



AS NOVAS TECNOLOGIAS NA APRENDIZAGEM DA ESCRITA

Inês Filipa Rocha de Teixeira Janeiro

Projeto de Intervenção apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para
obtenção de grau de Mestre em Didática da Língua Portuguesa no 1.º e 2.º Ciclos do
Ensino Básico

2019



AS NOVAS TECNOLOGIAS NA APRENDIZAGEM DA ESCRITA

Inês Filipa Rocha de Teixeira Janeiro

Orientação

Professora Doutora Carolina Gonçalves

Coorientação

Professora Doutora Marie-France Morin

Projeto de Intervenção apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para
obtenção de grau de Mestre em Didática da Língua Portuguesa no 1.º e 2.º Ciclos do
Ensino Básico

2019

AGRADECIMENTOS

Nesta fase final de mais uma etapa no meu percurso acadêmico, quero agradecer a Deus que me acompanhou sempre neste desafio, concedendo-me a Graça da Sabedoria, da Força e da Persistência, para conseguir concluir este projeto.

Em primeiro lugar, agradeço à minha família que sempre me apoiou e incentivou para este novo passo na minha formação. Em especial a minha mãe, pelos esforços que fez para me ajudar, por toda a sua compreensão e apoio.

À minha avó e ao meu pai que tenho a certeza que estarão muito orgulhosos desta minha conquista.

Ao meu marido André, por todo o seu amor, carinho, compreensão e preocupação. Pelo seu incentivo diário e apoio incondicional. Sem ele não teria sido possível!

Aos meus amigos, sempre presentes nesta aventura, por todo o apoio e preocupação.

À minha equipa do colégio com quem trabalho diariamente, que me acompanhou ao longo deste percurso e que sempre me transmitiu palavras de incentivo.

Aos meus alunos, que participaram com muito entusiasmo neste projeto, sempre disponíveis, empenhados e motivados.

Um agradecimento especial à minha orientadora, Professora Doutora Carolina Gonçalves, por me ter desafiado a voltar à Escola Superior de Educação, por toda a sua disponibilidade, apoio na elaboração deste trabalho mas, particularmente, por confiar em mim, no meu trabalho, nas minhas capacidades e por me proporcionar esta oportunidade de reflexão e crescimento profissional.

Agradeço ainda a todos os docentes deste Mestrado, que tive o privilégio de reencontrar, pelos conhecimentos que transmitiram.

A todos aqueles que contribuíram para a realização deste projeto, o meu sincero agradecimento.

RESUMO

O presente projeto pretende demonstrar a importância da integração das tecnologias no desenvolvimento de competências de escrita, a alunos do 3.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico, com o objetivo de contribuir para a melhoria da sua competência textual. Pretende-se que os alunos interiorizem a dimensão processual da escrita, conduzindo-os a planificar, a textualizar, a rever e a editar, para que sejam capazes de escrever diferentes géneros de textos. Este trabalho foi realizado de forma articulada com recurso à utilização de tecnologias, em particular do iPad.

Para tal, foi implementado um projeto de intervenção, que teve a duração de dez meses, durante o qual foram apresentadas sequências de aprendizagem em que se explorou a componente textual para os diferentes géneros de texto, permitindo que as crianças se apropriassem das macroestruturas e que fossem capazes de produzir textos mais consistentes e diferenciados. Antes do projeto de intervenção, na fase de diagnóstico, foi aplicada uma proposta inicial, em que se recolheram as produções escritas dos alunos. Nesta primeira fase, foi ainda aplicado um inquérito por questionário aos alunos que tinha como principal objetivo conhecer as conceções que os alunos tinham sobre o uso das tecnologias, em particular como recurso à produção escrita.

Após a implementação do projeto de intervenção, foi aplicada a proposta final, em que se analisou novamente as produções escritas dos alunos, mediante uma proposta igual à inicial, de modo a avaliar o seu desenvolvimento e o impacto do projeto.

A partir da análise qualitativa das propostas de escrita realizadas no início e no final da intervenção, é possível concluir que houve uma progressão dos alunos ao nível da produção escrita com recurso ao iPad. O grupo conseguiu compreender a dimensão processual da escrita, elaborando diferentes géneros de textos com mais coesão e coerência, recorrendo à tecnologia.

PALAVRAS-CHAVE: processo de escrita; géneros de texto; tecnologias, iPad, sequências de aprendizagem

ABSTRACT

This project aims to demonstrate the importance of the integration of technology in the development of writing skills, for students of the 3rd year of the 1st Cycle of Basic Education, with the aim of contributing to the improvement of their textual competence. It is intended that students internalise the procedural dimension of writing, leading them to plan, write, review and edit, so that they are able to write different text genres. This work was facilitated through the use of technology in particular the iPad.

To this end, a ten month long intervention project was implemented, during which learning sequences were presented in which the textual component of the different text genres was explored. This allowed children to appropriate the macro-structures and to be able to produce more consistent and differentiated texts. Before the intervention project, in the diagnostic phase, an initial proposal was applied, in which the written productions of the students were collected. In this first phase, a questionnaire was also applied to the students with the main objective of knowing the conceptions that the students had about the use of technology, in particular as a resource for written production.

After the implementation of the intervention project the final proposal was applied through a proposal equal to the initial one, in which the students' written productions were again analysed in order to assess their development and the impact of the project.

From the qualitative analysis of the writing proposals made at the beginning and at the end of the intervention, it can be concluded that there was a progression of the students at the level of written production using the iPad. Through using technology the group was better able to understand the procedural dimension of writing, and developed different types of texts with greater cohesion and coherence.

KEY WORDS: writing process; text genres; technology, iPad, learning sequences

ÍNDICE

1. INTRODUÇÃO.....	1
2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	5
2.1. Escrita.....	5
2.1.1. Os processos da escrita.....	5
2.1.2. Dimensão social da escrita.....	9
2.1.3. Complexidade do processo de escrita.....	12
2.1.4. Tipos e géneros textuais.....	15
2.2. Tecnologias em educação.....	19
2.2.1. Mudanças nas práticas pedagógicas.....	20
2.2.2. Reconfiguração do papel do professor face às novas tecnologias.....	23
2.3. Escrita e tecnologia.....	24
2.3.1. (Aprender a) escrever com recurso às tecnologias.....	25
2.3.2. Multimodalidade na escola.....	26
2.3.3. A utilização do iPad na sala de aula.....	29
3. ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO.....	32
3.1. Natureza do estudo.....	32
3.2. Definição do problema.....	33
3.3. Instrumentos e procedimentos na recolha de dados.....	36
3.3.1. Questionário.....	36
3.3.2. Proposta inicial.....	36
3.3.3. Proposta final.....	36
3.3.4. Avaliação do impacto do programa de intervenção.....	37
3.4. Contexto do estudo.....	38
3.5. Caracterização dos participantes.....	38
4. IMPLEMENTAÇÃO DO PROJETO DE INTERVENÇÃO.....	40
4.1. Projecto de intervenção.....	40
4.1.1. Primeira fase – preparação do projeto.....	41
4.1.2. Segunda fase – implementação e descrição da intervenção.....	41

4.1.2.1. Sequência de Aprendizagem	44
4.1.3. Terceira fase – avaliação final do projeto	46
5. ANÁLISE DOS RESULTADOS	48
5.1. Análise e discussão dos resultados dos questionários	48
5.2 Análise e discussão dos resultados das propostas de escrita inicial e final	50
5.3. Análise e discussão dos resultados da proposta inicial, final e da validação do impacto da intervenção.....	57
6. CONCLUSÕES.....	62
REFERÊNCIAS	66
ANEXOS	71
Anexo A – questionário.....	72
Anexo B – proposta inicial e final.....	75
Anexo C – Exemplos de produções iniciais.....	76
Anexo D – Exemplos de produções finais	79
Anexo E – Grelhas de análise de propostas inicial e finais.....	82
Anexo F – biografia.....	90
Anexo G – anúncio publicitário	92
Anexo H – notícia.....	93
Anexo I – Exemplos de guiões de compreensão de leitura	94
Anexo J – Exemplo de Produção de proposta de avaliação de impacto da intervenção	96

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1- Modelo representativo do Processo de Escrita de Flower e Hayes (1981).....	6
Figura 2 - Modelo representativo da proposta para a avaliação do impacto da intervenção.....	37
Figura 3 – Gráfico representativo das actividades onde a tecnologia pode ajudar a trabalhar as escritas.....	50
Figura 4 – Gráfico ilustrativo da competência compositiva nas propostas inicial e final	52
Figura 6 - Gráfico ilustrativo dos tipos de texto produzidos nas propostas inicial e final	55
Ilustração 8 – Gráfico ilustrativo do controle do processo de escrita nas propostas inicial, final e na avaliação do impacto da intervenção	59
Ilustração 9 – Gráfico ilustrativo do tipo de texto produzido nas proposta inicial, final e na avaliação do impacto da intervenção	59

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1- Classificações homogéneas – tipos de texto.....	17
Tabela 2 – Fases do projeto de intervenção intervenção.....	41

LISTA DE ABREVIATURAS

CEB	Ciclo do Ensino Básico
PNEP	Programa Nacional de Ensino do Português
PPEB	Programa de Português do Ensino Básico
TIC	Tecnologias da Informação e Comunicação

1. INTRODUÇÃO

Os processos de produção e de compreensão textual, no ensino e aprendizagem da escrita, têm experimentado nas últimas décadas grandes mudanças que desencadearam alterações nas práticas pedagógicas. Pensar-se na produção escrita implica refletir nos métodos, nas práticas e nos processos sociais e culturais que integram a sua descoberta. Também conduz a uma nova compreensão no desenvolvimento desta aprendizagem e na inovação que está implícita.

A escrita é um ato comunicativo, que requer um contexto social, uma atitude intelectual e uma motivação, que exige processos cognitivos e memória (Flower & Hayes, 1981).

Deste modo, as demais exigências colocadas neste processo da aprendizagem da expressão escrita levam à necessidade de os alunos adquirirem conhecimentos na interação com o professor e com os colegas, num contexto social.

Mais recentemente, as perspectivas pedagógicas decorrentes do construtivismo e das aprendizagens sociais vieram apontar para progressos ou para alterações nos processos de ensino e de aprendizagem. Para comunicar por escrito, cada criança tem de aprender a transformar o seu discurso interior, nomeando as formas de contextualização daquilo que quer comunicar (Niza, 2005).

A escrita é um processo que envolve, por sua vez, subprocessos denominados de (i) planificação, que corresponde à definição de objetivos de ação e à mobilização de procedimentos face ao que se pretende do texto e inclui a recolha de informação; (ii) textualização, é essencialmente o processo de colocar as ideias em linguagem visível, são tomadas decisões, procede-se a correções e reformulações; (iii) revisão, desencadeia a reorganização e reescrita de partes do texto, depende da avaliação que for feita, da reflexão realizada e inclui a edição do texto produzido, através dos objetivos definidos na planificação.

Também vivemos atualmente num contexto em que as tecnologias de informação e comunicação assumem grande importância em termos sociais e educativos. As tecnologias na escola podem e devem funcionar como suporte das

estratégias existentes. O próprio programa do 1.º Ciclo do Ensino Básico (2009) – já revogado - promove o desenvolvimento e a apropriação de procedimentos e instrumentos de acesso à informação, nomeadamente a utilização das tecnologias da informação e comunicação, possibilitando a construção do conhecimento, essencial ao crescimento pessoal e social das crianças.

O papel do professor (adulto) é, mais do que estimular e incentivar a ação da criança numa dimensão em que ela se sinta segura, provocar o seu avanço, propondo processos de desbloqueio e de descoberta da escrita. Os professores precisam de cultivar uma atitude de escrita constante, de modo a conseguirem compreender melhor e ajudar, com mais eficácia, os alunos na sua aprendizagem. Sabendo que “a aprendizagem da escrita nunca está concluída, antes se refaz a cada novo texto. Quem escreve, está sempre a iniciar-se na escrita desse mesmo texto” (Niza, Segura & Mota, 2011).

Neste sentido, e a partir das constatações apresentadas, o presente trabalho enquadra-se na problemática do ensino/aprendizagem do processo da escrita, no 1.º Ciclo, incentivando a produção escrita com recurso às novas tecnologias, atribuindo-lhe uma dimensão social, linguística e cognitiva, acompanhada de determinados objetivos e regras. Tendo sempre presente que a escrita é cognitivamente uma atividade complexa, que não se adquire de um momento para o outro, mas que se desenvolve ao longo da vida.

Pretende-se também que os alunos interiorizem a dimensão processual da escrita, no sentido em que sejam capazes de planificar, textualizar, rever e editar, para que possam assim produzir diferentes tipos de textos, consoante a intencionalidade comunicativa da tarefa. Neste caso, articulando sempre com recurso às tecnologias.

Assim, foi objetivo do estudo, desenvolver a competência de escrita em crianças de 1.º CEB com recurso às tecnologias.

Este trabalho encontra-se estruturado em cinco partes essenciais:

Na **primeira parte**, Enquadramento Teórico, em que se fundamentam as abordagens teóricas de maior relevância no âmbito da escrita e das tecnologias, sendo apresentadas diferentes perspetivas. Este encontra-se organizado em três capítulos.

No primeiro capítulo fala-se da escrita. São referidos os processos da escrita e a sua importância enquanto competência social, a complexidade do processo da escrita e,

por fim, os géneros textuais.

No segundo capítulo, pretende-se compreender de que forma as tecnologias podem fazer parte da Educação, sendo necessário fazer mudanças nas práticas pedagógicas e qual a reconfiguração do papel do professor face às novas tecnologias.

No terceiro capítulo aborda-se a Escrita e Tecnologia, compreendendo como se pode articular a aprendizagem da escrita com recurso às tecnologias. Posteriormente, como se aborda a multimodalidade na escola e a utilização/integração do iPad na sala de aula.

Na **segunda parte do estudo**, Enquadramento Metodológico, encontra-se estruturada em cinco capítulos.

No primeiro capítulo, Natureza do Estudo, referem-se os processos metodológicos implementados na construção deste projeto, que consiste num plano de intervenção, composto por uma proposta inicial e outra final.

No segundo capítulo, apresenta-se a Definição do Problema, em que é definido o problema que deu origem ao projeto e assim como os objetivos que o definem e as questões orientadoras, que orientam o estudo.

No terceiro capítulo, segue-se a apresentação dos instrumentos e materiais de recolha de dados utilizados: o questionário, a proposta inicial, a proposta final e a proposta de avaliação do impacto da intervenção.

No quarto capítulo, o contexto de estudo e o capítulo quinto, pretende-se caracterizar o grupo alvo do projeto e o contexto de aprendizagem em que estão inseridos.

A **terceira parte**, Implementação do Projeto de Intervenção, é composta apenas por um capítulo que descreve todo o plano de investigação e ação. Apresenta as três fases que o constituem: primeira fase - preparação do projeto; segunda fase - implementação e descrição da Intervenção, corresponde à descrição das sequências de aprendizagem que integram o projeto e terceira fase – avaliação final do Projeto.

Numa **quarta parte** do projeto, Análise e Discussão dos Resultados, estruturada em três capítulos, no primeiro capítulo, análise dos resultados dos questionários, foi realizada uma análise qualitativa. Num segundo capítulo, a análise das propostas iniciais e finais, pretende-se realizar igualmente uma análise qualitativa, comparando os dados

da proposta inicial com a final. Posteriormente, também foi feita a comparação dos resultados obtidos da proposta inicial, final e na avaliação do impacto da intervenção. Num terceiro capítulo, a Discussão dos Resultados, são verificados, analisados e comparados os dados obtidos nos dois momentos de avaliação, proposta inicial e final, assim como também no final, comparando-as com a avaliação do impacto da intervenção.

A **quinta parte do projeto** de intervenção, as conclusões e as limitações do estudo, são apresentadas as principais as conclusões desta investigação e algumas reflexões finais.

Por fim são apresentadas todas as referências bibliográficas indicadas ao longo do documento, bem como, os anexos que documentam e evidenciam o trabalho descrito. Este conjunto de materiais permitiu orientar todo o projeto desenvolvido.

2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

2.1. Escrita

A escrita, para além de ser considerada uma das mais antigas formas de comunicação, é uma atividade cognitiva complexa que envolve um conjunto de processos/etapas até chegar a um produto final, assim “ocuparmo-nos da produção escrita implica ocuparmo-nos dos métodos, das práticas e dos processos psicológicos, sociais e culturais que integram a investigação, o desenvolvimento da aprendizagem e a inovação” (Niza, Segura & Mota, 2011, p.7).

De acordo com Niza (1998), considera-se que a escrita é um processo que depende de três aspetos: do sujeito, da situação e, por último, da execução, tendo em conta todos os conhecimentos e todas as representações de quem escreve. A expressão escrita constitui uma necessidade em muitas circunstâncias da vida quotidiana.

2.1.1. Os processos da escrita

Nas últimas décadas surgiram várias teorias reflexivas que permitiram explicar o fenómeno complexo que é a escrita e o comportamento de quem realiza esta tarefa: as estratégias necessárias para escrever o texto, as dificuldades sentidas e de que forma podem ser solucionadas, de onde surgiram vários modelos cognitivos de produção textual.

Para Barbeiro (1999), todo o processo de escrita e as estratégias que implica não são fáceis de iniciar. Segundo o autor, o modo de redigir uma composição escrita é condicionada por fatores relativos ao sujeito e à situação em que a tarefa se desenvolve. O autor precisa de mobilizar o conhecimento quanto à tarefa de escrita, os seus conhecimentos quanto ao género de texto, assim como os conhecimentos linguísticos, entre outros.

A concretização da tarefa de escrita não depende exclusivamente do sujeito e dos seus conhecimentos e representações, mas está introduzida num determinado contexto que pode guiar este processo, sendo uma situação que envolve os condicionamentos acerca sobre do tempo, da informação e dos instrumentos de escrita.

A escrita é incentivada a partir de indicações externas ou decisões internas quanto ao tópico, ao destinatário, aos objetivos pretendidos, ao género de texto, entre outros, e depende inclusive da motivação, cujo valor advém do contexto em que se integra a realização da tarefa. O próprio processo contribui para a compreensão do contexto de produção em que as decisões serão tomadas, ao longo do percurso.

Segundo Flower e Hayes (1981), “o ato da escrita envolve três principais elementos que estão refletidos nas três unidades do modelo: o ambiente da tarefa; a memória de longo prazo do escritor e os processos da escrita” (p.369).

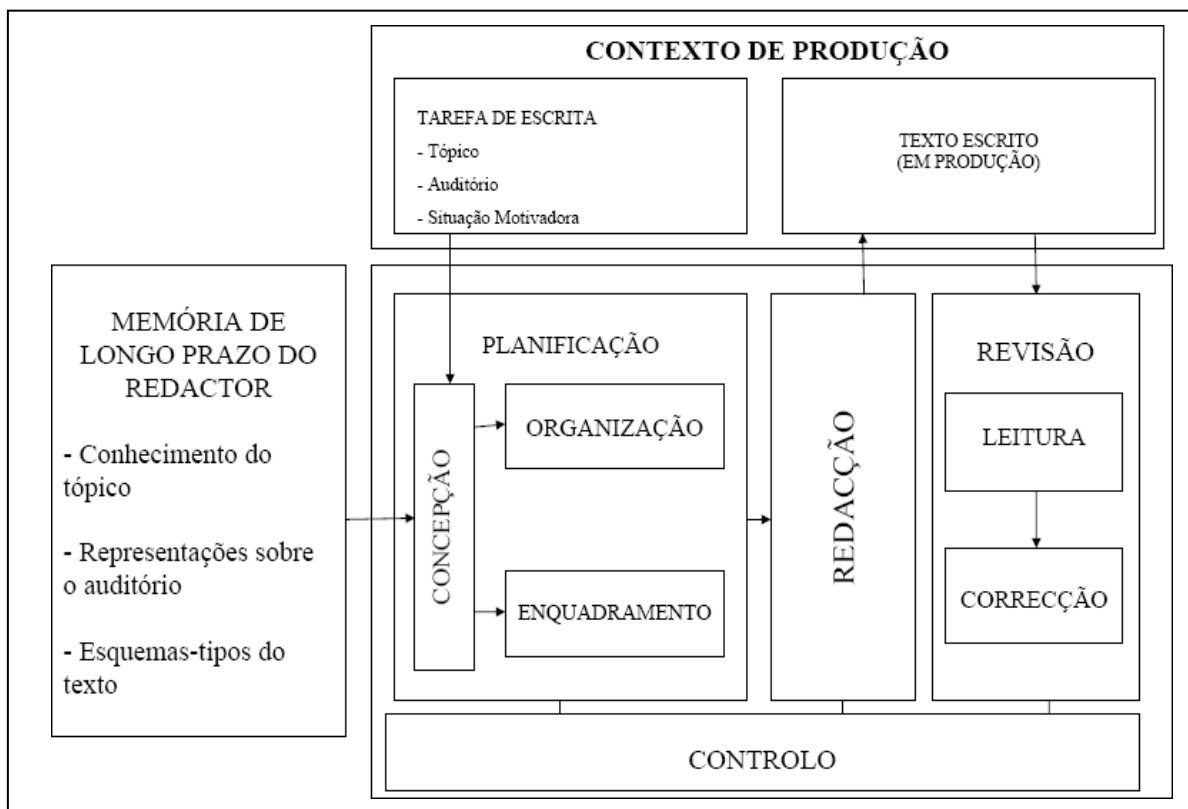


Figura 2- Modelo representativo do Processo de Escrita de Flower e Hayes (1981)

O primeiro elemento é o **ambiente da tarefa**, que contém todas as variáveis internas e externas a quem escreve, que começa pela questão retórica ou tarefa e depois da inclusão da evolução do texto em si. Neste momento surge o problema retórico, que se prende com a tarefa dada e o assunto, bem como o texto produzido nesse momento. Tendo em conta a visão geral do modelo, o problema retórico surge logo no início da escrita, sendo o que motiva o sujeito a escrever. O escritor precisa de se apropriar da tarefa e no fundo dar resposta a esse problema retórico através da escrita. Este é o começo, a parte principal e inalterável do processo da escrita. Como cada pessoa é única, a forma como vai definir esse problema pode variar o desempenho do escritor.

