

**Mestrado em Estudos de Língua Portuguesa:**

**Investigação e Ensino**

*O ensino e aprendizagem da escrita com recursos digitais: A  
aula de língua portuguesa no 5º ano de escolaridade.*

**Maria Alexandra da Silva Fernandes**

Lisboa, abril de 2014

**Mestrado em estudos de Língua Portuguesa:  
Investigação e Ensino**

*O ensino e aprendizagem da escrita com recursos digitais: A  
aula de língua portuguesa no 5º ano de escolaridade.*

**Maria Alexandra da Silva Fernandes, aluna nº 1101996**

Dissertação apresentada para obtenção de Grau de Mestre em  
Estudos de Língua Portuguesa: Investigação e Ensino.

Orientadora: Professora Doutora Helena Bárbara Marques Dias

Lisboa, abril de 2014

## Índice

Índice .....	iii
Índice de Figuras.....	vi
Índice de Tabelas .....	vii
Índice de Quadros .....	viii
Índice de Gráficos.....	ix
Índice de Anexos .....	xi
Agradecimentos .....	xii
Resumo .....	xiii
Abstract.....	xiv
I - Capítulo I.....	17
1. Introdução .....	17
2. Contextualização.....	19
3. Questões e objetivos da investigação.....	20
4. Organização da dissertação.....	22
5. Limitações do estudo. ....	23
II - Capítulo II - Enquadramento teórico .....	25
1. Introdução .....	25
2. A competência da escrita .....	25
2.1 A Complexidade do processo de escrita. ....	28

2.2	A Ortografia.....	32
2.2.1	O Erro ortográfico.....	33
3.	Aprender e ensinar com as TIC.....	35
3.1	Contributos do Programa Nacional de Português para o Ensino Básico.....	41
3.2	Potencialidades do processador de texto, no processo de revisão de texto e correção do erro.....	44
III - Capítulo III – Metodologia.....		49
1.	Introdução.....	49
2.	Enquadramento metodológico do estudo.....	49
3.	Caraterização do contexto da investigação.....	51
3.1.	Meio.....	51
3.2.	Escola.....	52
3.3.	Caraterização do grupo interveniente no estudo.....	55
4.	Fases do estudo.....	56
IV- Capítulo IV - Apresentação e análise dos dados do estudo.....		63
1.	Introdução.....	63
2.	Apresentação e análise de resultados.....	63
2.1.	Fase I- Questionário 1 (Anexo II).....	63
2.2.	Fase II- Atividade de escrita: ditado escrito manualmente.....	70

2.2.1. Apresentação de dados.....	72
2.3. Fase III - Atividade de escrita com recursos digitais: Revisão de texto (Ver anexos VIII, IX). ....	76
2.3.1. Apresentação dos dados. ....	78
2.4. Fase IV- Questionário 2 (Anexo X).....	81
V- Capítulo V- Considerações finais e conclusões.....	89
1. Conclusões .....	89
2. Estudos futuros.....	93
VI- Referências Bibliográficas .....	95
VII - Anexos .....	101
VIII- Apêndices .....	131

## **Índice de Figuras**

Figura 1 - Esquema geral da investigação .....	21
--	----

## Índice de Tabelas

Tabela 1 - Recursos preferidos no apoio à aprendizagem .....	66
Tabela 2 - Distribuição dos tipos de erro de acentuação .....	72
Tabela 3 - Frequência de erros Ortográficos. ....	73
Tabela 4 - Tipologia dos erros .....	74
Tabela 5 - Correção de erros de acentuação gráfica com recursos digitais. ....	78
Tabela 6 - Correção de erros ortográficos com recursos digitais	<b>Erro! Marcador não definido.</b>

## **Índice de Quadros**

Quadro 1 - Esquema geral das fases da investigação. ....	57
--	----

## Índice de Gráficos

Gráfico 1 - Género da amostra.....	63
Gráfico 2 - Idade dos indivíduos.....	64
Gráfico 3 - Frequência .....	64
Gráfico 4 - Gosto em trabalhar com o computador .....	65
Gráfico 5 - Ferramentas do Microsoft Office .....	65
Gráfico 6 - Utilização de recursos tecnológicos nas aulas.....	67
Gráfico 7 - Atividades com recursos tecnológicos são mais motivadoras .....	67
Gráfico 8 - O computador melhora a concentração.....	68
Gráfico 9 - Compreensão de conteúdos e recursos tecnológicos.....	68
Gráfico 10 - O computador e a Internet facilitam a aprendizagem .....	69
Gráfico 11 - Preferência do método/estratégia. ....	81
Gráfico 12 - Motivação do aluno na fase do ditado.....	82
Gráfico 13 Motivação do aluno na fase da revisão de texto com ferramentas digitais .....	82
Gráfico 14 - O processador de texto e o corretor ortográfico auxiliam a acentuação .....	83
Gráfico 15 - O processador de texto e o corretor ortográfico auxiliam a ortografia. ....	83
Gráfico 16 - O processador de texto e o corretor ortográfico ajudam a perceber melhor as dificuldades .....	84
Gráfico 17 - As atividades de escrita com recurso às tecnologias permitem situações de aprendizagem mais significativas .....	85
Gráfico 18 - Contributos da utilização do processador de texto num trabalho de aperfeiçoamento de escrita .....	85

Gráfico 19 - Utilização do computador em experiências anteriores..... 86

## **Índice de Anexos**

Anexo I - Quadro - resumo da caracterização dos alunos .....	102
Anexo II - Questionário 1 .....	103
Anexo III – Extrato do Texto de A Fada Oriana .....	106
Anexo IV - Grelha de observação das falhas de acentuação .....	108
Anexo V - Grelha de observação da ortografia .....	110
Anexo VI - Grelha de observação da tipologia de erro .....	113
Anexo VII - Exercício de escrita – Revisão de texto.....	119
Anexo VIII - _ Grelha de identificação e correção das falhas de acentuação com recurso ao processador de texto e ao corretor ortográfico.....	124
Anexo IX - Grelha de identificação e correção do erro cometido com recurso ao processador de texto e ao corretor ortográfico .....	126
Anexo X - Questionário 2.....	129

## **Agradecimentos**

Não poderia, nesta ocasião, deixar de agradecer a todos os que, direta ou indiretamente contribuíram para este trabalho.

Agradeço, de um modo muito especial, à minha orientadora Professora Doutora Helena Bárbara Marques Dias, que tão bem soube interpretar o meu propósito, aceitar o meu ritmo de trabalho, manifestando-me toda a sua disponibilidade com orientações precisas, apoiando-me e estimulando-me em todos os momentos desta caminhada.

Aos meus alunos, os intervenientes no processo de investigação, que, amavelmente, se disponibilizaram no preenchimento dos inquéritos.

Às minhas colegas e amigas de quem recebi incentivo, apoio e compreensão (Anabela, Cecília, Carla Rubina e Mónica).

A todo o meu núcleo familiar pelo forte e inegável apoio, em especial aos meus dois filhos (Daniela e Martim), ao meu marido e à minha mãe, que sempre me incentivaram, acarinharam e compreenderam, apesar dos vários momentos roubados.

## Resumo

O presente estudo, intitulado *O ensino e aprendizagem da escrita com recursos digitais: A aula de língua portuguesa no 5º ano de escolaridade* tem por objetivo geral analisar as implicações que os recursos digitais têm no ensino da escrita e na aprendizagem do Português, centrando-se no domínio da ortografia e do processo de revisão de texto, e no potencial contributo que as tecnologias podem disponibilizar neste sentido. Seus objetivos específicos são (i) observar as diferenças entre atividades de escrita que não utilizam recursos digitais com as atividades de escrita que utilizam esse recursos; (ii) analisar as potencialidades dos recursos digitais para a compreensão de regras linguísticas, no plano da representação gráfica das palavras; (iii) analisar as potencialidades dos recursos digitais para a concentração dos alunos e para a sua disponibilidade para a aprendizagem; (iv) observar a utilidade de recursos digitais para a superação de dificuldades e (v) contribuir para práticas pedagógicas mais eficazes e dinâmicas.

Para a realização desses objetivos, foi necessário aprofundar os estudos desenvolvidos sobre a competência da escrita (1), com destaque para a complexidade do processo de escrita e a dimensão ortográfica e investigar os estudos sobre (2) Aprender a ensinar com as tecnologias de informação e comunicação (TIC). Neste âmbito, descrevem-se as orientações feitas pelo Programa Nacional de Português para o Ensino Básico (2009) e é dado especial relevo aos contributos do processador de texto, no processo de revisão de texto e correção do erro.

Como resultado foi, então, possível conjugar uma situação pedagógica de ensino e aprendizagem da escrita nas aulas de Português, 5º ano de escolaridade, com as tecnologias de informação e comunicação, explorando-se as potencialidades do computador/processador na recursividade do processo de escrita, na revisão do texto já escrito pelo aluno, conduzindo-o a tomada de decisões e, conseqüentemente a um aprofundamento da atitude reflexiva face ao seu próprio texto.

**Palavras-Chave:** Escrita. Ensino. Aprendizagem. Tecnologias. Recurso didático.

## **Abstract**

This study , entitled “The teaching and learning of writing with digital resources : The class of the Portuguese language in 5th grade” has the objective to analyze the implications that digital resources have in the teaching of writing and learning Portuguese , focusing in the area of spelling and proofing process , and the contribution that technology can offer in this regard. Its specific objectives are ( i ) to note the differences between writing activities that do not use resources with writing activities using this resource ; ( ii ) analyzing the potential of digital resources for understanding linguistic rules , in terms of graphic representation of words; ( iii ) analyze the potential of digital resources for the concentration of students and their readiness for learning ; (iv) Observe the use of digital resources to overcome difficulties and ( v ) contribute to more effective and dynamic teaching practices .

To achieve these objectives, it was necessary to deepen the studies developed on the competence of writing (1), highlighting the complexity of the writing process and orthographic dimension and investigate studies ( 2 ) Learning to teach with ICT. In this context , we describe the guidelines made by the Portuguese National Programme for Basic Education (2009 ) and is given special attention to the contributions of the word processor , the text revision and correction of the error process.

As a result , so it was possible to combine a pedagogical practice of teaching and learning of writing in a classroom Portuguese, 5th grade, with the technologies of information and communication , by exploiting the potential of computer / word processor in the recursion of writing process , in reviewing the text already written by the student , leading him to a decision-making and consequently to a deepening of reflective attitude towards your own text .

**Keywords :** Writing . Education. Learning . Technologies . Teaching resource .

“ A meta da vida não é a perfeição, mas o eterno processo de aperfeiçoamento,  
amadurecimento, refinamento...”

John Dewey (1859 – 1952)

## Capitulo I – Introdução

## **I - Capítulo I**

### **1. Introdução**

A presente dissertação visa compreender as potencialidades dos recursos digitais na aprendizagem da escrita em ambiente escolar. A dificuldade sentida ao longo do desenvolvimento da aprendizagem da escrita é um problema que tem sido alvo de muitos campos de investigação. No segundo ciclo do ensino básico, esta dificuldade é particularmente acentuada face à complexidade não só da dimensão gráfica, no âmbito da ortografia e da acentuação das palavras como também do processo de escrita. Ora, vivendo na era da sociedade digital, as tecnologias da informação e da comunicação e, com elas, os recursos digitais alteraram significativa e irreversivelmente a vida da maioria das pessoas. Estes recursos constituem hoje, por excelência, um dos elementos transversais das nossas rotinas. Neste contexto, a educação em geral e a escola em particular não são nem poderiam constituir áreas refratárias a uma realidade de que se apresentam como das principais beneficiárias. Com efeito, as tecnologias digitais têm tido grandes repercussões na escola e no processo de ensino e de aprendizagem, evidentes não só no aparecimento de processos facilitadores do acesso a novas fontes de conhecimento, mas também na possibilidade de conceção de estratégias de ensino e de aprendizagem inovadoras que, apoiadas em recursos tecnológicos, também eles inovadores, tornam o processo de transmissão e aquisição de conhecimento mais eficaz e atrativo. Assim sendo, as tecnologias digitais têm o potencial de mudar os processos de ensino e de aprendizagem, promovendo novas formas de ensinar, de aprender e de pensar.

No respeitante à escrita, as novas tecnologias, mais concretamente o computador, oferecem várias potencialidades para a promoção de competências. A introdução do computador na escola reflete-se no próprio ensino ministrado pelo professor e nas aprendizagens que geram junto dos estudantes. Neste âmbito, a relação entre o computador e a escrita começou a assumir especial relevo com o aparecimento dos programas de processamento de texto. Pelas suas características, estes processadores de texto vieram, de alguma forma, revolucionar o ato de escrita e, conseqüentemente, abrir novos caminhos no que diz respeito à possibilidade de

## Capítulo I – Introdução

desenvolvimento de novas estratégias de ensino e de aprendizagem, visando a promoção dessa competência verbal. Neste sentido, destaca-se a potencialidade desta ferramenta, ao nível do trabalho de revisão e de correção de texto. Refira-se que para além do fator motivador associado ao domínio de uma nova tecnologia, a relação com a escrita altera-se quer considerando o processo, quer considerando as funções atribuídas ao produto final. Sendo o professor o mediador da aprendizagem, ele assume um papel fundamental no desencadeamento do processo de desenvolvimento do aluno, devendo por isso ser “interlocutor, animador e criador de situações para melhorar a escrita, integrando-a em projetos mais latos, funcionais e investidos de significação” (Niza, Segura & Mota: 2011:10). Neste contexto a utilização de computadores ou outros recursos homólogos deve ser sempre didaticamente cuidada para que a integração das ferramentas opere vantagens nos processos de ensino e de aprendizagem.

