



Joana Cruz

**Escrita e Revisão de
Textos – Contributos da
utilização do
Processador de Texto
no seu
desenvolvimento**

**Relatório de Projeto de
Investigação**

fevereiro de 2015

Versão Definitiva

Joana Cruz

**Escrita e Revisão de
Textos – Contributos da
Utilização do
Processador de Texto
no seu
desenvolvimento.**

Instituição: Instituto Politécnico de Setúbal – Escola Superior de Educação

Curso: Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico

Ano Letivo: 2013/2014

Unidade Curricular: Estágio III

Orientadora: Professora Doutora Maria do Rosário Rodrigues

Agradecimentos

Foram várias as pessoas que contribuíram para que este relatório fosse possível. De forma direta ou indireta, tenho a agradecer a todos aqueles que passaram por esta etapa da minha vida e que não me fizeram desistir nem baixar os braços.

À professora que me orientou, pelo acompanhamento prestado e pela máxima disponibilidade demonstrada. Foi, sem dúvida, um enorme prazer tê-la como orientadora.

À professora cooperante, por ter sido uma professora cooperante cinco estrelas. Por todas as palavras sinceras que disse, boas e menos boas, pois foram essas mesmas palavras que me fizeram procurar ser melhor e evoluir cada vez mais ao longo do estágio.

Ao professor orientador da Prática Pedagógica, pela orientação na prática pedagógica, pelas sugestões, pelos contributos e pela motivação transmitida ao longo do período de estágio.

Aos alunos da EB1 das Manteigadas, que se demonstraram bastante acessíveis e com os quais “aprendi a ser professora”!

Às funcionárias da mesma escola, pelo apoio nas horas de almoço, sempre que era necessário ficar na sala a trabalhar.

À minha colega de Estágio, Maria Roseta, pelo apoio durante a prática, pelas brincadeiras nas horas vagas, pela companhia nas viagens até à escola e pela compreensão em momentos mais complicados.

A todas as colegas e amigas que conheci durante o curso, que me fizeram crescer como pessoa e que me ajudaram a chegar aqui!

À minha família, a quem dei muitas dores de cabeça quando estava mais stressada. Pelas noites em que fiquei acordada até tarde, de luz acesa, pelos conselhos e pela confiança!

Aos meus amigos, pelo tempo que não estive convosco e um obrigado por todas as vezes em que me chamaram “senhora professora”!

Ao João, pela companhia prestada em tardes na biblioteca, pelos “nãos” que ouviu em convites para sair, pelas palavras de motivação e de orgulho que sempre me deu.

A todos, os meus sinceros agradecimentos.

Resumo

O presente projeto de investigação tem como temática a escrita e revisão de textos no 1º Ciclo do Ensino Básico, através dos contributos das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) no seu desenvolvimento, nomeadamente, o processador de texto.

O meu objetivo principal foi perceber de que forma é que o processador de texto poderia ser vantajoso, ou não, no processo de escrita de dos alunos, especialmente, na escrita de textos e a sua posterior revisão, sendo que o estudo foi desenvolvido numa turma de 2º e 3º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico

Esta investigação desenvolveu-se através de dois tipos de atividades: revisão de textos em coletivo, aquando da utilização do computador (processador de texto), do projetor e do quadro interativo; escrita, a pares, de textos diretamente no computador, bem como a sua revisão e reescrita. Estes dois tipos de momentos não seguiram nenhuma organização temporal específica. Foram, também, realizadas entrevistas aos alunos envolvidos de forma mais direta na investigação, bem como à professora cooperante, de modo a ter uma perceção do seu parecer acerca da investigação.

Após a implementação do projeto e da análise dos dados recolhidos, foi possível perceber que o computador, aliado ao processador de texto, constituiu-se um instrumento de trabalho bastante útil em atividades de escrita, apesar de este, por si só, não ser uma fonte de motivação para a escrita dos alunos, mas poderá ser um meio bastante interativo e enriquecedor de chegar a esse fim.

Palavras-chave: Escrita; Tecnologias de Informação e Comunicação; Processador de Texto.

Abstract

This research project concerns the theme of writing and revision of texts in the Elementary School, through the contributions of Information Technology and Communication (ICT) in its development, namely, the word processor.

The main objective was to understand how the word processor might be advantageous or not, in the students' writing, especially in the written text and its subsequent review, and the study was developed with a group of 2.nd and 3.rd graders of Elementary School.

This research was developed through two types of activities: editing collectively students texts, when using the computer (word processor), a projector and interactive whiteboard; writing texts directly on the computer, as well as a revision and rewriting, doing in pairs of students. These two types of moments have not followed any specific temporal organization. Were also interviewed the students involved more directly in research, as well as the cooperating teacher in order to have a perception of their opinion about the investigation.

After the implementation of the project and the analysis of the data collected, it was revealed that the computer, combined with the word processor, constituted a working tool very useful in writing activities, although this in itself is not a source of motivation for the students' writing, but may be a very interactive and enriching way to get to that middle order.

Keywords: Writing; Information Technology Communication; Word Proc

Índice

1. Introdução.....	6
2. Enquadramento Teórico.....	10
2.1. As Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação em Portugal ...	10
2.1.1. As Implicações das TIC no Currículo do 1º Ciclo.....	13
2.1.2. As TIC na Aprendizagem dos Alunos: Uma Abordagem Construtivista..	13
2.1.3. As TIC na Sala de Aula do 1º Ciclo.....	16
2.1.4. O Movimento da Escola Moderna e as TIC.....	20
2.2. O Ensino da Língua Portuguesa no 1º Ciclo.....	23
2.2.1. Objetivos Gerais.....	23
2.2.2. O Ensino da Escrita.....	25
2.2.3. A Língua Portuguesa e as TIC.....	31
3. Enquadramento Metodológico.....	34
3.1. Identificação do Método e da sua Justificação.....	34
3.1.1. Identificação do paradigma.....	34
3.1.2. Identificação do Método utilizado.....	41
3.1.2.1. Investigação-Ação:.....	41
3.2. Identificação dos procedimentos de recolha e de tratamento de dados.....	43
3.2.1. Recolha de dados:.....	44
3.2.1.1. Observação Participante:.....	44
3.2.1.2. Inquérito por entrevista:.....	48
3.3. Tratamento de dados.....	52
3.3.1. Análise de conteúdo qualitativa.....	53
3.3.2. Interpretação/Redação da Análise de Dados.....	55
4. Apresentação e Descrição da Intervenção.....	57
4.1. Apresentação do contexto.....	57
4.1.1. A Escola.....	57
4.1.2. A Turma.....	58
4.1.3. A Sala.....	59
4.1.4. As Rotinas.....	60
4.2. Justificação de opções tomadas ao longo da intervenção.....	61

4.3.	Descrição da Intervenção.....	63
4.3.1.	Momentos de revisão de texto em coletivo:	63
4.3.2.	Momentos de escrita no computador, a pares:	70
5.	Apresentação e Análise dos Dados Recolhidos na Intervenção	73
5.1.	Breve resumo da intervenção.....	73
5.2.	Apresentação dos dados recolhidos	74
5.2.1.	Momentos de melhoramento de texto.....	74
5.2.2.	Momentos de escrita e reescrita a pares no computador	81
5.3.	Análise e interpretação dos dados recolhidos	84
5.3.2.	O computador e o trabalho em grupo	87
5.3.3.	O processador de texto e a escrita de textos.....	88
5.3.4.	Reflexão sobre a escrita.....	90
6.	Conclusões.....	92
6.1.	Conclusões da investigação	92
6.2.	Dificuldades e limitações da investigadora.....	96
	Bibliografia	99
	Apêndices	I

Índice de Figuras

Figura 1 - Computador "Magalhães".	12
Figura 5 –Estratégias para a abordagem da escrita.....	28
Figura 15- Guião para escrever uma história	65
Figura 16 - Texto de um aluno, projetado e a ser melhorado.	67
Figura 17 - Exemplo de um dos textos melhorados, segundo o código de cores.	67
Figura 18 - Exemplo de um momento de cópia para o caderno.	69
Figura 19 - Exemplo de um texto melhorado, impresso e colado num caderno de texto.	70

Índice de Quadros

Quadro 1 - Percurso da resolução de problemas durante o processo de escrita.....	29
Quadro 2 - Técnicas qualitativas de recolha de informação (Colás, 1992b, p. 255).....	38
Quadro 3- Diferenças entre entrevista estruturada e entrevista não-estruturada (Ruiz Olabuenaga, 1996, adaptado de Aires, 2011, p. 30).....	50

Índice de apêndices

Apêndice 1 – Texto original do "D", escrito no computador.	II
Apêndice 2 - Texto original da aluna I: "A aventura dos meninos"	III
Apêndice 3 - Texto melhorado da aluna I: "A aventura dos meninos"	IV
Apêndice 4 - Texto original do aluno L: "O meu sábado"	V
Apêndice 5 - Texto original da aluna P: "A maior flor do mundo"	VI
Apêndice 6 - Texto melhorado da aluna P: "A maior flor do mundo"	VII
Apêndice 7 - Texto original da aluna R: "O meu sábado em casa"	VIII
Apêndice 8 - Texto melhorado da aluna R: "O meu sábado em casa"	IX
Apêndice 9 - Texto do aluno A: "Os meus sobrinhos Duarte e Ricardo"	X
Apêndice 10 - Texto do A melhorado com a ajuda do E: "Os meus sobrinhos Duarte e Ricardo"	XI
Apêndice 11 – Grelha de observação sobre os momentos de melhoramento de texto em coletivo.....	XII
Apêndice 12 - Grelha de observação dos momentos de escrita e reescrita no computador, a pares	XIV
Apêndice 13 - Guião para a entrevista em grupo: Melhoramento de texto em coletivo com recurso ao processador de texto e ao quadro interativo com projetor	XVI
Apêndice 14 - Guião para a entrevista em grupo: Escrita e melhoramento de texto no computador, a pares	XVIII
Apêndice 15 - Entrevista à Professora Cooperante – Guião.....	XX
Apêndice 16 - Transcrição de entrevista em grupo: Melhoramento de texto em coletivo	XXI
Apêndice 17 - Transcrição de entrevista em grupo: Escrita e reescrita a pares no computador.....	XL

1. Introdução

O presente projeto de investigação desenvolveu-se no âmbito da Unidade Curricular Estágio III e pertencente ao Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal.

Este projeto decorreu de um período de doze semanas de estágio numa turma de 2.º e 3.º ano de escolaridade, numa escola de 1º Ciclo do Ensino Básico.

Sempre me questioneei acerca da utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) em sala de aula, nomeadamente, no 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB) e em como seria interessante tirar partido das funcionalidades que os vários equipamentos tecnológicos (em especial, o computador) poderiam fornecer nas dinâmicas da própria sala e nas aprendizagens dos alunos. O estágio que realizei, foi uma ótima forma de, não só, observar, como também experienciar alguns dos contributos das TIC e refletir acerca da sua utilização na educação.

Cada vez mais se houve falar no desenvolvimento tecnológico e na familiaridade das novas gerações com muitos desses equipamentos no seu dia-a-dia: telemóveis, computadores, entre outros dispositivos, fazem parte do quotidiano de muitas crianças e das suas famílias. Papert afirmou que “Espalhado pelo mundo, existe um apaixonado caso de amor entre crianças e computadores. (...) Sabem que pertencem à geração dos computadores.” (Citado por Teixeira, Novo & Neves, 2011, p. 245). Penso que o professor, como profissional de educação, deve adaptar-se às mudanças da sociedade, adotando práticas pedagógicas que acompanhem, também, essa evolução.

Por outro lado, a minha curiosidade em saber mais sobre esta temática, deveu-se, igualmente, a nunca ter experienciado em contexto de sala de aula algo do género, nem mesmo ao longo dos três anos de Licenciatura em Educação Básica, onde realizei alguns estágios de observação. Ao ingressar no Mestrado, deparei-me com uma Unidade Curricular: “As TIC em Contexto Educativo”. Nesta Unidade Curricular, foram abordados vários conteúdos no âmbito da utilização das TIC em meio escolar e foram-me dados a conhecer um conjunto de instrumentos e ideias que podem ser utilizados quando se trabalha com crianças, assim como alguns autores e textos de referência que abordam esta temática. Fiquei, assim, alertada para temas como “A Segurança na internet”, “As TIC na Educação”, “As TIC e a Aprendizagem”, “A Aprendizagem Colaborativa”, bem como fiquei a conhecer novas ferramentas bastante interessantes, tais como o programa Scratch e as Webquests. Acrescento ainda que,

um dos produtos finais para avaliação dessa Unidade Curricular, passava pela realização de um trabalho teórico acerca de um dos temas, sendo que, o meu grupo de trabalho, escolheu “As TIC e a Aprendizagem”. A realização deste trabalho levou-me a pesquisar sobre o mundo das TIC em contexto educacional, que reforçou o meu interesse nesta temática.

Os autores não são unânimes quanto à utilização das TIC nas escolas:

“Para uns (...), as tecnologias são uma moda e a proposta de um módulo sobre tecnologias num programa sobre ensino da língua materna desvia-se das prioridades que a Escola deve estabelecer: «ensinar a ler e escrever». Outros, pelo contrário, deixam-se fascinar pela novidade e pelo carácter lúdico-educativo de determinados jogos informáticos ou de determinadas páginas *Web*” (Tavares & Barbeiro, 2011, p.7).

Por outro lado, existe ainda a opinião de que “o computador, enquanto ferramenta multifuncional, pode promover ambientes educativos mais enriquecedores nas diferentes áreas curriculares, quando incluídos nas actividades lectivas pelos professores” (Pires, 2009). No âmbito da Língua Portuguesa, as actividades de escrita realizadas em sala de aula são, muitas vezes, desprovidas de sentido e de motivação para as crianças. Quando falo em actividades de escrita, falo no sentido de englobar as três fases deste processo: planificação, redacção e revisão (Teixeira, Novo & Neves, 2011, p. 238). Em alguns casos, os alunos escrevem textos sem saber porquê, para quê, nem como os escrever. Muitos desses textos produzidos podem não ser revistos, nem ser dado, ao aluno, o *feedback* sobre o que escreveu. Em outros casos, a actividade de escrita, em si, pode não se mostrar interessante, por vários motivos, de entre os quais destaco: por se tornar uma rotina, por ser sempre escrita de tema livre ou, pelo contrário, ser sempre um tema orientado. Deste modo, é importante, não só, ir variando o tipo de momentos e o tipo de texto que se vai escrever, mas também o suporte utilizado para a escrita (folha de papel e lápis ou escrita no computador, por exemplo), tal como afirmam Barbeiro & Pereira (2007, citado por Teixeira, Novo & Neves, 2011, p. 242): “... a complexidade do processo subjacente à prática de produção textual, bem como os diversos modos de acção que podem ser adoptados pelo professor no ensino da escrita e a diversidade de práticas integradoras que devem estar presentes logo no 1.º Ciclo do Ensino Básico”.

Assim sendo, a escolha desta área para o desenvolvimento do meu projeto de investigação, foi influenciada, não só, por todos estes fatores, mas também pelo facto de ser de ser um tema bastante atual, o que me motivou para o explorar.

Em Portugal, não é a primeira vez que se faz uma investigação no âmbito da integração das TIC no 1.º CEB. Por exemplo, Mota & Coutinho (2011), desenvolveram o estudo: *“A Utilização das TIC no 1º Ciclo do Ensino Básico: Um Estudo exploratório num Agrupamento TEIP do Porto”*, com o objetivo de perceber e dar a conhecer as “necessidades de formação dos professores que leccionam no 1.º Ciclo, bem como as suas percepções relativamente à importância da integração curricular das TIC neste nível de ensino” (Mota & Coutinho, 2011, p. 439). Os resultados deste estudo vieram, então, confirmar que muitos professores já utilizam as TIC nas suas aulas com o objetivo de “motivar, aprofundar e investigar”, “para a escrita de textos”, “para permitir aos alunos uma melhor compreensão dos conteúdos”, “para correção e realização das actividades”, “para apresentação de trabalhos”, “webquest”, etc.” (Mota & Coutinho, 2011, p. 445).

Por outro lado, também já foram realizados estudos mais específicos, nomeadamente, acerca da utilização do processador de texto em atividades de escrita, como por exemplo a investigação levada a cabo por Santos (2006): *“A Escrita e as TIC em Crianças com Dificuldades de Aprendizagem: um ponto de encontro”*. Nesta investigação, o autor conclui que “os alunos com dificuldades de aprendizagem beneficiam da utilização das TIC e, simultaneamente, aumentam a sua motivação para o estudo” (Santos, 2006, 252).

Com este projeto não pretendo, de todo, acrescentar ideias novas e diferentes daquelas a que já se chegaram até hoje (apesar de essa hipótese não ser colocada de lado) mas sim, observar diretamente e na prática os contributos das TIC – mais especificamente, o processador de texto - em sala de aula, nomeadamente, nos momentos de escrita. Não pretendo generalizar resultados, pois não faz sentido fazê-lo num estudo com estas características (curta duração da prática, reduzido número de alunos envolvidos e o facto de ser um projeto inserido numa metodologia de investigação-ação). Além disso, considero ainda mais importante aprender e refletir com as observações realizadas, analisando-as e perceber quais os contributos para a aprendizagem dos alunos com quem trabalhei. Igualmente importante será, claro, refletir acerca da minha prática como futura professora no 1.º Ciclo e no papel que estas tecnologias poderão ter nesse meu percurso como profissional da educação.

Assim sendo, passo a apresentar a pergunta que orientou todo o processo de investigação:

- **Quais os contributos da utilização do computador nos momentos de escrita e de revisão de texto?**

A partir desta minha questão de partida, surgem outras subquestões que procurei explorar, já que são os objetivos e as ideias que pretendo clarificar com este projeto e que passo a apresentar:

- A utilização do computador pode ajuda a aumentar o interesse e a motivação dos alunos, para a escrita?
- Escrever textos no computador também promove as aprendizagens do Programa de Língua Portuguesa? Quais?
- É possível a utilização do computador em momentos de escrita colaborativa? Que contributos pode dar o computador nesse tipo de atividade?

Falta, então, apresentar a estrutura do projeto, ou seja, a forma como o mesmo está organizado.

No segundo capítulo, apresento o enquadramento teórico que sustenta todo o projeto. O terceiro capítulo será dedicado à metodologia em que se baseou toda a investigação, onde identifico o paradigma, o método, as técnicas e instrumentos de recolha de dados, de tratamento de informação e de análise dos dados recolhidos. Seguidamente, no quarto capítulo, apresento uma descrição da intervenção, ou seja, como foi colocada em prática, bem como algumas justificações e decisões tomadas. No quinto capítulo, irei proceder à apresentação dos dados recolhidos, bem como à análise desses dados e a sua interpretação. Por fim, apresento as conclusões da investigação e algumas dificuldades e limitações sentidas pela investigadora ao longo do projeto.

2. Enquadramento Teórico

Este capítulo tem como objetivo contextualizar e relacionar o tema da presente investigação com a teoria já existente. Irão ser abordados vários conceitos, sendo que decidi dividir o capítulo em dois grandes blocos: “As Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação em Portugal” e “O Ensino da Língua Portuguesa no 1.º Ciclo”. No primeiro bloco será realizada uma breve contextualização histórica das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) em Portugal, seguindo-se uma abordagem geral das implicações das TIC no currículo do 1.º CEB, bem como nas aprendizagens realizadas pelos alunos. No segundo bloco, serão discutidos os objetivos gerais da aprendizagem da Língua Portuguesa no 1.º CEB, especificando, mais à frente, os objetivos primordiais no âmbito da escrita e a utilização das TIC nas aulas de Língua Portuguesa.

2.1. As Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação em Portugal

“A Sociedade atual, comumente denominada Sociedade do Conhecimento e da Informação, vive já há alguns anos profundas e velozes transformações sociais e tecnológicas” (Pires, 2009, p. 43). Na escola, também se verifica estas transformações, já que, hoje em dia, professores e alunos utilizam as novas tecnologias dentro e fora da sala de aula.

Pacheco et al (1998, citado por Pires, 2009, p. 44), afirma que “Educar com os media e Educar para os media [passaram a ser] princípios orientadores adjacentes a qualquer reforma educativa com a fundamentação de aproximar os universos comunicativos social e escolar dos alunos”. Neste âmbito, ao longo dos anos, várias foram as medidas tomadas no sentido de introduzir e promover a utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) no sistema educativo português (Pires, 2009, p. 44). Contudo, antes de enumerar essas medidas, penso que é importante refletir e desvendar o termo *Tecnologias de Informação e Comunicação* que, segundo Miranda (2007, p. 43) refere-se “à conjugação da tecnologia computacional ou informática com a tecnologia das telecomunicações e tem na Internet e mais particularmente na *World Wide Web* (WWW) a sua forma de expressão”. Por outro lado, quando essa tecnologia é aplicada em processos educativos, ou seja, “para apoiar e melhorar a aprendizagem dos alunos e desenvolver

ambientes de aprendizagem”, estamos perante outro termo importante, o das *Tecnologias Educativas* (Miranda, 2007, p. 43).

Uma das primeiras medidas para promover as TIC no sistema educativo português foi o projeto nacional MINERVA (Meios Informáticos no Ensino – Racionalização, Valorização, Atualização), que surgiu em 1985 e decorreu até 1994. Este projeto tinha como principal objetivo a introdução do computador no sistema de ensino e planos curriculares, bem como promover o uso das TIC como mais um instrumento de trabalho na sala de aula e nas várias disciplinas (Pires, 2009, p. 44). Ponte (1994) faz um balanço deste projeto, afirmando que o mesmo teve grande “sucesso na integração das tecnologias de informação no 1º ciclo do ensino básico e no aproveitamento dos espaços extra-aula para o desenvolvimento de actividades interdisciplinares nos outros níveis de ensino” (p. 46). Contudo, este projeto não respondeu às necessidades de apetrechamento das escolas com meios informáticos (Ponte, 1994, p. 46).

Posteriormente, foram criados mais dois programas, já em finais da década de 90 do século XX: o Programa Nónio Século XXI e o Programa Internet na Escola (Pires, 2009, p. 45). O Programa Nónio Século XXI foi criado pelo Ministério da Educação e tinha como objetivo “apoiar e adaptar o desenvolvimento das escolas às novas exigências colocadas pela Sociedade de Informação: exigências de novas infra-estruturas, de novos conhecimentos, e de novas práticas” (Silva & Silva, 2002, p. 9). Visava, ainda, “o desenvolvimento do mercado nacional de criação de *software* para educação com finalidades pedagógicas e de gestão; a contribuição do sistema educativo para o desenvolvimento de uma sociedade de informação mais reflexiva e participada” (Pires, 2009, p. 45). O principal ponto a favor deste programa foi o impacto que teve a nível dos comportamentos e aprendizagens dos alunos. Penso que é importante destacar um excerto da análise global realizada por Silva & Silva (2002) no Relatório Final de Avaliação deste programa:

“A nível dos alunos os resultados apontam para um impacto favorável e positivo a nível dos diferentes domínios de aprendizagem: cognitivo, afectivo e psicomotor (...). De referir, nomeadamente, o impacto a nível de novas estratégias de acesso à informação, ao saber e ao conhecimento e de competências relacionadas com o trabalho de grupo (...). A nível dos professores salienta-se o impacto a nível da prática pedagógica provocando atitudes de mudança, nomeadamente, na planificação e organização de actividades interdisciplinares e intradisciplinares” (p. 45).

O Programa Internet na Escola, orientado pelo Ministério da Ciência e da Tecnologia em 1997, teve como principal objetivo “assegurar a instalação de pelo menos um computador multimédia e a sua ligação à internet na biblioteca/mediateca de cada escola do ensino básico e secundário”¹. Os resultados foram bastante animadores, já que no próprio ano em que foi lançada a iniciativa, todas as escolas públicas e privadas, desde o 2º Ciclo ao Ensino Secundário, foram ligadas à internet e, em meados de 2001, já um razoável número de escolas do 1.º CEB também já tinham acesso gratuito à internet². Foi através deste programa que se fez sentir um maior impacto nas escolas do 1.º CEB, pois contribuiu bastante para o seu apetrechamento com equipamentos informáticos (Pires, 2009, p. 45).

Recentemente (2007), foi implementado o tão conhecido Plano Tecnológico da Educação. Este foi o maior programa de modernização tecnológica das escolas portuguesas e teve o principal objetivo de “enriquecer as escolas com meios tecnológicos, bem como reforçar as competências TIC de alunos e docentes”³. Para o efeito, foram disponibilizados (com custos mais reduzidos) computadores portáteis a alunos e professores através dos programas “e-escola” (2.º e 3.º CEB e Ensino Secundário), “e-escolinha” (1.º CEB – “Magalhães”), “e-professor” (docentes), “e-oportunidades” (Novas Oportunidades) (Pires, 2009, p. 46).

Relativamente ao programa “e-escolinha” (já que o presente projeto está direcionado para o 1.º CEB), é importante destacar que os alunos poderiam adquirir o seu computador portátil (“Magalhães”) a um preço bastante baixo e utilizá-lo, não só, em casa, como na escola, transportando-o facilmente, devido às suas pequenas dimensões (Figura 1).



Figura 1 - Computador "Magalhães".

¹ In, Internet na Escola – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, Ministério da Ciência e da Tecnologia: <http://www.fct.mctes.pt/programas/interescola.htm>

² In, Internet na Escola – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, Ministério da Ciência e da Tecnologia: <http://www.fct.mctes.pt/programas/interescola.htm>

³ In, Plano Tecnológico Educação: <http://www.pte.gov.pt/pte/PT/OPTE/index.htm>

2.1.1. As Implicações das TIC no Currículo do 1º Ciclo

Ao contrário do que acontece no 3.º CEB e no Ensino Secundário, no 1.º CEB não existe nenhuma área disciplinar específica destinada às aprendizagens relativas às TIC, sendo que, no currículo, esta surge como uma área transversal a todas as outras.

Assim sendo, os objetivos gerais para o 1.º CEB no âmbito das TIC são:

- “Comunicar ideias e informações através do processador de texto;
- Manusear informação pesquisando, selecionando, analisando e interpretando dados;
- Efetuar investigações matemáticas ou explorar representações de situações reais ou imaginárias baseadas no computador;
- Explorar as TIC tendo em vista o desenvolvimento de aspetos criativos e estéticos;
- Projetar, fazer, medir e controlar no ambiente físico, utilizando várias ferramentas, materiais, sensores, interruptores e computadores, na ciência, matemática, arte e estudos ambientais;
- Identificar algumas consequências das TIC na sociedade e nos indivíduos” (Pires, 2009, p. 47).

De uma forma geral, a ideia que a autora pretende transmitir e que está preconizada no currículo é que, no 1.º CEB, as TIC devem ser utilizadas como instrumentos de apoio às aprendizagens dos alunos nas várias áreas curriculares, ou seja, que sejam encaradas como mais um instrumento de trabalho que existe em sala de aula e que devem ser utilizadas com uma determinada intencionalidade pedagógica, em momentos específicos.

2.1.2. As TIC na Aprendizagem dos Alunos: Uma Abordagem Construtivista

A utilização das TIC na escola poderá ser uma forma bastante interessante e pertinente para as aprendizagens dos alunos. Como afirma Amante (2007, p.14) “uma utilização adequada das novas tecnologias é aquela que permite expandir, enriquecer, diferenciar, individualizar e implementar a globalidade dos objectivos como novas

oportunidades educativas, mas integradas num todo que lhes atribuirá e reforçará o seu sentido”. Assim sendo, verifica-se a importância que as TIC podem ter na aprendizagem, sobretudo, como um instrumento de ensino, sendo que é possível encontrar autores que abordem este assunto, nomeadamente através de teorias educacionais, como por exemplo, a teoria construtivista. Podemos, então, fazer a ligação do papel do professor face à utilização das TIC em contexto de sala de aula.

“No início da familiarização da criança com a tecnologia (...) é importante que o adulto dê liberdade à criança para experimentar e realizar o seu trabalho de forma autónoma (...), é importante que esteja atento às necessidades” (Amante, 2007, p.15). Assim sendo, podemos dizer que esta liberdade poderá ser a oportunidade de experimentar, mexer, explorar e conhecer através da experiência, permitindo que a criança construa a sua aprendizagem antes de saber sequer quais são os procedimentos de utilização das TIC. Podem ser oportunidades de desenvolvimento de competências tecnológicas que mais tarde facilitarão a utilização das tecnologias na aprendizagem das áreas curriculares. É tarefa do professor fazer com que a criança se sinta motivada e encorajada a essa exploração, dando respostas às suas necessidades, de modo a que a criança não se sinta frustrada perante as dificuldades sentidas (Amante, 2007, p.15). Do ponto de vista do aluno e da sua aprendizagem, esta situação remete-me para a teoria de Vigotsky sobre a Zona de Desenvolvimento Próximo, em que a criança avança nas suas aprendizagens com o apoio de alguém que está mais desenvolvido numa área de conhecimento ou desenvolvimento, dando-se assim uma interajuda e cooperação (Amante, 2007, p.15). Trata-se, assim, de

“uma área de desenvolvimento cognitivo, definida como a distância que medeia entre o nível actual de desenvolvimento da criança, determinado pela sua capacidade actual de resolver problemas individualmente, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da resolução de problemas sob orientação de adultos ou em colaboração com pares mais capazes” (Fino, 2001, p.5).

Torna-se necessário promover “momentos que confrontam a criança com aprendizagens emergentes, ou seja, situações em que a criança opera nesta Zona de Desenvolvimento Próximo (Amante, 2007). Para Vigotsky, este desenvolvimento não é mais do que um processo pelo qual um indivíduo aprende a utilizar as suas ferramentas intelectuais, sendo que, uma dessas ferramentas é a linguagem. É através da linguagem que “ocorre a resolução de um problema em conjunto, sob a orientação do participante mais apto a utilizar as ferramentas intelectuais adequadas”

(Fino, 2001, p.5). Se quisermos transferir esta ideia para dentro da sala de aula, verificamos que o professor será o “participante mais apto”, que orienta os seus alunos, que gere os momentos de aprendizagem, sem deixar de dar voz à turma, promovendo a sua aprendizagem. Portanto, segundo a teoria de Vigotsky, podemos afirmar que o papel do professor é “assistir ao aluno proporcionando-lhe apoio e recursos, de modo a que ele seja capaz de aplicar um nível de conhecimento mais elevado do que lhe seria possível sem ajuda” (Fino, 2001, p.7). Um desses recursos pode ser o computador.

Jean Piaget (2007), também defendeu, a partir das suas experiências, uma teoria construtivista em relação à aprendizagem, afirmando que o sujeito constrói o seu próprio conhecimento através da interação com o meio e que este (o conhecimento) “não pode ser concebido como predeterminado nem nas estruturas internas do sujeito (...), nem nas características preexistentes do objeto (citado por, Niemann & Brandoli, 2012, p.2), ou seja, o conhecimento não é algo que nasça com as pessoas, nem algo que seja hereditário, este tem de ser construído, através da relação com o meio e com outros indivíduos mais experientes, tal como foi referido em cima, na Zona de Desenvolvimento Próximo. Esta construção do conhecimento remete-me, também, para o conceito de *scaffolding*, termo introduzido por Wood, Brunner e Ross em 1976, para indicar “situações apoiadas por adultos em que as crianças podem estender as suas competências e saberes presentes a níveis mais altos de competências e saber” (Vasconcelos, pág. 7).

Também Seymour Papert refere o papel dos professores na interação das crianças com as TIC, de modo a que a aprendizagem aconteça, neste caso, uma aprendizagem construtivista. O autor afirma:

“teachers (...) who have adopted any of several versions of “developmental educational” or “constructivist education” have renounced the transmission model of education (“teaching by telling”) which they see as reducing teaching to planting in children’s minds a bunch of knowledge fragments that have been selected for some kind of intrinsic value”.

Ou seja, professores que seguem o modelo da aprendizagem construtivista utilizam estratégias em que existe um amadurecimento do processo de desenvolvimento da criança, que é interno e externo, e que parte do conhecimento pela experiência: a criança é agente da sua aprendizagem.

Um aspeto muito importante na teoria construtivista é a assimilação, que acontece quando um novo conhecimento é assimilado pelas estruturas cognitivas do indivíduo.

Estas estruturas têm uma “ordem”, em que é necessário tempo e estabilidade para a assimilação acontecer, de modo a que a aprendizagem progrida: “the structure needs time and estabily to develop firmly enough to serve as a fundation for something else that will be built later” (Papert, n.d.).

A utilização das TIC na aprendizagem promove uma interação entre os alunos e as tecnologias, em que eles, ao descobrirem e interagirem com as tecnologias, vão desenvolvendo competências e aprendendo através da experiência. Como diz Papert, “learning would be better if it were more experiential and less didactic”. Como os alunos estão motivados para aprender, com a utilização das TIC, será mais fácil assimilar as novas aprendizagens, uma vez que partem de algo que foi por eles descoberto, sendo mais significativo. Por exemplo, a criação de jogos pelos alunos, como diz Papert, é muito mais interessante do que jogar jogos já feitos. Tal deve-se às aprendizagens que são feitas enquanto o jogo é construído: “o que aprenderam as crianças ao fazerem um jogo? Aprenderam alguns pormenores técnicos, por exemplo a programação de computadores. Vão adquirir conhecimentos tradicionalmente incluídos nos currículos escolares” (Papert, 1997).

2.1.3. As TIC na Sala de Aula do 1º Ciclo

Tendo em conta as transformações ocorridas ao longo dos anos no âmbito das TIC na Educação, faz sentido, agora, tentar perceber um pouco do que essas transformações fizeram dentro das paredes da sala de aula e nas suas dinâmicas. Pocinho & Gaspar (2012), fazem uma análise bastante interessante acerca das alterações do espaço educativo aquando da utilização das TIC e resumem-se a alguns pontos essenciais:

- As novas funções do professor e do aluno na sala de aula;
- As novas tecnologias como suporte à atividade docente;
- A importância do aluno no novo espaço educativo;
- Os espaços educativos informais e as tecnologias WEB.

Do ponto de vista da presente investigação, apenas me faz sentido analisar os três primeiros pontos.

As novas funções do professor e do aluno na sala de aula:

É certo que a utilização das TIC na sala de aula veio a modificar, inevitavelmente, o papel do professor, já que “o professor tem de estar atento e actualizado em relação aos novos contextos” (Pocinho & Gaspar (2012, p.145). Para além de promover a pesquisa e a colaboração multidisciplinar, incentivar os alunos no sentido da interação e do debate de ideias, também as tecnologias são utilizadas como suporte à transmissão de conhecimentos (Pocinho & Gaspar, 2012). É, igualmente importante, ter em conta o “elemento cognitivo comportamental” (p. 145) dos alunos e, por isso, ser necessário reformular os modelos pedagógicos. Assim sendo, surge uma questão pertinente, a formação inicial de professores, que deve passar a incluir “conceitos, métodos e técnicas que os habilitem para este novo desafio” (Pocinho & Gaspar, 2012, p.145). Por outro lado, o papel do aluno também se altera, principalmente, no âmbito das transformações sociais. O intercâmbio de informações entre aluno-professor e aluno-aluno são o resultado das transformações sociais que as TIC provocaram (Pocinho & Gaspar, 2012, p.145). Espera-se, assim, que o aluno tome “uma parte mais activa e menos indiferente no processo educativo, sendo influenciado por estratégias de pesquisa, descoberta, colaboração, realidades e simulações” (Pocinho & Gaspar, 2012, p.146). O computador, por si só, ao ser inserido na sala de aula ou em outro ambiente educativo, não é suficiente para assegurar a melhoria e a qualidade da aprendizagem dos alunos. Pelo contrário, “há que pensar uma adequada integração e utilização das TIC se queremos, efectivamente, criar ambientes educativos mais ricos que promovam uma aprendizagem de natureza construtivista” (Amante, 2007, p.55). Contudo, na sala de aula, ao ser visto como uma novidade, algo que foge à rotina, pode favorecer outro ponto importante a ter em conta: a motivação dos alunos, neste caso, se a utilização das TIC em sala de aula pode ajudar na motivação que os alunos tenham, ou não, para determinadas tarefas propostas. Sobral (2012), levou a cabo um estudo sobre a “Motivação de alunos com e sem utilização das TIC em sala de aula”, onde concluiu que, no contexto onde o seu estudo foi desenvolvido, o nível de motivação e interesse dos alunos ao utilizar as TIC em sala de aula “é muito mais forte, tendo mais concentração, aprendendo mais” e que “os alunos devem, sem qualquer dúvida, serem encorajados a realizar tarefas e a utilizarem ferramentas diversificadas que levem a novas experiências, pois a utilização das TIC contribuem para um maior enriquecimento das aulas” (p. 103).

