipóteses e testá-las e, para que se possa dar como concluído o processo de laboratório, deve existir ainda uma fase de treino e uma fase de aplicação e avaliação onde os alunos deverão ter tempo para treinar e sistematizar as suas descobertas e só depois verificar se os conteúdos investigados foram ou não adquiridos conforme esperado (Costa et al., 2011).

A utilização das metodologias de aprendizagem ativa e pela descoberta podem ser enquadradas com base nos documentos orientadores do ensino, se virmos, por exemplo, algumas das estratégias sugeridas nas *Aprendizagens Essenciais* (AE) de Português, para o 4º ano (2018), que preveem a formulação de questões, a manipulação de palavras e dos seus constituintes e a descoberta de regularidades na formação de palavras.

Por outro lado, Duarte (2008), Costa et al. (2011) e Xavier (2012) chamam a atenção para o facto de que estas metodologias, apesar de mostrarem claras vantagens na concretização de objetivos cognitivos e instrumentais, não excluem outras formas de ensino-aprendizagem da gramática, inclusive a memorização de paradigmas e regras que podem não ser possíveis de ser aprendidos de outro modo.

Assim, para que as aprendizagens de gramática sejam bem-sucedidas, os alunos deverão também memorizar alguns conceitos e regras necessários à utilização competente da língua, sendo oportuno e benéfico para a aprendizagem que sejam utilizadas ambas as metodologias. Conforme apontado por Costa et al. (2011), a metodologia de LG não será

a mais adequada quando as aprendizagens a realizar não impliquem a descoberta, como por exemplo quando o esperado é a conjugação de verbos irregulares que, por não ter nenhum fator a descobrir, são obtidas através da memorização de tabelas de conjugação.

Partindo destes princípios, os professores têm então a responsabilidade de proporcionar aos alunos atividades de vários tipos e que abranjam diversas áreas da gramática de modo a proporcionar-lhes a capacidade de questionar a língua, a sua estrutura e funcionamento, ajudando-os a questionar, observar, testar e validar descobertas e conhecimentos que os farão, gradualmente, melhores conhecedores e utilizadores da língua (Duarte, 2008), mas também que permitam o processo natural de memorização de aspetos específicos.

A exigência colocada no papel do professor como orientador e mediador das aprendizagens em LG pode também tornar-se um ponto limitador da utilização desta metodologia, devido à exigência de grande preparação linguística do professor, bem como de tempo de preparação das atividades e posteriormente de concretização com os alunos que, por sua vez, também necessitam de tempo por ser esta uma “abordagem que implica o pensamento, a construção do saber por parte dos alunos e isso exige tempo” (Xavier, 2012, p. 474).

O fator tempo e o fator dificuldade na preparação e implementação de atividades de LG poderá estar a condicionar a prática desta metodologia em sala de aula, reforçando a necessidade de existirem mais materiais de apoio para os professores que tenham menos experiência neste tipo de abordagem de aprendizagem ativa, de modo a potenciar uma maior uniformidade de oportunidades para os alunos.

## **1.5. A Gramática nos Documentos Orientadores**

Nos documentos orientadores em Portugal, o ensino da gramática tem sofrido alterações desde a forma como é referido à sua importância, tendo, desde o programa curricular de 1991 até à atualidade, evoluído do conceito de Funcionamento da Língua, que deveria ser abordado sempre

em contexto e com foco na operacionalização das regras da língua em detrimento da reflexão sobre as mesmas, a competência nuclear essencial e imprescindível às restantes competências da língua nos mais recentes documentos orientadores, começando então a ser referida como Conhecimento Explícito da Língua e passando a ser trabalhada como uma competência autónoma (Costa, 2010; Costa et al., 2011) nos programas de 2009 para, posteriormente, com a entrada em vigor dos programas e metas curriculares de 2015 sofrerem um retrocesso dando, novamente, espaço ao ensino transmissivo centrado “no conhecimento de listas de termos e de conceitos, privilegiando um ensino da gramática em função da leitura e do aperfeiçoamento da expressão oral e escrita” (Batalha & Costa, 2020, p. 41).

Sendo cada vez mais discutida esta ligação entre capacidades e conhecimentos linguísticos com o sucesso escolar, o Conhecimento Explícito da Língua tem vindo a ganhar espaço e importância nos currículos escolares e vindo a ser visto mais do que um complemento de apoio à leitura, escrita e oralidade, como competência nuclear (Costa et al., 2011; DGE, 2018; Sim-Sim et al., 1997).

Desde a Reforma do Sistema Educativo de 1986, surgiram documentos diversos com vista à regulação do ensino da língua. Um dos principais oponentes à perspetiva comunicativa dos programas de 1991 foi o *Currículo Nacional para o Ensino Básico* (DEB, 2001), que causou a alteração da forma como a gramática vem sendo conceptualizada nos mais atuais documentos reguladores do ensino do Português. Neste documento, pela primeira vez, as aprendizagens gramaticais foram designadas numa componente autónoma, o “Conhecimento Explícito”. Os Programas de Português (DGIDC, 2009) que viriam substituir os de 1991, mantiveram a designação “Conhecimento Explícito da Língua”, contudo, as Metas Curriculares (DGE, 2012) e mais recentemente a atualização para o Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico (Buescu et al., 2015), retrocedeu em termos metodológicos, voltando a um ensino instrumental do conhecimento sobre a língua, que passou a designar como “Gramática”. Com o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

(Martins et al., 2017) o sistema educativo português retomou a aposta num currículo centrado em competências. No caso do ensino da língua, as Aprendizagens Essenciais de Português (2018) mantêm a designação “Gramática”, mas retomam a conceptualização de ensino da gramática como um processo de explicitação do conhecimento linguístico, passando pela promoção da consciência linguística e pela sistematização do conhecimento explícito: “um adequado desenvolvimento da consciência linguística e um conhecimento explícito da estrutura, das regras e dos usos da língua portuguesa” (Direção-Geral de Educação [DGE], 2018, p. 2).

Ao analisarmos a forma como a gramática é apresentada nos documentos orientadores mais recentes, como o Programa e Metas Curriculares (2015), e nos documentos atualmente em vigor – Aprendizagens Essenciais (2018), é possível verificar esta divergência entre a gramática como auxiliar das competências de oralidade, leitura e escrita e a gramática como instrumento de desenvolvimento da consciência linguística, com vista ao domínio da língua, como é possível verificar na Tabela 1.

**Tabela 1**

*Comparação da apresentação da Gramática nos documentos orientadores mais recentes*

<b>Programa e Metas Curriculares, 2015, p.8</b>	<b>Aprendizagens Essenciais, 2018, p.3</b>
No domínio da Gramática, pretende-se que o aluno se aperceba das regularidades da língua e que, progressivamente, domine as regras e processos gramaticais, usando-os nas diversas situações da Oralidade, da Leitura e da Escrita. O ensino dos conteúdos gramaticais deve ser realizado em estreita sintonia com atividades inerentes à consecução dos objetivos dos restantes domínios.	No âmbito da gramática, o 1º ciclo do ensino básico permitirá aos alunos desenvolverem a sua consciência linguística, consolidando gradualmente a capacidade de reflexão e de domínio das regras que estruturam a língua e que regem o seu uso.

Nota. Adaptado de Buescu et al. (2015, p. 8) e de Direção-Geral de Educação (2018, p. 5)

De modo a tornar mais coerente o referencial curricular atual, em julho de 2021, foi publicado em Diário da República, pelo Gabinete do Secretário de Estado Adjunto e da Educação, o despacho 6605-A/2021, que determina que as *Aprendizagens Essenciais* e o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, a par da *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania* e os perfis profissionais/referenciais de competência, como referenciais curriculares das várias dimensões do desenvolvimento curricular são os documentos orientadores do currículo, revogando outros documentos curriculares referentes às disciplinas do ensino básico e secundário.

### **1.6. Consciência Lexical e Consciência Morfológica**

O domínio da Gramática, conforme definida anteriormente, é bastante extenso tornando necessário o foco deste projeto num conjunto

determinado de aprendizagens. Assim, foquemo-nos no desenvolvimento da Consciência Lexical e Morfológica e no trabalho que deverá potenciar esse desenvolvimento em meio escolar.

Importa, antes de mais, definir os conceitos de léxico e morfologia, situando-os no processo de ensino-aprendizagem. De acordo com o *Dicionário Terminológico* [DT], o léxico é definido como:

“O conjunto de todas as palavras ou constituintes morfológicos portadores de significados possíveis numa língua, independentemente da sua atualização em registos específicos. O léxico de uma língua inclui não apenas o conjunto de palavras efetivamente atestada num determinado contexto (cf. vocabulário), mas também as que já não são usadas, as neológicas e todas as que os processos de construção de palavras da língua permitem criar.”

Enquanto, ainda de acordo com o DT, se define morfologia como:

“Disciplina da linguística que descreve e analisa a estrutura interna das palavras e os processos morfológicos de variação e de formação de palavras.”

Por conseguinte, uma vez que podemos considerar o léxico como o conjunto de palavras que constituem a língua e a morfologia como a disciplina que estuda a estrutura dessas mesmas palavras, facilmente compreendemos a importância que estas áreas têm no desenvolvimento linguístico das crianças.

Do conjunto de conhecimentos inerentes à utilização da língua, o Conhecimento Lexical está presente na vida da criança desde sempre, na medida em que este não diz respeito apenas ao vocabulário utilizado pela criança, mas também por todas as palavras possíveis para determinada língua (Laranjeira, 2013).

No entanto, não podemos afirmar que o desenvolvimento lexical de uma criança antes da escolarização é igual à de outra em igual situação, uma vez que o capital lexical de cada indivíduo é influenciado por fatores externos, como os socioeconómicos, escolarização (neste caso, dos

familiares/cuidadores) e meio em que se insere (Laranjeira, 2013). Influência esta que causa disparidades nos conhecimentos e capacidades dos alunos à estrada no 1º ciclo e que, conseqüentemente, terá impactos no desenvolvimento das capacidades linguísticas da criança, na medida em que estas estão intimamente ligadas ao capital lexical que, quanto mais extenso for, maior facilidade trará às capacidades de leitura e escrita, conforme aponta Duarte (2011).

Por sua vez, também a Consciência Morfológica desempenha um papel importante no sucesso das competências de leitura, uma vez que o domínio da estrutura interna das palavras e conhecimento sobre formação de palavras permitem ao leitor “reconhecer nelas unidades menores com significado gramatical ou lexical” (Duarte, 2008, p.29).

Embora seja reconhecida a importância destas áreas para o sucesso escolar, estas têm tido pouca importância no sistema de ensino português, onde se tem descurado a influência positiva que o ensino explícito tem na resolução das lacunas iniciais das crianças que chegam ao 1º ciclo em patamares diferentes de desenvolvimento lexical e morfológico, para além de que, à entrada no 1º ano as crianças conhecem muito pouco as palavras ainda que possam saber a sua forma fónica, e até gráfica, e significado. Conhecer as palavras envolve muito mais (Duarte, 2011).

A seguinte tabela (Tabela 2) apresenta uma comparação entre a presença de objetivos para o desenvolvimento da Consciência Lexical e Morfológica nos documentos orientadores em vigor até julho de 2021, Programa e Metas Curriculares de Português (2015) e as Aprendizagens Essenciais (2018), ao longo dos quatro anos do 1º CEB.

**Tabela 2**

*Comparação dos objetivos para o desenvolvimento da Consciência Lexical e Consciência Morfológica nos documentos orientadores mais recentes*

Ano do 1ºCEB	Programa e Metas (2015)	Aprendizagens Essenciais (2018)
1º ano	<p><b>Descobrir regularidades no funcionamento da língua</b> Formar femininos e masculinos de nomes e adjetivos de flexão regular;</p> <p><b>Compreender formas de organização do léxico</b> Verificar que há palavras que têm significado semelhante e outras oposto – oralidade.</p>	<p>Ampliação do conhecimento lexical de base do aluno por meio de atividades que, por exemplo, impliquem ler, deduzir significados, perguntar, observar semelhanças entre palavras, organizar famílias de palavras.</p>
2º ano	<p><b>Explicitar regularidades no funcionamento da língua</b> Identificar nomes, determinantes artigos, verbos e adjetivos;</p> <p><b>Compreender formas de organização do léxico</b> Verificar que há palavras que têm significado semelhante e outras oposto – oralidade e leitura.</p>	<p>Utilização de critérios semânticos, sintáticos e morfológicos para identificar a classe de palavras;</p> <p>Ampliação do conhecimento lexical de base do aluno por meio de atividades que, por exemplo, impliquem ler, deduzir significados, perguntar, observar semelhanças entre palavras, consultar fontes, construir famílias de palavras;</p> <p>Desenvolver o conhecimento lexical passivo e ativo.</p>
3º ano	<p><b>Conhecer propriedades das palavras</b> Identificar nomes, pronomes, determinantes demonstrativos e possessivos, quantificadores numerais, advérbios de negação e afirmação e as três conjugações verbais; distinguir palavras variáveis e invariáveis; reconhecer masculinos e femininos de radicais diferentes; formar o plural e o feminino de nomes e</p>	<p>Depreender o significado de palavras a partir da sua análise e a partir das múltiplas relações que podem estabelecer entre si;</p> <p>Manipulação de palavras e constituintes de palavras que tornem possível: produzir palavras a partir de sufixos e prefixos,</p>

	<p>adjetivos terminados em -ão; flexionar pronomes pessoais e conjugar verbos regulares e irregulares no presente do indicativo;</p> <p><b>Compreender processos de formação e de organização do léxico</b></p> <p>Identificar radicais e afixos de uso frequente, produzir novas palavras a partir de sufixos e prefixos, reconhecer palavras da mesma família, identificar relações de significado entre palavras: sinónimo e antónimo.</p>	<p>organizar e construir famílias de palavras, descobrir regularidades na formação de palavras;</p> <p>Conhecer a família de palavras como forma de organização do léxico.</p>
4º ano	<p><b>Conhecer propriedades das palavras e explicitar aspetos fundamentais da sua morfologia e do seu comportamento sintático</b></p> <p>Formar o plural e feminino de nomes e adjetivos terminados em consoante, identificar e alterar os graus dos adjetivos, fazer variar os nomes em grau, conjugar verbos regulares e irregulares no indicativo e no imperativo, substituir nomes por pronomes pessoais, relacionar pronomes com os nomes que substituem;</p> <p><b>Compreender processos de formação e de organização do léxico</b></p> <p>Identificar radicais e sufixos e prefixos de utilização frequente, distinguir palavras simples e complexas, produzir novas palavras a partir de sufixos e prefixos, organizar famílias de palavras.</p>	<p>Manipulação de palavras e constituintes de palavras que tornem possível: produzir palavras a partir de sufixos e prefixos, organizar e construir famílias de palavras, descobrir regularidades na formação de palavras;</p> <p>Compreender regras de derivação das palavras e formas de organização do léxico (famílias de palavras).</p>

Nota. Adaptado de Buescu et al. (2015) e de Direção-Geral de Educação (2018)

## **2. Língua Portuguesa e as TIC**

### **2.1. TIC nos documentos orientadores do ensino da língua**

Ao longo de todos os séculos de existência da Humanidade, são conhecidos diversos momentos chave na história evolutiva da forma como vivemos, como nos comunicamos, desenvolvemos e aprendemos. Desde a descoberta do fogo e a invenção da roda, às revoluções industriais, chegando ao que se chama de Era Digital, definida pelo Glossário da Sociedade da Informação da Associação para a Promoção e Desenvolvimento da Sociedade da Informação (APDSI) como o período em que vivemos devido à disseminação das novas tecnologias digitais e o seu impacto sociocultural.