O segundo elemento é a **memória a longo prazo** do escritor, que armazena todo o conhecimento do sujeito que escreve, não apenas sobre o assunto. O escritor precisa de reorganizar ou adaptar a informação pensada que vai ao encontro do problema retórico.

Por último, o terceiro elemento deste modelo contempla os processos de escrita, agrupando-os em categorias: a **reflexão** (planeamento); a **produção do texto** (tradução) e a **análise**.

Na primeira etapa do processo da escrita, o “processo do planeamento os escritores formam uma representação interna do conhecimento que será usado na escrita” (Flower e Hayes, 1981, p.372). Assim, existe um conjunto de ideias definidas, que não tem necessariamente de ser constituído através da linguagem, mas pode ser realizada apenas com uma imagem que depois será transformada em palavras. Este ato de construir esta representação interna leva ao ato de gerar ideias e, por sua vez, à definição de metas, que visam orientar este processo de organização das ideias, permitindo que o escritor construa uma estrutura com significado através dos seus pensamentos. Este processo de organização permite ao escritor identificar categorias e identificar assuntos pela ordem correta.

Segundo Flower e Hayes (1981), o estabelecimento de metas é a principal ferramenta na planificação da escrita:

A maioria das metas são geradas, desenvolvidas e revistas pelos mesmos processos que geram e organizam novas ideias. Assim como as metas levam o

escritor a gerar ideias, estas ideias levam a metas novas e mais complexas, que podem então reunir conteúdos e propósito (Flower e Hayes, 1981, p.372).

Este estudo permite definir o problema retórico e estabelecer metas, o que irá ajudar o escritor, num processo contínuo, a melhorar o seu desempenho.

Ao nível da produção do texto, será essencialmente o momento de colocar as ideias de forma observável. O escritor procura apropriar-se da informação planeada, que, por sua vez, será representada em diferentes sistemas, palavras ou imagens. Através da escrita, é possível organizar o significado do planeamento inicial, ou seja, será a combinação das etapas anteriores, levando posteriormente a uma análise.

A análise é o último elemento deste modelo, um processo mais consciente, em que os escritores decidem ler o que escreveram, o que depende de dois subprocessos: avaliação e revisão. Este momento de análise delineada leva, por um lado, a novos ciclos de planeamento e produção de texto. Por outro lado, pode suceder que esta análise não seja planeada, mas desencadeada pelo subprocesso da avaliação, juntamente com a criação de novas ideias.

De acordo com Flower e Hayes (1981), o facto de o processo de escrita ser hierárquico não apresenta uma sequência de fases, ou seja, não existe uma ordem rígida, podendo incluir outros sistemas menos abrangentes, como por exemplo, a criação de novas ideias.

Os processos de escrita podem ser encarados e considerados como um “kit de ferramentas” para o escritor. Ao usar estas ferramentas, o escritor conseguirá orientar o seu caminho para a escrita. Segundo os autores referidos, um processo hierárquico torna-se forte porque é flexível, permitindo a quem escreve que tenha um bom desempenho com apenas alguns pontos e processos simples, como a planificação, a produção e a revisão.

Segundo Cassany (1999), citado por Rodrigues (2012), as principais novidades ao modelo revisto por Flower e Hayes “são a integração da memória de trabalho num lugar central do modelo, a inclusão de elementos motivacionais e emocionais, do conhecimento linguístico na memória a longo prazo e da reformulação dos processos cognitivos.” (pág.9) Por outro lado, o mesmo autor destaca ainda “a **componente**

individual (emocional e cognitiva), o **contexto sociocultural** (audiência e coautores), assim como a **influências que as novas tecnologias** exercem sobre a escrita e os seus processos” (Rodrigues, 2012, p.9).

Estas componentes conduzem à reorganização dos processos cognitivos, através da **interpretação textual** (compreensão dos textos, da tarefa e avaliação), da **reflexão** (solução de problemas e tomadas de decisões que levam à planificação do texto) e da **produção textual** (elaboração do texto que incorpora a memória a longo prazo).

Em conclusão, o processo da escrita envolve vários momentos, tendo em conta todos os conhecimentos e todas as representações do sujeito. Segundo Barreiro (1999), para chegar à escrita do texto, é preciso ativar os critérios e os procedimentos que permitirão a seleção e a organização da informação, possibilitando a tomada de decisões relativamente que levará ao desempenho da tarefa. Este processo da escrita dependerá sempre do sujeito, da situação e, por último, da conclusão da tarefa.

2.1.2. Dimensão social da escrita

A linguagem escrita é para o homem um meio de comunicação, que, compreendida como forma de atividade comunicativa consciente e intencional, é um processo social. A concepção de linguagem e a sua aprendizagem ocorrem em ambientes sociais e culturais.

A linguagem é de natureza social e desenvolve, e, assim, aprender, em situações que envolvam a partilha com os outros; linguagem escrita é um instrumento de desenvolvimento do conhecimento do mundo, de si mesmo, dos outros. Aprender a escrita implica, portanto, criar uma rede de relacionamentos com os outros através do uso da linguagem escrita; as exigências colocadas levam à necessidade de adquirir conhecimentos na interação com o professor, com os colegas, com o ambiente natural e social.” (Freinet, citado por Camps, 2003, p.15)

Cassany (1999) refere que escrevemos para pedir e dar informação, para, de alguma forma, influenciar os outros, para expressar o nosso conhecimentos, ou seja, como também refere Autin (1962), a escrita é uma das múltiplas formas de atividades do ser humano dirigido a partir da formulação de objetivos. O desenvolvimento das

nossas ações implicam clareza e precisão, permitindo que quem comunica consiga transmitir com sucesso a mensagem. Cassany (1999) completa a ideia afirmando que esta atividade é um feito cultural, idealizado com o propósito de melhorar a organização social.

A origem da linguagem escrita é social, pois surge dos intercâmbios comunicativos entre pares como afirmam (Rijlaarsdam, Braaksma, Couzijn, Janssen, Raedts, Van Steendam, 2008) “learning means that students must experience and employ multiple and different perspectives of the world and of the text. Co-operation between peers may result in meaningful and nuanced knowledge about writing and the topic of writing” (p.55).

Cabe ao professor “a criação de ambientes facilitadores da produção escrita e de situações de interação para a produção cooperada de fala, de escrita e de leitura, em circuitos comunicativos de interação efetiva no âmbito das aulas e para além delas” (Niza, Segura & Mota, 2011, p.12). Espera-se que o docente desempenhe o papel de facilitador (Zemelman & Daniels, 1988) “na criação de circuitos sistemáticos de comunicação e que funcione como fomentador da circulação interna das produções escritas, alargando-a a redes virtuais de trocas, por interacção digital e outra, cultivando-se o texto e o hipertexto e/ou utilizando suportes clássicos, complementares e de uso simultâneo” (p.36).

Reforçando esta ideia, segundo os fundamentos e conceitos-chave do programa de português do Ensino Básico, “a aprendizagem da língua condiciona e favorece a relação da criança e do jovem com o mundo, bem como a progressiva afirmação de procedimentos cognitivos, de competências comunicativas e de atitudes afectivas e valorativas que são determinantes para a referida relação com o mundo e com aqueles que o povoam” (PPEB 2009, p. 12). É assim essencial que se mobilizem situações de diálogo, de cooperação e de confronto de opiniões na aprendizagem da escrita.

Para além disso, “é da comunicação que um professor terá de cuidar no seu processo de ensino, dos canais e das vias que permitam uma rede de interações entre os alunos e entre estes e o professor, [de] uma concepção de ensino coerente com uma perspectiva interacionista da aprendizagem” (Santana, 2003, p.17) que preveja a existência desses canais e que perceba que “mais importante do que a proteção do

professor que pode gerar dependências desmobilizadoras indesejáveis, é o trabalho em cooperação que se institui em matriz da educação intelectual, cultural e social” (Niza, 1998, p. 95).

A aquisição da escrita passa por uma construção ativa, e por várias etapas de desenvolvimento, encontrando-se sempre presente neste progresso uma reciprocidade entre a oralidade e escrita. Por exemplo, uma criança que ouve uma história, se posteriormente lhe é pedido para recontá-la oralmente, a criança vai conseguir fazê-lo com mais facilidade, mas se a tarefa for contar por escrito o que acabou de ouvir, vai ter mais dificuldades, acabando por só conseguir escrever umas frases que, na maioria das vezes, em nada se assemelham ao texto. Logo, a competência da escrita pode ser trabalhada, antes de mais, a partir da oralidade.

Esta transição da oralidade para a escrita por parte da criança não se faz de modo automático, nem o novo código se adquire de modo imediato. Para tal, é fundamental levá-la a tomar consciência da importância da sua função, da sua utilidade e ensiná-la a usar devidamente o novo código. De acordo com Vygotsky, citado por Azevedo (2006), “a aprendizagem escolar nunca parte do zero. Toda a aprendizagem da criança na escola tem uma pré-história” (p.93).

Desta forma, a criança vai tentar descobrir as propriedades da escrita, vai colocar questões, vai procurar uma lógica. Toda a aprendizagem deste novo código escrito realiza-se durante um período muito grande de tempo, passando por um aperfeiçoamento constante.

Esta transição não deve ser realizada apenas num espaço escolar, deve ser também inserida no contexto familiar. Se a criança vive num ambiente familiar que lhe proporciona o contacto com jornais, livros, revistas, serão todos estes instrumentos que a levarão a uma maior compreensão sobre as funções da escrita e, por sua vez, a descobertas, motivando-a para saber sempre mais. Podemos observar que todo este processo é facilitado através da visualização de cartazes, de anúncios, de folhetos, em diversas situações do quotidiano.

Niza, Segura e Mota (2011), “pode, hoje, afirmar-se também, de acordo com os resultados de múltiplos trabalhos de investigação, que a participação, na escola, em processos interativos de produção escrita permite um maior acesso à linguagem das

diferentes disciplinas do currículo, potenciando aprendizagens menos superficiais e mais duradouras” (p.37).

Assim, quem escreve, normalmente, quer comunicar algo a alguém, logo a comunicação escrita implica a existência de um autor e de um leitor. A escrita deve ser compreendida numa dimensão cognitiva e também nas suas dimensões social e cultural. Aprender a escrever é aprender a apropriar o uso da língua ao contexto, à situação e posteriormente à comunicação.

2.1.3. Complexidade do processo de escrita

Ter consciência das dificuldades que a aprendizagem da escrita representa é importante para que se possa compreender todas as fragilidades e se tente encontrar estratégias de ensino mais adequadas para superá-los. Segundo Barbeiro e Pereira (2007), “a escrita exige a capacidade de selecionar e combinar as expressões linguísticas, organizando-as numa unidade de nível superior, para construir uma representação do conhecimento, correspondente aos conteúdos que se quer expressar” (pág. 17).

Refletir sobre o ato de escrita implica também refletir sobre: (i) as competências necessárias à sua concretização, relacionada com a competência compositiva, gráfica, ortográfica, entre outras; (ii) a complexidade das tarefas e dos conhecimentos que envolve; (iii) a estrutura de cada tipo de texto compreende; (iv) o modo como o que se escreve é comunicado (Camps 2010).

A aprendizagem da escrita é designada como um processo complexo, que não se adquire de um momento para o outro, mas que se desenvolve ao longo da vida, dentro e fora da escola. Envolve uma longa aprendizagem, e desenvolve-se durante toda a vida escolar. Esta aprendizagem gradual é feita a partir de tudo o que rodeia a criança.

Segundo Vygotsky, citado por Azevedo (2006), “a linguagem escrita sem interlocutor, dirigida a uma pessoa ausente, imaginária (...) constituiu uma situação nova e estranha para a criança.” (p. 61), ou seja, todas as motivações para a escrita são mais abstratas, mais distantes das necessidades imediatas da criança.

Durante o processo da escrita, a possibilidade de tomar diferentes decisões está ao alcance de quem escreve: a forma como organiza a informação do corpo do texto

segundo uma estratégia, até à escolha das palavras que formam o texto. O facto de o processo de escrita ser aberto em vários níveis de decisão faz com que a escrita de um texto se constitua como um processo complexo. De acordo com Barbeiro e Pereira (2007), esta complexidade no processo da escrita deve-se a “uma variedade de componente para formular as expressões linguísticas que figurarão no texto e é condicionado por uma variedade de fatores, cognitivos, emocionais e sociais, quando é levado à prática” (p. 19).

Neste sentido, é importante que o professor não exerça, sobre a escrita acabada de produzir, um juízo final marcado por exigências de ordem morfosintática ou por exigências de clareza semântica a que o aluno não pode ainda corresponder. “Os alunos precisam sobretudo que a sua escrita seja apreciada pelos seus pares e pelos professores (Cardinet, 1988), porque só em ambiente acolhedor e de apoio se consegue criar a liberdade psicológica na qual podem crescer como escritores Foster (1992)” (Niza, Segura & Mota, 2011, p.5)

Por outro lado, este processo de escrita não é uniforme e varia de acordo com a pessoa que escreve e da situação. Deste modo, os desafios implícitos na aprendizagem não se centram apenas no modelo que permite chegar ao texto, mas em modificar estes processos, para permitir que cada um tire as maiores potencialidades desta ação.

Importa salientar que, como referem Niza, Segura e Mota (2011, p. 12), “a consciencialização, pelos alunos, do funcionamento da linguagem escrita através das práticas cooperadas de aperfeiçoamento dos seus próprios textos, produzidos com sentido e intencionalidade social, constitui-se como objetivo primordial para o desenvolvimento da escrita na escola” (p.12). Escrever não é tão espontâneo como conversar. O escritor não produz os textos naturalmente, eles são fruto do seu trabalho e esforço (Cassany, 1997).

Aprender a escrever é mais difícil do que parece à primeira vista, envolve um conjunto de processos específicos e está condicionado por fatores relativos ao sujeito, daí que seja normal que ocorram erros e que todos sejam diferentes uns dos outros.

Assim, percebemos que existe uma vantagem para que, desde muito cedo, a criança se exprima por escrito, construindo textos, compreendendo que escrever é uma ação importante. As atividades de escrita na aula deverão ser, portanto, variadas,

frequentes e significativas.

Muitos docentes lamentam, ainda hoje, o tempo de vida gasto a assinalar incorreções nos textos dos alunos, fora da sua presença, por contraponto com as fracas melhorias obtidas na qualidade dessa mesma escrita [...] Trata-se de uma tarefa em que o professor opera apenas ao nível da superfície da escrita e não sobre as grandes questões de estruturação textual comandadas e moldadas, fundamentalmente, pela intencionalidade comunicativa. Agia-se, age-se, como se os sujeitos em aprendizagem já devessem dominar a língua escrita. (Niza, Segura & Mota, 2011, p.9)

Todas essas aprendizagens que os alunos terão de realizar não se fazem sem dificuldades e várias são as causas que poderão explicar o aparecimento dos seus erros. Para a superação destas dificuldades, é necessário que o professor encare o erro como um processo normal da aprendizagem, mas que procure, sobretudo, perceber as suas causas para assim criar estratégias que ajudem a superar esses erros, pois os alunos aprendem a escrever escrevendo.

A produção escrita integra, entre outros, o subprocesso de produção de ideias, não necessariamente linear, e a textualização, que consiste em impor uma estrutura linear a essas mesmas ideias (Fayol & Chanquoy, 1991). “Ora, muitas vezes, o pensamento é mais rápido do que o ritmo da caneta em grafá-lo. Por isso, ocorrem omissões de palavras, repetições ou articulações de frases ainda inadequadas. Estas ocorrências são frequentemente consideradas como erros” (Niza, Segura & Mota, 2011, p.11)

Para que realmente este domínio da escrita seja evidente, existe um longo caminho a percorrer. Aprender a escrever implica compreender os diferentes usos que as pessoas fazem da escrita e implica sobretudo um conjunto de aprendizagens.

Os professores precisam de experimentar processos de desbloqueamento da sua própria atividade de escrita e precisam de cultivar uma atitude de produção continuada da linguagem escrita, de modo a poderem entender melhor e a ajudar, com mais eficácia, os alunos na sua aprendizagem. A aprendizagem da escrita nunca está concluída, antes se refaz a cada novo texto (Niza, Segura & Mota, 2011, p.8).

2.1.4. Tipos e géneros textuais

Qualquer reflexão de ordem tipológica envolve, de forma mais ou menos explícita, a distinção entre tipos e géneros. Coutinho (2013) afirma que “vamos assim encontrar géneros de discurso associados a tipos de discurso, géneros de texto associados a tipos de textos, género de texto contrapostos ao discurso” (p.57).

Permanece como referência nesta matéria, um artigo de Petitjean (1989), em que estruturou um conjunto de reflexões das diferentes perspectivas tipológicas. Tendo em conta uma reflexão sobre o seu trabalho, Petitjean (1989), citado por Coutinho (2003), propôs uma classificação para o agrupamento de texto, “uma base tipológica, que envolve a definição e explicitação dos princípios a utilizar na classificação – critério único ou critérios múltiplos, critérios homogéneos ou heterogéneos, hierarquizados ou não” (p. 58). O autor distingue três grandes atitudes classificatórias, que são identificadas em função da base tipológica. Distinguiu, deste modo, classificações textuais homogéneas, intermédias e heterogéneas:

- a) **Classificações homogéneas:** que utilizam um único critério e designam-se tipo de texto;
- b) **Classificações intermédias:** a base tipológica integra um critério ou em mais do que um, mas que dizem respeito a fatores que caracterizam e condicionam a situação de enunciação em que o texto é produzido e denominam-se tipos de discurso.
- c) **Classificações heterogéneas:** em dois ou mais critérios de natureza diversa, associados a géneros textuais.

O autor reserva a noção de tipos de textos ao resultado de classificações homogéneas, o que significa uma

[...] redução da noção de texto a uma unidimensionalidade mais estritamente linguística. A noção lata de texto – como realidade semiótica complexa e pluridimensional – desdobra-se assim em dois objetos de análise diferenciados: o texto, como objecto linguístico, e o discurso, explicitamente associado à contextualização do texto. (Coutinho, 2003, p.60)

A tipologia textual – classificação homogénea - sugerida por Werlich (1975) com base em Petitjean (1989), distinguiu cinco tipos de textos: descritivo, narrativo, expositivo, argumentativo e instrutivo. Ao confrontarem-se as propostas dos dois autores, importa salientar que, na perspetiva de Adam (1985), os tipos de textos correspondem, a tipos de sequências, apresentam-se em seguida, sob a forma esquemática, as duas perspetivas referidas.

Classificações homogéneas – Tipos de texto	Classificação proposta em WELICH 1975 (segundo PETITJEAN 1989:97)		
	Tipo	Marcas linguísticas de superfície	
	Descritivo	Ligado à percepção no espaço	Acumulação de imperfeitos
	Narrativo	Ligado à percepção no tempo	Ocorrência do <i>passê simple</i>
	Expositivo	Ligado à análise e síntese de representações conceptuais	Acumulação de conectores lógicos
	Argumentativo	Ligado ao acto de julgar e à tomada de posição	Acumulação de conectores lógicos
	Instrutivo	Ligado à previsão de comportamento(s) futuro(s)	Densidade de imperativos e de verbos de acção no infinitivo
	Classificação proposta em ADAM 1985, 1987 (segundo PETITJEAN 1989:98)		
	Estruturas sequenciais de base		
	Sequencialidade narrativa	Romance, novela, <i>fait divers</i> , publicidade narrativa...	
	Sequencialidade injustiva-instrucional	Guia de montagem, instruções, regulamentos, guia de itinerário, boletim meteorológico...	
	Sequencialidade descritiva	Descrição (no interior da narrativa), publicidade, guia turístico...	
	Sequencialidade argumentativa	Editorial, publicidade, texto de tese...	
	Sequencialidade explicativa-expositiva	Página de um manual, artigo de vulgarização, artigo de informação...	
	Sequencialidade dialogal-conversacional	Conversa telefónica, entrevista, diálogo romanesco ou teatral...	
	Sequencialidade poética-autotélica	Poema, prosa poética, slogans publicitários ou políticos	

Tabela 1 – Classificações homogéneas – tipos de texto

O contributo da tipologia de sequências textuais de Adam destaca-se pelo facto de admitir a existência de um pequeno número de sequência base – sequência narrativa, descritiva, argumentativa, explicativa (tipos de sequências monogeradas) e dialogal (tipo de sequências poligeradas: na medida em que preveem mais do que um locutor).

É considerada como uma classificação homogénea, pois o principal critério permite distinguir diversos tipos sequências.

Importa ainda dar conta das características estruturais, gramaticais e processos cognitivos associados a cada tipo de sequência prototípica, Adam (1987) citado por Coutinho (2013):

- (i) **Sequência narrativa:** corresponde a uma sucessão de acontecimentos, sobrepondo-se à comum sucessão temporal a representação de um processo (que se desencadeia, se complica e se resolve) através do qual acontece uma transformação. A organização hierarquizada dos momentos através dos quais se processa a transformação, designada por etapa final de avaliação (moral) que pode ser mais ou menos explícita, consoante a especificidade do género.
- (ii) **Sequência descritiva:** caracteriza-se por uma estrutura própria, definida por diferentes tipos operações: operações de ancoragem no qual o tema pode ser referido no início; as operações de ordem aspetual que dividem o todo em partes e subtematizam as partes, dando conta das respetivas propriedade; operações de relacionamento, em que o objeto é situado temporalmente e espacialmente, por outro lado, também é colocada em contacto com os outros objetos; operações de encadeamento em que, por subtematização de uma parte do objeto, se constitui uma nova sequência.
- (iii) **Sequência argumentativa:** caracterizam-se pela relação entre argumento(s) e conclusão. Este mecanismo corresponde normalmente a uma inferência.
- (iv) **Sequência explicativa:** decorrem da análise e síntese da informação. Estas sequências partem de uma macroproposição inicial, passam a uma problematização (questão) e terminam com uma conclusão ou avaliação.
- (v) **Sequências dialogais:** São constituídas pela sucessão de trocas hierarquizadas, com fases convencionais de abertura e fecho. Marcam o discurso direto num

texto através de fórmulas pré-definidas.