As novas tecnologias como suporte à atividade docente:

Este ponto também diz respeito ao professor, mas desta vez, no sentido da sua própria atividade docente:

“A construção de novos objectos pedagógicos é agora fundada na interacção com a informática e com o uso que professor e alunos fazem dela, pois o aluno é agora parte activa no processo educacional, tendo os objectivos e os métodos de aprendizagem que ser traçados em função desta condição” (Pocinho & Gaspar, 2012, p.147),

ou seja, o computador deixa de ser visto e utilizado somente para a transmissão e aquisição de conhecimentos, mas também como um instrumento que pode auxiliar o professor na sua própria prática, como por exemplo, na elaboração de planos de aula, planificações, construção de materiais para os seus alunos, entre outros.

Entretanto, ainda em relação a este ponto, levanta-se outra questão: O computador poderá vir a assumir o papel do professor, dentro da sala de aula? (Pocinho & Gaspar, 2012). A utilização das TIC na sala de aula é, de facto, um auxílio para muitos professores hoje em dia. De facto, existem imensos programas destinados a serem utilizados em sala de aula. Contudo, antes dos mesmos serem utilizados, devem ter em conta “a concepção pedagógica para a qual ele foi concebido” e avaliar “todo o encadeamento de situações em que concretamente se aplica” (Pocinho & Gaspar, 2012, p.148), ou seja, será sempre necessário que um professor ou um profissional de educação avalie e analise estes programas de acordo com o contexto em que os quer inserir e de acordo com os objetivos que tem traçados para alcançar nesse mesmo contexto. Assim sendo, “o aproveitamento da informática na escola deve ser visto como um meio de modernização, reforma e intercâmbio de experiências”, pois o computador não é um fim em si mesmo”, mas sim, “um meio vantajoso quando aliado ao professor na elaboração de constructos pedagógicos baseados em tecnologias” (Pocinho & Gaspar, 2012, p.148).

A importância do aluno no novo espaço educativo:

O terceiro ponto, centra-se no aluno e na relação que este tem com o espaço educativo na presença das TIC. Se tivermos em conta um conceito de ensino em que o conhecimento é construído e adquirido através da troca de informação entre indivíduos, ao introduzirmos as TIC, estamos a fomentar uma transformação na sala

de aula em que, aluno e professor se complementam, já que o que cada vez mais se quer é que o aluno seja “participativo na construção da sua aprendizagem” (Pocinho & Gaspar, 2012, p.150). “A utilização da Internet tem vindo a ser um agente dessa transformação, já que permite o acesso e a participação, por exemplo, em fóruns de discussão e redes sociais, onde vários temas podem ser debatidos *online*, com outros alunos ou com especialistas diversos. Assim sendo, o aluno deve ser incentivado e motivado, não só, a utilizar as tecnologias, como também a utilizar técnicas de pesquisa adequadas, já que a Internet “possui dimensões gigantescas, com grandes potencialidades, ocorrendo muitas vezes falta de estrutura, de orientação e de instrução para os seus utilizadores” (Pocinho & Gaspar, 2012, p.150). A localização do computador dentro da sala de aula ou de outro espaço educativo é, também, uma questão muito importante devido a vários motivos, tais como:

“Permite às crianças saber quando está disponível; Favorece a interação entre os que estão a usar o computador e as crianças envolvidas noutras actividades; Encoraja as crianças a aprenderem umas com as outras, cria oportunidades de tutoria entre pares e, simultaneamente, facilita a integração das actividades desenvolvidas na globalidade do trabalho curricular” (Amante, 2007, p.56).

De entre os argumentos referidos por Amante (2007), destaco: “Encoraja as crianças a aprenderem umas com as outras, cria oportunidade de tutorias entre pares”, ou seja, a relação das tecnologias com as dinâmicas sociais de colaboração e o trabalho colaborativo. A mesma autora reforça estas ideias, afirmando:

“O trabalho desenvolvido em redor dos computadores constitui-se como particularmente estimulante da interação, incentivando as crianças a comunicarem, quer entre si, quer com o adulto. Assim, para além da atenção do adulto às suas necessidades de apoio mais imediatas, importa também que o educador saiba estimular uma interação produtiva, quer durante a realização das actividades, quer na sua exploração *a posteriori*, no sentido de fazer desses momentos importantes oportunidades de aprendizagem (Amante, 2007, p.56).

Nestes momentos, a autora dá uma grande relevância às atividades de escrita, considerando que as mesmas fazem com que as crianças se deparem com aprendizagens emergentes, ou seja, “situações em que a criança opera na Zona de Desenvolvimento Próximo e que, como tal, necessita de apoio de um adulto (ou de um par) que lhe permita dar o salto desenvolvimental necessário para atingir um novo

estádio de aprendizagem” (Amante, 2007, p.57). Contudo, a utilização do computador e de equipamentos tecnológicos não se demonstram úteis no processo de aprendizagem dos alunos apenas quando utilizados em colaboração com outros colegas ou adultos. Holcomb (2009), faz um estudo de revisão a utilização de computadores portáteis (*laptops*) na aprendizagem e qualidade dos trabalhos dos alunos. Neste caso, em vez de grupos de trabalho, teríamos um computador portátil por cada aluno (1:1) dentro de uma sala de aula, ou fora dela. Foi interessante perceber que, segundo algumas conclusões deste autor, os alunos que utilizam os computadores portáteis tendem a envolver-se mais nos trabalhos desenvolvidos, para além de serem mais reflexivos e ativos na sua própria aprendizagem (p. 49). No âmbito dos resultados do seu estudo, Holcomb (2009) acrescenta: “*It was found that students in the 1:1 program earned significantly higher test scores and grades for writing, English-language arts, mathematics, and overall grade point averages than students in non-1:1 programs*” (p. 50), ou seja, os alunos que fizeram parte destas iniciativas de 1:1, obtiveram melhores resultados nas várias áreas disciplinares, desde a língua à matemática. Em parte, esta situação deve-se ao facto de os alunos passarem grande parte do seu tempo utilizando os seus computadores portáteis para escrever, editar e refletir sobre a sua própria escrita (Holcomb, 2009, p.50).

Em suma, neste “novo espaço educativo”, o conhecimento é construído constantemente, através das interações entre alunos e professores, ou alunos e computadores, sendo que as TIC tornaram o papel do aluno mais interventivo.

2.1.4. O Movimento da Escola Moderna e as TIC

Tendo em conta que, no contexto de estágio onde desenvolvi o meu projeto, a professora cooperante colocava em prática o modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna (M.E.M.), faz sentido, também, abordá-lo neste capítulo, bem como estabelecer algumas relações que este possa ter com as TIC.

O M.E.M. é um Modelo Pedagógico que tem como principais objetivos a “formação democrática e o desenvolvimento social moral dos educandos com quem trabalham, assegurando a sua plena participação na gestão do currículo escolar”⁴. Com este Modelo, a escola é vista como um local de iniciação a práticas de cooperação e solidariedade, sendo que as mesmas deverão permitir com que todos os alunos na sala de aula consigam ter acesso aos vários conhecimentos e

⁴In *Movimento da Escola Moderna*: www.movimentoescolamoderna.pt

saberes, bem como construir os produtos provenientes desses mesmos conhecimentos (Pessoa, p. 51). No que diz respeito às práticas democráticas, estas ocorrem entre alunos e professores, em que “os projetos de conhecimento e de intervenção são concebidos e desenvolvidos democraticamente, em trabalho contratualizado de cooperação” (Niza, 1998, p.4). Formosinho (1996), refere, também, que existem sete princípios que estruturam toda a ação educativa:

- “Os meios pedagógicos veiculam, em si, os fins democráticos da educação” (p. 128);
- “A atividade escolar, enquanto contrato social e educativo” (p. 128);
- “A prática democrática da organização partilhada por todos institui-se em conselho de cooperação” (p.128);
- “Os processos de trabalho escolar reproduzem os processos sociais autênticos” (p. 128);
- “A informação partilha-se através de circuitos sistemáticos de comunicação dos saberes e das produções culturais dos alunos” (p. 129);
- “As práticas escolares darão sentido social imediato às aprendizagens dos alunos” (p.129);
- “Os alunos intervêm ou interpelam o meio social e integram na aula «atores» comunitários como fonte de conhecimento nos seus projetos” (p. 130).

Portanto, podemos afirmar que as duas grandes bases do M.E.M. são a cooperação e as práticas democráticas.

No âmbito do próprio processo de aprendizagem dos alunos, Formosinho (1996), destaca três ideias fundamentais a ter em conta neste Modelo e que considero importante mencionar. Em primeiro lugar, parte-se “do processo de produção, para a compreensão” de um determinado facto, ou seja, “o conhecimento constrói-se (...) pela consciência do percurso da própria construção” (p. 130). Em segundo lugar, parte-se “da intervenção para a comunicação”, ou seja, há que experienciar e executar uma determinada situação para, depois, se partilhar a um público/destinatário (p. 130). Em terceiro, e último, lugar parte-se “da experiência pessoal para a didática «a posteriori»”, ou seja, é importante partir daquilo que já se sabe e é familiar, para depois refletir sobre isso e “aperfeiçoar” com a teoria (p. 131). Para além disso,

“as trocas sistemáticas de produções e de saberes concretizam a dimensão social das aprendizagens e o sentido solidário da construção cultural dos

saberes e das competências instrumentais que os expressam (a escrita, o desenho, o cálculo). O sentido social imediato daquilo que os alunos aprendem, ensinando-se, isto é, cooperando nas aprendizagens de cada um dos outros, sustenta a motivação intrínseca do trabalho” (Niza, 1998, p.4).

Como todos os outros Modelos Pedagógicos, o M.E.M. também sugere e pressupõem uma determinada organização do espaço educativo, incluindo os seus materiais. Em primeiro lugar, é importante que a sala de aula tenha um ambiente de envolvimento cultural, facilitando a aprendizagem dos alunos. Em redor da sala, junto às paredes, devem ficar distribuídas as várias áreas ou espaços que servirão de apoio às atividades curriculares (Niza, 1998, p.9). Existem, também, instrumentos de trabalho específicos deste Modelo Pedagógico, que servem de apoio à dinâmica da sala e da turma como o Diário de Turma, o Plano Individual de Trabalho (P.I.T.), o Quadro Semanal de Distribuição de Tarefas, o Mapa de Presenças, entre outros (Formosinho, 1996, p.133).

Sendo o MEM um modelo que defende o trabalho em grupo, é fundamental destacar a importância do computador como mais um instrumento de apoio ao trabalho em sala de aula. Niza (1998), dá ênfase às aprendizagens cooperativas, nomeadamente, ao trabalho de pares e a grupos de investigação), afirmando que existem várias vantagens:

- “Os estudantes mostram maior satisfação no trabalho em situação cooperativa, do que em situação competitiva. (...) As experiências de aprendizagens cooperativas comparadas com aprendizagens individualizadas, proporcionam também uma autoestima superior” (p. 5);
- “Também no que diz respeito à aceitação das diferenças, as estruturas de aprendizagem cooperativa revelam (...) níveis superiores de aceitação e maior atração interpessoal entre estudantes de etnias diferentes” (p. 6);
- “(...) o trabalho em grupo aumenta a motivação individual (p. 6);

Assim sendo, o computador entra aqui como um instrumento/ferramenta que vem promover este tipo de momentos de trabalho.

Para terminar, arrisco afirmar que o modelo do MEM acaba por se relacionar bastante com as teorias construtivistas já mencionadas neste capítulo, principalmente, no sentido de o aluno ser o principal agente da sua aprendizagem, mas também necessitar do apoio de alguém que esteja num nível de desenvolvimento superior para poder progredir. No caso do MEM, essa pessoa

será o professor, ou até mesmo outro(s) aluno(s), já que hoje em dia é comum a existência de turmas heterogêneas, ou seja, mais do que um ano de escolaridade na mesma sala de aula e que permite este trabalho de cooperação.

2.2. O Ensino da Língua Portuguesa no 1º Ciclo

2.2.1. Objetivos Gerais

É certo que, até entrar para o 1º Ciclo, a criança já tenha adquirido alguns conhecimentos e competências linguísticas. Contudo, com a entrada na escola, o seu desenvolvimento linguístico continua e é aprofundado, sendo que, cabe a cada professor “estar atento à (i)maturidade linguística dos seus alunos e agir tendo em conta o seu perfil linguístico” (Gonçalves, Guerreiro & Freitas, 2011, p. 7).

Ao analisar o Programa de Português no que diz respeito ao 1º Ciclo do Ensino Básico, é possível verificar que “pelo seu carácter transversal, o Português constitui um saber fundador, que valida as aprendizagens em todas as áreas curriculares e contribui de um modo decisivo para o sucesso escolar dos alunos (Reis, 2009, p. 12).

Gonçalves, Guerreiro & Freitas (2011, p. 13-14) defendem que

“por um lado, o nível de desenvolvimento linguístico à entrada no 1º ciclo determina o percurso no sistema formal de ensino, sobretudo nos primeiros anos; por outro lado, a forma como esse processo é conduzido é de importância crucial para aquele desenvolvimento, enquadrado na evolução infantil global, que é determinada de forma concomitante pela sua maturação cognitiva e por novas competências associadas aos vários tipos de inter-relação social”.

Assim sendo, existem um conjunto de competências - “conjunto dos conhecimentos e das capacidades que permitem a realização de ações, bem como a compreensão dos comportamentos de outrem” (Reis, 2009, p. 15) - importantes e que devem servir de instrumentos para o professor se guiar em sala de aula (Reis, 2009, p. 15). Essas competências podem, ainda, ser gerais, ou seja, “aquelas que permitem realizar atividades de todos os tipos, incluindo as atividades linguísticas” (Reis, 2009, p. 15), que o Programa de Português enumera da seguinte forma:

- “A competência de realização, entendida como capacidade para articular o *saber* e o *fazer*;

- A competência *existencial*, entendida como a capacidade para afirmar modos de *ser* e modos de *estar*;
- A competência de *aprendizagem*, entendida como capacidade para *aprender o saber*;
- O conhecimento *declarativo*, entendido como capacidade para explicitar os resultados da aprendizagem formal, articulada com o conhecimento implícito decorrente da experiência” (p. 15).

Figueiredo (1999), ao analisar, também, o programa, afirma que este está estruturado em três grandes componentes: conteúdos, objetivos e motivação. Em relação aos conteúdos, o autor enfatiza a investigação-ação como forma de se introduzirem os tópicos programáticos da disciplina: “Em lugar de receitas, dão-se ingredientes; em lugar de respostas, problematizam-se questões” (p. 28). Do ponto de vista dos objetivos, estes correspondem às unidades de trabalho que o professor deve executar. Estes passam pelo desenvolvimento cognitivo e afetivo dos alunos “no sentido da aquisição nos domínios dos saberes, do saber-fazer, do saber-estar e do saber-ser” (p. 28). Em terceiro lugar, a motivação. Esta motivação está relacionada com a reflexão, pois “à medida que se reflete em coletivo, vêm à memória as crenças e as representações do professor motivadas pelo(s) conteúdo(s) do texto ou de outros conteúdos suscitados pelos estudantes durante a partilha de ideias” (p. 28).

Por outro lado, existem um conjunto de competências específicas, também previstas no Programa, tanto no âmbito da oralidade como do modo escrito. No âmbito da oralidade temos a compreensão oral e a expressão oral; no âmbito do modo escrito temos a leitura e a escrita.

Para que estas metas sejam alcançadas, é fundamental que, em contexto de sala de aula, a criança seja exposta a “usos distintos da sua língua” e a “diversos tipos de registos”. Neste tipo de momentos estão incluídos “momentos de reflexão sobre a própria língua, durante os quais a criança desenvolve a sua consciência linguística, consolidando gradualmente a capacidade metalinguística”. (Gonçalves, Guerreiro & Freitas, 2011, p. 14). Por outro lado, os mesmos autores defendem que, também na sala de aula, a criança tenha a oportunidade de ser exposta a “estruturas (...) e a léxico de complexidade variada” (Gonçalves, Guerreiro & Freitas, 2011, p. 13). A metalinguística é, de facto, um ponto bastante destacado, não só, no próprio programa, como também por outros autores, nomeadamente, Barbeiro (1999, p. 16):

“O papel do professor como interlocutor incrementa a reflexão sobre a linguagem, a consciência metalinguística do sujeito (...) como conhecimento e

reflexão ativos no processo de escrita. A reflexão pode, com vista ao seu melhoramento ou reorganização, conduzir à reformulação do texto já escrito e/ou de unidades e estruturas planificadas ou concorrer para a respetiva manutenção” (p. 16 e 17).

O mesmo autor acrescenta ainda que a metalinguagem é a capacidade para refletir acerca da natureza e das funções da linguagem” (p.19).

Por fim e, sendo esta “a língua de *escolarização* do nosso sistema educativo”, o português torna-se ainda mais importante, pois permite a “configuração de uma consciência cultural progressivamente elaborada”, bem como a afirmação de uma identidade coletiva (Reis, 2009, p. 12).

2.2.2. O Ensino da Escrita

Tendo em conta a temática da presente investigação, considero importante definir o que é a escrita. Carvalho (1999), que afirma que “caracterizar a linguagem escrita implica considerar as relações, de ordem variada, que mantém com a linguagem oral”.

Peguemos, então, nesta primeira ideia. O sistema de escrita da língua portuguesa é um sistema alfabético, ou seja, a escrita é uma codificação da fala, a partir de um conjunto de unidades – os fonemas (sons). Estes fonemas “são as unidades mínimas de som que introduzem diferenças nos significados das palavras”. (Martins & Niza, 1998, p. 20).

Um estudo levado a cabo por Downing (1973, citado por Martins & Niza, 1998, p. 20) teve como objetivo a comparação dos sistemas de escrita utilizados em catorze países, de forma a perceber quais as diferenças entre cada um no que diz respeito às implicações na aprendizagem da escrita. Esta investigação chegou às seguintes conclusões:

- A primeira destas diferenças reside na forma como os sistemas de escrita codificam a linguagem oral (Ex: Num sistema logográfico, cada palavra corresponde a um único símbolo; num sistema silábico, cada sílaba oral corresponde uma marca gráfica, também, única, etc);
- Uma outra diferença entre os vários sistemas reside na complexidade das marcas gráficas utilizadas (Ex: No sistema alfabético, os fonemas são representados por letras ou grafemas, ou seja, um sistema simples, se o compararmos com os caracteres da escrita chinesa);

- Uma outra diferença entre os diversos sistemas reside na complexidade das regras que ligam a linguagem escrita à fala (Ex: Num sistema alfabético puro, cada fonema corresponde a uma letra, enquanto que, no nosso sistema de escrita não é bem assim, pois a um mesmo fonema, nem sempre corresponde uma letra e vice-versa);
- Uma outra diferença, desta vez entre os vários sistemas alfabéticos de escrita, tem a ver com o facto de os nomes das letras poderem, ou não, servir como auxiliares para a memorização das unidades de fala que representam (Ex: Se os sons estiverem contidos nos sons das letras que representam, torna-se mais simples para as crianças aprenderem);
- Uma outra diferença entre os vários sistemas é a forma como a ordenação temporal das unidades da fala é representada na escrita (Ex: Na escrita árabe, a orientação dos caracteres da página ocorre da direita para a esquerda, enquanto que no nosso sistema de escrita, dá-se da esquerda para a direita)” (Martins & Niza, 1998, p. 20).

Assim sendo, estes autores defendem que a aprendizagem da escrita e da leitura, de acordo com o nosso sistema de escrita, implica uma enorme capacidade de reflexão sobre a linguagem oral, a linguagem escrita e as relações que ambas estabelecem (Martins & Niza, 1998, p. 23).

Que outras características tem, então, a linguagem escrita que a diferencia da linguagem oral (Chafe, 1982, citado por Martins & Niza, 1998)?

- Não implica uma ligação direta entre interlocutores (p. 24);
- “O contexto de comunicação não é partilhado entre quem escreve e quem lê” (p. 24);
- Implica um “elevado nível de explicitação e de elaboração do discurso” (p. 24);
- Não é regulada pelo “desenrolar da dinâmica entre quem escreve e quem lê” (p. 25);
- Implica uma “visão geral e antecipadora do texto no seu conjunto” (p. 25);
- Implica uma “atitude independente, voluntária e consciente na construção do discurso” (p. 25);
- É uma “sequência de marcas feitas numa determinada superfície, organizadas num espaço” (p. 25);
- É “permanente, espacial e visual” (p. 25);

Voltando ao Programa de Português do Ensino Básico (2009), verificamos a definição apresentada pelos autores, afirmando que a escrita “é o resultado, dotado, de significado e conforme à gramática da língua, de um processo de fixação linguística que convoca o conhecimento do sistema de representação gráfica adoptado, bem como processos cognitivos e translinguísticos complexos (planeamento, textualização, revisão, correção e reformulação do texto) (p. 16) ”.

Esta perspetiva da aprendizagem da escrita é bastante interessante, pois o foco principal deixa de ser o produto final (texto escrito) e passa a ser o próprio processo de construção do texto (Carvalho, 1999, p. 52).

O mesmo autor afirma ainda que “ao mesmo tempo, abandona-se uma atitude predominantemente prescritiva, baseada na abordagem de textos considerados exemplares (...) e passa-se a adoptar uma atitude mais descritiva, fundada na observação da actividade de sujeitos concretos a escreverem os seus textos”, sendo que, partindo desta mesma observação, cria-se uma concepção baseada numa sucessão de fases: “pré-escrita, escrita e pós escrita” (Carvalho, 1999, p. 52).

Esta ideia acerca da ação sobre o processo de escrita, também é defendida por Barbeiro & Pereira (2007, p. 7), que afirmam que esta ação “deve proporcionar o desenvolvimento das competências e dos conhecimentos implicados na escrita”.

Estes autores apresentam, também, alguns princípios que devem orientar o professor no sentido de proporcionar aos seus alunos um melhor domínio da escrita (p. 7):

- “Ensino precoce da produção textual;
- Ensino que proporcione uma prática intensiva;
- Ensino do processo (planificar, pôr em texto, rever);
- Ensino sobre textos de géneros diversificados, social e escolarmente relevantes;
- Ensino sequencial das atividades de escrita;
- Ensino que permita uma regulação externa e interna da produção textual;
- Ensino que assegure uma gradual complexificação da produção textual”.

Irei focar-me no ensino do processo. Neste âmbito, existem algumas estratégias para a abordagem da escrita.

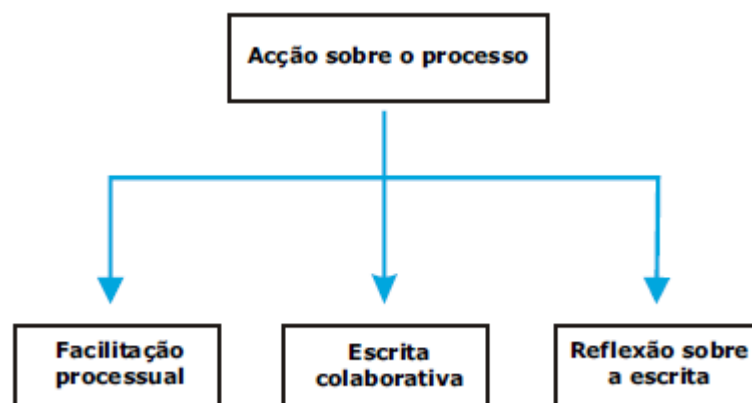


Figura 2 –Estratégias para a abordagem da escrita.

Como podemos verificar, essas estratégias são a facilitação processual, a escrita colaborativa e a reflexão sobre a escrita.

A facilitação processual diz respeito ao facto de a escrita resultar de um conjunto de competências diversas, nomeadamente, as decisões que se tem de tomar ao longo da escrita de um texto (conteúdo, linguagem, etc.) (Barbeiro & Pereira, 2007, p. 10).

No âmbito da escrita colaborativa, é importante referir que, através do conhecimento dos outros é possível melhorar e transformar um texto, mesmo durante o processo. É possível “apresentar propostas, obter reações, confrontar opiniões, procurar alternativas, solicitar explicações, apresentar argumentos, tomar decisões em conjunto” (Barbeiro & Pereira, 2007, p. 10).

A reflexão sobre a escrita é uma etapa fundamental para que os alunos adquiram um maior domínio da escrita. A escrita colaborativa, abordada anteriormente, também pode ser considerada uma forma de refletir sobre a escrita, já que mobiliza “a capacidade de os alunos refletirem e falarem sobre os seus textos e sobre o processo que conduziu à sua construção” (Barbeiro & Pereira, 2007, p. 11). Quando falamos em reflexão, voltamos a falar da metalinguística como um ponto fundamental na complexidade do processo de escrita, já que o objetivo é tomar decisões em relação ao rumo do que se quer escrever, bem como às alterações àquilo que já foi escrito (Barbeiro, 1999, p. 89). As decisões são tomadas para resolver problemas que vão aparecendo durante o processo de escrita. Graves (1984, citado por Barbeiro, 1999, p. 93) afirma que no processo de escrita existe um percurso no que diz respeito à resolução desses problemas e apresenta o seguinte modelo:

I	II	III	IV	V
Ortografia				
	Motor/Estética			
		Convenção		
			Informação	
				Revisão

Quadro 1 - Percurso da resolução de problemas durante o processo de escrita.

Este modelo baseia-se em cinco categorias: a resolução de problemas no domínio da ortografia; no domínio motor/estético (ex: ocupação da página); no âmbito das convenções (ex: marcação das unidades de sentido por meio de espaços, pontuação); no domínio do tratamento da informação relativa ao tema; e no domínio da revisão. De acordo com Graves (1984, citado por Barbeiro, 1999, p. 93), as áreas a sombreado indicam-nos as atividades que as crianças conseguem realizar de forma inconsciente, já que, ao ser desenvolvido o domínio da escrita, a criança necessita de recorrer cada vez menos à atividade consciente para resolver alguns problemas.

Assim sendo, a escrita é algo bastante complexo, sendo que essa complexidade vai aumentando conforme os níveis de escolaridade e conforme o aumento do seu domínio por parte dos alunos. As competências para a escrita não são logo alcançadas pelos alunos, pelo que é necessário que estes se apliquem e se dediquem a tarefas que envolvam vários tipos de competências, nomeadamente, a competência compositiva. Esta competência implica “a ativação de conteúdos, decidir sobre a sua integração ou não, em caso afirmativo, articulá-los com os outros elementos do texto” e “dar-lhes uma expressão linguística (Barbeiro & Pereira, 2007, p. 15).

No âmbito da produção textual propriamente dita, é importante ter em conta as suas várias componentes. Deste modo, o processo de produção de textos envolve três subprocessos, ou seja, três componentes fundamentais: a planificação, a redação e a revisão (Carvalho, 1999, p. 56).

No que diz respeito à planificação, “o processo de escrita é mobilizado para estabelecer objetivos e antecipar efeitos, para activar e seleccionar conteúdos, para organizar a informação em ligação à estrutura do texto, para programar a própria realização da tarefa” (Barbeiro & Pereira, 2007, p. 18). É a fase em que a pessoa que escreve “gera, selecciona e organiza” o conteúdo que quer transmitir (Figueiredo, 2004, p. 80).

A redação ou textualização dedica-se à própria escrita do texto, ou seja, “é a transformação das ideias definidas na planificação em linguagem visível (Carvalho, 1999, p. 56).

Esta fase do processo de escrita implica algumas exigências, tais como a explicitação do conteúdo (escrever, de forma mais desenvolvida e pormenorizada, as ideias registadas durante a planificação), a formulação linguística (a escrita propriamente dita do conteúdo) e a articulação linguística (o texto deverá ser um conjunto de frases que se interligam entre si de forma lógica e com sentido, respeitando as relações de coesão e coerência linguística). (Barbeiro & Pereira, 2007, p. 18).

Por fim, a revisão do texto refere-se a uma análise do que foi escrito, para uma eventual reformulação. O texto escrito será avaliado, corrigido (se assim for necessário) e até mesmo reescrito, se for caso disso. Contudo, esta revisão pode ser realizada ao longo do processo de redação, sendo que o aluno pode ir escrevendo o seu texto e fazendo algumas pausas para ler, reler, analisar e ir corrigindo o que está a escrever. Esta situação não implica, porém, que não se realize uma revisão final do texto (Barbeiro & Pereira, 2007, p. 19). Esta é importante também pelo facto de o aluno poder comprovar se o resultado final daquilo que escreveu corresponde aos objetivos que pretendia alcançar, nomeadamente, os objetivos comunicativos (Figueiredo, 2004, p. 80).

Em suma, é durante o 1º CEB que os alunos tomam consciência das relações essenciais entre a linguagem falada e a linguagem escrita. Após esta tomada de consciência, inicia-se um segundo momento: “a aprendizagem de novas convenções sobre o modo como o texto escrito se organiza, o uso correto da pontuação, o alargamento do repertório lexical, e o domínio de uma sintaxe mais elaborada”. (Reis, 2009, p. 23). Os quatro anos referentes ao 1º ciclo devem, ainda, “permitir aos alunos o exercício efectivo da escrita, através da redacção de textos que possibilitem, ora a realização de actividades reguladas por modelos, ora a escrita pessoal criativa. As actividades a desenvolver terão como objetivo proporcionar-lhes a aquisição contextualizada de regras, normas e procedimentos respeitantes à estrutura, à organização e à coerência textuais. Todo o processo de escrita, em diferentes etapas (planificação, textualização e revisão) e incluindo componentes gráficos e ortográficos, será organizado, executado e avaliado sob regulação do professor (p. 24).

2.2.3. A Língua Portuguesa e as TIC

Existem algumas formas de incluir as TIC nas aulas de Língua Portuguesa, de acordo com os conteúdos programáticos.

Ao nível da Linguagem Oral, Amante (2007, citado por Pires, 2009, p. 48) afirma que o mais importante é encontrar e utilizar programas que “encorajem a fantasia e a exploração, para que as crianças sejam estimuladas a usar a linguagem”, ou seja, encontrar estratégias que permitam com que as crianças verbalizem aquilo que veem, seja jogos, vídeos, programas de desenho, entre outros.

No âmbito da Expressão Escrita, é de salientar a importância do processador de texto, que é visto como uma nova versão do “papel, lápis e borracha” (Pires, 2009, p. 48). A autora afirma ainda que, “através desta ferramenta, a criança pode alterar parte do seu texto repetidas vezes, sem prejuízo do todo, o que lhe facilita uma maior interação entre a criança e o texto escrito. De igual modo, o aluno tem à mão uma série de aplicações que pode usar: dicionário, corretor ortográfico e outros

Não podemos, no entanto, esquecer que as crianças têm igualmente a oportunidade de redigir e enviar mensagens por correio eletrónico bem como receber as respostas quase de imediato, assim como procurar informação de forma instantânea, possibilidade que se revela altamente motivadora para as crianças e estimuladora da comunicação e descoberta da linguagem escrita” (Pires, 2009, p. 48).

Tendo como referência, novamente, o Programa de Português do Ensino Básico (2009), também nele se defende a utilização das TIC, através, por exemplo, de alguns resultados esperados pelos alunos no âmbito da escrita, tais como:

- “Utilizar processos de planificação, textualização e revisão, utilizando instrumentos de apoio, nomeadamente ferramentas informáticas” (p. 27);

No que diz respeito aos descritores de desempenho que o Programa apresenta, é possível verificar as seguintes referências às TIC:

- “Utilizar técnicas simples de consulta de informação em diferentes suportes (convencional ou digital)” (p. 36);
- “Dominar as técnicas que, em suporte de papel e informático, permitem aceder à informação” (p. 39);
- “Dominar o léxico do livro e da leitura e dos meios informáticos de acesso à informação” (p. 39);
- “Escrever legivelmente, e em diferentes suportes, com correcção (orto)gráfica e gerindo correctamente o espaço da página” (p. 42);

- “Dominar as técnicas básicas para usar o teclado de um computador” (p. 42);
- “Copiar textos, tendo em vista a recolha de informação: (...) em suporte de papel ou informático” (p. 42);

É, ainda, necessário que o professor tenha em conta que

“a existência de novos cenários, linguagens e suportes para o acesso à informação exige o domínio de literacias múltiplas, nomeadamente, a literacia informacional (associada às tecnologias de informação e comunicação) e a literacia visual (leitura de imagens). Este facto torna imprescindível, desde cedo, a convivência com diferentes suportes e com diferentes linguagens” (p. 64).

As TIC também poderão estar presentes no âmbito da leitura, nomeadamente, quando forem abordados os tipos de texto não-literários. O Programa apresenta, como exemplos de textos não literários, os textos dos *media* (notícias, reportagens e publicidade), correio eletrónico, SMS's, blogues e fóruns na internet (p. 66).

2.2.3.1. O Processador de Texto

“Um processador de texto é um programa usado para criar, modificar, guardar e imprimir texto”⁵.

Como aplicação:

“Da mesma maneira que a comunicação escrita, o computador serve de objeto mediador, onde o homem armazena informação, informação essa que toma como base para o desenvolvimento do seu próprio pensamento. O computador tem diversas relações com a escrita e uma delas é que pode ser usado como processador de texto” (Ponte, 1997, p. 43).

O processador de texto permite usufruir de várias ferramentas para a elaboração de um documento escrito. É possível escrever, rever e reescrever, tantas vezes quantas necessário, sendo este um “convite natural à reflexão, ao aperfeiçoamento e desenvolvimento das ideias” (Ponte, 1997, p. 42).

⁵ *Processador* in *Infopedia*: <http://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/processador>

Como forma de comunicação por escrito:

“Acontecimentos ou ideias julgados importantes podem ser passados a escrito” (Ponte, 1997, p. 42). É através da escrita que se registam ideias e factos importantes. Tudo aquilo que é registado por escrito pode ser transmitido de pessoa para pessoa e até de geração em geração, sem se perder nenhuma informação no conteúdo, situação que se opõe às limitações da comunicação oral (Ponte, 1997, p. 43).

Assim sendo, através da escrita é possível “organizar e guardar grande quantidade de informação, permitindo a cada geração partir sempre de um ponto mais avançado que as suas predecessoras” (Ponte, 1997, p. 43). O computador veio, deste modo, ajudar no armazenamento de informação escrita, através do processador de texto (Ponte, 1997, p. 43). Contudo, não é suposto que o computador substitua o livro ou outras formas de comunicação escritas tradicionais. É, igualmente, importante, que as pessoas que trabalham com processador de texto possam imprimir o seu trabalho para realizarem algumas revisões em papel e, depois, fazerem as modificações novamente no computador.

3. Enquadramento Metodológico

3.1. Identificação do Método e da sua Justificação

No capítulo anterior, detalhei as leituras efetuadas sobre a temática em estudo, sendo que este capítulo será dedicado à metodologia utilizada na investigação. Assim, iniciarei com a identificação do paradigma em que se insere a investigação, da metodologia de trabalho associada, bem como a respetiva justificação.

3.1.1. Identificação do paradigma

Um projeto de investigação deve ser enquadrado num determinado paradigma de investigação. Assim sendo, irei descrever, brevemente, os paradigmas já existentes, apresentando as suas principais características, de forma a poder enquadrar o presente projeto num deles.

3.1.1.1. Paradigma Qualitativo e Interpretativo

De acordo com Guba (1990, p. 17, citado por Aires, 2011, p.18), um paradigma é “um conjunto de crenças que orientam a ação”. Patton (1980, citado por Coutinho *et al.*, 2009, p. 356), afirma ainda que os paradigmas são “uma forma de desmantelar a complexidade do mundo real”, bem como “uma forma de ver o mundo”. Deste modo, ao enquadrar o meu estudo num paradigma, estou a observar e a analisar uma realidade de acordo com um determinado ponto de vista e com um conjunto de ideias previamente estabelecidas.

É possível destacar dois grandes tipos de paradigma: quantitativo e qualitativo. O que distingue estes dois tipos de paradigma? O método utilizado há mais tempo é o quantitativo, sendo que, Fernandes (1991), afirma que “numa investigação quantitativa os investigadores inspiram-se no método por excelência das chamadas ciências experimentais – o chamado método científico”. O mesmo autor acrescenta ainda que um paradigma quantitativo é de natureza positivista, ou seja, “existe uma realidade objetiva que o investigador tem de ser capaz de interpretar objectivamente” e que

“cada fenómeno deverá ter uma e só uma interpretação objectiva (científica)”. Ferraz (et al, 1994), complementa esta ideia, referindo que aqueles que defendem os métodos quantitativos apresentam o “desejo de tudo objectivar” e que a este tipo de paradigma está associada a “precisão, objectividade, seriedade no processo”.

Este tipo de paradigma apresenta, ainda, várias outras características, tais como as que Fernandes (1991) destaca:

- Possível generalização de resultados em relação à população e em relação a contextos exteriores;
- Utilização de técnicas estatísticas;
- Formulação e testagem de hipóteses.

No seguimento destas características, o autor revela, também, as limitações que estão associadas à utilização deste tipo de investigação:

- Incapacidade, por parte do investigador, de manipular ou controlar determinados aspetos, tais como a variável dependente e independente;
- As conclusões são, muitas vezes, limitadas no que diz respeito à validade interna e/ou externa, ou seja, é fundamental perceber se os resultados obtidos num dado contexto são, também, válidos noutros contextos.