Os impactos desta Era tornaram-se tão evidentes ao nível do desenvolvimento humano que, em 2001, Marc Prensky apresenta o conceito de *Nativos Digitais* de modo a retratar os alunos nascidos no século XXI circundados pelas novas tecnologias, afirmando que “os alunos de hoje não são os mesmos para os quais o nosso sistema educacional foi criado” (p.1), alertando para o facto de que a escola precisa de acompanhar as evoluções tecnológicas, atualizando currículos e metodologias com vista ao acompanhamento das competências e necessidades dos alunos da atualidade.

Para Prensky (2001), os Nativos Digitais, os novos alunos do séc. XXI, são “falantes nativos” da linguagem digital, “estão acostumados a receber informações muito rapidamente. Eles gostam de processar mais de uma coisa por vez e realizar múltiplas tarefas. Eles preferem os seus gráficos antes do texto ao invés do oposto. Eles preferem acesso aleatório (como hipertexto). Eles trabalham melhor quando ligados a uma rede de contactos. Eles têm sucesso com gratificações instantâneas e recompensas frequentes. Eles preferem jogos a trabalhar “sério”” (p.2) e representam um desafio acrescido para os professores que vêm de uma Era diferente, pré-digital.

Este conceito, apesar de estar contextualizado no sistema educativo norte-americano, pode facilmente ser transportado para o sistema educativo português se tivermos em consideração a evolução do papel das TIC na vida das crianças, em geral, e das escolas, em particular.

A presença crescente das TIC na vida dos alunos portugueses conduziu à sua integração no currículo do 1.º CEB a partir do Decreto-Lei nº55/2018, onde no ponto 3 do 13.º artigo se pode ler a integração desta componente na matriz curricular-base como componente “ de integração curricular transversal potenciada pela dimensão globalizante do ensino, constituindo uma área de natureza instrumental, de suporte às aprendizagens a desenvolver”, indo assim ao encontro das competências previstas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.

Com o intuito de guiar a introdução das TIC na matriz-curricular do 1.º CEB, surgem então as Orientações Curriculares (OC) para as Tecnologias de Informação e Comunicação que apresentam esta componente organizada em quatro domínios:

- Cidadania Digital;
- Investigar e Pesquisar;
- Comunicar e Colaborar;
- Criar e Inovar.

Estas OC são então apresentadas com a pretensão de possibilitar aos alunos que, ao longo dos quatro anos deste ciclo de ensino, desenvolvam competências que lhes permitam a prática de “uma cidadania ativa, crítica e responsável” (Ministério da Educação, 2018), através do desenvolvimento de:

- Atitudes críticas, refletidas e responsáveis no uso de tecnologias, ambientes e serviços digitais;
- Competências de pesquisa e de análise de informação online;
- Capacidade de comunicar de forma adequada, utilizando meios e recursos digitais;

- Criatividade, através da exploração de ideias e do desenvolvimento do pensamento computacional com vista à produção de artefactos digitais.

Referindo ainda que os domínios apresentados nestas OC devem ser trabalhados em articulação com vista ao desenvolvimento previsto no Perfil dos Alunos, bem como “as situações de aprendizagem devem ser desenhadas de forma a permitir que os alunos se envolvam em projetos, resolvam problemas e se apropriem de forma saudável dos ambientes e das ferramentas digitais” (Ministério da Educação, 2018).

Se procurarmos então a ligação das TIC com o ensino da língua, podemos encontrar logo no início do percurso educativo das crianças, no pré-escolar, referência à importância que as tecnologias podem desempenhar no desenvolvimento e aprendizagens da criança, como se pode ler nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (2016, p.93):

“O acesso ao computador no jardim de infância, ou noutra local da comunidade, é um meio privilegiado na recolha de informação, na comunicação, na organização, no tratamento de dados, etc. Assim, possibilita aprendizagens, não só no âmbito do conhecimento do mundo, como também nas linguagens artísticas, na linguagem escrita, na matemática, etc.”

Quando passamos esta análise para as AE, conseguimos encontrar referências à utilização das TIC como estratégias de trabalho para os vários domínios, por exemplo, quando é indicada a utilização de suportes audiovisuais diversificados, o recurso à pesquisa e consulta de fontes diversas, inclusive da WEB e seleção de informação da WEB, sendo que é possível relacionar outras estratégias apresentadas com os recursos tecnológicos se pensarmos que existem variadíssimas possibilidades de jogos digitais de palavras, por exemplo, ou mesmo se pensarmos nas potencialidades de leitura, escrita e oralidade que os recursos digitais possibilitam, quer seja através de aplicações, programas, vídeos, áudios,

textos em formato digital ou até mesmo os jogos de vídeo que fazem parte do quotidiano das nossas crianças.

## **2.2. Literacia Digital e Gamificação**

Vivendo numa Era Digital onde cada cidadão, além de consumidor de conteúdos digitais, se torna também um hábil utilizador e contribui para a construção de comunidades, movimentos e conhecimento digital, também a literacia digital, ou como é apresentada por Loureiro e Rocha (2012), citando diversos autores, “a capacidade que uma pessoa tem para desempenhar, de forma efetiva, tarefas em ambientes digitais – incluindo a capacidade para ler e interpretar media, para reproduzir dados e imagens através da manipulação digital, e avaliar e aplicar novos conhecimentos adquiridos em ambientes digitais” tem vindo a ganhar espaço e importância no leque de conhecimentos e capacidades que devemos possuir, sobretudo para os nativos digitais.

Ainda segundo as autoras, a literacia digital, associada à literacia da informação, que permite aos indivíduos fazer utilização competente da informação com vista à aprendizagem, tornaram-se capacidades com implicação direta nos processos de aprendizagem ao longo da vida e imprescindíveis a uma sociedade “digital ou em rede” que exigirá competências específicas de cada um dos seus cidadãos.

Parte da literacia digital implica ter a capacidade de utilizar recursos digitais em contextos diversificados com diferentes objetivos. Uma destas formas apresentada pela primeira vez em 2002 por Nick Pelling é o conceito de Gamificação.

Surgiu inicialmente como uma forma de simplificar tarefas complexas na utilização de equipamentos e ferramentas digitais como consolas de jogos, máquinas de vendas, caixas multibanco e telemóveis e tem vindo a sofrer transformações e reformulações ao longo do tempo, a par da evolução tecnológica e digital, sendo em 2010 referido o termo Gamificação como uma ferramenta que se tornaria parte do quotidiano e que poderia ser

utilizado em diversas áreas, abrindo desde então o espaço necessário para que este conceito fosse evoluindo.

Araújo (2016) aponta diversas definições dadas por vários autores ao longo dos anos, tendo a maioria dessas definições uma base que coloca a Gamificação como um conceito transversal às vivências humanas, podendo ser utilizada nos mais variados contextos, que não são de jogo, através da aplicação de elementos e mecanismos de jogo, bem como o pensamento computacional para a resolução de problemas ou promoção de aprendizagens, no caso da educação.

Se pararmos para verificar o impacto dos jogos no quotidiano de adultos e crianças, facilmente percebemos que esta é uma prática cada vez mais comum, estando as novas gerações cada vez mais investidas não só na utilização de jogos, como também na criação dos mesmos, existindo um movimento crescente na indústria dos jogos digitais para todos os equipamentos digitais que possuímos atualmente, móveis ou não (Araújo, 2016).

Sendo a demanda por jogos e conteúdo digital estimulante, desafiante e divertido cada vez maior, também os utilizadores vão evoluindo a par da resposta tecnológica, criando indivíduos cada vez mais exigentes e com características que não acompanham a evolução social em outras áreas, como é o caso da educação e formação, tornando assim necessária uma evolução também destas para acompanhar as necessidades crescentes dos alunos e formandos que começam a exigir processos educativos mais estimulantes e onde a diversão e o envolvimento estão presentes em detrimento da pressão e seriedade excessivas, uma vez que se começa a compreender que é possível aprender de forma divertida e envolvente (Araújo, 2016; Prensky, 2001; Zanello, 2013) e que *“adding fun into the process will not only make learning and training much more enjoyable and compelling, but far more effective as well”* (Prensky, 2001, p.4).

Partindo desta necessidade e compreendendo o jogo como um indutor comum de diversão e de aprendizagem através da diversão, começa

a ser feita a associação do conceito de gamificação com a formação de alunos de diversos ciclos de ensino e áreas curriculares, uma vez que se reconhece que os alunos em países desenvolvidos, inclusive em Portugal, passam grande parte do seu dia-a-dia envolvidos em jogos e contextos de jogo de forma autonomia e motivada, algo que era necessário transportar para as escolas, autonomia e motivação para as aprendizagens formais (Araújo, 2016).

Araújo (2016), citando Ralph Koster (2005), diz-nos que a nível biológico o Ser humano necessita de aprendizagens para garantir a sua sobrevivência e que é a aprendizagem que os indivíduos são capazes de alcançar num jogo que possibilita a sensação de prazer no mesmo, uma vez que existem a nível fisiológico alterações causadas pela aprendizagem que induzem a sensação de bem-estar.

Esta informação leva-nos a pensar sobre o motivo pelo qual não conseguimos ter todos os alunos motivados para as aprendizagens em contexto escolar, uma vez que o fator chave é realmente a aprendizagem. Conseguimos compreender os motivos quando voltamos a Prensky (2001) e à forma como descreve os Nativos Digitais como indivíduos do imediato, que necessitam de respostas rápidas, de reforço positivo e da valorização também ela imediata, como também é apontado por Araújo (2016) que nos diz ainda, citando Jane McGonigal (2011), que os jogos servem assim como a ponte entre a aprendizagem e aquilo que os aprendentes necessitam, uma vez que, segundo as autoras, os jogos são capazes de proporcionar ao jogador experiências que não são possíveis na realidade ou que, no caso do *feedback*, nem sempre são imediatas ou com especial atenção ao reforço positivo.

Assim, se conseguirmos transportar para o local onde se proporcionam mais oportunidades de aprendizagem, a escola, estas ferramentas que levam os indivíduos a conseguir aprendizagens capazes de alcançar esta sensação de bem-estar, estaremos mais próximos de conseguir alunos motivados e envolvidos nas aprendizagens formais, tendo

sido por este motivo que a Gamificação ganhou espaço no contexto educativo e tem vindo a ser aperfeiçoada nesta área.

Em 2014, Kapp, Blair e Mesch (cit. por Araújo, 2016) aprofundam então a definição de Gamificação associada à educação dividindo-a em dois tipos, a Gamificação Estrutural e a Gamificação de Conteúdo, considerando a utilização da Gamificação adequada apenas em determinadas situações e perante objetivos específicos (ver Tabela 3), uma vez que os autores consideram que esta prática deve ser utilizada de forma consciente e tendo como foco gerar prazer e satisfação pela realização de determinada tarefa.

**Tabela 3**

*Objetivos para a implementação da Gamificação*

Objetivos	
Gamificação Estrutural	Gamificação de conteúdo
<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Motivar os alunos a progredir pelo currículo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Motivar os alunos, envolvendo-os no conteúdo curricular.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Influenciar o comportamento do aluno em sala de aula;</li> <li>○ Guiar os alunos para que possam inovar;</li> <li>○ Encorajar os alunos a autonomamente desenvolver competências ou adquirir conhecimento;</li> <li>○ Ensinar novos conteúdos.</li> </ul>	

*Nota.* Adaptado de Araújo (2016)

É necessário que exista uma reflexão sobre os objetivos por trás da inclusão da Gamificação em sala de aula, uma vez que uma aplicação descuidada ou excessiva pode acabar por surtir o efeito contrário ao esperado e em vez de criarmos ambientes motivadores e encorajadores da aprendizagem e potenciadores de boas atitudes e ações, poderemos provocar tensões originadas pelo aumento da competitividade dos alunos ou até situações de desinteresse pelo jogo por utilização excessiva ou falta de evolução dos contextos e cenários de jogo. Considera-se então

importante que a Gamificação seja implementada com vista ao sucesso dos alunos alvo dessa aplicação, tendo em atenção as suas necessidades mais do que os objetivos dos professores, apoiando-se esta ideia nas considerações feitas por diversos autores sobre a motivação.

Araújo (2016), citando diversos autores, apresenta-nos a ideia de que existem dois tipos de motivação, a motivação extrínseca e a motivação intrínseca.

A primeira pressupõe a utilização de recompensas como forma de motivação, sejam elas prémios, medalhas, reconhecimento em pódios ou outras do género, recompensas estas que funcionam apenas durante um determinado período, uma vez que à medida que os alunos vão obtendo essas recompensas começam a perder o interesse na mesma, deixando de lhes dar importância e, conseqüentemente, deixando de ter motivação para a participação nas atividades propostas.

A segunda, a motivação intrínseca, foca-se essencialmente em três elementos chave, a Autonomia do jogador, que sente que está em controlo da sua progressão na proposta e que sente o desejo de comandar o seu próprio percurso sem que o recurso à Gamificação seja visto como uma obrigatoriedade ou imposição; a Mestria, que pressupõe a necessidade que o jogador sente de melhorar a sua ação de modo a progredir; e por fim o Propósito, que implica que o jogador se sinta como parte de algo importante e relevante não só para si mesmo.

Embora a Gamificação tenha diversas formas de aplicação e seja já aplicada em contextos educacionais, esta prática está ainda em evolução e exige que sejam testadas e avaliadas diferentes metodologias, o que também exige que exista grande cuidado na planificação de propostas deste género uma vez que uma aplicação errada pode, como já referido, originar o efeito contrário do esperado e colocar em causa o sucesso desta prática que assume o envolvimento dos alunos a diversos níveis, inclusive a nível emocional, uma vez que se utilizam elementos de jogo, entre eles a existência de regras, a interatividade do jogador com o jogo ou com outros jogadores, o *feedback*, a quantificação por níveis ou fases e a relação

emocional dos jogadores com os cenários de sucesso e erro/falha (Bernardo, 2017; Araújo, 2016; Zanello, 2013).

Uma das formas de Gamificação já presente em contexto educativo são as *Educational Escape Rooms* (EER) ou *Escape Rooms* Educacionais (ERE), definidas por Daubariné et al. (2022, p. 8) como “um jogo de equipa que decorre em tempo real, onde os jogadores descobrem pistas, resolvem puzzles e outras tarefas em uma ou mais salas procurando atingir um objetivo específico”.

Este tipo de jogo pode ser jogado presencialmente, servindo-se do espaço e de objetos reais, ou digitalmente, recorrendo a ferramentas computacionais. É composto por atividades que podem ser vistas como brincadeiras e oferece aos jogadores uma experiência imersiva através do envolvimento do jogador numa narrativa de jogo da qual passa a ser personagem, o que o distingue de outros jogos (Nicholson, 2018) e potencia processos de motivação intrínseca ligados ao sentimento de pertença que o jogador desenvolve pelo contexto de jogo, a experiência flexível e passível de ser alterada com base nas decisões do jogador e na satisfação instantânea do jogador que vê, de imediato, os frutos das suas habilidades de resolução de problemas fazendo deste tipo de jogo rico em emoções e experiências para o jogador (Cruz, 2021).