Vale a pena, por isso, explicitar um bom exemplo de uso adequado destas designações no Guião de Implementação do Programa do Português no Ensino Básico:

A necessidade de garantir, em cada ano letivo, a produção de múltiplos textos de uma mesma tipologia, dado que só a experimentação frequente de um determinado tipo de escrito, diversificando os contextos e os enfoques de trabalho, poderá assegurar o progressivo desenvolvimento das competências previstas no Programa [...] A necessidade de analisar os escritos sob diferentes perspetivas: ora na sua especificidade, ora através da comparação com outros tipos de texto (Niza, Segura & Mota, 2011, p.62)

Resumindo a informação apresentada anteriormente, podemos concluir que:

- (i) designação de tipos de textos e de tipos de sequências textuais ficou reservada às **classificações homogéneas**.
- (ii) A designação de tipos de discurso aplica-se às **classificações intermédias**.
- (iii) A designação de géneros é usada no âmbito das **classificações heterogéneas**.

As classificações em géneros inserem-se nas chamadas classificações heterogéneas, que integram dois ou mais critérios de natureza diversa, associados a géneros textuais.

Petitjean (1989) indicou diversos critérios que estão subentendidos nas classificações em géneros. Esses critérios dizem respeito ao conteúdo típico dos textos que se inserem numa dada classe, à intenção comunicativa do autor, ao suporte do texto, entre outros.

Rastier (1989, citado por Coutinho, 2003) defende que “qualquer situação de comunicação é determinada por uma prática social e que a cada prática social está associado um conjunto de usos linguísticos a que se chama discurso. É neste quadro que se insere a noção de género” (p.102).

Os géneros são predominantemente entendidos como géneros de discurso, uma questão consensual segundo vários autores. Esta articulação entre texto e discurso

explica, segundo este autor, que se fale de géneros textuais, correspondendo às formas comunicativas.

Em conclusão, e de acordo com o guia de implementação do programa de Português do Ensino Básico, resume-se à distinção entre tipos e géneros textuais.

Os textos, para além das propriedades fundamentais da textualidade, apresentam estruturas verbais peculiares, semânticas e formais, e marcas pragmáticas que possibilitam a sua classificação em tipos ou géneros. As características dos tipos ou géneros constituem indicadores importantes para a produção e para a interpretação dos textos. [...] Um princípio fundamental subjacente a estas classificações tipológicas é o de que “um género é o que liga um texto a um discurso”, ou seja, a afirmação de que um texto, sempre singular, está ligado pelo género a uma família de textos. [...] (Niza, Segura & Mota, 2011, p.33)

2.2. Tecnologias em educação

No mundo atual, o uso da tecnologia na educação surge como uma necessidade indispensável no dia-a-dia, pois afeta e desempenha um papel importante em todos os aspetos da vida, e a educação não é exceção. Não passamos um dia sem contacto com a tecnologia.

Este avanço tecnológico abrange também as escolas, conduzindo a uma mudança nos princípios e objetivos para que as tecnologias façam parte da Educação. Como consequência, as atividades de ensino e de aprendizagem também são influenciada pelas tecnologias. Geralmente, o uso da tecnologia torna os caminhos mais fáceis, eficientes e motivadores. Para Rokhyati (2016), “in education field, technology has shown its influence. It has made education develop fast. Teachers and students can access knowledge and information easily and abundantly. We may find lots of references just by clicking in seconds (p. 110).

Nas orientações curriculares para as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) a qual, “constitui-se como uma área de integração curricular transversal potenciada pela dimensão globalizante do ensino no 1.º ciclo de escolaridade, de natureza instrumental e de suporte às aprendizagens a desenvolver em todas as componentes do currículo”. Apresenta um objetivo que visa desenvolver um conjunto

de competências de natureza multidisciplinar, criando contextos relevantes e significativos, articulados com o currículo, organizadas em quatro domínios (cidadania digital, investigar e pesquisar, comunicar e colaborar, criar e inovar), e em articulação com as áreas de competências inscritas no perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória.

Reconhecida a relevância da presença das TIC no currículo como sendo uma oportunidade para o desenvolvimento de competências digitais, apresentando-se como uma área transversal e de carácter prático, será necessário proporcionar situações e ambientes de aprendizagem que tenham como objetivo a integração das tecnologias no desenvolvimento curricular.

Contudo, há um longo caminho a percorrer neste domínio das tecnologias de informação e comunicação para que sejam integradas de uma forma transversal nos currículos, de forma planificada e organizada nas escolas. Partindo do princípio de que o uso das tecnologias em contexto educativo é hoje uma mais-valia para professores e alunos, as atividades em sala de aula devem ser reflexo desta nova realidade.

2.2.1. Mudanças nas práticas pedagógicas

Atualmente, a tecnologia é uma ferramenta que faz parte do dia-a-dia de cada indivíduo, tornando-se cada vez mais indispensável, no trabalho, nos tempos livres, na família e na sociedade em geral. Segundo Groves (2011), esta realidade acaba por transformar o mundo e concretamente também as salas de aula. Em relação aos espaços e às práticas pedagógicas, não estão mais vinculadas apenas às paredes da sala, a tecnologia mudou a natureza da ação comunicativa e possibilita diferentes tipos de interação: interpessoais, virtuais, digitais e textuais (p.49).

Valente (2009), citado por Lourenço (2012), afirma que “é inquestionável que os novos recursos tecnológicos exigem novos paradigmas, novas metodologias e novas estratégias e, muitas vezes, o professor usa-os porque é oportuno, sem sequer equacionar a sua mais-valia”. Também podem ser usadas como suporte ao trabalho de preparação das aulas, não acrescentando nada de novo às aprendizagens dos alunos. Do mesmo modo, Pouts-Lajus e Riché-Magnier (1999), citados por Lourenço (2012), referiram: “[a]s tecnologias foram inicialmente introduzidas nas escola sem que as

práticas tivessem sido modificadas, nem os currículos alterados, à exceção de aulas de informática[...] A experiência mostra que o aparecimento de novos auxiliares pedagógicos é acompanhado de uma requestionação da organização da turma, das disciplinas, das relações entre professores e alunos. Mas a integração das tecnologias nas práticas correntes está longe de ser um dado adquirido, e as direções que ela poderá seguir são ainda mal conhecidas” (p. 19).

A tecnologia permite um novo foco na escrita, conduzindo a uma maior criatividade na construção dos textos, Rokhyati (2016) refere que o “what the teacher needs to do is to be creative in choosing and using the media literacy so that it will help the students achieve the best result in learning writing. When it is done, it will make the students learn in various ways. It gives the students more interesting activities and more learning experiences. This will increase the student’s motivation so that the learning result will be better” (p.116).

Desta forma, cria-se uma oportunidade de aprendizagem para que as crianças possam aprender a escrever através de diferentes suportes ou ferramentas. Assim, a escrita deve incorporar esses novos elementos, refletindo uma maior diversidade na finalização das produções em diferentes suportes.

Segundo Edwards-Groves (2011), “to write in today’s classrooms is to generate or construct dynamic and multimodal texts as representations of learning or as an artefact of creative composition”, ou seja, os alunos não vivem apenas do papel e da caneta para as suas produções escritas, há uma necessidade de escrita multimodal, “creating meaningful text is now as much about design, production as presentation. Technology has the capacity to facilitate this dimension of text production and presentation.” (p. 51). Rokhyati (2016) também defende esta ideia ao afirmar que a “technology has enabled multiliteracy to be applied in the teaching and learning process. The use of technology opens the door for different kinds of literacy to be integrated in the teaching and learning activity” (p.111). Esta nova forma de aprendizagem desenvolve a capacidade de transformar a informação em conhecimento e o conhecimento em ação.

O texto multimodal está associado à construção de significados. Esta combinação de diferentes formas de construir através do som, da imagem, música,

gráficos, fotografia que está implícita na facilidade com que se lida com significados, na produção de novos sentidos, na utilização de diferentes linguagens. Através da tecnologia, essa construção de significados torna-se uma ferramenta essencial. Por outro lado, esta mudança tem necessariamente de revolucionar e transformar algumas práticas pedagógicas. Matthewman (2003), citado por Edwards-Groves (2003), afirma que “what is important is the recognition that working with technology necessitates a more collaborative approach between teachers and students” e concluindo “therefore, it is imperative that writing lessons pay attention to the ways they visibly and explicitly connect to these new ways of interacting and communicating” (p. 52).

A tecnologia não deve ser encarada como o único nem o mais importante agente de transformação. Acaba por ser um meio de comunicação e de transmissão de informação, permitindo aos alunos acederem a conhecimentos.

Na sala de aula, a cooperação entre pares através da tecnologia também pode servir de estratégia para o processo de construção da escrita, tendo a possibilidade de comparar com os outros as suas próprias conceptualizações. Nestas situações de aprendizagem com o uso da tecnologia, ocorrem alterações ao nível da criatividade, da interação social e da comunidade.

O ensino da escrita pressupõe quatro princípios necessários para este novo espaço pedagógico integrando a tecnologia:

em primeiro lugar, a prática pedagógica de sala de aula deve contemplar oportunidades multimodais, colaborativas e interativas entre os alunos, entre professores e alunos e entre os alunos e os espaços de aprendizagem; em segundo lugar, a recursividade da escrita de novos textos deve ser reconhecida na elaboração dos textos nas diferentes etapas da escrita; em terceiro lugar, as práticas pedagógicas devem não só ser generativas, mas também recorrer explicitamente às “technoliteracies” que os estudantes praticam fora da sala de aula ou nos seus outros espaços; por fim, em quarto lugar, os professores devem avançar lentamente com os seus alunos na aprendizagem da escrita multimodal e ajustar as práticas pedagógicas (Groves, 2011, p.62).

Para concluir, tendo em conta Groves (2011), a tecnologia criou um novo panorama na produção de textos orais, escritos e visuais, este novo terreno desafia atualmente as práticas e a compreensão sobre a criação de textos na sala de aula. Aprender sobre escrever e aprender a escrever requer a compreensão dos processos e habilidades de escrita a ser reconceptualizada para ser também sobre a elaboração, produção e apresentação de texto, utilizando as novas tecnologias. Crê-se que a assunção da escrita e da construção de texto como o processo de escrita multimodal equilibra os modos mais dominantes de construção de texto escrito-linguístico com elementos dinâmicos de design. Esta visão projeta a escrita em sala de aula num novo espaço pedagógico e requer mudanças na prática pedagógica do professor.

2.2.2. Reconfiguração do papel do professor face às novas tecnologias

A existência de recursos tecnológicos conduz a novas teorias e práticas para regular e orientar o processo de ensino e de aprendizagem. Ao considerarmos a tecnologia como uma nova ferramenta de trabalho em sala de aula, percebemos que esta permitirá novos caminhos para que as crianças aprendam a escrever com este recurso.

Castells (2002) afirma “o que distingue a configuração do novo paradigma tecnológico é a sua capacidade de reconfiguração, um aspeto decisivo numa sociedade caracterizada pela constante mudança e fluidez organizacional“ (p.170).

Este autor afirma que a revolução tecnológica é caracterizada não pela centralidade do conhecimento e informação, mas pela aplicação desse conhecimento e informação em função dos outros, através da comunicação.

As tecnologias não são apenas ferramentas a serem usadas, mas sim processos a serem desenvolvidos, de modo a facilitar as aprendizagens de forma a que possam ser mais significativas para os alunos, implicando-os no processo.

Nesta perspetiva, as indicações apresentadas pela OCDE (2006) remetem-nos para esta mudança relativamente aos professores, no sentido em que lhes é solicitado que “estimulem os estudantes a assumir um papel mais ativo na sua própria aprendizagem” (p.101).

Nas linhas atuais do ensino em Portugal, os programas de Português perspetivam a escrita como um processo da descoberta, do prazer de escrever e de ler, pelo que se

considera ainda essencial que, na aprendizagem da escrita e da leitura, se mobilizem situações de diálogo, de cooperação e de confronto de opiniões. Com estes objetivos presentes no programa, o professor precisa de promover momentos de reflexão para que a escrita faça sentido, em primeiro lugar, para quem escreve. No contexto de uma sala de aula, trata-se de fornecer diferentes apoios com recurso à tecnologia na utilização deste recurso na sala de aula. Segundo Kervin (2016), “as educators, we need to acknowledge the role ‘digital play’ can play in our pedagogical interactions and the possibilities these offer for literacy learning. To do this, we need to examine ways that children engage with technology as they learn to read, write, listen, and communicate” (p.64).

Por outro lado, Hargreaves (1998), devido à presença das tecnologias nas escolas os próprios professores se familiarizem com elas, “Isto aponta claramente para a necessidade de ambientes escolares que possam gerar a aprendizagem autónoma, individualizada e significativamente colaborativa” (p.57).

Desta forma, esta era digital, com o rápido aumento da informação, fez aparecer novos contextos de aprendizagem. O grande objetivo da aprendizagem deve ser o de ir ao encontro dos alunos, de forma ativa e significativa, o aluno assume um papel fundamental no processo de construção do seu conhecimento.

2.3. Escrita e tecnologia

Num ambiente de uma rápida mudança perante a tecnologia, a escola não pode ficar indiferente, colocando-se um grande e exigente desafio ao sistema educativo, a que a aprendizagem da escrita não é alheia.

Assim como acontece com tudo aquilo que é novo, é necessário um tempo de transição.

Como afirma Tornero (2007):

os alunos e as alunas – sobretudo nos países desenvolvidos – têm em sua casa cada vez mais canais de televisão, mais vídeos e jogos, mais computadores, correio eletrónico e acesso à Internet. O mesmo sucede nas empresas, lojas,

instituições, cidades. Se a escola tende a ser refractária à integração das novas tecnologias e tem por hábito fechar-lhes as portas, estas tendem a entrar-lhe pela janela, pois quem a frequenta vive um ambiente cada vez mais determinado por estas tecnologias” (Tornero, 2007 citado por Lourenço, 2012, p.16).

2.3.1. (Aprender a) escrever com recurso às tecnologias

Atualmente defende-se que as novas tecnologias envolvem a criança nas suas aprendizagens e no desenvolvimento de várias competências. No que diz respeito à língua portuguesa, o programa de Português do Ensino Básico (2009) prevê explicitamente que “a escola do 1.º ciclo deve (...) constituir-se como um contexto favorável ao desenvolvimento de literacias múltiplas, nomeadamente na leitura, na escrita e nas tecnologias de informação e comunicação” (p.66). Assim, a escola pode procurar e acompanhar esta evolução, refletindo sobre a importância dos recursos multimédia em sala de aula.

Por sua vez, Sullivan (2013) vem reforçar a importância da escrita na utilização do iPad em sala de aula, defendendo que:

Typically, the starting place for writing is discussion, and the iPads have proven to be very useful toward that end. Various course materials readings, slides, images, videos, activities, and Web links are posted on the learning management system to prompt an exchange of ideas. In this virtual learning environment, students are free to move from one resource to another. This allows them to apply and synthesize information as the conversation progresses. (Sullivan, 2013, p.1)

Um aspeto que merece atenção é a oportunidade de escrita digital pelo do uso de algumas aplicações. No iPad estão disponíveis as aplicações Keynote, Pages, iBooks, Bookcreator, entre outras. Aplicações deste tipo, associadas à facilidade no acesso a meios tecnológicos e natural aptidão para o seu uso, possibilitam aos alunos a oportunidade de escrever e desenvolver a competência de escrita de formas diferentes, motivadoras e atrativas. De acordo com Sullivan (2013), “para além de proporcionar

oportunidades frequentes para a escrita e para a aprendizagem colaborativa, os iPads permitem também outras funcionalidades, como fóruns de discussão, blogs de alunos, podcasts de áudio e páginas Web de e para os alunos” (p.2).

Através destas aplicações, o iPad permite desenvolver na sala de aula momentos de escrita bastante diferentes do habitual. O trabalho colaborativo, possível graças à facilidade em partilhar e comentar textos de outros, contribui significativamente melhores resultados nas produções escritas desenvolvidas.

Pensando concretamente nas aplicações e jogos através das novas tecnologias, verifica-se que têm grande potencial na aquisição de novas aprendizagens por parte das crianças, permitindo uma interação e demonstrando que as crianças acabam por estar muito envolvidas e focadas. Segundo Rokhyati (2016), “they understand and can use several media. Furthermore, media are available and can be accessed easily. This is very beneficial for teaching and learning practice, including teaching and learning writing” (p. 116).

Desta forma, uma proveitosa utilização da tecnológica pode inspirar, ampliar e encorajar a aquisição de novas aprendizagens e competências. Assim, a interação com os pares, com os professores e com as novas tecnologias contribuem para novas oportunidades para aprender a ler, a escrever e a pensar. Reconhecendo que existem várias aplicações que têm potencial para fomentar a aprendizagem, como por exemplo, PuppetPals, StoryCubes, My Story, Book Creator, iMovie e Keynote, entre outras.

O iPad, neste caso particular, deixa de ter uma função apenas e somente lúdica e assume-se com uma ferramenta de trabalho com muito potencial. Os professores podem fazer escolhas informadas sobre estes novos recursos tecnológicos para maximizar as oportunidades de aprendizagem para as crianças.

2.3.2. Multimodalidade na escola

Durante séculos, a cultura ocidental deu preferência à linguagem monomodal, mas com o avanço das mudanças tecnológicas estas tendências alteraram-se. Por um lado, os avanços tecnológicos têm permitido que as diferentes formas de comunicação sejam mais rápidas e multimodais. Por outro lado, as tecnologias também vêm influenciar a forma como as pessoas têm interagido com o mundo que as rodeia.

Neste novo cenário, quem escreve é desafiado a escrever utilizando diferentes recursos e modos de apresentação. Estas mudanças são visíveis diariamente nos textos, que são formados por variadas linguagens, constituídos por imagens, sons, cores, palavras, entre outros. Os textos multimodais, segundo Walsh (2019), “are those texts that have more than one ‘mode’ so that meaning is communicated through a synchronisation of modes. That is, they may incorporate spoken or written language, still or moving images, they may be produced on paper or electronic screen and may incorporate sound” (p.1)

Estas alterações refletem-se diariamente também no que é ensinado nas escolas, permitindo, ou mediando as aprendizagens de novas competências, necessárias aos alunos que começam a conviver com uma cultura multimodal.

Segundo Walsh (2010), “as rápidas mudanças na comunicação digital oferecem facilidades para a leitura e escrita para ser combinado com diversos e muitas vezes bastante complexos aspetos de imagens, música, gráficos, fotografia e cinema” (p. 211).

Tal como se verifica em todas as inovações, a nível escolar, existe uma fase de transição em que o currículo ainda não está adaptado às mudanças que ocorreram face aos meios digitais que estão disponíveis na vida quotidiana das pessoas (Walsh, 2010). Este autor reforça ainda a ideia de que é essencial uma mudança ao nível da pedagogia, tornando mais específica a maneira como se descrevem novos processos de leitura e de escrita, que estão a ocorrer com a tecnologia de comunicação digital.

Estas mudanças têm implicações tanto educacionais como sociais. Na escola, os alunos de hoje terão de ser capazes de se adaptarem à integração das novas tecnologias e às novas práticas. A Organização Curricular de Português do Ensino Básico (2009), para a elaboração deste programa (que neste momento já não se encontra em vigor) foram tidas em conta expectativas e objetivos, relativos ao recurso às tecnologias de informação e comunicação:

O ensino do Português desenrola-se hoje num cenário que apresenta diferenças substanciais, relativamente ao início dos anos 90 do século passado. Exemplo flagrante disso: a projeção, no processo de aprendizagem do idioma, das ferramentas e das linguagens facultadas pelas chamadas tecnologias da informação

e comunicação, associadas a procedimentos de escrita e de leitura de textos electrónicos e à disseminação da Internet e das comunicações em rede” (PPEB, 2009, p.5)

O mesmo documento privilegia o desenvolvimento de atividades com acesso à informação e comunicação, valorizando a utilização de recursos tecnológicos como um caminho para a aprendizagem, atribuindo uma importância fundamental à descoberta de diversas modalidades de texto, escritos e multimodais.

Numa outra perspectiva, o programa do 1.º Ciclo assume também que a escola deve:

Criar condições que contribuam para a educação linguística, literária e cultural dos alunos, e de atitudes positivas face às aprendizagens em geral e à aprendizagem da língua em particular e também se deve constituir como um contexto favorável ao desenvolvimento de literacias múltiplas, nomeadamente na leitura, na escrita e nas tecnologias de informação e comunicação. (PPEB, 2009, p.66)

Nas orientações de gestão e desenvolvimento curricular, nomeadamente nos recursos de apoio à aprendizagem, as orientações referem igualmente que “a utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação deve ser favorecida como ferramenta de aprendizagem, como recurso documental para acesso à informação, na resolução de problemas ou como auxiliar na elaboração de trabalhos” (Niza, Segura & Mota, 2011, p.152).

Assim, mais do que nunca a multimodalidade está presente na escola e nos programas, os professores precisam de ser capazes de preparar os seus alunos para estas novas práticas de aprendizagem. Segundo Walsh (2010), “com a sofisticação possível com a nova criação de textos, os alunos precisam não apenas de ser capazes de usar e manipular as novas tecnologias, mas devem ser também capazes de considerar a melhor maneira de usá-las para o seu propósito (p. 216).