Contudo, com o passar do tempo, os métodos quantitativos começaram a não conseguir dar resposta às necessidades dos investigadores, nomeadamente, no campo da educação, onde apresentava algumas limitações:

“(…) quando os investigadores da educação, muito particularmente os psicólogos, se começaram a interessar pelos processos cognitivos e metacognitivos dos seres humanos e a reconhecer a importância dos processos (mecanismos) do pensamento, cedo se aperceberam que os métodos quantitativos eram limitados e até inapropriados. Sentiram, por exemplo, a necessidade de recorrer a observações mais ou menos prolongadas dos sujeitos envolvidos na investigação, de os submeter a entrevistas e a registar o que eles diziam acerca das suas formas de pensar” (Fernandes, 1991).

Se, por um lado, o paradigma quantitativo baseia-se numa perspectiva *positivista*⁶, o paradigma qualitativo tem por detrás uma perspectiva *idealista*⁷. Quer-se com isto dizer que, neste caso, “não se considera a existência de uma só interpretação (objectiva) da realidade; pelo contrário, admite-se que há tantas interpretações da realidade quantos os indivíduos (investigadores) que a procuram interpretar” (Fernandes, 1991).

Assim sendo, ao paradigma qualitativo está associado “um aprofundamento que permite a compreensão da realidade na sua espessura e complexidade” (Ferraz, 1994).

Da mesma forma que Fernandes (1991) apresentou um conjunto de características e limitações de um paradigma quantitativo, o mesmo foi realizado para o método qualitativo. Relativamente às características:

- O principal foco é a compreensão mais profunda dos problemas, ou seja, o que está por detrás de alguns comportamentos ou atitudes;
- Não há preocupação com a dimensão das amostras nem com a generalização de resultados;
- Não é colocada em causa a validade nem a fiabilidade dos resultados obtidos;
- O investigador é considerado o “instrumento” de recolha de dados;
- Possibilidade de se gerarem hipóteses através da realização de entrevistas, observações e análises de produtos escritos.

No que diz respeito às limitações:

- A objetividade é colocada em causa, já que a percepção que um sujeito tem sobre um determinado acontecimento pode, facilmente, ser influenciado pelas suas convicções;
- Este tipo de investigações requer bastante tempo e dedicação, o que nem sempre é possível para os investigadores.

Neste âmbito, enquadro o meu estudo num paradigma qualitativo, pois a minha investigação prende-se, principalmente, na observação, descrição e análise sobre situações observadas num determinado contexto. Quero com isto dizer que não

⁶Sistema filosófico estabelecido por Auguste Comte no século XIX e que tem como base a ideia de que a filosofia deve ser concreta e não abstrata, ou seja, deve tratar de factos (*positivismo (filosofia)*). In Infopédia).

⁷Termo utilizado na Filosofia para designar tudo aquilo que tenha como característica o facto e a realidade (interna ou externa) e que aponte para um modelo, puramente, ideal. É a identidade entre o pensamento e a realidade (*Idealismo*). In Infopédia).

pretendo generalizar resultados, mas sim analisar um processo e realizar interpretações com base em situações, comportamentos e atitudes, já que, numa investigação de carácter qualitativo, “os investigadores interessam-se mais pelo processo de investigação do que, unicamente, pelos resultados ou produtos que dela decorrem” (Carmo & Ferreira, 1998, p. 180). Contudo, antes desta análise intensiva, deve existir uma descrição detalhada de toda a intervenção efetuada e dos dados recolhidos no contexto, sendo que esses dados devem “resultar unicamente dos dados recolhidos” (Carmo & Ferreira (1998, p. 180).

Assim sendo,

“o processo de investigação qualitativa parte, assim, de um conjunto de postulados teóricos e gera formas de fazer investigação diferentes dos modelos de investigação educativa clássica. Este processo de pesquisa vai evoluindo em seis níveis interactivamente relacionados: 1) investigador, 2) paradigmas de investigação, 3) estratégias e métodos de investigação nos paradigmas qualitativos, 4) técnicas de recolha de materiais empíricos, 5) métodos de análise de informação e 6) avaliação e conclusão do projecto de pesquisa (Colás, 1998; Denzin & Lincoln, 1994; Miles & Huberman, 1994; De Pablos, 1995, citado por Aires, 2011, p. 17).

Esta autora apresenta, então, seis níveis de evolução das investigações qualitativas, ou seja, toda uma estrutura de organização típica deste tipo de paradigma, que se torna fundamental mencionar.

1) Investigador

A autora refere-se ao investigador como alguém que faz as suas observações no contexto da investigação. Contudo, essas observações não são objetivas, mas sim “observações situadas nos mundos do observador e do observado”. Isto significa que “não existe nenhuma janela aberta para a vida interior das pessoas”, pois “qualquer olhar é filtrado pela linguagem, género, classe social, raça, etnia” (Aires, 2011, p.17). Acrescenta, ainda, que o investigador necessita de conseguir situar-se, historicamente, e “de saber gerir a diversidade e o conflito que esta nova perspectiva lhe cria e de a adoptar como ponto de partida do seu projeto de pesquisa (Aires, 2011, p. 18). O meu projeto enquadra-se bastante nesta ideia, já que não era possível “adivinhar” aquilo que os alunos pensam, pelo que as minhas observações foram com base numa descrição daquilo que foi observado e não do que, realmente, aconteceu “dentro da cabeça” dos alunos, ou seja, tudo não passa de uma interpretação minha, com base nos objetivos que tracei.

2) Paradigmas de Investigação

O segundo nível de evolução apresentado por Aires (2011), refere-se ao enquadramento de uma investigação num determinado paradigma. Esta fase torna-se fundamental, já que “cada paradigma faz exigências específicas ao investigador, incluindo as questões que formula e as interpretações que faz dos problemas” (p. 18). De facto, tal como foi referido, anteriormente, ao enquadrar o meu estudo num paradigma, estou a observar e a analisar uma realidade de acordo com um determinado ponto de vista e com um conjunto de ideias, previamente, estabelecidas. A formulação das minhas questões de partida também foram ao encontro do enquadramento paradigmático, pelo que este se torna essencial no início de qualquer investigação.

3) Estratégias e métodos de investigação nos paradigmas qualitativos

O terceiro nível diz respeito às estratégias e métodos de investigação que se enquadram nas investigações de carácter qualitativo. “Esta fase inicia-se com uma abordagem clara do âmbito da realidade a pesquisar, os objectivos do estudo, a informação adequada às questões específicas da pesquisa e as estratégias mais adequadas para obter a informação necessária (LeCompte & Preissle, 1993, citado por Aires, 2011, p. 20).

4) Técnicas de recolha de informação adequadas ao tipo de estudo

Aires (2011, p. 24) apresenta um quadro que sistematiza os dois tipos de técnicas mais utilizadas numa metodologia qualitativa.

A. Técnicas Diretas ou Interativas	<ul style="list-style-type: none">• Observação Participante;• Entrevistas Qualitativas;• Histórias de Vida.
B. Técnicas Indiretas ou Não-Interativas	<ul style="list-style-type: none">• Documentos Oficiais: registos, documentos internos, <i>dossiers</i>, estatutos, registos pessoais, etc;• Documentos Pessoais: diários, cartas, autobiografias, etc.

Quadro 2 - Técnicas qualitativas de recolha de informação (Colás, 1992b, p. 255)

No âmbito das técnicas diretas ou interativas, destaco a observação participante e as entrevistas qualitativas, pois foram duas técnicas por mim utilizadas, tal como vai ser possível verificar mais à frente, neste capítulo. Já no que diz respeito às técnicas indiretas ou não-interativas, destaco os documentos pessoais, tais como as notas de campo que realizei, uma vez que são narrativas descritivas das situações observadas. Tal como afirma Aires (2011, p. 42), “os documentos pessoais integram as narrações produzidas pelos sujeitos que descrevem as suas próprias ações, experiências crenças, etc”.

5) Métodos de Análise de Informação

A análise da informação recolhida no terreno é um dos aspetos mais importantes numa investigação. Contudo, uma investigação de carácter qualitativo é mais aberta e flexível, fazendo com que seja mais difícil para o investigador de a realizar (Aires, 2011, p. 43).

6) Avaliação e Conclusão do Projeto de Pesquisa

Após a análise dos dados recolhidos, o investigador passa à interpretação dos mesmos, dando-lhes um sentido. No caso das investigações qualitativas, esta análise é realizada com base em descrições das situações observadas e nas respetivas interpretações que o investigador faz das mesmas. (Aires, 2011, p. 52).

Mais uma vez, reforço a ideia de que enquadro o meu estudo num paradigma qualitativo, já que todas as etapas mencionadas estão presentes nesta investigação.

Contudo, as leituras que realizei fizeram com que eu me deparasse com outros dois tipos de paradigma, associados ao paradigma qualitativo: paradigma interpretativo e paradigma sócio crítico.

Um paradigma interpretativo “subscreve uma perspetiva relativista da realidade. Encara o mundo real vivido como uma construção de atores sociais que, em cada momento e espaço, constroem o significado social dos acontecimentos e fenómenos do presente” (Schwandt, 1994, citado por Santos, 2000, p. 186). Para além disso, o investigador tem de desempenhar dois papéis: o de observador da realidade e participante na realidade, já que “toda a investigação é vista como apresentando necessariamente marcas de quem a realizou (Schwandt, 1994, citado por Santos, 2000, p. 186 e 187).

Para além disso, Alves & Azevedo (2010, p. 16) realçam que

“o interesse compreensivo e interpretativo do trabalho de investigação torna relevante o reconhecimento e a aceitação da subjectividade (Dearden & Mitchell, 1998). Em contextos humanos e sociais como aqueles que a investigação em educação convoca, importa considerar o significado subjectivo que as pessoas vão dando às suas experiências. Ao procurarmos compreender uma dada realidade/objecto de investigação, somos obrigados a ir para além do real-objectivo que apenas nos dá a “aparência’ das coisas” (Silva, 2000, p. 69), dado que as “coisas reais”, ou aquelas que realmente interessam, terão mais a ver com os significados subjectivamente construídos”.

Por outro lado, um paradigma sócio crítico tem por detrás uma perspectiva teórica que assenta, num “maior dinamismo na forma de encarar a realidade, maior interatividade social, maior proximidade do real pela predominância da praxis, da participação, da reflexão crítica, e intencionalidade transformadora” (Stenhouse, 1983, citado por Coutinho *et al.*, 2009, p. 357), ou seja, tem como base, não só, a observação e interpretação das situações provenientes daquilo que se quer estudar, como também uma participação ativa nesses momentos, no sentido de promover uma melhoria dessa realidade.

Pude, então, questionar-me acerca do enquadramento do meu estudo, também, num paradigma interpretativo e/ou num paradigma sócio crítico. De facto, ambas as metodologias estão orientadas para a participação do investigador na realidade a ser investigada e eu não posso esquecer que o meu papel, para além de investigadora, era desempenhar a minha função de professora estagiária, encontrando-me em constante interação com a turma. Ambas estão orientadas para a análise e interpretação da realidade observada. Contudo, aquilo que distingue, sem dúvida, estes dois tipos de paradigma é a ideia da “intencionalidade transformadora”, tal como mencionado em cima. Foi quando analisei esta última ideia que me apercebi que não poderia enquadrar o meu estudo no paradigma sócio crítico. Tal como já afirmei várias vezes, pretendo com esta investigação descrever e interpretar factos observados e não verificar modificações no contexto, provenientes do trabalho realizado. Quero com isto dizer que, irei descrever e analisar informação acerca da utilização do computador em momentos de escrita e revisão de texto, mas não irei, de modo algum, verificar se houve alguma mudança ou evolução na escrita dos alunos envolvidos desde o início da investigação. Porém, não coloco de parte o facto de tal situação acontecer, mas volto a salientar que nunca foi essa a minha intenção, nem objetivo com esta investigação.

3.1.2. Identificação do Método utilizado

Depois de enquadrar o presente estudo num paradigma, irei apresentar a metodologia de trabalho que orientou toda a ação do mesmo.

3.1.2.1. Investigação-Ação:

Em primeiro lugar, é importante referir que a minha investigação partiu de um problema que formulei – Como incluir o computador em atividades de sala de aula? -. Este problema surgiu da minha observação e experiência de estágio do ano letivo anterior (Estágio II), realizado no mesmo contexto onde se desenvolveu o deste ano. Verifiquei que a sala de aula estava equipada com bons equipamentos tecnológicos, novos, e que não estavam a ser muito utilizados como instrumentos de trabalho com os alunos: computador com impressora e colunas de som, quadro interativo e projetor. Por outro lado, como a professora cooperante dá grande ênfase à Língua Portuguesa, especialmente, ao processo de escrita de textos, considerei uma boa oportunidade para fazer uma ponte entre as TIC e a escrita, formulando, assim, uma questão mais específica e que viria a ser o ponto de partida da minha investigação, tal como foi referido anteriormente: Quais os contributos da utilização do computador nos momentos de escrita e de revisão de texto dos alunos?

Partindo desta pergunta de partida, criei um conjunto de questões mais específicas, para as quais o estudo deveria estar orientado e às quais iria procurar uma resposta, mesmo sabendo que a mesma se limitaria ao reduzido número de alunos envolvidos:

- A utilização do computador pode ajuda a aumentar o interesse e a motivação dos alunos, para a escrita?
- Escrever textos no computador também promove as aprendizagens do Programa de Língua Portuguesa? Quais?
- É possível a utilização do computador em momentos de escrita colaborativa? Que contributos pode dar o computador nesse tipo de atividade?

Neste âmbito, insiro o presente estudo numa metodologia virada para a investigação-ação que, segundo Carmo & Ferreira (1998), passa por “resolver problemas de carácter prático (...). A investigação é levada a cabo a partir da consideração da situação real. Não tem como objetivo a generalização dos resultados

obtidos (...). A sua principal finalidade é a resolução de um dado problema para o qual não há soluções baseadas na teoria previamente estabelecida”.

A investigação-ação é, também, uma metodologia virada para a reflexão e para a prática reflexiva, pois

“prática e reflexão assumem no âmbito educacional uma interdependência muito relevante, na medida em que a prática educativa traz à luz inúmeros problemas para resolver, inúmeras questões para responder, inúmeras incertezas, ou seja, inúmeras oportunidades para refletir” (Coutinho *et al.*, 2009, p. 358).

O professor, sendo privilegiado no sentido de poder “planificar, agir, analisar, observar e avaliar” as situações de sala de aula tem, assim, a oportunidade de refletir sobre a sua própria prática (Schon, 1983, citado por Coutinho *et al.*, 2009, p. 356). Penso que, no que diz respeito à prática e à reflexão sobre a prática, esta investigação insere-se bastante bem neste método, pois a mesma tem por base uma situação de estágio, onde a prática e reflexão caminham lado a lado.

Contudo, existem muitas outras ideias formadas acerca da investigação-ação, como por exemplo:

- “(...) um estudo de uma situação social que tem como objetivo melhorar a qualidade da ação dentro da mesma” (Elliot, 1993, citado por Coutinho *et al.*, 2009, p. 360);
- “A investigação-ação não só se constitui como uma ciência prática e moral como também como uma ciência crítica (Kemmis, 1984, citado por Coutinho *et al.*, 2009, p. 360);
- “(...) intervenção na prática profissional com a intenção de proporcionar uma melhoria” (Lomax, 1990, citado por Coutinho *et al.*, 2009, p. 360).
- “(...) um processo reflexivo que vincula dinamicamente a investigação, a ação e a formação, realizada por profissionais das ciências sociais, acerca da sua própria prática (Bartolomé, 1986, citado por Coutinho *et al.*, 2009, p. 360).

Importa, agora, clarificar quais são as principais características de uma investigação-ação:

- É um processo participativo e colaborativo, ou seja, implica a participação de todos os intervenientes (Zuber-Skerritt, 1992, citado por Coutinho *et al.*, 2009, p. 361);

- Tem um carácter prático e interventivo. Para além de descrever uma realidade, o investigador também intervém nela (Coutinho, 2005, citado por Coutinho, 2009, p. 361);
- Tem um processo cíclico, ou seja, envolve uma espiral de ciclos: descobertas iniciais, mudanças, implementação, avaliação da implementação (Cortesão, 1998, citado por Coutinho, 2009, p. 361).
- É crítica, ou seja, os participantes não procuram apenas as melhoras práticas e “atuam como agentes de mudança, críticos e auto-críticos” (Zuber-Skerritt, 1992, citado por Coutinho, 2009, p. 362);
- É auto avaliativa. Sempre que ocorre uma modificação, a mesma é avaliada de modo a se adquirir novos conhecimentos (Coutinho, 2009, p. 362).

Com base em todas as ideias apresentadas, consigo afirmar que este estudo não segue, na sua totalidade, a linha de pensamento de uma investigação-ação. Normalmente, a metodologia de investigação-ação está mais ligada a um paradigma sócio crítico, uma vez que ambos visam uma melhoria e/ou uma transformação da realidade no contexto onde o estudo se desenvolve. Contudo, tal como já foi referido, não é esse o objetivo deste projeto, para além de que o curto tempo de prática não seria suficiente para observar tal situação. Apesar disso, uma vez que esta metodologia “é a que mais se aproxima do meio educativo, sendo apresentada como a metodologia do professor como investigador” (Coutinho *et al*, 2009, p. 358), penso que me é possível enquadrar este estudo nesta mesma metodologia, já que a investigação se desenrola ao longo de um período de estágio e de prática pedagógica, onde a reflexão e a avaliação sobre a prática está sempre presente.

3.2. Identificação dos procedimentos de recolha e de tratamento de dados

Irei, agora, enumerar e descrever as técnicas de recolha de informação utilizadas ao longo de todo o estudo. O capítulo terminará com a clarificação das técnicas utilizadas para a análise e tratamento desses dados.

3.2.1. Recolha de dados:

A recolha dos dados foi, sem dúvida, uma das fases mais importantes de toda a investigação, já que esteve inserida na parte mais prática de todo o processo. Sem a informação recolhida seria impossível fazer interpretações e chegar a algumas conclusões acerca da temática a ser estudada.

3.2.1.1. Observação Participante:

Tal como foi referido ao abordar as seis etapas de evolução de uma investigação qualitativa, existem dois grandes tipos de técnicas de recolha de dados: as técnicas diretas e as técnicas indiretas (Aires, 2011, p. 24). Se, por um lado, as técnicas diretas pressupõem um determinado contacto com os intervenientes do estudo através de observações, entrevistas e/ou histórias de vida, as técnicas indiretas já se relacionam com a análise de documentos que podem, ou não, ser produtos desses mesmos intervenientes. Assim sendo e, tendo em conta que o meu contexto de estágio era o mesmo contexto onde se desenvolveu a investigação, decidi adotar a observação como uma das principais formas de recolha de dados, sendo que esta é complementada com outras técnicas, apresentadas mais à frente.

Penso que, em primeiro lugar, é importante esclarecer o conceito de observação. Carmo & Ferreira (1998, p. 7) apresentam uma definição, afirmando que “observar é selecionar informação pertinente, através dos órgãos sensoriais e com recurso à teoria e à metodologia científica, a fim de poder descrever, interpretar e agir sobre a realidade em questão”. Desmontando, um pouco, esta ideia e, no caso da presente investigação, os órgãos sensoriais utilizados no contexto foram os olhos (visão) e os ouvidos (audição). Os olhos, porque tornou-se necessário observar e perceber algumas atitudes e comportamentos dos alunos, sem ser necessário falar ou interagir com os mesmos. Os ouvidos, porque foi importante escutar aquilo que os alunos tinham para dizer acerca da temática, bem como as interações realizadas durante os vários momentos. Todas as informações recolhidas foram complementadas com leituras teóricas, de modo a ser possível dar sentido ao que foi observado.

Na mesma linha de pensamento, Aires (2011, p. 24) apresenta a ideia de que a observação consiste num contacto direto com um determinado contexto, em situações específicas, de modo a ser possível recolher informação sobre o mesmo. Estas duas definições têm em comum a ideia de que a observação implica um contacto direto com o meio a ser observado.

Gostaria de acrescentar, também, a ideia de Rodriguez (1999, citado por Neves, 2010, p. 18), que afirma que a observação deve estar, diretamente, relacionada com a formulação de um problema, ou seja, “assim como outros procedimentos de recolha de dados, constitui um processo deliberado e sistemático que deve estar orientado por uma pergunta, propósito ou problema”. Tal como já foi referido várias vezes ao longo do presente documento, esta investigação teve como base uma questão-problema, da qual se traçaram objetivos específicos que orientaram todo o processo.

Uma vez esclarecido este conceito, foi importante perceber o tipo de observação realizada. Neste âmbito, segundo Quivy & Campenhoudt (1998, p. 19), a observação pode ser direta ou indireta. Enquanto que, na observação direta, o investigador “procede diretamente à recolha das informações, sem que haja intervenção dos sujeitos observados”, na observação indireta “o investigador dirige-se ao sujeito para obter a informação procurada”. Assim sendo, a observação direta não implica a participação e o envolvimento do investigador no contexto dos intervenientes, enquanto que, contrariamente, na observação indireta já se torna necessário que o investigador interfira na realidade observada, fazendo com que seja possível obter a informação pretendida. No caso da presente investigação, considero ter realizado um pouco de ambas as observações. Realizei, por um lado, uma observação indireta, pois o meu papel de professora estagiária em constante interação com a turma fez com que grande parte da informação recolhida surgisse a partir desses momentos, de forma natural, nomeadamente, nos momentos de revisão de texto em coletivo. Acrescento, ainda, o facto de que a realização de entrevistas aos intervenientes do estudo foi, também, uma forma de observação indireta, uma vez que a informação surge dos próprios intervenientes. Por outro lado, efetuei uma observação direta, nomeadamente, nos momentos de escrita no computador, já que o objetivo principal era observar as atitudes e os comportamentos dos pares que se encontravam no computador, registando essas informações e sem intervir nessa realidade.

Não posso deixar de mencionar que a ideia de observação indireta me remete para outro conceito de observação, referido em algumas das leituras que realizei: a observação participante. A observação participante toma como ponto de partida o facto de que o investigador está implicado no problema da investigação, ou seja, o investigador, para além de observar, também interage e participa na realidade a ser estudada, sendo essa a principal forma de obter a informação pretendida (Peruzzo, 2003, p. 9). O mesmo autor acrescenta, ainda, outras características da observação participante, tais como:

- “O pesquisador se insere, participa de todas as actividades do grupo pesquisado, ou seja ele acompanha e vive (...) a situação concreta que abriga o objeto da sua investigação” (p. 10);
- “O pesquisador é autónomo. O «grupo» ou qualquer elemento do ambiente, não interfere na pesquisa, do ponto de vista da formulação dos objetivos e demais fases do projeto” (p. 11);
- “O observador pode ser «encoberto» ou «revelado». O que quer dizer que o grupo pode ter ou não conhecimento de que está sendo investigado” (p. 11).

Através da observação participante, para além de assumir o meu papel de investigadora em observação, realizei interações diretas com os intervenientes do estudo, já que me encontrava em prática pedagógica. No caso do observador “encoberto” ou “revelado”, posso dizer que transmiti aos alunos a ideia de que estava a realizar um trabalho sobre algumas das actividades desenvolvidas, apesar de nunca ter revelado os objetivos desse trabalho, fazendo-me crer que fui uma observadora “revelada”. Essa breve explicitação foi importante, principalmente, no ato das entrevistas de grupo, pois tornou-se necessário dizer aos alunos que as gravações iriam servir para perceber o que os mesmos pensavam sobre as actividades desenvolvidas, por isso, nunca coloquei a hipótese de ser uma observadora “encoberta”. Carmo & Ferreira (1998, p. 107) também afirmam isso mesmo, dizendo que “em grande parte das situações, o investigador deverá assumir explicitamente o seu papel de estudioso junto da população observada, combinando-o com outros aspetos sociais cujo posicionamento lhe permita um bom posto de observação”.

Contudo, existem vantagens e desvantagens associadas a este tipo de observação (Carmo & Ferreira, 1998, p. 108):

- “A possibilidade de entender profundamente o estilo de vida de uma população e de adquirir um conhecimento integrado da sua cultura é, sem dúvida, a sua principal vantagem”;
- “Como limitações dominantes salienta-se a morosidade que tal técnica exige e as dificuldades que levanta a uma posterior quantificação dos dados”.

No que diz respeito à principal vantagem referida, considero importante refletir que, o facto de estar inserida na realidade a ser estudada foi uma mais-valia para a compreender. Quero com isto dizer que, o facto de assumir o papel de professora fez com que tomasse consciência das dificuldades e/ou potencialidades da turma, percebendo de que forma poderia conduzir melhor cada um dos momentos que queria estudar, bem como compreendendo a informação recolhida, não só, como mera

observadora, mas como alguém que também esteve inserida no contexto e percebe toda a sua dinâmica. Contudo, no contexto da investigação, esta interação também pode ser uma limitação, já que

“o forte envolvimento do investigador com os sujeitos sob investigação pode também colocar alguns problemas. Se, por exemplo, os sujeitos se apercebem qual o comportamento que o investigador espera que eles tenham, pode utilizar estratégias que conduzam à utilização de tais comportamentos o que, vicia seriamente os resultados da investigação” (Fernandes, 1991).

Não creio ter sentido esta desvantagem durante a investigação, já que, que os momentos criados para a recolha de informação, nomeadamente, os momentos de revisão de texto em coletivo, se encontravam, naturalmente, inseridos na rotina da turma, fazendo com que tudo acontecesse de forma espontânea, apesar de os alunos saberem, em parte, que aqueles momentos seriam, posteriormente, analisados no âmbito de um projeto de investigação.

Contudo, acabei por sentir a desvantagem da “morosidade” e da “posterior quantificação dos dados”, pois não podia interromper uma aula ou uma atividade para estar, constantemente, a fazer os meus registos no caderno de notas, acabando por fazê-los, posteriormente, ou até solicitando à minha parceira de estágio que tomasse algumas anotações, meramente descritivas, sobre esses momentos, complementando, mais tarde, com as minhas próprias anotações. Por outro lado, o facto de interagir com os intervenientes do estudo foi uma forma de tentar compreender melhor, não só, as aprendizagens que os alunos estavam a fazer, bem como refletir sobre a minha própria prática como professora estagiária.

Ao escolher a observação como uma técnica de recolha de dados, o investigador necessita de planear aquilo que quer observar. Esta situação pode implicar a resposta a questões como as seguintes (Carmo & Ferreira, 1998, p. 98):

- “Observar o quê?”;
- “Que instrumentos se deverão utilizar para registar as observações efetuadas?”;
- “Que técnica de observação escolher?”;
- “No caso da observação participante, que papel assumir (...) e qual o grau de envolvimento a manter com o objeto de estudo?”;

Em primeiro lugar e, para tentar responder aos tópicos apresentados acima, considerei importante a construção de uma espécie de guião de observação com base

em indicadores, ou seja, “como instrumentos de filtragem de informação, que permitam uma orientação mais segura no terreno” (Carmo & Ferreira, 1998:98). Este guião foi fundamental para conseguir orientar a minha observação ao longo dos momentos de interação que pretendia analisar, não me deixando fugir aos objetivos do trabalho. Ajudou, também, a focar os pontos mais importantes dos meus apontamentos, ou seja, filtrando-os.

Entretanto, antes de serem filtrados, os apontamentos encontravam-se registados num caderno de notas, outro instrumento de registo que levei para o terreno e que foi a principal forma de registo de informação. “O bloco-notas deve ser uma companhia permanente do investigador. É nele que são anotadas as primeiras impressões (...) de modo a auxiliar a sua memória quando vier a registar mais detalhadamente os resultados da sua observação” (Carmo & Ferreira, 1998, p. 104). De facto, quando se está no terreno, é importante anotar as situações que consideramos mais relevantes para o estudo. Sem um bloco de notas, seria bastante difícil reter tanta informação, ou registar determinados pormenores importantes.

3.2.1.2. Inquérito por entrevista:

De modo a perceber a opinião e a forma como os intervenientes do estudo tiveram em conta o trabalho efetuado, decidi optar pela realização de entrevistas.

Planeei dois momentos de entrevistas: um, para conversar sobre os momentos de escrita direta no computador e outro, para conversar sobre os momentos de revisão de texto em coletivo, com o auxílio do computador, do projetor e do quadro interativo. Optei por fazer esta divisão, uma vez que os objetivos traçados para ambos os momentos tinham algumas diferenças e, por isso, as entrevistas também teriam de passar por alguns pontos distintos. Por outro lado, os alunos intervenientes não foram os mesmos em ambos os momentos, pelo que não me fazia sentido incluir numa entrevista alunos que não experienciaram alguma das atividades (por exemplo, um aluno cujo texto tivesse sido trabalhado em coletivo, mas que não tivesse participado nos momentos de escrita a pares, não poderia dar o seu parecer acerca da experiência que teve neste último).

Estas entrevistas foram realizadas em grupo, ou seja, por um lado, o grupo de alunos cujos textos foram melhorados em coletivo e, por outro, os pares que tiveram a oportunidade de escrever um texto diretamente no computador. Por fim, foi realizada

uma entrevista à professora cooperante, no sentido de saber qual foi o seu parecer acerca do trabalho desenvolvido, bem como a pertinência no contexto em questão.

Aires (2011, p. 28) afirma existirem três grandes tipos de entrevista:

- Aquelas que são realizadas com uma só pessoa, ou com um grupo de pessoas;
- Aquelas que incluem um variado leque de temas ou as que apenas abordam um tema;
- Aquelas que são, ou não, previamente estruturadas (entrevista em profundidade, entrevista focada ou entrevista estruturada).

Tal como será abordado mais à frente, decidi realizar, com os alunos, entrevistas em grupo. No que diz respeito ao tema, posso dizer que foi uma entrevista monotemática, já que o objetivo seria investigar e analisar uma temática específica (Aires, 2011, p. 28). Quanto à estruturação das entrevistas, penso que é importante esclarecer alguns pontos. Para isso, apresento o seguinte quadro:

Entrevista Estruturada	Entrevista Não-Estruturada
<p><u>1. A entrevista</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Pretende explicar mais do que compreende. - Procura minimizar os erros. - Adota o formato estímulo/respostas, supondo que a uma resposta correta o entrevistado responde com a verdade. - Obtém, predominantemente, respostas racionais. <p><u>2. O entrevistador</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Formula uma série de perguntas com uma série de respostas pré-determinadas. - Controla o ritmo da entrevista seguindo um padrão estandardizado e direto. - Explica, sucintamente, o objetivo e 	<p><u>1. A entrevista</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Pretende compreender mais do que explica. - Procura maximizar o significado. - Adota o formato estímulo/resposta sem esperar a resposta objetivamente verdadeira, mas a resposta subjetivamente sincera. - Obtém com frequência respostas emocionais. <p><u>2. O entrevistador</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Formula perguntas sem esquema fixo de categorias de resposta. - Controla o ritmo da entrevista em função das respostas do entrevistado. - Explica o objetivo e motivação do

<p>motivação do estudo.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Não altera a ordem nem a formulação das perguntas. - Não expressa as suas opiniões. - Estabelece uma “relação equilibrada” que implica familiaridade e impessoalidade em simultâneo. - Adota o estilo de “ouvinte interessado” mas não avalia as respostas. <p><u>3. O entrevistado</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Todos os entrevistados respondem às mesmas perguntas. - Escutam as perguntas seguindo a mesma ordem e formato. <p><u>4. As respostas</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - São fechadas e ajustam-se ao quadro de categorias pré-estabelecidas. - Gravam-se consoante o sistema de codificação previamente estabelecido. 	<p>estudo.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Altera frequentemente a ordem e forma das perguntas e acrescenta outras, se necessário. - Se lhe for pedido, não omite os seus sentimentos e juízos de valor. - Explica, quando é necessário, o sentido das perguntas. - Improvisa, frequentemente, o conteúdo e a forma das perguntas. - Estabelece uma relação equilibrada entre familiaridade e profissionalidade. - Adota o estilo de ouvinte interessado mas não avalia as respostas. <p><u>3. O entrevistado</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Cada entrevistado responde a um conjunto próprio de perguntas. - A ordem e o formato pode diferir de uns para os outros. <p><u>4. As respostas</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - São abertas, sem categorias de respostas pré-definidas. - Gravam-se de acordo com um sistema de codificação flexível e está aberto a alterações em cada momento.
---	--

Quadro 3- Diferenças entre entrevista estruturada e entrevista não-estruturada (Ruiz Olabuenaga, 1996, adaptado de Aires, 2011, p. 30).

Posso, de facto, concluir, que as entrevistas realizadas foram entrevistas não-estruturadas. Em primeiro lugar, porque o principal objetivo foi tentar compreender aquilo que os alunos aprenderam, como aprenderam e se lhes fez sentido, ou não, através das atividades desenvolvidas, ao invés de tentar procurar uma teoria explicativa para essas aprendizagens. Em segundo lugar, porque, ao ter construído um guião com algumas perguntas-chave para cada entrevista, não formulei respostas pré-determinadas, mas sim, preferi obter respostas mais abertas por parte dos alunos.

Para além disso, uma vez que era eu o entrevistador, ou seja, quem conduzia as entrevistas, tinha nas mãos a possibilidade de improvisar ou até de, consoante as respostas dos alunos, formular novas perguntas que não estivessem incluídas no guião e que me fizessem sentido naquele momento.

Aos alunos:

Em primeiro lugar é importante referir que as entrevistas realizadas aos alunos foram gravadas com a ajuda de um gravador de voz digital.

Ao realizar as entrevistas, optei por realizá-las em grupo. Oliveira & Freitas (1997, p. 83) definem esta forma de recolha de dados como *Focus Group*, ou seja, “um tipo de entrevista em profundidade realizada em grupo, cujas reuniões apresentam características definidas quanto ao propósito, tamanho, composição e procedimentos de condução”. De acordo com a ideia acima, nestas entrevistas, as respostas dos participantes podem influenciar-se umas às outras, bem como podem ser estimuladas umas pelas outras.

“Os dados fundamentais produzidos por essa técnica são transcritos das discussões do grupo, acrescidos das anotações e reflexões do investigador” (Oliveira & Freitas, 1997, p. 83). Neste âmbito, transcrevi os dois momentos de conversa para, depois, poder analisar em maior profundidade o impacto que as atividades realizadas no âmbito do projeto tiveram nos alunos envolvidos. A opinião dos alunos acerca das mesmas também foi um fator importante, pois permitiu-me verificar o interesse, a motivação e o sentido que eles depositaram nessas atividades, bem como confrontar essa situação com a opinião que eu tinha vindo a construir ao longo do processo de observação.

Como procedi para a realização das entrevistas? As entrevistas foram realizadas na hora de almoço dos alunos, pois era o único momento do dia em que era possível juntar todos as crianças. Aguardei que os mesmos terminassem a sua refeição e, discretamente, fui pedindo para que se deslocassem para a sala de aula, de modo a proceder à realização das entrevistas. Foi solicitado que cada aluno fosse buscar para junto de si as suas capas onde guardam todos os textos que realizam nas aulas (incluindo os textos originais e as suas versões melhoradas). Deste modo, foi possível criar um ambiente onde os alunos poderiam consultar as suas produções sempre que necessário para justificar alguma resposta. As entrevistas aos alunos não foram realizadas no mesmo dia, dado o tempo despendido para cada uma e porque não seria de bom grado deixar os alunos sem hora de almoço (alguns alunos teriam de realizar as duas entrevistas, pois fizeram parte dos dois momentos a investigar).

Em relação à preparação das entrevistas, construí dois guíões com algumas questões preparadas e às quais gostaria de saber a opinião dos alunos. Essas questões tiveram em conta os objetivos da investigação.

À professora cooperante:

Para além dos alunos, realizei uma entrevista à professora cooperante, de modo a perceber qual o seu parecer acerca do projeto e do seu desenvolvimento na prática. A professora cooperante foi uma ajuda fulcral em todo o processo, fornecendo as suas opiniões, ideias e estratégias a adotar em determinados momentos, e, assim, tirar partido dos seus vastos anos de experiência em sala de aula.

Carmo & Ferreira (1998, p. 126), afirmam que, durante uma entrevista, é necessário:

- “a apresentação do entrevistador”;
- “a apresentação do problema da pesquisa”;
- “e a explicitação do papel pedido ao entrevistado”.

Neste caso, as duas primeiras ideias já eram conhecidas pela professora cooperante quando lhe foi realizada a entrevista. No caso do papel que o entrevistado tem que assumir, foi necessário explicitar a importância do seu parecer e da sua opinião sincera acerca do trabalho realizado.

Contudo, por motivos de tempo e falta de possibilidade por parte da professora cooperante e, também, minha, esta entrevista não foi realizada presencialmente, ou seja, não foi gravada. Em vez disso, o guião com as questões foi enviado por e-mail para a professora cooperante e a mesma respondeu por escrito. Tenho plena noção que esta decisão poderá ter influenciado alguns aspetos das respostas do entrevistado, tais como a espontaneidade das respostas, ou seja, as respostas foram mais pensadas e não tive possibilidade de presenciar a atitude da professora perante as questões apresentadas.