Jogos do tipo *Escape Room* podem ser organizados estruturalmente de três formas: organização aberta das tarefas – que pressupõe que o jogador pode envolver-se de forma livre no jogo, solucionando as tarefas pela sequência que entender e até deixando tarefas por solucionar sem que isso represente falar no seu objetivo; de organização sequencial – onde cada desafio ou tarefa conduz a outro a partir de pistas que são dadas a cada tarefa; e organização de tipo trajetorial – onde as tarefas são organizadas de modo a que o jogador possa escolher um de vários caminhos a seguir para alcançar o seu objetivo.

Em contexto educacional, os jogos de estilo *Escape Room* contêm elementos de gamificação que podem ser desenvolvidos com vista à aplicação ou aprendizagem de qualquer conteúdo, apoiando aos estudantes

na concretização dos seus objetivos de aprendizagem quando interagem com as tarefas propostas. Os ERE promovem um conjunto de competências transversais e possuem objetivos associados ao desenvolvimento do pensamento crítico, introdução ou reforço de conteúdos, avaliação das aprendizagens e desenvolvimento de competências práticas, enquanto estimula também a criatividade, a cooperação e o pensamento computacional dos participantes (Daubariené et al., 2022).

Em suma, em educação a Gamificação assume-se como uma ferramenta baseada em elementos de jogo, não necessariamente a utilização de jogos em sala, podendo ser a transformação do processo de aprendizagem e da própria sala num jogo (Bernardo, 2017), onde os alunos aderem a um desafio que os guiará a uma oportunidade de aprendizagem específica. Esta é uma ferramenta que pretende motivar os alunos para a aprendizagem ou treino de conteúdos curriculares através dos seus interesses e da sua necessidade de diversão e socialização, permitindo interações significativas e imediatas com o próprio jogo, com pares ou outros intervenientes do contexto de jogo. A Gamificação assume-se ainda como uma ferramenta onde os alunos encaram o erro como uma parte do processo de aprendizagem para a obtenção de uma recompensa que constitui parte da motivação para o jogo que, a par da estética do jogo, envolve os alunos tornando-os gestores do seu processo, avançando conforme as suas necessidades e desejo de alcançar o objetivo final de forma divertida e sem parecer “trabalho sério” (Andersen, 2012; Zanello, 2013), podendo recorrer a diversos tipos de jogo, sendo um dos mais estudados em contexto educativo os jogos de tipo *Escape Room* pelas suas características flexíveis que permitem ao professor criar narrativas imersivas cativantes para os alunos e adequar a complexidade do jogo às competências reais do grupo, sendo também possível utilizar o mesmo jogo várias vezes com grupos diferentes (Daubariené et al., 2022; Nicholson, 2018).

Concluindo, neste capítulo encontra-se enquadrada a problemática deste projeto, tendo sido feita uma exposição dos conceitos relacionados com o processo de ensino-aprendizagem de conteúdos de Gramática à luz das fases de desenvolvimento do conhecimento linguístico das crianças e dos documentos reguladores que orientam a fase formal, desenvolvida em contexto educativo, desse processo. Foi igualmente apresentado enquadramento para a articulação deste processo com a utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação, mais especificamente a utilização de ferramentas de Gamificação em contextos educativos. Na sequência desta exposição, no capítulo seguinte, será apresentado o desenho metodológico utilizado neste projeto.

## CAPÍTULO 2

### **METODOLOGIA**

Neste segundo capítulo, será então explicada a metodologia de intervenção utilizada neste projeto. Serão indicados, primeiramente, os objetivos e questões de investigação para as quais se procuraram respostas com este estudo, seguindo-se a explicação da natureza do estudo, as técnicas e instrumentos de recolha utilizados e a sua adequação. Por fim, serão apresentados os métodos utilizados na análise dos dados.

#### **1. Objetivos e Questões de investigação**

Durante a minha formação inicial, foi frequentemente referida a necessidade de, enquanto professores, termos consciência do nosso papel no processo de ensino-aprendizagem e de compreender que este papel deve ser constantemente objeto de reflexão, com vista ao melhoramento das nossas competências e práticas, para melhor servirmos o propósito fundamental da profissão.

A forma de o professor levar a cabo a tarefa de refletir criticamente sobre a sua prática exige uma constante atenção aos processos que o rodeiam e estar em constante aprendizagem, questionamento e investigação, ou seja, adotar uma postura ativa no contexto educativo. Esta postura passa, em parte, pela capacidade de identificar problemas, quer sejam na sua prática, quer sejam nos processos desenvolvidos pelos alunos (Ponte, 2002). Assim, o professor que se disponibiliza a entender o que não funciona ou que tem falhas questiona e permite-se explorar novas opções, tornando-se um investigador em contexto e em contacto direto com o curso dos acontecimentos investigados, procurando novas estratégias para a sua prática solucionar ou para minimizar problemas ou falhas encontradas.

Neste sentido, sendo possível, a partir de estudos realizados por diversos autores e citados por Costa et al. (2011), identificar que os alunos portugueses, em final de ciclo, apresentam comumente dúvidas e

dificuldades na realização de tarefas que envolvem a explicitação de conhecimentos gramaticais ou na resolução de problemas e exercícios que envolvem a aplicação de conhecimentos da gramática e que alguns professores apresentam dificuldades em compreender a utilidade do ensino da gramática em comparação com o trabalho das competências de leitura, escrita, produção e expressão oral, esta poderá ser uma das temáticas a exigir a reflexão crítica de professores.

Assim, tendo em conta as dificuldades apresentadas e considerando a importância que o conhecimento da língua tem na obtenção de mais e melhores resultados na aprendizagem das crianças, pretende-se compreender como os conteúdos gramaticais são aprendidos e se a implementação de modelos ou práticas ativas de aprendizagem, como a utilização de recursos digitais e, sobretudo, os jogos digitais, também podem ter esse papel positivo no processo de ensino-aprendizagem. Assim, foram definidos para este projeto os objetivos e questões apresentadas na Tabela 4, conforme referidos na introdução deste relatório.

**Tabela 4**

*Objetivos e Questões de investigação*

Objetivos de Investigação	Questões de Investigação
<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Compreender o impacto da utilização de tarefas de Gamificação de estilo Escape Room na aprendizagem de processos de formação de palavras;</li> <li>○ Verificar o contributo das interações dos alunos, em trabalho colaborativo, sobre aprendizagens gramaticais.</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1) Poderão conteúdos de formação de palavras ser aprendidos ou explorados em contexto de jogo?</li> <li>2) Que tipo de interações surgem em contexto de aprendizagem mediada por tarefas-jogo e de que modo contribuem para a aprendizagem dos alunos?</li> </ol>

## **2. Natureza do Estudo**

Neste projeto, a par com a generalidade dos estudos em contexto educativo, será adotada uma metodologia descritiva e naturalista, que será focada numa abordagem qualitativa, uma vez que tem como foco a interação de um grupo social com características específicas e que pressupõe a permanência do professor-investigador no espaço onde decorre a prática e os fenómenos a serem analisados, em contacto direto com o grupo envolvido na investigação, em detrimento de uma abordagem quantitativa, por não ter com este projeto o objetivo de recolha de dados quantificáveis.

A investigação qualitativa, dada a proximidade do investigador com o contexto onde decorre a investigação, tende a ser mais completa, minuciosa e descritiva, uma vez que o investigador consegue envolver-se de tal modo no processo, não só no produto, que possui um maior detalhe nas averiguações feitas (Bogdan & Biklen, 1994). De acordo com os mesmos autores, este tipo de investigação apresenta cinco características fundamentais: 1) ser naturalista, 2) descritiva, 3) permitir a atribuição de maior relevância ao processo do que ao resultado, 4) permitir uma análise de dados indutiva e 5) permitir ao investigador preocupar-se em compreender a perceção dos participantes relativamente a assuntos ou temáticas diversas associadas ao estudo, ou não.

Escutando ativamente ao longo de todo o processo e observando atentamente todas as interações decorrentes da prática dos envolvidos, o professor-investigador desempenha a importante função de recolher os dados com a maior correção possível, estando esta recolha intrinsecamente ligada ao próprio investigador, à sua perceção dos acontecimentos e conhecimento sobre as interações que podem surgir no contexto e sobre as temáticas em estudo.

Tendo em conta o descrito e de modo a garantir a recolha minuciosa de dados, os investigadores recorrem, comumente, a registos variados

para garantirem que obtêm o maior número de informação e que é diminuto o risco de perda de informação relevante para a investigação.

São então utilizadas técnicas e instrumentos de recolha de dados, entre os quais a observação participante do investigador e suportes digitais como gravações de áudio ou vídeo que permitem ao investigador rever dados e comparar notas prévias de modo a garantir a maior exatidão possível nas suas interpretações (Bogdan & Biklen, 1994).

No caso deste projeto, foram recolhidos registos de vídeo durante o desenvolvimento das tarefas propostas que foram, posteriormente, descritos, transcritos e analisados de acordo com o enquadramento teórico apresentado no Capítulo 1, deste relatório.

### **3. Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados**

As técnicas de investigação apresentam-se como “conjuntos de procedimentos bem definidos e transmissíveis, destinados a produzir certos resultados na recolha e tratamento da informação.” (Almeida, 1990, p.102). De acordo com o mesmo autor, em processos de investigação, existem dois tipos de técnicas de recolha de dados, as documentais – que pressupõem análise de documentação existente sobre determinado tema, para dela extrair os dados pretendidos - e as não documentais – que consistem na recolha de dados através de intervenção direta, dividindo-se depois em outras categorias.

Garantir que a recolha de dados é efetuada da forma mais fiel possível aos acontecimentos reais permitirá que as interpretações realizadas na análise desses dados sejam mais adequadas e que não sejam condicionadas por perdas de informação. Sendo este um estudo realizado na primeira pessoa, foram utilizados procedimentos de recolha não documental, como a observação participante e a entrevista.

### **3.1. Observação participante**

A técnica de observação consiste na recolha sistemática de dados, considerada útil e fidedigna. Este tipo de procedimento é possibilitado pelo contacto direto com os intervenientes no contexto onde decorre a investigação, podendo os registos ter dois tipos de suporte, escritos pelo próprio investigador ou em suporte audiovisual (Afonso, 2005).

Relativamente ao envolvimento do investigador no processo de observação, esta pode ser caracterizada em participante ou não participante. Neste projeto, fez sentido a adoção de uma observação participante, ou seja, uma observação onde estive integrada no contexto e em interação com os sujeitos do estudo, as crianças, de modo a melhor compreender as suas perceções sobre as tarefas apresentadas e os seus pontos de vista na tomada de decisões ou reflexões feitas, embora esta intervenção tenha sido limitada de acordo com a procura das crianças, ou seja, foram os próprios a definir quando precisavam da minha intervenção, sendo que esta foi feita sob a forma de “dicas” ou “pistas” que os pudessem apoiar na resolução das tarefas.

A observação pode ainda dividir-se em dois tipos consoante a sua organização, a estruturada, que consiste num procedimento mais pormenorizado com recurso a fichas ou grelhas de registo previamente preparadas de acordo com um conjunto de critérios pré-definidos para o projeto; e a não estruturada, utilizada neste projeto, que se apoia essencialmente nas notas de campo que podem, como já referido, ser escritas ou registadas em gravações áudio ou vídeo. As notas de campo deverão posteriormente ser convertidas em textos mais elaborados e reflexivos sobre as observações.

Neste projeto, foram então utilizados recursos audiovisuais de modo a garantir o máximo detalhe nos dados recolhidos e facilitar assim o processo de análise dos mesmos, tendo sido feitas gravações de vídeo, com a intenção de registar e analisar, posteriormente, as interações entre as crianças no processo de resolução das tarefas propostas.

### **3.2. Inquérito por Entrevista**

De modo a complementar a observação, fez sentido incluir duas breves entrevistas, uma antes da atividade e uma depois, uma vez que estas permitem colocar a criança a falar sobre os seus conhecimentos e a sua perceção dos acontecimentos e temas em análise, sendo esta uma conversa intencional e guiada. As entrevistas são um dos métodos mais utilizados para a recolha de dados em estudos de cariz naturalista e podem ser divididas em estruturadas, não estruturadas e semiestruturadas de acordo com Bogdan e Biklen (1994).

No primeiro caso, por entrevista estruturada, assume-se o desenvolvimento de uma entrevista apoiada num guião invariável com um ritmo pré-definido de pergunta-resposta, sendo tanto as perguntas quanto as respostas limitadas quanto aos desvios para outras temáticas fora do objetivo essencial da entrevista. Já as entrevistas não estruturadas desenvolvem-se em contexto de interação entre entrevistador e entrevistado em torno de grandes questões ou temas não sendo estes limitados a questões-respostas de forma padronizada. Por sua vez, as entrevistas semiestruturadas, utilizadas neste estudo, representam uma articulação entre as duas primeiras, seguindo essencialmente o modelo de entrevista não estruturada, no que diz respeito à limitação das respostas e à organização e inflexibilidade das perguntas, mas com uma temática mais específica (Afonso, 2005).

As entrevistas assumem alguma flexibilidade no seu processo, podendo ser desenvolvidas individualmente, a pares ou até em pequenos grupos consoante as intenções do entrevistador e no ambiente em que o entrevistado se sentirá mais confortável para o decurso da entrevista, neste caso, as entrevistas foram conduzidas no espaço da atividade e com os elementos participantes em simultâneo, ou seja, em pequeno grupo.

## **4. Metodologia de Análise de Dados**

A análise de dados é, de acordo com Bogdan e Biklen (1994), o processo de busca e de organização sistemática que tem como objetivo aumentar a compreensão dos materiais e permitir a apresentação de conclusões a outros que possam ter interesse.

Neste estudo, foi realizada uma análise de conteúdo que é tida como “um conjunto de técnicas de análise de comunicação, visando obter através de procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou qualitativos) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção destas mensagens” (Bardin, 2008, p. 42).

A análise de conteúdo pretende ser uma forma de o investigador avaliar os dados recolhidos evidenciando ideias chave que estes possam apresentar e ser usadas para comparações com outros dados, categorizando-os e criando inferências (Coutinho, 2016).

De modo a responder às questões deste projeto, foram analisados os conteúdos presentes nos dados recolhidos nas entrevistas realizadas ao grupo de crianças participantes e das gravações de vídeo que registaram as interações e intervenções dos alunos no decorrer das tarefas.

Relativamente às entrevistas conduzidas antes e depois da realização das tarefas propostas, foram colocadas as mesmas questões e registadas, nas notas do entrevistador, as suas respostas, sendo posteriormente encontrada a resposta mais comum na entrevista inicial e a resposta mais comum na entrevista final, procedendo-se à comparação das respostas à luz dos objetivos definidos para o projeto.

Para a análise dos registos de vídeo foi necessário estabelecer critérios de análise do conteúdo, sendo priorizadas as interações verbais entre os participantes. Deste modo, foi considerado o contributo de Neil Mercer (2004; 2019) relativa aos tipos de discurso e a sua influência no desenvolvimento das aprendizagens em contexto educativo e em trabalho colaborativo.

Segundo Mercer (2004), o sucesso ou o insucesso dos processos educativos pode, mais facilmente, ser explicado pela qualidade do diálogo educacional do que pelas capacidades e conhecimentos dos alunos ou dos seus professores, defendendo que na qualidade do discurso se proporcionam momentos de aprendizagem efetiva, desde que estes sejam desenvolvidos com vista a alcançar o conhecimento partilhado.