Segundo Menezes (2010:123), os sistemas de educação evoluem com extrema rapidez e essa dinâmica é parte da vertiginosa modernidade em que estão imersos. O professor não se pode deixar seduzir com essas novidades nem ficar apreensivo pelo receio de que substituam a sua função de educar, também não deve ignorar as possibilidades de aperfeiçoar o seu trabalho com acesso a sites de apoio e atualização pedagógica, entre outros recursos digitais, pois as ferramentas tecnológicas recorrendo a diferentes linguagens poderão levar as crianças a alcançar níveis de desenvolvimento mais elevado; mas esse processo exige, quase sempre, a mediação da família e da Escola (Ferrão Tavares, 2010). Neste sentido, a conjugação de práticas educativas com as potencialidades das tecnologias de comunicação e informação, explorando as suas potencialidades para manter a interação entre aluno-professor e entre alunos, traz inúmeros benefícios.

Neste âmbito, os programas de Português para o Ensino Básico (2009), centralizando a aprendizagem no aluno, construtor o seu percurso de aprendizagem de acordo com as suas potencialidades, impõem essa mudança, exigindo ao professor de Português que percorra o mesmo caminho do aluno, que acompanhe a inovação e que promova uma aprendizagem para o cidadão da “aldeia global”.

Assim, o presente estudo teve como finalidade equacionar as potencialidades educativas dos recursos digitais em atividades de escrita, comparativamente a recursos mais tradicionais, e promover a sua utilização como recurso didático em práticas educativas, no seio de uma comunidade em que a escola encontra novos desafios.

Foi nosso objetivo analisar a utilidade do recurso digital utilizado para a superação de dificuldades e, refletir a vantagem da sua utilização ao nível da concentração dos alunos e da sua disponibilidade para a aprendizagem. Pretendemos, assim, contribuir para práticas pedagógicas mais eficazes e dinâmicas.

## **2. Contextualização**

Da experiência adquirida, enquanto docente de Português do Ensino Básico, ficou a consciência da necessidade de adequar o processo de ensino e de aprendizagem às necessidades e interesses dos alunos, procurando inserir nas práticas pedagógicas modelos e recursos que permitam uma melhor compreensão dos conteúdos e despertem, simultaneamente, o interesse e motivação dos alunos pelo conhecimento e pelo saber. Ora, diversos estudos comprovam que os alunos estão mais interessados e motivados na construção de um determinado saber quando este é lecionado com recursos às tecnologias (Cf., Ramos, 2006; Moura, 2011, Peixoto, 2012). Nesta perspetiva, a escola deve constituir um espaço privilegiado para que todos os alunos possam ter oportunidades de melhorar as suas capacidades intelectuais, culturais e sociais, competindo ao professor, enquanto agente ativo da escola, experimentar e utilizar metodologias de ensino eficazes que visem favorecer a aprendizagem dos alunos.

Se, por um lado, o uso das tecnologias e das potencialidades que lhe estão associadas é hoje uma realidade que o professor tem de integrar no trabalho que desenvolve com os alunos, por outro lado é importante que os intervenientes no processo educativo compreendam os recursos tecnológicos como alternativas possíveis para o desenvolvimento de determinadas tarefas.

No caso do ensino e aprendizagem da escrita, o computador, enquanto recurso tecnológico, é um instrumento que pode ter várias implicações ao nível das diferentes componentes do processo de escrita, constituindo um recurso eficaz no

## Capítulo I – Introdução

desenvolvimento e aplicação de estratégias de promoção da escrita. Neste contexto, destacamos os processadores de texto, como o Word, por apresentarem várias potencialidades que de acordo com Barbeiro (1999), se moldam à complexidade do processo de escrita, tornando possível uma integração plena das tarefas de diferente natureza, como planificar, redigir e rever, que no decurso do processo de escrita interagem continuamente, sem deixar marcas de reformulação. Por outro lado, o processador de texto promove uma atitude reflexiva do aluno em relação ao seu próprio texto, a qual visa o seu aperfeiçoamento, conduzindo a uma atitude mais profunda e positiva em relação à escrita. O recurso aos corretores de texto facilitam ao aluno a revisão do seu texto, não só a nível de ortografia, como também a nível morfosintático, potencial que para além dos efeitos imediatos no próprio texto do aluno, pode, simultaneamente, funcionar como um elemento promotor de competências de escrita.

Assim, ao procurar ligar as situações de ensino e de aprendizagem da escrita com as potencialidades das novas tecnologias, o presente estudo constrói-se em torno de metodologias que favorecem o uso natural e transparente de recursos tecnológicos como recursos ricos e aliados da aprendizagem, capazes de produzir motivação e autonomia nos nossos alunos e de os consciencializar para a necessidade de refletir sobre o seu próprio ato de escrita. Neste, privilegiamos a perspetiva construtivista do conhecimento, “segundo o qual é o aluno que constrói e amplia o seu conhecimento”(Peixoto,2012:20). Acreditamos que este pode ser um pequeno contributo para o entendimento mais alargado das formas de promoção desse ensino.

### **3. Questões e objetivos da investigação.**

O presente trabalho de investigação foi desenvolvido no âmbito da disciplina de Português, segundo ciclo, com uma turma do quinto ano de escolaridade. A ênfase dada à competência da escrita deve-se essencialmente a dois aspetos: a constatação da sua importância no contexto da disciplina e a necessidade de adequar os recursos digitais ao ensino da escrita. Pretendemos, então, caracterizar o contributo do computador para o desenvolvimento de competências de escrita, dando-se maior destaque à dimensão gráfica e ortográfica.

Deste modo, este estudo orienta-se pelas seguintes questões:

1 – Serão os recursos digitais uma mais-valia para a compreensão das conexões entre a língua e a ortografia?

2- Será a realização de atividades, através de recursos digitais uma mais-valia para a concentração dos alunos e disponibilidade para a aprendizagem?

3 – Serão as estratégias pedagógicas com recursos digitais uma boa proposta para superar dificuldades e tornar o ensino da escrita mais eficaz?

4 – Serão as situações didáticas com recursos digitais atividades mais prazerosas e dinâmicas para os alunos?

A partir destas questões, foram definidos os principais objetivos da investigação:

1- Observar as diferenças entre as atividades de escrita que não utilizam recursos digitais com as atividades de escrita que utilizam esses recursos.

2 - Analisar as potencialidades dos recursos digitais para compreensão de regras linguísticas no plano da representação gráfica das palavras.

3- Analisar as potencialidades dos recursos digitais para concentração dos alunos e para a sua disponibilidade para a aprendizagem.

4- Observar a utilidade dos recursos digitais para a superação de dificuldades.

5- Contribuir para práticas pedagógicas mais eficazes e dinâmicas.

A figura seguinte pretende ilustrar as três áreas em interação na nossa investigação:

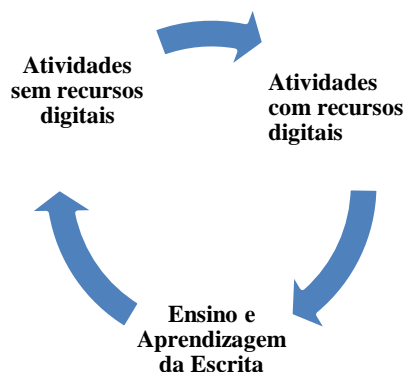


Figura 1 - Esquema geral da investigação

#### **4. Organização da dissertação.**

Em termos organizativos, o presente estudo é constituído por cinco capítulos, estruturados da seguinte forma:

No Capítulo I é feita uma abordagem introdutória, tendo como referência as dificuldades dos alunos nos domínios das competências da escrita, para depois se refletir o atual contexto educativo e social associado ao uso dos recursos digitais no processo de ensino e aprendizagem, de modo a contextualizar este estudo e a justificar a sua relevância. Apresentamos também a organização da dissertação e referimos as suas limitações.

No Capítulo II é feita, em primeiro lugar, uma reflexão teórica sobre a competência escrita e a complexidade inerente ao processo de produção escrita, destacando também a sua dimensão ortográfica. Em conexão com a dimensão ortográfica, é destacado o erro ortográfico, apresentando o valor que este assume em contexto de ensino aprendizagem, elencando alguns fatores que poderão estar na sua origem. Num segundo momento, é discutida a utilização das tecnologias de informação e comunicação no processo de ensino e de aprendizagem, averiguando-se até que ponto o atual Programa de Português para o Ensino Básico (2009) recomenda a introdução das tecnologias na aula de Português. Nesta sequência, apresentamos algumas potencialidades do processador de texto enquanto ferramenta digital ao serviço do processo de revisão de texto e de correção do erro, traçando-se assim uma abordagem teórica à revisão da literatura que sustenta este trabalho de investigação.

O Capítulo III descreve o enquadramento metodológico do estudo, explicitando os objetivos da investigação e as questões que lhe estão subjacentes. Incluímos também o contexto, a caracterização do grupo interveniente, as fases do estudo, bem como os instrumentos de recolha de dados e os processos de recolha e análise de dados.

No Capítulo IV são apresentados os resultados da leitura dos dados do estudo, analisados os resultados e interpretados os dados, na tentativa de encontrar um quadro mais explicativo para os objetivos da investigação.

O Capítulo V apresenta as considerações finais e conclusões, equacionando os resultados obtidos com as potencialidades dos recursos digitais no processo de ensino e aprendizagem da escrita, traçando um ponto de encontro entre as ilações tiradas e as hipóteses inicialmente propostas. Fazemos, ainda, um balanço dos aspetos positivos, mas sobretudo destacamos a pertinência do trabalho a desenvolver no futuro, a nível do ensino da escrita.

## **5. Limitações do estudo.**

Este estudo não encontrou limitações relevantes. Constatou-se que trabalhar com o processador de texto numa atividade de revisão de texto e deteção/correção do erro, ao nível da dimensão ortográfica da escrita, pode transmitir aos seus utilizadores múltiplas vantagens quer ao nível do aperfeiçoamento do texto quer ao nível da motivação do aluno. Porém, a utilização do processador de texto para um trabalho desta natureza pode também transmitir a ideia aos alunos de que a revisão do texto nele realizada é uma tarefa incompleta, já que os verificadores ortográficos dos processadores de texto comportam várias entradas para uma mesma palavra.

Este continua e continuará a ser um trabalho inacabado, pois tal como um texto escrito, há sempre mais a melhorar, a fazer e a aprender.



## **II - Capítulo II - Enquadramento teórico**

### **1. Introdução**

O capítulo do enquadramento teórico é composto por duas áreas que são aquelas em que se desenvolveu a investigação: 1- A competência da escrita e 2- Aprender e ensinar com as TIC, sendo que as questões da aprendizagem cruzam os dois domínios.

A introdução das novas tecnologias de informação a nível educativo é um fenómeno evidente. Compreender o potencial educativo das ferramentas digitais no desenvolvimento de competências, nomeadamente a nível da competência da escrita, e perceber as suas implicações no processo de ensino e aprendizagem parece-nos fundamental.

### **2. A competência da escrita**

O surgimento da escrita provocou várias alterações na sociedade, marcando não só a organização das vidas como também o discurso e o pensamento nas comunidades sociais. A escrita esteve sempre ao serviço do ser humano, permitindo-lhe registrar acontecimentos tornando-os perduráveis. Porém, a consciencialização das dificuldades quer no ensino quer na sua aprendizagem ao longo da vida escolar tem marcado o campo da investigação. Numa abordagem mais tradicional, o ensino e a aprendizagem da escrita baseiam-se numa pedagogia de transcrição ou de transcodificação da oralidade, a qual tem vindo a ser substituída por uma abordagem mais assente numa pedagogia de reescrita, apoiada nos mais variados recursos, que possam proporcionar ao aluno atividades cognitivas/afetivas, que o levem, verdadeiramente, a refletir sobre o ato de escrita que está a desenvolver (Cf., Teixeira, Novo & Neves, 2011).

Retomando a perspetiva mais tradicional, Niza, Segura & Mota (2011) referem que os alunos escreviam por intuição ou que faziam “uma espécie de transferência automática da leitura e do estudo da gramática”, onde, nesta perspetiva, escrever consistia em “produzir conjuntos de frases simples, ortograficamente corretas. Por composição, os alunos teriam que encontrar os conetores e outros fatores de coesão

## Capítulo II - Enquadramento teórico

[...]”(2010:5). De acordo com os mesmos autores, pedagogias decorrentes do construtivismo e das aprendizagens sociais vieram trazer progressos e alterações no processo de ensino e de aprendizagem. O Novo Programa de Português para o Ensino Básico (2009) desafia os professores a ultrapassar conceções e recomendações do ensino da língua escrita incluídos nos programas anteriores à década de noventa do século XX, prosseguindo no paradigma de que o professor não deve ser apenas um corretor de toda a escrita, mas sim um interlocutor e criador de situações para melhorar a escrita, integrando-a em situações de aprendizagem investidas de significação, onde se preconize a experimentação autoral da escrita pelo aluno. Assim, a escrita enquanto competência nuclear necessita de ser ensinada na perspetiva de um processo, que tem de ser integrado num contexto representativo e significativo para o aluno, onde o desenvolvimento da competência da expressão escrita passa pela processo de escrita, mas também pelo da reescrita e do aperfeiçoamento. Logo, para expressarmos por escrito o conhecimento que pretendemos transmitir é necessário um bom conhecimento linguístico, ou seja, um conjunto de regras e convenções linguísticas que vão do plano ortográfico ao gramatical, do estilo à tipologia do texto (Festas, 2002).

Neste sentido, a definição apresentada pelos novos programas de Português do Ensino Básico, 2009, para a competência de escrita é muito clara:

“Entende-se por escrita 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 adotado, bem como processos cognitivos e translinguísticos complexos (planeamento, textualização, revisão, correção e reformulação do texto) (Reis *et al.*, 2009:16).