O ensino multimodal, que combina abertamente o som, espaço, imagem e dimensões verbais do ensino, apresenta um novo cenário pedagógico para pensar, produzir e apresentar textos orais, escritos e visuais na sala de aula. À medida que os alunos são obrigados a produzir textos dinâmicos e multimodais como representações

de aprendizagens, estão a ser construídas novas formas de conceitualizar a escrita na sala de aula (Groves, 2011). Este autor ainda defende que esta visão multimodal não substitui as importantes habilidades da escrita, mas que os elementos do processo são estendidos para explicar a mudança nas práticas textuais exigidas pela tecnologia. A utilização da tecnologia nos momentos de escrita em sala de aula deve ser realizada de forma a demonstrar abertamente o desenvolvimento da capacidade dos alunos para aprender a multimodalidade e para manipular a natureza multimodal dos textos na sala de aula. “This multimodal lens reinvents writing as both a multimodal process and a creative endeavor” (p.62).

Atualmente as pessoas são capazes de comunicar instantaneamente através das combinações de texto, fotografias ou vídeos, partilhados através de telemóveis, computadores e outros dispositivos multimédia. Segundo Carrington (2005), citado por Walsh (2010), “as mudanças sociais têm acompanhado estes desenvolvimentos tecnológicos e a nova “paisagem textual” (p.212). Este é mais um argumento que demonstra que estes ambientes de comunicação estão a mudar a maneira como as pessoas se apresentam e a forma como os relacionam. Também Carrington (2005), citado por Walsh (2010) afirma que “o novo futuro está constantemente substituindo o novo agora” (p.12).

2.3.3. A utilização do iPad na sala de aula

A sociedade modificou-se com a globalização da informação e caracteriza-se por ser uma sociedade de informação e conhecimento, em que as tecnologias assumem grande relevância em termos sociais e educativos.

A escola ainda não foi capaz de se moldar as alterações na sociedade face a este tema, continua a seguir metodologias antigas, por serem as mais seguras. Os professores revelam dificuldades, talvez por falta de formação das escolas e do incentivo das mesmas para criarem condições para o fazerem. Importa referir que nem todos os contextos terão capacidade financeira para suportar estes custos, mas seria importante haver mais iniciativas por parte das entidades responsáveis pelo currículo, nesse sentido.

De acordo com Costa (2008), reforça essa ideia, “as tecnologias na escola têm funcionado geralmente como suporte às estratégias tradicionais, não sendo usado o seu

potencial em termos de desenvolvimentos de competências de nível superior, ficando a sua utilização muito aquém do desejável” (p. 10).

A tecnologia digital permite aceder a vários conteúdos de forma mais rápida e interativa. Este crescimento é visto como uma vantagem, para alguns, mas, para outros, ainda é encarado como uma mudança social alarmante. Alguns autores, incluindo Jouneau-Sion e Touzé (2012), consideram que é uma grande vantagem, na medida em que é “a form of teaching that considers the world in its inclusiveness, that situates students in a climate of autonomy and interaction so that they can construct relationships between knowledge, between the school and the world, with responsibility for their own learning” (p.4).

Numa pesquisa realizada por Karsenti e Fievez (2013), afirmam que “o estudo sobre a utilização do iPad na educação é muito recente”, apesar de ser o dispositivo mais utilizado nas escolas em todo o mundo. De acordo com Khaddage (2013), o iPad tem capturado mais de 75% do mercado mundial ao nível da educação. Por exemplo, “no Canadá, é responsável por mais de 90% do mercado de educação. O iPad também é uma das tecnologias mais avançadas, na medida em suporta mais de 300.000 aplicativos projetados especificamente” (King & Bass, 2013, p.4).

Na verdade, acredita-se no potencial das novas ferramentas tecnológicas, uma vez que estimulam aprendizagem e colocam o aluno no centro do processo de aprendizagem. O aluno torna-se assim um sujeito ativo de seu conhecimento, que constrói ideias, planifica os seus conteúdos em textos e afirma a sua originalidade.

De acordo com Dutta e Bilbao-Osorio (2012), citados por Karsenti e Fievez (2013), “decision makers also see in technologies, and with good reason, a solution for improving students’ academic performance. Thibert (2012) sees new ways of learning for young people, notably owing to a permanent connection to the Internet. Others view technologies as limitless opportunities for formal and informal learning (see Deschryver, 2010; Redecker & Punie, 2011).” (pág.4).

No entanto, Karsenti e Fievez consideram que, apesar do potencial deste recurso tecnológico para a educação, continua a ser um enorme desafio apresentá-lo em sala de aula. Para além disso, pouco se sabe sobre os usos pedagógicos eficazes que têm tido impacto real sobre o desempenho académico dos alunos. Os autores referem ainda a

existência de relatórios que apontam que os jovens usam as tecnologias principalmente para diversão e não necessariamente para aprender.

Numa outra perspetiva, fala-se da aprendizagem da escrita em grupo através desta nova ferramenta de trabalho, onde os alunos podem facilmente partilhar e editar documentos entre eles, através de comentários e sugestões.

Entre os principais benefícios de utilização do iPad em sala de aula, destacam-se os seguintes benefícios para os alunos:

(i) Aumenta a motivação; (ii) Facilita o acesso, gestão e partilha de informações; (iii) Promove aprendizagem dos alunos e desempenho; (iv) Permite uma maior variedade de estratégias de ensino; (v) Promove uma aprendizagem individualizada; (vi) Melhora a experiência de leitura; (vii) Incentiva a comunicação e colaboração entre os alunos e entre professores e alunos; (viii) Melhora competências de literacia informática; Alimenta a criatividade dos alunos; (ix) Apresenta-se como uma ferramenta portátil; (x) Facilita a avaliação dos alunos; (xi) Melhora a qualidade do apoio pedagógico; (xii) Facilita a aprendizagem da escrita; (xiii) Torna mais fácil a organização de trabalhos escolares e tarefas; (xiv) Permite a realização de apresentações multimédia versáteis e dinâmicas; (xv) Ajuda os alunos com problemas de aprendizagem (Karsenti e Fievez, 2013, p.5).

Em conclusão, e tendo em conta os autores referidos anteriormente, o iPad pode ser considerado um dispositivo que promove a criatividade nos contextos de aprendizagem, de fácil acessibilidade e provando ser uma nova ferramenta para ensinar a arte da escrita.

we should not be assessing the impact of technologies on outcomes; instead we should be looking at the teaching and learning conditions in which the technologies are being used. Accordingly, and as mentioned above, the compelling issue in the current research on technologies in education is how to realize the full pedagogical potential of technologies for education. (Thibert, 2012 citado por Karsenti e Fievez 2013, p.5)

3. ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO

3.1. Natureza do estudo

O presente trabalho constitui-se como um projeto de intervenção desenvolvido na lógica da investigação-ação.

Num projeto de investigação-ação, o professor assume um papel de professor-investigador, refletindo em todo o processo e na ação (Máximo-Esteves, 2008).

Para realizar um projeto de investigação-ação, “é necessário efetuar um conjunto de procedimentos, de acordo com os objetivos do mesmo: encontrar um ponto de partida, coligir a informação de acordo com padrões éticos, interpretar os dados e validar os processos de investigação” (Máximo-Esteves, 2008, p.79).

Stenhouse (1975), citado por Alarcão (2000), refere que este processo de investigação-ação é “uma predisposição para examinar a sua prática de uma forma crítica e sistemática” (p.23). O autor defende a ideia de que “cada sala de aula é um laboratório e cada professor um membro da comunidade científica” e acrescenta também que “a melhoria do ensino é um processo de desenvolvimento, não se consegue por mero desejo, mas pelo aperfeiçoamento, bem refletido, da competência de ensinar”. Ao analisar Stenhouse, compreendemos que este tipo de investigação-ação tem como finalidade a melhoria das práticas pedagógicas através de práticas reflexivas por parte do professor-investigador, bem como a compreensão e análise das mudanças de práticas de aula. Afirma ainda, “ainda há um longo caminho a percorrer para que os professores tenham uma base de investigação em cima da qual construam um programa do seu desenvolvimento profissional” (p.23).

Com este estudo, pretende-se igualmente fazer face a dificuldades inerentes ao ensino numa atitude de pesquisa e de desenvolvimento profissional, em que o professor investigador pretende contribuir para o ensino de uma forma mais ativa, que não se cinja à execução de currículos previamente definidos (Alarcão, 2000).

Para levar a cabo um projeto de investigação-ação, coloca-se a necessidade de refletir sobre várias questões desde o contexto em que se desenvolve o estudo, aos objetivos que se colocam mediante o ponto de partida em que os intervenientes se

encontram. É igualmente necessário refletir, de modo a intervir de forma eficaz, sobre cada etapa do processo, equacionando e muitas vezes redimensionando os objetivos e ações levadas a cabo para os atingir tendo em atenção que “a reflexão, por si só, é um continente vazio” (Caetano, 2003, p. 117).

3.2. Definição do problema

Formular questões de investigação é o ponto de partida para conduzir qualquer investigação, estas questões relacionam-se entre si e articulam-se com os propósitos e os tópicos de investigação. As questões de partida permitem focar os tópicos e antever um conjunto de decisões relativamente aos caminhos a percorrer, afirma Máximo-Esteves (2008).

Este estudo tem como intuito desenvolver a competência de escrita em crianças de 1.º CEB com recurso às tecnologias.

Considera-se como objetivo para este projeto de intervenção educativa compreender de que forma a criação e a exploração de diferentes suportes de escrita ajuda a construir diferentes produções escritas mais coesas e coerentes. Por outro lado, de que forma as novas tecnologias podem ser uma ferramenta importante na aquisição destas competências.

Deste modo, desenvolveram-se sequências de aprendizagem que visavam promover o desenvolvimento da produção de textos, em alunos do 3.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Para o trabalho desenvolvido definiu-se o seguinte objetivo geral:

Desenvolver a competência de escrita em crianças de 1.º CEB com recurso às tecnologias

Deste modo, para o projeto de intervenção delinear-se os seguintes os objetivos específicos:

- Implementar um projeto de aprendizagem, compreensão e aquisição do processo de escrita, para os diferentes géneros de texto, através de sequências de aprendizagem.

- Desenvolver atividades e recursos com iPads, de forma a promover a competência da escrita.
- Utilizar processos de planificação, textualização e revisão, utilizando instrumentos de apoio;
- Desenvolver trabalhos escolares com recurso a ferramentas digitais fornecidas, para representar conhecimentos, ideias e sentimentos;

Para atingir os objetivos formulados realizou-se uma intervenção ao longo de um ano letivo. Também compreende uma análise comparativa das produções textuais dos alunos antes e depois da intervenção, assim como uma avaliação do impacto da intervenção, feita três meses após do projeto.

Na sequência destes objetivos, formularam-se ainda três questões orientadoras deste estudo:

- De que forma as novas tecnologias podem ser um instrumento de regulação na escrita?
- Qual a melhor estratégia para escrever diferentes tipos de texto com as novas tecnologias?
- De que forma as novas tecnologias permitem que as crianças desenvolvam a competência de escrita?

Este estudo, tendo em conta o objetivo geral, desenvolver a competência de escrita em crianças de 1.º CEB com recurso às tecnologias, pretende consciencializar os alunos para a expressão escrita, ou seja, pretende desenvolver esta competência do 1.º ciclo e desenvolver competências para que a apropriação das novas tecnologias esteja presente neste processo.

O facto de a professora/investigadora se encontrar a lecionar, no ano do projeto de intervenção, 2017/2018, uma turma de 3.º ano de escolaridade, proporcionou que em todas as circunstâncias e momentos fosse considerado o contexto dos participantes, a sua realidade e o cumprimento dos objetivos propostos.

O desenvolvimento deste estudo privilegiou, face ao resultado final, o processo

de execução desde a planificação passando pela ação, observação e reflexão, sendo que a última terá efetivamente contribuído para adaptar, ajustar e, por vezes, alterar o percurso inicialmente traçado.

Num pensamento didático e tendo em conta a necessidade de refletir sobre várias questões desde o contexto em que se desenvolve o estudo, aos objetivos que se colocam mediante o ponto de partida, é importante que o professor seja investigador de forma a refletir e compreender as dinâmicas inerentes ao processo de ensino/aprendizagem e assim promover mudanças nas suas práticas.

Tendo em conta o tipo de estudo que se pretendeu realizar, procurou-se avaliar os resultados da aplicação de um plano de intervenção no domínio da escrita, organizando-o em três fases principais:

1.ª fase: Elaboração e aplicação de questionários a 22 alunos do 3.º ano do 1.º CEB. Aplicou-se o questionário a todos os alunos da turma de 3.º ano, com o objetivo de identificar as suas representações relativamente ao uso das tecnologias em articulação com a escrita.

2.ª fase: Avaliação de competências essenciais de língua portuguesa através de uma produção inicial, realizada por todos os alunos – proposta de escrita a partir de imagens de um livro, como se descreverá posteriormente.

3.ª fase: Implementação do projeto de intervenção, de acordo com o plano de intervenção, aplicado ao longo de um ano letivo apresentado na secção das fases da intervenção.

4.ª fase: Avaliação das competências de escrita através de uma produção final aplicada à turma; foram analisados todos os dados recolhidos, para verificação da eficácia das atividades dinamizadas com o grupo. Posteriormente, ainda se avaliou o impacto do projeto de intervenção.

3.3. Instrumentos e procedimentos na recolha de dados

3.3.1. Questionário

Antes da intervenção em sala de aula, foi aplicado um questionário (cf. Anexo A) com o objetivo de verificar, por um lado, a forma como os alunos da turma utilizam as tecnologias no seu dia-a-dia. Por outro lado, pretendeu-se compreender as representações que os alunos têm relativamente ao uso das tecnologias em articulação com a escrita.

O questionário compreendeu questões de respostas fechadas e abertas. Para a aplicação dos questionários, estes foram distribuídos pelos alunos e preenchidos em ambiente de sala de aula, sob a supervisão da professora/investigadora, professora titular de turma, no início do ano letivo de 2017-2018.

3.3.2. Proposta inicial

Na fase de diagnóstico, foi feita uma avaliação relativamente à produção escrita dos alunos e à forma como integravam as tecnologias na sua produção. Esta proposta inicial consistiu na escrita de um texto (cf. anexo B) a partir das imagens do livro “Onde está o bolo?”, de Thé Tjong-Khing, realizada em sala de aula sob a supervisão da professora/investigadora.

A proposta tinha uma instrução de escrita simples e direta, a partir de um conjunto de imagens do livro, no iPad.

A sua aplicação foi feita do seguinte modo:

- A professora/investigadora entregou uma folha com o enunciado e partilhado o livro através do iPad para que todos tivessem acesso às imagens ao mesmo tempo.
- A professora/investigadora leu, em conjunto com o grupo, o enunciado das propostas e referiu qual o material a ser utilizado.
- Foi dado o período de uma hora e meia para concluírem tarefa.

3.3.3. Proposta final

Após a implementação do projeto, foi feita a avaliação final, retomando exatamente a tarefa tal como na proposta inicial, que consistia na escrita de um texto

(anexo D) a partir das imagens do livro “Onde está o bolo?”, de Thé Tjong-Khing, realizada em sala de aula sob a supervisão da professora/investigadora.

A proposta tinha uma instrução de escrita simples e direta, a partir de um conjunto de imagens do livro, no iPad.

A sua aplicação foi feita do seguinte modo:

- A professora/investigadora entregou uma folha com o enunciado e partilhou o livro através do iPad para que todos tivessem acesso às imagens ao mesmo tempo.
- A professora/investigadora leu, em conjunto com o grupo, o enunciado das propostas e referiu qual o material a ser utilizado.
- Foi dado o período de uma hora e meia para concluírem tarefa.

3.3.4. Avaliação do impacto do programa de intervenção

No momento da avaliação do impacto da intervenção, deu-se a indicação para escreverem um texto inventado por eles, a partir das imagens e numa aplicação do iPad à sua escolha.

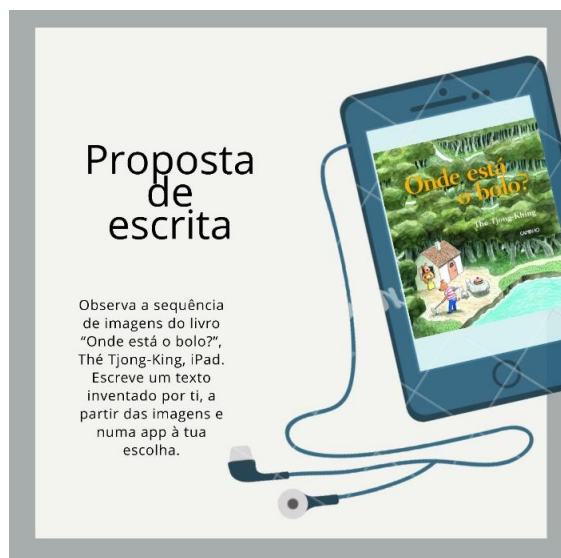


Figura 3 - Modelo representativo da proposta para a avaliação do impacto da intervenção

3.4. Contexto do estudo

O projeto foi implementado num colégio privado, inserido num contexto sociocultural alto, no concelho de Lisboa, numa turma de 3.º ano de escolaridade. Trata-se de uma população escolar muito motivada para as aprendizagens. A família tem um papel muito participativo na vida escolar dos seus educandos, envolvem-se bastante nas atividades para as quais são solicitados. Por outro lado, no colégio privilegia-se a integração da tecnologia no currículo, sendo uma das áreas do programa curricular. A tecnologia está integrada em todos os projetos e temas. É um recurso (entre outros) que é oferecido naturalmente aos alunos. Os alunos aprendem a codificar a partir do 1.º ano. Desde o 4.º ano, há um programa individual de iPad, em que os alunos aprendem a usar esta ferramenta para explorar o conhecimento, num ambiente seguro. O colégio para além de ter computadores em todas as salas, cada professor tem o seu iPad, cada sala tem uma Apple TV e ainda está disponível um conjunto de iPads que pode ser requisitado pelos professores para desenvolverem as suas atividades em sala de aula.

Ao grupo foi aplicado um plano de intervenção durante o ano letivo, cujos resultados foram objeto de análise.

3.5. Caracterização dos participantes

A turma intervencionada frequentava o 3.º ano de escolaridade, sendo constituída por vinte e dois alunos. Os participantes tinham idades compreendidas entre os oito e os nove anos de idade. Todos tinham tido o mesmo percurso de aprendizagem até ao 3.º ano de escolaridade, seguiram com a mesma professora até esta etapa. Torna-se importante referir que a professora/investigadora acompanhou sempre este grupo.

O grupo revelava um bom ritmo de trabalho e boa capacidade de concentração. Foi sempre um grupo muito curioso, interessado no trabalho desenvolvido diariamente, e homogéneo, no que diz respeito ao nível dos conhecimentos adquiridos.

Na área do Português, estavam muito motivados para a leitura e para escrita. No que respeita à expressão escrita, a turma revelava fragilidades ao nível da diversidade de produção de textos.

Importa referir que, neste contexto, é privilegiada uma aprendizagem ativa em que os alunos são os motores de toda a ação educativa. São os seus interesses e a sua

iniciativa que determinam os projetos em que se envolvem. Todas as matérias curriculares são abordadas, mas de forma integrada, através de temas e projetos vividos por toda a escola e que atravessam todas as áreas de conhecimento que os alunos devem dominar.

Este programa encoraja a criatividade, desenvolve diferentes formas de raciocínio e motiva-os para expressarem opiniões e sentimentos. As experiências de aprendizagem que encontram no dia-a-dia neste colégio estão estruturadas de forma a trazerem os conhecimentos, competências e desafios necessários para que se tornem em alunos motivados, curiosos e independentes.

Em relação aos princípios de ação pedagógica, a professora/investigadora privilegia aqueles que contribuem para criar um verdadeiro ambiente de aprendizagem, responsável pelo desenvolvimento de um conjunto de competências, atendendo diariamente aos alunos e às suas necessidades, motivações e o respeito pelo aluno na sua individualidade, destacando a dimensão social no processo de aprendizagem.

As ações do professor refletem-se no seu grupo, logo, compete ao professor criar redes de cooperação democráticas, privilegiar uma gestão cooperada da vida em sala de aula, operacionalizar mecanismos de diferenciação pedagógica no respeito pela diversidade e privilegiar a descoberta orientada enquanto processo de aprendizagem.

Sendo o professor/investigador interveniente essencial no processo de aprendizagem, deve criar condições para que os alunos construam boas aprendizagens, ou seja, as que fazem avançar o desenvolvimento e que decorrem do envolvimento emocional e cognitivo do indivíduo na construção de produtos culturais autênticos, que têm, como tal, um forte sentido pessoal e social.

Neste sentido, e tendo em conta a definição do problema apresentado anteriormente, pretende-se desenvolver a competência de escrita em crianças de 1.º CEB com recurso às tecnologias.

4. IMPLEMENTAÇÃO DO PROJETO DE INTERVENÇÃO

4.1. Projecto de intervenção

O projeto de intervenção foi implementado, de acordo com as três fases documentadas na tabela que se apresenta a seguir.

Projeto de Intervenção					
1ª Fase	Diagnóstico	Aplicação do questionário aos alunos			
		Proposta inicial de escrita			
2ª Fase	Intervenção	outubro	Narrativo	Biografia	Construção de textos: em papel ou em forma digital
		novembro		Lenda	
		janeiro		Banda desenhada	
		fevereiro e março	Expositivo	Dramático	
		abril		Entrevista	
		maio	Argumentativo	Notícia	
				Cartaz	
		Anúncio publicitário			
3ª Fase	Avaliação	Proposta final de escrita			
		Avaliação do impacto da intervenção			

Tabela 2 – Fases do projeto de intervenção

A primeira fase, designada de diagnóstico, encontra-se subdivida em duas partes, sendo a primeira a aplicação do questionário e a segunda a realização da proposta inicial: que consistiu na escrita de um texto a partir de imagens do livro: “Onde está o bolo?”, de Thé Tjong-Khing.