Assim sendo, são definidas as três categorias de análise do discurso que foram utilizadas neste projeto e das quais são apresentadas, na Tabela 5, as suas principais características distintivas.

**Tabela 5**

*Categorias de análise das interações das crianças*

Categorias de análise das interações das crianças		
Fala disputativa	Fala cumulativa	Fala exploratória
<ul style="list-style-type: none"><li>○ Pouca disponibilidade para a partilha de recursos e/ou conhecimento prévio;</li><li>○ Desacordo e oposição sem justificação ou argumentação;</li><li>○ Tomada de decisões individualizada;</li><li>○ Participação ativa na discussão, mas pouco ou nada positiva para o desenvolvimento de um “conhecimento partilhado”.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>○ Agregação de ideias sem discussão;</li><li>○ Participação positiva, mas acrítica, promovendo o trabalho colaborativo e o bom ambiente do grupo, mas não sendo significativa para as aprendizagens;</li><li>○ Repetição de ideias e opiniões;</li><li>○ Construção do “conhecimento partilhado” por acumulação de ideias.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>○ Debate ativo com recurso a argumentação e explicação;</li><li>○ Apresentação de sugestões e ideias;</li><li>○ Construção crítica e construtiva do conhecimento;</li><li>○ Participação ativa e colaborativa dos participantes.</li></ul>

*Nota.* Adaptado de Caels et al. (2019)

Analisar as interações dos intervenientes, utilizando como critérios os três tipos de fala apresentados, poderá ajudar-nos a compreender de que forma as atividades propostas, que exigem o trabalho colaborativo do grupo, podem ser ou não úteis para a obtenção de conhecimento. Segundo Mercer (2004), quando trabalhamos em conjunto não estamos só em interação, mas sim a *“interthink”* – pensar em conjunto, de forma interligada, construindo assim uma linha de pensamento partilhada com vista à obtenção de

conhecimento também ele partilhado, embora esta noção do pensamento conjunto esteja fortemente associada ao tipo de Fala Exploratória, uma vez que esta é a única que leva os participantes a escutar, analisar e discutir hipóteses em conjunto, em oposição à Fala Disputativa que não proporciona oportunidades de escuta e à Fala Cumulativa que, embora seja baseada também na escuta das ideias de cada interveniente, não proporciona a análise e discussão das suas propostas.

Utilizando estas categorias na análise dos segmentos de vídeo considerados neste projeto, é possível verificar e identificar regularidades no discurso dos intervenientes e de que forma o seu discurso em contexto de trabalho colaborativo facilitou ou não o sucesso dos resultados e a construção de conhecimento comum, na mesma medida, a utilização destas categorias permite a análise dos dados de forma reflexiva com intenção de melhorar as práticas utilizadas.

Ainda nesta análise, são verificadas as intervenções das crianças à luz dos documentos orientadores, de modo a aferir a existência de intervenções que revelem conhecimento linguístico, tentando compreender que conhecimentos ou capacidades foram mobilizadas pelos alunos para a resolução das tarefas propostas.

No capítulo seguinte, em consonância com o que foi já apresentado neste relatório, será descrito o plano de intervenção desenhado para este projeto.

## CAPÍTULO 3

### **PLANO DE INTERVENÇÃO**

Neste capítulo será descrito o Plano de Intervenção deste projeto, passando pela apresentação do contexto em que foi desenvolvido, bem como do grupo que, como será descrito adiante, tem características distintas do usual neste tipo de relatório de intervenção. Seguir-se-á a análise da Intervenção apresentada em duas subsecções, uma primeira destinada à análise das interações observadas, à luz da categorização dos tipos de fala em contexto educativo, e uma segunda destinada à análise das respostas obtidas na resolução das tarefas propostas.

#### **1. Contexto e participantes**

Como referido na Introdução deste relatório, este projeto foi desenvolvido de forma atípica, primeiramente por destinar-se a ser um projeto apenas teórico, sem implementação da intervenção devido ao contexto de pandemia em que nos encontrávamos no ano de 2021; secundamente por ter evoluído, posteriormente, para um projeto com implementação em contexto educativo não-formal, num Centro de Atividades de Tempos Livres, com o qual tinha ligação profissional.

Importa assim referir que o presente projeto foi implementado durante o ano letivo 2021/2022 num Centro de Atividades de Tempos Livres (C.A.T.L) gerido por uma Associação de Pais e Encarregados de Educação de uma escola básica de 1.º ciclo no concelho de Setúbal. Estando este C.A.T.L inserido numa escola de 1.º ciclo e com protocolo com a mesma, recebe apenas crianças do referido ciclo, entre o 1.º e o 4.º ano de escolaridade.

Do grupo de crianças que frequentam o C.A.T.L, foram selecionados dois trios de anos de escolaridade diferentes, três crianças de 3.º ano e outras três crianças do 4.º ano, de ambos os géneros e com idades compreendidas entre os 7 e os 10 anos, designados adiante como jogadores.

Esta escolha assenta na intenção de verificar o impacto das práticas desenvolvidas neste projeto não só na consolidação de conteúdo, como também na aprendizagem dos mesmos, daí ser relevante a presença de alunos de 3.º ano que não tinham, à data da realização das tarefas, estudado conteúdos de formação de palavras e a presença de alunos de 4.º ano que já o haviam feito.

A seleção dos participantes foi feita usando como critério a familiaridade das crianças com o tipo de jogo *Escape Room* e foi facilitada por exercer funções de monitora de tempos livres neste espaço, pelo que já conhecia as crianças do grupo e as suas características, o que facilitaria o meu papel de dinamizadora da atividade. Para a participação das crianças neste projeto e a recolha de registos audiovisuais das mesmas, foram recolhidas junto dos seus responsáveis legais autorizações com base no documento apresentado no Anexo A.

## **2. Descrição da Intervenção Pedagógica**

Tendo em conta o contexto e a relação pré-existente com as crianças, não foi feita uma observação prévia de modo a definir os pontos a ser utilizados nesta intervenção, ao contrário, o projeto foi pensando de forma generalista, não sendo definido para um grupo específico, mas sim para que pudesse ser implementado com qualquer grupo em contexto formal, uma vez que gostaria de deixar em aberto a possibilidade de implementação desta proposta de intervenção em sala de aula.

Esta intervenção prevê a implementação em pequenos grupos, até 6 elementos, de modo a facilitar o trabalho colaborativo e a participação ativa de todos os elementos do grupo, sendo, normalmente, tarefas de estilo *Escape Room* desenvolvidas com tempo pré-estabelecido, sendo que para esta atividade se previu um tempo de preparação de trinta minutos, de apresentação de dez minutos, de resolução de cerca de sessenta minutos e de conclusão de cerca de vinte minutos, organizados de acordo com o plano apresentado na Tabela 6, totalizando duas horas de atividade.

**Tabela 6**

## Plano de Atividades

Plano de Atividade					
Momento	Descrição	Duração	Recursos materiais	Espaço	Intervenientes
Preparação (dividida em duas fases)	1.ª Fase – Organização do espaço com os materiais necessários ao desenvolvimento das atividades e verificar a funcionalidade dos equipamentos digitais.	20 minutos	<ul style="list-style-type: none"><li>○ Mesas;</li><li>○ Parede livre ou quadro;</li><li>○ Materiais da atividade - tarefas;</li><li>○ Computador com acesso à internet;</li><li>○ Material de escrita;</li><li>○ Folhas para registos.</li></ul>	Sala de Atividades	Dinamizadora da atividade
	2.ª Fase – Entrevista inicial aos jogadores.	10 minutos			
Apresentação	Aos jogadores é explicado que estarão submetidos a uma atividade-jogo, de tipo Escape Room e que devem seguir as indicações do Comunicado Oficial que recebem nesse momento (Anexo A).	10 minutos			Dinamizadora e jogadores
Jogo	Tempo de atividade dos jogadores, resolvendo as tarefas (digitais e físicas) propostas.	60 minutos			
Conclusão	Momento de entrevista final aos jogadores, promovendo reflexão e avaliação do processo de jogo.	20 minutos			

**2.1. Preparação**

Neste primeiro momento da intervenção é importante que seja seguida uma linha orientadora definida, uma vez que uma preparação frágil da atividade poderá condicionar o seu funcionamento e, conseqüentemente, os seus resultados. Assim sendo, este momento de preparação foi dividido em duas fases, uma primeira fase orientada para a organização do espaço e materiais a utilizar no decurso da atividade e uma segunda fase dedicada à entrevista inicial realizada aos jogadores

### 2.1.1. 1.ª Fase – Organização do Espaço

Tendo em conta que para o desenvolvimento de um jogo de tipo *Escape Room* presencial é necessário algum cuidado com o espaço onde decorrerá a atividade, torna-se importante planificar a organização do espaço de jogo, na medida em que algumas das tarefas apresentadas estarão expostas nesse local e devem estar organizadas permitindo que os jogadores consigam aceder-lhes sem dificuldades adicionais.

Sendo esta proposta de *Escape Room* do tipo sequencial, definido no Capítulo 1 deste relatório com base nos contributos de Nicholson (2018), esta organização torna-se ainda mais fundamental, uma vez que a progressão no jogo está associada ao cumprimento sequencial das tarefas, o que implica que estas estejam devidamente identificadas de modo a que os jogadores possam seguir a sequência sem dúvidas ou confusões que possam causar problemas na progressão do jogo.

Neste sentido, todas as tarefas foram colocadas no espaço, visíveis e numeradas, cada uma com um espaço de trabalho específico evitando a troca ou perda de materiais a elas associados. Foi também utilizada uma parede da sala de atividades, de onde foram retirados quaisquer elementos que pudessem interferir com a tarefa. Organizado o espaço e todas os materiais, segue-se então a introdução do grupo à temática em estudo, através de uma entrevista inicial.

### 2.1.2. 2.ª Fase – Entrevista Inicial

Prosseguindo para a segunda fase da preparação da atividade, o grupo de jogadores é reunido na sala onde decorre a atividade e são-lhe colocadas questões em modo de entrevista semiestruturada, definindo como temas-chave da intervenção o Conhecimento Linguístico, Cidadania e Desenvolvimento e Gamificação em Contexto Educativo. Ao grupo são colocadas apenas cinco questões, apresentadas na Tabela 7.

**Tabela 7**

*Questões para a entrevista inicial*

Questões para a entrevista inicial	
Tema-chave	Questões
Conhecimento Linguístico	<ul style="list-style-type: none"><li>○ O que são palavras?</li><li>○ Como se formam as palavras?</li><li>○ Como é que aprendemos as palavras?</li></ul>
Cidadania e Desenvolvimento	<ul style="list-style-type: none"><li>○ Quais são as funções dos governantes de um país?</li><li>○ Os Governantes de um país podem mandar criar novas palavras?</li></ul>
Gamificação em Contexto Educativo	<ul style="list-style-type: none"><li>○ A brincar ou a jogar também se aprende?</li><li>○ E num Escape Room é possível aprender língua portuguesa?</li></ul>

As questões devem surgir em conversa espontânea com o grupo, conversando sobre o que vamos fazer e sobre o tema das aprendizagens, não tendo de obedecer a nenhuma ordem específica, além disso, estas podem ou não ser colocadas dependendo do envolvimento do grupo na conversa, por exemplo, se ao colocar uma das questões, o grupo der resposta a outra em simultâneo, esta não precisa de ser colocada.

Estas questões iniciais servem o objetivo de verificar quais os conhecimentos prévios que as crianças têm sobre o tema e sobre a utilização de tarefas-jogo para a consolidação ou obtenção de conhecimentos, bem como permitir realizar uma ligação entre os conhecimentos do grupo e o foco da narrativa que será utilizada no *Escape Room*, sendo este último ponto trabalhado a partir da questão relacionada com Cidadania e Desenvolvimento, promovendo a integração curricular com a abordagem de temas como a interculturalidade, o desenvolvimento sustentável, educação ambiental, instituições e participação democrática e ainda o mundo do trabalho, previstas das AE de Cidadania e Desenvolvimento.

Nesta linha de pensamento, torna-se importante que sejam escutadas as respostas dos jogadores para as diversas questões, mas que apenas a questão “*Quais são as funções dos governantes de um país?*” seja trabalhada no momento com o intuito de proporcionar ao grupo a obtenção desse conhecimento, caso não o tenha, uma vez que a apresentação da atividade, que se seguirá, depende desse conhecimento prévio.

## 2.2. Apresentação

Concluído o primeiro momento, inicia-se o segundo, onde o grupo é introduzido ao jogo tipo *Escape Room* que deve ser jogado de modo híbrido, ou seja, articulando tarefas resolvidas no próprio espaço, com recurso aos materiais afixados nas paredes ou presentes nas mesas, organizadas anteriormente, com tarefas digitais resolvidas num computador usando um programa de criação de jogos de tipo *quizz* ou *puzzle*. Neste caso, foi utilizada a aplicação *Genially* que oferece diferentes soluções simples, gratuitas, de fácil utilização e de manipulação intuitiva.

Para criar envolvimento dos jogadores no *Escape Room*, conforme indica Cruz (2021), é necessário envolvê-los na narrativa de jogo, criando-a com base nos seus interesses. Assim, a narrativa deste jogo foi criada com base numa atividade em estilo *KidZania*, onde as crianças adotam papéis associados a adultos e desempenham as funções inerentes a determinada profissão, em contexto de brincadeira, permitindo assim a integração curricular de competências ligadas à Cidadania e Desenvolvimento.

Neste caso, os jogadores serão os Governantes de uma cidade onde os cidadãos se encontram em manifestação à porta do edifício da Câmara Municipal, mantendo os Governantes impedidos de sair do seu interior até que todos os problemas apresentados pela população sejam solucionados.

A apresentação desta narrativa e das regras definidas para o jogo, foram apresentadas aos jogadores através de um vídeo integrado no *Escape Room* digital a que os jogadores tinham acesso no computador, seguido de um documento escrito, o Comunicado Oficial (Anexo B), que lhes indica com clareza qual o seu papel na narrativa criada e qual o seu objetivo principal no processo de jogo, indicando também a forma de progressão no mesmo, o tempo de que dispõem e a condição de que o trabalho colaborativo (em equipa) e a manutenção da sequência de jogo são necessárias à conclusão do com sucesso.

Lido o Comunicado Oficial e dada oportunidade aos jogadores de esclarecerem dúvidas sobre o mesmo ou sobre o funcionamento da atividade, é dada indicação, aos jogadores, de que podem iniciar o jogo e é

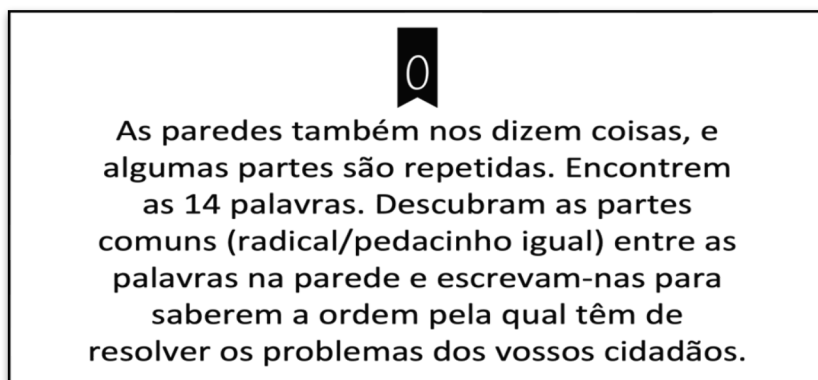
recordada a indicação apresentada no vídeo introdutório de que devem dirigir-se ao posto zero, na sala de atividades, iniciando-se a contagem do tempo do *Escape Room*.