Reiterando Loukili (2009), a escola é obviamente o espaço privilegiado para o ensino das diferentes práticas orais e escritas da linguagem, com os seus diversos usos e funções sociais. Neste âmbito, Barbeiro (1999) refere que é na vida escolar que a expressão escrita surge como conteúdo ou área de prossecução de objetivos no currículo da disciplina de Português, sendo um meio importante de registo e de avaliação, não só no âmbito da língua materna, como também das restantes disciplinas. Refere ainda o mesmo autor que

“a expressão escrita constitui uma necessidade, em muitas circunstâncias da vida quotidiana, um instrumento de participação ativa do sujeito na sociedade e um poderoso meio de criação estética, pelo que “a relação com a escrita é marcada pela descoberta e pela aprendizagem formal.” (1999:11).

Porém, é preciso ter em atenção que a relação com a escrita inicia-se muito antes da aprendizagem formal, através do contacto diário da criança com os “produtos escritos, visíveis, rasgáveis, desenháveis, manipuláveis” (*Idem*). Assim sendo, inseparável da linguagem oral, a aprendizagem exige a mobilização dos múltiplos conhecimentos, não apenas linguístico, que o sujeito já possui. Contudo, a escrita não é uma transcrição do oral, mas uma representação gráfica da linguagem oral com características singulares. Ao fim de algum tempo de escolarização, o processo de escrita passa a incluir também a capacidade de adequar o escrito aos contextos comunicativos e aos objetivos do Sujeito. Ainda de acordo com Barbeiro (1999), existem dois polos relativamente à natureza deste tipo de conhecimento: “um conhecimento implícito, inconsciente, que permite ao processo desenrolar-se de forma automática, e um conhecimento refletido, consciente, mobilizado pelo sujeito durante o processo, a fim de proceder à tomada de decisões” (1999:12). Quando um sujeito é capaz de encarar a língua como um instrumento de comunicação e objeto de reflexão, então conseguirá tomar decisões conscientes que lhe permitam construir uma relação próxima com a escrita.

No que respeita ao processo de ensino da expressão escrita, novos desafios são desafios exigentes ao professor. Como aponta Barbeiro (1999), o papel do professor não se esgota no de conhecedor das características do produto final nem de avaliador, pois a escrita não pode ser entendida como um produto acabado, trata-se antes de fornecer não só mais apoios durante o desenvolvimento da expressão escrita do aprendente mas também no desenrolar do percurso realizado na construção de um texto em particular, movimentando-se de forma cada vez mais rigorosa os conhecimentos linguísticos do aluno, uma vez que a sociedade contemporânea exige, cada vez mais, a necessidade de os seus membros terem capacidades de escrita segundo um leque alargado de géneros.

Partilhando a opinião de Santos (1994:143), se é verdade que à escola compete fomentar e desenvolver as competências subjacentes às práticas enunciativas e, conseqüentemente, proporcionar aos aprendentes a participação ativa e frequente em

## Capítulo II - Enquadramento teórico

tais práticas, não é menos verdade que é imperioso implementar toda uma competência estratégica que permita a esses mesmos aprendentes tomarem decisões no que toca à necessidade de assumir o papel de enunciadores responsáveis por aquilo que escrevem e pelo modo como escrevem.

Como propõem Barbeiro & Pereira (2007):

“A escola deve tornar os alunos capazes de criar documentos que lhes deem acesso às múltiplas funções que a escrita desempenha na nossa sociedade. Isso implica que o trabalho a realizar deverá incidir sobre as competências que são ativadas para a produção de um documento escrito: competência compositiva, ou seja, a competência relativa à forma de combinar expressões linguísticas para formar um texto; competência ortográfica, ou seja, a competência relativa às normas que estabelecem a representação escrita das palavras da língua; competência gráfica, ou seja, a competência relativa à capacidade de inscrever num suporte material os sinais em que assenta a representação escrita” (2007:5).

Assim sendo, o desenvolvimento da competência da escrita, assume-se como dimensão fundamental ao exercício da cidadania, ao sucesso escolar, social e cultural dos indivíduos e, a par das outras competências da língua, nomeadamente a oralidade e a leitura, condiciona não só êxito da disciplina de Português como das diferentes disciplinas curriculares. Pelo que, de acordo com Teixeira, Novo & Neves a aprendizagem e desenvolvimento da escrita, pela sua complexidade, exigem ao “aluno a consciencialização de mecanismos cognitivos e linguísticos e de uma prática intensiva que permita a efetiva aquisição das suas técnicas” (2011:241).

### **2.1 A Complexidade do processo de escrita.**

Segundo Barbeiro & Pereira (2007), a escrita é uma tarefa que impõe a capacidade de selecionar e combinar as expressões linguísticas, organizando-as numa unidade de nível superior, o texto, para assim construir uma representação do conhecimento, correspondente aos conteúdos que o indivíduo pretende expressar. Deste modo, “A escrita encontra no texto a forma mais relevante de representação do conhecimento” (2007:15). Na maior parte das situações escrever implica escrever um texto. Ao longo da escolaridade e com o desenvolvimento da escrita, o desenho das letras e a ortografia das palavras são mecanizados, pelo que, só quando aparece um

problema, ocorre tomada de decisão mais consciente e refletida das palavras, desencadeada por uma dúvida ou por uma falha durante a produção. Assim sendo a aquisição destas competências, segundo os mesmos autores “deve ser alcançada tão cedo quanto possível, para que o aluno dedique a sua capacidade de processamento às tarefas que deverá realizar por meio da competência compositiva” (*Idem*). Ao contrário das competências gráfica e ortográfica, a competência compositiva constitui um campo aberto para a tomada de decisões, ao longo de todo o processo de escrita, através da qual cada texto coloca desafios novos e apresenta possibilidades alternativas quanto à sua construção. Neste âmbito, o processo de escrita é um processo aberto em diversos níveis de decisão, pois mesmo partindo de uma estrutura textual já definida (uma história, um recado, um etc.), não conhecemos todas as palavras que participarão na conceção do texto. Deste modo, o processo de escrita de um texto, longe de ser uma transcrição de algo pré-definido, afigura-se como um processo complexo, na medida em que, “mobiliza uma variedade de componentes para formular as expressões linguísticas que figurarão no texto e é condicionado por uma variedade de fatores, cognitivos, emocionais e sociais, quando é levado à prática” (*Idem*:17). Além da sua complexidade, o processo de escrita é irregular, na medida em que varia consoante a situação em que se insere e conforme o grau de domínio da escrita do escrevente. Deste modo, são muitos os desafios que se colocam no percurso de ensino e de aprendizagem da escrita, por forma a colocar ao alcance dos alunos todas as suas potencialidades.

O ato de escrita pressupõe um conjunto de processos mentais, organizados e controlados, pois no decurso do processo de escrita de um texto quem escreve realiza diferentes atividades. Segundo Batista, Viana & Barbeiro (2011), reiterando Barbeiro & Pereira (2007) essas atividades envolvem três componentes: planificação; textualização e revisão, componentes que em estudos anteriores, Barbeiro (1999: 60) e Carvalho (2001:74), são definidas como planificação, redação e revisão. Batista, Viana & Barbeiro (2011) referem ainda que a escrita sendo uma atividade individual, que, por não se poder apoiar no contexto comunicativo, exige estratégias de textualização e revisão morosas, muito diferentes da oralidade, que podem ser de difícil apreensão para o aprendente da escrita. Esta posição é também defendida por Carvalho (2001:74) ao afirmar que no processo de expressão escrita dos “escreventes em desenvolvimento” a

## Capítulo II - Enquadramento teórico

planificação do texto se reveste de complexidade pelo facto de envolver aspetos de natureza diversa. Neste âmbito, o autor refere que planificar

“[...] implica considerar as estruturas próprias do género, gerar e organizar o seu conteúdo, adaptá-lo a uma finalidade e a um recetor, com os problemas que são inerentes a cada um deles. Ao considerar o tipo de texto que está a produzir, o sujeito tem que ter em mente a estrutura que lhe subjacente. A geração e organização do conteúdo está extremamente dependente da familiaridade do tema. As dificuldades maiores parecem, contudo, prender-se com o conseguir conteúdo suficiente, quer porque os sujeitos sabem pouco sobre os assuntos sobre os quais têm que escrever, quer porque, não possuindo estratégias de busca e seleção de informação na memória, têm dificuldade em ter acesso a conhecimentos que de facto possuem, na ausência das pistas fornecidas do exterior.” (Carvalho, 2001:74).

De acordo com Flower e Hayes (1981) a redação do texto é o processo de transformação de ideias em linguagem visível, correspondendo este ao momento em que o sujeito, com base no material selecionado e organizado na etapa anterior, expõe as suas ideias, “mobiliza e faz intervir todo o tipo de aptidões linguísticas, desde a construção de referências, às operações de coesão textual” (Amor, 1994: 112) num primeiro rascunho, de forma perceptível, para quem as lê. Nesta abordagem, Carvalho defende que é a componente que “ mais absorve o escrevente em desenvolvimento, a ponto de ele praticamente não considerar as outras dimensões do processo” (2001:75) pelo facto de a redação envolver uma diversidade de aspetos que têm de ser processados simultaneamente e, além disso, ser a componente da qual depende a própria existência do texto, ao contrário do que acontece com as outras. De acordo com o autor, as preocupações e dificuldades, nos primeiros anos, prendem-se com o facto de alguns mecanismos, por exemplo da ortografia, ainda não estarem mecanizados, impedindo assim, a libertação da sua habilidade de processamento de informação para aspetos mais profundos do texto.

Neste contexto, Carvalho (2001) referencia que a componente da revisão na escrita também coloca dificuldades à criança/adolescente “pela natureza predominantemente mental, com o conseqüente grau de abstração, da tarefa. Assim na escrita dos sujeitos “em desenvolvimento” a revisão tem um carácter mais concreto e pontual, limitando-se “ normalmente à correção de pequenos erros na estrutura

superficial do texto, praticamente apenas os de natureza ortográfica (Humes, 1983; Matshuashi e Gordon 1989; Yagelsky 1995)” (2001:76). Ainda no respeitante a esta componente, Barbeiro & Pereira (2007) aludem que o abrangimento da revisão, “incidindo apenas sobre aspetos gráficos ou ortográficos ou tendo um alcance mais profundo, por desencadear a reorganização e reescrita de partes do texto, depende da avaliação que for feita, da reflexão realizada, do tempo disponível e da existência de alternativas”. (2007:19). Assim, a revisão, devido ao carácter transformador do próprio processo, embora surja interligada à planificação inicial, não se encontra forçosamente limitada ao plano inicial e é marcada sobretudo pela reflexão em relação ao texto produzido, a qual deve ser aproveitada para tomar decisões respeitantes não só à correção e reformulação do texto como também para reforçar a descoberta e a consciencialização de outras possibilidades, suscetíveis de serem exploradas em processos de reescrita ou criação de texto.

Partindo do princípio que os alunos são escreventes em desenvolvimento, compete à escola e, em particular, aos professores de português promoverem situações de ensino e de aprendizagem que possibilitem ao aluno desenvolver as diferentes competências necessárias à produção de um texto escrito, para que ele possa efetivamente ter acesso às múltiplas funções que a escrita desempenha. Neste longo e complexo processo de aquisição e de desenvolvimento da capacidade de expressão escrita, se a competência ortográfica, com o avanço da escolaridade se prende com aspetos que tendem a ser automatizados, já a competência compositiva vai ativar diferentes mecanismos em cada texto que é elaborado, sendo necessário “ativar conteúdos; decidir sobre a sua integração ou não; em caso afirmativo, articulá-los com os outros elementos do texto; dar-lhes expressão linguística para figurarem no texto, respeitando as exigências de coesão e de coerência” (Barbeiro & Pereira, 2007:15-16). Contudo, a competência ortográfica não poderá desligar-se da competência compositiva. Nesta perspetiva Baptista, Viana & Barbeiro (2011) referem

“O desafio da aprendizagem da ortografia é o de libertar rapidamente o aluno da sobrecarga de problemas nesse domínio, a fim de deixar espaço para a conquista das funções e potencialidades da escrita, na vertente expressiva, na vertente relativa à exploração e organização do pensamento — colocando a escrita ao serviço da aprendizagem — e na vertente criativa.” (2011:50)

## Capítulo II - Enquadramento teórico

De facto, a fragilidade dos alunos em relação ao seu próprio domínio ortográfico pode representar um obstáculo para o próprio desenvolvimento da relação com a escrita. Neste sentido, é muito importante que o aluno reflita sobre o texto que produziu, possibilitando o que é referido em Baptista, Viana & Barbeiro (2011):

“A reflexão sobre a escrita conduz à antecipação da probabilidade de erro. É, pois, importante que o aluno adquira ferramentas/estratégias para a análise das diferentes hipóteses e para a tomada de decisão. Para atingir este nível, deverá ser ele próprio a analisar os seus erros (como apoio do professor), tomando consciência das suas dificuldades” (2011:101).