3.3. Tratamento de dados

Ao longo de todo o projeto, recolhi informação de diversas formas, nomeadamente, através de notas de campo por mim realizadas, produtos escritos dos alunos, fotografias, transcrições das entrevistas, entre outros. Após esta recolha dos

dados, torna-se necessário proceder ao seu tratamento e análise, de modo a ser possível chegar a algumas conclusões.

Bicklen (1991, p. 205), define análise de dados como um

“processo de busca e de organização sistemático de transcrições de entrevistas, de notas de campo e de outros materiais que foram sendo acumulados, com o objetivo de aumentar a sua própria compreensão desses mesmos materiais e de lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou”.

Segundo o mesmo autor, a tarefa analítica envolve diversas etapas, nomeadamente, a procura de padrões nos dados recolhidos, a descoberta de aspetos que sejam mais importantes e daquilo que realmente deve ser apreendido, bem como as decisões acerca do que vai ser transmitidos aos outros, na sua exposição e partilha (Bicklen, 1991, p. 205).

3.3.1. Análise de conteúdo qualitativa

O tratamento dos dados recolhidos nesta investigação irá ser feito com base numa análise de conteúdo que pode ser definida como “uma técnica de investigação que permite fazer uma descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto das comunicações, tendo por objetivo a sua interpretação” (Berelson, 1952, 1968, citado por Carmo & Ferreira, 1998, p. 251). Contudo, existem outras definições onde já não é mencionada a vertente quantitativa da análise de conteúdo, mas sim, uma vertente qualitativa, como por exemplo, a definição de Grawitz (1993, citado por Carmo & Ferreira, 1998, p. 251), que afirma que “a inferência corresponde ao alargamento da técnica, a qual permite daí em diante pôr em relação aspetos literais e aspetos sociológicos”, sendo que “desaparecem as exigências de manifesto no que diz respeito ao conteúdo e de descrição quantitativa, e aparecem as noções de forma e de estrutura”, ou seja, cada vez mais começou a fazer sentido as interpretações que os investigadores fazem dos dados recolhidos, ao invés de se limitarem a conclusões de carácter quantitativo e generalistas. Esta situação é verificada, nomeadamente, no campo da educação, onde os métodos quantitativos apresentam limitações e inadequações, principalmente, quando os dados recolhidos são provenientes de entrevistas, questionários abertos, entre outros. Neste caso, uma análise de conteúdo de carácter qualitativo levará a que o investigador/professor possa retirar do texto escrito o conteúdo que se encontra manifesto ou latente (Oliveira, et al, 2003, p. 5).

Trata-se, então, de “desvelar o que está oculto no texto, mediante descodificação da mensagem” (Ramos, 2009, p. 2). Para Bardin (2009, citado por Farago & Fofonca), a análise de conteúdo é, ainda, “um conjunto de técnicas de análise de comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens”.

Uma análise de conteúdo, geralmente, pressupõe determinadas etapas. Bardin (2009, citado por Farago & Fofonca) afirma que as análises de conteúdo se organizam em três grandes fases: pré-análise, exploração do material e o tratamento dos resultados (inferências e interpretações). Na primeira fase, ou seja, na pré-análise, procede-se à escolha da informação que será submetida a análise que, segundo Vala (1986, citado por Santos, 2000), trata-se de selecionar o “corpus de análise”, ou seja, de todos os dados que foram recolhidos em campo, que informação é que vai ser sujeita a análise para a investigação. Seguidamente, inicia-se a etapa de exploração do material, onde se definem as categorias de análise através de uma codificação dos dados recolhidos. Esta codificação, segundo Goetz e LeCompte, (1984, citado por Santos, 2000) poderá ser feita *a priori*, *a posteriori* ou em ambos os momentos. No caso da presente investigação, as categorias foram definidas durante e depois à análise dos dados, apesar de ter sido guiada, também, pela teoria subjacente ao estudo, sendo que este é outro fator importante. Biklen (1991), também faz uma abordagem ao desenvolvimento de categorias de codificação da informação. O autor faz até uma comparação entre o trabalho de um investigador nesta etapa e a arrumação de equipamentos de um ginásio e que me faz todo o sentido citar, de modo a dar a compreender melhor esta fase:

“Imagine-se num grande ginásio com milhares de brinquedos espalhados pelo chão. Foi incumbido de os arrumar em pilhas de acordo com um esquema que terá de desenvolver. Passeia-se pelo ginásio, olhando para os brinquedos, pegando neles e examinando-os. Há várias maneiras de os arrumar em montes. Pode organizá-los por tamanhos, cores, país de origem, data de fabrico, fabricante, material de que são feitos, tipos de brincadeira que sugere, grupo etário a que se destinam ou, ainda, pelo facto de representarem seres vivos ou objetos inanimados” (p. 221).

Basicamente, o que Biklen (1991) afirma, é que o tipo de atividade acima referida é semelhante ao que um investigador deverá fazer durante o processo de codificação, organizando os dados que tem, apesar de, esta última, ser uma situação mais complexa, sendo que “os materiais a organizar não são tão facilmente separáveis

em unidades, não existem apenas objetos, nem o sistema de categorização se mostra tão auto-evidente ou delimitado como no caso acima descrito” (p. 221).

Como se procede, então, a categorização? Continuando com a ideia de Biklen (1991, p. 221), à medida que a informação recolhida é lida pelo investigador, este deverá aperceber-se das palavras e/ou frases que mais se repetem ou se destacam, bem como alguns padrões de comportamento, forma de os sujeitos pensarem e outros acontecimentos. Percorrem-se os dados, de forma a procurar regularidades ou padrões e, seguidamente, escrevem-se as palavras ou frases que representam estes padrões. Estas palavras ou frases é que são as categorias de codificação e têm como objetivo classificar os dados recolhidos. Para a formulação destas categorias, também é importante ter em consideração os objetivos da própria investigação. As próprias questões de partida poderão vir a tornar-se algumas das categorias de análise, por isso, é fundamental não deixar de ter essa situação em conta.

3.3.2. Interpretação/Redação da Análise de Dados

A interpretação dos dados recolhidos nesta investigação foi feita, também, com base na teoria e nos objetivos da própria investigação, bem como na análise realizada anteriormente, com base em categorias de codificação. Esta é a última etapa, onde se chega a conclusões através de interpretações.

Biklen (1991, p. 248) considera que, para iniciar a redação, é importante criar focos de escrita, dando exemplos de três mais comuns: a tese, o tema e o tópico. A tese, será a “proposta que se avança e que se defende “ e que poderá servir de comparação entre aquilo que se revelou na investigação e o que a teoria refere sobre o assunto. O tema é “um conceito ou uma teoria que emerge dos dados”, uma “tendência indicadora, uma concepção dominante ou uma distinção-chave”. Por fim, temos o tópico, que tem algumas semelhanças com o tema, nomeadamente, o facto de também fazer parte das notas do investigador e constituindo-se numa unidade de um aspeto particular do objeto de estudo. Contudo, enquanto o tema é conceptual, o tópico é mais descritivo.

Assim sendo, para interpretar a informação recolhida, redigi um texto onde os principais focos foram o tema e o tópico. Estes dois tipos de foco pareceram-me os mais adequados à investigação que desenvolvi, por um lado, porque é importante não deixar de ter em conta o tema em que a própria investigação está inserida e a literatura que já existe acerca do mesmo, apesar de não ser meu objetivo avançar com nenhuma teoria; por outro lado, o tema, porque a descrição dos momentos

investigados foi, para mim, o principal objetivo, ou seja, a minha interpretação dos dados recolhidos foi, sobretudo, descritiva.

4. Apresentação e Descrição da Intervenção

O presente capítulo irá descrever a intervenção por mim realizada, no âmbito do projeto de investigação.

Iniciarei com uma breve apresentação do contexto onde decorreu a minha investigação.

Prosseguirei um pequeno resumo do que foi feito no contexto, seguindo-se da justificação de algumas opções tomadas para a intervenção no terreno.

Finalmente, descreverei a intervenção propriamente dita de forma mais detalhada, de modo a ser possível analisá-la no capítulo seguinte.

4.1. Apresentação do contexto

Realizei o meu período de estágio na Escola Básica 1 das Manteigadas, numa turma de 2º e 3º ano de escolaridade. A presente investigação desenvolveu-se, assim, num contexto de prática supervisionada.

4.1.1. A Escola

A Escola Básica 1 das Manteigadas é uma escola pública, localizada em Setúbal, perto de um bairro social (Bairro das Manteigadas). A maior parte das crianças que frequentam esta escola são provenientes deste bairro, onde existem muitas famílias carenciadas e de várias etnias, nomeadamente, etnia cigana. Esta escola faz parte do Programa TEIP2 (Território Educativo de Intervenção Prioritária), que visa “estabelecer condições para a promoção do sucesso educativo de todos os alunos e, em particular, das crianças e dos jovens que se encontram em territórios marcados pela pobreza e exclusão social” (Diário da República, Despacho normativo n.º 20/2012).

O edifício possui apenas duas salas de aula em funcionamento. No ano letivo em que decorreu o período de estágio, numa das salas era onde eram lecionadas as aulas de uma turma de 1º e 4º ano e na outra funcionavam as aulas de uma a turma de 2º e 3º ano. É de salientar que, dentro desse edifício, existe um pequeno anexo onde se encontra a Biblioteca/Centro de Recursos Educativos que possui livros para

suporte às diferentes áreas disciplinares do 1º Ciclo, bem como outros documentos de apoio aos professores (Ex: Brochuras do PNEP e outras publicações do Ministério da Educação). Este espaço tem ainda um computador, uma fotocopiadora e outros materiais didáticos de apoio às aulas (Ex: mapas de Portugal, modelos do corpo humano, entre outros). Os alunos têm acesso a este espaço, nomeadamente, quando a escola recebe a visita da professora da Biblioteca, de 15 em 15 dias, e cada aluno pode requisitar um livro à sua escolha, levando-o para casa. Para além disso, é também na biblioteca que acontecem algumas aulas de apoio para os alunos que estão referenciados para tal, assim como atividades em pequeno grupo, como por exemplo, os trabalhos de projeto. Aqui, os alunos podem consultar os livros que necessitam, utilizar o computador para ir à internet e utilizar o processador de texto, entre outras atividades.

Nas traseiras da escola existe um outro edifício que, hoje, se encontra apenas em uso para situações pontuais, como por exemplo, aulas onde seja necessário algum espaço livre (Ex: aulas de Expressões), pois é uma sala ampla e espaçosa.

4.1.2. A Turma

A turma onde decorreu a investigação é constituída por 23 alunos de 2º e 3º ano de escolaridade, sendo que, a maior parte são do 3º ano. Existem alguns alunos repetentes (tanto no grupo de 2º ano como no grupo de 3º ano), devido a algumas dificuldades, principalmente, ao nível da Língua Portuguesa (leitura e escrita). Posso afirmar que, as maiores dificuldades encontradas são no âmbito da escrita, sendo que identifiquei:

- Erros de ortografia e de construção frásica, principalmente, devido ao facto de alguns alunos escreverem tal como falam;
- Confusão entre sons semelhantes (Ex: x/ch; s/z; u/o; f/v; p/b; d/t; g/c/q);
- Confusão na conjugação dos tempos verbais nas frases (Ex: “Eles fizeram” em vez de “Eles fizeram”).

Nesta turma encontram-se alguns alunos de etnia cigana e outros alunos provenientes de famílias carenciadas, ou seja, muitos destes alunos nem sequer têm computador em casa, o que me motivou ainda mais para o desenvolvimento desta

investigação em torno da temática das TIC e, assim, fazer com que estas crianças também possam experienciar atividades utilizando o computador.

4.1.3. A Sala

Tendo em conta que a professora cooperante desenvolve a sua prática em torno do modelo do Movimento da Escola Moderna (MEM), posso dizer que as paredes estão repletas de produções dos alunos e outros registos escritos da professora para auxiliar a turma em determinados conteúdos (Ex: Tabelas silábicas; Listas de palavras; Listas de números; Textos dos alunos, etc.). É de salientar que as paredes e os respetivos registos estão organizados por áreas disciplinares, sendo que as principais são a Matemática e a Língua Portuguesa.

Ao observar a sala com mais atenção, também é possível verificar que a mesma se encontra dividida em espaços: o espaço da biblioteca (ou da leitura), onde os alunos podem ler livros de histórias, consultar dicionários, enciclopédias e outros livros disponíveis; o espaço da matemática, que está equipado com vários materiais que podem auxiliar os alunos nas contagens (colar de contas, moedas, peças de encaixe, etc.), na geometria (figuras e sólidos geométricos), entre outros conteúdos; os espaços dos ficheiros, onde existem ficheiros construídos pela professora, para as várias áreas disciplinares, sendo que os alunos podem explorar e trabalhar com os mesmos nos momentos de estudo autónomo (tarefas de apoio aos Planos Individuais de Trabalho). Também se encontram alguns instrumentos de regulação, como o mapa de tarefas, tabelas de registo de escrita, de leitura e apresentação de produções, entre outros, e que têm como objetivo a organização do trabalho e a responsabilização dos alunos, de acordo com as orientações de trabalho da Escola Moderna, como referi no primeiro capítulo deste relatório.

No que diz respeito à disposição da turma, a professora cooperante optou por dividir os alunos em dois grupos: o grupo dos alunos de 2º ano e o grupo dos alunos de 3º ano. Segundo a professora, é importante que os alunos se consigam ver uns aos outros, que ninguém esteja de costas para ninguém e que todos consigam visualizar o quadro.

É de salientar que a professora utiliza um método analítico no que diz respeito ao ensino da leitura e da escrita. Os textos dos alunos que se encontram expostos nas paredes, como referi anteriormente, são a base de todo esse processo. Assim sendo, posso afirmar que a sala é construída pela turma, faz sentido para os alunos e promove as aprendizagens significativas do que vão fazendo, ou seja, tudo o que está

exposto já foi construído, em algum momento, com a turma e não foi lá colocado por acaso. Os alunos já sabem onde podem consultar determinados conteúdos, sempre que lhes surge alguma dúvida, nomeadamente, na escrita de determinadas palavras.

A sala de aula encontra-se ainda equipada com vários materiais e equipamentos, os quais se destacam: um computador, uma impressora, um quadro interativo e um projetor.

4.1.4. As Rotinas

Existem algumas rotinas de funcionamento da sala de aula. A primeira rotina do dia é o momento das tarefas, em que os alunos realizam a tarefa que lhes diz respeito numa determinada quinzena. As tarefas são: distribuição dos materiais, cadernos e cartões; escrever a data no quadro (Presidente); escrever o plano do dia no quadro (um dos secretários); escrever o plano do dia no registo para o efeito (um dos secretários); registar as presenças; registar o tempo; registar o dia da semana, o dia do mês e o ano no calendário e na reta do mês. Existem outras tarefas que podem ser realizadas ao longo do dia, como por exemplo a arrumação e organização do espaço da biblioteca e dos registos, a distribuição do leite escolar pelos alunos, a manutenção da horta da escola e, por fim, temos o responsável pelo ecoponto, que supervisiona se o mesmo está a ser bem utilizado.

De quinze em quinze dias, logo de manhã, estas tarefas são redistribuídas, com o apoio de uma tabela regista quantas vezes cada aluno já teve uma determinada responsabilidade e se procura dar prioridade aos que ainda não foram responsáveis por alguma tarefa.

Existe outro momento que é realizado no final de cada dia: o balanço ou avaliação do plano do dia. Este momento serve para os alunos tomarem consciência e recordarem aquilo que foi trabalhado durante o dia, se o plano foi cumprido ou não e se ficou alguma tarefa por realizar.

Outro momento que posso considerar rotineiro é o Conselho de Turma. Este realiza-se todas as sextas-feiras e decorre de todos os registos efetuados no Diário de Turma ao longo da semana.

Entretanto, todas as segundas-feiras é dia de fazer a planificação semanal, um momento em que a turma e a professora cooperante (neste caso, também as estagiárias) negocia e apresenta aos alunos as atividades e os conteúdos que vão decorrer ao longo da semana, nas várias áreas curriculares.

Todas estas rotinas são importantes pois permite que os alunos se integrem, autonomamente, na própria dinâmica da sala e da turma, sendo que, cada um sabe qual é o papel que tem de desempenhar, bem como a sua importância para o todo (a turma).

4.2. Justificação de opções tomadas ao longo da intervenção

Em primeiro lugar irei explicitar as razões que me levaram a criar os três tipos de momentos apresentados anteriormente.

Os momentos de revisão de texto não foram, propriamente, um momento criado de novo na rotina daquela sala, daqueles alunos e daquela professora. Pelo contrário, estes momentos já existiam desde o ano letivo anterior, quando eu e a minha colega de estágio iniciámos a prática pedagógica pela primeira vez. Contudo, a professora cooperante não fazia recurso às tecnologias para dinamizar estes momentos, pelo simples facto de ainda não se sentir familiarizada com os equipamentos em questão (quadro interativo e projetor) sendo que, por sugestão da mesma, eu e a minha colega poderíamos ajudá-la a contornar essa situação. E assim foi, durante as semanas que se seguiram.

No ano letivo seguinte, ou seja, o ano letivo onde decorreu a presente investigação, voltámos a estagiar na mesma escola. Quando decidi qual seria o tema do projeto que queria desenvolver, percebi que teria que aproveitar estes momentos, que já eram familiares a estes alunos e que já faziam parte da própria rotina da sala e da turma, enriquecendo-os com a utilização das tecnologias.

Assim sendo, todas as terças-feiras de manhã seria dia de revisão e melhoramento de texto em coletivo, que decorria de uma outra rotina da turma: o momento de escrita livre e/ou orientada, todas as segundas-feiras. No final desse dia, em conjunto com a professora cooperante e a minha colega de estágio, analisávamos os textos escritos pelos alunos, de modo a escolher aquele que iria ser melhorado em coletivo no dia seguinte.

Que critérios foram tidos em conta na escolha do texto? Em primeiro lugar, a professora já havia negociado com a turma uma regra para esta escolha: numa semana seria trabalhado um texto de um aluno de 2º ano, na semana seguinte seria um texto de um aluno do 3º ano e assim, sucessivamente. Depois de verificado esse critério, tentávamos escolher um texto de modo a garantir que todos os alunos iam

vendo os seus textos trabalhados em grande grupo. Seguidamente, tínhamos em conta vários outros critérios no âmbito do próprio conteúdo e da organização do texto: coerência e coesão textual, pertinência do conteúdo para o tema do próprio texto, características do tipo de texto em questão (narrativa ou relato) e, ainda, a quantidade e diversidade de erros ortográficos cometidos. Em suma, o texto com mais dificuldades nestes parâmetros, era o selecionado para ser trabalhado nessa semana.

Entretanto, também podiam existir exceções às regras estabelecidas. Eventualmente, se um aluno tomasse a iniciativa de pedir para o seu texto ser trabalhado nessa semana, nós deixávamos que isso acontecesse (desde que respeitasse as duas primeiras regras estabelecidas), pois considerámos ser uma mais-valia para o aluno, no sentido de, naquele momento, este se encontrar motivado para melhorar a sua escrita. Por outro lado, se existisse mais do que um aluno a pedir para o seu texto ser trabalhado, essa situação era negociada com esses alunos, tentando perceber qual deles se encontrava com mais dificuldades, tendo em conta o conhecimento que a professora cooperante já tinha desses mesmos alunos, a longo prazo.

Em relação aos momentos de escrita no computador, considerei que seria interessante poder observar os alunos a escreverem os seus textos diretamente, sem antes terem escrito no papel, de modo a tentar perceber se existem algumas diferenças entre escrever no papel, ou escrever diretamente no computador, nomeadamente, ao nível da criatividade, das ideias, dos erros ortográficos, das construções frásicas e do tempo despendido para a realização do trabalho. Por outro lado, quis tentar perceber, na prática, que aprendizagens no âmbito da Língua Portuguesa podem estar em jogo nesses momentos. Para além disso, naquela turma, a professora cooperante não tinha como rotina colocar os seus alunos a escreverem (diretamente) no computador, à exceção de pedir a uma ou outra criança, com mais dificuldades no âmbito da escrita, para ir fazer uma cópia de um texto seu no computador.

Para estes momentos de escrita no computador, resolvi criar grupos de dois alunos para o fazer, de modo, também, a observar e perceber se poderia haver promoção da escrita colaborativa.

A seleção dos alunos para estes momentos de escrita no computador foi efetuada segundo os seguintes critérios: Em primeiro lugar, fazia sentido, para mim, observar, pelo menos, um par de alunos do 2º ano e um par de alunos do 3º ano. Também previ que houvesse um terceiro grupo de dois alunos, sendo que um deles seria de 3º ano e o outro de 2º ano, de modo a observar a escrita colaborativa com dois níveis de escolaridade diferentes e perceber se, em parte, o aluno do 2º ano era

beneficiado pelo do 3º ano e/ou vice-versa. Infelizmente, e por razões relacionadas com o tempo, não foi possível colocar em prática esta última ideia, pelo que apenas houve os dois grupos mencionados em primeiro lugar. Em segundo lugar, um dos pares de alunos voluntariou-se para participar nestes momentos, pelo que essa motivação foi aproveitada e esse grupo ficou selecionado. Por último, fiz questão de, em conjunto com a professora cooperante, perceber que alunos trabalhavam bem a pares, pois não fazia sentido juntar dois alunos que tivessem comportamentos conflituosos.

Após a escrita do texto a pares, seguiu-se a sua revisão pelo grupo, em que esses mesmos alunos voltaram para o computador e melhoraram o seu texto. Esta revisão foi apoiada, ou seja, teve alguma ajuda por parte da estagiária, pois tornava-se impossível estar ao lado dos alunos e não chamar-lhes a atenção por determinados pormenores ou erros, bem como foi necessário responder a algumas dúvidas colocadas pelos mesmos. Contudo, foram os alunos que geriram o momento, na maior parte do tempo, conversando e discutindo ideias entre si e realizando as modificações que acharam melhor. Nesta atividade, quis perceber algumas diferenças entre rever um texto a pares e rever um texto em coletivo, bem como quais as interações estabelecidas entre os dois alunos em questão para a realização da tarefa proposta.

Como já foi referido, todas as segundas-feiras era dia de escrita. Assim sendo, foi às segundas-feiras que as situações de escrita no computador decorreram. Estes momentos não tiveram lugar em semanas seguidas, pois a minha colega de estágio também desenvolveu o seu projeto de investigação no âmbito da escrita, pelo que foi necessário ir intercalando as atividades por nós planificadas.

4.3. Descrição da Intervenção

4.3.1. Momentos de revisão de texto em coletivo:

Tendo em conta que as situações de revisão de texto não estavam isoladas das rotinas já existentes na turma, decidi apresentar uma breve planificação que contextualize estes momentos, ou seja, do processo no qual as situações de revisão de texto estão inseridas.

Produção de textos: planificação, redação e revisão			
Momento	Implementação	Objetivos Principais (ponto de vista das aprendizagens dos alunos)	Objetivos Principais (ponto de vista da investigação)
<u>Planificação</u> (segundas-feiras)	<ul style="list-style-type: none"> Utilização de um guião de escrita para cada tipo de texto. 	<ul style="list-style-type: none"> Perceber quais as características de um texto narrativo (história ou relato); Perceber quais as ideias essenciais para se escrever um bom texto. 	-----
<u>Redação</u> (segundas-feiras)	<ul style="list-style-type: none"> Escrita à mão numa folha de papel pautada. Copiar o texto escrito para o computador (é o autor do texto que realiza esta tarefa. Quando não é possível, é a estagiária que o faz). 	<ul style="list-style-type: none"> Escrever de acordo com a planificação/guião. 	-----
<u>Revisão</u> (terças-feiras)	<ul style="list-style-type: none"> Momento realizado em coletivo, com auxílio do computador, quadro interativo e projetor. 	<ul style="list-style-type: none"> Ler, analisar, melhorar e refletir sobre um texto. 	<ul style="list-style-type: none"> Observar, analisar, compreender e refletir acerca dos contributos do computador nestas situações.

Tabela 1 - Processo de produção de textos: planificação, redação e revisão – Momentos de Revisão de Texto em Coletivo.

Tal como já foi referido, esta sequência de momentos já é familiar à turma, pelo que faz sentido olhar, também, para todo o processo e não apenas para a revisão de texto.

Nos momentos da redação, os textos eram escritos em folhas de papel pautadas, fornecidas pela professora cooperante.

Tal como mostra a tabela, é importante salientar que esses textos eram escritos com o auxílio de um guião construído em conjunto com a turma, no âmbito do projeto de investigação da minha colega de estágio. Esse guião continha um conjunto de ideias base para a elaboração de uma história ou de um relato, ambos textos narrativos. A função do guião seria ajudar os alunos a perceberem as principais características do tipo de texto que estavam a escrever, bem como fazer com que eles planificassem os seus textos, seguindo os tópicos apresentados. Posso dizer que a fase da planificação e a fase da escrita eram quase como que uma só, pois a maior parte dos alunos escreviam conforme iam lendo e analisando os tópicos, assinalando as ideias que já tinham sido escritas.

The image shows a hand-drawn checklist on a piece of paper. The title is 'Guião para escrever uma história'. The items are listed in a table-like structure with two columns. The items are: 'Inventar um título.', 'Descrever a/as personagens', 'Escrever quando se passou', 'Escrever onde se passou.', 'Escrever por ordem o que aconteceu.', 'Escrever o final da história.', 'Utilizar corretamente os sinais de pontuação.', 'Escrever com letra legível e sem erros.', 'Reler a história e ver se tem um princípio, um meio e um fim.', and 'Escrever o nome do autor.'. There are some handwritten marks in the right column, possibly indicating completion. At the bottom right, there is a small drawing of a girl with long hair, wearing a pink dress and a blue sash. The name 'Inabel' is written in the top right corner.

Guião para escrever uma história	
Inventar um título.	
Descrever a/as personagens	
Escrever quando se passou	
Escrever onde se passou.	
Escrever por ordem o que aconteceu.	
Escrever o final da história.	
Utilizar corretamente os sinais de pontuação.	
Escrever com letra legível e sem erros.	
Reler a história e ver se tem um princípio, um meio e um fim.	
Escrever o nome do autor.	

Figura 3- Guião para escrever uma história

Os textos variavam entre relato sobre o fim de semana, história livre ou história orientada. Normalmente, eram as estagiárias e professora cooperante que propunham um tipo de texto. Contudo, sempre que era sugerido o relato sobre o fim de semana, alguns alunos afirmavam não ter nada para escrever, por isso, tínhamos sempre uma segunda opção para essas crianças: escrever uma história livre.

Ainda durante a segunda-feira, após os textos já estarem terminados, eram brevemente analisados por nós as três e em conjunto, selecionávamos aquele que iria ser trabalhado no dia seguinte, de acordo com os critérios já mencionados.

Ainda nesse dia, aproveitando os momentos em que a turma se encontrava em estudo autónomo, era pedido ao autor do texto escolhido que o transcrevesse no computador, permitindo a sua apresentação no dia seguinte à turma, em formato digital.

Terminada esta fase, no dia da revisão, o texto era apresentado à turma, em formato digital, através do quadro interativo e do projetor. O computador era, previamente, ligado, bem como os restantes equipamentos. O texto, já escrito no computador, era aberto num documento do processador de texto (*Microsoft Word*).

Como aconteceram estes momentos? Em primeiro lugar era solicitado que o autor do texto o lesse em voz alta para toda a turma, enquanto os colegas iam acompanhando a leitura através do quadro interativo. Esta era uma forma de o autor apresentar o seu texto aos colegas. Era, também, uma maneira de o próprio aluno reler o seu texto em voz alta e ir apercebendo-se de algumas confusões, se fosse o caso.

Em segundo lugar, eram feitas perguntas ao autor, ou seja, os colegas questionavam-no sobre situações que não ficaram muito explícitas, ou outras ideias que ele poderia ter acrescentado, pedindo para que o mesmo explicasse de forma mais clara, oralmente (Ex: O que querias dizer? O que aconteceu mais? Etc.). Nesta fase, nada era modificado no texto original.

Seguidamente, era solicitado que a turma olhasse, novamente, para o texto projetado e tentasse descobrir palavras e/ou frases que não fizessem sentido, como por exemplo, erros ortográficos e/ou algumas incoerências na construção das frases e tempos verbais mal conjugados. Os alunos colocavam o dedo no ar para poderem responder. Nem sempre a primeira sugestão que um aluno dava era, imediatamente, aceite. Primeiro, era necessário questionar se o autor concordava. De seguida, era necessário verificar se essas sugestões eram válidas, ou seja, se estavam corretas ou se faziam sentido para o texto em questão. Para isso, estava lá eu, a professora cooperante e a minha colega de estágio, no sentido de orientar os alunos nessas situações. Tudo o resto, era realizado de forma bastante autónoma por parte da turma. Os próprios alunos debatiam entre si e iam apresentando as suas sugestões de forma organizada, algo a que já estavam habituados devido ao modelo pedagógico seguido pela professora cooperante (MEM).

Numa terceira fase, as novas ideias iam sendo introduzidas diretamente no computador, enquanto os alunos visualizavam logo as transformações que ocorriam ao texto original.

As modificações realizadas ao texto eram efetuadas por mim ou pela minha colega de estágio. Não foi solicitado que fossem alunos a fazê-lo, por uma questão prática e de tempo, pois estas sessões costumavam demorar quase uma manhã inteira, ou seja, praticamente, dois blocos de 90 minutos.

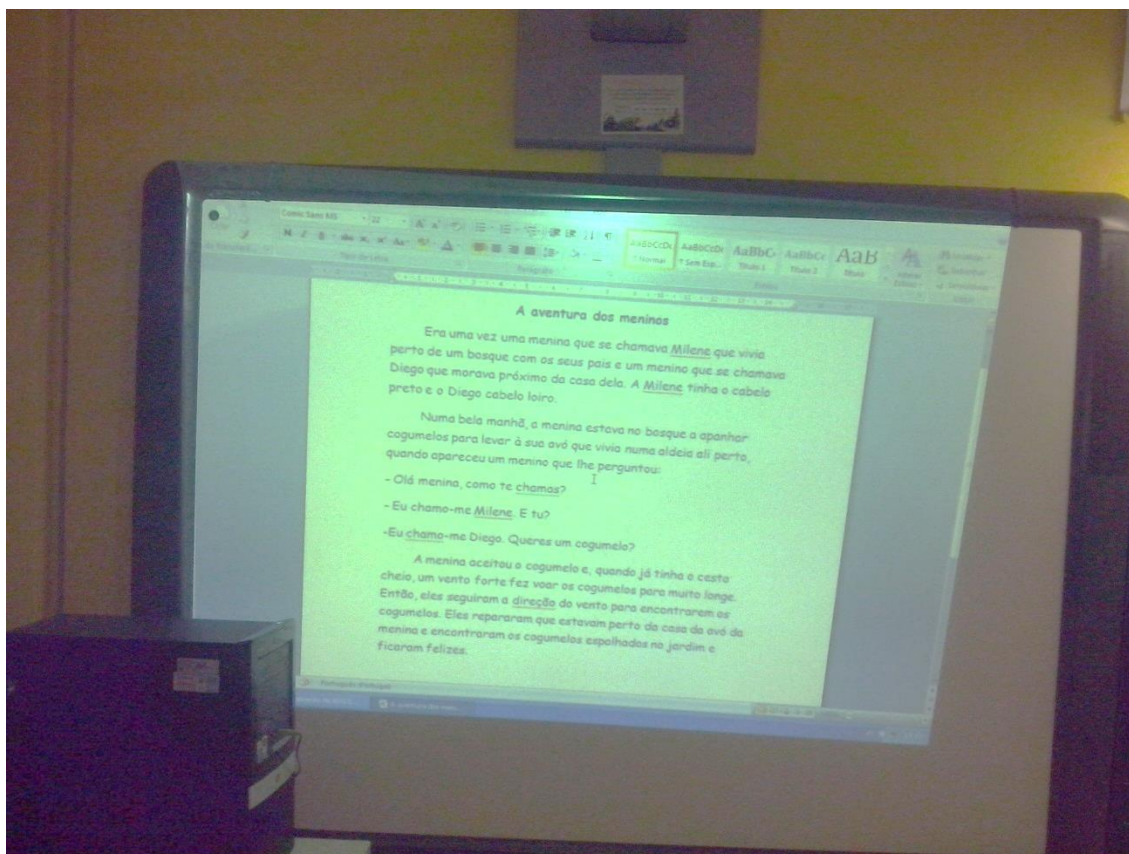


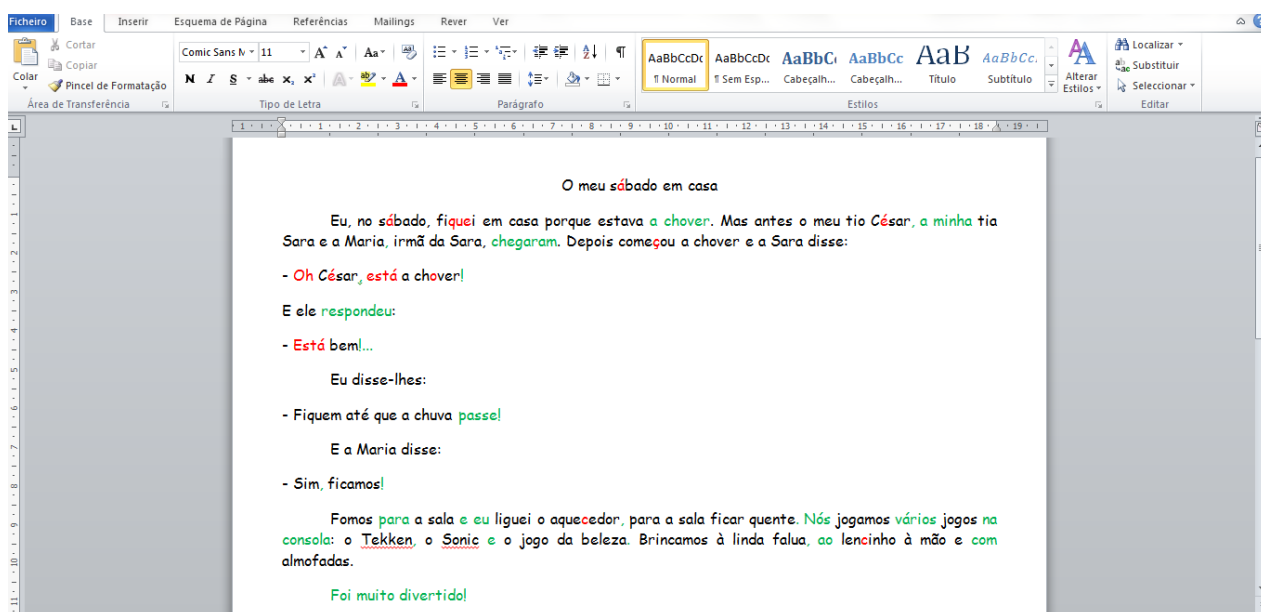
Figura 4 - Texto de um aluno, projetado e a ser melhorado.

A uma dada altura, numa das visitas do orientador de estágio à sala de aula, foi sugerida a criação e a utilização de um código de cores, de modo a que os alunos visualisassem melhor as mudanças ou transformações realizadas ao texto que estava ser melhorado. Considerámos uma ideia bastante interessante e decidimos utilizá-la logo na semana seguinte. Eu, especialmente, vi ali uma nova forma de explorar o processador de texto em função do meu projeto de investigação.

Passo, então, a explicar como se procedeu nesta nova fase: em primeiro lugar eu, a minha colega e a professora cooperante reunimo-nos para prever e combinar a forma como iríamos construir o código com a turma. Ficou decidido que seria algo simples, pois o objetivo seria apenas que os alunos conseguissem visualizar aquilo

que foi modificado e aquilo que foi adicionado ao texto, ou seja, iriam ser utilizadas apenas duas cores. Assim sendo, na terça-feira iniciei a revisão da mesma forma a que já estavam familiarizados e, assim que começámos a modificar o texto, propus que os alunos escolhessem uma cor para criarmos um pequeno código, ou seja, esta nova ideia foi sendo introduzida e negociada conforme a situação ia decorrendo. O código combinado com a turma foi o seguinte: a vermelho iriam estar escritas as palavras que, anteriormente, continham erro ortográfico e a verde todos os elementos novos que eram inseridos no texto, tais como sinais de pontuação, palavras e frases.

Conforme o melhoramento ia sendo realizado, era necessário voltar atrás e reler o texto em voz alta, de modo a perceber melhor se o que já havia sido escrito fazia sentido ou não. Para isso, eram selecionados um ou mais alunos para o fazer, sendo que, desta vez, não teria de ser, necessariamente, o autor do texto. É importante referir que esta leitura era fundamental no sentido de permitir que outros alunos, não tão participativos, pudessem estar envolvidos na atividade, nomeadamente, os alunos do 2º ano.