### 2.3. Jogo

No primeiro posto, na sala de atividades, os jogadores têm acesso à Tarefa 0, que lhes é apresentada sob a forma de enigma (Figura 1), que os encaminha para uma parede onde estará disponível um conjunto de palavras das quais fazem parte **maresia, mar, marinheiro, marítimo, confortável, desconfortável, confortavelmente, triste, tristeza, tristonho, terra, aterrar, terreno e terramoto** e, numa mesa perto dessa parede, quatro esquemas onde devem escrever as quatro palavras diferentes, neste caso, os radicais das palavras que estariam na parede (mar, confort-, trist- e terr-) que correspondem aos separadores das propostas digitais.

#### Figura 1

*Enigma da Tarefa 0*



Com esta tarefa, à luz dos conteúdos definidos nas AE, pretende-se que as crianças compreendam regras de derivação de palavras e formas de organização do léxico (famílias de palavras), organizando famílias de palavras e descobrindo regularidades na formação das mesmas, sendo

capazes de chegar à solução da Tarefa 0, demonstrada na Figura 2, que lhes permite obter a sequência do *Escape Room* digital.

**Figura 2**

Solução da Tarefa 0



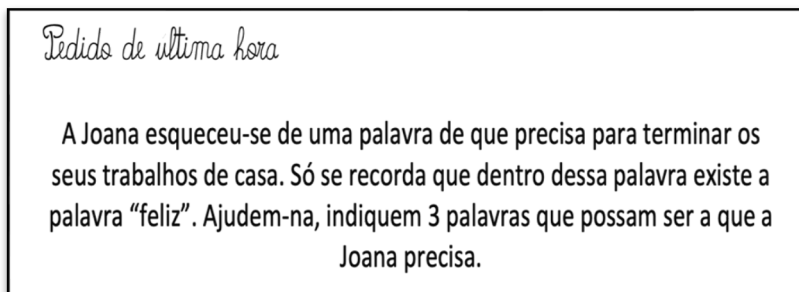
Para chegar à solução da tarefa, espera-se que os jogadores sejam capazes de mobilizar conhecimentos preexistentes sobre as palavras, sejam esses conhecimentos implícitos ou explícitos, no sentido em que esta tarefa poderá ser resolvida corretamente usando diversas formas de raciocínio, seja, por exemplo, através da análise da grafia das palavras, seja através da mobilização de conhecimento metalinguístico envolvendo os conceitos de radical, prefixos e sufixos.

Antecipando possíveis dificuldades que possam surgir por parte dos jogadores nesta e/ou nas seguintes tarefas, foram criadas dicas a ser utilizadas de forma a orientar a progressão no jogo (Anexo C), bem como foi criada uma conversa via *Whatsapp* onde os jogadores podem pedir dicas suplementares, em tempo real, à sua “*Assembleia*”.

No seguimento desta tarefa, de modo a complexificar o jogo, obter mais um momento de observação e criar maior dinâmica, é incluída uma tarefa extra, apresentada sob a forma de um *Pedido de última hora*, e que descreve o problema de mais uma cidadã que precisa da ajuda dos seus Governantes, conforme apresentado na Figura 3.

### Figura 3

#### *Pedido de última hora*



Esta tarefa é apresentada com o objetivo de levar os jogadores ao processo inverso do que devem utilizar na tarefa anterior, ou seja, pretende-se que os jogadores sejam capazes de, utilizando noções de derivação de palavras, alterar o radical feliz, anexando-lhe afixos que possam originar palavras pertencentes à família de “feliz” e assim auxiliar esta figura fictícia, Joana, a concluir os seus trabalhos de casa, com o preenchimento da tabela de resposta que lhes foi disponibilizada.

Mais uma vez, de acordo com as AE, pretende-se que os jogadores sejam capazes de compreender regras de derivação de palavras, desta vez a partir da manipulação de palavras e dos seus constituintes, produzindo novas palavras a partir do radical “feliz”, anexando-lhe sufixos e/ou prefixos, competências previstas para ambos os anos de escolaridade presentes neste estudo (3º e 4º ano do 1º CEB).

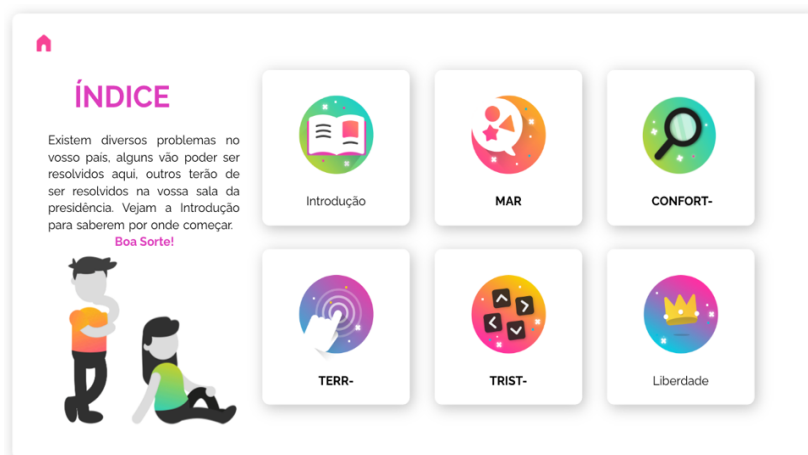
Tendo em conta que os jogadores estão numa fase de grande desenvolvimento linguístico e de alargamento do léxico, seria esperado que mobilizassem conhecimento explícito para a resolução desta tarefa, embora possa, à semelhança da anterior, ser solucionada através da aplicação de conhecimento implícito.

Resolvidos os primeiros desafios presentes na sala, o grupo, seguindo as regras iniciais, volta a recorrer ao computador para completar a sua primeira tarefa digital, seguindo a ordem que conquistou na Tarefa 0, ao chegar ao menu de jogo (Figura 4), ou seja, neste menu o grupo

seleciona o separador “*confort-*”, definido anteriormente como o primeiro na sequência de jogo.

#### Figura 4

Menu de jogo no *Escape Room* digital



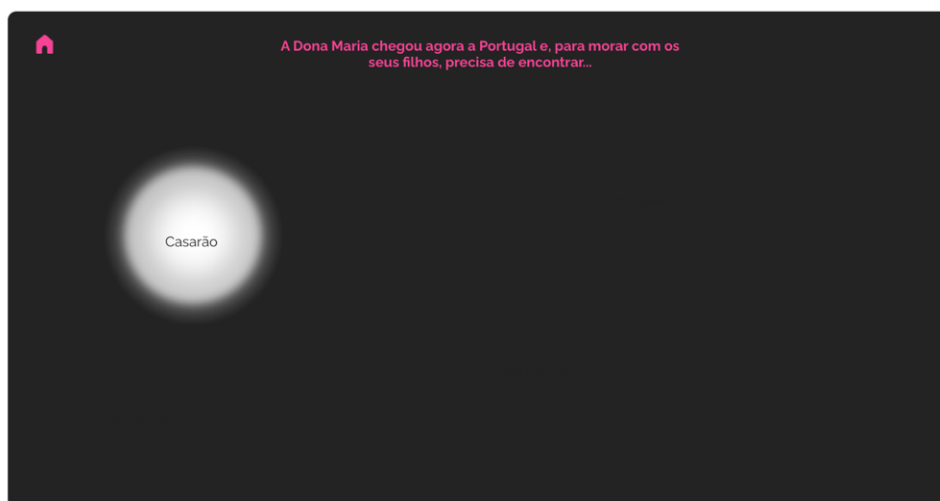
Nesta primeira atividade digital, são apresentados aos jogadores três problemas de cidadãos que expõem alguma necessidade relacionada com a temática das Migrações (Anexo D), permitindo continuidade da integração curricular de conteúdos ligados à Cidadania.

Nesta tarefa é esperado que o grupo identifique as palavras “escondidas dentro de outras palavras”, ou seja, que identifiquem o radical das palavras apresentadas, que poderá dar resposta à necessidade de cada cidadão.

A tarefa é desenvolvida através de um jogo onde é necessário apontar uma lanterna a uma superfície escura para fazer aparecer palavras diferentes, que os jogadores têm de analisar de modo a selecionar a palavra que, sendo simplificada, soluciona corretamente o dilema apresentado, como se pode ver no exemplo da Figura 5.

## Figura 5

Exemplo da 1.<sup>a</sup> tarefa digital



Com esta tarefa, pretende-se, mais uma vez, levar os jogadores a compreender regras de derivação de palavras e formas de organização do léxico, manipular palavras e constituintes de palavras de forma a encontrar as unidades que se adequam ao problema apresentado, sendo que esta tarefa pode ser solucionada mobilizando conhecimento metalinguístico, isolando o radical de cada palavra ou de forma mais intuitiva através da inferência pelo significado da palavra associado ao contexto da frase.

Finalizada a tarefa digital, o próprio jogo dará indicação sobre a correção, ou não, da resposta, oferecendo dois tipos de *feedback* com os quais se pretende que as crianças ou voltem a tentar, em caso de resposta incorreta, regressando à tarefa, ou formalizem o conhecimento aplicado, em caso de resposta correta, permitindo a relação entre o raciocínio desenvolvido pelo grupo e o conhecimento metalinguístico relacionado com a tarefa em questão, como se apresenta no exemplo da Figura 6.

## Figura 6

Exemplo de Feedback das tarefas digitais



Concluída a tarefa digital, o jogo disponibiliza aos jogadores o primeiro dígito que devem guardar até ao final do *Escape Room* e é dada também indicação para que prossigam para a próxima mesa onde encontram o enunciado da Tarefa 2 (Figura 7). Este enunciado é acompanhado por um pequeno texto com espaços por preencher, a mensagem da cidadã (Figura 8), e um conjunto de palavras divididas em partes, separando radicais de afixos, para que, mobilizando mais uma vez conhecimentos sobre derivação de palavras, os jogadores as possam reconstruir, de modo a completar os espaços em branco na mensagem da sua cidadã.

## Figura 7

Proposta da Tarefa 2

2

Este problema chegou por correio, mas algo aconteceu e algumas das palavras escritas pela senhora Yasmin foram apagadas. Construam palavras utilizando os pedaços que têm disponíveis e preencham os espaços em branco na sua mensagem. Quando descobrirem o problema, decidam o que vão propor para o resolver.

## Figura 8

### Mensagem da cidadã

*“Caros governantes,  
O meu nome é Yasmin e sou dona da \_\_\_\_\_ Doce Sabor. Na passada sexta-feira,  
um senhor entrou \_\_\_\_\_ no meu estabelecimento e teve um comportamento um  
pouco \_\_\_\_\_. Passou para trás do balcão e \_\_\_\_\_ a loiça toda. Também  
comeu vários dos meus bolos. Fiquei tão zangada que lhe chamei \_\_\_\_\_ e o  
expulsei. O problema é que agora não o consigo encontrar e ele levou consigo uma folha  
com uma receita culinária que inventei e que não vou conseguir \_\_\_\_\_ porque não me  
lembro dos ingredientes. Preciso de o encontrar.”*

As palavras pastelaria, lentamente, anormal, desarrumou, guloso, recriar, são apresentadas desconstruídas em cartões da seguinte forma: pastel/aria, lenta/mente, a/normal, des/arrumou, gul/oso, re/criar, permitindo aos jogadores manipular os vários cartões enquanto constroem o seu raciocínio. Esta disposição das palavras permite que exista exploração dos diversos segmentos, levando as crianças a compreender que através deles conseguem criar palavras derivadas com diferentes características, desenvolvendo assim consciência sobre a estrutura interna das palavras, Consciência Morfológica.

Por outro lado, numa linha de resolução mais simplista, as crianças poderão resolver a tarefa através de metodologias de tentativa-erro, unindo segmentos diferentes, de forma aleatória para depois analisar a palavra, procurando reconhecê-la ou deduzir o seu significado, verificando se a mesma se enquadra contexto da mensagem a completar.

Desvendado o e-mail os jogadores podem prosseguir para mais um jogo digital. Nesta próxima tarefa digital (Figura 9), as crianças são convidadas a participar num jogo cujo objetivo é seleccionar entre diversas palavras aquela que não se adequa ao enunciado fornecido, evidenciando conhecimentos sobre o léxico.

**Figura 9**

*Enunciado da Tarefa 3*



Nesta tarefa as crianças têm acesso a quatro opções e devem seleccionar a palavra adequada à situação descrita no enunciado, sendo o objetivo compreender regras de derivação de palavras e formas de organização do léxico de acordo com as suas características, como por exemplo, a partir do significado que lhes é atribuído pela utilização de determinado afixo, como é o caso do conjunto de palavras com prefixo *re-*, apresentado numa das propostas (Figura 10).

**Figura 10**

*Exemplo de proposta da Tarefa 3*

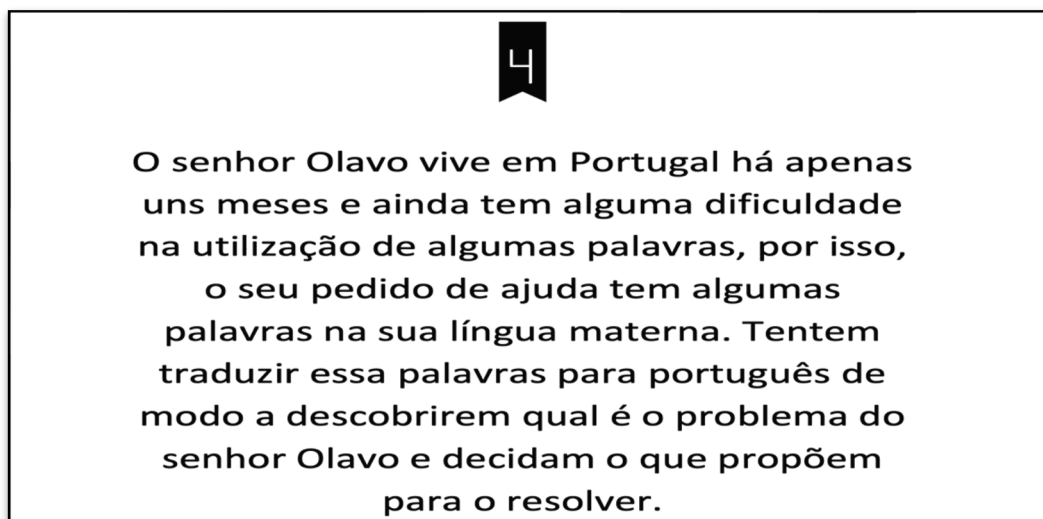


Pretende-se então que os jogadores sejam capazes de reconhecer as regularidades nas palavras apresentadas e que sejam capazes de reconhecer o significado do afixo *re-* associado a uma palavra-base, diferenciando uma palavra derivada de outras unidades base que, embora iniciem graficamente da mesma forma, não têm o mesmo valor. Em geral, nesta proposta, é esperado que os jogadores sejam capazes de identificar palavras derivadas que contenham o mesmo prefixo ou o mesmo sufixo, relacionando-as entre si de acordo com a sua estrutura ou significado.