### **2.2 A Ortografia.**

Como anteriormente referimos, na parte integrante de um texto encontra-se a dimensão ortográfica da escrita, a qual marca o texto do aluno e a relação que ele mantém com a escrita. De acordo com Baptista, Viana & Barbeiro (2011), o domínio da ortografia é fortemente tomado como indicador em relação a aspetos como: “a capacidade de a pessoa operar com um sistema complexo estabelecido por uma norma numa comunidade alargada; o grau de instrução e de literacia de um indivíduo; e o nível de sucesso alcançado na aprendizagem escolar” (2011:49), destacando que o alcance das incorreções ortográficas extravasam para o domínio social quando o aluno deixa a escola, sendo a ortografia um indicador relativamente à qualidade de aprendizagem que aí realizou. Contudo, de acordo com os mesmos autores, aprender ortografia implica “discriminar os sons que integram as palavras; saber como esses sons podem ser transcritos; seleccionar, de entre as várias formas de representação possíveis para esses sons a que está de acordo com a norma ortográfica” (*Idem*:51), o que efetivamente se apresenta como um processo complexo, pois a complexidade das relações som-grafema e a existência por norma de uma forma ortográfica única são fatores que trazem consequências para a aprendizagem da ortografia. Assim sendo, pelo facto de na língua portuguesa não haver uma correspondência exata entre grafema e fonema, as dificuldades de representação escrita surgem quando o aluno tenta organizar os elementos que constituem as palavras (significante: imagem gráfica) a fim de adquirirem significação (significado). É necessário criar no aluno a capacidade de refletir sobre a sua própria produção escrita para que ele possa adquirir estratégias que o levem a analisar as diferentes hipóteses e tomar decisões. Neste sentido, deverá o aluno,

com o apoio do professor, analisar os seus erros, pois “ sabendo de antemão a sua própria tipologia de erros, o aluno ativará estratégias de pensar antes de escrever, o que lhe permitirá, inclusivamente, «desautomatizar» anteriores formas erradas de escrita.” (*Idem*:101).

### 2.2.1 O Erro ortográfico

Associado à competência ortográfica encontra-se o erro ortográfico. O conceito de erro ortográfico é aqui perspectivado em relação àquilo que é considerado como a norma. Para Ferreira & Osório (2009: 107), o termo ‘erro’ é interpretado com um valor depreciativo, no entanto, no contexto de ensino aprendizagem, o erro poderá ser um indicador passível de facilitar a aprendizagem. Através do erro, o professor pode encontrar as melhores estratégias para facilitar a sua superação. Nesse sentido, referem Ferreira & Osório (*Idem*: 108) o erro é encarado “ [...] numa perspectiva mais construtivista e numa atitude pedagógica mais acertada [...] como uma das componentes necessárias e normais do processo de aprendizagem, que proporciona a reposição de novos saberes”. Nesta perspectiva, o erro possibilitará alargar o conhecimento da língua e a capacidade metalinguística do aluno. Importa, assim, referir que face ao erro a atitude pedagógica mais acertada será perspectivá-lo como um processo natural e normal da aprendizagem e revelador de estratégias de aprendizagem que vão dando lugar à reposição de novos conhecimentos, como defendem Amor (1994) e Azevedo (2000). Porém, este processo de aprendizagem poderá apresentar algumas dificuldades, as quais se relacionam com o facto de o erro ortográfico poder advir de diferentes fatores. Neste âmbito, Sebastião (2009) especifica

“A ambiguidade grafémica ou fonémica aparece quando este princípio não é cumprido. A ambiguidade fonética aparece quando um grafema representa vários fonemas [o grafema <o> pode representar o fonema /ɔ /, /o/,/u/] e a ambiguidade grafémica quando vários grafemas representam um mesmo fonema [o fonema /s/ pode ter as grafias s, c, ç, x], o que irá conferir complexidade ao sistema ortográfico” (Sebastião, 2009:2586).

Também para Ferreira & Osório (2009) vários fatores poderão estar na origem dos erros ortográficos: problemas ao nível da visão e da audição, o meio escolar e

## Capítulo II - Enquadramento teórico

regional, o sexo do aluno, a psicomotricidade a influência do contexto familiar e social. A influência do professor é também um fator importante, dado que a forma como lê ou escreve influencia um certo número de erros dos seus alunos. Os mesmos autores defendem que o erro poderá resultar do processo de transcrição e de competências associadas como: “[...] segmentação das unidades, sua identificação e representação sequencial, por meio dos grafemas. Se estas competências não estiverem dominadas, podem conduzir a incorreções que apresentam na transcrição gráfica formas incompletas, adição de grafemas, trocas de posição, trocas de grafemas [...]” (2009:113). As incorreções poderão também advir de outras causas, resultar de outros critérios: “o fonológico, regras contextuais e de acentuação; o morfológico, representação dos fonemas e sua integração em morfemas; o lexical, forma gráfica e específica de uma palavra, e o critério frásico-entoacional, utilização de maiúsculas e minúsculas [...]” (Ferreira & Osório, 2009:113). Neste sentido, a categorização do erro apresenta-se como um processo necessário para que o professor consiga analisar o tipo de erros produzidos pelos alunos, descubra possíveis causas da sua origem e encontre as estratégias pedagógicas mais adequadas à sua superação. Por seu lado, Barbeiro (2007) propõe a seguinte categorização do erro ortográfico:

“1- Incorreções por falhas de transcrição entre o sistema fonológico e o sistema ortográfico devidas ao processamento dos fonemas ou à utilização de grafemas que não representam o som em causa; 2 - Incorreções por transcrição da oralidade, isto é, devidas à transcrição de variedades e registos que diferem da sua representação na norma ortográfica consagrada (ex.: auga por água); 3 - Incorreções por inobservância de regras ortográficas de base fonológica (estas podem ser: contextuais – ex: omde por onde – ou acentuais, isto é, relativas à posição acentual – tónicas vs átonas – ex: moito por muito – em posição tónica o fonema /u/ não é representado por “o”); 4 - Incorreções por inobservância de regras de base morfológica (ex: gatu por gato, estudasse por estuda-se); 5 - Incorreções quanto à forma ortográfica específica da palavra – critério lexical (ex: cino por sino, caicha por caixa); 6 - Incorreções de acentuação (ex: agua por água, á por à); 7 - Incorreções na utilização de minúsculas e maiúsculas – ligadas ao critério do referente, ou seja, à representação dos nomes comuns/próprios (ex: lisboa por Lisboa) e ligadas à organização das frases no texto (designadamente à utilização de maiúsculas no início do período); 8 - Incorreções por inobservância da unidade gráfica da palavra, ligadas à junção de palavras (ex: seirem por se irem) e à separação de elementos de uma palavra (ex: porisso - por isso, derepente por de repente) e ainda utilização de hífen; 9 - Incorreções de translineação (ex: turi-stas por tu-ris-tas).” (2007b:116)

Nesta categorização, Sebastião (2009) afirma que

“[...] podemos classificá-los como erros grafemáticos – erros que afetam a representação grafemática da palavra, no entanto, não interferem com a sua realização auditiva ou fónica; erros fónicos aqueles que alteram a estrutura fónica e silábica da palavra; erros morfológicos e erros lexicais.” (2009:2587).

Ainda nesta linha de pensamento, Pinto (2008) afirma que a categorização do erro não segue um critério único, e resultará, necessariamente, dos objetivos específicos da investigação a desenvolver. Contudo, as vantagens serão evidentes pois permitirá uma correção mais objetiva, o que representará, por sua vez, um estímulo para que os alunos façam revisões às correções propostas. Além disso, as tipologias de erro permitirão o acesso a informação relevante sobre o processo de aprendizagem do aluno. E, nesse sentido, elas orientarão a análise de dados recolhidos para este estudo.

### **3. Aprender e ensinar com as TIC.**

A evolução das tecnologias fez-se sentir em função das diferentes épocas e das necessidades impostas pelos contextos culturais das civilizações. Todos sabemos que no atual contexto social, a Sociedade da Informação é um fator incontornável, especialmente nos países desenvolvidos, onde estamos a viver uma época de um rápido desenvolvimento das tecnologias informáticas com acesso a redes globais de computadores, a redes de comunicação, desde o correio eletrónico, o Facebook e a o Twitter, a bases de dados, a bibliotecas virtuais, a CD-ROMs, a uma enorme oferta de softwares, etc. Flores e Escola (2008) referem que “as tecnologias da informação e da comunicação impulsionaram rumos globais, conduzindo a sociedade industrial para uma sociedade da informação e da comunicação, hoje sociedade do conhecimento” (2008:1) e que essas transformações implicaram novos cenários políticos económicos e culturais e provocaram novos desafios para o sistema educativo.

Segundo Silva (2004), a mudança para uma Sociedade da Informação tornou-se mais rápida e eficaz com os jovens, desde que sejam criadas condições para que tenham acesso aos instrumentos e às tecnologias. Assim, se por um lado as crianças são, desde muito cedo, confrontadas com o mundo digital, por outro lado, os jovens e adolescentes são os principais utilizadores das diferentes tecnologias digitais. Ora, tendo a

## Capítulo II - Enquadramento teórico

aprendizagem lugar, por conseguinte, neste contexto social, a escola deve estar obviamente recetiva aos avanços tecnológicos, adequando-se às novas modalidades de informação e comunicação, uma vez que elas fazem parte da vida dos seus alunos.

Nesta perspetiva, e segundo o mesmo autor, os alunos de hoje possuem competências e conhecimentos distintos dos seus colegas da geração anterior, possuindo assim uma cultura diferente, vivendo ao mesmo tempo segundo novos valores e padrões sociais, pelo que a escola não pode viver desligada dessa realidade, antes pelo contrário, deve reconhecer as potencialidades educativas das tecnologias. De facto, por esse motivo, assistimos, nos últimos anos, a nível nacional, a algumas iniciativas governamentais para o desenvolvimento das tecnologias de informação e comunicação a nível do ensino, como por exemplo o Programa e-Escola, e-Escolinha, Iniciativa Escolas, Professores e Computadores Portáteis, integração das TIC no currículo, entre outros. Além disso, mais recentemente, temos assistido a uma preocupação das editoras de manuais escolares em integrar nos seus projetos um leque de recursos multimédia com animações, áudios, vídeos de apoio, jogos motivadores, aulas digitais, etc.,

De acordo com Tavares & Barbeiro (2011), as tecnologias colocaram a informação à disposição de todos os cidadãos, contudo nem todos exploram as suas potencialidades das ferramentas dos dispositivos tecnológicos, pelo que a escola deve mediar o processo de transformação da informação em conhecimento. Referem os mesmos autores que o acesso aos computadores e a Internet abriram a Escola a outros espaços, podendo as “crianças «sair da sala» e visitar bibliotecas, museus, jardins, cidades, aldeias, em Portugal, na Europa, no Mundo, o que lhes permite ir bem mais longe no seu desenvolvimento. Os computadores vieram, com efeito, alargar a «zona de desenvolvimento potencial» das crianças.” (2011: 7).

Numa alusão às potencialidades dos recursos tecnológicos na gestão de uma sala de aula e do ensino e da aprendizagem, Chagas (2002) é de opinião que as tecnologias de informação e comunicação permitem a reinterpretção e a readaptação de professores e de alunos aos mais diversos níveis: na reorganização da escola, nas aprendizagens, nas práticas pedagógicas, na concretização de muitas tarefas escolares, na criação de redes de conhecimento e de trabalho colaborativo, entre outras. Neste contexto, Flores &

Escola (2008) referem que as novas tecnologias são excelentes recursos nas práticas educativas para melhorar os resultados escolares, quando devidamente aplicadas, assim sendo incentivam e desafiam as escolas a novos cenários educativos. Numa abordagem às oportunidades oferecidas pelas novas tecnologias, os autores destacam a comunicação interativa e multimédia; o acesso à informação, armazenamento e processamento em tempo real independentemente do espaço e tempo; a participação, a bidirecionalidade e o redimensionamento da mensagem; a criação de uma rede virtual, comunicação *online*; a interação do indivíduo com a informação e tutores especialistas; a aprendizagem à distância e a oportunidade de centrar a aprendizagem no aluno. Sem desvalorizar as metodologias mais tradicionais, os autores, com base numa investigação levada a cabo sobre experiências pedagógicas com recursos às tecnologias de informação e comunicação, referem que as tecnologias hoje presentes nas escolas começam a ter efeitos a nível da diversificação de atividades propostas, nas metodologias e nos recursos selecionados, criando “novos cenários que facilitam a aprendizagem, que motivam professores e alunos e que tornam a escola atrativa, atual e enquadrada nesta nova era [...] da geração multimédia” (2008:13). Na educação os alunos podem recorrer aos meios tecnológicos da escola, como também aos meios tecnológicos móveis (telemóvel, PDA; Tablet PC, ...) e ainda à tecnologia que têm em casa. Neste sentido, os recursos tecnológicos oferecem à escola uma nova pedagogia de ensino. Peixoto (2012), fundamentando a sua opinião na perspetiva construtivista do conhecimento, refere que na construção de aprendizagens significativas é necessário envolver o aluno na sua própria construção de conhecimento e que os suportes digitais oferecem possibilidades tecnológicas a utilizar na escola para envolver os alunos na construção dessas aprendizagens significativas. O mesmo autor (2012), citando Bidarra (2011) reitera que:

“ Os media digitais de apoio à aprendizagem adquirem hoje múltiplas formas, por exemplo, para gravar e editar som existe o Audacity, para montar um vídeo é possível usar o MovieMaker do Windows e para tratar as imagens fixas o PaintNET é muito útil. Para as imagens podem ser mencionados, por exemplo, o Picasa para catalogação e o Flickr para a partilha de imagens. Outras opções são: o marcador Delicious para partilha de fontes Web, e o Facebook e Twitter para todos os tipos de comunicação. Ao nível de Web Browser, além do Firefox ou do clássico Internet Explorer, o mais rápido usado atualmente é o Google Chrome. Como sistema de comunicação síncrona o Skype é um dos mais utilizados. Poder-se-ia ainda

## Capítulo II - Enquadramento teórico

referir, como ferramentas de suporte, motores de busca como o Google ou o Bing. Com todo este apoio à disposição, os alunos, individualmente ou em grupo, podem criar, editar, publicar, partilhar, comunicar, e assim obterem o conhecimento pretendido, haja tempo e oportunidade (Peixoto, 2012:9).

Atualmente, em Portugal, tal como na maior parte da sociedade europeia, as escolas dispõem de meios tecnológicos e, as crianças, em virtudes das suas experiências nos tempos atuais, preferem trabalhar em ambientes sustentados em tecnologias. Diversos estudos acentuam que os recursos tecnológicos têm o potencial de acrescentar algo de positivo à aprendizagem e comprovam que esses recursos entusiasmam e motivam mais os alunos na construção de um determinado saber (Cf. Camacho, 2011, Peixoto, 2012).