No final do melhoramento, o texto era lido novamente, primeiro, pelo autor e, depois, pelos colegas. Nesta fase e, segundo a sugestão da professora cooperante, era importante que os alunos fizessem uma cópia do texto para o seu caderno de texto (caderno individual que cada aluno possuía para a realização de trabalhos relacionados com os textos escritos pelos mesmos) devido, principalmente, ao facto de estarmos perante uma turma com dois anos de escolaridades diferentes. Neste caso, alguns alunos do 2º ano ainda sentiam muita necessidade de fazer cópias, para se aperceberem melhor de determinadas palavras e treinarem a sua escrita. De modo a que este momento pudesse resultar melhor, o texto, já na sua nova versão, era

passado para o quadro de giz com letra manuscrita, mas era mantida a sua versão digital projetada no quadro interativo. Assim, era possível para os alunos copiarem o texto da forma que melhor se identificassem. Por outro lado, o facto de o quadro interativo não estar situado no meio da sala, fazia com que alguns alunos não o visualizassem tão bem, daí esta estratégia também fazer sentido. Contudo, estas cópias não eram realizadas sempre que se fazia trabalho de revisão de texto.

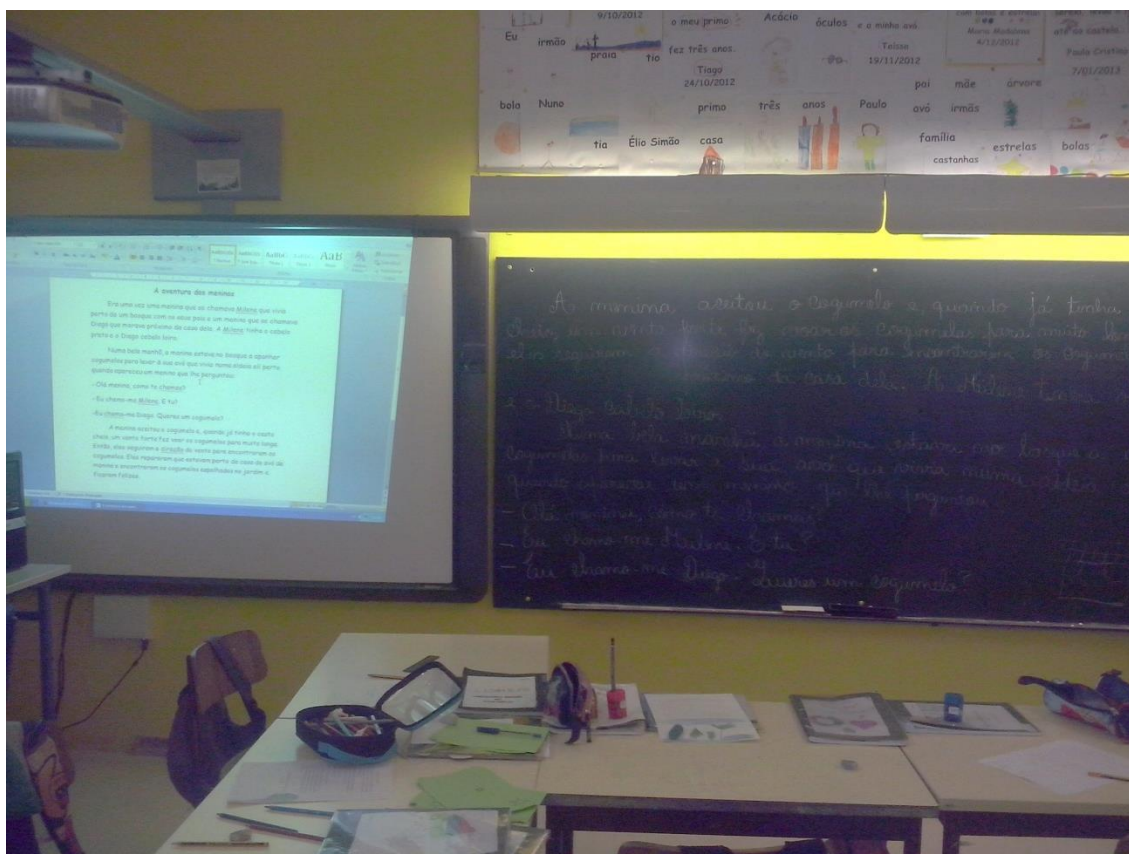


Figura 6 - Exemplo de um momento de cópia para o caderno.

Por vezes, quando havia tinteiros disponíveis, tirava-se partido da impressora presente na sala para imprimir os textos melhorados. Deste modo, os alunos podiam colá-lo no seu caderno de texto para, sempre que fosse necessário, rerelem, mas, principalmente, para terem, lado a lado, a versão original do texto e a versão melhorada e terem uma maior consciência das modificações que foram feitas. Para além disso, era uma forma de verem a sua evolução, já que os textos ficavam todos registados/colados no caderno, bem como nas suas capas de textos (capa que cada aluno possuía e que continha, por ordem cronológica, todos os seus textos, originais e melhorados, desde o início do ano letivo).

Numa determinada altura, quando iniciámos a utilização do código de cores para a revisão de texto, surgiu a ideia de imprimir, não só, o texto já melhorado, como também o texto original Assim sendo, cada aluno, no seu caderno, tinha o texto

original do colega, seguido da versão melhorada, de modo a terem uma percepção visual mais direta das modificações realizadas no texto, não só em relação ao tamanho do mesmo, como também em relação ao código de cores presente, permitindo que os alunos percebessem, quase de imediato, se o texto sofreu muitas ou poucas transformações.

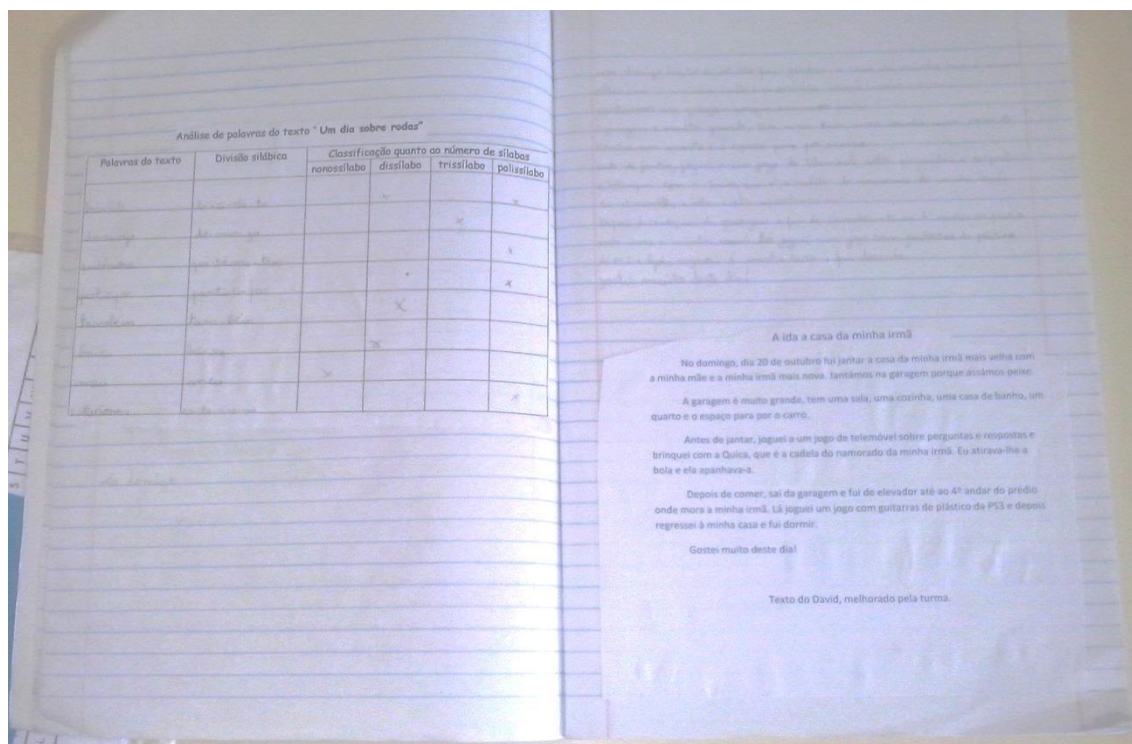


Figura 7 - Exemplo de um texto melhorado, impresso e colado num caderno de texto.

4.3.2. Momentos de escrita no computador, a pares:

Estes momentos estavam, de igual modo, inseridos no mesmo processo de escrita que os momentos de revisão de texto em coletivo, contudo, com algumas alterações que passo a apresentar:

Produção de Textos: Planificação, Redação e Revisão			
Momento	Implementação	Objetivo Principal (ponto de vista das aprendizagens dos alunos)	Objetivo Principal (ponto de vista da investigação)
<p><u>Planificação e Redação</u> (segundas-feiras)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Enquanto toda a turma se encontra a escrever o seu texto, individualmente, numa folha de papel pautado, como habitualmente, um ou dois alunos são selecionados para irem fazê-lo, diretamente, no computador, utilizando na mesma o guião de escrita. 	<ul style="list-style-type: none"> • Escrever um texto em suporte digital, ao invés de suporte de papel; 	<ul style="list-style-type: none"> • Observar o que acontece quando um aluno escreve um texto diretamente no computador; • Refletir acerca dessas interações na aprendizagem dos alunos.
<p><u>Revisão de texto a pares</u> (terças-feiras)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Os alunos juntam-se, a pares, para melhorarem um dos textos do par. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ler, analisar, melhorar e refletir sobre um texto com a ajuda de um colega. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ler, analisar, melhorar e refletir sobre um texto, com a ajuda de um colega e com o auxílio do computador.

Tabela 2 - Produção de Textos: Planificação, Redação e Revisão - Escrita e Melhoramento a Pares no computador.

Assim sendo, foi, também, às segundas-feiras que ocorreram estas situações de escrita direta no computador.

É importante salientar que a primeira situação decorreu com um aluno a escrever sozinho no computador enquanto que, o segundo momento, contou com duas alunas a fazê-lo em conjunto. A primeira situação aconteceu desta forma porque, como naquele dia iria ser realizado um relato do fim de semana, não fazia sentido haverem dois autores e um deles acabaria por não escrever o seu próprio relato, pois teria que se escolher entre escrever o relato do fim de semana de um ou do outro.

A escrita direta no computador também foi apoiada nos guiões de escrita.

No dia seguinte, o melhoramento de texto não foi feito em coletivo, mas sim a pares. Esta ideia decorreu do facto de a professora cooperante sugerir que era importante eu e a minha colega de estágio experienciarmos uma situação de revisão diferente daquela que fazem habitualmente, para além do facto de ser, igualmente, importante não deixar cair algumas atividades numa rotina monótona, procurando novas formas de chegar a um mesmo objetivo. Assim sendo, foi neste âmbito que decidi aproveitar estes dias para inserir estas atividades da minha investigação.

Nestes momentos a pares no computador, foi importante a presença de um outro guião, construído previamente com a turma, sobre como melhorar um texto. Deste modo, os pares poderiam trabalhar de forma mais autónoma nas revisões dos seus textos.

Para além dos guiões, acrescento que, ao reverem os seus textos no computador, os alunos, de forma autónoma, utilizaram os códigos de cores criados nos momentos coletivos.

5. Apresentação e Análise dos Dados Recolhidos na Intervenção

Este capítulo é destinado à apresentação e análise dos dados recolhidos no terreno durante a investigação realizada.

Em primeiro lugar, faço um breve resumo de toda a intervenção e apresento as informações recolhidas no terreno, num texto descritivo. Em segundo lugar, seguir-se-á a análise dessas mesmas informações, com base na metodologia já apresentada neste relatório.

5.1. Breve resumo da intervenção

Relembremos quais foram as questões de partida que orientaram o presente projeto:

- A utilização do computador pode ajudar a aumentar o interesse e a motivação dos alunos, para a escrita?
- Escrever textos no computador também promove as aprendizagens do Programa de Língua Portuguesa? Quais?
- É possível a utilização do computador em momentos de escrita colaborativa? Que contributos pode dar o computador nesse tipo de atividade?

De modo a concretizar, na prática, as questões de partida desta investigação, resolvi criar três tipos de momentos:

- Momentos de revisão de texto em coletivo, com auxílio do computador, do quadro interativo e do projetor;
- Momentos de escrita no computador, a pares;
- Momentos de revisão de texto no computador, a pares.

Para complementar os dados recolhidos, apresentei fotografias de alguns dos produtos realizados pelos alunos em cada tipo de momento.

Para além disso, tive a oportunidade de realizar uma conversa com os alunos envolvidos de forma mais direta nesta investigação.

No final, foi realizada uma entrevista à professora cooperante, de modo a perceber qual o seu parecer em relação a todo o processo.

5.2. Apresentação dos dados recolhidos

Irei apresentar os dados recolhidos, começando pelos momentos de melhoramento de texto em coletivo. Para tal, farei a descrição, uma a uma, num total de cinco selecionadas, pois cada uma pertence a um aluno específico. Seguidamente, será feito o mesmo procedimento para os momentos de escrita no computador, a pares. Neste ponto, apresentarei a informação por mim observada e registada em notas de campo. No que diz respeito às entrevistas aos alunos intervenientes e professora cooperante, essas irão aparecer em apêndice e serão um complemento à análise, ou seja, poderão reforçar, ou não, alguma ideia que eu destaque ou reflita.

5.2.1. Momentos de melhoramento de texto

Seguidamente, irão ser apresentados os dados recolhidos relativamente aos momentos de melhoramento de texto em coletivo.

5.2.1.1. Texto do aluno D: “A ida à casa da minha irmã” – 22/10/2013

Em primeiro lugar, posso dizer que os alunos se pareceram interessados na atividade. O autor do texto foi aquele que mais interesse manifesto. De um modo geral, houve participações na turma, apesar de terem sido, maioritariamente, de alunos do 3º ano, ou seja, os mais velhos. Colocam o dedo no ar, sempre que querem participar.

Foi possível verificar que os alunos detetaram erros ortográficos presentes no texto, sendo que, a maioria das participações eram para os corrigir. Não foram detetados erros de construção frásica, tempos verbais ou outros, já que o texto, no geral, não apresentava esse tipo de situações.

Verifiquei, também, que os alunos sugeriram novas ideias para o texto. Para além dos erros ortográficos, este foi o segundo ponto em que houve mais participações na turma. Contudo, os alunos não se lembraram que essas ideias não poderiam ser incluídas no texto, pois este era um relato, ou seja, apenas quem o experienciou é que pode dizer e afirmar como foi.

Relativamente à formatação do texto, os alunos deram contributos no que diz respeito ao título, às letras maiúsculas e minúsculas, mas não o fizeram em relação aos restantes aspetos. Poucos colegas chamaram a atenção para a colocação de parágrafos. A colocação de letras maiúsculas não foi muito debatida, pois o processador de texto coloca-as, automaticamente, logo a seguir a um ponto final. Ninguém referiu alguma ideia em relação ao tamanho e aos tipos de letras.

Os alunos também retiraram e partilharam conclusões acerca do melhoramento de texto, fazendo uma comparação entre o texto inicial e o texto final. Olharam para a mancha gráfica que as palavras ocupavam na folha do ecrã do computador e verificaram que o segundo texto estava maior. Aperceberam-se, também, que o número de parágrafos aumentou. Por fim, concluíram que, apesar de o texto estar maior e de existirem mais parágrafos, as ideias escritas, inicialmente, pelo autor se mantiveram.

No que diz respeito aos tipos de erros ortográficos presentes no texto destaco: confusão na utilização correta do som “u”. Escreve-se “namorado” e não “namurado”; Confusão na colocação do som “r” no sítio correto da palavra e omissão da letra “e”; Escreve-se “parecia” e não “pracia”; Confusão entre acentos graves e acentos agudos; Escreve-se “à” e não “á”. A correção das palavras com erros ortográficos foi feita através da intervenção de alguns alunos da turma, que chamaram a atenção para essas mesmas palavras, pois estavam sublinhadas a vermelho. Uma das estratégias utilizadas para as corrigir foi, por exemplo, dizer a palavra em voz alta, sílaba a sílaba, de modo a perceber o que faltava ou o que estava a mais (Ex: pa-re-ci-a). No caso da acentuação, foi necessário eu ou a professora cooperante referir esse erro (já que o processador de texto não o detetou) e explicar porque é que se utiliza um acento grave e não um acento agudo. Outros alunos, limitaram-se a dizer a forma correta de escrever a palavra e outros apenas sugeriram a utilização do corretor ortográfico para corrigir o erro.

Destaco, ainda, algumas intervenções dos alunos: “Conseguimos ver o texto a ser melhorado, palavra a palavra!”; “Aquela palavra está mal escrita!” (aluna do 3º ano, referindo-se a uma palavra sublinhada a vermelho pelo corretor ortográfico do processador de texto); “Já não me lembro como se escreve aquela letra! No quadro de giz escrevemos sempre em manuscrito e agora, com o computador, é letra de máquina!” (aluna do 2º ano, ao fazer a cópia do texto para o caderno, onde teria de escrever em manuscrito);

5.2.1.2. Texto da aluna I: “A aventura dos meninos” – 29/10/2013

De um modo geral, os alunos mostraram-se interessados na atividade. No dia anterior, o momento de escrita baseou-se num indutor (imagem), pelo que o interesse e a curiosidade da turma se manifestou bastante no melhoramento deste texto. Mais uma vez, foi a autora da história a aluna que se mostrou mais interessada no melhoramento. Foram verificadas várias participações, tanto dos alunos do 3º ano, como dos alunos do 2º ano. Mais uma vez, os alunos do 3º ano foram mais participativos, pelo menos, de forma autónoma, ou seja, sem ter que ser a estagiária a solicitar a participação dos mesmos.

A importância dada à correção ortográfica foi bastante notória neste texto, já que, em primeiro lugar, foram corrigidos todos os erros ortográficos presentes e, apenas depois, é que se procedeu ao resto do melhoramento. A turma detetou, também outro tipo de erros: nas primeiras duas frases do texto, alguns alunos aperceberam-se da incoerência nos tempos verbais. A primeira incoerência encontrada foi em relação ao facto de a história iniciar por “Era uma vez...”, ou seja, indicando um passado longínquo e, logo de seguida, a aluna ter escrito no presente (Ex: “Era uma vez uma menina que se chama Milena (...); “Ela tem o cabelo preto e ele tem o cabelo loiro”). A segunda incoerência encontrada, foi o facto de, mais uma vez, a aluna ter iniciado a sua história no passado, depois no presente e, por fim, ter voltado ao passado (Ex: “Ela tem o cabelo preto e ele tem o cabelo loiro. Ela estava no bosque a apanhar cogumelos”). No diálogo presente no texto, os alunos também chamaram a atenção para a conjugação correta do verbo “querer” (Ex: Escreve-se “Queres o cogumelo?” e não “Quer o cogumelo.”).

No geral, a turma também sugeriu novas ideias para a história, principalmente, no que diz respeito ao desfecho da mesma. Quanto ao início (primeiro parágrafo), em relação à caracterização das personagens, teve que ser mais induzido e orientado pela estagiária. Uma vez que a turma se encontrava a abordar os adjetivos e as caracterizações de personagens na área da Língua Portuguesa, foi necessário que a estagiária destacasse a importância que o primeiro parágrafo tinha para esse efeito, pelo que algumas das ideias sugeridas nesta secção do texto foram provenientes da estagiária e os alunos concordaram com as mesmas. Para além disso, foi importante que os alunos percebessem, mais uma vez, que o primeiro parágrafo corresponde à introdução e que, sendo essa a sua função, faz todo o sentido a caracterização dos personagens aparecer nesta parte do texto.

Uma vez mais, no que diz respeito à configuração gráfica, a turma incidiu mais sobre a questão dos parágrafos e do título, apesar de este último, se ter mantido como a autora do texto inicialmente pensou.

Os alunos também retiraram e compartilharam conclusões acerca do melhoramento de texto. Tal como no texto do aluno D, a turma teve tendência a olhar para a mancha gráfica presente no ecrã, percebendo, desta forma, que o texto aumentou. Compreenderam que este aumento não se deveu apenas ao maior número de parágrafos, mas também, às novas ideias que foram introduzidas na caracterização das personagens (primeiro parágrafo) e no desfecho da história (último parágrafo).

Nos tipos de erros ortográficos presentes no texto, destaco: no título, a aluna escreveu “A vedora dos maninos”, pensando que a palavra “aventura” não fosse uma palavra que se escrevesse toda junta. Na palavra “maninos”, houve troca do som “e” pelo som “a”. Contudo, o erro na palavra “meninos”, bem como nas restantes palavras da mesma família (menino/menina), a aluna já não apresentou qualquer tipo de erro. Na palavra “bosque”, a aluna não escreveu o “s”, bem como trocou o som “q” pelo som “c”. Na palavra “cogumelos” também houve uma troca entre os sons “o” e “u”. Seguidamente, na palavra “chamo-me” a aluna trocou o “m” pelo “s”. Na palavra “viveram” a aluna não escreveu a letra “v” bem como a letra “m” no final. Na palavra “felizes”, a aluna escreveu “felis”, utilizando a letra “s” em vez de “z”, e escreveu a palavra no singular em vez de no plural. Por fim, na palavra “sempre” houve omissão do som “m”. Para corrigir estes erros, mais uma vez, o corretor ortográfico do processador de texto foi o elemento chave. Alguns tiveram que ser corrigidos pela estagiária (Ex: Escreve-se “chama-se” e não “se chama”; Escreve-se “cogumelos” e não “cogomelos”). Outros erros, foram os próprios alunos a corrigir, utilizando a estratégia da divisão silábica, dizendo, em voz alta a divisão da palavra que querem corrigir (Ex: A-ven-tu-ra; vi-ve-ram; fe-li-zes). Outros alunos, limitaram-se a dizer a forma correta de escrever a palavra e, por fim, dois alunos sugeriram a utilização do corretor ortográfico para corrigir o erro.

Não foram registadas outro tipo de intervenções dos alunos.

5.2.1.3. Texto do aluno L: “O Meu sábado” – 11/11/2013

De um modo geral, os alunos mostraram-se interessados na atividade. Desta vez, o autor do texto não foi aquele que manifestou mais interesse pela mesma, mas sim, outros elementos da turma.

Destaco, novamente, o papel do corretor ortográfico na deteção e correção de erros. Em relação à construção frásica, os alunos não detetaram frases que não fizessem sentido. Contudo, alguns alunos manifestaram a grande utilização da palavra “e” (Ex: “(...) e fui para o pavilhão com as minhas irmãs estivemos a jogar à bola com os grandes e fizemos equipas depois fomos embora para casa e eu fui para a rua...”). Entretanto, houve um aluno que remeteu para a apresentação da ordem com que as ideias aparecem no texto, neste caso, os diferentes momentos do sábado do aluno L (Ex: “Então, o Rodrigo Barôa foi para a casa da avó e no fim do texto já estive outra vez a brincar no parque, não faz sentido! Ele não explicou!”).

No que diz respeito às sugestões, nos relatos, costuma ser o autor a única fonte de ideias. Contudo, como neste relato estavam incluídos alguns alunos da turma, esses alunos, como também estiveram presentes nas situações relatadas, puderam intervir com as suas ideias e adicionando ou explicitando melhor alguns factos que o autor não escreveu.

Relativamente à configuração gráfica do texto, os alunos deram contributos na utilização de letras maiúsculas na escrita de nomes próprios, já que o autor não o fez (Ex: Escreve-se “Rodrigo” e não “rodrigo”; escreve-se “Fábio” e não “fábio”).

Após a melhoria deste relato, alguns alunos comentaram que o texto original do seu colega já era um texto grande e que, ao ser melhorado, apenas ficou maior (mancha gráfica) devido à introdução de parágrafos (o texto original não apresentava divisão em parágrafos), pois as ideias mantiveram-se e que, basicamente, apenas foram corrigidos os erros ortográficos, a pontuação, a utilização de letra maiúscula e minúscula e a excessiva utilização do “e”.

Os erros ortográficos verificados foram: Troca do som “o” pelo som “u” (Ex: escreve-se “ao” e não “au”; escreve-se “buscar” e não “boscar”). Troca do som “e” pelo som “a” (Ex: escreve-se “bateria” e não “bataria”); Colocação de uma letra a mais numa determinada palavra (Ex: Escreve-se “equipas” e não “eiquipas”. Após se terem apercebido da maior parte dos erros através do corretor ortográfico, alguns alunos sugeriram a utilização do mesmo para a verificação da palavra. Outros, simplesmente, limitaram-se a dizer a forma correta de escrever a palavra.

Das intervenções realizadas pelos alunos, destaco uma, em que o autor do texto manifestou alguma confusão em relação ao facto de o computador não reconhecer o sobrenome de um dos colegas que estava incluído no texto (Bâroa), pois o corretor ortográfico assinalou a vermelho essa palavra (Ex: “Ai! Mas se esta palavra existe, porque é que o computador não a conhece?”). Foi explicado ao aluno e à restante turma que o computador tem gravado em si um grande conjunto de palavras e de nomes, mas que só os nomes mais conhecidos é que ele reconhece e que, neste

caso, o computador não reconheceu o nome “Barôa” porque não era um nome muito conhecido e usado.

5.2.1.4. Texto da aluna P: “A maior flor do mundo” – 26/11/2013

De um modo geral, os alunos mostraram-se interessados pelo texto, destacando-se a autora do mesmo.

Não foram detetados nem corrigidos erros ortográficos, pois o texto não apresentava quaisquer erros, pelo facto de ter sido escrito em conjunto entre a aluna e a estagiária. Contudo, os alunos detetaram outro tipo de erros, como por exemplo, como por exemplo, a repetição da palavra “Joana” ao longo do texto (Ex: “Professora, a P escreveu tantas vezes Joana! Não fica muito bonito!”). As sugestões dos alunos para este aspeto foi a utilização do pronome pessoal “ela” e ir intercalando com a palavra “Joana”, ou introduzindo a palavra “menina” (Ex: “Então, podemos ir colocando “ela”, depois “Joana”, depois ela outra vez e assim já não repetimos tantas vezes!”; “Podemos por *a menina* em vez de *Joana* na segunda frase”). Ao longo da modificação ao texto, também a pontuação foi sendo verificada (Ex: Lá em cima já se pode tirar o ponto final... *Era uma vez uma menina que estava num jardim ao lado da casa de uma menina. que se chamava Joana.*”), bem como a utilização de conectores conforme se vai adicionando novas ideias (que, porque).

Verifiquei que, mais uma vez, os alunos sugeriram novas ideias para o texto, principalmente os alunos do 3º ano, destacando-se uma aluna, apesar de a mesma não apresentar nenhuma relação em particular com o texto. A estagiária e a professora cooperante também tiveram que intervir com sugestões, de modo a não ser sempre a mesma aluna a fazê-lo.

As sugestões realizadas no âmbito da configuração gráfica do texto foram feitas pela estagiária e pela professora cooperante. No melhoramento, não houve uma única sugestão de um aluno para este aspeto.

Os alunos também retiraram e partilharam conclusões acerca do melhoramento de texto. Foi solicitado que alguns alunos, de forma aleatória, lessem o texto, após a sua revisão. Desta forma, foram-se apercebendo de certas modificações realizadas, nomeadamente, as novas ideias que foram introduzidas para complementar aquelas já existentes.

Por fim, destaco que alguns alunos chamaram a atenção para o código de cores que tinha sido discutido uns dias antes. Uma das alunas lembrou-se, e

relembrou também a estagiária, sugerindo que se utilizasse esse código (Ex: “Professora, tem que por essa parte a verde, porque foi a parte que mudou!”).

5.2.1.5. Texto da aluna R: “O meu sábado em casa” – 2/12/2014

De um modo geral, os alunos mostraram-se interessados pela atividade, destacando-se a própria autora do texto, que, constantemente, quis fazer intervenções.

O texto apresentava um número razoável de erros ortográficos que, rapidamente, foram detetados pelos alunos (Ex: Professora, *aquecedor* é com *c* e não com *s*!; “*Dizer* é com *z* e não com *s*!; aluno: “Falta um *n* na palavra *lessinho*!” / Eu: “E será que é só o *n* que falta, ou há mais alguma coisa que não faz sentido?” / aluno: “É o *c* em vez de dois *S*s (ss)!”). Para além dos erros ortográficos, foram detetadas repetições de “e” (Ex: “Eu ali posso por uma vírgula: *tekken*, o *sonic*, o *jogo da beleza*.”), pontuação (Ex: “Tens de por dois pontos antes de *tekken*!; “Ali no *aquecedor*, a *R* quando leu, fez uma pausa, por isso, tem que ter uma vírgula!”) e outras frases que não estavam bem explicitadas (Eu: “Achas que num texto faz sentido escrever *os jogos que jogámos*? / Aluno: “Ela podia dizer os jogos que jogou (...), assim só se tivéssemos a falar com uma pessoa...” / aluno: “Pode ficar: *nós brincámos e jogámos vários jogos de consola*.”; aluno: “Os *jogos de brincadeira* não faz sentido!” / Eu: “Então como faz sentido?” / Aluno: “*Brincámos à linda falua*...”). Neste último diálogo o objetivo seria diferenciar os jogos de consola e os jogos presenciais, que tanta confusão estava a causar ao aluno em questão.

Tendo em conta que o texto era um relato, as únicas ideias que podiam ser acrescentadas era no sentido da construção frásica, tempos verbais e outros aspetos já apresentados em cima. Em relação ao conteúdo, apenas a autora poderia adicionar novas situações ao seu “sábado em casa”, pois só ela o tinha vivenciado.

No que diz respeito à configuração gráfica, uma vez que o texto já estava dividido em parágrafos, de forma correta (à exceção de se ter adicionado um último parágrafo, em relação ao texto original), não foi dada ênfase a essa questão. Em relação às letras maiúsculas, em algumas frases, ao ser necessário ligar frases através de conectores ou reduzir frases muito grandes utilizando pontos finais, alguns alunos perceberam a necessidade e colocar letras maiúsculas ou retirar letras maiúsculas (Ex: “Ali, onde diz *fomos para a sala e eu liguei o aquecedor, para a sala ficar quente*.”).

nós jogamos vários jogos na consola, como tivemos que por um ponto final agora tem que ter letra maiúscula, não é?”).

No final, o texto foi lido pela autora, e a mesma foi capaz de explicar todas as modificações feitas, através da utilização do código de cores utilizado (Ex: “*Eu, no sábado*, aqui pusemos o acento no “a”, porque eu não tinha, *fiquei em casa porque estava a chover*, trocámos o “c” pelo “q” e acrescentámos um “u”, e trocámos uma ideia porque eu tinha dito que estava chuva e nós mudámos para *estava a chover*”).

Destaco os seguintes erros ortográficos presentes no texto: falta de acentuação em determinadas palavras (Ex: “sabado” em vez de “sábado”; “Cesar” em vez de “César”); confusão entre o acento grave e o acento agudo (Ex: “á” em vez de “à”); confusão entre o som “s” e o som “ç” (Ex: “comesou” em vez de “começou”); Confusão entre o som “o” e o som “u” (Ex: “chuver” em vez de “chover”); confusão entre os sons “ss” e “ç” (Ex: “comessou” em vez de “começou”; “lessinho” em vez de “lencinho”). Uma vez mais, as palavras sublinhadas a vermelho pelo corretor ortográfico foram a base das deteções de erros nas palavras. Para corrigir essas palavras, as estratégias foram desde a utilização do próprio corretor ortográfico para o efeito, bem como conversar sobre os erros entre colegas e estagiária.

Mais uma vez, houve algumas chamadas de atenção por parte dos alunos para a utilização do código de cores: verde para as palavras/frases/ideias que foram acrescentadas e vermelho para as modificações em palavras que tinham erro ortográfico) (Ex: “Falta a cor da mudança do “s” para “ç” na palavra “começou”).

5.2.2. Momentos de escrita e reescrita a pares no computador

Seguidamente, irão ser apresentados os dados recolhidos nos momentos de escrita e reescrita a pares no computador. Saliento que o primeiro texto apresentado foi escrito e reescrito por ambas as alunas (B e R), com base num indutor sugerido pela minha colega de estágio (continuação de um excerto da história “A Fada Oriana”) e que fez parte de uma atividade para o seu projeto de investigação. O segundo texto foi escrito apenas pela aluna A, sendo que a aluna E apenas participou no melhoramento.

5.2.2.1. Texto das alunas B e R: “O Milagre” – 18/11/2013 e 19/11/2013

Assim que a atividade foi sugerida, as alunas demonstraram bastante entusiasmo, afirmando até que era uma atividade diferente do habitual.

De uma forma geral, as alunas não apresentaram dificuldades ao escrever as suas ideias diretamente no computador, sem antes escreverem no papel, apesar de apagarem várias vezes aquilo que escreviam e voltando a escrever de novo, mas de outra forma, aperfeiçoando a ideia que queriam escrever.

Durante a escrita e a reescrita foi possível verificar que foram detetados alguns erros ortográficos, sendo que o corretor ortográfico foi a base da maior parte dessas deteções dos erros. (Ex: Na palavra “derrepente” a aluna R diz: “O computador não conhece! Porquê?”; a aluna B responde: “Pois! Porque escreve-se separado!”; a aluna R volta a responder: “Ah, o computador é mesmo inteligente!”). Em relação à construção das frases, as alunas também conversam sobre o assunto (Ex: A aluna R diz: “Aqui tens que por um ponto final, faz mais sentido!”, sendo que a aluna B responde: “Sim, tens razão!”). Refletem também sobre a pontuação (Ex: A aluna B questiona: “Quando chegaram ou quando elas chegaram?”, pelo que a aluna R responde: “Quando chegaram à cidade”).

Em relação à formatação do texto, destacou-se a atenção dada aos parágrafos e às letras maiúsculas e minúsculas (Ex: “Ah, estamos-nos sempre a enganar, temos de por letra maiúscula nos nomes!”, “O nosso texto está maior”, “Sim, agora já tem parágrafos!”).

As alunas também discutiram ideias e tomaram decisões em conjunto. Logo no início do momento de escrita, as alunas combinaram as tarefas de cada uma (Ex: “Uma diz, e a outra escreve!”, “Eu faço uma frase e tu fazes outra.”). Em relação às ideias para o texto, observei que uma diz a ideia e a outra aprova ou não e, depois, escrevem a conclusão a que chegaram (Ex: “Quando elas chegaram ou quando chegaram?”, “Quando chegaram à cidade...”). Também verifiquei que, sempre que uma tinha dúvidas na escrita de alguma palavra, questionava sempre a colega (Ex: “Escrevo *empedi* ou *impedi*?”, “É com ‘i’, *impedi*!”).

Os tipos de erros ortográficos registados foram: confusão na fronteira de palavra e na utilização de “r” ou “rr” (Ex: Escreve-se “de repente” e não “derrepente”; Escreve-se “à cidade” e não “àcidade”); Confusão entre acento grave e acento agudo (Ex: Escreve-se “à” e não “á”); Confusão entre “ss” e “ç” (Ex: Escreve-se “feitiços” e não “feitissos”); Confusão entre “j” e “g” (Ex: Escreve-se “fugiram” e não “fujiram”).

Para corrigir estes erros, utilizam o corretor ortográfico do processador de texto para detetar o erro e conversam uma com a outra, de modo a tentarem perceber qual é o erro da palavra em questão.

5.2.2.2. Texto do aluno A melhorado com a ajuda do aluno E: “Os meus sobrinhos Duarte e Ricardo” – 2/12/2013 e 3/3/2013

No dia da escrita do texto, o aluno A mostrou-se bastante entusiasmado, sendo que, à pergunta: “Gostas de escrever no computador?”, o mesmo respondeu: “Sim! É divertido!”. No dia do melhoramento a pares, o aluno E também se mostrou interessado e participativo.