Concluída mais uma tarefa digital, o grupo conquista mais um dígito de que necessita e deve deslocar-se a mais uma mesa para a próxima tarefa (Figura 11) que tem como objetivos descobrir regularidades na formação de palavras, inferir o significado de palavras desconhecidas a partir da análise da sua estrutura interna e exercitar normas de flexão de verbos, nomes e adjetivos, utilizando pseudo-palavras que devem ser traduzidas para palavras da língua portuguesa.

### **Figura 11**

#### *Proposta de tarefa 4*



Para a realização desta tarefa é disponibilizada a mensagem do cidadão, Sr. Olavo, que está preenchida com pseudopalavras que

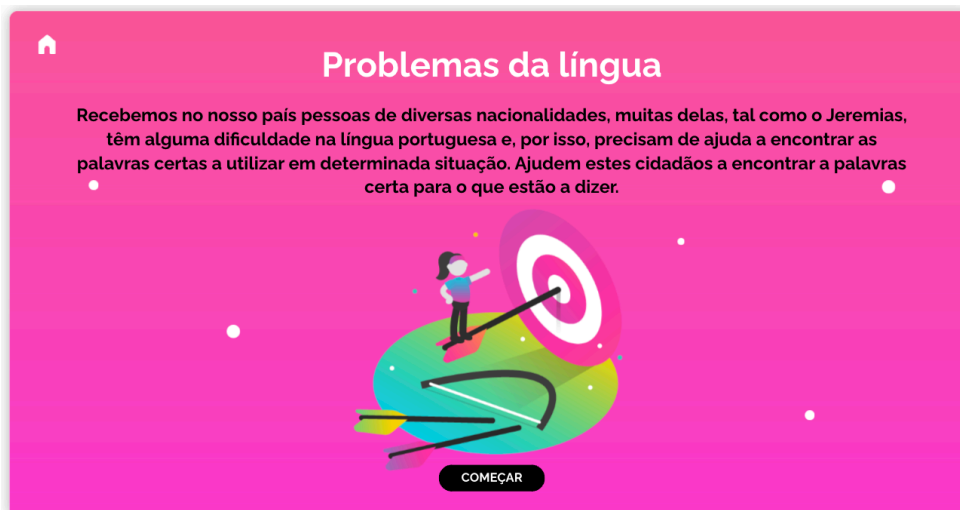
substituem palavras da língua portuguesa pertencentes à família da palavra *floresta* (Anexo E), palavras essas que os jogadores devem encontrar.

De modo a impulsionar o início da tarefa, caso sejam sentidas dificuldades, é dada a dica “*jumplita = floresta*”, permitindo ao grupo que faça as restantes associações, através da manipulação da palavra floresta em comparação com as pseudopalavras no texto em análise.

Mais uma vez, seguindo a regra definida inicialmente, terminada esta tarefa apresentada em formato físico, o grupo de jogadores prossegue para mais uma atividade digital, sendo a próxima tarefa destinada a selecionar a resposta certa, entre três opções, para completar as afirmações apresentadas, a proposta desta tarefa foi apresentada conforme exposto na Figura 12.

### Figura 12

#### Proposta da tarefa 5



Nesta tarefa pretende-se que os jogadores demonstrem conhecimentos sobre o léxico através da seleção de palavras adequadas aos problemas apresentados. Esta tarefa apresenta frases que explicam o significado de uma determinada palavra que os jogadores devem identificar a partir de três opções de escolha, ou seja, nesta proposta são apresentadas definições para palavras complexas cujos afixos que possuem são

responsáveis pela alteração do seu significado, levando o grupo a mobilizar conhecimento sobre esses significados.

Como exemplo, num desses problemas (Figura 13), é apresentada uma definição que pressupõe que os jogadores tenham de demonstrar conhecimento sobre o significado que o sufixo *-aria* atribui a uma palavra simples, reconhecendo que quando anexado a um radical, esta combinação criará o nome de um determinado espaço comercial.

### Figura 13

#### Exemplo tarefa 5



Através desta tarefa, espera-se que os jogadores compreendam que são capazes de gerar novas palavras a partir de processos morfológicos e que essa compreensão possa ser normalizada pelas crianças para que seja utilizada em outros contextos tendo por base o significado dos segmentos (afixos) que ficaram a conhecer.

Esta, à semelhança das tarefas anteriores, permitem ser trabalhadas em contexto de LG, surgindo, através da colocação de uma situação problema, a possibilidade de levar os participantes a observar o problema apresentado, identificando padrões, normas e informação relevante à formulação das suas hipóteses de resposta que podem ser obtidas de forma intuitiva e/ou apoiada pelo conhecimento explícito que já adquiriu ao longo do seu percurso no 1.º CEB.

Mantendo a linha de trabalho em LG, as tarefas propostas neste *Escape Room* e a sua organização permitem a interação do grupo de jogadores de modo a que exista exposição de diversas hipóteses e a discussão e teste das mesmas, permitindo que, em colaboração, os participantes consigam chegar a generalizações que contribuirão para o seu conhecimento da língua, mais propriamente, para os seus conhecimentos sobre formação e manipulação de palavras, sendo estas atividades potenciadoras do desenvolvimento da Consciência Lexical e da Consciência Morfológica.

Tomando uma perspetiva diferente daquela que foi usada nas tarefas até então, a última tarefa deste *Escape Room* tem por base uma questão social ligada a conteúdos de Instituições e Participação Democrática, sendo uma única questão que leva os jogadores a obter o último dígito que forma o código que dará por terminada a missão do grupo.

Com esta última questão (Figura 14), pretende-se que os jogadores consigam sintetizar, através da escolha de uma resposta, a partir de três hipóteses, a vertente social da narrativa de jogo que guiou esta atividade de *Escape Room*, procurando verificar se a narrativa foi compreendida pelo grupo de forma efetiva.

### Figura 14

#### Última questão de jogo



## 2.4. Conclusão

Com o intuito de finalizar a atividade, propõe-se um último momento que prevê uma reflexão orientada através de uma entrevista final para a qual foram preparadas as questões apresentadas na Tabela 8 e que, tal como na entrevista inicial, são colocadas ao grupo por intermédio de uma conversa informal e flexível.

**Tabela 8**

*Questões para a entrevista final*

Questões para a entrevista final	
Tema-chave	Questões
Conhecimento Linguístico	<ul style="list-style-type: none"><li>○ Aprenderam coisas novas com este jogo?</li><li>○ Aprenderam alguma palavra nova que nunca tivessem ouvido? Qual?</li><li>○ Aprenderam alguma coisa sobre como se formam novas palavras? Como podemos formar palavras?</li></ul>
Cidadania e Desenvolvimento	<ul style="list-style-type: none"><li>○ Que pedacinhos é que podemos juntar a uma palavra para formar outra? Podem dizer exemplos?</li><li>○ Então é possível aprender língua portuguesa a brincar/num Escape Room?</li></ul>
Gamificação em Contexto Educativo	<ul style="list-style-type: none"><li>○ Gostavam de aprender uma matéria de língua portuguesa assim? Expliquem lá porquê.</li><li>○ Do que é que gostaram mais? E do que é que gostaram menos?</li><li>○ Era mais fácil jogar sozinho? É bom jogar a pares ou grupos? Podem explicar porquê?</li></ul>

Sendo estas questões essencialmente para promover a reflexão sobre as temáticas abordadas em contexto de jogo e sobre o próprio jogo e a sua estrutura, serão elementos fundamentais à avaliação e reflexão sobre prática com vista à melhoria desta intervenção.

## 3. Análise da Intervenção

Dada a estrutura prevista para este relatório, de acordo com o contexto em que foi iniciado, não estava prevista a implementação do Plano de Intervenção descrito na secção anterior, no entanto, tendo sofrido alterações que permitiram a sua implementação, tornou-se relevante a apresentação de uma estrutura de análise das atividades implementadas.

Apresenta-se então esta subsecção que, por ser uma adição a este relatório foi limitada não sendo nela apresentada a análise de todas as tarefas desenvolvidas, mas sim uma análise geral de situações

consideradas mais relevantes para o projeto. Esta análise será dividida em duas subsecções, uma referente à análise das interações dos participantes e outra relacionada com a resolução das tarefas apresentadas.

Recorde-se que estes dados foram recolhidos com o objetivo de (i) Compreender o impacto da utilização de tarefas de Gamificação de estilo *Escape Room* na aprendizagem de processos de formação de palavras e (ii) Verificar o contributo das interações dos alunos, em trabalho colaborativo, sobre aprendizagens gramaticais.

### **3.1. Tipos de interação/discurso na resolução das tarefas**

Nesta secção serão analisadas as interações entre os participantes à luz das características definidas por Mercer (2000; 2004; 2019) para os tipos de fala em contexto educativo, recordando que o autor identifica três tipos de fala, disputativa, cumulativa e exploratória.

Ao longo da implementação do plano de intervenção deste projeto, foram dominantes as interações de tipo cumulativo, ao contrário do que era expectável para um tipo de atividade que envolve uma participação ativa e cooperativa por parte de todos os jogadores, como é o caso das ERE. Assim sendo, considerou-se importante explorar essas interações e encontrar possibilidades explicativas para a predominância deste tipo de fala em detrimento do surgimento da fala exploratória que era esperada.

Na primeira tarefa a que o grupo teve acesso, foi possível observar a alteração entre a fala disputativa e a fala cumulativa no contexto de jogo, sendo este momento inicial o único cuja interação adotou características disputativas. Ao serem colocadas numa posição em que teriam de analisar um conjunto de palavras disponibilizadas e encontrar nelas regularidades que as conduzissem a uma sequência de jogo, as crianças tomaram, na sua maioria, um posicionamento individualista, focado no seu raciocínio e não no pensamento conjunto.

Ao atribuírem maior importância à sua análise individual, as crianças envolveram-se pouco no processo de pensamento partilhado, não

demonstrando compreender a necessidade, referida por Mercer (2003), de partilhar de forma explícita e detalhada os seus conhecimentos ou conceções de modo a permitir a reflexão conjunta com vista à satisfação dos seus objetivos comuns. Ao contrário, utilizando interações curtas e com diminuto contributo para a resolução da tarefa, com pouco sentido crítico e nenhuma intenção de justificar intervenções de oposição, o grupo dificultou a tarefa a si mesmo inibindo a fluidez comunicativa que poderia favorecer o surgimento de hipóteses a ser aplicadas na resolução da tarefa.

Analisando uma interação entre duas das crianças de terceiro ano e uma das crianças de quarto ano, conseguimos verificar a utilização da fala disputativa e identificar o impacto negativo que este tipo de fala tem para a obtenção de conhecimento, veja-se o seguinte excerto:

*I. - A palavra é radical?*

*C. - Não, o radical da palavra. Ainda não aprendeste radical das palavras?*

*T. - Não, acho que não.*

*I. - Aterror é radical.*

*C. - Não, é o radical das palavras.*

Esta interação curta e desprovida de argumentação válida ou partilha de conhecimento poderia ter sido conduzida de outra forma e ter levado à obtenção de um novo conhecimento por parte das crianças de terceiro ano, apoiadas pelo colega mais velho, tendo este, à partida, Conhecimento Explícito que lhe permitia explicar o conceito metalinguístico em discussão, o radical de uma palavra.

Com o desenvolver da tarefa, esta e outras curtas intervenções de carácter disputativo foram perdendo relevância no discurso do grupo, sendo então substituídas por interações menos “agressivas” e mais positivas que assentavam na agregação, ainda que acrítica, das ideias apresentadas pelos vários intervenientes, acumulando ideias não justificadas ou discutidas numa espécie de aglomerado de hipóteses, partilhado sem fundamentação válida, passando à tipologia de fala predominante nesta investigação, a fala cumulativa que, segundo Mercer (2019) não constitui por si só uma oportunidade de construção do raciocínio e conhecimento partilhados.

Apesar de estarem a encontrar gradualmente as respostas corretas para a tarefa, os jogadores estão focados de forma individual na sua exploração das palavras, acabando por se dispersarem no trabalho colaborativo. Com esta dispersão começa a evidenciar-se que não se estão a ouvir e que não estão a ser capazes de utilizar os conhecimentos de cada um a favor da conclusão da tarefa e a construção de conhecimento conjunto. Ou seja, o tipo de interação desenvolvida, com evidente desigualdade na participação, a par das restantes características identificadas nas interações, dificulta o surgimento da fala exploratória, mantendo ao longo de toda a intervenção as suas características cumulativas. Em passagens como as seguintes:

*A.- Eu estava a falar disso, mas ninguém me ouviu.*

*A.- Mar. Eu sabia, até pus aqui, ninguém me ligou.*

torna-se mais evidente que as opiniões das crianças mais ativas prevaleceram, enquanto as crianças menos expansivas vão apenas acompanhando o que é feito sem se fazerem ouvir/ser presentes na exploração da tarefa, sentindo-se ignoradas, o que se opõe a uma interação onde possa emergir a fala exploratória que depende da valorização e incorporação de todas as contribuições de forma fundamentada para a construção do raciocínio conjunto referido por Strandberg e Van Rijt (2024) como importante para o desenvolvimento da compreensão metalinguística em atividades cooperativas com vista à aprendizagem de conceitos gramaticais, aprendizagens essas que são comumente vistas como individuais e apenas de memorização.

### **3.2. Resolução das tarefas**

Ainda que o grupo não tenha desenvolvido durante o jogo um padrão comunicativo propício ao desenvolvimento do conhecimento partilhado, no que respeita à correção na resolução das tarefas, as diversas intervenções permitiram-lhes satisfazer o objetivo no que diz respeito ao resultado, não

tendo sido assinaladas respostas incorretas em nenhuma das tarefas propostas.

Quanto ao processo, que deve ser tido em conta para esta análise, as crianças demonstraram conseguir concluir as tarefas sem recurso à referência a conceitos de Conhecimento Explícito, não sendo possível identificar em todos os momentos, dadas as fragilidades das intervenções verbais do grupo, se foram mobilizados conhecimentos relativos a normas e padrões linguísticos ou se foram utilizadas apenas capacidade relacionadas ao Conhecimento Implícito de que dispõem enquanto utilizadores da língua portuguesa.

Em algumas tarefas, conforme pode ser verificado nas transcrições das interações mais relevantes (Anexos F, G e H), é possível observar que o grupo demonstra Conhecimento Lexical e Conhecimento Morfológico, na medida em que os mobilizam para a aplicação nas tarefas que exigem organização do léxico consoante as suas características, associando palavras a partir do som, constituintes morfológicos e/ou significado, competências que, segundo Duarte (2008), se espera que sejam adquiridas durante o 1.º CEB. Esta compreensão é possível com base em interações como a que se segue:

**G.-** *Então é terreno, terremoto, terra.... Aterrar, aterrar. Tem de ter o mesmo pedaço. Então terreno, terremoto...*

Contudo a mobilização de conhecimento feita pelos jogadores para solucionar as tarefas é pouco indicadora do desenvolvimento do Conhecimento Explícito da língua, embora seja possível compreender o desenvolvimento da Consciência Linguística, a partir de algumas referências das crianças que apontam para uma reflexão sobre os processos e conteúdos que se encontram a trabalhar.

Em modo de exemplo, na primeira tarefa do jogo, o grupo refere o conceito de radical, por estar presente no enunciado da tarefa, mas em momento algum o associam aos pedaços que estão a isolar nas palavras,

não formando a relação entre o conceito e a ação que estão a desempenhar, deixando a ideia de que realizam a tarefa de forma intuitiva e visual, mais do que de uma forma conceptual ou metalinguística.