A segunda fase do projeto consiste na implementação do projeto de intervenção, com recurso a um conjunto de sequência de aprendizagem que abrangem diferentes tipos de textos.

A terceira e última fase, designada de avaliação, segue a mesma linha orientadora da primeira fase, encontrando-se subdividida em duas partes, sendo a primeira a aplicação da proposta final que consistiu na escrita de um texto no iPad a partir de imagens do livro: “Onde está o bolo?”, Thé Tjong-Khing e a segunda foi a avaliação do impacto da intervenção, que consistiu na escrita de textos a partir das imagens do livro, como as propostas anteriores, sendo livre a utilização da escolha da aplicação para a concretização da proposta através do uso do iPad.

4.1.1. Primeira fase – preparação do projeto

Numa primeira fase do projeto de intervenção educativa e de modo a responder ao objetivo do projeto: **Desenvolver a competência de escrita em crianças de 1.º CEB com recurso às tecnologias.**

Foram aplicadas, as seguintes situações de diagnóstico:

- a) A primeira situação de avaliação - Questionário (1.ª aplicação) (Anexo A) - ocorreu em setembro de 2017 e permitiu identificar e analisar o interesse e a motivação dos alunos na utilização das novas tecnologias.
- b) A segunda situação de avaliação – Proposta Inicial – ocorreu em setembro de 2017, e pretendeu compreender, analisar e avaliar como os alunos procedem na produção escrita de um texto a partir de indutores (Anexo B)

4.1.2. Segunda fase – implementação e descrição da intervenção

A intervenção em sala de aula, estruturada ao longo do ano letivo, compreendeu a aplicação de um conjunto de sequências de aprendizagem, tendo em conta o contexto e o conhecimento dos alunos (cf. Figura 2).

A maioria das sequências propostas pretenderam integrar um itinerário sistemático do ensino-aprendizagem do processo da escrita. “Aprender a escrever implica aprender uma grande variedade de géneros discursivos específicos, cada um com suas próprias características e suas características linguísticas específicas” como

defendem estes autores (Tolchinsky, 1990; Dolz, 1994; Freedman, 1995, citados por Camps e Ribas, 1993, p.24).

As autoras Camps e Ribas (1993) defendem que:

Cada género textual debe ser enseñado de manera específica, puesto que escribir textos no es una actividad uniforme que se aprende una vez con textos de cualquier tipo y se pueda generalizar a la escritura de otros [...] Así pues, habrá que enseñar y aprender a argumentar, a narrar, a describir, a exponer una idea abstracta; y aún más, cada uno de estos tipos de discurso tendrá concreciones distintas: una cosa es narrar un hecho histórico y otra muy distinta un chiste, un hecho vivido o un cuento fantástico, sólo por poner unos ejemplos. (Camps e Ribas, 1993, p.25)

As sequências de aprendizagem tiveram por base esta conceção referida anteriormente e procurou-se que estas fossem variadas e integradas nas aprendizagens, onde os alunos aprendem a escrever escrevendo e refletindo sobre o percurso e o produto, tendo como suporte os conhecimentos adquiridos.

Procurou-se igualmente que o uso do iPad contribuísse para uma maior diversidade da escrita, como por exemplo: na chuva de ideias, na pesquisa, na revisão e melhoramento de texto, na ilustração, na compilação, entre outras, sendo visto e tido como uma ferramenta de consolidação e de motivação para os alunos.

Através da utilização deste dispositivo, os alunos, tanto em trabalho de pares como em trabalho de grupo, puderam ser os autores de produções escritas, ilustradas pelos próprios quando proposto, desenvolvendo assim as atividades com força de vontade, empenho e dinamismo. As tarefas de escrita ou de leitura, outrora monótonas e associadas a exercícios de repetição, passaram a revelar-se aliciantes e prazerosas, na medida em que envolveram ativamente os alunos enquanto leitores construtores de significado das obras lidas e exploradas.

Relativamente às sequências propostas, estas pretenderam-se constituir-se como um itinerário sistemático do ensino de aprendizagem do processo da escrita através das novas tecnologias, em vários tipos de textos: narrativo, expositivo e argumentativo.

Foram elaboradas três sequências de aprendizagem: a primeira sequência é referente ao tipo de texto narrativo, havendo lugar para a produção da narrativa, da

biografia, da lenda, da banda desenhada e do texto dramático; a segunda sequência é sobre o texto expositivo com a elaboração de uma entrevista e de uma notícia; a terceira sequência sobre o texto argumentativo com a elaboração de um cartaz e de um anúncio publicitário.

As sequências foram sempre realizadas quinzenalmente, com uma proposta de escrita tendo em conta as características dos diferentes tipo de texto, dentro de um contexto que lhes atribui um sentido, inserindo-se numa situação comunicativa real ou inventada. Previram a leitura e a análise de texto; exercícios específicos e sínteses de conhecimentos.

De acordo com o que foi referido na fundamentação teórica, tendo em conta os pressupostos de diferentes autores, nomeadamente Camps e Ribas (1993) e Cassany (1999), a estrutura de cada sequência encontra-se dividida em três momentos diferentes que se inter-relacionam: **preparação, realização e avaliação.**

No primeiro momento, **preparação**, são formulados os objetivos gerais da sequência e são clarificadas as características do produto final que se pretende obter um texto escrito de um determinado género e o caminho a seguir para terminar a tarefa com êxito. Assim, são mobilizados os conhecimentos prévios em relação ao tema, através de conversas, imagens, questões, entre outros, como forma de antecipar o assunto a tratar.

No segundo momento, **realização**, são realizadas atividades de leitura e desconstrução de textos para compreender como estes se organizam e que características têm os textos em estudo.

No terceiro momento, **avaliação**, foram realizadas atividades que permitiram ao longo da sequência, a verificação dos conhecimentos.

4.1.2.1. Sequência de Aprendizagem

Relativamente às sequências de aprendizagem propostas, estas pretenderam constituir-se como um itinerário sistemático do ensino e aprendizagem que abrangem diferentes tipos de textos.

- **1.ª Sequência: Identificar as fases do processo de escrita e conhecer a estrutura do texto Narrativo.**

1.ª sessão: Guião da compreensão leitora sobre uma biografia.

1. Apresentar o guião.
2. Compreender como se organiza uma biografia: Depois de ler a biografia anterior, consultar um livro, com o seu grupo (três a quatro alunos) na biblioteca e escolher um autor para descobrirem:
 - o nome da pessoa biografada;
 - o local e a data do seu nascimento;
 - a filiação (nome do pai e da mãe);
 - o relato de momentos importantes da vida da pessoa;
 - outros aspetos importantes;
 - a morada atual (se ainda for vivo ou o ano da morte caso já tenha falecido).
3. Discutir a estrutura de uma biografia e colocam esse resumo no caderno de estudo.

2.ª sessão: Guião da compreensão leitora sobre uma Lenda

1. Pré-leitura: momento de discussão em grande grupo - O que acham que é uma lenda? Quais as suas características?
2. Em grupos, os alunos escolheram uma das lendas apresentadas, descobriram o local da lenda e resumiram-na.
3. Apresentar as diferentes lendas ao grupo.
4. Discutir a estrutura de uma lenda e colocam esse resumo no caderno de estudo.

3.ª sessão: Guião da compreensão leitora sobre uma Banda Desenhada

1. Compreender a forma como se organiza uma banda desenhada
2. Utilizar uma aplicação no iPad para construir a banda desenhada.
3. Rever o texto
4. Apresentar as diferentes bandas desenhadas à turma.

4.ª sessão: Guião da compreensão leitora sobre um texto dramático

1. Pré-leitura: momento de discussão em grande grupo – “O que acham que é um texto dramático?”;
2. Ler um texto dramático;
3. Interpretar o texto;
4. Discutir a estrutura do texto dramático e colocar esse resumo no caderno de estudo.

5.ª sessão: Guião da compreensão leitora sobre um texto dramático

1. Escrever: em pequenos grupos de 3 ou 4 alunos, de um texto dramático;
2. Rever o texto;
3. Dramatizar para a turma.

➤ 2.ª Sequência: Identificar as fases do processo de escrita e conhecer a estrutura do texto Expositivo

1.ª sessão: Guião da compreensão leitora sobre uma Entrevista

1. Apresentar o guião: leitura de uma entrevista;
2. Interpretar e compreender a entrevista;
3. Discutir a estrutura da entrevista e colocar esse resumo no caderno de estudo.

2.ª sessão: Guião da compreensão leitora sobre uma Entrevista

1. Escrever uma entrevista em pequenos grupos de 3 ou 4 alunos;
2. Rever o texto;
3. Apresentar a entrevista de cada grupo à turma.

3.^a sessão: Guião da compreensão leitora sobre uma Notícia

1. Pré-leitura: é dito tema da notícia e daí surge a questão: “o que entendem por transplante?” - Partilhar as ideias com a turma;
2. Interpretar e compreender a entrevista.
3. Discutir a estrutura da entrevista e colocar esse resumo no caderno de estudo.

4.^a sessão: Guião da compreensão leitora sobre uma Notícia

1. Escrever uma notícia em pequenos grupos de 3 ou 4 alunos;
2. Rever o texto;
3. Apresentar a notícia inventada por cada grupo à turma.

➤ 3.^a Sequência: Identificar as fases do processo de escrita e conhecer a estrutura do texto Argumentativo

1.^a sessão: Guião da estrutura de um cartaz

1. Criar um cartaz com base na notícia anteriormente apresentada;
2. Apresentar do cartaz à turma.

2.^a sessão: Guião da compreensão leitora sobre um anúncio publicitário

1. Apresentar a estrutura de um anúncio publicitário;
2. Elaborar, em pequenos grupos, um anúncio publicitário para ser visto na Televisão do 3.º ano. Não te esqueças de ter em conta a estrutura do anúncio.
3. Rever o texto.
4. Apresentar do anúncio à turma.

4.1.3. Terceira fase – avaliação final do projeto

Nesta fase do projeto de intervenção educativa e, de modo a responder à última questão definida nas questões orientadoras do projeto, “De que forma as novas tecnologias permitem que as crianças desenvolvam a competência de escrita?”, foram aplicadas as seguintes situações de avaliação:

- a) A primeira situação de avaliação da competência escrita dos alunos, consistiu na aplicação da proposta final, ocorreu durante o mês de junho, que consistiu na escrita de um texto no iPad a partir de imagens do livro: “Onde está o bolo?”, Thé Tjong-Khing. A sua estrutura manteve os mesmos parâmetros da proposta aplicado na primeira fase do projeto, isto é, sob a supervisão da professora/investigadora, professora titular de turma.
- b) A segunda situação foi a aplicação da proposta da avaliação do impacto da intervenção, que ocorreu no mês de setembro do ano letivo posterior, consistiu na escrita de textos a partir das imagens do livro, como as propostas anteriores, sendo livre a utilização da escolha da aplicação para a concretização da proposta através do uso do iPad. A sua estrutura manteve os mesmos parâmetros da proposta aplicado na primeira fase do projeto, isto é, sob a supervisão da professora/investigadora, professora titular de turma.

5. ANÁLISE DOS RESULTADOS

Num primeiro momento, fez-se a análise e a discussão dos resultados tendo em conta os dados obtidos através da aplicação do questionário, relativo ao uso das novas tecnologias, à motivação e ao interesse dos alunos na sua utilização. Os dados obtidos na aplicação do questionário foram categorizados em três categorias: uso da tecnologia, o interessante no uso da tecnologia e a utilização de novos recursos tecnológicos na escrita.

Num segundo momento, fez-se a análise e a discussão das propostas iniciais e finais, tendo em conta conteúdo das produções escritas, a partir das imagens do livro “Onde está o bolo?”, de Thé Tjong-Khing.

Os dados obtidos, quer na proposta inicial quer na proposta final, foram categorizados segundo os mesmos indicadores referentes à competência compositiva e à competência que controla o processo da escrita.

5.1. Análise e discussão dos resultados dos questionários

De modo a compreender a motivação e o interesse dos alunos na utilização das novas tecnologias, foi feita a análise aos questionários (cf. Anexo A), que permitiu recolher informações sobre a utilização das tecnologias, no que diz respeito, à frequência com que as utilizam, o interesse por elas manifestado e à forma como estas podem ajudar no processo da escrita.

Aos alunos pertencentes ao universo deste estudo foi perguntado se utilizavam a tecnologia no seu dia-a-dia. Os 22 alunos responderam afirmativamente a esta pergunta. A expressividade deste resultado não deixa margens para dúvidas quanto à presença da tecnologia na vida destas crianças, ao mesmo tempo que é um muito forte indicador para a necessidade de a incluir nos processos de aprendizagem que estão a viver.

Quando solicitados a quantificar o interesse pelo uso da tecnologia, numa escala de 1 (nada interessante) a 5 (muito interessante), todos os 22 alunos que integram o universo deste estudo manifestaram o seu muito interesse pela tecnologia. Com 100% de classificações máximas, fica bem claro que é e será cada vez mais importante

canalizar este interesse pela tecnologia para que ensinar às crianças os conteúdos que fazem parte dos programas pedagógicos que frequentam, tirando o máximo partido desta sua pré-disposição naturalmente muito forte para aprender através dos mais diversos meios tecnológicos, tais como, computador, tablet, telemóvel, consola de jogos, máquina fotográfica ou leitor de mp3.

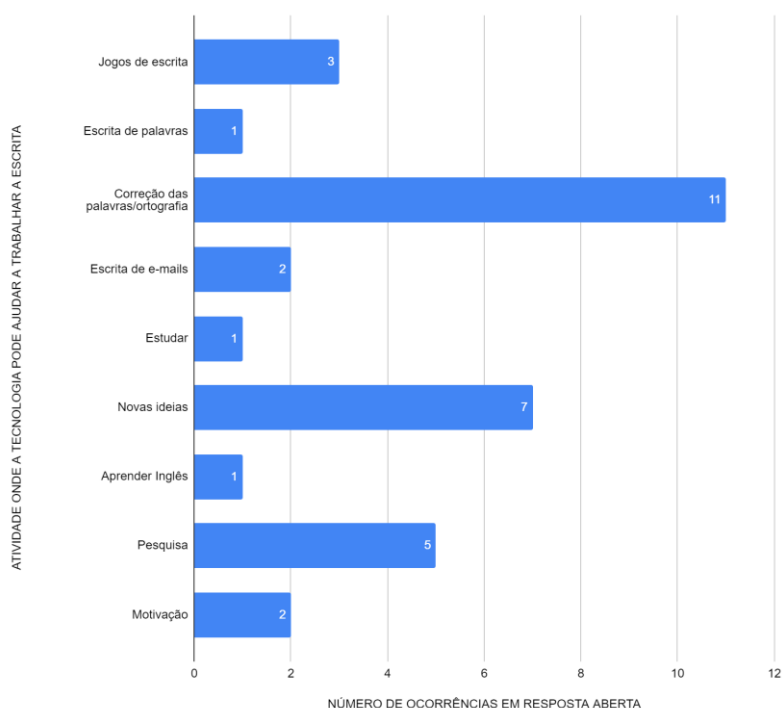


Figura 4 – Gráfico representativo das atividades onde a tecnologia pode ajudar a trabalhar as escritas

O gráfico representado na figura 3 pretende retratar as opiniões dos alunos questionados sobre a forma como, pensam eles, que a tecnologia os pode ajudar a trabalhar a escrita. Uma pergunta de resposta aberta que trouxe uma maior diversidade de opiniões, possíveis de organizar em dois grandes grupos.

O primeiro grupo reúne as atividades que podem ser desenvolvidas com recurso à tecnologia ao seu dispor - jogos de escrita, escrita de palavras, escrita de e-mails. Destas atividades, os jogos de escrita foi a atividade mais vezes referida como uma importante ajuda no trabalho da escrita, revelando também a preferência do grupo por trabalhar de uma forma mais lúdica.

O segundo grupo, composto por funcionalidades disponibilizadas pelas ferramentas tecnológicas que facilitam o trabalho da escrita. A utilização de corretores automáticos que ajudam a melhorar a ortografia e a correção das palavras, a facilidade em efetuar pesquisas sobre temas relacionados com a escrita e a facilidade de acesso a ideias inovadoras para aprender mais sobre e como escrever. Das funcionalidades identificadas neste grupo, as relacionadas com a correção da escrita foram as mais referidas como importantes para o trabalho de escrita.

Surgiram ainda algumas respostas que se desviaram do contexto da questão, uma hipótese sempre presente em questões de resposta aberta, mas mesmo assim reveladoras de importantes preocupações tais como estudar, aumentar a motivação para aprender ou a aprendizagem da língua inglesa.

A pergunta do questionário que deu origem a este gráfico “Consideras que os novos recursos tecnológicos, como o iPad, podem ajudar a trabalhar a escrita? De que forma? Dá a tua opinião.” poderia proporcionar resultados mais objetivos, mais profundos e mais facilmente quantificáveis se nela se tivesse incluído um pedido de exemplos concretos.

Em síntese, através da análise de todos os resultados dos questionários, foi possível recolher informações sobre o interesse, o valor e a influência das tecnologias para estas crianças. Pode-se constatar que, considerando as respostas dadas, os alunos demonstram que já têm diariamente um contacto muito frequente com as tecnologias. Da mesma forma, também demonstraram que possuem uma consciência das atividades que podem desenvolver com a utilização das tecnologias no contexto das aprendizagens, particularmente, aqueles que conseguem incluir este recurso como uma ferramenta de apoio à escrita.

5.2 Análise e discussão dos resultados das propostas de escrita inicial e final

De modo a avaliar a competência textual dos alunos através do uso das tecnologias, aplicou-se uma proposta de escrita inicial e final. Para a realização desta proposta, foi pedido aos alunos que escrevessem um texto a partir das imagens do livro

“Onde está o bolo?”, de Thé Tjong-Khing, que foram digitalizadas e apresentadas através do iPad.

As únicas informações específicas solicitadas referiam-se às formas, às cores, à localização e à dimensão dos elementos do livro. Os alunos observaram a sequência de imagens do livro através do iPad e escreveram um texto, inventado por eles, a partir das imagens.

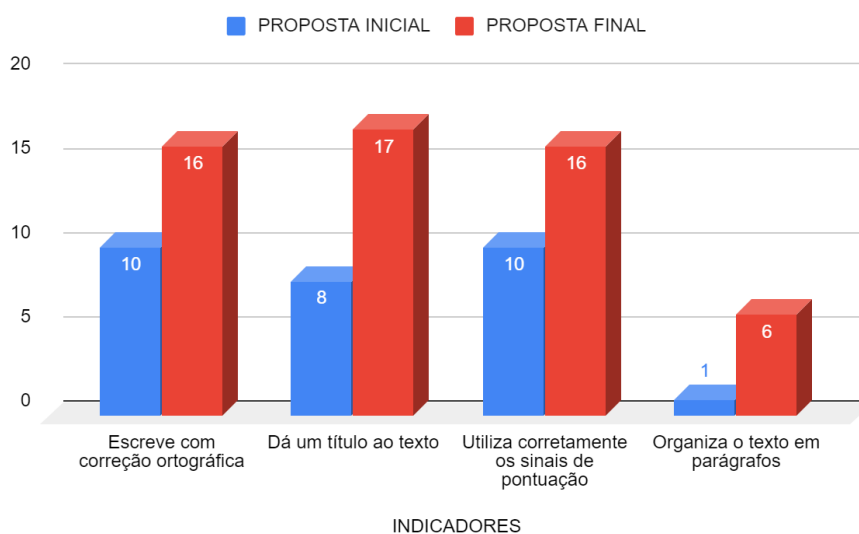


Figura 5 – Gráfico ilustrativo da competência compositiva nas propostas inicial e final

O gráfico da figura 4 relaciona as competências positivas presentes na produção de escrita inicial e na produção de escrita final recorrendo aos seguintes indicadores: Escrita com correção ortográfica, atribuição de um título ao texto, correta utilização dos sinais de pontuação e organização do texto em parágrafos.

Na proposta de escrita inicial, realizada no início do ano letivo em setembro de 2017, dos 22 alunos que compuseram a amostra deste ensaio, 10 escreveram com correção ortográfica, 8 deram título ao texto, 10 utilizaram corretamente os sinais de pontuação e apenas 1 organizou o texto em parágrafos. A correção ortográfica e a correta utilização de sinais de pontuação foram os indicadores com melhores resultados, 45,5%, enquanto que a organização do texto em parágrafos foi aquele que pior resultado registou com 4,5%.

Na proposta final de escrita, aplicada no final do ano letivo em junho de 2018, 17 alunos escreveram com correção ortográfica, 17 deram título ao texto, 16 utilizaram

corretamente os sinais de pontuação e 6 organizaram o texto em parágrafos. Escrever com correção ortográfica e dar um título ao texto foram os indicadores mais pontuados, alcançando ambos 77,3%. Por sua vez organizar o texto em parágrafos continuou a ser o indicador com pior registo, ficando-se pelos 27,3%.

Da proposta inicial para a proposta final, em tudo idêntica à primeira, foi notória a melhoria global dos resultados obtidos. Todos os indicadores de competências positivas no processo da escrita registaram considerável crescimento. O maior incremento verificou-se na atribuição de título ao texto, tendo havido mais 40,9% dos alunos a fazê-lo. A organização do texto em parágrafos continuou a ser o indicador com menor evolução, tendo apenas crescido 22,7%.

Analisando estes resultados, conclui-se que o indicador mais simples de apreender “dar um título ao texto” foi aquele que mais cresceu entre as propostas inicial e final. Assim, através de um raciocínio semelhante, verificou-se que o indicador que menos cresceu entre propostas foi a “organização de textos em parágrafos”, dos quatro indicadores em análise, o que acarreta maior complexidade e menor objetividade.