O aluno que escreveu o texto, ou seja, o autor, tinha as ideias e escrevia-as de imediato, sem hesitar. Escreveu o texto quase todo de seguida, ou seja, sem muitas situações de apagar e voltar a escrever. Porém, por várias vezes, durante a escrita do texto, o aluno fez pausas no que estava a escrever para reler o seu texto e verificar situações de Durante a reescrita, com a ajuda do colega, foram revistas situações de organização de ideias, construção frásica e outros erros ortográficos em relação a novas ideias que os alunos queriam escrever (Ex: E – “Usaste pontuação?” [Ao ler em voz alta os critérios do guião de melhoramento de texto]; A - “Sim, mas acho que temos de voltar a ler melhor...”; [Depois de lerem em conjunto] A – “Ah, aqui temos que apagar o ponto final, para eu acrescentar uma coisa!”; E – “Olha aqui...”; A – Oh! Aqui temos que colocar uma vírgula porque fazemos uma pausa!”; Eu – Leiam agora a primeira frase e vejam se faz sentido...” ; [Depois de lerem] Eu: “Dizes que foste aos teus sobrinhos ou que foste à casa dos teus sobrinhos?”; A – “À casa dos meus sobrinhos!”; Eu: E aqui... *Quando chegámos o sobrinho era bebé...* Achas que faz sentido dizeres em cima que foste ver os teus sobrinhos e agora dizes que um deles era bebé? Tens de explicar melhor o que queres dizer...”; A – Pode ser, *quando chegámos, vi o meu sobrinho bebé.*”; A – Olha aqui... *ele tinha um mês de idade, ele chamava-se Duarte (...)*”; E - “Isso repete! [referindo-se à palavra “ele”]; A – Podemos por um e e mudar *chamava-se* para *chama-se*, porque ele ainda existe, é vivo!”; Eu - “Então e aqui... *jantei lá e gostei de lá ir...* Tu já não disseste no primeiro parágrafo que tinhas jantado lá?”; A – “Sim!”; E – “Ele também disse que tinha gostado de brincar! E em baixo diz que gostou muito do dia! É a mesma coisa!”; Eu – “Boa sugestão!”).

Durante a escrita do texto, os alunos tomaram decisões acerca da formatação do mesmo, principalmente na questão dos parágrafos (Ex: A - “Hm... aqui esqueci-me de por uma vírgula...”; A - “Oh, não reparei que o computador sublinhou esta palavra!”; A - “Professora, pode ajudar-me com os parágrafos? / Eu - “Posso. Então, o que são os parágrafos?” / A - “Dizem uma informação...” / Eu - “Uma ideia, certo?” / A - “Certo...” / Eu - “Então vê a informação que dás no primeiro parágrafo...” / A - “Hm... no primeiro parágrafo é uma introdução, vou apresentar onde fui no fim de semana e quem fui visitar... e depois faço outro parágrafo, a explicar o que fiz lá! Está bem?” / A - “Está bem!”).

Os alunos também discutiram ideias e tomaram decisões em conjunto (Ex: A – “*No dia 18 de novembro eu e a minha família fomos de carro aos meus sobrinhos... se lermos com entoação, fazemos uma pausa e fica... no dia 18 de novembro, eu e a minha família (...)*”; E – Sim, é uma mini pausa, pomos uma vírgula.”; “E – “Ele era fofo? Já não é?”; A – “Pois! Que é muito fofo!”; E – “Pois, podemos acrescentar *muito...*”; E – Isto não faz sentido! *Tem 8 anos, brinquei à luta de almofadas!*”; A – “Hmm... como pode ficar?”; E – “... *e brinquei à luta de almofadas!*”; E – “Então mas brincaste sozinho?”; A – “Não! Brinquei com o Ricardo!”; E – “Então escreve...”).

Destaco os seguintes erros ortográficos: confusão entre acento grave e acento agudo (Ex: Escreve-se “à” e não “á”); Confusão entre “q” e “g” (Ex: “Escreve-se “quando” e não “guando). Para os corrigir, utilizam o corretor ortográfico do processador de texto para a deteção e discutem um com o outro o modo a tentarem perceber qual é o erro da palavra em questão.

5.3. Análise e interpretação dos dados recolhidos

Neste ponto do relatório, irei realizar a análise dos dados recolhidos, de acordo com a metodologia já apresentada. Será feita, então, uma análise de conteúdo, em que irei revelar as ideias que mais se destacaram durante o desenvolvimento do projeto, dividindo-as em categorias, analisando e interpretando cada uma delas. As categorias irão dividir-se da seguinte forma: o papel da motivação durante as atividades que envolvem a utilização do computador; o computador e o trabalho em grupo; o processador de texto e a escrita de textos; reflexão sobre a escrita. Para esta análise intervêm, não só, os dados recolhidos durante a observação e descritos nos pontos anteriores, mas também os recolhidos pelas entrevistas.

5.3.1. O papel da motivação durante as atividades que envolvem a utilização do computador

Ao longo de todos os momentos deste projeto, notei o interesse dos alunos pelo computador e a atitude com que encaravam cada uma das atividades. Apesar da familiaridade da maior parte destes alunos com as tecnologias (a grande maioria tem computador em casa, onde passa muito tempo a navegar na internet e a jogar), não lhes é familiar a sua utilização na escola, principalmente, dentro da sala de aula, pelo que esta situação de “ser novidade” e de “ser diferente do habitual” foi um ponto crucial no primeiro impacto entre a turma e as atividades.

Assim que iniciei o projeto, os alunos não se aperceberam, de imediato, o que estava a acontecer, ou seja, que eu estava a desenvolver um projeto de investigação e que o principal instrumento a utilizar ao longo desse projeto seria o computador. Isto aconteceu porque, tal como já referi anteriormente neste relatório, algumas das atividades já estavam inseridas numa rotina que os alunos tinham, por exemplo, todas as terças-feiras, fazer revisão de texto em coletivo, sendo que, as modificações ao texto a ser melhorado eram projetadas no quadro interativo. Ora, uma vez que este tipo de atividade, apesar de bastante interativa e não tão monótona como outras que são desenvolvidas em sala de aula (realização de fichas, leituras do manual, etc.) e, quando digo monótona, refiro-me à pouca interatividade desses momentos e ao facto de ser algo que é feito todos os dias e que, para eles, corresponde à normalidade de um dia na escola, não teve tanto impacto na motivação e no interesse dos alunos quanto a atividade de escrita e reescrita a pares no computador. Desta forma, gostaria de encaminhar esta parte da minha análise neste sentido: comparar o interesse que houve nos momentos de revisão de texto em coletivo com os de escrita e reescrita a pares no computador.

Sendo que, cada atividade tinha as suas características, parece-me claro que a motivação com que os alunos se entregaram a cada uma, também foi diferente. Por exemplo, nos momentos de revisão de texto em coletivo, apercebi-me que o foco da motivação estava no aluno cujo texto estava a ser melhorado e não tanto nos alunos que estavam a participar na melhoria do texto, apesar de muitos desses alunos também se mostrarem interessados, pelo que as sucessivas participações podem justificar esta situação. O autor do texto que estava a ser revisto, acabava por ser o centro de grande parte da atenção dada por parte de estagiária, professora e colegas da turma, pois, era a ele que eram dirigidas as questões (principalmente quando era um relato), era ele que tinha de autorizar, ou não, a entrada de novas ideias na sua história, ou seja, este aluno tinha a oportunidade de ser o grande gestor de tudo o que

estava relacionado com o seu texto, sendo que a estagiária e a professora cooperante eram meras mediadoras do momento, ajudando o aluno na sua gestão. Este sentido de responsabilidade fez com que estes alunos se sentissem ainda mais importantes dentro da sala de aula, pois percebiam que o seu trabalho estava a ser valorizado ao ser utilizado para uma atividade de escrita, onde seria um exemplo para toda a turma. Por outro lado, um aluno que tenha muitas dificuldades na escrita e uma fraca imaginação, mas que tenha muita vontade de escrever uma história, vai ver neste tipo de momentos uma oportunidade de ver a sua história crescer e o texto, apesar de ter sido revisto em conjunto com a turma, nunca vai deixar de ser o seu texto, ou seja, o aluno irá manter o seu sentido de pertença àquele texto e, no futuro, quererá voltar a estar no centro de uma atividade deste género, não só para ver o seu texto melhorado mas, também, para melhorar a qualidade da sua escrita. Foi, por exemplo, o caso da aluna I, que, quis, mais do que uma vez, que os seus textos fossem os “escolhidos” para o dia de melhoramento de texto. No geral, este é um tipo de atividade que também convida a um momento mais informal em sala de aula, onde todos os alunos podem dar a sua opinião sobre o texto a ser revisto e onde todos se sentem à vontade para expor as suas dúvidas e apresentar as suas sugestões, pelo que, o próprio ambiente gerado pela atividade é um bom fator de motivação para os alunos.

Em contrapartida aos momentos de melhoramento de texto em coletivo, temos a motivação gerada pelos momentos de escrita e reescrita a pares no computador. Esta atividade mostrou-se ser bem mais pessoal, pelo facto de o texto a ser escrito não estar a ser exposto perante a turma, mas sim, pelos próprios autores. Assim que foi dito, na turma, que iam ser selecionados alunos para irem ao computador, a pares, escrever um texto, gerou-se alguma confusão, mas encarei essa situação como algo positivo, pois o motivo da confusão era o facto de todos os alunos quererem ser os selecionados para tal. Ir ao computador escrever um texto, enquanto o resto dos colegas escreviam numa folha, como habitualmente, era uma fuga à rotina e uma forma diferente, divertida e interativa de realizar aquela atividade, tal como alguns alunos a descreveram. O facto de os alunos não irem sozinhos para o computador, mas sim, a pares, também foi positivo para o fator motivação, já que iriam poder conversar, discutir e construir algo com alguém, neste caso, um texto em que os dois alunos são os autores. No caso do aluno que escreveu o seu texto sozinho o interesse pela atividade não desapareceu, de todo, pois quando soube que iria ter a ajuda de um colega para melhorar o seu texto e que esse colega poderia ser selecionado por si, ficou bastante entusiasmado, tendo escolhido aquele que dizia ser o seu melhor amigo e que costumava trabalhar bem com ele.

Em suma, penso que o aspeto da motivação esteve sempre presente ao longo do processo de investigação, tendo-se revelado de formas distintas em cada uma das atividades realizadas.

5.3.2. O computador e o trabalho em grupo

Ao longo dos momentos de observação, foi notório o papel do trabalho em grupo para o desenrolar das atividades. Em primeiro lugar, porque foi um dos aspetos que contribuíram para o fator motivação, tal como referi no ponto anterior. Em segundo lugar, porque o trabalho em grupo promoveu momentos de partilha de informação, troca de opiniões, bem como de reflexão sobre a escrita.

Durante a construção do quadro teórico deste relatório, destaquei a Teoria Construtivista, como uma forma de relacionar a maneira como os alunos aprendem e a utilização do computador, e verifiquei que essa aprendizagem não é adquirida, mas sim, construída em interatividade com o meio e os seus intervenientes. Neste sentido, também abordei a Zona de Desenvolvimento Proximal de Vigotsky, que Fino (2001), afirmou ser uma área onde a criança consegue resolver os seus problemas sozinha ou com a ajuda de adultos ou de outros colegas. É neste sentido que gostaria de refletir acerca do trabalho em grupo em atividades que envolvam o computador, partindo das situações observadas durante o projeto. Foi-me possível verificar que os alunos, ao trabalharem em conjunto com os colegas, seja a pares, seja em coletivo, estavam mais atentos às situações, bem como mais disponíveis para a aprendizagem dos conteúdos a serem abordados. A capacidade de resolução de problemas ia sendo desenvolvida, através da discussão com o(s) outro(s), sendo que, no final, todos chegavam a uma conclusão, ou seja, em conjunto iam construindo conhecimento. Assim sendo, posso dizer que este conhecimento foi construído em conjunto com os intervenientes do meio, neste caso, os colegas, a estagiária e a professora cooperante. Nos momentos de revisão de texto em coletivo, foi fundamental o trabalho em cooperação, a troca de ideias, as discussões, as partilhas de opiniões, pois foi uma forma de chegar ao objetivo principal, a revisão de um texto. O computador, acabou por ser um instrumento que, aliado ao trabalho em grupo, tornou possível este tipo de momentos de uma forma prática. Se refletirmos acerca dos momentos de escrita e reescrita a pares no computador, acabamos por chegar à mesma conclusão, com a diferença de que, em vez de uma turma, temos dois alunos a trabalharem em conjunto para construir um texto -. O computador entra, novamente, como um meio de chegar a um fim, ou seja, como um instrumento de trabalho para escrever esse texto. Aqui, já

sem a utilização do quadro interativo, mas sim, do monitor e do seu ecrã, que permite que, enquanto um aluno escreve, o outro esteja a visualizar, de imediato aquilo que está a ser escrito. Se quiserem trocar de papéis, ou seja, o que estava a visualizar passa a ser o que está a escrever, a qualquer momento podem fazê-lo, sem a preocupação de a letra ser diferente (se escrevessem numa folha, isso iria acontecer). Portanto, verifiquei que o computador é um instrumento que favorece o trabalho em grupo, mas o trabalho em grupo também é um meio ou uma razão, para se poder utilizar o computador.

5.3.3. O processador de texto e a escrita de textos

O computador permite a utilização de vários tipos de programas. No que se refere à escrita, podemos utilizar, por exemplo, um processador de texto.

Ao longo do projeto, verifiquei que vários alunos estavam já familiarizados com o computador e com o processador de texto, sendo que, este fator foi essencial no decorrer das atividades. Os alunos já sabiam, de antemão, que num processador de texto podiam escrever textos através da utilização de um teclado, que podiam apagar as vezes que quisessem e voltar a escrever, mudar o tamanho e o tipo de letra. Alguns afirmaram até que, em casa, gostavam de ir ao computador para escrever textos e fazer cópias.

Ora, nos momentos de melhoramento de texto, o processador foi utilizado. O texto era exposto na folha do programa e projetado no quadro interativo. Neste caso, o processador não serviu para escrever um texto, mas sim, para se fazer a sua revisão e melhoramento (para o reescrever). Verifiquei que o processador se mostrou bastante útil, já que podíamos partir de qualquer ponto do texto para apagar alguma frase que estivesse a mais ou que não fizesse sentido, ou, por outro lado, acrescentar mais informação, sem que fosse necessário apagar tudo e voltar a escrever. Nos momentos a pares no computador, os alunos também se revelaram familiarizados com esse aspeto.

No que diz respeito à própria formatação de um texto, o processador também permitiu que os alunos fizessem a sua divisão por parágrafos, bem como a colocação de um título, ou seja, tudo aspetos que eles também já faziam ao escrever o texto na folha de papel. Portanto, isto permite-me dizer que, quando trabalhavam com o processador de texto, estes alunos transferiam aquilo que já sabiam e que costumavam utilizar ao escrever numa folha de papel. Outro aspeto que achei

interessante observar foi a ortografia. O processador de texto está preparado com um corretor ortográfico que pode ser ligado ou desligado, conforme o gosto do seu utilizador. No caso desta investigação, o corretor ortográfico esteve sempre ligado e foi bastante positivo perceber que isso ajudou estes alunos na deteção de palavras mal escritas, ou até mesmo de frases que não faziam sentido. De acordo com os dados recolhidos, a maior parte dos alunos apenas o utilizou para a deteção dos erros e não para a sua correção, ou seja, não clicavam em cima da palavra sublinhada a vermelho para ver quais as sugestões de palavras que o próprio corretor dava. Esta situação também me pareceu positiva, pois isso levou a que os alunos conversassem acerca dos próprios erros e tentassem perceber onde estava o erro, ao invés de lhes ser dada a palavra já bem escrita. Não digo que esta última ideia também não seja uma boa forma de perceber onde estava o erro, pois isso obrigava os alunos a fazerem a comparação entre a palavra mal escrita e a palavra bem escrita, mas não passava disso. Em contrapartida, o desconhecer onde se encontrava o erro obrigava-os a pensar mais, a conversar. A maior parte dos alunos desconheciam o facto de ser possível clicar em cima da palavra mal escrita e ver as sugestões de palavras do corretor e, os alunos que já conheciam esta opção, raramente se lembravam de a utilizar, o que me leva a crer que, para eles, essa opção não era relevante, já que, normalmente, nesta turma, os erros são corrigidos, conversando sobre eles e sobre o seu sentido. Em relação à pontuação, verifiquei dificuldades ao nível do teclado, na forma como os sinais são introduzidos. Contudo, essa questão não foi inibidora de utilizar pontuação por parte dos alunos, pelo contrário, estes mostraram muita vontade em aprender e em perceber como é que se colocavam determinados sinais de pontuação com o teclado do computador. Também verifiquei que, o facto de os alunos estarem a visualizar a pontuação no próprio teclado, fez com que estes conseguissem, mais rapidamente, perceber qual era o sinal que deveriam utilizar em determinada situação, mesmo sem se lembrarem do seu nome, pois basta conhecerem o símbolo para o poderem introduzir.

Outro aspeto interessante de observar foi em relação ao facto de, no teclado do computador, as letras estarem todas em maiúsculas. Não observei, nem me apercebi de nenhuma intervenção por parte dos alunos em relação a esse aspeto, quer seja um comentário, quer seja uma dificuldade. Os alunos já sabiam que cada tecla representava uma letra, bem como se a escrevessem, ela iria ficar em minúscula e, só clicando na função de letra maiúscula, esta ficava como tal. Desta forma, foi possível que os alunos escrevessem os seus textos, colocando as maiúsculas e as minúsculas nos devidos sítios. Entretanto, o próprio corretor ortográfico tinha ativa uma função relacionada com as letras maiúsculas e minúsculas. Sempre que um aluno escrevia

uma frase, colocava um ponto final e continuasse a escrever com letra minúscula, automaticamente, o corretor fazia a transformação da primeira letra da primeira palavra, escrita depois do ponto final, para letra maiúscula. Nos momentos de escrita a pares, foi interessante observar a reação dos alunos acerca desse aspeto, mostrando-se admirados mas, ao mesmo tempo, agradecidos, pois se tinham esquecido de modificar a letra.

O corretor ortográfico mostrou-se bastante útil na escrita de textos pois, para além de ser uma atividade diferente do habitual, permite o desenvolvimento de algumas aprendizagens e conteúdos do programa, de uma forma mais interativa do que quando escrevem os seus textos no papel. Desde pontuação, ortografia, divisão por parágrafos, tudo é possível fazer, tal como também já faziam na folha de papel. Para além disso, penso que a utilização do corretor ortográfico acaba por ser uma forma de promover um pouco a autonomia dos alunos nestes momentos, já que, ao detetar os erros, faz com que o aluno não necessite tanto da intervenção do professor. Mais uma vez, estamos perante uma ideia construtivista, pois é o próprio aluno que chega ao conhecimento e é agente da sua própria aprendizagem.

5.3.4. Reflexão sobre a escrita

Tal como já referi, o trabalho em grupo e a pares permitiu com que os alunos refletissem sobre a própria escrita. Os momentos de reflexão acerca daquilo que se escreveu foram bastante importantes para esclarecer dúvidas e até mesmo para se desenvolver, ainda mais, o processo de escrita de textos.

Estes momentos de reflexão dizem respeito à metalinguística, aspeto abordado no quadro teórico deste relatório e que está previsto no programa de Língua Portuguesa como um dos pontos fundamentais a desenvolver com os alunos. Durante as atividades desenvolvidas no âmbito deste projeto, verifiquei que os alunos tomavam decisões acerca do rumo dos seus textos, principalmente, nos momentos de escrita e reescrita a pares. Conversavam, tomavam decisões e tentavam resolver os problemas que apareciam durante esse processo, nomeadamente, a correção de erros ortográficos. Nos momentos em coletivo, ao reverem um texto, o mesmo acontecia, mas com mais opiniões partilhadas e mais intervenções sobre o texto, pois a quantidade de alunos a participar era maior.

Foi, também, bastante interessante verificar que, durante os momentos de escrita e reescrita a pares, os alunos envolvidos transferiam aquilo que era feito em coletivo durante a revisão de um texto. Provavelmente, esta era a referência que eles tinham

em relação a escrever em conjunto e, então, faziam perguntas um ao outro, perguntavam como é que se poderia escrever uma determinada palavra, davam sugestões acerca do rumo da história e, no fim, escolhiam aquela com que ambos estavam de acordo, ou seja, eram feitas negociações para que o texto ficasse do agrado de ambos, tal e qual como era feito nos momentos coletivos, para que as ideias e sugestões ficassem de acordo com o que o autor mais gostasse. Mais uma vez destaco o trabalho em grupo, desta vez, no sentido da reflexão sobre a escrita. Percebi que os alunos, compreendiam melhor as suas dificuldades e as suas dúvidas, conversando e pensando sobre elas. Partilhando com o colega, questionando a estagiária ou a professora cooperante, mas sempre conversando sobre o assunto. Portanto, posso dizer que, o trabalho de grupo, com estes alunos, promoveu a reflexão sobre a escrita e o desenvolvimento da metalinguística.

6. Conclusões

6.1. Conclusões da investigação

Este é o último capítulo deste relatório, onde apresento as conclusões acerca do projeto de investigação desenvolvido. Assim sendo, retomo a questão de partida – “Quais os contributos da utilização do computador nos momentos de escrita e revisão de texto?”-. Antes de responder a esta questão, parece-me necessário responder, primeiro, às subquestões que também orientaram todo o projeto:

- **A utilização do computador pode ajuda a aumentar o interesse e a motivação dos alunos, para a escrita?**

A motivação na realização de atividades dentro de uma sala de aula é um aspeto fundamental para que os alunos consigam alcançar as aprendizagens. De uma forma geral, penso que, alunos motivados e interessados, trabalham mais e aprendem melhor. Então, dado os alunos estarem familiarizados com o computador e com o processador de texto e gostarem da interatividade que este aparelho oferece, esta seria uma boa oportunidade para perceber se atividades que envolvem o computador, nomeadamente, atividades de escrita, eram promotoras de motivação. Contudo, as conclusões a que cheguei sobre esta subquestão não podem ser generalizáveis, por um lado, pelo pouco tempo que tive no terreno, bem como o reduzido número de alunos, por outro lado, porque o que funciona com este grupo de alunos, pode não funcionar com outros e vice-versa.

Para responder a esta questão, irei começar por basear-me numa das respostas da professora cooperante na entrevista realizada, pelo que passo a citar:

“Acha que a utilização do computador em determinadas atividades pode ajudar a aumentar a motivação dos alunos para a escrita? Porquê?”

R:- Os alunos gostam de escrever no computador. Se isso os motiva para a escrita, só por si, não me parece. A motivação para a escrita vem de um conjunto de ações com intencionalidade pedagógica. Os alunos motivam-se quando os seus textos são enriquecidos e eles sentem que dessa forma aprendem melhor. Quando os seus textos são publicados na turma ou na escola, por exemplo em livros produzidos por eles, para a biblioteca, para os correspondentes, para um blogue ou para o jornal, etc. Nesse sentido o

computador é um instrumento ao serviço da comunicação e isso motiva os alunos porque se dá um sentido social às produções realizadas.”.

De facto, de acordo com a investigação realizada, fiquei com a ideia de que só o computador, por si só, não é motivador para a escrita. Possivelmente, poderá ajudar na motivação pelo momento em si, pelas atividades no geral, pelo facto de ser um instrumento interativo, mas a motivação para a escrita tem de partir de outros aspetos, tal como a professora cooperante nomeou: o professor tem que organizar e planear um conjunto de ações com intencionalidade pedagógica, que poderão passar por publicar os textos escritos pelos alunos num jornal, na biblioteca, num blogue ou até mesmo fazendo correspondência com outras turmas de outras escolas. O facto de os alunos saberem que os seus textos irão ser lidos por outras pessoas, noutras locais, poderá ser incentivador para a escrita, já que o aluno poderá vir a esforçar-se mais no seu texto, se lhe for dito, de antemão, que o mesmo irá ser exposto em algum lado. No caso desta investigação, os textos dos alunos não foram publicados para a comunidade, mas o texto de um determinado aluno era lido por toda a turma, o que já me parece um fator favorável a que o aluno ganhe a responsabilidade de escrever um texto com o mínimo de condições reunidas (título, pontuação, ideias organizadas, parágrafos, etc.), pois, quando o escreve, não sabe se o seu será o selecionado ou não. A professora cooperante também referiu o fator do melhoramento de texto nesta motivação para a escrita. Realmente e, tal como referi no capítulo anterior, os alunos cujos textos estavam a ser melhorados demonstravam sempre um grande entusiasmo nesses momentos, pois viam que, o texto que tinham escrito, estava a ganhar uma nova forma, estava a ser aperfeiçoado, nunca perdendo as ideias e o rumo original. Isso foi muito motivador para aqueles alunos. Destaquei, também, o caso de uma aluna que pediu, mais do que uma vez para que o seu texto fosse o escolhido para ser melhorado, pelo que me faz muito sentido a resposta da professora cooperante.

Portanto, a conclusão a que posso chegar sobre esta subquestão é que, de facto, o computador, por si só, não é motivador da escrita, mas ajudou os alunos no interesse pela atividade em si, pelo momento, pois foi um instrumento utilizado para chegar a um determinado fim. Penso que os alunos ficaram entusiasmados pelo facto de irem utilizar o computador e não, propriamente, por irem escrever o texto pois, textos, eles escrevem todas as semanas. Contudo, escrever o texto no computador tornou o momento diferente, mais interativo e colaborativo, já que a ajuda de um ou mais colegas foi fundamental para o desenrolar dos momentos e isso fez com que o computador ajudasse na motivação pela atividade em si.

- **Escrever textos no computador também promove as aprendizagens do Programa de Língua Portuguesa? Quais?**

Ao longo do capítulo anterior foi-me possível verificar diversas situações em que estavam envolvidos conteúdos programáticos. Tanto nos momentos de escrita e reescrita a pares, como no nos momentos de melhoramento de texto em coletivo, os alunos tiveram contacto com situações de correção ortográfica, formatação de texto, organização de ideias, portanto, diversas aprendizagens previstas no programa de Língua Portuguesa.

Ao escreverem os seus textos no computador, os alunos estavam a desenvolver o seu sentido de direccionalidade da escrita, utilizar, corretamente maiúsculas e minúsculas (principalmente, através da utilização do teclado), a utilizar parágrafos, a utilizar os sinais de pontuação (vírgula, ponto final, ponto de interrogação, ponto de exclamação, dois pontos, reticências) (Reis, 2009, p. 41). Estavam, também, a desenvolver a textualização, ou seja, a redação de textos “respeitando as convenções gráficas e ortográficas de e de pontuação” (p. 42), bem como “rever os textos com a ajuda do professor: identificar erros, reescrever o texto, expandir o texto” e “cuidar da apresentação final dos textos”, ou seja está a ser trabalhada a revisão e os tipos de erros (p. 42). Para além disso, está também presente, na textualização, as questões da “coesão e coerência”, da “progressão temática” e da “configuração gráfica: pontuação e sinais auxiliares de escrita, ortografia” (p. 42).

Outro tema que o programa prevê, é a metalinguística, ou seja, a reflexão sobre a própria língua. No capítulo teórico desta investigação, fiz referência à metalinguística, nomeadamente, através da consulta ao programa de Língua Portuguesa, que afirma que, durante uma análise linguística, desenvolve-se “a consciência linguística, no sentido de transformar o conhecimento implícito em conhecimento explícito da língua” (pág. 23), portanto, nos momentos de melhoramento de texto em coletivo e a pares, esta componente do programa esteve sempre bem presente, pois os alunos conversaram sobre a própria escrita, tomando decisões e refletindo sobre elas.

Concluindo, ao escreverem um texto no computador ou numa folha de papel, os alunos estarão a desenvolver aprendizagens semelhantes no que se relaciona com os conteúdos. Contudo, as atividades de escrita podem ser variadas, nomeadamente, através da utilização do computador, já que este tipo de atividade vai ao encontro dos descritores de desempenho e conteúdos do programa: “Utilizar processos de planificação, textualização e revisão, utilizando instrumentos de apoio, nomeadamente

ferramentas informáticas” (Reis, 2009, p. 26); “Copiar textos, tendo em vista a recolha de informação: de modo legível e sem erros; em suporte de papel ou informático” (Reis, 2009, p. 41).

- **É possível a utilização do computador em momentos de escrita colaborativa? Que contributos pode dar o computador nesse tipo de atividade?**

No capítulo referente ao enquadramento teórico desta investigação, abordei a escrita colaborativa, afirmando que, através do conhecimento dos outros, é possível melhorar e transformar um texto, mesmo durante o processo de escrita. Portanto, foi a conversar com os outros que os alunos melhoraram os seus textos, tanto em coletivo, como a pares, pelo que o computador entrou como um instrumento facilitador desse processo. É possível realizar atividades que promovam a escrita colaborativa, sem ser necessário utilizar o computador, por exemplo, escrevendo uma história coletiva no quadro da sala, ou colocando os alunos, em pares ou em grupos, a escreverem uma história conjunta, numa folha de linhas. O importante é os alunos discutirem as suas ideias e chegarem a um consenso na história que querem escrever, portanto, sim, o computador pode ser utilizado para momentos de escrita colaborativa. Contudo, penso que o computador pode adicionar mais algumas vantagens para este tipo de momentos. Primeiramente, porque foi um instrumento que se mostrou ser prático para o trabalho em grupo. Por exemplo, nos momentos de escrita e reescrita a pares, torna-se muito mais fácil de visualizar e alterar aquilo que está a ser escrito do que numa folha de papel. Enquanto um dos alunos está a escrever, o outro consegue ir seguindo através da leitura no monitor, já que o processador de texto tem a opção de se poder colocar *zoom* na página onde se está a escrever, permitindo que essa visualização por parte dos alunos seja mais clara. Numa folha de papel, isso não acontece. Outra questão muito importante é a dos diferentes tipos de letras dos alunos. Num trabalho de escrita em grupo, normalmente, há sempre mais do que um aluno que quer participar na escrita propriamente dita do texto e, então, há a tendência natural para que a organização do grupo seja do género “agora escrevo eu, depois escreves tu”, tal como foi possível verificar durante a minha observação dos pares que estiveram a escrever no computador. Porém, numa folha de papel, torna-se pouco estético ter uma secção do texto escrito com uma caligrafia e outra secção escrita com outra caligrafia. Claro que existe sempre a opção de, no final, se passar o texto a limpo para outra folha, ou seja, num primeiro momento se escrever o rascunho e depois a versão final. Mas nessa versão final, terá que ser sempre o mesmo aluno a escrever. Se o texto for

escrito diretamente no computador, podemos “saltar” a fase do rascunho. O texto é escrito sempre na mesma página e todos os alunos podem participar nessa escrita sem o “medo” de ficar com caligrafias diferentes. Por outro lado, podem apagar na folha de processador de texto as vezes que forem necessárias sem que esta fique com as marcas da escrita, que, esteticamente, não fica muito bem num produto final. No computador, o texto pode ser impresso de imediato já no seu estado final.

Em suma, o computador pode ser utilizado em atividades de escrita colaborativa por se ter demonstrado bastante útil nos aspetos referidos.

Tendo em conta as reflexões sobre as subquestões que coloquei, já posso responder à minha questão de partida. Posso então dizer que, a utilização do computador, nomeadamente, do processador de texto, pode apresentar algumas potencialidades no decorrer de atividades de escrita e revisão de texto. Claro que não posso afirmar que a escrita dos alunos melhorou desde que foram introduzidas mais atividades de escrita no computador nas aulas, por um lado pelo que já foi referido acerca da motivação para a escrita e, por outro, porque não tive tempo suficiente no terreno para verificar esse tipo de transformação. Porém, o processador de texto mostrou-se um bom instrumento para trabalhar a escrita, no sentido de poder ser um complemento a outras atividades planeadas pelo professor com uma determinada intencionalidade pedagógica.

6.2. Dificuldades e limitações da investigadora

Penso que é importante destacar e refletir acerca das dificuldades sentidas desde o início do projeto e no seu decurso.

Em primeiro lugar, posso dizer que o facto de ter sabido, com antecedência, que o meu terceiro período de estágio seria no mesmo local que no ano letivo anterior, tranquilizou-me por poder começar a trabalhar com mais antecedência, começar a pensar num tema para dar rumo à minha investigação, principalmente, um tema que fizesse sentido naquele contexto, naquela turma e naqueles alunos que eu já conhecia do ano anterior e me permitisse pensar com tempo num conjunto de atividades provenientes desse tema. A escolha da temática, para mim, foi clara: as TIC. Entretanto, demorei bastante tempo a pensar em como abordar as TIC naquela turma. Aliada à Língua Portuguesa? Aliada à Matemática? Aliada

ao Estudo do Meio? Às três áreas curriculares? Durante este período de reflexão, lembrei-me que a professora cooperante dava muita importância à escrita de textos e à sua revisão, sendo que, no estágio anterior, por sugestão da professora cooperante, fizemos alguns momentos de revisão de texto com o computador e o quadro interativo. Estas atividades foram, em parte, uma forma de a professora cooperante conseguir dominar um pouco mais a tecnologia com o contributo das estagiárias, de forma a tirar partido dos equipamentos tecnológicos presentes na sala de aula. Ao lembrar-me destes momentos, pensei que a minha investigação poderia seguir este rumo, na utilização do computador (TIC) na escrita e revisão de textos (Língua Portuguesa).

Outra dificuldade sentida foi a escolha dos alunos que iriam fazer parte da investigação. Envolver todos os alunos (de forma individual) estava fora de questão, pois eu não iria ter tempo suficiente no terreno. Mas que alunos seleccionar? A professora cooperante foi uma ajuda fulcral nesta etapa, pois ela conhecia os seus alunos melhor do que eu, mesmo apesar de eu já os conhecer do estágio anterior.

Entretanto, ainda antes de iniciar o estágio, tive uma Unidade Curricular chamada Seminário de Intervenção e Projeto (S.I.P.) e que foi bastante útil para o início das questões metodológicas relacionadas com a investigação. Senti-me muito apoiada nesta fase, pois era a base do desenvolvimento de todo o projeto. Contudo, não pude deixar de sentir algumas dificuldades, pois estava a realizar um projeto de investigação pela primeira vez. Essas dificuldades focaram-se, principalmente, no enquadramento do projeto num determinado paradigma, bem como as questões da investigação-ação, já que, no meu caso, não chega a ser totalmente uma investigação-ação, mas apenas o consegui perceber graças a todo o apoio e acompanhamento que tive neste aspeto.

Já no contexto de estágio e, durante as atividades de escrita e revisão de texto a pares, senti outra dificuldade. O objetivo seria eu apenas observar as interações e o desenvolvimento do trabalho dos alunos. Contudo, foi-me praticamente impossível não intervir em determinados momentos. Acabei por intervir sempre que os alunos me solicitavam apoio, pois, estando ali mesmo ao lado, era normal da parte deles o fazer. Seria impossível sentar-me junto deles e dizer: “Podem começar a trabalhar, mas vamos fingir que eu não estou aqui porque preciso de tirar umas notas para o meu trabalho”. Tive de pensar que o meu papel era de observadora-participante e que a minha intervenção era inevitável enquanto professora estagiária.

A realização das entrevistas em grupo, foi, para mim, a parte mais difícil da recolha de informação. Esta situação deve-se ao facto de eu ter realizado as entrevistas em grupo, ou seja, um ambiente propício a conversas paralelas, interrupções constantes, distração dos alunos, bem como as influências nas respostas uns dos outros. Tenho a noção de que o horário em que as entrevistas foram realizadas não foi o mais adequado, pois acabou por acontecer numa parte da hora de almoço dos alunos. Foi complicado gerir o facto de eles estarem constantemente a questionar quando poderiam ir brincar com o resto dos colegas que estavam no recreio. Contudo, acho que era, de facto, a única possibilidade de conseguir juntar todos os alunos envolvidos. No que diz respeito à entrevista à professora cooperante e, com muita pena de ambas as partes, não foi possível realizá-la presencialmente, tal como expliquei na metodologia. A professora tinha sempre reuniões após o tempo letivo e as horas de almoço também eram sempre complicadas, já que era necessário refletir acerca da nossa prática pedagógica e sobre outras atividades desenvolvidas no âmbito da mesma. Gostava de salientar, também, o facto de eu não ser a única estagiária presente na sala e desenvolver um projeto de investigação, pelo que era necessária muita organização da parte das três para que conseguíssemos conversar e refletir acerca de todas as questões realmente importantes. A opinião da professora cooperante foi muito importante para mim durante o desenrolar de toda a investigação, sendo que a mesma afirmou que este foi muito relevante, já que “hoje em dia não se imagina a escola sem espaço para as novas tecnologias em sala de aula. A opção pela escrita e trabalho de texto, com o recurso ao computador foi ao encontro das necessidades dos alunos e favoreceu diversas aprendizagens”.

Para terminar, penso que o período de estágio foi bastante curto e isso acabou por influenciar um pouco o seu desenvolvimento. As supostas semanas em estágio acabaram por não ser semanas completas, mas sim apenas três dias (segundas, terças e quartas). Sempre que voltava numa segunda-feira ao contexto de estágio, sentia que tinha perdido alguns momentos importantes da rotina daquela turma e, parecendo que não, existia sempre uma quebra, por pequena que fosse, no nosso relacionamento com os alunos.