Na brochura *As Implicações das TIC no Ensino da Língua*, produzida no âmbito do Programa Nacional de Ensino do Português (PNEP), pela Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, os autores, Tavares & Barbeiro, apresentam atividades que visam potenciar o uso das tecnologias de informação e comunicação para desenvolver competências em Língua Portuguesa. Nesse sentido, propõem que os professores:

“ Utilizem instrumentos de referência e materiais on-line para a planificação das suas aulas; Integrem hipertextos nas atividades a propor; Acompanhem as crianças nos seus processos de pesquisa, construindo itinerários de pesquisa; Seleccionem sítios informáticos destinados a crianças, em função de projetos pedagógicos; Construam atividades pedagógicas adequadas ao desenvolvimento das cinco competências referidas no Currículo Nacional, servindo-se dos recursos disponibilizados pelas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC)” (2011:8).

Desta forma, os autores reforçam a ideia da importância dos professores acederem a novos meios, através dos recursos digitais, e integrem as tecnologias no seu espaço sala de aula, recriando, assim, espaços de aprendizagem, que permitam “ nomeadamente que todos os alunos possam visitar «outros espaços», ler outros textos, escrever e divulgar os seus textos, comunicar com outros alunos” (Tavares & Barbeiro, 2011).

Carvalho (2003) afirma que o desenvolvimento, a uma velocidade inacreditável das novas tecnologias de informação tem tido naturais repercussões na escola, evidentes

não só no aparecimento de processos facilitadores do acesso a novas fontes de conhecimento como também “ na possibilidade de conceção de estratégias de ensino-aprendizagem inovadoras que, apoiadas em materiais inovadores, tornam mais eficazes os processos de transmissão e aquisição de conhecimento no âmbito das diferentes disciplinas escolares” (2003: 139). Contudo, refere o autor que no respeitante à disciplina de Português as novas tecnologias nem sempre são encaradas como instrumento facilitador das aprendizagens, pois o crescente recurso à imagem nos processos de comunicação e de transmissão do conhecimento, quer em contexto escolar, quer, acima de tudo, na vida quotidiana tem evidentes consequências nos hábitos de leitura e escrita, dos quais depende, em larga medida, o desenvolvimento dessas competências. Não obstante, afirma “a escrita constitui o domínio da língua portuguesa para o qual as novas tecnologias, mais concretamente o computador, mais podem contribuir em termos de promoção de competências.” (*Idem*:139).

Ora, a expressão escrita é porventura o domínio onde se torna mais evidente a necessidade dos alunos de expressarem o conhecimento, reconstruindo-o através dos seus textos. A linguagem escrita por um lado disponibiliza informação, por meio da leitura, e por outro lado confere expressividade à própria escrita o poder de expressão. O computador, colocou-se ao serviço desta dupla função da escrita. Enquanto instrumento de escrita, o computador trouxe consequências para o processo e para o produto de escrita (Kochan, 1990; Barbeiro, 1999; Carvalho, 2003). Além de instrumento de escrita o computador tornou-se também instrumento de comunicação, com reflexos para a própria existência dos textos, “ para os ambientes que passaram a existir, para os leitores que passaram a alcançar, para a interação entre autores e leitores, num cenário em que todos são convidados a ser não só leitores, mas também autores” (Cf., Barbeiro & Tavares, 2008:145). Neste âmbito, os autores (2011) apresentam as potencialidades oferecidas pelas tecnologias de informação e comunicação, nomeadamente o computador, no domínio da aprendizagem da escrita, a partir das seguintes vertentes: processo de escrita, o produto escrito e a participação numa comunidade em rede. As potencialidades do computador, enquanto instrumento de escrita, são vantajosas para a execução do processo de escrita, em relação a cada uma das suas componentes (planificação, textualização e revisão). O computador pelo facto de consistir num instrumento de acesso a um imenso manancial de informação, a planificação, na sua

## Capítulo II - Enquadramento teórico

dimensão de recolha de informação constitui uma vertente que pode ser reforçada pela utilização desta ferramenta, pois “a seleção da informação pertinente, a sua organização e a sua integração num novo texto que seja da autoria dos alunos (e não apenas o resultado de «copiar e colar» o que se encontrou na Internet)” fazem parte da do desenvolvimento da competência da escrita. (2011: 59). Na vertente textualização, ato de redigir, de dar forma às letras, às palavras e ao texto, a grande potencialidade do computador reside em possibilitar emendas sem deixar marcas das alterações. Contudo, se ao longo da textualização, o processo de escrita já pode mobilizar as potencialidades do computador quanto à dimensão de reformulação, estas potencialidades suplantam-se nos momentos de revisão do produto escrito, ou seja, no momento de leitura do texto escrito, na tarefa de revisão final do texto, para se verificar a sua correção e adequação. Assim, a componente de revisão não está limitada à correção de possíveis erros, ela pode ser aproveitada para efetuar reformulações da expressão linguística, inserir novos elementos relevantes, eliminar elementos considerados desnecessários ou simplesmente alterar a ordem de alguns elementos. Deste modo, conduz à tomada de decisões, sobre o que se escreveu. Este trabalho poderá ser feito com os contributos dos colegas e do professor, através da escrita colaborativa, ganhando assim o processo de escrita a dimensão de reescrita, a qual deve ser vista como uma forma de lidar com a complexidade da escrita. (2011: 61). O computador surge, neste processo, como um recurso colocado ao serviço de estratégias concebidas para proporcionar o desenvolvimento da relação dos alunos com a escrita. Além destes aspetos, em relação ao ensino da escrita, há a destacar as vantagens da *Internet*, através dos meios de comunicação disponibilizados (correio eletrónico, programas de conversação online, ...) na partilha dos trabalhos dos alunos (páginas da escola, sítios educativos, blogues), na interação entre os autores e os leitores (correios eletrónicos, comentários em blogues) e na realização de projetos conjuntos, incluindo projetos de escrita, mesmo entre participantes separados espacialmente (escrita colaborativa em rede).

Apresentadas algumas potencialidades dos recursos tecnológicos no ensino da escrita, importa salientar que embora a sua integração na educação possa ter abalado princípios pedagógicos tradicionais, estas não implicam nem a substituição de metodologias mais centradas na exposição do professor e com maior recurso ao quadro negro e ao manual escolar, nem a substituição do professor. As TICs estimulam

inovações e surgem como melhor suporte para o aluno construir as suas aprendizagens, através ferramentas novas e eficientes, proporcionando-se assim uma mudança na forma como se aprende, como se ensina e na interação entre atores na sala de aula (professor e alunos). Assim, a dinâmica do ensino alterou-se com as TICs e os desafios da aprendizagem e das competências, estão agora repartidos entre alunos e professores (Cf., Flores & Escola, 2008; Peixoto, 2012).

### **3.1 Contributos do Programa Nacional de Português para o ensino básico.**

No seguimento de uma nova realidade e contextos sociais, em que a educação encontra na tecnologia o seu maior apoio, os documentos oficiais do Ministério da Educação e Ciência têm fomentado e sugerido a aplicação das tecnologias de informação e comunicação (TIC) no processo de ensino-aprendizagem, como facilitador quer da aquisição de competências nos alunos, quer da capacidade de ensinar do professor.

Em Março de 2009 foi publicado o documento oficial *Programas de Português do Ensino Básico*, em que se procede à revisão dos programas que até então tinham vigorado. Comparativamente ao documento oficial anterior, de 2001, este documento salienta de forma evidente a importância das tecnologias na operacionalização do ensino.

“O ensino do Português desenrola-se hoje num cenário que apresenta diferenças substanciais, relativamente ao início dos anos 90 do século passado. Exemplo flagrante disso: a projeção, no processo de aprendizagem do idioma, das ferramentas e das linguagens facultadas pelas chamadas tecnologias da informação e comunicação, associadas a procedimentos de escrita e de leitura de textos eletrónicos e à disseminação da Internet e das comunicações em rede” (Reis *et al*, 2009:5).

A investigação traçada neste texto foi desenvolvida na área do Português, no 2º ciclo do ensino básico. Assim, importa referir que segundo os *Programas de Português do Ensino Básico*, 2009

“ [...] a aprendizagem do Português define-se como uma componente fundamental da formação escolar. Para além disso (e mesmo antes disso) a

## Capítulo II - Enquadramento teórico

aprendizagem da língua condiciona e favorece a relação da criança e do jovem com o mundo, bem como a progressiva afirmação de procedimentos cognitivos, de competências comunicativas e de atitudes afetivas e valorativas que são determinantes para a referida relação com o mundo e com aqueles que o povoam”(Idem, 2009:12).

Nesse documento é reiterada a importância de na aula de Português se usar suportes e linguagens variadas, numa referência à utilização das tecnologias de informação e comunicação e o aproveitamento das respetivas potencialidades comunicativas e pedagógicas, proferindo, assim, a necessidade de literacias como capacidade de «leitura» de diferentes textos, em diferentes suportes, com vista à construção de conhecimento.

“ Convém ter em conta 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 literatura visual (leitura de imagens). Este facto torna imprescindível, desde cedo, a convivência com diferentes suportes e diferentes linguagens” (Idem, 2009:63).

A propósito das literacias múltiplas, Tavares & Barbeiro referem que

“Assim, podemos falar de literacias como capacidade de «leitura» de diferentes textos, em diferentes suportes, com vista à construção de conhecimento; dito de outro modo, como a «leitura» multimodal de textos multimodais [...]. Se as literacias, compreendida desta forma abrangente, podem e devem ser desenvolvidas em diferentes espaços, a Escola continua o lugar privilegiado para o seu desenvolvimento. Apesar da aparente facilidade com que a cedemos à informação, a tarefa do professor é , hoje, muito mais complexa do que no tempo em que devia alfabetizar todos os alunos. Com efeito, o tratamento da informação multimodal, apresentada de forma simultânea e não só sequencial (como no livro ou na sala de aula), exige o tratamento da complexidade e implica flexibilidade do leitor ”(2011:29).

Na área curricular de Português, as competências específicas dividem-se nos seguintes domínios: oral (compreensão e expressão oral), leitura, escrita e conhecimento explícito da língua. Um olhar atento ao que no programa se estabelece acerca dessas competências, leva-nos facilmente a reconhecer a necessidade de um trabalho organizado e sistemático, envolvendo múltiplas literacias e o uso efetivo das tecnologias de informação e comunicação. Para que a aula de Português possa constituir um espaço

de aprendizagem significativa, no respeitante ao domínio do oral o *Programa de Português do Ensino Básico*, 2009, recomenda que

“O português oral, na sala de aula, seja entendido [...] como um domínio rigorosamente programado de conteúdos. São evidentes as vantagens em utilizar os recursos das TIC, para trazer para dentro da aula uma grande variedade de discursos e de textos orais e multimodais.” (Idem, 2009:109).

Já no respeitante à escrita recomenda que

“ O professor de Português crie momentos específicos de trabalho de oficina de escrita ou de laboratório de língua, com recurso aos meios informáticos e a materiais de apoio diversificados: ficheiros, formulários, dicionários, prontuários, gramáticas [...]” (Idem).

Ainda em referência a este domínio, o programa apresenta vários descritores de desempenho que visam o uso das tecnologias. Por exemplo, para a escrita em termos pessoais e criativos define os seguintes: ” intervir em rede, utilizando dispositivos tecnológicos adequados”, “cooperar em espaços de partilha da escrita relacionados com os seus interesses e necessidades” e “participar em projetos de escrita colaborativa, em grupo ou em rede alargada”, reportando nas *notas* sugestões de atividades que visem o “Respeito pelas regras de comportamento na Internet: em Plataformas, conversas (chat), blogues, fóruns de discussão e atividades desenvolvidas em oficina de escrita, com recurso eventual a Plataformas na Internet” (2009: 90), onde sejam ativados mecanismos que permitam a divulgação destes escritos.

De acordo com o documento, na aula de Português, 2º ciclo, as TIC devem ser utilizadas como ferramentas de apoio ao trabalho nas competências específicas. Assim, importa dar ao aluno oportunidades para

“Utilizar criticamente a Internet na busca e no tratamento de informação multimodal, em função de diferentes objetivos de estudo; Utilizar programas informáticos tendo em vista uma apresentação cuidada de trabalhos; Utilizar programas de processamento e edição de texto para as tarefas de revisão da escrita; Trocar e partilhar informação por via eletrónica, respeitando regras de comportamento no uso da Internet; Ser crítico, relativamente ao uso das TIC no acesso à informação, na resolução de problemas ou na produção de trabalho criativo (Idem, 2009: 109).

## Capítulo II - Enquadramento teórico

A implementação do uso das tecnologias é ainda reforçada no documento de 2009 quando é feita referência à biblioteca escolar, como espaço dinamizador de atividades que envolvem toda a escola,

“ Outra área onde se espera que a biblioteca – como a escola em geral – desempenhe um papel relevante é a da implementação do uso das TIC, tendo em vista a criação de hábitos de pesquisa e o desenvolvimento de competências que permitam a todos aceder à informação em diferentes suportes e linguagens. No que respeita ao acesso à Internet, os alunos terão de aprender, desde cedo, regras básicas de segurança e de comportamento ético, principalmente no que diz respeito às questões de autoria da informação.” (*Idem*, 2009:67)

Perante o exposto, torna-se evidente que os documentos oficiais do Ministério da Educação e da Ciência no respeitante aos programas curriculares de Português fomentam e propõem o apoio das tecnologias de informação e comunicação na construção de aprendizagens.