No decorrer das tarefas, existem diversos outros momentos em as crianças apresentam indicadores de Conhecimento e Consciência Linguística, sem exposição de Conhecimento Explícito, aspeto que deve ser tido em consideração aquando da avaliação das práticas implementadas, uma vez que se espera que atividades potenciadoras do desenvolvimento linguístico levem ao desenvolvimento da consciência linguística que, por sua vez facilitarão a obtenção do Conhecimento Explícito (Gonçalves et al., 2011).

Analisemos, por exemplo, a tarefa que surgiu como um Pedido de última hora e que pretendia a formação de palavras com a base do radical “feliz”.

As crianças, de modo a solucionar a tarefa, sugerem diversas palavras que unem o radical a diversos afixos, demonstrando conhecimento sobre os mesmos, no entanto, apesar da utilização destes afixos, o grupo não desenvolve verbalmente o seu raciocínio, deixando implícita a relação entre essas palavras e os conceitos linguísticos que os possam ter levado a lá chegar. Deste modo, não se torna possível afirmar que existe aplicação de conhecimento metalinguístico.

Por outro lado, ainda que não verbalizem os seus processos, é evidente que o grupo é capaz de identificar a base (feliz) e dela fazer derivar um conjunto de palavras que partilham um segmento lexical e o seu significado nuclear, como por exemplo, felicidade, infeliz, felizmente, felicíssimo e felizardo, tendo desta lista selecionado respostas válidas para o dilema apresentado na tarefa (Anexo I).

Chegar a esta lista de palavras permite-nos compreender que, apesar de não verbalizarem conceitos, o grupo demonstra consciência sobre processos de derivação, aplicando à palavra base prefixos e afixos, demonstrando a sua capacidade de utilização dos processos embora não demonstrem dominar a metalinguagem associada.

Outra forma de evidenciar capacidades e conhecimentos sobre a manipulação de palavras foi demonstrada quando em interação se dá criação de pseudo-palavras utilizando os mecanismos de derivação. Ou seja, quando criam palavras como “felicidardo”, as crianças demonstram compreender que é possível alterar palavras anexando-lhes outros morfemas, como os sufixos, que as podem alterar, atribuindo-lhes novo significado ou classe (Duarte, 2011).

Seguindo esta lógica, é possível verificar através da solução da Tarefa 4 o processo inverso, onde os jogadores se mostram capazes de desconstruir pseudo-palavras, inferindo, através do contexto da mensagem o seu significado, demonstrando, mais uma vez, a possibilidade de desenvolver a Consciência Morfológica sem recorrer à utilização de metalinguagem, sendo nesta tarefa bastante perceptível esta noção a partir da seguinte intervenção:

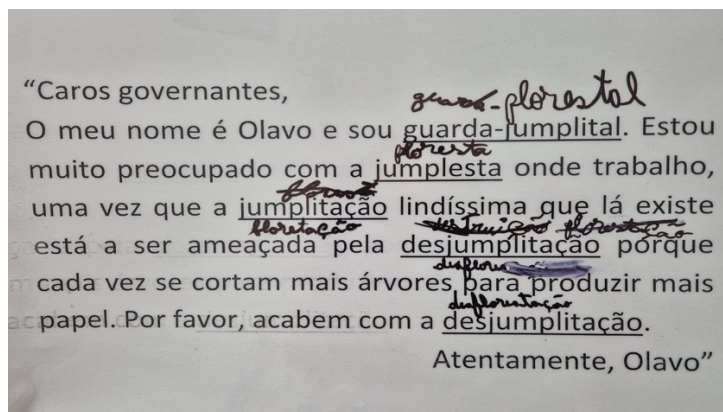
*I.- Uma é jumplitação e a outra é o contrário, desjumplitação.*

Com esta intervenção, é manifestada compreensão da alteração no significado da palavra ao juntar o afixo *des-*, reconhecendo o seu valor, ainda que não seja usada metalinguagem para justificar esta ideia.

Note-se que, na Tarefa 4, é apresentada ao grupo uma atividade onde se pretende trabalhar paradigmas de flexão de palavras com recurso a pseudopalavras e que as crianças são capazes de utilizar os seus conhecimentos sobre morfologia de modo a comparar as pseudopalavras com outras que conhecem e assim reconhecer nas pseudopalavras unidades que reconhecem e que lhes permitem traduzi-las, conforme se pode ver na Figura 15, para a língua portuguesa (Duarte, 2008), validando essa tradução com recurso aos seus conhecimentos sobre a língua, mais propriamente, através da coerência textual.

**Figura 15**

*Registo de resolução da Tarefa 4*



Em síntese, esta análise das interações em contexto de jogo e da resolução das tarefas permite-nos refletir sobre a forma como a Gramática pode ser trabalhada através de atividades de brincadeira e interação, com recurso a linguagem informal como forma de evidenciar Conhecimento Implícito e crescente Consciência Linguística ainda que possam não ser suficientes para o desenvolvimento de Conhecimento Explícito.

Com base nestas considerações e na análise descrita nesta secção, serão, no capítulo que se segue, apresentadas as considerações finais que pretendem dar resposta às questões e objetivos desta investigação.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluída a análise, é essencial que seja apresentada uma reflexão sobre os aspetos em estudo, sintetizando, neste último capítulo, as principais conclusões retiradas, em articulação com os pressupostos teóricos considerados neste relatório.

Do mesmo modo, é também essencial que sejam apresentadas respostas às questões formuladas a partir dos objetivos deste estudo, que tal como foram apresentados na Introdução deste relatório, se centram em compreender o impacto da utilização de tarefas de Gamificação de estilo *Escape Room* na aprendizagem sobre processos de formação de palavras e verificar o contributo das interações dos alunos, em trabalho colaborativo, sobre aprendizagens gramaticais.

Importa recordar que este estudo foi desenvolvido em contexto de educação não-formal por não ter sido possível realizar o estágio onde seria implementado, devido à pandemia de Covid-19. Importa igualmente recordar que este envolveu um plano de intervenção baseado na implementação de tarefas-jogo de tipo *Escape Room* tendo por objeto conteúdos relativos aos processos de formação de palavras, cujos dados relativos a essa intervenção foram recolhidos através de inquérito por entrevista e a observação participante com recurso a registos audiovisuais. Esses dados, que incluíam as respostas dos alunos e as suas interações, foram posteriormente analisados de forma qualitativa, à luz dos pressupostos teóricos já mencionados e dos contributos de Neil Mercer sobre a interação discursiva dos alunos em tarefas de trabalho colaborativo.

Neste sentido, serão em seguida apresentadas as respostas às questões de investigação deste projeto:

- 1) Poderão conteúdos de formação de palavras ser aprendidos ou explorados em contexto de jogo de tipo *Escape Room*?
- 2) Que tipo de interações surgem em contexto de aprendizagem mediada por tarefas-jogo e de que modo contribuem para a aprendizagem dos alunos?

Dando resposta à primeira questão – Poderão conteúdos de formação de palavras ser aprendidos ou explorados em contexto de jogo de tipo *Escape Room*?, é possível afirmar, com base na análise dos dados recolhidos, que é possível promover aprendizagens ou a consolidação de conteúdos aprendidos, através de jogo de tipo ERE, por se apresentarem estas atividades gamificadas como ferramentas importantes e envolventes para aprender, podendo este tipo de jogo abordar diversos objetivos e conteúdos de aprendizagem adequados e equilibrados consoante as competências dos jogadores (Daubarién et al., 2022).

Além disto, foi possível aferir, através das reações animadas do grupo ao conhecer a narrativa de jogo e das interações que foram sendo estabelecidas entre os participantes, demonstrativas de entusiasmo e curiosidade, como aplausos e verbalizações como “*que fixe*”, “*bora, bora vamos à próxima*”, que os alunos revelam gosto e interesse por tarefas práticas que os envolvam na ação e lhes transmitam a sensação de controlo sobre a sua própria progressão no contexto de jogo e nas aprendizagens, a par da experiência imersiva que os *Escape Rooms* proporcionam aos jogadores por se desenvolverem em linha com uma narrativa que os envolve e que se pretende que vá ao encontro dos seus interesses provocando-lhes emoções que potenciam ainda mais o seu envolvimento nas tarefas, conforme aponta Cruz (2021), em tarefas gamificadas os alunos motivam-se a si mesmos através do seu próprio envolvimento no contexto.

Partindo da motivação dos alunos observada e da facilidade de adaptar uma tarefa de *Escape Room* a qualquer conteúdo que se pretenda trabalhar, é possível dizer que se podem trabalhar conteúdos gramaticais com recurso a este tipo de tarefas, contudo, seria pouco realista, tendo em conta os dados analisados neste projeto, considerar que estas tarefas são suficientes, uma vez que não houve mobilização de Conhecimento Explícito, pelo que não se poderá desvalorizar a importância de proporcionar aos alunos momentos de aprendizagem destes conteúdos, uma vez que, tal como apontado por Costa et al. (2011), alguns conhecimentos não são de

aquisição implícita e não podemos esperar que os alunos os saibam sem que lhes tenham sido ensinados.

Relativamente à resposta à segunda questão em estudo - Que tipo de interações surgem em contexto de aprendizagem mediada por tarefas-jogo e de que modo contribuem para a aprendizagem dos alunos?, de acordo com a análise realizada, é possível afirmar que se desenvolvem diversos tipos de interação que podem ser classificados, de acordo com os contributos de Mercer (2004) como Fala Disputativa, Fala Cumulativa e Fala Exploratória, sendo que o tipo de interação que surge no decorrer de uma tarefa poderá estar intimamente ligado com o perfil das crianças relativamente a saber colaborar e interagir em trabalho de grupo.

Neste projeto, previa-se que, proporcionando aos participantes um conjunto de tarefas que poderiam ser vivenciadas de forma imersiva, em contexto de brincadeira/jogo, promovendo assim o interesse e o envolvimento das crianças, estas fossem capazes de desenvolver com facilidade uma dinâmica de trabalho colaborativo que as conduzisse a interações de fala exploratória e conseqüentemente à construção de conhecimento partilhado. Contudo, isso não se observou nesta intervenção, abrindo espaço de reflexão para os motivos que levaram as crianças a não alcançar interações mais ricas e potenciadoras de aprendizagens. Numa tentativa de encontrar esses motivos, pode ser considerada a possibilidade de um contexto de jogo despertar nos participantes a competitividade acima da necessidade de colaboração, no entanto, creio que não será este o foco, tendo identificado outros motivos para as dificuldades encontradas.

Fazendo uma reflexão sobre os motivos que impossibilitaram o grupo de alcançar interações de fala exploratória, considerei dois fatores que me parecem relevantes. Em primeiro lugar a necessidade de orientação para o desenvolvimento deste tipo de fala e em segundo a pressão que as limitações de tempo causam nos participantes.

No primeiro ponto, conforme aponta Mercer (2003), para garantir que as interações das crianças sejam bem-sucedidas no seu objetivo de gerar conhecimento partilhado, é necessária orientação dos professores para

esse tipo de comunicação, uma vez que as crianças não possuem, de forma intuitiva, essa capacidade. Para alcançar a fala exploratória as crianças precisam que sejam bem definidos os padrões associados a esse tipo de interações de modo a que sejam capazes de ter uma ideia clara do que é colaborar para aprender.

O facto de as crianças envolvidas neste estudo não terem desenvolvido interações de carácter exploratório pode significar que não tiveram ainda oportunidade para experienciar e desenvolver competências de trabalho colaborativo, o que não invalida a aplicação das práticas apresentadas, mas que obriga a um trabalho prévio por parte do professor/dinamizador, orientando as crianças para que tenham consciência de como usar a conversa de forma efetiva. Assim, é função do professor não só preparar ambientes de jogo que tornem imperativo o trabalho colaborativo e que o apresentem de forma clara, mas também garantir que os alunos tomam consciência de como elevar as interações a um nível que permita potenciar a criação de conhecimento partilhado.

Concluído este projeto, assinalo como uma das reflexões que maior significado teve para mim a ideia de que, enquanto professora, poderei apresentar aos meus alunos as tarefas mais inovadoras, mais envolventes, mais dinâmicas e mesmo assim não obter o sucesso esperado, uma vez que o sucesso dos alunos está, em grande parte, relacionado com a capacidade do professor de ser a ponte entre os alunos e o conhecimento, de partir do professor a orientação e o exemplo de que os alunos necessitam para desenvolver as suas capacidades e conhecimentos.

Deste projeto retiro que é da capacitação de que somos capazes que nascem as aprendizagens mais significativas, do apoio, da rede de segurança que sentimos à nossa volta e que nos permite testar, errar e voltar a tentar, é do trabalho colaborativo não só entre pares, mas sobretudo entre professor e alunos que se criam as ferramentas necessárias à aprendizagem.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação: Um guia prático e crítico*. ASA.
- Almeida, J. (1990). *Técnicas de Investigação in A Investigação nas ciências sociais*. Presença.
- Andersen, P. (24 de abril de 2012). *Classroom Game Design - TEDx Bozeman [Vídeo]*. YouTube: <https://youtu.be/4qIYGX0H6Ec>
- Araújo, I. (2016). Gamification: metodologia para envolver e motivar alunos no processo de aprendizagem. *Education in the Knowledge Society*, 17, 87-107.
- Bardin, L. (2008). *Análise de Conteúdo*. Edições 70.
- Batalha, J. (2018). *Relações entre conhecimento explícito da língua e a competência da leitura*. Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa.
- Batalha, J., & Costa, A. L. (2020). Para um perfil do conhecimento gramatical da geração do milénio. *Revista da Associação Portuguesa de Linguística*, 37-54.
- Bernardo, S. C. (2017). *Os jogos como ferramenta de ensino para professores e assistentes de língua estrangeira: A "Gamification" no ensino do Português*. Faculdade de Ciências Sociais e Humanas - Universidade Nova de Lisboa.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto Editora.
- Buescu, H. C., Morais, J., Rocha, M. R., & Magalhães, V. F. (2015). *Programa e Metas Curriculares de português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência [MEC].
- Caels, F., Barbeiro, L. F., & Santos, J. V. (2019). *Discurso Académico - uma área disciplinar em construção*. CELGA-ILTEC, Universidade de Coimbra; Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, Politécnico de Leiria.

- Costa, A. L. (2010). *Estruturas contrastivas : desenvolvimento do conhecimento explícito e da competência de escrita*. Universidade de Lisboa, Faculdade de Letras.
- Costa, J., Cabral, A. C., Santiago, A., & Viegas, F. (2011). *Conhecimento da Língua: Conhecimento Explícito da Língua*. Ministério da Educação, Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Coutinho, C. P. (2016). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas*. Edições Almedina.
- Cruz, M. D. (2021). Escapando de la Clase Tradicional: Las Salas de Escape en la Enseñanza de Lenguas. 2º Webinar "Dar a voz à língua". Universidade Aberta.
- Daubariéné, A., Daunoriené, A., Dzierzak, K. A., Ziadmanesh, N., Mortesen, K. A., Baldo, S., & Dias, M. F. (2022). *Um Guia Prático para a Criação de Escape Rooms Educacionais*. UA Editora.
- DEB, D. (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico: Competências Essenciais*. Ministério da Educação [ME].
- Decreto-Lei n.º 55/2018. (6 de julho de 2018). *Diário da República, 1.a série*, pp. 2928-2943.
- DGE, D.-G. (2015). *Programa e Metas Curriculares*. Ministério da Educação [ME].
- DGIDC, D.-G. (2009). *Programa de Português do Ensino Básico*. Ministério da Educação [ME].
- Dicionário Priberam da Língua Portuguesa*. (s.d.), 2021, <https://dicionario.priberam.org/gramática>
- Direção-Geral de Educação [DGE]. (2018). *Aprendizagens Essenciais [AE] de Português 4º ano do 1º CEB*. Ministério da Educação e Ciência.
- Duarte, I. (2008). *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Linguística*. Ministério da Educação, Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Duarte, I. (2011). *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Lexical*. ME.DGIDC.