Bibliografia

- Alves, M. G. & Azevedo N. R., (2010). – Investigar em Educação: Desafios da Construção de Conhecimento e da Formação de Investigadores num Campo Multi-Referenciado. Óbidos: Várzea da Rainha Impressores, S.A.
- Aires, L. (2011). Paradigma Qualitativo e Práticas de Investigação Educacional. Lisboa: Universidade Aberta.
- Amante, L. (2007). Infância, escola e novas tecnologias. As TIC na Educação em Portugal: Concepções e Práticas. Porto: Porto Editora.
- Ander-Egg, E. (1993). Técnicas de Investigación Social. Viamonte: Magisterio del Rio de la Plata.
- Barbeiro, L. F. (1999). – Os Alunos e a Expressão Escrita – Consciência Metalínguística e Expressão Escrita. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Barbeiro, L. F. & Pereira, L. A. (2007). O Ensino da Escrita: A Dimensão Textual. Lisboa: Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Bastos, M. (2005). *ex-Crever? Literatura, Linguagem, Tecnologia*. São Paulo: Pontífica Universidade Católica de São Paulo.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1991). Investigação Qualitativa em Educação – Uma Introdução à Teoria e aos Métodos. Porto: Porto Editora.
- Botelho, F., Rodrigues, M. R. (2011). *O digital e a aprendizagem de Português língua não materna*. In Universidade de Aveiro (ed.), Atas do ICEM-SIIE 2011 – *Old meets new – media in education* (pp. 495-501). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Cabral, M. (2001). Escrita na sala de aula : uma abordagem processual. *Revista Portuguesa De Educação*, pp. 253-271.

- Carmo, H.; Ferreira, M. M. (1998). Metodologia da Educação: Guia para Auto-Aprendizagem. Lisboa: Universidade Aberta.
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2009). Investigação-Ação: Metodologia Preferencial nas Práticas Educativas. Psicologia, Educação e Cultura, pp. 455-479.
- Farago C. C.; Fonfoca, E. A Análise de Conteúdo na Perspetiva de Bardin: do rigor metodológico à descoberta de um caminho de significações. Consultado em: <http://www.lettras.ufscar.br/linguasagem/edicao18/artigos/007.pdf>
- Fernandes, D. (1991). Notas sobre os paradigmas de investigação em educação. Revista Noesis: Direção-Geral da Educação, pp. 64-66.
- Fernandes, M. (2014). O ensino e aprendizagem da escrita com recursos digitais: a aula de língua portuguesa no 5º ano de escolaridade. Lisboa : Universidade Aberta
- Fino, C. N. (2001). Vygotsky e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP): três implicações pedagógicas. Revista Portuguesa de Educação, vol. 14, nº 2, pp. 273-291).
- Gerardt, T., & Silveira, D. (2014). Métodos de pesquisa. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Gonçalves, F., Guerreiro, P., Freitas M. J. (2011). O Conhecimento da Língua: Percursos de Desenvolvimento. Lisboa: Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Miranda, G. L. (2007). Limites e Possibilidades das TIC na Educação. Sísifo: Revista de Ciências da Educação. Nº 3, Maio/Agosto, pp. 41-50.

- Mota, P. A. & Coutinho, C. P. (2011). – A Utilização das TIC no 1º Ciclo do Ensino Básico: Um Estudo Exploratório num Agrupamento TEIP do Porto. VII Conferência Internacional de TIC na Educação.
- Niza, S. (1998). A Organização Social do Trabalho de Aprendizagem no 1º Ciclo do Ensino Básico. IIE Edições: Inovação, Nº11, pp. 77-98.
- Oliveira, E., Ens, R., Andrade, D. B. S., Mussis, C. R. (2003). Análise de Conteúdo e Pesquisa na Área da Educação. Curitiba: Revista Diálogo Educacional, vol. 4, nº 6, maio/agosto, pp. 1-17.
- Oliveira, M., & Freitas, H. (1998). Focus Group – Pesquisa qualitativa: resgatando a teoria, instrumentalizando o seu planeamento. *Revista de Administração*, pp. 83-91.
- Pais, A. ; Carvalho, M. (2000) - Materiais Multimédia para o Ensino da Língua e Cultura portuguesa. *ágora - Revista da Associação dos Professores de Português em Espanha*. Madrid. Nº 2, Abril/Junho, p. 18-22
- Papert, S. (1997). *Família em Rede*. Lisboa: Relógio de Água.
- Papert, S. (2001). Change and resistance to change in education. Taking a deeper look at why school hasn't changed. *Novo conhecimento, nova aprendizagem*, 61-81.
- Peruzzo, C. M. (2003). DA OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE À PESQUISA-AÇÃO. Em Atas do XXVI Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação. São Paulo: INTERCOM – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação.
- Pessoa, A. (1999). *Movimento da Escola Moderna Portuguesa*. Lisboa: Universidade de Lisboa – Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Pires, S. (2009). As TIC no Currículo Escolar. *EDUSER: Revista de Educação*. pp. 43-54.

- Pocinho, S. & Gaspar, J. P. (2012). O uso das TIC e as alterações no espaço educativo. Exedra: Revista Científica da ESEC. pp. 143-154.
- Ponte, J. P. (1994). O Projecto MINERVA Introduzindo as NTI na Educação em Portugal.
- Porto Editora. (2014). *Idealismo*. Obtido em 22 de 05 de 2014, de Infopedia: [http://www.infopedia.pt/\\$idealismo,2](http://www.infopedia.pt/$idealismo,2)
- Porto Editora. (2014). *Impressora*. Obtido em 22 de 05 de 2014, de Infopedia: <http://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/impressora%3bjsessionid=x-GTnj8+fMf6W7Tcvh3aGw>
- Porto Editora. (2014). *Positivismo (filosofia)*. Obtido em 22 de 05 de 2014, de Infopedia: [http://www.infopedia.pt/\\$positivismo-%28filosofia%29](http://www.infopedia.pt/$positivismo-%28filosofia%29)
- Quivy, R., & Van Campenhoudt, L. (1998). Manual de investigação em ciências sociais. Lisboa: Gradiva.
- Reis, C., Dias, A. P., Cabral, A. T. C., Silva, E., Viegas, F., Bastos, G., Mota, I., Segura, J., Pinto, M, O. (2009). Programa de Português do Ensino Básico. Lisboa: Ministério da Educação.
- Rodrigues, M. R. (2013). A integração didática das TIC numa sala de 1º CEB: estudo de caso. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Santos, J. L. (2006). A Escrita e as TIC em Crianças com Dificuldades de Aprendizagem: um ponto de encontro. Minho: Universidade do Minho – Instituto de Estudos da Criança.
- Silva B. D., & Silva, A. M. C. (2002). Programa Nónio Século XXI: O Desenvolvimento dos Projetos das Escolas do Centro de Competência da Universidade do Minho

– Relatório Final de Avaliação (1997-2001). Minho: Centro de Investigação em Educação.

Santos, L., & Ponte, J. P. (2002). A prática lectiva como actividade de resolução de problemas: Um estudo com três professoras do ensino secundário. *Quadrante*, 11(2), 29-54.

Tavares, C, F. & Barbeiro, L. F. (2011). As Implicações das TIC no Ensino da Língua. Lisboa: Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Teixeira, M., Novo, C., & Neves, E. (2011). Abordagens Relevantes para o Ensino da Escrita – Do Papel ao Digital. *Interacções*, pp. 238-258.

Vasconcelos, T. – Trabalho por Projectos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias. Lisboa: Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular – Ministério da Educação e Ciência.

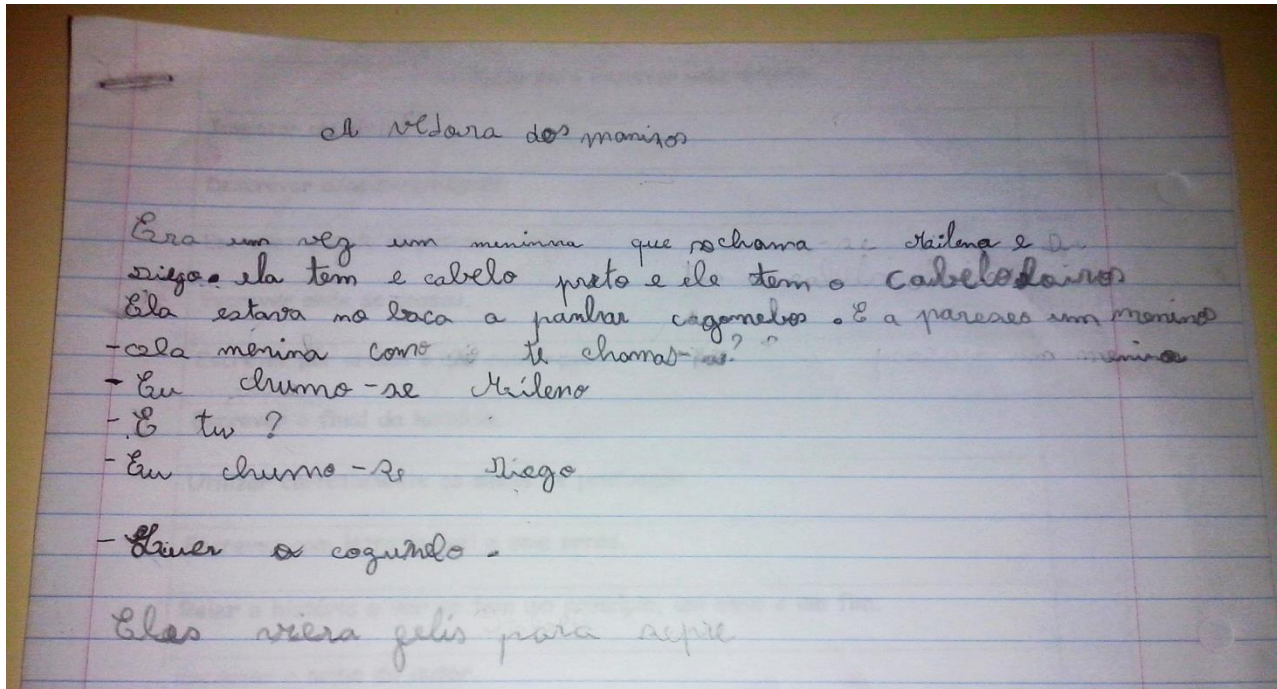
Apêndices

Apêndice 1 – Texto original do "D", escrito no computador.

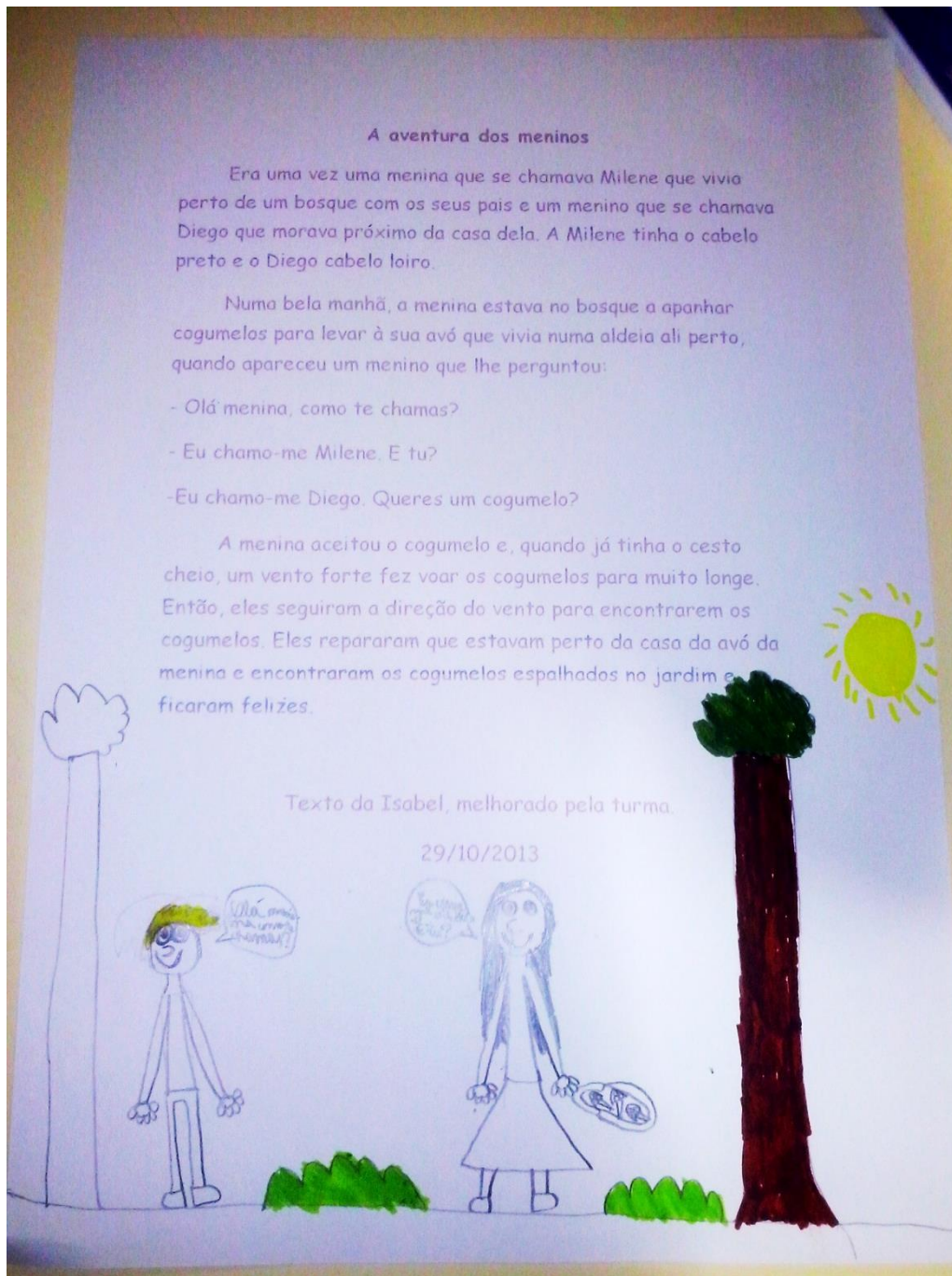
De ida a casa da minha mãe
No domingo da tarde fui jogar no ginásio da minha mãe e pai
Lá, a minha mãe e o meu pai não estavam, mas a minha mãe porque
ela para umas coisas. Ela que é muito grande, tem um cabelo muito preto,
um cabelo de cabelo, um cabelo e outro cabelo preto, parece um cabelo!
Joguei o meu jogo e fiquei com a cabeça de vontade de minha mãe.
Depois fui com o pai a casa da minha mãe. Lá joguei um jogo
com quatro de plástico, não? E depois fui com o pai.
Foi muito bom.

27-10-2013

Apêndice 2 - Texto original da aluna I: "A aventura dos meninos"



Apêndice 3 - Texto melhorado da aluna I: "A aventura dos meninos"



Apêndice 4 - Texto original do aluno L: "O meu sábado"

Luís

Tem atenção à pontuação.

O meu sábado eu estive a brincar com o Rodrigo Barria que é da minha janela andámos de carro era a Catarina depois de ser embora para a casa da avó e fui para o parque daí de lá fui a casa buscar a mala do jogo e fui para o papilhão com as minhas irmãs estivemos a jogar à bola com os grandes e fizemos lique fias depois fomos embora para casa e eu fui para a rua e brinquei com o meu irmão Fábio e com o Zé Bó e com o Rodrigo Barria gostei muito e correu muito bem e gostei muito de brincar com eles no parque.

estivemos	Luís Miguel da Silva	Silva
Rodrigo	afutezes	buscar
ao	-4-11-2023	equipas
bateria		fomos-nos embora
foi se embora		Fábio

Apêndice 5 - Texto original da aluna P: "A maior flor do mundo"

A Maior Flor do Mundo

Era uma vez uma flor que estava num jardim ao lado da casa de uma menina. A menina chamava-se Joana. A flor era amarela e cor - de - rosa e era maior do que a Joana.

Um dia a Joana viu a flor e disse:

- Esta flor vai ser minha!

Como a flor era maior do que a Joana, ela não a levou para casa.

Mas a Joana esqueceu-se de regar a flor todos os dias e ela começou a morrer.

Um dia a Joana começou a regar a flor e ela ficou contente!

P.

25/11/2013

Apêndice 6 - Texto melhorado da aluna P: "A maior flor do mundo"

A Maior Flor do Mundo

Era uma vez uma flor que estava num jardim ao lado da casa de uma menina **que se** chamava Joana. A flor era amarela e cor - de - rosa e era maior do que a **menina**.

Um dia, a Joana **passou junto do jardim e espreitou lá para dentro e viu a flor. Como ela não tinha dono** disse:

- Esta flor vai ser minha!

Como a flor era maior do que a Joana, ela não a levou para casa.

Mas a Joana esqueceu-se de **a** regar todos os dias e ela começou a **murchar**.

Um dia a Joana **lembrou-se de ir novamente regar a flor e ficaram as duas felizes!**

P.

25/11/2013

Apêndice 7 - Texto original da aluna R: "O meu sábado em casa"

O meu sábado em casa

Eu no sábado fiquei em casa porque estava chuva. Mas antes o meu tio Cesar e a tia Sara e a Maria irmã da Sara. E depois começou a chover e a Sara disse:

- Ho Cesar tá a chover. E ele disse:

- Tá bem.

Eu disse-lhes:

- Fiquem até que a chuva passar.

E a Maria disse:

- Sim ficamos.

E fomos à sala e liguei o aquecedor para a sala ficar quente e brincamos e jogamos e eu vou dizer os jogos que jogamos: o Tekken o Sonic e o jogo da beleza e o jogo de brincadeira foram a linda falúia e o lessinho à mão e às almofadas esses jogos todos foi na sala.

R.

25/11/2013

Apêndice 8 - Texto melhorado da aluna R: "O meu sábado em casa"

O meu sábado em casa

Eu, no sábado, fiquei em casa porque estava a chover. Mas antes o meu tio César, a minha tia Sara e a Maria, irmã da Sara, chegaram. Depois começou a chover e a Sara disse:

- Oh César, está a chover!

E ele respondeu:

- Está bem!...

Eu disse-lhes:

- Fiquem até que a chuva passe!

E a Maria disse:

- Sim, ficamos!

Fomos para a sala e eu liguei o aquecedor, para a sala ficar quente. Nós jogamos vários jogos na consola: o Tekken, o Sonic e o jogo da beleza. Brincamos à linda falua, ao lençinho à mão e com almofadas.

Foi muito divertido!

Texto da R., melhorado pela turma: 2-12-2013

Apêndice 9 - Texto do aluno A: "Os meus sobrinhos Duarte e Ricardo"

Os meus sobrinhos Duarte e Ricardo

No dia 18 de novembro eu e a minha família fomos de carro aos meus sobrinhos. Quando chegamos, o sobrinho pequeno era fofo , ele tinha um mês de idade, ele chamava-se Duarte e o outro chamava-se Ricardo e brinquei.

Jantei lá e gostei de ir lá.

A caminho de casa passei pela ponte 25 de Abril.

Gostei muito deste dia.

A. 2-12-2013

Apêndice 10 - Texto do A melhorado com a ajuda do E: "Os meus sobrinhos Duarte e Ricardo"

Os meus sobrinhos Duarte e Ricardo

No dia 18 de novembro, eu e a minha família, fomos de carro à casa dos meus sobrinhos, para jantar lá. Quando chegamos, vi o meu sobrinho bebé que é muito fofo. Ele tem um mês de idade e chama-se Duarte. O meu outro sobrinho chama-se Ricardo e tem 8 anos. Eu e o Ricardo brincámos à luta de almofadas.

A caminho de casa passei pela ponte 25 de Abril.

Gostei muito deste dia!

Texto do A. melhorado com a ajuda do E.

Apêndice 11 – Grelha de observação sobre os momentos de melhoramento de texto em coletivo

Registo de Observação			
Assunto:			
Data:			
Aluno:			
Texto:			
Envolvimento/Competências	Muito(a)	Algun(a)	Pouco(a)
Os alunos mostram-se interessados na atividade?			
Os alunos participam na atividade?			
Os alunos detetam e corrigem os erros ortográficos presentes no texto?			
Os alunos detetam e corrigem outro tipo de erros? (construção frásica, tempos verbais, etc...).			
Os alunos sugerem novas ideias para o melhoramento de texto (conteúdo)?			
Os alunos dão contributos para a configuração gráfica de um texto (margem, parágrafo, título, ilustrações, letra maiúscula e minúscula, tamanho das letras, tipo de letra)?			
Os alunos retiram e partilham conclusões acerca do melhoramento realizado ao texto?			

Observações/Exemplos de intervenções dos alunos:

Tipos de erros ortográficos:

O que fazem para os corrigir?

Outras intervenções dos alunos:

Apêndice 12 - Grelha de observação dos momentos de escrita e reescrita no computador, a pares

Registo de Observação			
Assunto: Momentos de escrita e reescrita no computador, a pares.			
Data:			
Aluno(s):			
Texto:			
Envolvimento/Competências	Muito(a)	Alguns(a)	Pouco(a)
Os alunos mostram interesse na tarefa?			
Os alunos apresentam dificuldades ao escrever as suas ideias diretamente no computador, sem antes escreverem o texto no caderno?			
Ao escrever e reescrever um texto, tomam consciência de possíveis erros? (ortográficos, pontuação, incoerência na construção das frases, tempos verbais, etc)*.			
Os alunos tomam decisões acerca da formatação de um texto (margem, parágrafo, título, ilustrações, letra maiúscula e minúscula, tamanho das letras, tipo de letra)?			
Os alunos discutem ideias e tomam decisões em conjunto?			
*Tipos de erros ortográficos:			

***O que fazem para os corrigir?**

Outras observações/Exemplos de intervenções dos alunos:

Apêndice 13 - Guião para a entrevista em grupo: Melhoramento de texto em coletivo com recurso ao processador de texto e ao quadro interativo com projetor

Assunto: Melhoramento de texto em coletivo com recurso ao processador de texto e ao quadro interativo com projetor.

Alunos: D; I; L; P; R;

Material: Gravador digital e textos dos alunos (versão original e versão melhorada).

Introdução:

1 – Relembrar os alunos acerca dos momentos de melhoramento de texto realizados em coletivo, ao longo do 1º período letivo.

2 – Pedir aos alunos que releiam, individualmente, o seu texto (versão original e versão melhorada) em silêncio.

3 – Iniciar uma conversa informal, de acordo com as seguintes questões:

- O que acham dos momentos de melhoramento de texto em coletivo? Gostam? Acham que são importantes? Porquê?
- Antes de eu e a professora Maria chegarmos à vossa sala, como é que se realizavam os momentos de melhoramento de texto? Era com o projetor e o quadro interativo? Ou não? Quem se lembra e me consegue explicar?
- E agora? Como é que fazemos esses momentos?
- Qual das duas maneiras acham que é mais interessante para vocês? Porquê?
- Qual das maneiras acham que é mais rápida? Porquê?
- Nos momentos de melhoramento de texto em coletivo, são as professoras que, normalmente, estão no computador a fazer as modificações, enquanto vocês

observam as transformações que estão a ser feitas aos textos com os vossos contributos e sugestões. Quando queremos apagar ou corrigir alguma palavra, o que é costumamos fazer? Apagamos tudo, corrigimos, e voltamos a escrever de novo?

- Que tipo de sugestões é que vocês fazem para ajudar a melhorar um texto? (Corrigem só os erros ortográficos? Verificam as frases que não fazem sentido? Verificam se as ideias estão bem organizadas, do início, ao fim? Verificam a pontuação? Sugerem ideias novas?).
- A uma determinada altura começamos a utilizar um código de cores quando melhorávamos os textos no computador. Quem se lembra de como fizemos? Acham que isso foi importante?
- Acham que, o facto de realizarmos estes momentos em coletivo (com a ajuda de toda a turma,) é importante? Porquê?
- O que aprenderam com estes momentos de melhoramento de texto?
- Gostavam de fazer alguma sugestão para que estes momentos fossem ainda mais interessantes? Alguém tem ideias do que podemos fazer mais para nos ajudar a aprender mais com estes momentos?

Apêndice 14 - Guião para a entrevista em grupo: Escrita e melhoramento de texto no computador, a pares

Assunto: Escrita e melhoramento de texto no computador, a pares.

Alunos: R; M; A; E.

Material: Gravador digital e textos dos alunos (versão original e versão melhorada).

Introdução:

1 – Relembrar os alunos acerca do momento em que cada par foi ao computador escrever o seu texto.

2 – Pedir a cada par que releia o seu texto (versão original e versão melhorada) e em silêncio.

3 – Iniciar uma conversa informal, de acordo com as seguintes questões:

- Gostam de escrever histórias?

- Como se sentiram quando escreveram a vossa história diretamente no computador, em vez de terem escrito numa folha? Acharam interessante? Porquê?
 - Tiveram/Não tiveram dificuldades com o computador? Por exemplo, com o teclado? Porquê?

 - Quando se enganavam ou precisavam de voltar atrás para corrigir alguma palavra, o que faziam? Era preciso apagar tudo e escrever tudo de novo?

 - Apagar palavras no computador é como apagar palavras com uma borracha no papel? Porquê?

 - Ao escreverem no computador, releram várias vezes o texto? Porquê?

-Quando escrevem numa folha de papel, também costumam reler várias vezes os textos, ou acham que o computador ajudou para que isso acontecesse mais? Porquê?

- Como é que funcionaram em pares? Como se organizaram para escrever a história? (perdir a cada par para explicar todo o processo).
- Utilizaram o guião de escrita? Porquê?
- Depois de terem escrito a vossa história, cada par foi, novamente, ao computador para melhorar o seu texto. Como é que isso aconteceu? Como se organizaram?
- Seguiram o guião que construímos para melhorar um texto? Porquê?
- O que aprenderam com esta atividade? (desde a escrita da história diretamente no computador até que melhoraram o texto).
- Acham que o facto de ter sido uma atividade feita a pares foi importante? Porquê? E se tivessem feito individualmente? Acham que seria a mesma coisa? Porquê?
- Gostavam de fazer mais atividades como esta? Têm sugestões para que estes momentos sejam mais interessantes?

Apêndice 15 - Entrevista à Professora Cooperante – Guião

Entrevista à Professora Cooperante

Guião

Tema: As TIC e a Escrita no 1º CEB.

Questão-Problema: Quais os contributos da utilização do computador em situações de escrita e revisão de textos?

Nota: Esta entrevista tem como objetivo saber qual é o parecer da professora cooperante relativamente à temática a ser estudada, bem como do projeto que foi desenvolvido.

1. De uma forma geral, qual é a sua opinião acerca da utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) em sala de aula?
2. Costuma utilizar as TIC nas suas aulas? Se sim, em todas as áreas curriculares? De que forma? Se não, porquê?
3. Qual a sua opinião acerca da utilização do computador em momentos coletivos de revisão de textos?
4. Considera importante os alunos poderem escrever textos diretamente no computador (Sem antes escreverem no papel)? Porquê?
 - 4.1. Quando os alunos escrevem os seus textos diretamente no computador, considera importante que o façam a pares? Porquê?
5. Acha que a utilização do computador em determinadas atividades pode ajudar a aumentar a motivação dos alunos para a escrita? Porquê?
6. Qual a sua opinião acerca do projeto desenvolvido? Considera ser uma temática relevante? Porquê?

Apêndice 16 - Transcrição de entrevista em grupo: Melhoramento de texto em coletivo

Transcrição da entrevista em grupo

Assunto: Melhoramento de texto em coletivo

Intervenientes: P; L; E; D; R.

Estagiária – Bem, então nós estamos aqui hoje para conversar sobre os momentos de melhoramento de texto que fizemos em coletivo. P. [dirigindo-me a uma aluna] lembrás-te qual foi o texto que melhorámos, teu?... Qual foi? Diz alto o título.

P – A maior flor do mundo.

Estagiária – A maior flor do mundo... Já estiveste a ler o teu texto?

P – Sim...

Estagiária – Leste também o melhorado?

P – Sim...

Estagiária – Ok... L. [dirigindo-me a outro aluno], qual foi o teu?

L – “O meu sábado”...

Estagiária – “O meu sábado”, muito bem... Também já estiveste a ler?

L – Sim...

Estagiária – Ok... O E. [dirigindo-me a outro aluno], qual foi o teu texto?

E – “As minhas férias de Natal”...

Estagiária – “As minhas férias de Natal”... Tem que ser mais alto, está bem?... D. [dirigindo-me a outro aluno] qual foi o teu?

D – “A ida à casa da minha irmã”...

Estagiária – Este texto já foi melhorado há algumas semaninhas... ok... a R. [dirigindo-me a outro aluno]...

R – “O meu sábado em casa”...

Estagiária – “O meu sábado em casa”... ok... falta aqui hoje a I. [outra aluna], mas ela, como foi almoçar a casa, não pode estar aqui, mas não faz mal... Então, eu gostava de vos perguntar o que acham dos momentos de melhoramento de texto em coletivo... O que é que vocês têm a dizer destes momentos?... Para o que servem?... Gostam?... O que é que vocês acham?

[silêncio]

Estagiária – Acham que são importantes?

[silêncio]

Estagiária – Queres ser tu a começar R?

[risos]

Estagiária – Então diz lá, o que achas destes momentos?

R – Ah... Aprendemos mais...

Estagiária – O que é que aprendem?

R – Aprendemos, por exemplo, a escrever as palavras...

Estagiária – Mas o que é que nós fazemos nestes momentos?

R – Não sei...

Estagiária – Então, D, diz lá...

D – Ah... nós escrevemos textos, mas em coletivo nós ainda melhoramos mais do que já escrevemos...

Estagiária – Ainda melhoram mais... é isso mesmo... então, não sei se vocês se lembram, mas no ano passado, quando eu e a professora Maria Rita viemos para cá estagiar, como é que vocês faziam os vossos momentos de melhoramento de texto, lembram-se?

[silêncio]

Estagiárias – Lembram-se como faziam?... Era no computador?

Todos – Não...

Estagiária - Então como era?

R – Era com o lápis de carvão e com uma folha... escrevíamos... depois, passado umas semanas, ou no outro dia seguinte, se tínhamos trabalho de texto, as professoras escolhiam um texto e... nós trabalhávamos.

Estagiária – E como é que trabalhavam? Era onde?

R – Passávamos o texto para o computador...

Estagiária – Mas era no computador? Antes de nós virmos?

R – Não!...

Estagiária – Então como é que era?

R – Escrevíamos no quadro...

Estagiária – Ah!... Escreviam no quadro... então como é que era?...

D – Palavra a palavra... [silêncio] frase a frase...

Estagiária – Faziam frase a frase? Para onde?

D – Para... o caderno...

Estagiária – E não era no quadro?

D – Era também...

Estagiária – Faziam melhoramento no quadro?

R – Fazíamos!

D – E também no.... Como é que se chama?...

R – No computador?

D – Ah...

R – No quadro interativo?

D – No quadro interativo!

Estagiária – Também faziam no quadro interativo?

Todos – Sim!

Estagiária – Ah... então deixe-me ver se eu percebi... vocês colocavam o texto no quadro interativo, já passado a computador, é isso?... Projetavam, mas em vez de melhorarem o texto diretamente no computador, passavam para o quadro?... É isso?

R – *Oui...*

L – E depois passávamos para o caderno.

D – Para quem tem mais dificuldade ver no quadro...

Estagiária – O ano passado, certo?

Todos – Sim!

D - Ya! Como os meninos do 1º ano também não se percebia... não conseguiam... ah... usar bem o quadro interativo, por isso tinham de passar pelo quadro.

Estagiária – Ok... então e como é que nós fazemos hoje?

[silêncio]

Estagiária – Passamos no quadro?

Alguns alunos – Não!

Alguns alunos – Sim!

Estagiária – Como é que fazemos?...

R – Computador!

Estagiária - Pode explicar o L, por exemplo...

[silêncio]

[risos]

Estagiária – Vamos lá nos concentrar...

L – Passamos no quadro...

Estagiária – Agora passam no quadro?

L – Não!

Estagiária – Ah, então como é que nós fazemos?...

L - No quadro interativo...

Estagiária – Fazemos no quadro interativo... e o que é que nós fazemos no quadro interativo?

D – Posso dizer?

Estagiária – Deixa lá ver se o L consegue dizer... O L sabe...

[risos]

E – Isto não é para rir!

Estagiária - Pois não... Como é agora?... E, diz...

E – Passamos o texto...

Estagiária – Passam o texto para onde?

L – Quadro interativo!

Estagiária – Para o quadro interativo, para o computador... e depois? O que é que nós fazemos? A seguir passam frase a frase para o quadro de giz, é?

Todos – Não!

[Pausa para chamar à atenção duas alunas que estavam dentro da sala e estavam a distrair os colegas]

Estagiária – Eu estava a perguntar ao E...

E – O que é que nós fazíamos...

Estagiária – Ah... qual era a diferença... tu lembras-te, no ano passado, como é que nós fazíamos o melhoramento de texto, quando eu e a professora Maria ainda não estávamos cá? A professora Céu fazia no computador?... Estavas no 1º ano, ainda eras muito pequenino!

R – Não professora! A professora fazia no quadro, nós passávamos e depois melhorávamos...

Estagiária – Mas passavam no quadro... então e hoje como é que é, como é que nós fazemos hoje?

R – Hoje em dia nós passamos no computador e depois p'ró quadro interativo...

Estagiária – Sim, e quando nós estamos a melhorar e quando nós queremos corrigir alguma palavra ou alguma frase, nós fazemos onde? Passamos para o quadro de giz ou escrevemos diretamente no computador?

Todos – Diretamente no computador!

Estagiária – Ah, diretamente no computador! Então o que é que vocês acham de uma maneira e o que é que acham de outra?... Qual é que acham que é a mais rápida...?

[Silêncio]

Estagiária – Qual é que acham que é a mais rápida, D?

D – Ah... eu queria dizer como nós fazemos... primeiro há um dia especial para nós escrevermos textos dos fins de semanas ou das férias...

Estagiária – Exatamente. Que é que dia da semana?

D – Segunda-feira...

Estagiária – Segunda-feira!

D – Ah... primeiro escrevemos... depois... eu acho que é no intervalo que as professoras reúnem-se e escolhem o texto que vão trabalhar...

Estagiária – E normalmente qual é o... o critério que as professoras arranjam para escolher o texto...? Sabes?...

D – É primeiro do 2º... aí... 2º, 3º, 2º, 3º...

Estagiária – É um menino... é um texto de um menino do 2º e um texto de um menino do 3º... mas nem sempre calha assim, não é? Às vezes calha duas vezes de seguida...

D – Porque quem tem muito dificuldades precisa de trabalhar...

Estagiária – Exatamente!...

D – Depois de escrever é escolhido um texto... e... e é passado para o comp... para o computador... onde ... onde... quando... e quando as pessoas veem do intervalo, nós quando vimos do intervalo... nós... ah... nós trabalhamos o texto no quadro interativo.

Estagiária – No quadro interativo...

D – Primeiro, o autor lê... o autor lê o seu texto...

Estagiária – Sim...

D – E depois a turma mete... ah... quem quiser falar mete o dedo no ar para dar sugestões para melhorar o texto.

Estagiária – Muito bem...

D – E depois, no fim, às vezes... às vezes... e às vezes no fim, às vezes nós... nós passamos para o quadro e do quadro passamos para o caderno.

Estagiária – Pois, porque também é bom copiar... não é? Se nós só... só de vez em quando é que passamos para o quadro de giz, já depois de o texto ser melhorado no computador e de estar projetado, não é, só depois é que nós passamos para o quadro de giz, para o quadro negro, por causa dos meninos do 2º ano, para verem um bocadinho melhor...

D – Mas... mas... quem quiser, faz no quadro interativo, ou... ou no quadro normal de escrever com giz. E outra coisa!...

Estagiária – Sim...!

D – Ah... o quadro interativo é trabalhar... ah... nós melhoramos o texto no quadro interativo...

Estagiária – Sim...

D – Ah... escrevemos as ideias das pessoas e não inventamos...

Estagiária – Han, han, não inventam, exatamente... porque quando é um relato as ideias são da pessoa que viveu esse relato...

R – É do autor! A ideia!

Estagiária – Então temos de fazer perguntas ao...

D – Ao autor...

R – Não é uma história, porque a história já é inventada...

D – Depois com ... ah... e depois cada menino começa a ter ideias na cabeça e mete o dedo no ar para acrescentar no quadro interativo para se passar para o quadro normal com giz...

R – Oh professora!...

Estagiária – Queres dizer alguma coisa, R?

R – Quero... quando... o nosso código, posso dizer o código?

Estagiária – Então, mas espera... já falamos sobre o código, pode ser? Já falamos...?

D – E usamos o guião...

Estagiária – E usam o guião... exatamente. Então, nos momentos de melhoramento de texto, normalmente, é uma das professoras que está lá à frente ao pé do computador, não é?

R – No meu caso, foi você, a professora Joana!

Estagiária – Fui eu...!

D – E outra no quadro...

Estagiária – Exatamente... normalmente [barulhos].... Posso falar R? Posso acabar o meu raciocínio?

R – Pode professora, sim senhora!

Estagiária – Então é assim... nós quando estamos a fazer os momentos de melhoramento, normalmente, ou sou eu, ou a professora Rita, ou a professora Céu que estão ali à frente para fazer as modificações, vocês dão as vossas sugestões, não é... os vossos comentários, as vossas sugestões para melhorar, colocam o dedo no ar e nós depois vamos corrigir. Nós quando vamos corrigir, alguma vez repararam como é que nós fazemos?... nós apagamos tudo? Para escrever tudo de novo?