### **3.2 Potencialidades do processador de texto, no processo de revisão de texto e correção do erro.**

A introdução do computador na escola refletiu-se no próprio ensino-aprendizagem da escrita e “ a combinação entre as TIC e a escrita é hoje muito forte” (Tavares & Barbeiro, 2011:57).

A relação entre o computador e a escrita começou a assumir maior relevo com o aparecimento dos programas de processamento de texto, pois estes vieram abrir novos caminhos no que diz respeito à possibilidade de desenvolvimento de novas estratégias de ensino-aprendizagem, visando a promoção da competência da escrita.

Os processadores de texto fornecem ao utilizador não só a capacidade de armazenamento, mas também uma grande versatilidade para a produção de texto e para a configuração gráfica do produto final. Assim, de acordo com Barbeiro (1990) para além do fator motivador ligado ao domínio da nova tecnologia, houve uma mudança na relação com a escrita, quer no que diz respeito ao processo, quer no respeitante a funções de produto final. Ora, pelo facto de o computador, por meio dos processadores de texto, se ajustar à complexidade do processo de escrita, durante a construção do

texto, a revisão e a reformulação passaram a ser possíveis ao longo de todo o processo de escrita, sem deixar marcas das alterações realizadas e sem ser necessário voltar a copiar todo o texto. Tal como já referido anteriormente, esta ferramenta potenciou a própria recursividade do processo de escrita a nível das componentes da planificação e textualização, a partir da revisão do texto já escrito, possibilitando a introdução de elementos inicialmente não considerados e a eliminação de outros. Carvalho (2003), citando Barbeiro (1990), refere que:

[...] as potencialidades do processador de texto advêm do facto de ele se moldar à complexidade do processo de escrita, no qual a recursividade e a interpenetração das atividades se assumem como aspectos fundamentais. A versatilidade do processador de texto torna possível uma integração plena das tarefas de diferente natureza - planificar, redigir e rever - que no decurso do processo de escrita interagem continuamente "sem que as reformulações transformem a folha num palimpsesto, nem obriguem a penosa passagem a limpo" De acordo com este autor, "é, assim, viável continuar à procura ou manter abertura a nova informação - para além de uma fase inicial de planificação e recolha de dados - a qual pode ainda vir a ser inserida no texto." (p.140).

Além deste aspeto, Barbeiro (2005) refere que os processadores de texto favorecem

“ [...] processos de trabalho conjunto, nos quais o texto escrito resulta do contributo de diversos participantes, que podem trabalhar em interação durante todo o processo ou que podem reunir partes individuais, a partir das quais se construirá o texto global. A existência de uma multiplicidade de participantes e de contributos favorece a profundidade do processo, a reformulação, a tomada de decisão de decisão [...] e o consequente aprofundamento da atitude reflexiva face aos textos”. (2005:1).

Ao citar Barbeiro (1990), Carvalho (2003) afirma que as potencialidades do processador de texto enquanto facilitador do processo de escrita e do processo de desenvolvimento da capacidade escrita vão mais além, pois

“ O processador de texto, ao facilitar a contínua reformulação do texto sem os inconvenientes da sua reescrita, funciona como um elemento promotor de uma atitude reflexiva do escrevente em relação ao próprio texto. Esta atitude reflexiva, que constitui uma característica do escrevente adulto, deve visar o aperfeiçoamento constante do texto de forma a que ele possa desempenhar a sua função de veículo de informação num contexto de comunicação (Carvalho, 2003:140).

## Capítulo II - Enquadramento teórico

De acordo com Carvalho (2003), para além das potencialidades já referidas, o processador de texto apresenta um conjunto de potencialidades relacionadas com a preparação da versão final do texto, referindo-se aquilo que, no contexto do processo de escrita, é normalmente designado por “editing”. Neste contexto, o processador de texto permite a apresentação de um produto que, do ponto de vista formal e até estético, apresenta muito maior qualidade. Essa qualidade possibilita uma maior legibilidade, não se colocando problemas de decifração de caligrafia ou derivados de eventuais rasuras, frequentes quando se recorre aos instrumentos tradicionais da escrita. Essa qualidade pode também ser assegurada por dispositivos do processador do texto como o uso do itálico, do negrito, a variação do tamanho e do tipo de letra, o espaçamento e as margens, elementos que tendo uma natureza formal não deixam de veicular significado, relevando aquilo que o escrevente entenda que o leitor deve perceber como fundamental.

Ao longo deste texto, torna-se evidente os contributos do processador para o processo de escrita e movimentos de revisão, sem que isso represente grande trabalho em termos de reescrita. Contudo, há, outras potencialidades que os processadores de texto dispõem num momento de revisão de texto, as quais merecem atenção no âmbito do estudo realizado. Essas potencialidades têm a ver com a identificação de problemas ao nível do texto e da dimensão ortográfica da escrita, uma tarefa que se reveste de dificuldade para muitos alunos do ensino básico. Os dispositivos disponibilizados pelos processadores de texto, os corretores ortográficos e gramaticais, facilitam a revisão e aperfeiçoamento do texto do aluno, quer em termos de ortografia, quer em termos morfosintáticos. O recurso a estes corretores produzem efeitos imediatos no próprio texto e pode, simultaneamente, funcionar como um elemento promotor de competências de escrita ao permitir o confronto das formas incorretas assinaladas com as que, no contexto, podem funcionar como alternativas. Assim, uma das vantagens dos corretores ortográficos e gramaticais releva “a sua ativação automática que torna possível atender a aspetos normalmente ignorados ou tratados superficialmente sem que isso se traduza numa maior carga dos mecanismos cognitivos que processam a informação” (Carvalho, 2003:143).

A leitura do texto no ecrã do computador pelo aluno, com as ferramentas de correção ligadas permitem-lhe detetar as incorreções e, em relação a cada caso assinalado verificar a alternativa correta, fazendo assim revisão do seu texto sem o tédio de ter de o recopiar. Esta vantagem encoraja o aluno a se concentrar mais no conteúdo escrito e a refletir sobre o mesmo, construindo assim conhecimento. Deste modo o processador de texto ao facilitar a revisão potencia que os alunos identifiquem os seus erros e os corrijam, o que torna o processo de reescrita de texto mais motivante e significativo, especialmente para os alunos que apresentam maiores dificuldades a nível da dimensão ortográfica da escrita.

Em suma, o processador de texto pode constituir um recurso ideal para as várias etapas no processo de construção de um texto, com especial relevo na dimensão de reescrita dos textos com vista ao seu aperfeiçoamento na identificação dos erros, sejam de natureza ortográfica ou sintática, podendo servir para apagar, substituir, condensar, efetuar correções e melhorar a apresentação final do texto. Neste âmbito, parece evidente a vantagem significativa relativamente aos suportes mais tradicionais, se tomarmos em atenção que qualquer decisão pode ser alterada, até ao produto final, sem prejuízo, culminado numa gestão de tempo. Contudo, importa salientar que segundo Tavares & Barbeiro (2011) os processadores de texto promovem a qualidade dos textos dos alunos quando o computador é utilizado num contexto pedagógico que:

“ [...] para além de disponibilizarem recursos tecnológicos proporcione, a descoberta das características dos escritos e da sua utilização na sociedade; a reflexão no interior do processo de escrita; a interação e a colaboração em relação à escrita; a atribuição de funções aos textos produzidos, de forma a tornar a sua produção significativa para os alunos. Deste modo, o computador surge como um recurso colocado ao serviço de estratégias concebidas para proporcionar o desenvolvimento da relação dos alunos com a escrita” (2011: 61).



## **III - Capítulo III – Metodologia**

### **1. Introdução**

Com este capítulo pretendemos apresentar e fundamentar a metodologia que adotamos para a realização da investigação que integra este projeto de dissertação. Assim, procurando tornar mais claro tais procedimentos, primeiro procedemos ao enquadramento metodológico do estudo, onde se procura caracterizar, sucintamente, a metodologia de investigação em educação. De seguida, apresentamos o contexto onde incide o estudo e a caracterização do grupo interveniente. Neste ponto, é feita a análise e caracterização da respetiva escola e do meio em que a mesma se insere, continuando-se com a caracterização do grupo de alunos envolvido no estudo. Por último apresentamos as fases do estudo, onde procuramos descrever o modo como essas foram orientadas, seus objetivos, ferramentas e métodos utilizados.

### **2. Enquadramento metodológico do estudo**

O ensino e aprendizagem da escrita tem sido objeto de várias investigações. Com os Novos Programas de Português para o Ensino Básico, tem-se atribuído uma importância acrescida ao papel ativo do aluno neste processo, com especial abordagem na compreensão da funcionalidade para que as aprendizagens sejam verdadeiramente significativas por oposição a estratégias repetitivas e mecanicistas.

Finda a revisão da literatura sobre a temática e partindo das dificuldades dos alunos, no plano da representação gráfica das palavras, mais especificamente no âmbito do domínio gráfico e ortográfico da escrita, a presente investigação tem como objetivo geral analisar as implicações que os recursos digitais têm no ensino da escrita e na aprendizagem de alunos de uma turma de 5º ano de escolaridade, de uma escola da Região Autónoma da Madeira (RAM). Para responder às questões de investigação, que assentam, tal como referido no capítulo I em quatro hipóteses (Serão os recursos digitais uma mais-valia para a compreensão das conexões entre a língua e a ortografia?; Será a realização de atividades através de recursos digitais uma mais-valia para a concentração dos alunos e disponibilidade para a aprendizagem?; Serão as estratégias pedagógicas com recursos digitais uma boa proposta para superar dificuldades e tornar o ensino da

### Capítulo III – Metodologia

escrita mais eficaz?; Serão as situações didáticas com recursos digitais atividades mais prazerosas e dinâmicas para os alunos?), é essencial não só a diversificação dos instrumentos de recolha de dados e a triangulação assim possibilitada, como uma rigorosa descrição, análise e interpretação dos dados. Os objetivos serão: (i) observar as diferenças entre as atividades de escrita que não utilizam recursos digitais com as atividades de escrita que utilizam esses recursos; (ii) descrever as potencialidades dos recursos digitais para compreensão de regras linguísticas no plano da representação gráfica das palavras, assim como para a concentração dos alunos e para a sua disponibilidade para a aprendizagem; (iii) observar a utilidade dos recursos digitais para a superação de dificuldades, contribuindo, assim, para práticas pedagógicas mais eficazes e dinâmicas. Tendo em conta a descrição dos objetivos, a investigação pretende encarar a aprendizagem da escrita sob duas perspetivas: sem recursos digitais e com recursos digitais.

Para a concretização dessa intenção, justifica-se a adoção de uma abordagem metodológica de acordo com o formato de estudo de caso, onde se pretende uma descrição ou análise profunda do mesmo fenómeno a que se tem acesso direto (Yin, 1989).

De acordo com a própria designação, “o estudo de caso ” visa a observação de fenómenos relevantes ao nível da informação contida para discutir uma teoria ou contrapor teorias, para explorar uma hipótese ou uma metodologia em análise (Almeida & Freire, 2003).

Yin (1989) define “estudo de caso” com base nas características do fenómeno em estudo e com base num conjunto de características associadas ao processo de recolha de dados e às estratégias de análise dos mesmos. Por outro lado, Ponte (2006) considera que “É uma investigação que se assume como particularística, isto é, que se debruça deliberadamente sobre uma situação específica que se supõe ser única ou especial, pelo menos em certos aspetos, procurando descobrir o que há nela de mais essencial e característico e, desse modo, contribuir para a compreensão global de um certo fenómeno de interesse.” (2006:2). Sousa refere que “um caso poderá ser também uma nova matéria curricular, um acontecimento, um grupo-turma de alunos (...) ou

outra situação que necessita de ser estudada como tal no seio do contexto em que sucede ou sucedeu” (2005: 139).

O caso em análise será uma pedagogia de ensino e de aprendizagem a nível da dimensão gráfica e ortográfica da escrita, com o apoio em recursos digitais (computador/processador de texto) no processo de revisão de texto, levada a cabo por uma docente pertencente ao grupo disciplinar de Português, 2º ciclo, em que o grupo de intervenientes é uma turma do 5º ano de escolaridade de uma escola da Região Autónoma da Madeira, com uma amostra de N= 23 alunos.

As técnicas de recolha de dados utilizadas no estudo desta investigação, que foi desenvolvida no decurso do ano letivo 2012/2013, foram os textos dos alunos, as grelhas de observação direta e a metodologia de inquérito, utilizando-se como instrumento de pesquisa o questionário.

Os métodos mistos enriquecem um estudo, uma vez que combinam as duas metodologias, uma de natureza empirista (quantitativa) e a outra de natureza construtivista (qualitativa). Podemos assim falar de uma metodologia mista, pois permite uma melhor abordagem da problemática e fornece um tratamento de dados de natureza estatística descritiva e uma análise de conteúdo, ou seja uma triangulação de dados, de forma a obter uma informação mais completa, que não seria possível obter por uma metodologia isolada. Segundo Creswell (2003) podemos caracterizar um estudo como um modelo de “design” sequencial exploratório, em que o estudo é iniciado com a utilização de um método quantitativo (recolha e análise de dados) seguido de um qualitativo (análise e interpretação dos dados).

De acordo com o modelo, o investigador usa as metodologias, quantitativa e qualitativa, separadamente, utilizando dois métodos diferentes na tentativa de confirmar, infirmar, cruzar ou corroborar, validando resultados do seu estudo.

### **3. Caraterização do contexto da investigação**

#### **3.1. Meio**

### Capítulo III – Metodologia

A ilha da Madeira apresenta uma orografia muito acidentada, estando as suas localidades distribuídas pelo Funchal, a capital de todo o arquipélago, pela Costa Leste: Santa Cruz e Machico, pela Costa Oeste: Câmara de Lobos; Ribeira Brava; Ponta do Sol e Calheta, pela Costa Norte: Porto Moniz; São Vicente e Santana e pelo Porto Santo.