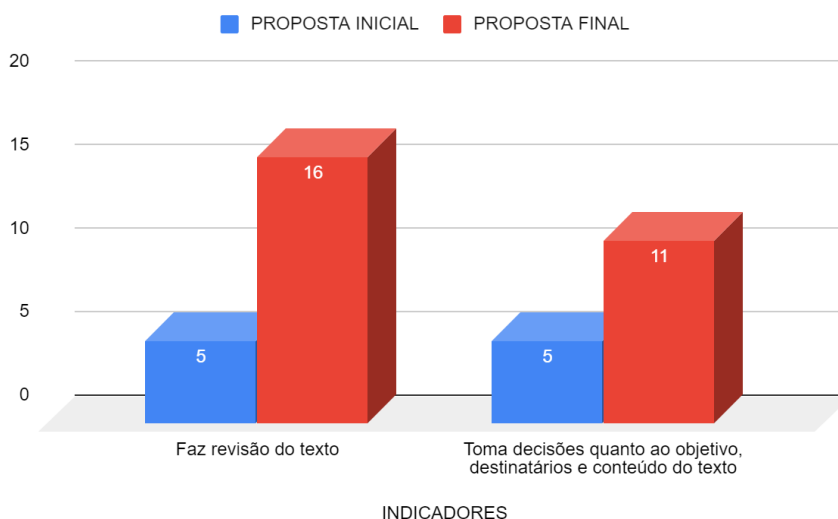


Figura 6 – Gráfico ilustrativo do controlo do processo de escrita nas propostas inicial e final

Para avaliar o controlo do processo de escrita seleccionaram-se 2 indicadores, representados no gráfico da figura 5, que se consideraram ser os mais relevantes: “Fazer

revisão do texto” e “Tomar decisões quanto ao objetivo, destinatários e conteúdos do texto”.

Na proposta inicial 4 alunos fizeram a revisão do texto e 5 tomaram decisões quanto ao objetivo, destinatários e conteúdo do texto. Respetivamente 18,2% e 22,7% do total dos alunos envolvidos neste estudo. Nesta proposta inicial, verificou-se que os dois indicadores selecionados para medir o controle do processo de escrita obtiveram resultados muito baixo, revelando uma fragilidade notória dos alunos a este nível.

Na proposta final o número de alunos a fazer revisão do texto foi bastante superior, tendo aumentado para 16, 72,7% da amostra. No que diz respeito à tomada de decisões quanto ao objetivo, destinatários e conteúdo do texto, houve 11 alunos a fazê-lo, 50% do total de alunos envolvidos no estudo.

De uma proposta para a outra, registou-se um muito grande incremento, de 54,5%, no indicador, ”Faz revisão do texto” e um incremento inferior, de 27,3%, associado ao indicador “Toma decisões quanto ao objetivo e conteúdo do texto”. Verificou-se mais uma vez uma maior evolução no indicador mais objetivo e com menor complexidade associada.

A estrutura dos textos produzidos revela que a maioria dos alunos passa a escrever textos com parágrafos que dizem respeito à introdução, ao desenvolvimento e à conclusão. Na introdução, mais de metade da turma passa a identificar um tema/título e relativamente à proposta inicial. Constata-se que a atribuição de um título, ou a definição do tema, ajuda os alunos a estabelecer um ponto de partida para quem escrevem, como apresentado no gráfico da Figura 4.

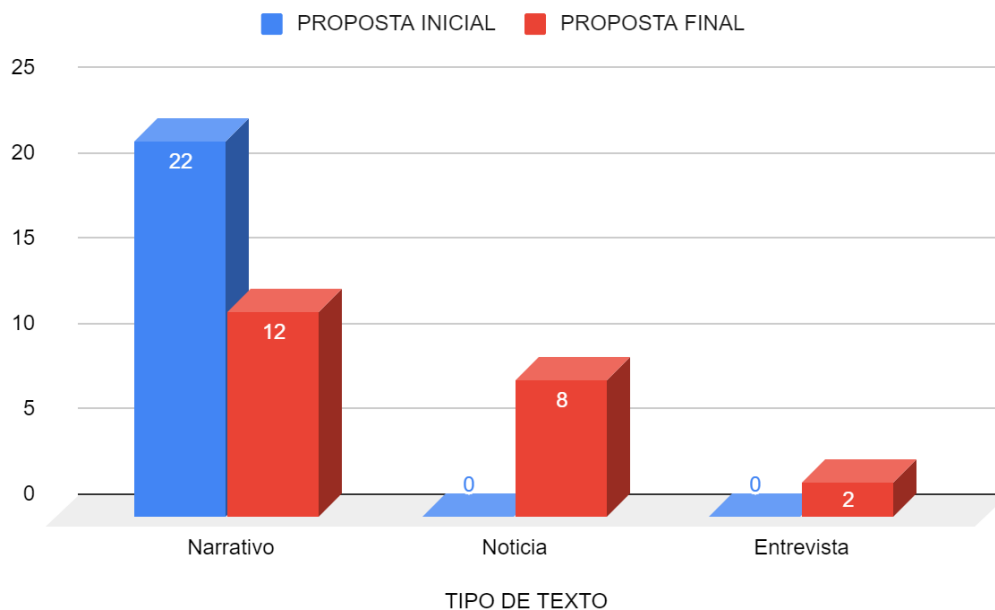


Figura 7 - Gráfico ilustrativo dos tipos de texto produzidos nas propostas inicial e final

No que concerne ao tipo de texto produzido, no total das duas propostas foram produzidos textos de três tipos diferentes: texto narrativo, notícia e entrevista, como apresentado no gráfico da Figura 6.

Na proposta inicial, todos os alunos que a realizaram optaram por escrever textos do tipo narrativo. A diversidade em relação ao tipo de texto produzido surgiu na proposta final. Desta feita, apenas 12 alunos (54,5%) escreveram textos narrativos. Dos restantes 10 alunos, 8 escreveram notícias e 2 optaram por escrever entrevistas. Respetivamente 36,4% e 9,1% da amostra.

O texto narrativo, por ser a forma mais natural para relatar como algo se passou, descrever lugares ou caracterizar personagens foi o tipo de texto mais utilizado em ambas as propostas. No entanto, houve alunos que aplicaram os conhecimentos adquiridos ao longo do projeto de intervenção para escrever diferentes tipos de texto na proposta final.

Mais uma vez se observa que o tipo de texto com maior frequência foi o mais familiar para a amostra, com menor complexidade associada e em que os alunos se sentiam mais à vontade. No entanto, foi notória a percentagem de alunos que na

proposta final, 45,5%, optou por escrever um texto de um tipo diferente do narrativo quando na proposta inicial ninguém o tinha feito.

Durante o projeto de intervenção, foram abordadas, explicitamente, algumas marcas características de diferentes tipos de texto. De certa forma, esta sequência de aprendizagem implicou um treino sistemático por parte da turma.

Após a aplicação do projeto de intervenção, na proposta de escrita final, verifica-se uma preocupação espontânea, por parte dos alunos, em diversificar os tipos de texto nas suas produções.

Comparando as duas produções, pode afirmar-se que, do início para o final do ano, houve uma evolução da consciência e da apropriação dos diferentes tipos de textos através do uso das novas tecnologias. Os alunos apresentaram uma evolução da consciência deste processo, ao utilizarem diferentes tipos de texto na escrita resultante dos novos conhecimentos e de uma maior apropriação das ideias e formulação face à escrita. Verificando-se diferenças na aquisição da tarefa, quando se pretende realizar durante a escrita de um texto.

Numa análise global dos resultados da proposta inicial e final, tendo em conta os indicadores relativos à competência compositiva e aos indicadores do controle do processo da escrita, podemos tirar algumas conclusões.

Ao comparar os dois momentos de recolha observa-se que, houve uma evolução no desempenho dos alunos, neste processo de aprendizagem.

Fazendo uma análise mais detalhada de cada parâmetro, comparando a proposta inicial com a proposta final, considerando os indicadores de competência compositiva e de controle no processo da escrita, pode confirmar-se que existiam algumas fragilidades: na proposta inicial cinco crianças conseguiram tomar decisões quanto ao objetivo, destinatário e conteúdos do texto e na proposta final onze crianças já foram capazes de o fazer; na revisão do texto na proposta inicial cinco crianças conseguiram e no final dezasseis crianças já eram capazes de fazer; na organização do texto em parágrafos uma criança conseguiu e no final já seis crianças conseguiram; na utilização correta dos sinais de pontuação no início dez crianças utilizaram e na proposta final dezasseis utilizaram; atribuindo o título ao texto no início oito crianças fizeram e depois

conseguiram dezassete; o último indicador em relação à escrita com correção ortográfica dez foram revelaram que conseguiram e depois uma evolução para dezasseis alunos.

Na proposta inicial, verificou-se que o grupo quanto aos indicadores relativos à Competência Compositiva, apresentaram maiores dificuldades na organização do texto em parágrafos, em dar um título ao texto e em utilizar corretamente os sinais de pontuação.

No que se refere aos indicadores de controle do processo de Escrita, destacam-se os itens: faz a revisão do texto e toma decisões quanto ao objetivo, destinatários e conteúdos do texto.

Pode afirmar-se que a grande maioria dos alunos evoluiu na consciência deste subprocesso do processo da escrita. Esta evolução é destacada pelos textos mais estruturados na proposta final. Pode confirmar-se que as aprendizagens se concretizaram.

5.3. Análise e discussão dos resultados da proposta inicial, final e da validação do impacto da intervenção

Numa fase posterior, três meses após a intervenção, de forma a aferir os resultados da aplicação do projeto, foi dado novamente aos alunos a mesma proposta. Os alunos receberam-na por e-mail, com a mesma instrução, mas sem a obrigatoriedade de a proposta ser realizada em papel e utilizarem qualquer recurso tecnológico ao seu dispor. A esta proposta deu-se o nome de avaliação do impacto da intervenção.

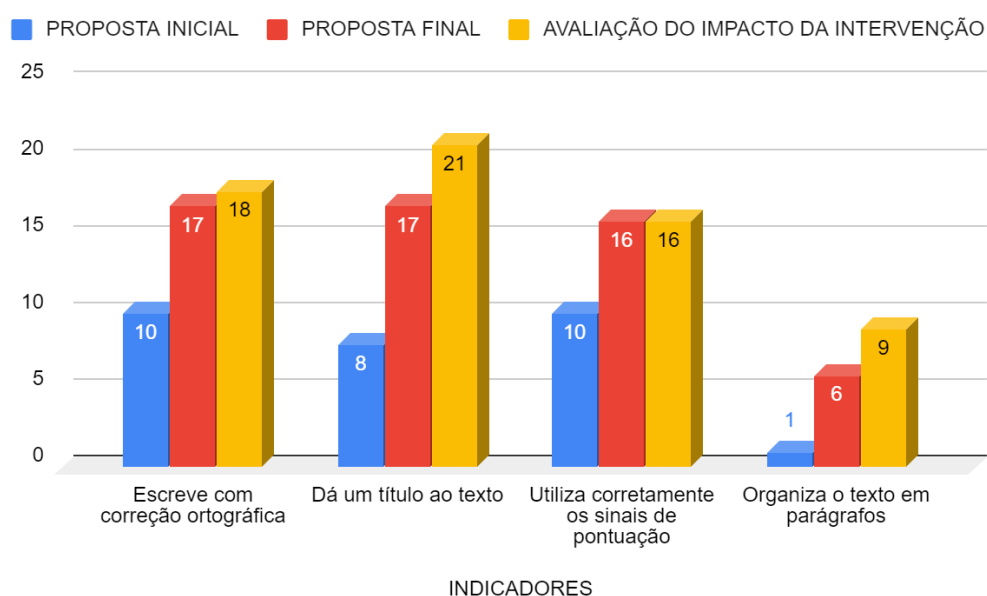


Figura 8 – Gráfico ilustrativo da evolução da competência positiva nas propostas inicial, final e na avaliação do impacto da intervenção

Analisaram-se novamente os mesmos indicadores e constatou-se que em todos eles houve melhorias. Apenas a organização do texto em parágrafos ficou abaixo dos 50%. Pode afirmar-se que, com a ajuda da tecnologia no trabalho de escrita, se consegue otimizar a utilização de conceitos e conhecimentos anteriormente aprendidos.

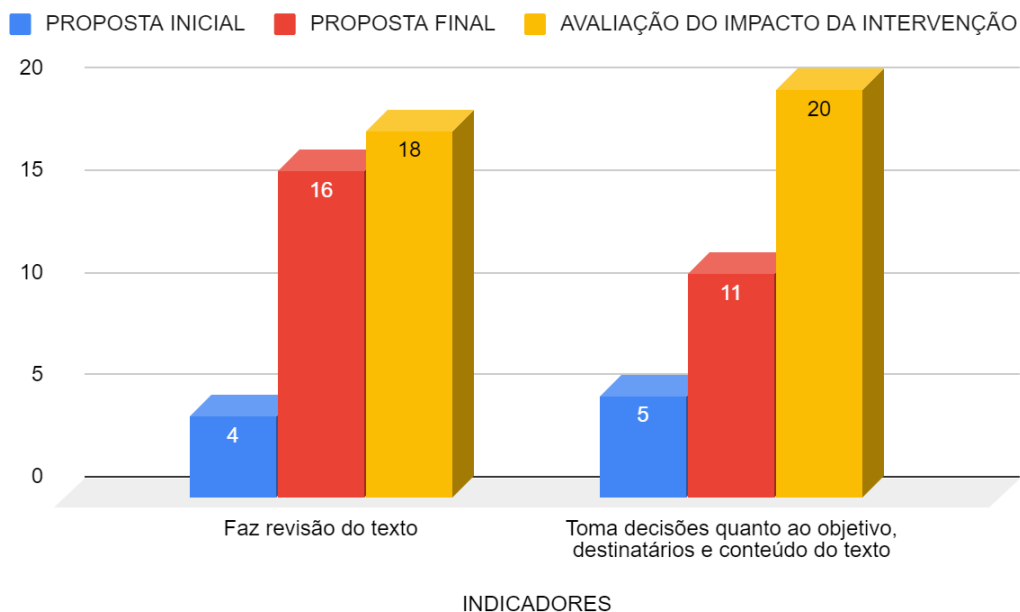


Figura 9 – Gráfico ilustrativo do controle do processo de escrita nas propostas inicial, final e na avaliação do impacto da intervenção

No que diz respeito aos indicadores, presentes no gráfico da figura 8, verificou-se que o recurso a ferramentas tecnológicas fez com que mais participantes deste estudo tivessem tomado decisões quanto ao objetivo, destinatários e conteúdo do texto.

O número daqueles que o fez subiu para 20 num universo de 22, o que perfaz uma percentagem de 90,9%. Este incremento de 40,9%, associado à utilização de ferramentas tecnológicas, tem especial interesse por se verificar num indicador que tinha obtido baixa frequência absoluta nas duas propostas anteriormente realizadas.

Estaremos por isso em condições de acreditar que com a ajuda da tecnologia é e será cada vez mais possível e provável atingir resultados que não seriam expectáveis sem esta ajuda, como se ilustra no gráfico representado na figura 9.

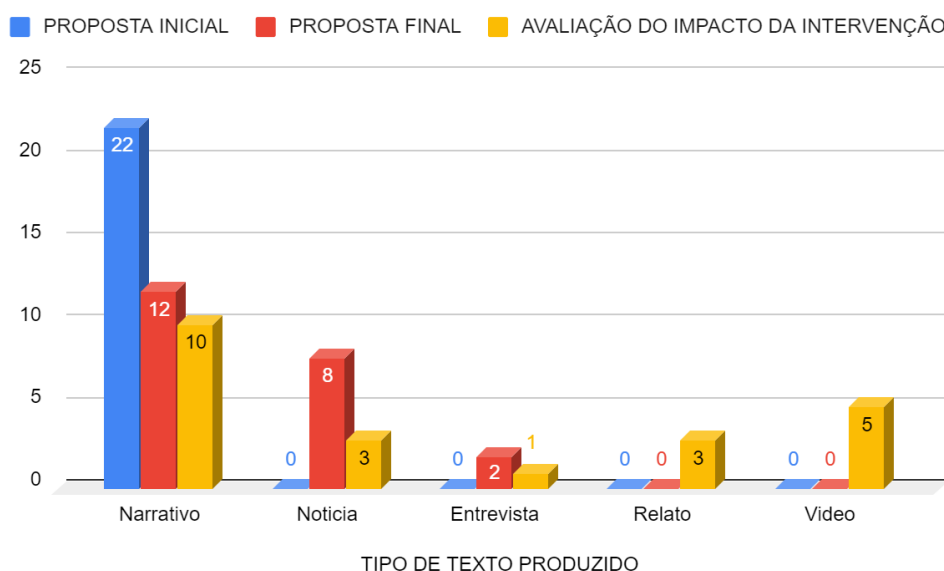


Figura 10 – Gráfico ilustrativo do tipo de texto produzido na proposta inicial, final e na avaliação do impacto da intervenção

A diversidade dos tipos de texto produzidos com auxílio tecnológico aumentou consideravelmente à semelhança do que já se havia notado entre as propostas inicial e final.

Mais uma vez, os resultados que já haviam melhorado da proposta inicial para a final voltaram a melhorar, sendo de salientar que o recurso às ferramentas ligadas à tecnologia possibilitou um aumento do número de tipos de texto, quantitativamente semelhante ao anterior, mas num período de tempo muito mais curto. Será admissível afirmar que a ajuda da tecnologia influencia a diversidade de géneros de texto escritos, como mostra a Figura 9.

Ao comparar os três momentos de recolha de dados, observa-se que se manteve o processo evolutivo no desempenho dos alunos, neste processo de aprendizagem.

Fazendo uma análise mais detalhada de cada parâmetro após a avaliação do impacto da intervenção, considerando os indicadores de competência compositiva e de controle no processo da escrita, pode confirmar-se uma evolução em cada um deles.

Embora todos revelassem à partida um considerável domínio das tecnologias, a

manipulação de ferramentas digitais alargou as suas competências, verificando-se através da avaliação de impacto na intervenção, que passaram a aplicá-las na produção escrita. Perante o mesmo conjunto de imagens, demonstraram maior diversidade na produção dos seus textos. Os dados apontam a existência de mais dois tipos de texto diferentes: o vídeo e o relato, tal como se observa da figura 9.

Conseguiram também usar as ferramentas/aplicações digitais que normalmente usavam para a escrita de texto e de edição de imagens como o iBooks, o Keynote, o Pages, o Piccollage e o iMovie.

Foi ainda possível observar a motivação no que diz respeito ao uso do som, quando gravaram a sua própria voz, sobretudo devido à facilidade do seu uso.

Para além disso, os alunos desenvolveram ainda algumas competências ao nível da edição de imagem, ao editar uma imagem para a produção escrita, por exemplo, precisam da imagem de um bolo, tiram fotografia, editam a imagem apenas com a parte que lhes interessa. Este facto fez com que fosse despertada a curiosidade e a vontade de realizar um trabalho semelhante ou até mesmo melhor (cf. Anexo J).

Os alunos conseguiram comunicar através da imagem e compreender o seu valor, podemos concluir que foram as imagens que ajudaram a compreender melhor o texto. Apesar de a imagem não prescindir da palavra para a compreensão, ela pode mesmo ser uma boa ferramenta ao nível da comunicação, permitindo a construção de significados.

Estes resultados permitem-nos concluir que os alunos encararam o iPad como um dispositivo que permite melhorar através de novas ferramentas digitais as suas produções escritas. Este facto contribuiu para a motivação dos alunos no uso das tecnologias, reforçando o desejo de participação.

O ensino multimodal apresenta um novo cenário pedagógico. Não substituindo as principais competências de escrita, estes novos elementos acompanham as mudanças que a tecnologia exige.

Os resultados obtidos revelam várias dificuldades sentidas pelos alunos na escrita de diferentes tipos de texto. É necessário promover neles o gosto pela escrita, o que se consegue com mais sucesso, se as tecnologias foram uma ferramenta que complementa este processo.

A evolução verificada ao longo de projeto pode ser atribuída à motivação gerada por um ambiente de partilha de experiências tanto individuais como coletivas. O contacto com as tecnologias contribuiu para o sucesso dos alunos, quer ao nível da escrita, quer ao nível do uso das tecnologias.

Em síntese, pode-se considerar que, após a concretização do projeto de intervenção, o grupo evidenciou uma evolução da consciência de textualização, o que se destaca de imediato ao observar que na produção final os alunos foram capazes de produzir diferentes tipos de textos.

6. CONCLUSÕES

O presente estudo de acordo com o objetivo definido, pretendeu desenvolver a competência de escrita em crianças de 1.ºCEB com recurso às tecnologias.

Os dados recolhidos inicialmente conduziram à elaboração e à implementação de três sequências de aprendizagem que tiveram como objetivo a evolução da turma em termos de escrita, focando a sua dimensão processual, de acordo com o modelo proposto por Hayes e Flowers (1980). Considerou-se, nesta perspetiva, o desenvolvimento de atividades que permitiram aos alunos adquirir, compreender, treinar e consolidar a escrita.

Com o intuito de constatar este facto foi apresentada, uma proposta inicial, em que se identificaram as principais dificuldades dos alunos ao nível da produção de textos, concluindo-se que havia pouca diversidade nas produções textuais. A compreensão das diferentes etapas que são necessárias no decorrer de cada tarefa de escrita levou a uma maior autonomia e rigor nas produções dos alunos.

Perante os resultados obtidos e tendo em conta os objetivos específicos anteriormente definidos e que agora se enumeram:

- Implementar um projeto de aprendizagem, compreensão e aquisição do processo de escrita, para os diferentes géneros de texto, através de sequências de aprendizagem.
- Desenvolver atividades e recursos com o iPads, de forma a promover a competência da escrita.
- Utilizar processos de planificação, textualização e revisão, utilizando instrumentos de apoio;
- Desenvolver trabalhos escolares com recurso a ferramentas digitais fornecidas, para representar conhecimentos, ideias e sentimentos;

Pode concluir-se que, após a realização deste projeto de intervenção referente ao ensino da aprendizagem da escrita através da utilização das novas tecnologias, houve uma evolução ao nível da competência compositiva e da competência de controle da escrita.