- Gabinete do Secretário de Estado Adjunto e da Educação. (6 de julho de 2021). Despacho n.º 6605-A/2021. *Diário da República*, 2.ª série, pp. 241-(2) - 241-(3).
- Gonçalves, F., Guerreiro, P., Freitas, M. J., & Sousa, O. (2011). *O Conhecimento da Língua: Percursos de Desenvolvimento*. Ministério da Educação, Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Graue, E. M., & Walsh, D. (2003). *Investigação etnográfica com crianças: teorias, métodos e ética*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Laranjeira, R. (2013). *Desenvolvimento Lexical: Perspetivas e Práticas de Professores no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Loureiro, A., & Rocha, D. (2012). Literacia Digital e Literacia da Informação - Competências de uma era digital. *ticEDUCA2012 - II Congresso internacional TIC e Educação* (pp. 2726-2738). Instituto de Educação da universidade de Lisboa.
- Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Carrillo, J., Silva, L., Rodrigues, S. (2017). *Perfil do Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação.
- Mercer, N. (2000). *Words and minds: How we use language to think together*. Routledge.
- Mercer, N. (2003). Helping children to talk and think together more effectively. *Polifonia*, 1-26.
- Mercer, N. (2004). Sociocultural discourse analysis: Analysing classroom talk as a social mode of thinking. *Journal of Applied Linguistics*, 137-168.
- Mercer, N. (2019). *Language and the Joint Creation of Knowledge*. Routledge.
- Ministério da Educação. (2018). *Orientações Curriculares para as Tecnologias de informação e Comunicação*. ME.
- Nicholson, S. (2018). Creating Engaging Escape Rooms for the Classroom. *Childhood Education*, 44-49.

- Ponte, J. P. (2002). Investigar a nossa própria prática. *Reflectir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 5-28). Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.
- Porto Editora. (2009). *Dicionário da Língua Portuguesa*. Porto Editora.
- Porto Editora. (maio de 2015). *Dicionário Básico da Língua Portuguesa*. Porto Editora.
- Prensky, M. (2001). Chapter 1 - The Digital Game-Based Learning Revolution. Em M. Prensky, *Digital Game-Based Learning* (pp. 1-19). McGraw Hill Education.
- Prensky, M. (outubro de 2001). *Nativos Digitais, Imigrantes Digitais*. Obtido em setembro de 2021, de [https://colegiongeracao.com.br/novageracao/2\\_intencoes/nativos.pdf](https://colegiongeracao.com.br/novageracao/2_intencoes/nativos.pdf)
- Silva, A. C. (2016). Sobre a metodologia do laboratório gramatical: apropriação num manual de Português do 1.o ciclo. *Exedra: Revista Científica, N.º Temático ('Entre a Investigação e as Práticas em Didática do Português')*, 6-19.
- Silva, I. L., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação - Direção-Geral da Educação.
- Sim-Sim, I., Duarte, I., & Ferraz, M. J. (1997). *A língua materna na educação básica : competências nucleares e níveis de desempenho*. Ministério da Educação [ME].
- Sim-Sim, I., Silva, A. C., & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância*. Ministério da Educação, Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Strandberg, A., & Van Rijt, J. (2024). Grammatical and rhetorical reasoning in upper secondary students' collaborative talk about literary text. *Elsevier*.
- Xavier, L. G. (2012). Ensinar Gramática pela Abordagem Ativa de Descoberta. *EXEDRA- Revista Científica ESEC*, 467-477.

Zanello, L. R. (2013). *Sobre o Fenômeno da Gamificação: Contribuições para o Desenvolvimento de Atividade Lúdicas no Ensino de Língua Portuguesa*. Universidade de Brasília - Instituto de Letras.

## ANEXOS

### Anexo A – Autorização de Participação e Recolha de Imagem



#### Autorização de Participação e Recolha de Imagem

\_\_\_\_\_, na qualidade de Encarregado/a de Educação e representante legal do/a menor \_\_\_\_\_, autorizo a participação do meu educando e a sua gravação em vídeo, para fins académicos pela estudante Andreia Rodrigues Figueiredo.

Tomei conhecimento de que os registos de vídeo realizados serão usados apenas no âmbito do projeto desenvolvido para a UC Estágio IV, do Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal.

De igual modo, tomei conhecimento de que os registos efetuados neste projeto serão unicamente utilizados no âmbito deste trabalho académico, não sendo publicados em qualquer plataforma ou rede social, tal como não serão divulgados quaisquer dados de identificação pessoal da criança e/ou familiares.

Setúbal, \_\_\_\_ de dezembro de 2021

\_\_\_\_\_

## Anexo B – Comunicado Oficial

---

### Comunicado Oficial

Caros Governantes das Areias,

Os vossos cidadãos estão lá fora em manifestação porque querem ver todos os seus problemas resolvidos. Como bons Governantes, só poderão sair de serviço quando todos os cidadãos estiverem satisfeitos. O problema é que a vossa viagem de férias está marcada para daqui a uma hora e trinta minutos e ainda têm um longo caminho até ao aeroporto, o que vos deixa com apenas **uma hora** para resolver todos os problemas.

O **tempo estará a contar** assim que terminarem de ler este comunicado.

Para conseguirem resolver todas as situações apresentadas pelos vossos cidadãos, têm de trabalhar juntos, **NÃO** podem saltar fases **NEM TROCAR** a ordem pela qual resolvem os problemas.

Alguns problemas chegaram ao vosso computador e outros por carta, por isso devem intercalar entre o computador e as mesas da sala. **Para começar, devem dirigir-se ao posto 0 nas mesas e resolver o problema que lá está, quando terminarem resolvam o “Pedido de última hora”.**

Sempre que terminarem um problema das mesas, devem dirigir-se ao computador e resolver um dos problemas digitais pela ordem correta de jogo que vão obter na mesa 0.

Sempre que resolverem um problema no computador e forem parar a página Índice, significa que devem resolver um dos problemas das mesas, seguindo a ordem dos números.

Se precisarem de **ajuda** ou **dicas** devem enviar uma mensagem pelo *whatsapp* aberto no vosso computador na conversa **Assembleia**, onde a vossa equipa de Governo estará disponível para vos ajudar.

Por cada conjunto de problemas resolvido no computador, vão ganhar um dígito (número) que devem guardar. Esse será um dos dígitos que compõem o número final de problemas resolvidos.

Boa sorte e bom trabalho!

## Anexo C – Dicas de resolução

*Tista "Comfort"*

Imaginem que a frase que têm de completar é: "O Marvin tem um \_\_\_\_\_ que precisa de ser arranjado"

As opções que encontrariam na lanterna seriam: porteiro, sapataria, problemático, felizmente.

Neste caso, a palavra certa seria **sapataria**

sapat + ~~-aria~~

→ Retiramos um pedaço

sapato

*O Marvin tem um sapato que precisa de ser arranjado.*

*Tista Mar*

Prefixo	Significado	Sufixo	Significado	Radical latino	Significado
<b>des-</b>	acção contrária de...	<b>-agem</b>	acto ou resultado de... colectivo de...	<b>bi-</b>	dois
<b>hiper-</b>	acima de, grande	<b>-al</b>	colectivo de árvores, plantas ou vegetais relativo a...	<b>-forme</b>	que tem... forma
<b>im-/in-/i-</b>	negação, privação de...	<b>-ano</b>	nacional de...	<b>tri-</b>	três
<b>per-</b>	movimento através de...	<b>-aria</b>	loja, restaurante ou oficina acção de alguém que é...	<b>uni-</b>	um
<b>re-</b>	repetição	<b>-ção</b>	acção ou resultado de...	<b>-voro</b>	que come...
<b>ultra-</b>	movimento para além de...	<b>-ura</b>	resultado ou instrumento de acção de...	...	
...		...		...	

*Tista "Terra"*

Encontrem semelhanças entre as palavras que têm, por exemplo, as palavras inquieto, incapaz e indelicado estariam na mesma caixa porque todas têm o pedacinho in- que lhes dá um significado negativo/oposto ao da palavra "base". Incapaz é o antónimo de capaz, tal como inquieto é o antónimo de quieto e indelicado é o antónimo de delicado.

## Anexo D – 1ª. Atividade digital

**B.** Identifica as palavras que poderiam dar resposta à necessidade de cada cidadão se lhes tirássemos um pedacinho, transformando-as em outras palavras com significado diferente.

a) A senhora Maria chegou agora a Portugal e precisa de uma...

- Peixaria
- Casarão (casa + rão)
- Descontração
- Legalização

b) O Lucas acabou de chegar do Brasil e quer enviar uma carta para a família, tem envelope, caneta e selo, só não tem uma...

- Pintura
- Formação
- Reconstrução
- Folhagem (folh + agem > folha)

c) O senhor José quer mudar-se para o Canadá e está à espera do seu passaporte, ele precisa que não haja nenhuma \_\_\_\_\_ no seu processo.

- Descomplicação (des + complic + ação > complicação)
- Patifaria
- Melhoria
- Abreviatura

## Anexo E – Mensagem do Sr. Olavo

“Caros governantes,  
O meu nome é Olavo e sou guarda-jumplital. Estou muito preocupado com a jumplesta onde trabalho, uma vez que a jumplitação lindíssima que lá existe está a ser ameaçada pela desjumplitação porque cada vez se cortam mais árvores para produzir mais papel. Por favor, acabem com a desjumplitação.

Atentamente, Olavo”

## Anexo F – Transcrição 1 – Radical da Palavra

I. - A palavra é radical?

C. - Não, o radical da palavra. Ainda não aprendeste radical das palavras?

T. - Não, acho que não.

Dinamizadora - O terceiro ano ainda não aprendeu. Mas vocês podem explicar o que significa.

I. - Aterror é radical.

C. - Não, é o radical das palavras.

G. - É o terreno, o ter de terremoto... E o ter de terra.

I. - O ter de terreno, o ter de terremoto... E...

C. - Não, não é isso. Não, não é isso.

G. - Então é terreno, terremoto, terra... Aterror, aterror. Tem de ter o mesmo pedaço.

Então terreno, terremoto...

C. - E terra. E? Olha, não percebo nada.

G. - Então aqui... Terra, terra, terra, terra... Aterror, terremoto e terra.

C. - Olha aqui, tem terra. Terramoto, tem terra. É terra. É terra. É terra.

A. - Terra o quê?

C. - É terra.

G. - Olha aqui. Terra. Terra. Terra. Terra. Terra. (Aponta para as palavras na parede)

I. - Pois, mas não, nós temos outro. Há um... Olha, Tris. Tris. Tris.

C. - Tris. É que vai ser também do outro.

I. - Mas começam todas com tris.

C. - Não. Terra.

G. - Coloca lá aqui. Ter de terra e Tris

I. - Começam todas com tris. Olha aí.

C. - Aqui dá terra. Dá terra. Terra. Aqui dá terra. No quarto.

G. - Confortável. Confortável. Desconfortável. Confortável.

Dinamizadora - Vejam lá os pedacinhos que são exatamente iguais nessas palavras.

É só o tris que é igual? Não tem mais nada igual? Até que letra é que são iguais?

G. - É só ter e o tris.

I. - Não, eu tenho este tris. Ah. É tris mais um "Tê"... tris mais um "Tê". Tris mais um tê. Tris mais um tê...

G. - A terra também está, bem... Porque está sempre Terra em todas.

A. - Eu estava a falar disso, mas ninguém me ouviu.

C. - Não, então é Terr-, terr-, terr-. É para escrever Terr-?

I. - Sim, porque nem todas têm o "a" no fim.

G. - Agora continuamos para descobrir o resto.

I. - E espera, eu sei outra. Mar.

C.- Então é para escrever mar?

A.- Mar. Eu sabia, até pus aqui, ninguém me ligou. (indicando o que escreveu numa folha)

G.- Agora ali. Confortável.

T.- Confort

I.- Confortável também.

C.- É confort, porque confortável não dá. Olha, confortável. (apontando para o quadro)

I.- Um, dois, três, quatro, cinco, seis, sete. É só ter aqui (apontando para o t) oito, nove, dez, onze.

T.- É confort.

C.- Isso é o que eu estou a dizer. Confort.

## Anexo G – Transcrição 2 – Palavras derivadas

T.- Felicidade. Tem o quê dentro? Feliz. Feliz.  
I.- Feliz. Felicidade. Espera aí.  
C.- Felicidade. Feliz. Não, feliz.  
T.- Feliz. É feliz. Infeliz.  
I.- Infeliz. Infeliz. Infeliz.  
G.- Infeliz. Infeliz. Infeliz.  
C.- Infeliz. Escrevemos em letra humana?  
G.- Tanto faz, escreve.  
C.- Não se queixem da minha letra.  
I.- Tá bem. Infeliz. Infeliz.  
G.- Infeliz. Felizmente.  
I.- Felizmente.  
T.- Felizmente ou felicidamente.  
I.- Bem, não tem que começar com feliz..  
G.- Então, felicidade.  
T.- Feliz. Tem que ser feliz. Com Z.  
C.- Felicidade, sim, é com S.  
Dinamizadora - Se o Carlos for um rapaz feliz, é um rapaz feliz...?  
A.- Felizíssimo.  
T.- Alegre.  
Dinamizadora - Rima com o dardo.  
A.- Felizíssimo. Felizíssimo.  
C.- Feliz, dardo.  
T. Felicidadardo?  
I.- Felizardo.  
C.- Felizardo? Isso existe?  
I.- Escreve!  
C.- Escreve tu que eu não seu escrever isso. Eu não sabia se essa palavra existia sequer.  
Dinamizadora - Então aprende-se a brincar ou não?  
C.- A brincar e a fazer problemas malucos.  
I.- Ok, é feliz o quê?  
T.- Felizardo. Felizardo.

## Anexo H – Transcrição 3 – Desconstrução Morfológica

---

Problema 1 - A D. Maria chegou agora a Portugal, para morar com os seus filhos precisa de encontrar...

---

I.- (Lê as palavras no jogo) Fortificação. Casarão...

T.- Casa, tiras o -rão e fica casa.

G.- O Tomás acertou

T.- Aleluia, acertei alguma coisa nesta vida

---

Problema 2 - O Lucas acabou de chegar do Brasil e quer enviar uma carta para a família. Já tem envelope, caneta e selo, precisa de uma...

---

C.- Uma caneta. Para escrever.

I.- Não. Abreviatura, não. Aprendizagem, não. Folhagem...

T.- Folhas

G.- Folha! É isso! Folha!

---

Problema 3 - O senhor José quer mudar-se para o Canadá. Está à espera do seu passaporte. Por isso, ele precisa que não haja nenhuma...

---

G.- Viagem.

T.- Hã? Construção. Nenhuma construção do seu processo. Mas não arrisca. Quem não arrisca, não petisca.

I.- Não. Mas deixa ver se há outra palavra que dê.

G.- (lê) Previsão, não.

T.- Plicação. Des-.

I.- Complicação.

A.- Sim, complicação.

Anexo I – Respostas da tarefa Pedido de última hora