É precisamente a ocidente que se localiza a Ribeira Brava, uma das mais antigas localidades da ilha da Madeira, cuja importância se deveu à orografia local, uma ribeira onde outrora corriam águas bravas. A Ribeira Brava constitui um dos onze concelhos em que se divide administrativamente a Região Autónoma da Madeira e do qual fazem parte quatro freguesias: Ribeira Brava (sede do concelho), Campanário, Tabua e Serra de Água. A escola escolhida para este estudo, a Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos Cónego João Jacinto Gonçalves de Andrade localiza-se exatamente na freguesia do Campanário, a segunda mais populosa do concelho, e com uma área aproximada a 12 Km<sup>2</sup>, situada na linha da costa (sul), a oriente da sede do concelho e a cerca de 15 Km de distância da cidade de distrito \_ o Funchal. É uma zona rural, com um passado marcado pela emigração e com um presente também virado para o mesmo fenómeno, consequência da conjuntura económica que se vive no país. O aumento do desemprego e a falta de perspectivas em relação ao futuro têm conduzido muitos habitantes da freguesia e do concelho, a exemplo de outras zonas do arquipélago, a saírem da ilha, partindo em busca de melhores condições de vida.

A economia da Região Autónoma da Madeira é dominada pelo sector terciário, destacando-se o turismo como a maior fonte de receitas. Na agricultura, apesar da pouca expressividade, destaca-se a produção de banana, dirigida fundamentalmente para o mercado interno e a produção do conhecido Vinho Madeira, orientado para o mercado internacional. No sector industrial têm expressão as atividades de carácter artesanal, principalmente bordados, tapeçarias, para além de outras orientadas para o mercado regional, construção civil, panificação e pastelaria, cerveja, tabaco, vinho e laticínios. São estes os sectores mais representativos junto da população ativa da ilha, sendo a agricultura de subsistência, o comércio, os serviços públicos e a indústria as principais áreas que atualmente ocupam a população de Campanário.

#### **3.2. Escola.**

A Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos Cónego João Jacinto Gonçalves de Andrade é relativamente recente, tendo iniciado a sua atividade letiva a 1 de Outubro de 2004. A nível de população escolar apresenta a particularidade de abarcar alunos oriundos de duas freguesias, Campanário e Quinta Grande, as quais pertencem a dois concelhos distintos, Ribeira-Brava e Câmara de Lobos, respetivamente, havendo uma similaridade entre a realidade social, cultural e económica da população destas localidades.

A nível da componente humana, nos últimos anos, a população discente tem vindo a aproxima-se dos 500 alunos, por ano letivo, distribuídos por turmas de 5º ao 9º ano e por cursos de educação e formação, tipo II, nível II, sendo o corpo docente constituído por um grupo de cerca de 65 professores, maioritariamente com vínculo à escola. No que concerne ao grupo não docente, constituído por pessoal administrativo, pessoal de informática, pessoal de apoio educativo e pessoal de refeitório, este representa o grupo mais estável da instituição, pois na sua maioria são contratados por tempo indeterminado.

A escola dispõe ainda de serviços especializados de apoio educativo, os quais são representados por uma equipa técnica de serviço de Psicologia e Orientação, constituída por um psicólogo e por docentes da Educação Especial.

O bom relacionamento entre o pessoal docente e entre este e o pessoal não docente, assim como a ligação afetiva entre os docentes e os discentes são dois aspetos muito relevantes no seu Projeto Educativo, um dos instrumentos do processo de autonomia da escola, o qual é entendido como o documento que consagra a orientação educativa, conforme determinado pelo Decreto Legislativo Regional nº 4/2001/M, com as alterações introduzidas pelo nº 21/2006/M.

Por ser um edifício relativamente recente, os equipamentos e os diversos espaços da escola encontram-se em boas condições de utilização e conservação, sendo o seu edifício constituído por seis pisos, onde se distribuem as salas de aula, os laboratórios, os gabinetes, a biblioteca, a sala de sessões, as salas de estudo, o ginásio, os espaços de serviços e atendimento (Bar, Cantina, reprografia, serviços administrativos...) entre outros espaços de apoio ao funcionamento da escola. Destaca-se a existência de duas

### Capítulo III – Metodologia

salas de informática, as quais estão organizadas de forma a possibilitar a sua utilização por todos os alunos da escola, inclusive daqueles que não têm no seu currículo a disciplina de informática. Essas salas, quanto ao equipamento informático, estão apetrechadas, cada uma, com 17 computadores com ligação à Internet e uma impressora. Ainda no respeitante ao material informático é de referir que a maioria das salas de aula está equipada com um computador com ligação à Internet e um projetor e que a biblioteca da escola dispõe de dois computadores com acesso à internet, os quais podem ser utilizados pelos alunos, através de requisição organizada por uma técnica.

A nível de oferta educativa, e com a recente reorganização curricular, a escola passou a oferecer aos alunos de 3º ciclo as opções curriculares de Educação Visual, Educação Tecnológica e Técnicas de Comunicação Artística. Para os alunos com necessidades educativas especiais de carácter mais acentuado e abrangidos por um currículo específico individual, de acordo com o Decreto Legislativo Regional nº 33/2009/M, a escola tem vindo a proporcionar experiências pré-profissionais. Também, com o intuito de responder às expectativas e outras necessidades dos seus alunos, nomeadamente no campo da formação e da preparação para a entrada no mercado de trabalho, nos últimos anos tem vindo a oferecer vários cursos de educação e formação em áreas diversificadas (carpintaria, comércio, hotelaria, bar e restauração) que conferem aos alunos a equivalência ao 9º ano de escolaridade e qualificação profissional de nível II, de acordo com o Decreto Legislativo Regional nº 17/2005//M.

Segundo o Projeto Educativo da Escola toda a sua ação educativa da escola se caracteriza por uma diversidade de atividades desenvolvidas a nível curricular e extracurricular, as quais, aliadas à vertente pedagógica procuram promover diversidade nas componentes cultural, lúdica e formativa dos seus alunos. Neste âmbito, atualmente, a escola oferece apoios pedagógicos acrescidos, atividades de substituição, apoio psicológico e psicopedagógico, orientação escolar e profissional e promove projetos, clubes e núcleos desportivos que contribuem transversalmente para desenvolver as metas do seu Projeto Educativo, privilegiando aqueles que vão ao encontro das áreas da leitura/escrita, matemática, saúde, desporto, ambiente, artes, e segurança rodoviária, para além de participar em projetos de âmbito regional como o ‘Projeto Atlante’ e o ‘Projeto Educação para a Sexualidade e os Afetos’.

### **3.3. Caraterização do grupo interveniente no estudo.**

O grupo em estudo constitui uma das quatro turmas que frequentam o 5º Ano de escolaridade (turma A), no ano letivo 2012/2013, na Escola Básica dos 2º e 3º ciclos Cónego João Jacinto Gonçalves de Andrade, na Freguesia do Campanário, Região Autónoma da Madeira.

O estudo foi realizado com uma amostra de 23 alunos do 5º Ano de escolaridade, 2º Ciclo do Ensino Básico, a qual constitui o grupo turma a quem leciono a disciplina de Português. É constituído por 12 alunos do sexo masculino e 11 alunos do sexo feminino, com idades compreendidas entre os dez e os doze anos, residentes nas freguesias de Campanário e São João, Concelho da Ribeira-Brava e Quinta Grande, concelho de Câmara de Lobos. Podemos dizer que é um grupo heterogéneo em termos de aproveitamento escolar, existindo nele três alunos que apresentam necessidades educativas especiais, abrangidos pelo Decreto Legislativo Regional nº 33/2009/M, um aluno com retenção no 5º ano de escolaridade e oito alunos em cujo processo escolar, consta uma ou mais retenções no primeiro ciclo. As disciplinas de Português e de Matemática são aquelas onde os alunos, na sua generalidade, sentem maiores dificuldades, usufruindo por isso, nessas áreas, de apoio pedagógico acrescido.

Os alunos são provenientes, na sua maioria, de um extrato socioeconómico médio ou baixo, encontrando-se muitos dos seus progenitores, especialmente os pais, em situação de desemprego (oito).

No respeitante às habilitações literárias dos pais e encarregados de educação, apenas dois possuem habilitações superiores. A maioria possui o 4º ano de escolaridade e os restantes apresentam habilitações literárias correspondente ao final de um ciclo ou do ensino secundário: 6º ano; 9º ano ou 12º ano respetivamente.

Os pais e encarregados de educação apresentam um leque variado de profissões, correspondentes ao seu nível de escolaridade (Ver anexo I).

### Capítulo III – Metodologia

De acordo com a análise feita à caracterização dos alunos da turma, também podemos verificar pelo número de irmãos, que estes alunos pertencem a agregados familiares pouco numerosos.

Quanto aos recursos tecnológicos, uma grande parte dos alunos tem acesso facilitado aos meios de comunicação e informação e possuem computador em casa (17 alunos), muitos com ligação à Internet (14 alunos).

No respeitante à participação em atividades extracurriculares verifica-se nesta turma uma fraca adesão, apenas dois alunos participam no clube de Teatro e três alunos participam no Desporto Escolar, dois na modalidade de Ginástica Massiva e um no Núcleo de Judo. Pode-se, assim, concluir que na amostra representada (N=23) é um número pouco significativo.

#### 4. Fases do estudo

Este estudo obedeceu, naturalmente, a várias etapas que correspondem às fases estabelecidas para a obtenção dos dados para análise e são apresentadas sinteticamente no quadro que se segue. Este foca não apenas os principais momentos de investigação como também os instrumentos utilizados de recolha de dados.

<b>Fases da Investigação</b>	<b>Instrumentos de Recolha e de Tratamento de Dados</b>	<b>Finalidades</b>
<b>Fase 0</b>	<i>Recolha de dados em documentos relativos à turma em estudo. – Análise Documental</i>	<i>Caracterização dos alunos envolvidos no estudo (N=23).</i>
<b>Fase I</b>	<i>- Elaboração do questionário I – Fase de Pré-teste. -Administração do</i>	<i>Fase de validação Descrição e análise do grau de conhecimento dos alunos sobre as ferramentas do</i>

	<i>questionário1 sobre recursos tecnológicos – Análise estatística descritiva/ abordagem quantitativa</i>	<i>Microsoft e interesse e motivação dos mesmos no uso de recursos tecnológicos nas atividades de aula.</i>
<b>Fase II</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Realização de um exercício de ortografia (ditado tradicional) por todos os alunos em contexto sala de aula.</li> <li>- Construção de grelhas de observação</li> </ul>	<i>Observação e registo das falhas e erros cometidos pelos alunos no plano da acentuação das palavras e da ortografia.</i>
<b>Fase III</b>	<p><i>Atividade de escrita com recursos digitais:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Realização de exercícios de escrita em suporte digital, no Word e revisão do texto com recurso ferramentas digitais (uso do processador de texto e corretor ortográfico).</li> </ul>	<p><i>Revisão do texto produzido para detetar e corrigir falhas.</i></p> <p><i>Consciencialização pelo aluno do tipo erros cometidos.</i></p> <p><i>Compreender as potencialidades das ferramentas utilizadas no aperfeiçoamento da escrita.</i></p>
<b>Fase IV</b>	<i>Aplicação do questionário2 aos alunos</i>	<i>Conhecimento da opinião dos alunos sobre o processo de ensino-aprendizagem em que estiveram envolvidos.</i>

Quadro 1 - Esquema geral das fases da investigação.

### As fases do estudo

Partindo dos objetivos definidos para este estudo, todo o seu processo desenvolvimento decorreu ao longo das etapas que agora são apresentadas mais detalhadamente:

### Capítulo III – Metodologia

Houve uma fase prévia a todo o trabalho, denominada “fase 0, para permitir a recolha de dados relativos a uma caracterização global da turma. Assim, nos documentos do dossiê da turma procedemos à recolha de dados biográficos dos alunos, relativos ao seu percurso escolar e situação sociofamiliar.

A “fase I”, centrada na realização de um questionário, teve por objetivo aferir o grau de familiarização dos mesmos com as ferramentas do *Microsoft Office* e o seu grau de interesse no uso de recursos tecnológicos em situações de ensino e de aprendizagem. Este instrumento foi escolhido por ser um método que possibilita conhecer opiniões, atitudes interesses e experiências pessoais, etc. dos inquiridos e determina as decisões que o investigador deverá tomar acerca da amostra e dos recursos (Sousa: 2005).

Definidas as variáveis do estudo, construímos o questionário constituído por dois grupos, o primeiro relativo a dados pessoais (idade e sexo) e o segundo a questões. Das nove questões que integram o segundo grupo, as 2 de resposta de afirmação e 1 de resposta direta, estão relacionadas com o conhecimento dos alunos sobre as ferramentas do *Microsoft Office* e as 6 de resposta de opinião estão relacionadas com a utilização dos recursos tecnológicos no processo de ensino e de aprendizagem. As questões são maioritariamente do tipo fechado, por entendermos ser mais adequado ao objetivo pretendido.

Na construção do questionário, cada questão foi naturalmente formulada em função das questões da investigação (Ver anexo II), pretendendo-se desta forma obter informações provenientes dos alunos, que depois se convertem em dados suscetíveis de serem analisados.

A validação dos questionários foi realizada a um número de 5 alunos, os quais não apresentaram dúvidas, não acrescentaram, nem propuseram questões relativas ao mesmo, não havendo assim a necessidade de proceder a qualquer alteração no modelo final, relativamente ao instrumento utilizado na fase da validação. Após a validação, o questionário foi aplicado aos 23 alunos.

Ao longo da “fase II”, os alunos, em contexto de sala de aula, realizaram manualmente um exercício de escrita (ditado) com os objetivos de se aferir as

dificuldades dos participantes no plano da acentuação das palavras e da ortografia e de se compreender a motivação dos alunos por atividades “ tradicionais” sem recurso às tecnologias.