Todos – Não!

Estagiária – Agora diz a P, agora diz a P... Como é que nós fazemos, apagamos tudo?

P – Não.

Estagiária – Então como é que fazemos...?

P – Apagamos...

R – Nós apagamos só a palavra...

Estagiária - Então diz lá L...

L – Só apagamos a palavra...

L – A palavra que queremos!

R – E melhoramos!

Estagiária – E como é que nós fazemos...?

R – Só aquele bocadinho que estava mal!

R – Só o bocadinho que estava mal... e o que é que vocês acham sobre isso...?

R – É melhor...

Estagiária – É melhor porquê?

R – Porque assim já não custa a escrever... assim gastamos o nosso tempo. Por exemplo, faltam cinco minutos para tocar... nós vamos a apagar o texto todo porque nos enganámos ...

L – E depois gastamos tanto tempo...

R – E também não podemos escrever a caneta porque se nos enganarmos, olha!

Estagiária – Pois, então o que vocês querem dizer é que é mais rápido? É isso?

D – E com ... e com estes trabalhos de... de texto para... para... para melhorar, eu acho que faz-nos muito bem para nós fazermos textos cada vez melhores e maiores...

Estagiária – E maiores...

D – E mais desenvolvidos...

Estagiária – Ok... então e agora... que tipo de sugestões é que vocês costumam dar para melhorar os vossos textos? São só os erros ortográficos...?

Todos – Não!

R – Por exemplo... posso dizer professora?

[Barulhos]

R – Deixas ser o E dizer agora?

R – Deixo...

Estagiária – Que tipo de sugestões é que vocês, turma, às vezes costumam dar para o melhoramento de texto?

[Silêncio]

Estagiária – Imagina... estás num momento de melhoramento de texto. Vês ali um texto exposto no quadro [apontando para o quadro interativo]... tu lês o texto e vês lá alguma coisa que não te faz sentido...

R – Por exemplo...

Estagiária – Por exemplo...

R – Por exemplo, “eu fui a casa de tia”...

Estagiária – Deixa lá o E pensar, está bem R?

R – Ok...

Estagiária – São os erros?

E – [Falando muito baixinho] Sim...

Estagiária – São erros ortográficos, não é? Que são quando as palavras estão...

E – Mal...

Estagiária – Mal...?

E – Postas...

Estagiária – Mal escritas!

E – Escritas...

Estagiária – E mais, L?... Que outro tipo de sugestões é que vocês dão nesses momentos?

[Silêncio]

Estagiária – O que é que nós às vezes dizemos sobre... sobre as ideias...?

L – Ah... ajudar a melhorar o texto...

Estagiária – Melhorar o texto como?... Corrigindo os erros, que já disse o E... e depois?

R – E melhorando...

Estagiária – E as ideias? [Barulho] As ideias estão, assim, confusas?

R – Algumas!

L – Ideias organizadas...

Estagiária – Ideias organizadas... o que é que são ideias organizadas? É ter um... prin...cípio...

Todos - ... um meio e um fim!

Estagiária – Exatamente... e verificam a pontuação?

R – Às vezes não! Às vezes sim, às vezes não!

Estagiária – Porque é que às vezes não?

R – Porque alguns meninos que fazem assim... primeiro eles poem assim... por exemplo, no caso do meu texto foi assim... houve uma parte que eu escrevi [lendo o seu texto] “eu no sábado fiquei em casa porque estava a chover”. Não pus o ponto, pus um ponto final, mas... e depois eu melhorei o texto a por “eu (vírgula, faz-se uma pausa) no sábado (vírgula, faço uma pausa, já pus dois pontos... duas pontuações). E também acrescentei um ponto final, que eu não tinha um ponto final.

Estagiária – Exatamente [chamo a atenção de um aluno]... então e outra coisa... que ideias novas... vocês sugerem ideias novas, também, quando é o caso...

R – Posso dizer?

Estagiária – É quando é o relato?

R – Às vezes relatos, histórias, tanto faz!

Estagiária – Mas no relato, normalmente, quem dá as ideias é o...?

Todos – Autor!

R - Nós fizemos um guião com vocês, com as nossas estagiárias que são vocês, que era... nós íamos lá ver... qual era o nosso guião... o nosso guião é aqui para trás... temos que ter as ideias organizadas...

Estagiária – Oh R, tens de falar com calma, está bem?

R – Eu estou a falar com calma...

(...)

D – Professora, nós temos um código, as palavras, ai...

R – Sou eu que digo o código D!

Estagiária – Então agora deixa ele começar...

D – As palavras ou as frases que são acrescentadas é a verde... e os erros... e os erros que nós corrigimos é vermelho...

Estagiária – É vermelho... e acham que se nós fizéssemos isso no quadro de giz era fácil perceber?

Todos – Não!

[Barulho]

Estagiária – Um de cada vez, vá...

R – Primeiro, o verde não se vê muito bem no quadro, por causa da luz... segunda, e o vermelho depois os meninos [aluna falou muito depressa e não se percebe bem o que diz nesta parte].

Estagiária – Mais devagar R, está bem?

R – A professora disse p'ra... para passar o texto, o meu texto, e já estava melhorado! E depois, aqui, isto aqui... ah... todos disseram “professora é para por a verde e a vermelho” e a professora “não”, “professora é para por a verde e a vermelho”, sempre assim... a professora teve que ir ali à frente [apontando para o local onde se encontra a secretária com o computador e o quadro interativo ao lado] explicar que não é, porque toda a gente estava baralhada e é por isso que não se faz às cores...

Estagiária – Mas não se faz às cores onde? Nós fazemos às cores!

R – No caderno... oh, isso é no computador!

R – Então, mas é isso que eu estou a perguntar R! Agora ficaste um bocadinho confusa. Espera lá D, desculpa lá... a R queria muito falar aqui sobre o código, que foi quando o professor Jorge esteve cá... lembras-te? É que tu disseste umas coisas muito importantes sobre o código que era o que estava a ...

R - ... vermelho... ah... o que estava a vermelho eram as palavras que estavam mal e corrigir, que estavam... hum... onde tinha as vermelhas...

Estagiária – Então o que é que isso significa?

R – Que está mal!

Estagiária – Que quando nós víamos uma palavra que estava mal, nós corrigíamos e depois colocávamos com uma cor que era...

R – Vermelho!

Estagiária – Para percebermos que aquela palavra foi corrigida e que tinha um erro ortográfico.

R – E o que acrescentamos estava a verde!

Estagiária – As ideias que...

R – Organizadas...

Estagiária – Que acrescentamos!

[Barulho e risos]

Estagiária - Então e vocês acham... olhem, vocês acham que o facto de fazermos isto com a turma toda, em coletivo, é mais importante?

Alguns alunos – Sim!

Alguns alunos – Não!

Estagiária – Porquê? Agora pode dizer o E. Porque é que achas que é mais importante...?

[Pequena interrupção para tentar manter a ordem]

Estagiária – Diz lá E, achas que o facto de fazermos estes momentos de melhoramento de texto com a turma toda, em coletivo, achas que é mais importante?

E – [Respondendo muito baixinho] Sim...

Estagiária – Porquê? Porque é que achas que ajuda?

[Silêncio]

R – Porque assim...

Estagiária – Deixa lá o E pensar, ele está a pensar... [novamente interrupção para chamar uma aluna à atenção]. Porquê E?... Achas que se estivesses... achas que se estivesses a fazer sozinho, ou se estivesses com um outro colega achas que havia... que havia tantas sugestões?

E – Não.

Estagiária – Não! Então em coletivo é bom porque...?

E – Temos mais ideias.

Estagiária – Temos mais ideias, conver... conversamos sobre as ideias, não é? Se elas fazem sentido... não é? Se elas fazem sentido, ou não, porque às vezes há sugestões que os meninos dão, mas que até não fazem muito sentido. Não é? Mas há outras que sim e nós temos que conversar sobre isso, porque é que faz sentido ou porque é que não faz!... Então, no geral, o que é que vocês aprenderam com estes momentos?

[Silêncio]

Estagiária – No geral, o que é que vocês aprenderam com estes momentos, que nós fizemos?

R - Agora pode ser o E a responder porque ele ainda não respondeu nada!?

Estagiária – L, no geral, assim... de repente, o que é que te lembras que tenhas aprendido? Aprendemos a...

[Silêncio]

Estagiária – Então enquanto o L fica a pensar, vamos pedir aqui ao D... Diz, diz lá D...

D – Aprendemos a... deu-me uma branca.

[Risos]

Estagiária – Não faz mal, não faz mal, acontece...

D – Já me lembrei!

Estagiária – Então vá...

D – Aprendemos a fazer um texto melhor...

Estagiária – Sim...

D – E com as ideias que a turma dá quando fazemos o texto já nos podemos lembrar do texto anterior...

Estagiária – Então e em relação à utilização do computador...?

D – Ahm....

R – O computador também é esperto, porque se estiver lá uma palavra que ele não conhece, ele põe a vermelho! Se ele conhecer, ele não põe nada!

Estagiária - ...que é o corretor ortográfico... vocês acham que o corretor ortográfico foi importante?

Todos – Sim!!

R – Foi muito importante!

Estagiária - ...então diz lá porquê L...

R – Porque...

Estagiária – Porque é que ... a Rita estava a dizer que o computador às vezes sublinhava lá umas palavrinhas que às vezes estavam mal escritas...

R – Oh professora, eu sei...

L - ...porque não acontecia...

Estagiária – ...não acontecia?!

R - ...porque se não houvesse corretor “tográfico”...

Todos – ...ortográfico!

Estagiária – Ortográfico...

R – ...”ortográfico”... nós não sabíamos se havia erros ou se não havia, e ficávamos com tudo com erros e não é isso que nós queremos, nós queremos tudo sem erros... e o computador é imenso esperto, tem um cérebro do tamanho do mundo...

Estagiária – O computador é inteligente, não é?... Mas porque é que acham que é importante o corretor...?

L – Porque se nos enganamos nalguma coisa das palavras ele diz...

Estagiária - ...ele diz, porque às vezes os meninos não se apercebem, não é?

D - ...tipo um “a” com letra minúscula no princípio de uma frase.

Estagiária - ...por exemplo... e às vezes os meninos

[Confusão de vozes]

Estagiária – Oh L., eu não tinha percebido...

[Confusão de vozes]

Estagiária - ...eu acho é que os meninos já estão a ficar muito dispersos... nós estamos a terminar [e tu vais cair da cadeira R.]... eu estava a perguntar porque é que achas importante este corretor ortográfico...?

[Silêncio]

Estagiária – Porque é que é importante?

R – Porque... eu já expliquei!

Estagiária – Mas eu estou a perguntar ao L! Às vezes os meninos estão a escrever uma palavra, ou nós, em conjunto, estamos a escrever uma palavra e quando nos enganamos, o que é que aparece lá por baixo da palavra?

D – Um risquinho de *zig zag* por baixo...

Estagiária – Exatamente... então e imaginem que há pessoas mais distraídas e não reparam que a palavra está mal escrita... como aquilo está a vermelho elas veem, elas lembram-se...

D – O computador é uma máquina muuuuuuuito esperta!

Estagiária – Vocês gostam...? Vocês gostam de usar o computador para escrever?

Todos – Siiim!

Estagiária – Gostam? Então e vocês acham que nós devíamos usar mais o computador na sala de aula para escrever?

R - ...para jogar... para fazer essas coisas...

[Confusão de vozes]

Estagiária - ...não, mas para escrever! Atividades de escrita!

R – Eu e o L. andamos numa explicação numa “instituição”...

Estagiária - ...instituição...

D – Escolhas! [nome da instituição de que estão a falar].

Estagiária – Olhem, têm que falar um de cada vez, ok?

R - ...e nós aprendemos lá a escrever. Nós dizemos assim, mas nós já aprendemos, vá.... E escrevemos lá, por exemplo...

L - ... o nome da rua!

R – Cala-te!

Estagiária – Shhhhhh!

R – Eu digo assim: “Olá, eu sou a R. M. C.....

[Interrupção de uma aluna que entrou na sala]

R – Ah... nós aprendemos... nós dizemos assim: “sou a R. M.... fazemos o nosso nome completo...

Estagiária – Oh R., tens de falar mais devagar... então e vocês têm ideias novas para trabalhos? No computador? Ou sugestões, para que estes momentos sejam ainda mais interessantes?... Diz lá D...

D – Depois, a partir disso nós podemos fazer um desenho muito bonito com estrelinhas a brilharem!

Estagiária – Mas com escrita! Sobre a escrita!

[Confusão]

D – A partir desse texto podemos fazer um texto maior!

Estagiária – Mas outras atividades de escrita... ninguém tem ideias?... outras sugestões? Para fazer no computador...

D – Ah, podemos fazer um boneco mas só com letras...

Estagiária – Como assim...?

R – Com letras??

[Confusão]

Estagiária – Deixem lá ele explicar...

D – O boneco tem uma t-shirt, fazemos um “T”... o boneco tem uma cabeça, fazemos uma bola... ah... o boneco tem um chapéu e depois mete-se um acento circunflexo...

Estagiária - ...sim, é um exemplo...

D – O boneco tem pernas, mete-se um “U” de pernas para o ar...

Estagiária – Então e acham que no computador isso ia ficar melhor, é?...

D – Sim.

Estagiária - ...do que se fosse feito à mão...?

R – Mas isso é... professora, eu acho que isso não é muito... eu acho que isso é possível só com a ajuda de adulto, como vocês, porque se nós vamos por, por exemplo, um “O”, uma cabeça, é um “O”, pomos um “O” e um chapéu [referindo-se ao acento circunflexo], para parecer uma cabeça e um chapéu... não dá! Porque o boneco fica sem olhos e aquilo só põe, primeiro põe-se um “O” e depois põe-se um chapéu, não dá!!

Estagiária - ...pronto, então e que mais ideias é que vocês têm, L!... Então e por exemplo, também podem escrever cartas no computador... não é?

D – Cartas de amor!

[Risos]

Estagiária – Oiçam lá, o D. disse uma verdade, podem ser cartas de amor, para a mãe, para o pai... não é? Pode ser... olhem, e por exemplo, e-mails... enviar e-mails...

R – Eu adoro enviar e-mails em casa!

[Confusão]

Estagiária – Oiçam lá, quando vocês estão a escrever um e-mail, não estão a escrever...? Não estão a construir um texto?

R – Como na escola!

D – Estamos a escrever como se estivéssemos a conversar por carias...

Estagiária – Oh... oh D... então vamos terminar, está bem? Obrigado por vocês terem vindo e por termos conversado!

Apêndice 17 - Transcrição de entrevista em grupo: Escrita e reescrita a pares no computador

Transcrição da entrevista em grupo

Assunto: Escrita e reescrita a pares no computador

Intervenientes: R, B, E, A.

Estagiária – Bem, em primeiro lugar, gostava que vocês lessem os textos que escreveram no computador... que lessem primeiro o original, baixinho, e que depois lessem o melhorado, está bem?

[Todos leem em voz baixa]

Estagiária – Ler baixinho.... [dirigindo-me ao E] Podes ler com o A, vocês fizeram em conjunto, não precisas de tirar da capa... não precisas de tirar da capa.

[Silêncio e espera enquanto todos leem]

Estagiária – Pronto, então, eu queria vos perguntar, peço desculpa pela minha voz, mas eu estou um bocadinho constipada... Gostava de saber, vocês gostam de escrever histórias?

Todos – Sim!

Estagiária – Então porquê, pode falar um de cada vez... Tu, porquê, A?

A – Porque...

Estagiária – Tens que falar é alto, para se ouvir aqui, está bem?

A – Porque as histórias são divertidas...

Estagiária - ...o quê E.? Diz alto!

E – Algumas dão graça...

Estagiária - ...algumas dão graça...

E – Podemos falar, escrever...

A - ... para escrever melhor e a fazer cópias das histórias.

Estagiária – Isso... então e a B...

B – Ah, podemos imaginar histórias, como nós aqui no nosso texto fizemos...

Estagiária – No vosso texto vocês con...

R e B - ...tinuámos...

Estagiária - ...continuaram, exatamente.

R - ...e pusemos o título...

Estagiária – E tu R, gostas de escrever histórias?

[R afirma com a cabeça, sem falar]

Estagiária – Gostas de escrever histórias R...? Porquê?

R – Ah... aprendemos... em algumas histórias aprendemos... algumas não aprendemos, eu gosto de escrever histórias porque...

Estagiária – Não tenhas medo de falar... Meninos, têm que ouvir, está bem?

E – Tá a gravar?

Estagiária – Tá a gravar...

E – É divertido escrever histórias.

R – Ai, em algumas histórias de verdade acontecem milagres, como no nosso texto, no segundo, o melhorado, nós pusemos “O Milagre”, que é o título... que aconteceu um milagre com uma velha...

Estagiária – Então quer dizer que podem por coisas ... então tu gostas de escrever histórias porque podes colocar coisas que não acontecem na vida real, é isso?

R – Por exemplo, andar numa mota de água...

Estagiária - ...mas isso pode acontecer na vida real!

R – Não!! Na terra!...

Estagiária – Ah... então é coisas...

R – Porque nos jogos... acontece só nos jogos, o meu tio tem um jogo que ele anda com uma mota de água...

Estagiária – Coisas da imaginação, é isso?... então e agora, eu vou fazer outra pergunta... Vocês foram escrever uma história, diretamente, para o computador... como é que vocês se sentiram a escrever essa história?... Não é a mesma coisa, de escrever no computador e escrever numa folha de papel, pois não?... o que é que vocês acharam?... B!

B – Eu senti-me um bocadinho nervosa...

Estagiária – Porquê?

B – Porque eu raramente escrevo no computador.

Estagiária – Ai é? Porquê?

B – Eu não tenho computador, os meus pais têm o ecrã partido...

Estagiária – Ah... mas gostas de escrever no computador...?

[B acena com a cabeça]

Estagiária – Então e tu R., o que é que sentiste?

R – Também me senti um bocadinho nervosa... porque...

Estagiária – Vocês escrevem mais vezes no computador ou mais vezes na folha?

R – Eu escrevo mais vezes em uma folha e mais vezes nas *tablets*...

Estagiária – Tablet é um computador, podemos considerar um computador...

R – Mas eu não escrevo muito, agora no Natal é que recebi o meu tablet, já vou escrever mais...

Estagiária - ...e o que é que tu achaste?

R – Ah...

Estagiária - ...achaste interessante...?... não achaste?

R – Achei interessante porque eu já tinha pedido à minha avó uma tablet, para treinar a escrever, para não ficar nervosa já no computador...

Estagiária – Para estares mais à vontade com o computador, é isso?

R – Sim!

Estagiária – Gostavas de estar mais à vontade?

R - ...e também tenho o computador de brincar da *Hello Kitty*, que eu finjo que estou a escrever mensagens...

Estagiária – Então gostas de escrever no computador...

R – Gosto... imenso.

Estagiária – Então agora o A... o A e o E, o que e que vocês acharam quando escreveram diretamente no computador? Acharam... acham que é igual a escrever numa folha?

A e E – Não!

A – Eu achei muito derretido!

Estagiária – Muito derretido??

A – É uma expressão de...

Estagiária – Gostaste muito, foi?

A – Não! Foi...

Estagiária – Foi “divertido”?

A - ...não. Achei muito... calmo...

Estagiária – Foi calmo?

A – Sim!

Estagiária – Tu achas que foi calmo?

A – Sim!

R – Porque, olhe, professora, eu vou dizer uma coisa, você perguntou o que é que é a diferença de escrevermos no computador e numa folha. Na folha nós temos que escrever uma letra e no computador só carregamos mesmo na letra e aparece a letra... era bom que não houvesse folhas para escrevermos...

Estagiária – Então agora que queria ouvir o E, porque eu já ouvi todos, só falta o E, o que é que ele acha...

E – Achei muito difícil e divertido...

Estagiária – Achaste difícil e divertido ao mesmo tempo? Então, mas podes dizer, achaste difícil porquê? Porque é que para ti foi difícil?

[Silêncio]

Estagiária – Porquê? Foi o quê? Achas que foi por causa do teclado, se calhar, ou não foi isso?

[Acena negativamente com a cabeça]

Estagiária – Não...? Tu escreves bem? Dás-te bem com o teclado?

[Silêncio]

Estagiária – Podes falar, não tenhas medo! Falas é mais alto, para se ouvir aqui, está bem?

E – Tá...

Estagiária – Então diz lá... Achaste difícil porquê? Achas mais fácil escrever na folha?

E – Não...

Estagiária – Não? Então, como é que achas?

E – Mais fácil no computador.

Estagiária – Porquê?

E - Porque nós carregamos numa letra e aquilo aparece...

Estagiária – Aparece logo a letra, é?... então...

R – Oh professora, tenho uma coisa para dizer, posso dizer?

Estagiária - Posso terminar eu as perguntas e depois no fim tu dizes? Pode ser?

R – Eu vou-me esquecer...

Estagiária – Então vá, diz lá então...

[Falou muito depressa e não se percebeu nada, mas não estava relacionado com a conversa]

Estagiária – Então pronto, eu queria perguntar, já que o E disse que foi difícil, eu queria perguntar se vocês, se o resto de vocês também teve dificuldades...

Alguns – Não...

R – Eu tive...

Estagiária - tiveste R, porquê?

R – Porque às vezes... algum... ah... às vezes... é *tablet*, é computador, enervo-me com aquilo!

Estagiária – Porquê, mas o computador aqui, aqui... aqui não temos tablet, aqui é o computador...

R – Sim...

Estagiária – Quando escreveste essa história [aponte para o texto que ela tinha à sua frente]... que dificuldades é que tiveste?

R – Eu apagava, escrevia... porque o dedo carregava...

[silêncio]

Estagiária - ...o dedo...?

R – O dedo carregava tipo assim, numa tecla, e carregava noutra...

Estagiária – Ah, então, se calhar...

R - ...e depois eu tinha que apagar e olhe, eu escrevia assim. Ah, estava aqui, carregava, pensava que estava a carregar numa tecla, por exemplo, eu pensava que estava a carregar no “a” e estava a carregar no “s”... e depois escrevia.

Estagiária – Porque o “s” está ao lado do “a”, não é?

R – Sim! E depois eu escrevia o “t” e depois o “y”, em vez de por um “t” era um “y” e depois sempre assim... e escrevo a palavra mal!

Estagiária – Escrevias mal?

R – Às vezes o computador avaria-se...

Estagiária – É por causa dos teus dedos... diz lá, diz lá E... Porque é que tiveste dificuldade...? Já tinhas dito, queres dizer mais alguma que te lembraste?

E – No tablet, com a R, no tablet da minha irmã com a R, só me apetece é mandar contra a parede!

[Risos]

Estagiária – Mas olha, mas porquê, mas porquê, tens dificuldade a escrever lá, é?

E – Tenho...

Estagiária – Aquilo é... é... é digital, não é com teclado mesmo...

[Risos]

Estagiária – Está bem... então, A, tu tiveste dificuldades?

A – Nenhuma!

Estagiária – Nenhuma?

A – Ah, na tablet...

Estagiária – Mas olha, nós estamos a falar do que fizemos aqui, não é dos tablets que vocês têm em casa, está bem?

A – Ah... no computador...

Estagiária – Sim, quando foste escrever o teu texto...

A – Olha, no meu computador... um dia, eu escrevi um texto no computador, no meu, e depois, aquilo, eu só carreguei, eu meti fiz e depois olhei para trás e tava lá um “x”, um “i”, um “x” e um “e”...

[Risos]

Estagiária – Então mas e em relação aqui ao texto [apontei para o texto que ele escreveu] que tu fizeste, que dificuldades é que tu tiveste... se tiveste! Eu não sei se tiveste, só estou a perguntar!

A – Nenhuma.

Estagiária – Não tiveste nenhuma?

A – Nenhuma.

Estagiária – Nem com o teclado, nem com o rato, nada?... Não?... então e a B?

B – Eu tive um bocadinho... porque... eu escrevo um bocadinho devagar...

Estagiária – Porque escreves um bocadinho devagar? Então porque é que achas que isso acontece?

R – Professora, quando nós estávamos no computador, ela escrevia tão devagar e eu dizia assim: vá lá rapariga, tá quase a tocar!

[Risos]

B – Porque eu não descobria o sítio das letras...

Estagiária – Não descobrias? Então e achas que isso acontece porquê?

B – Porque eu escrevo poucas vezes no computador...

Estagiária – Pode ser por isso, não é?... então eu agora vou vos perguntar outra coisa... quando vocês se enganavam, ou precisavam de apagar alguma palavra que viram que faltava um acento ou que tinha uma letra a mais, que se enganaram, como tu às vezes dizes que te enganas na tecla [apontei para a R] e que aparece outra letra que não queres, ou quando querem acrescentar uma ideia, o que é que vocês fazem? Apagam tudo?

R – Não! Vamos, por exemplo, tem ali umas teclas que é para cima, para baixo, p'ró lado, p'ró lado... e depois, ah... nós queremos, por exemplo, ir para cima, nós enganámos, carregamos assim numa tecla de cima, depois carregamos numa seta para o lado, que é já uma maiorzinha, carregamos e apagamos a letra...

Estagiária – Então não precisam de apagar tudo o que estava, pois não?

R – Sim, olha, por exemplo, a B diz que em Vila Real [antiga escola da aluna B]... eles escreviam, se eles se enganassem só numa letra eles tinham que escrever a data toda... e aqui no computador não é preciso isso tudo... é preciso só, se enganarmos numa letra, ou numa sílaba, apagamos a sílaba ou a letra. E se enganarmos numa palavra, apagamos só a palavra... não adianta apagar tudo...

Estagiária – Era isso que vocês faziam A e E?... era isso? Era isso que vocês faziam quando se enganavam numa palavra ou numa sílaba como disse a R? Vocês apagavam tudo?... o que estava à frente?

A – Ah, professora!

Estagiária – Diz lá, A...

A – Professora, eu não tive nenhuma dificuldade, nem nas sílabas, nem nada...

Estagiária – Não...? Mas não é dificuldades agora que eu estou a perguntar... vocês apagavam... quando vocês corrigiam, precisavam de apagar tudo o que estava para trás?

[Acenam negativamente com a cabeça]

Estagiária – Então, como é que vocês faziam? Era com as setas! Era como elas? [Referindo-me à B e à R] Era como elas explicaram?... Olha A!... Era como elas explicavam?

[Acenou afirmativamente com a cabeça]

Estagiária – Então e outra coisa que eu vos pergunto... então e apagar as palavras no computador, acham que é a mesma coisa do que apagar com a borracha no papel?

Todos – Não!!

Estagiária – Porquê, E?

E – A borracha custa mais...

Estagiária – A borracha custa mais? Porquê?

R - ...porque pode rasgar o papel, por exemplo, eu me engano... 5 ou 6 vezes numa palavra... e aquilo começa a rasgar do nada! Mas no computador não! No computador nós carregamos na tecla e... mais do que 6 vezes e aquilo vai assim adiante...

Estagiária – Então e tu, A?

A – Claro que o computador... aquilo não vai-se rasgar, se não é nenhum papel, tinha-se que partir pelo vidro! Né?

[Risos]

Estagiária – Então e tu, B?

B – Eu acho mais fácil no computador, apagar no computador, porque pode rasgar como a R disse [aqui a aluna refere-se à folha de papel], como rasgou a minha folha dos TPC's...

Estagiária – Foi?... e fica sujo!... Será que fica?

R – Fica a marca das letras! Fica assim, por exemplo [agarrou numa folha, escreveu uma palavra e apagou, exemplificando a marca que o lápis deixa no papel, mesmo depois de esta ser apagada]... vê? Vê? Está a ver?

Estagiária – Então e no computador fica isso?

R – Não!

Estagiária – Então e por exemplo... ao escreverem no computador...

R – Tá a ver? Tá a ver? [ainda referindo-se à marca deixada no papel].

Estagiária – Olha R, esta pergunta é muito importante... quando vocês escreviam no computador, vocês tinham que reler os vossos textos...

R – Sim, para termos mais ideias... pra ver se tá algum erro... atrás...

Estagiária – Isso... mas acham que vocês...

R – Olha, por exemplo...

Estagiária – Espera, desculpa lá R... acham que vocês leem mais vezes... releem mais vezes o texto quando estão a escrever no computador, ou releem mais vezes quando estão a escrever na folha?

R – No computador...

Estagiária – Olha, deixa lá a B falar...

R – Ok...

Estagiária - Diz B... Eu estava a perguntar se, quando... ah... quando estão a escrever no computador vocês têm que reler o texto, não é? É uma regra que nós temos na nossa sala de aula, do processo... Estão a escrever e estão a ir relendo... vocês releem mais vezes quando escreveram no computador, ou achas que releem mais vezes quando escrevem na folha?

B – Relemos mais vezes na folha...

Estagiária – Porquê?

B – Porque nós quase que não vamos ao computador... são só as professoras...

Estagiária – Ah é só as professoras...

B – Sim...

R – É!

Estagiária – Mas estamos a falar agora desta atividade...

R – Ah?

Estagiária - Desta atividade... que fizemos, de escrita...

B – Mais no papel...

Estagiária – É? Achas que releem mais no papel? Porquê?

B – Porque escrevemos mais no papel...

Estagiária – Pois, isso também é verdade, isso também é verdade. E tu R?

R – Eu acho que é no computador!

Estagiária – Achas que escrever no computador faz com que vocês leiam mais vezes o que estão a escrever?

R – Sim! Porque o computador às vezes também engana como na escrita...

[Risos]

R – É verdade...

Estagiária – Como assim? Explica lá melhor...

R – Por exemplo, como eu tava a dizer nas teclas... eu tinha que reler mais vezes... por exemplo, eu desconfiava que tinha ... eu desconfiava na última parte, se fazia sentido ou não...

Estagiária – Sim...

R – Ia lá... lia, não fazia sentido... como é que eu fazia? Eu reli! Por isso eu releio mais... eu releio mais no computador, é o que eu acho...

Estagiária – É? Está bem... então e vocês, A e E...

E – O A para mim: eu... eu achei...

Estagiária – Achas que é igual?

A – Não, não!

Estagiária – Ou achas que escrever no computador faz com que tu leias mais vezes o texto quando estás a escrever...

A – Hmm... Li... li poucas vezes...

Estagiária – É?

A – Eu... eu só leio umas duas ou uma...

Estagiária – E tu, E?

E – Li mais na folha...

Estagiária – Lê mais na folha?... então... então e como é que vocês funcionaram em pares?

R – Olha, bem! Não íamos discutir!

Estagiária - Como é que vocês funcionaram em pares para escrever, como é que se organizaram? E e A...

A – Ah... nós funcionámos bem...

Estagiária – Como é que se organizaram...? Primeiro...

A - ...primeiro...

[Confusão]

Estagiária – Olha, vamos combinar uma coisa, não podem falar mais do que uma pessoa ao mesmo tempo, se não, não se ouve, está bem?

[Confusão]

Estagiária – Olha, é o A e o E, está bem? Eu não estou a perguntar agora a ti, está bem, B?

[Confusão]

Estagiária - ...conversaram...

E – Primeiro conversámos...

Estagiária – Sim e depois...?

E - ...depois... fiz perguntas e o A respondeu...

Estagiária – O texto era de um relato do A, não foi?... e depois A, o que é que aconteceu?

A – Depois...

Estagiária – O que é que combinaram?

A – Depois fizemos o texto com as informações dadas pelo autor, que sou eu...

Estagiária – Hm Hm, sim...

A – Obrigado, muito obrigado...

[Risos]

Estagiária – E depois?

A – Ah... eu achei muito divertido...

Estagiária – Mas como é que combinaram, escreveram os dois ao mesmo tempo no computador?

A e E – Não...

E – O primeiro a escrever fui eu...

Estagiária – Ah, então iam fazendo à vez, é isso?

A – Quando acabava um parágrafo era... era...

Estagiária – Mudavam?

A – Sim...

Estagiária – Então e vocês? Então e vocês as duas? [Olhando para a B e para a R]

B – Nós trabalhámos muito bem...

Estagiária – E como é que vocês se organizaram para fazer a escrita?

R – Ah... foi assim...

B - Cada uma escrevia uma frase...

R - ...e foi assim... as expressões ...

Estagiária – Sim...?

[Conversas paralelas]

R – As expressões às vezes era cada al... al... al... oh pah! Algumas!

Estagiária – Eram difíceis? Porquê?

R – Às vezes porque nós não tava lá... às vezes não víamos os pontos finais...

Estagiária – Então mas como é que vocês se organizaram...

R - ...e também não sabíamos por o acento circunflexo...

Estagiária – Então mas como é que vocês se organizaram para escrever...? Faço a mesma pergunta a vocês [Apontando para o E e o A]... Escreveram as duas ao mesmo tempo?

R – Acha? Foi uma de cada vez!

Estagiária – Ah, então, mas é isso que eu estou a perguntar! Como é que vocês combinaram?... Olha o E e o A dizem que conversaram primeiro...

R – Nós também conversámos primeiro...

Estagiária – Foi? E para fazerem o melhoramento?... também?

R – Não! Porque nós já tínhamos naquele dia tudo combinado.

Estagiária – Ah, pronto...

R – Nós falámos tudo de vez, nós não esperámos... estávamos tão ansiosas que...

Estagiária – Então quer dizer que o facto de vocês terem feito esta atividade com outra pessoa, ajudou?

[Silêncio]

Estagiária – Ouviram? R! Acham que fazer esta atividade com outra pessoa ajudou?

Todos – Sim.

Estagiária – Ou se fizessem sozinhos era igual...?

Todos – Não!

Estagiária – Porquê... porque é que ajudou... porque é que ajudou fazerem em pares...

B – Porque ela [referindo-se à colega R] tem umas ideias e eu tenho outras!

R – E também porque cada uma têm dificuldades e algumas... cada uma tem a sua dificuldade!

Estagiária – E vocês, A e E? Achem que o facto de terem feito...

A – Sim, a professora já perguntou isso... não, não, o facto de nós termos feito isso...

Estagiária - ... a pares...

A - ...sim...

Estagiária – Foi importante ou achas que era igual se tivessem feito sozinhos, no computador?

A – A pares...

Estagiária - ...a pares era o quê, melhor ou pior?

E – Melhor...

A – Melhor...

Estagiária – Porquê?

E – Porque o A tem muitas ideias e eu enho poucas...

Estagiária – E tu tens outras... e vocês fazem o quê para...

A – Juntamos as ideias como o D e a B fizeram [referindo-se a um outro trabalho realizado na sala de aula], nós também juntamos as ideias...

Estagiária – Também juntaram... então e agora a última pergunta... o que é que vocês aprenderam e que sugestões é que têm para outras atividades no computador... de escrita...? A...

A – Eu aprendi.. ah...

[Confusão]

A – Quando eu fiz o texto no computador...

Estagiária – Espera lá A...

[Confusão com conversas paralelas e cadeiras a mexer]

Estagiária – Vá lá A, diz lá... estamos a terminar...

A – Eu quando fiz o texto no computador...

Estagiária – Sim...

A – Deu-me uma ideia para fazer em casa...

Estagiária – Foi?

A – Cópias no computador...

Estagiária – Cópias? Como assim?

A – Do computador... imitar as letras!

Estagiária – Ires, por exemplo, ao manual, é isso?...

A – Sim!

Estagiária - ...fazer cópias, achas que isso era outra atividade interessante para fazer aqui na sala?

A – Assim melhora a minha letra!

Estagiária – A tua letra não, porque ... achas que é a tua letra que melhora? Ou é a escrita?

A – A escrita...

Estagiária – E tu E? Tens alguma sugestão, para estas atividades?

[Acena negativamente com a cabeça]

Estagiária – E vocês? Têm sugestões para atividades deste género?

R e B – Sim!

Estagiária – Como por exemplo...

R – Tirar fotocópias...

[Risos]

Estagiária – Não... para escreverem... no computador...

R e B – Ah!!

Estagiária – Olha o A disse que podia ser fazer cópias... não é fotocópias, é cópias... é irem ao manual, a um texto do manual...

R – Não, a mim é desenho, que eu tenho mais dificuldades!

Estagiária – Mas olha, desenho não é escrita!

R – Aah! É escrita!

Estagiária – Têm alguma sugestão?

R – Eu tento imitar... tento, por exemplo, está lá escrito em plural e tu tens que escrever no singular...

Estagiária - Ah, exercícios desse género, no computador?

R – E na tablet! Porque eu não tenho computador, tenho tablet!

Estagiária – E tu E?

E – Fazer textos...

Estagiária – Fazer textos? Mais textos como fizemos aqui?...

[Confusão]

Estagiária – Então acham que devíamos fazer mais vezes este tipo de atividades aqui na sala?

R – Oh professora, eu quando estou na explicação também faço textos!

Estagiária – Ah é? Ok, então eu agradeço muito vocês terem vindo aqui este bocadinho, está bem? E obrigado!