Em relação à evolução da consciência do processo da escrita, é de salientar que os alunos passaram a dar mais importância à estrutura de um texto. Os alunos limitavam-se a apresentar as ideias diretamente sem refletir no seu objetivo e passaram a apoiar-se a depender dos materiais de apoio aos diferentes tipos de textos, que foram construídos em conjunto com a turma.

Por outro lado, tomaram consciência da importância de organizar a escrita logo de início e ao longo do processo, em vez de somente no final deste.

Os resultados mostraram ainda que, através dos textos multimodais, os alunos foram capazes de desenvolver competências linguísticas, sobretudo ao nível da escrita, um processo colaborativo entre professores e alunos favorecendo as componentes de planificação, textualização e revisão. Assim, a escrita é valorizada quando ao seu processo, permitindo que se desenrole num ambiente benéfico para solucionar os problemas que possam surgir na produção textual, com a colaboração dos pares e dos professores (Barbeiro & Pereira, 2007).

Todo o trabalho desenvolvido pretendeu responder ao objetivo que deu origem ao estudo: **Desenvolver a competência de escrita em crianças de 1.ºCEB com recurso às tecnologias.**

Conscientes de que as atividades com a utilização das tecnologias, nomeadamente, “os textos multimodais encorajam a aprendizagem, pois viabilizam situações “genuínas” de comunicação, emergindo, naturalmente, o trabalho sobre a língua.” Desta forma, desenvolvem o pensamento crítico e linguístico, encorajando a aprendizagem uma vez que “através da compreensão do que se ouve, vê, lê e analisa e sobre que se fala e escreve. Implicam a construção criativa de actividades comunicativas participadas, favorecedoras do desenvolvimento do pensamento crítico, competência essencial aos estudantes contemporâneos” (Botelho, 2009, p.74)

Com este estudo, considera-se que a utilização das novas tecnologias tem como maior potencialidade a motivação dos alunos, estimulando um ambiente de partilha e ao mesmo tempo de respeito. Perante isto, importa referir que os textos multimodais “encorajam a aprendizagem, pois viabilizam situações genuínas de comunicação, emergindo, naturalmente, o trabalho sobre a língua” (Botelho, 2009, p.74).

Os resultados finais sugerem que os iPads podem melhorar o ambiente de

aprendizagem, aumentando a atenção dos alunos e o nível de participação.

Outra ideia que importa referir é que estas ferramentas não vêm substituir o papel do professor na transmissão de conhecimentos. Tal como aconteceu neste projeto, cabe ao professor considerar, de que forma, integra estas ferramentas como estratégia para as aprendizagens, uma vez que é necessário abrir espaço a novas experiências digitais.

Foram algumas as limitações sentidas durante a realização deste estudo, nomeadamente:

1. No enunciado, em formato de papel, era pedido que os alunos escrevessem um texto por eles inventado a partir das imagens. As linhas impressas após o enunciado revelaram-se uma indicação implícita para que a resposta à proposta fosse dada também em formato de papel, o que condicionou o recurso à tecnologia para a concretização da tarefa pedida.
2. A escolha dos participantes ser limitada à turma do professor/investigador. Apesar de ter sido este o grupo de alunos que deu origem à problemática inicial, a aplicação deste projeto em apenas uma turma não deixa de constituir uma limitação ao estudo.
3. O projeto foi demasiado ambicioso ao pretender abranger três tipos de textos com sequências de aprendizagem tão diferentes. Faltou integrar mais a tecnologia como ponto de partida e não apenas como conclusão da atividade.
4. Relativamente à integração das novas tecnologias, o projeto ficou um pouco aquém das expectativas. As novas tecnologias têm muito potencial em promover a escrita e o gosto pela escrita, mas não é fácil desenvolver competências linguísticas, digitais e visuais, que conduzam à construção de significados em textos multimodais.

Os alunos têm de sentir gosto e prazer a escrever, o que os faz ter mais vontade de escrever vai levá-los sempre a querer escrever cada vez mais. É, por isso, importante que os professores reflitam sobre as suas práticas pedagógicas relacionas

com a escrita e quanto à dimensão processual da escrita, utilizando as novas ferramentas tecnológicas para que este processo se torne mais motivador e estimulante para os alunos. A postura do professor condiciona sempre, assim como a sua prática é determinante para o sucesso do grupo. Neste caso, essa postura fez a diferença e o professor assumiu-se como modelo. Em termos futuros, seria importante continuar a implementar sequências de escrita segundo este modelo adotado o que permitirá aos alunos organizar e elaborar melhor as suas produções.

REFERÊNCIAS

- Aleixo, C. (2005). *A vez e a voz da escrita*. Lisboa: Direcção-Geral da Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Austin, J. L. (1962). *How to do things with words*. London: Oxford University Press.
- Azevedo, F. (2000). *Ensinar e aprender a escrever através e para além do erro*. Porto: Porto Editora.
- Azevedo, F. (2006). *Língua materna e literatura infantil*. Lisboa: Lidel.
- Bakhtin, M. (1997). *Estética da Criação Verbal* (2ª ed.). São Paulo: Livraria Marfins Fontes Editora Ltda.
- Barbeiro, L. (1999). *Os alunos e a expressão escrita*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Barbeiro, L. e Pereira, L. (2007). *O ensino da escrita: dimensão textual*. Lisboa: Direcção-Geral da Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Barbeiro, L. (2003). *Escrita construir a aprendizagem*. Universidade do Minho.
- Bilbao-Osorio, B. (2012). relatório Global Information Technology 2012. Vivendo em um mundo hiperconectado. Retirado de http://www3.weforum.org/docs/Global_IT_Report_2012.pdf
- Elliott, C., Livengood, K., & McGlamery, M. (2012). ensino com tecnologia: o uso do iPad em sala de aula. Em P. Resta (Eds.), *Proceedings of the Society for Information Technology & Conferência Internacional de Professores Educação 2012* (pp. 4084-4086). Chesapeake, VA: AACE.
- Bonini, A. (1999). *Reflexões em torno de um conceito psicolinguístico de tipo de texto*. In U. F. d. S. Catarina (Ed.), *D.E.L.T.A* (Vol. 15, pp. 301-318).
- Botelho, Fernanda (2009). *Aprendizagem do português e multiliteracias*. *Medições – Revista OnLine*, vol.I, número 1. Setúbal: Escola Superior de Educação, Pp 60-75. Consultado em julho de 2012 e disponível em <http://mediacoes.es.eipsp.pt/index.php/mediacoesonline/article/viewFile/5/7>
- Camps, A. & Ribas, T. (1993). *La Evaluación del Aprendizaje de la Composición Escrita en Situación Escolar* (Vol. 143). Madrid: Secretaría General Técnica Centro de Publicaciones.

- Camps, A. (. (2003). *Scuencias didáticas para aprender a escribir*. Barcelona: Graó.
- Cardoso, A.; Costa, M. e Pereira, S. (2006). *Para uma tipologia de erros*. Lisboa: Escola Superior de Educação.
- Camps, A. (2010). *Secuencias didáticas para aprender a escribir* (3ª ed.). Barcelona: Graó.
- Carvalho, J. A. B. (1999). *O Ensino da Escrita - da teoria às práticas pedagógicas* (1 ed.). Braga: C.E.E.P.-U.Minho.
- Cassany, D. (1993). *La Cocina de la escritura* (9ª ed.). Barcelona: Editorial Anagrama.
- Cassany, D. (1999). *Construir la Escritura*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, S.A.
- Castells, M. (2005). *A Sociedade em Rede. A era da Informação: Economia, Sociedade e Cultura*, v.1. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Costa, M. H. B.; Paixão, M. F.(2004). *Investigar na e sobre a acção através de diários de formação. Procura de compreensão de processos de mudança na prática pedagógica*. In L. Oliveira; A. M. S. Pereira; R. Santiago (Org.). *Investigação em educação*, (pp. 79-105). Porto: Porto Editora.
- Coutinho, M. (2003). *Texto(s) e Competência Textual*. Coimbra: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Departamento da Educação Básica (2006). *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*. Editorial do Ministério da Educação. Lisboa.
- Flower, L & Hayes, J. R. (1989). *Planning in writing: The Cognition of a Constructive Process*. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Figueras, C. & Santiago, M. (2009). *Planificación*. In E. Montolío (Ed.), *Manual práctico de escritura académica* (5ª ed., Vol. II, pp. 15-68). Barcelona: Editoria Ariel S. A.
- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança. O trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. Alfragide: McGraw-Hill.
- Jouneau-Sion, C., & Touzé, G. (2012). *Apprendre avec le numérique*. Les Cahiers pédagogiques, 498. Retirado de <http://www.cahierspedagogiques.com/Apprendre-avec-le-numerique-7939>
- Joy, C., Groves, E. (2011). *The multimodal writing process:changing practices in contemporary classrooms*, *Language and Education*, 25:1, 49-64

- Kevin, L. (2016). *Powerful and playful literacy learning with digital technologies*. Australian Journal of Language and Literacy, Vol. 39, No. 1, 2016
- Lourenço, M. (2012). *Da narrativa à narrativa digital: o texto multimodal no estudo da narrativa*. (Dissertação do Mestrado, Instituto de Educação, Universidade do Minho).
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Metodologia: Questões teórico-práticas*. In Visão Panorâmica da Investigação-Ação (pp 76-105). Porto: Porto Editora.
- Ministério da Educação. (2007). *Currículo Nacional do Ensino Básico Competências Essenciais*. Ministério da Educação: dgide
- Ministério da Educação (2007). *Plano Tecnológico da Educação*. Lisboa: GEPE/ME. Consultado em junho de 2012 e disponível em http://www.escola.gov.pt/docs/me_pte_20080218.pdf
- Ministério da Educação (2010). *Parecer sobre Metas Educativas 2021*. Diário da República, 2.ª série — N.º 183 — 20 de Setembro de 2010.
- Ministério da Educação/DGIDC (2009). *Programa de Português do Ensino Básico*. (Coord.) Carlos Reis: Lisboa.
- Ministério da Educação/DGIDC (2018). *Orientações Curriculares (OC) da componente de Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC)*.
- Niza, S. et all. (1998). *Criar o gosto pela escrita – Formação de Professores*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica.
- Niza, S. (2005). *Editorial*. Escola Moderna, 24 (5), 3-4.
- Niza, I., Segura, J. Mota, I. (2011). *Escrita – Guião de Implementação do programa*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação e Ciência.
- OCDE (2006). *Professores são importante, atraindo, desenvolvendo professores eficazes*. Brasil: Editora Moderna Ltda. Consultado abril de 2012 e disponível em http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/professores-saoimportantes_9789264065529-pt
- Pereira, L. e Azevedo, F. (2005). *Como abordar a escrita no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Areal Editores.

- Ramos, Altina (2005). *Crianças, Tecnologia e Aprendizagem: contributo para uma teoria substantiva*. Tese de Doutoramento. IEC, Universidade do Minho. Consultada em junho de 2012 e disponível em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/6914>
- Rebelo, D.; Marques, M. e Costa, M. (2000). *Fundamentos da didáctica da língua materna*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Reis, C. et al. (2009). *Programas de português do Ensino Básico*. Lisboa: ME-DGIDC.
- Rijlaarsdam, G., Braaksma, M., Couzijn, M., Janssen, T., Raedts, M., Van Steendam, E., Toorenaar, A., & Van den Bergh, H. (2008). Observation of peers in learning to write, Practice and Research. *Journal of Writing Research*, 1 (1), 53-83
- Rodrigues, M. (2012). *Os subprocessos da escrita* (Dissertação do Mestrado, Escola Superior de Lisboa, Lisboa).
- Rokhyati, Umi. (2018). *Multiliteracies in a Writing Class*. ETERNAL (English Teaching Journal). 7. 10.26877/eternal.v7i2.2167.
- Rosa, C. e Soares, J. (1997). *Reflectir sobre a linguagem escrita*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica.
- Santana, I. (2003) *A construção Social da Aprendizagem Escrita*. In: Escola Moderna. Nº19, pp. 05-09
- Silva, E. (2008). *A escrita de textos: uma breve incursão da teoria à prática*. In O. S. e. Cardoso (Ed.), *Desenvolver Competências em Língua Portuguesa* (1ª ed., pp. 101-133). Lisboa: FCT - Fundação para a Ciência e Tecnologia.
- Sullivan, R. (2013). *The Tablet Inscribed: Inclusive Writing Instruction With the iPad*. *College Teaching*. 61. 1-2. 10.1080/87567555.2012.700339.
- Thibert, R. (2012). *Pédagogie + numérique = apprentissages 2.0*. Dossî Thibert, R. (2012). *Pédagogie + numérique = apprentissages 2.0*. Dossî d'actualité veille et análises, 79. Obtido a partir de [http://ife.ens-lyon.fr/VST/DA-Veille/d'actualité veille et análises](http://ife.ens-lyon.fr/VST/DA-Veille/d'actualité%20veille%20et%20an%C3%A1lises), 79. Obtido a partir de <http://ife.ens-lyon.fr/VST/DA-Veille/79-Novembro-2012.pdf>
- Tornero, J. (2007). *Comunicação e Educação na Sociedade da Informação- Novas Linguagens e Consciência Crítica*.
- Walsh, M. (2010). *Multimodal literacy: What does it mean for classroom practice?*.

Australian Journal of Language and Literacy.

Walsh, Maureen. (2019). *Reading visual and multimodal texts: how is 'reading' different?*.

Australian Catholic University

Werlich, E. (1975). *Typologie der Texte*. Munich: Fink..

Vygotsky, L. S. (1998). *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes.

ANEXOS

Anexo A – questionário

Questionário aos alunos sobre as tecnologias

I. Identificação do aluno(a)

1. Ano de escolaridade: _____
2. Sexo: Feminino ___ Masculino:___
3. Idade:_____

II. Utilização de tecnologias digitais

1. Assinala com uma cruz (x) a frequência com que usas cada uma das tecnologias digitais a seguir indicadas:

Tecnologias digitais	Não uso	Uso até 2 horas por dia	Uso entre 2 e 4 horas	Uso mais de 5 horas por dia
Computador				
Tablet				
Telemóvel				
Consola de jogo (ex: playstation)				
Máquina fotográfica				
Leitor de MP3				

2. Assinala com uma cruz (x) a frequência com que fazes cada uma destas atividades:

Atividades	Não faço	Faço algumas vezes	Faço muitas vezes
Jogar			
Escrever			
Ver filmes			
Pesquisar informações sobre trabalhos escolares			
Desenhar ou pintar			
Fazer os trabalhos de casa			
Escrever e enviar sms			

Receber e enviar mensagens por email			
Consultar sites sobre os meus temas preferidos			
Ouvir música			

3. Assinala com uma cruz (x) a frequência com que costumavas usar as tecnologias referidas em cada um dos lugares indicados:

Locais	Não uso	Uso algumas vezes	Uso muitas vezes
Na sala de aula			
Em casa			
No recreio			
Em casa de amigos ou familiares			
Na sala de informática			
Noutros locais. Quais? _____			

4. Quando utilizas o iPad na escola, o que fazes?

5. O que te parece se pudesses usar mais tecnologias na escola, como por exemplo um iPad, um tablet ou computador portátil?

Assinala com uma cruz (x) a tua opinião, na seguinte escala:

Nada interessante				Muito interessante
1	2	3	4	5

- 5.1 Sugere algumas atividades que gostarias de realizar com o iPad para trabalhares a escrita:

6. Consideras que os novos recursos tecnológicos, como o iPad, podem ajudar a trabalhar a escrita? De que forma? Dá a tua opinião.

7. Quando realizas atividades de escrita no iPad, escreves (assinala com uma X os escritos que realizas):

Atividades	X
Histórias	
Resumos	
Notícias	
Mensagens	
Esquemas	
Textos Informativos	
Revisão de texto	
Bandas desenhadas	
Entrevistas	
Outros. Quais? _____	

Obrigada pela tua colaboração!

Anexo C – Exemplos de produções iniciais

Proposta de Escrita

Observa a sequência de imagens do livro "**Onde está o bolo?**", Thé Tjong-Khing, no iPad. Escreve um texto, inventado por ti, a partir das imagens.

Estava um dia muito calmo, a dapa Madalena tinha feito um bolo, e foi então as duas Ratazanas ladras: tapetaram o pobre bolo. Preceguiram o bolo por 2 minutos e já estavam cansados mas não desistiram, percorreram os altos e baixos, o rio, escalaram pedras, mas não desistiram pois o bolo era para a avozinha rata e ela tem que comer um bolo todos os dias se não...

Estavam todos a desotir, a mamã porco, o papa porco e o filhote porco. Foram parar para a montanha o porquinho foi espreitar o bico e porco F...

Ele caiu mas a cegonha apanhou-o. E quando o Sr. Ratazana apanhou os ladros o bolo também caiu mas para o lago. amarraram-os a uma árvore e o Sr. Sapo apanhou o bolo mesmo a tempo e devolveu-lhes e ficaram todos felizes para sempre

fim

Observa a sequência de imagens do livro "Onde está o bolo?", Thé Tjong-Khing, no iPad. Escreve um texto, inventado por ti, a partir das imagens.

Era uma vez o senhor cão e a senhora cadela.
Eles viviam na floresta encantada, num dia,
A senhora cadela fez um bolo, mas depois, dois ratos
cheiraram o bolo, e atacaram! O senhor cão ficou de
boca aberta e disse:
- Ninguém leva o bolo da minha mulher.
Os dois ratos não se assustaram, levaram o bolo e
foram-se embora.
A cadela e o cão foram atrás deles, mas eles
eram muito rápidos. Correram, e correram, até que, os ratos
usaram uma escada para atravessar o rio, e depois
tiraram a escada. Os dois cães usaram um tronco
para atravessar o rio. Correram ainda mais, mas
os ratos estavam muito à frente.
- Estam ali! - disse o cão.
- O meu bebé - disse a senhora:
- Eu salvo o seu filho - disse o cão.
Mas uma ave apANHOU o filho e fugiu. O cão e
a cadela foram atrás dos ratos.
Os dois porcos, atrás do filho e os cães atrás
dos ratos:
- Poo!!! - o cão apANHOU.
- O bolo!!! - disse a cadela. Os ratos atacaram o
cão mas a cadela deu-lhes com a mala e eles
foram-se embora. O senhor água apANHOU o bolo
e os cães ficaram muito felizes.
- Quem quer bolo? - disseram os dois cães.
- Eu!!! - disseram todos. Dividiram o bolo e viveram
felizes para sempre.

Bom trabalho! ☺

Proposta de Escrita

Observa a sequência de imagens do livro "Onde está o bolo?", Thé Tjong-Khing, no iPad. Escreve um texto, inventado por ti, a partir das imagens.

Onde está o bolo

Era uma vez, um casal. O homem era o João, a mulher era a Joana, pois eles viviam muito felizes. Eles viviam numa floresta. A Joana estava sempre a cozinhar e o João sempre a agricultar.

Até que houve um dia, que a Joana fez um bolo como sobremesa, era: era de chocolate, e no meio era um amarelo torrado, pois tinha uma cobertura bem cheirosa era cor-de-rosa e lá no topo tinha uma cerejeia bem doçinha, e os ratos matreiros roubaram-lhes o bolo.

Os ratos corriam muito de pressa com o bolo nas mãos, e a Joana e o João atentar-lhes apanhar. Os ratos passaram por uma ponte e depois desmontaram a ponte. O casal sem saberem o que fazer pegaram num tronco e para eles serviu como ponte, e continuaram o percurso.

Pois passaram por várias montanhas sem parar. A Joana assustada com o desfiladeiro ficou ali à espera do João. O João estava quase a apanhar os ratos. A Joana desceu e foi por um lado e o João pelo outro, os ratos estavam encurralados. O João chocou contra os ratos e atirou-lhes ao lago. Um grilo foi lhes entregar o bolo, eles agradeceram.

Depois eles aproveitaram e partilharam o bolo com os amigos.

Foi uma bela aventura.

Bom trabalho! 😊

Anexo D – Exemplos de produções finais

Proposta de Escrita

Observa a sequência de imagens do livro "**Onde está o bolo?**", Thé Tjong-Khing, no iPad. Escreve um texto, inventado por ti, a partir das imagens.

A Entrevista do bolo roubado

Éra uma vez um bolo que tinha 2 camadas e uma cereja no topo. O bolo estava em cima de uma mesa com um toalha de mesa. de repente alharum outra vez para a mesa, e o bob ja não e o bolo ja lá não estava. Chamaram a Policia e a entrevistadora, quando lá chegaram todas as pessoas tiveram de fazer uma fila, para serem entrevistadas e serem enterragados. Mas hove duas pessoas que na vicião. mesmo assim a entrevista comese. quando iam comese ser lado fundo viu-se dois ratos com o bolo, todo fizeção uma toda e incostitufião. os ratos e fizeção a enterragão in aos ratos. Como é que sebarão o bolo? e ninguém estava a ver, e estavam espantados. e isso não é razão para obter o bolo. bem dit o policia: entã vais preso. total as pessoas disseram: é isto é que chama cereja no topo do bolo

Fim

Proposta de Escrita

Observa a sequência de imagens do livro "Onde está o bolo?", Thé Tjong-Khing, no iPad. Escreve um texto, inventado por ti, a partir das imagens.

A entrevista do bolo desaparecido

- Bom dia bem-vindos à cidade arvoredo. Hoje vamos entrevistar a sra e o sr. Cão. Bem bom dia família cão. Vocês viram quantas pessoas eram?

● Eram-tou mais?

- Sim. Eram das lutas que estavam de preto.

- Sim e em qual direcção foram?

- Foram em frente e nós os perseguimos.

- Eles passaram o rio certo? E sim com o que?

- Eles passaram com uma ponte de madeira.

- E vocês passaram? E sim com o que?

- Sim com um tronco. Foi muito difícil.

- Eles passaram por onde a seguir?

- Pela montanha e os nossos amigos animais estava a ajudar-nos.

● O porquinho quase caiu da montanha! Bem até caiu.

- E os ratos comeram bolo?

- Sim!

- A falar do porquinho é que a galvota o apanhou e os ratos fugiram. Mas o sr. Cão apanhou os ratos mas o bolo caiu no rio!

- Que chatice. Bem me apetecia um bolinho!

- Sim mas a sra. cão deu-nos com o saco mas nós vimos o sr. sapo com o bolo e ficamos felizes.

- Este é o final feliz do Bolo desaparecido. Este é a cidade arvoredo e até a próxima.

Bom trabalho! 😊

Observa a sequência de imagens do livro "**Onde está o bolo?**", Thé Tjong-Khing, no iPad. Escreve um texto, inventado por ti, a partir das imagens.

Notícia

Notícia de última hora! Um casal de cães foi assaltado por duas ratonas, e as ratonas levaram um bolo. Os cães foram a correr e a chamar os amigos. Enquanto isso uma criança despenhou-se mas foi salva por uma ave que por ali passava. Continuavam todos a correr quando o bolo caiu ao mar. O amigo sapo foi buscar o bolo. Eles amarraram as ratonas e festejaram todas no parque a comer o bolo. A polícia apareceu e levou-os para a prisão.
Muito obrigada por verem, e uma boa continuação de um dia.

Fim

Anexo E – Grelhas de análise de propostas inicial e finais

GRELHA Nº 1 DE ANÁLISE DA PROPOSTA INICIAL - ESCRITA DE UM TEXTO A PARTIR DE IMAGENS

ALUNOS	1		2		3		4		5		6		7		8		9		10		11		OBS.
	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	
I. COMPETÊNCIA GRÁFICA																							
1. Escreve de forma legível	x		x		x		x		x		x		x		x		x		x		x		
II. COMPETÊNCIA ORTOGRÁFICA																							
1. Escreve com correção ortográfica	x			x	x			x		x		x		x		x		x		x			x
III. COMPETÊNCIA COMPOSITIVA																							
1. Dá um título ao texto		x	x			x	x			x		x	x			x	x			x			x
2. Identifica de forma geral o tema	x		x		x		x		x		x		x		x		x		x		x		
3. Utiliza de forma adequada os organizadores textuais		x	x		x			x		x		x		x		x	x			x			x
4. Sequencia logicamente as ideias	x		x		x		x		x		x	x		x		x		x		x			x
5. Organiza o texto em parágrafos		x	x			x		x		x		x		x		x		x		x			x
6. Estrutura corretamente as frases		x	x		x			x		x		x		x		x	x			x			x
7. Utiliza vocabulário adequado e diversificado		x	x		x			x	x			x		x		x	x			x	x		
8. Utiliza corretamente os sinais de pontuação		x	x		x			x		x		x		x		x		x		x			x
9. Conclui o texto	x		x		x		x		x		x		x		x		x		x		x		

OBSERVAÇÕES

ALUNOS	1		2		3		4		5		6		7		8		9		10		11		OBS.
	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	
IV. CONTROLE DO PROCESSO DE ESCRITA																							
1. Toma decisões quanto ao objetivo, destinatários e conteúdo do texto		x	x		x			x		x		x		x		x		x		x		x	
2. Recolhe a informação no iPad	x		x		x		x		x		x		x		x		x		x		x		
3. Seleciona informação pertinente	x		x		x		x		x		x		x		x		x		x		x		
4. Faz a planificação / esquema do texto, antes da escrita		x		x		x		x		x		x		x		x		x		x		x	
5. Recorre à planificação / esquema para escrever o texto		x		x		x		x		x		x		x		x		x		x		x	
6. Recorre, durante a escrita, a material de apoio para elaboração da composição		x		x		x		x		x		x		x		x		x		x		x	
7. Faz a revisão do texto		x	x		x			x		x		x		x	x		x			x		x	
8. Cuida da apresentação final do trabalho		x	x		x		x		x		x		x		x		x		x		x		

Todos os alunos escreveram um texto narrativo a partir das imagens dadas.

GRELHA Nº 2 DE ANÁLISE DA PROPOSTA INICIAL - ESCRITA DE UM TEXTO A PARTIR DE IMAGENS

ALUNOS	12		13		14		15		16		17		18		19		20		21		22		OBS.
COMPETÊNCIAS E DESCRITORES DE DESEMPENHO	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	
I. COMPETÊNCIA GRÁFICA																							
1. Escreve de forma legível	x		x		x		x		x		x		x		x		x		x		x		
II. COMPETÊNCIA ORTOGRÁFICA																							
1. Escreve com correção ortográfica		x	x		x			x		x	x			x	x		x		x		x		
III. COMPETÊNCIA COMPOSITIVA																							
1. Dá um título ao texto		x	x		x			x		x	x			x	x			x		x		x	
2. Identifica de forma geral o tema	x		x		x		x			x	x		x		x		x		x		x		
3. Utiliza de forma adequada os organizadores textuais		x		x		x		x		x	x			x	x		x			x	x		
4. Sequencia logicamente as ideias		x	x		x		x		x		x		x		x		x		x		x		
5. Organiza o texto em parágrafos		x		x		x		x		x		x		x		x		x		x		x	
6. Estrutura corretamente as frases	x		x		x		x			x	x		x		x		x		x		x		
7. Utiliza vocabulário adequado e diversificado	x			x		x		x		x		x		x	x			x		x		x	
8. Utiliza corretamente os sinais de pontuação		x	x		x		x		x		x		x			x		x		x		x	
9. Conclui o texto	x		x		x		x		x		x		x		x		x		x		x		

ALUNOS	12		13		14		15		16		17		18		19		20		21		22		OBS.		
COMPETÊNCIAS E DESCRITORES DE DESEMPENHO	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	
IV. CONTROLE DO PROCESSO DE ESCRITA																									
1. Toma decisões quanto ao objetivo, destinatários e conteúdo do texto		X		X		X		X		X	X			X		X		X		X	X				
2. Recolhe a informação no iPad	X		X		X		X		X		X		X		X		X		X		X				
3. Seleciona informação pertinente	X		X		X			X		X	X		X			X	X			X		X			
4. Faz a planificação / esquema do texto, antes da escrita		X		X		X		X		X		X		X		X		X		X		X			
5. Recorre à planificação / esquema para escrever o texto		X		X		X		X		X		X		X		X		X		X		X			
6. Recorre, durante a escrita, a material de apoio para elaboração da composição		X		X		X		X		X		X		X		X		X		X		X			
7. Faz a revisão do texto		X		X		X		X		X		X		X		X		X		X		X			
8. Cuida da apresentação final do trabalho	X		X		X		X		X		X		X		X		X		X		X		X		

OBSERVAÇÕES

GRELHA Nº 3 DE ANÁLISE DA PROPOSTA FINAL- ESCRITA DE UM TEXTO A PARTIR DE IMAGENS

ALUNOS	1		2		3		4		5		6		7		8		9		10		11		OBS.
	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	
I. COMPETÊNCIA GRÁFICA																							
1. Escreve de forma legível		x	x		x		x		x		x		x		x		x		x		x		
II. COMPETÊNCIA ORTOGRÁFICA																							
1. Escreve com correção ortográfica	x		x		x		x			x		x	x			x	x			x		x	
III. COMPETÊNCIA COMPOSITIVA																							
1. Dá um título ao texto	x		x		x		x		x			x	x			x	x			x		x	
2. Identifica de forma geral o tema	x		x		x		x		x		x		x		x		x		x		x		
3. Utiliza de forma adequada os organizadores textuais		x	x		x			x		x		x		x		x	x				x	x	
4. Sequencia logicamente as ideias	x		x		x		x		x		x		x		x		x		x		x		
5. Organiza o texto em parágrafos		x	x			x		x			x		x		x			x		x			x
6. Estrutura corretamente as frases		x	x		x			x		x		x		x		x	x				x	x	
7. Utiliza vocabulário adequado e diversificado		x	x		x		x		x			x		x		x		x		x		x	
8. Utiliza corretamente os sinais de pontuação		x	x		x			x			x		x		x		x		x				x
9. Conclui o texto	x		x		x		x		x		x		x		x		x		x		x		

ALUNOS	1		2		3		4		5		6		7		8		9		10		11		OBS.
	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	
IV. CONTROLE DO PROCESSO DE ESCRITA																							
1. Toma decisões quanto ao objetivo, destinatários e conteúdo do texto	x		x		x			x	x			x		x			x	x			x		
2. Recolhe a informação no iPad	x		x		x		x		x		x		x		x		x		x		x		
3. Selecciona informação pertinente	x		x		x		x		x		x		x		x		x		x		x		
4. Faz a planificação / esquema do texto, antes da escrita		x		x		x		x		x		x		x		x		x		x		x	
5. Recorre à planificação / esquema para escrever o texto		x		x		x		x		x		x		x		x		x		x		x	
6. Recorre, durante a escrita, a material de apoio para elaboração da composição		x		x		x		x		x		x		x		x		x		x		x	
7. Faz a revisão do texto	x		x		x			x		x		x		x		x		x		x		x	
8. Cuida da apresentação final do trabalho	x		x		x		x		x		x		x		x		x		x		x		

OBSERVAÇÕES

OBSERVAÇÕES

GRELHA Nº 5 DE ANÁLISE DA PROPOSTA FINAL- ESCRITA DE UM TEXTO A PARTIR DE IMAGENS

ALUNOS	12		13		14		15		16		17		18		19		20		21		22		OBS.
	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	
I. COMPETÊNCIA GRÁFICA																							
1. Escreve de forma legível	x		x		x		x		x		x		x		x		x		x		x		
II. COMPETÊNCIA ORTOGRÁFICA																							
1. Escreve com correção ortográfica		x	x		x		x		x		x		x		x		x		x		x		
III. COMPETÊNCIA COMPOSITIVA																							
1. Dá um título ao texto		x		x	x		x		x		x		x		x		x		x		x		
2. Identifica de forma geral o tema	x		x		x		x		x		x		x		x		x		x		x		
3. Utiliza de forma adequada os organizadores textuais		x		x		x		x		x		x		x		x		x		x			
9. Sequencia logicamente as ideias	x		x		x		x		x		x		x		x		x		x		x		
4. Organiza o texto em parágrafos	x			x		x			x		x		x			x		x		x			
5. Estrutura corretamente as frases	x		x		x		x		x		x		x		x		x		x		x		
6. Utiliza vocabulário adequado e diversificado	x		x		x			x	x		x			x	x			x		x			
7. Utiliza corretamente os sinais de pontuação		x	x		x		x		x		x		x			x	x		x		x		
8. Conclui o texto	x		x		x		x		x		x		x		x		x		x		x		

ALUNOS	12		13		14		15		16		17		18		19		20		21		22		OBS.		
COMPETÊNCIAS E DESCRITORES DE DESEMPENHO	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N	
IV. CONTROLE DO PROCESSO DE ESCRITA																									
1. Toma decisões quanto ao objetivo, destinatários e conteúdo do texto		x	x		x		x			x	x			x				x		x	x				
2. Recolhe a informação no iPad	x		x		x		x		x		x		x		x		x		x		x				
3. Seleciona informação pertinente	x		x		x		x		x		x		x				x		x		x				
4. Faz a planificação / esquema do texto, antes da escrita		x		x		x		x		x		x		x		x		x		x		x			
5. Recorre à planificação / esquema para escrever o texto		x		x		x		x		x		x		x		x		x		x		x			
6. Recorre, durante a escrita, a material de apoio para elaboração da composição		x		x		x		x		x		x		x		x		x		x		x			
7. Faz a revisão do texto		x	x		x		x		x			x	x		x		x		x		x				
8. Cuida da apresentação final do trabalho	x		x		x		x		x		x		x			x	x		x		x				

OBSERVAÇÕES

Anexo F – biografia

Nome: _____ Turma: _____ Data: ___/___/___

Guião de compreensão leitora

Leitura

Leiam o texto que se segue.

Biografia de Isabel Zambujal

Isabel Zambujal nasceu em Lisboa, em 1965. É filha do escritor Mário Zambujal e o seu talento para a escrita começou a manifestar-se enquanto redatora publicitária.

Trabalhou como copywriter em várias agências e atualmente é supervisora criativa na Ogilvy & Mather. Em 2001, decidiu juntar três das coisas que mais gosta na vida: viagens, crianças e escrita.

Nasceram assim os "Saltinhos", a sua primeira coleção de literatura infantil, presente no PNL e distinguida pelo ICA para uma série de animação.

Estreou-se no universo dos adultos com um conto para o livro "Chocolate – histórias para ler e chorar por mais" e prepara-se para ver as suas histórias adaptadas ao teatro.

Depois de leres a biografia anterior, consulta um livro, com o teu grupo, na tua biblioteca e escolham um autor para descobrirem, utilizem o iPad para fazerem esse registo:

- o nome da pessoa biografada;
- o local e a data do seu nascimento;
- a filiação (nome do pai e da mãe);
- o relato de momentos importantes da vida da pessoa;
- outros aspetos importantes;
- a morada atual (se ainda for vivo ou o ano da morte caso já tenha falecido).

Biografia

Uma **biografia** é um texto em que o autor conta a história da vida de uma pessoa ou, pelo menos, os seus aspetos mais importantes. Para isso, realiza uma pesquisa sobre a pessoa, consultando várias fontes de informação: livros, jornais, revistas, internet...

Uma **autobiografia** é um texto em que o autor relata acontecimentos da sua própria vida.

Numa biografia ou autobiografia deve constar:

- o nome da pessoa biografada;
- o local e a data do seu nascimento;
- a filiação (nome do pai e da mãe);
- o relato de momentos importantes da vida da pessoa;
- outros aspetos importantes;
- a morada atual (se ainda for vivo ou o ano da morte caso já tenha falecido).

Notícia

O que é uma notícia?

Uma notícia é um texto informativo, em que se relata um acontecimento atual, redigido de uma forma clara e concisa, aplicando o discurso indireto. O autor da notícia não deve emitir opiniões próprias sobre o assunto que está a descrever. Trata-se de um texto sobre um tema atual ou algum acontecimento real, veiculada pelos principais meios de comunicação: jornais, revistas, meios televisivos, rádio, internet, dentre outros.

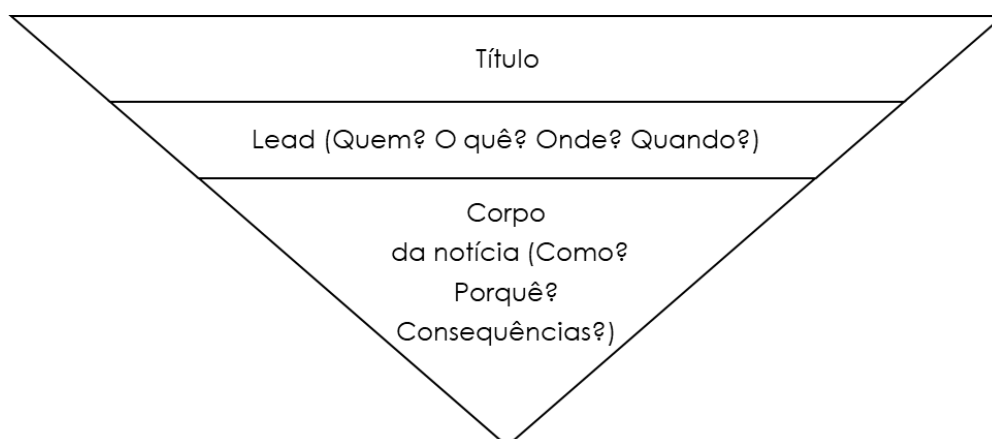


Estrutura de uma notícia (Pirâmide invertida)

Características da linguagem na Notícia

A linguagem a utilizar deverá respeitar os seguintes princípios:

- Ser escrito do assunto mais importante para o menos importante
- Usar frases do tipo declarativas e curtas
- Recorrer ao verbo e ao nome
- Escrever na terceira pessoa
- Apresentar factos



Anexo 1 – Exemplos de guiões de compreensão de leitura

Guião de compreensão leitora

Pré-Leitura

O que acham que é uma lenda? Quais as suas características?

As lendas são histórias antigas que os adultos contam às crianças para meter-lhes medo.

Leitura

Em grupo, escolham uma lenda e respondam às questões que se seguem.

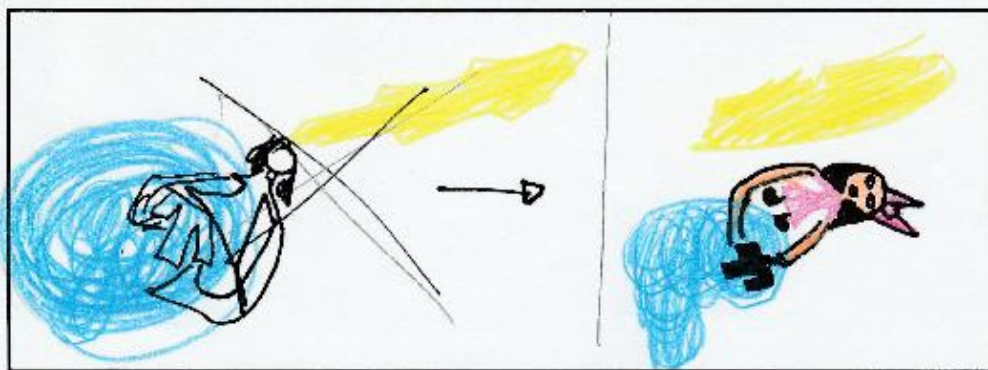
Pós-Leitura

De que local é a lenda?

A lenda é de Faro.

Expliquem resumidamente a lenda por palavras vossas e, de seguida, ilustrem o vosso texto.

A jovem Joana estava a lavar a roupa de outro casal, apareceu um jovem, que disse que lhe amalka e ela disse que não e foi para casa e contou à mãe, a mãe disse que ele tinha de jurar por ela. No dia seguinte ela levou uma cruz para ele jurar por ela e ele fez. Mas aconteceu um trovão e salvou-a dele, porque ele estava a mentir.



Vamos fazer um anúncio publicitário!

Com o teu grupo, elabora um anúncio publicitário para ser visto na Televisão do 3.º ano. Não te esqueças de ter em conta a estrutura do anúncio.

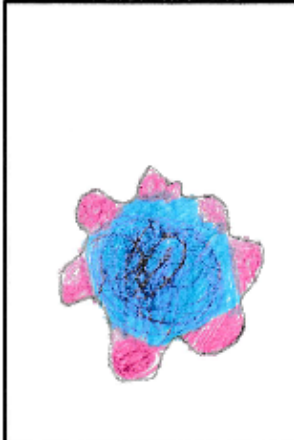
Estrutura do anúncio publicitário

- **Título**
Uma frase curta e atrativa para chamar a atenção do leitor e o fazer ter vontade de ler o resto do anúncio.
- **Imagem**
É uma das partes mais importantes do anúncio, pois a maioria das pessoas só tem vontade de comprar a alguma coisa depois que ver uma foto bonita deste produto.
- **Corpo do texto**
É nessa parte onde está o anúncio em si, um texto não muito grande que anuncie o que é o produto ou ideia, foto das qualidades e vantagens, com frases atraentes e que convençam o leitor.
- **Slogan**
É uma frase curtiinha que se toma a identificação daquele determinado produto ou marca, como um cartão de visitas, uma frase que irá fazer com que todos os que o escutarem se lembrem automaticamente do produto que está a ser anunciado.

Magic Slime

O Magic Slime, muda de cor, faz mensagens e não se pega a nada!
Também transforma-se num iPhone X e num Samsung galaxy 9 Plus.
Custa apenas 500.000€.


///  # Com este slime a magia acontece.



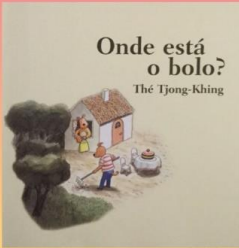

Anexo J – Exemplo de Produção de proposta de avaliação de impacto da intervenção

1

Onde está o bolo?



A família de ursos estava a preparar a casa para a avó Erminda ursa. Quando...



2

3

Bom dia este é o canal 8




- Está manhã o bolo dos ursos desapareceu
- Temos algumas dicas dos nossos drones que os ladrões foram os ratos Stevemí.

4



5



- Ahah sim? RTP: Ababababbabab
Sra.Lobbi: sim sim já digo. Bem por favor apanhem aqueles ladrões, volto já com mais notícias.



Chegamos!



- Temos mais notícias e... são boas. Todos já começaram a procurar. Continuem

6



7



É agora!



- Estamos a voar por cima da montanha e está toda a gente a correr. APANHEM AQUELE BOLO!

8




Noticías!



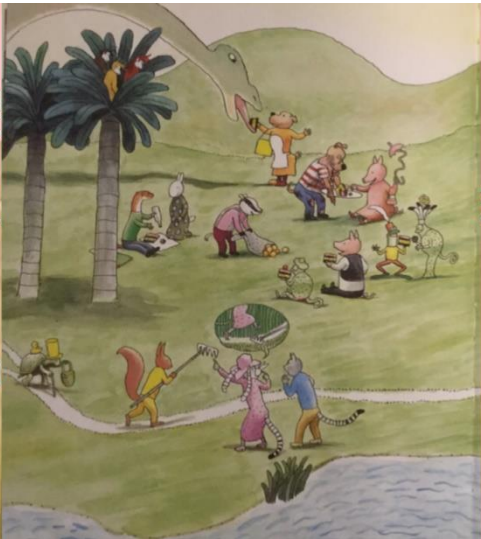
- O Pai urso conseguiu apanhar os ratos mas... o bolo caiu na água!

9

- Bem o pato apanhou o bolo e sobrou-nos um belo piquenique 

10

- B
a
s
b e



11

Fim
Voltamos
já às 8h

12