Para este exercício de ditado foi escolhido um pequeno extrato de uma obra conhecida dos alunos: *A Fada Oriana* (de Sophia de Mello Breyner Andresen), (Anexo III), obra que estava a ser trabalhada pela turma, no âmbito da leitura orientada. Após a conclusão do exercício, todos os ditados dos alunos foram recolhidos pelo professor, de forma a se obter um conhecimento mais preciso e de valor qualitativo que proporcionasse a compreensão das dificuldades dos aprendentes. Para tal, procedemos à construção de grelhas de observação, possibilitando assim, na análise dos textos dos discentes, a recolha de dados.

Os textos produzidos pelos alunos foram analisados, tendo sido registados em grelhas de observação (Ver anexos IV e V) os erros cometidos tanto no plano da acentuação das palavras como da ortografia. De facto, embora não estivesse inicialmente previsto, sentiu-se necessidade de criar uma nova grelha de observação (Ver anexo VI) que permitisse tornar mais evidente a tipologia do erro cometido pelos sujeitos da amostra representada (N=23), de modo a determinar as dificuldades de cada aluno da turma no plano da representação gráfica das palavras, considerando-se que este aspeto enriqueceria o estudo e permitiria, numa fase posterior, aferir melhor a utilidade dos recursos digitais para a superação de dificuldades.

A “fase III”, que decorreu na semana seguinte, foi constituída por um exercício de escrita-revisão em contexto, com recurso ao computador (processador de texto e corretor ortográfico) com o objetivo de serem detetadas as falhas cometidas no texto inicial (ditado) através de práticas cooperadas de revisão do seu próprio texto. Assim, na sala de informática, os alunos, em pares e depois de esclarecidos sobre a atividade a realizar e dos objetivos pretendidos, transferiram para documento Word os seus textos manuscritos, mantendo a ortografia tal como fora produzida no ditado. Esta tarefa foi realizada com os corretores ortográficos desligados.

### Capítulo III – Metodologia

Já com os seus textos em suporte digital, procederam primeiro ao treino da leitura do seu próprio texto, para de seguida, o reverem em colaboração com o colega, identificando e corrigindo erros, através de mecanismos de auto e heterocorreção, apoiados ferramentas digitais. Sob orientação da professora, os alunos, continuando a utilizar como instrumento de trabalho o computador, a ferramenta – processador Word, integraram à direita do documento uma caixa de texto (Barra lateral Austin) na qual inseriram todo os passos necessários para procederem à revisão de texto (ditado) nos planos pretendidos (acentuação e ortografia). Neste processo, numa primeira etapa, agora com o corretor ortográfico do processador de texto ligado, recorrendo à barra de ferramentas, dispositivo formas, os discentes selecionaram a linha, cor verde, para sublinhar todas as falhas de acentuação encontradas e selecionaram a linha, cor vermelha, para sublinhar todas as palavras identificadas como erro ortográfico. Após a identificação dos erros, procedeu-se à etapa da correção, com recurso o processador de texto (verificação ortográfica), voltando-se a utilizar cores diferentes para corrigir as falhas identificadas nos dois planos em estudo. Pretendeu-se com todos estes procedimentos uma melhor visualização do erro e uma maior consciencialização dos desvios produzidos, conduzindo os estudantes no processo de revisão/correção a prestar maior atenção à escrita, pois um dos objetivos principais da atividade desenvolvida era analisar as potencialidades dos recursos digitais para a concentração dos alunos e para a sua disponibilidade para a aprendizagem (Ver anexo VII).

Concluído esse processo, os alunos fizeram o aperfeiçoamento do texto, estabelecendo assim uma comparação entre este e o texto inicial e registaram algumas observações na caixa de texto. Posteriormente os textos foram enviados à professora por correio-eletrónico, constituindo estes objeto de análise. As grelhas de observação foram mais uma vez, o instrumento privilegiado para a recolha de dados, com a finalidade de compreender se através dos recursos tecnológicos, utilizados na prática pedagógica experimentada, os alunos conseguiam, ou não, identificar e corrigir os erros cometidos no texto inicial (escrito manualmente). Assim, foram registados todos os erros corrigidos pelos alunos no plano da acentuação das palavras e da ortografia, relacionando-se estes com os dados obtidos na fase II (Ver anexos VIII, IX).

Na última fase, denominada por “fase IV”, procedeu-se a apresentação de um segundo inquérito por questionário com o objetivo de conhecer a opinião dos alunos, amostra (N = 23), e compreender o seu grau de interesse/motivação no processo de aprendizagem em que estiveram envolvidos, onde se aplica uma análise estatística descritiva de abordagem quantitativa. Com esta técnica, pretendeu-se estudar as diferenças entre as atividades de escrita que não utilizam recursos digitais com as atividades de escrita que utilizam esses recursos, através da formulação de perguntas que obedecem a uma ordem lógica. Optou-se pela realização de questões maioritariamente fechadas para que as respostas fossem mais restritas e objetivas, facilitando a análise das mesmas, sendo possível levar a um tratamento quantitativo. O questionário, constituído por nove questões com opções de resposta, foi organizado em dois grupos, sendo o primeiro composto por três questões, relacionadas com a metodologia utilizada nos dois processos de escrita (sem recursos digitais e com recursos digitais) e o segundo composto por seis questões, relacionadas com os contributos das estratégias e recursos utilizados na aprendizagem e no aperfeiçoamento da escrita dos alunos (Ver anexo X).

Os questionários, são relevantes, em investigação, dado que permitem a obtenção de “informações diretamente provenientes dos sujeitos, que depois se convertem em dados suscetíveis de serem analisados” (Sousa, 2005: 204). Nesta perspetiva, as perguntas efetuadas no questionário refletem os dados que se pretendem obter sobre as variáveis a estudar na investigação e permitirão dar uma resposta mais adequada às questões colocadas em torno das potencialidades dos recursos digitais no processo de ensino e de aprendizagem dos alunos.



## IV- Capítulo IV - Apresentação e análise dos dados do estudo

### 1. Introdução

Neste capítulo procedemos à apresentação e análise dos dados recolhidos em relação aos questionários aplicados e aos textos dos alunos. A recolha de dados foi feita de forma organizada e sistematizada, em concertação com as fases do estudo.

Os resultados da análise quantitativa (estatística descritiva) estão representados em tabelas e gráficos, os quais serão alvo de uma interpretação qualitativa.

No final da análise de cada fase do estudo far-se-á uma síntese, confrontando e comentando os resultados obtidos.

### 2. Apresentação e análise de resultados.

#### 2.1. Fase I- Questionário 1 (Anexo II).

Partindo para a análise dos dados recolhidos, inicialmente foi aplicado um questionário com o intuito de conhecer o grau de familiaridade dos alunos com o computador e com algumas ferramentas do *Microsoft Office*, assim como conhecer a sua opinião sobre a utilização desses recursos no processo ensino-aprendizagem. Estes resultados são apresentados para cada questão, graficamente ou em tabela, para explicitar com maior clareza os dados obtidos.

No que se refere à primeira parte do questionário, apresenta-se os dados pessoais dos inquiridos, a nível do sexo e da idade.

Questão:1.1

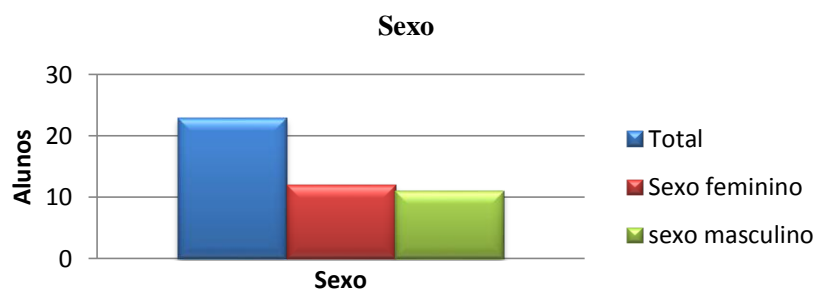


Gráfico 1 - Género da amostra

## Capítulo IV – Apresentação e análise dos dados do estudo

No respeitante ao género da mostra, é de referir que dos vinte e três inquiridos, doze são do sexo masculino e onze são do sexo feminino.

Questão 1.2.

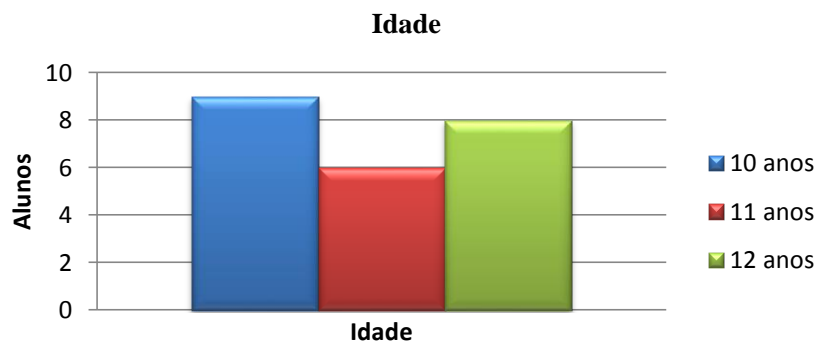


Gráfico 2 - Idade dos indivíduos

Quanto à idade, os dados da amostra apresentam três grupos etários: 10 anos, 11 anos e 12 anos, situando-se a faixa mais representativa no grupo dos 10 anos (9 alunos), e o menos representativa no grupo dos 11 anos (6 alunos).

Relativamente à segunda parte do questionário, patenteia-se os resultados das nove questões colocadas.

Relativamente à Questão 1:

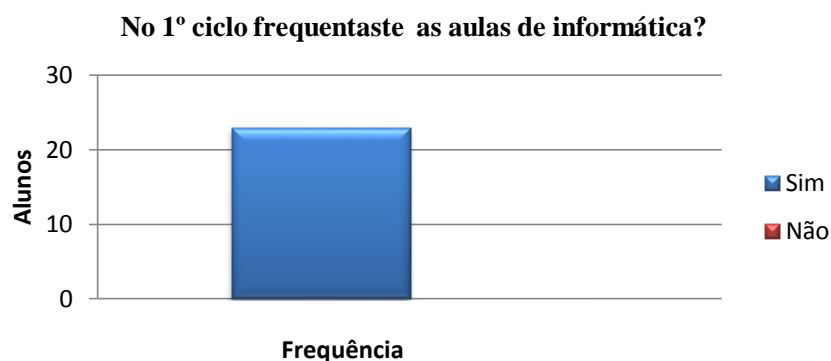


Gráfico 3 - Frequência

À primeira questão todos os alunos responderam que sim (23). Um resultado bastante interessante, que sugere a familiaridade dos alunos com o computador.

Relativamente à Questão 2:

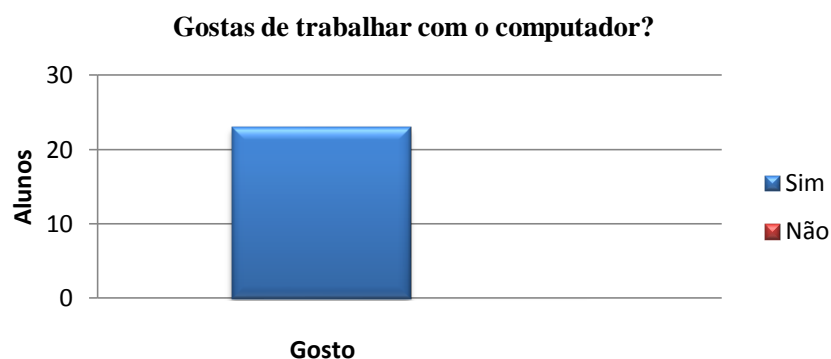


Gráfico 4 - Gosto em trabalhar com o computador

No que se refere à segunda questão, nenhum aluno assinalou a opção “não”, obtendo-se um resultado uniforme de respostas “sim” (23 alunos).

Relativamente à Questão 3:

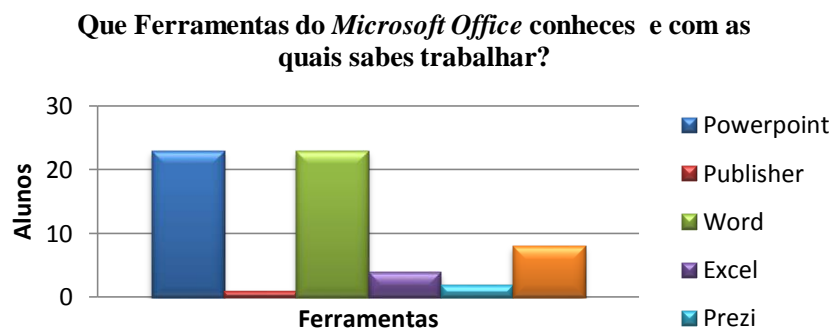


Gráfico 5 - Ferramentas do Microsoft Office

Com esta terceira questão pretende-se focalizar o conhecimento dos alunos sobre as ferramentas do computador, cujos resultados visam a experiência pedagógica que se pretendia desenvolver \_ Exercício de escrita - revisão/correção do texto com recurso ao processador de texto Word como ferramenta digital (fase III do estudo).

À questão, todos os indivíduos responderam que conhecem e sabem trabalhar com os programas Powerpoint e Word do *Microsoft Office* (23 alunos). Uma minoria respondeu ter conhecimento dos programas Prezi (2 alunos) e Publisher (1 aluno) e oito alunos responderam ter conhecimento de outras ferramentas do *office*. Nesta última categoria, sete alunos referiram o Paint e um aluno referiu o Movie Maker.

## Capítulo IV – Apresentação e análise dos dados do estudo

Estes resultados levaram-nos a concluir que todos os alunos sabiam trabalhar com a ferramenta digital pretendida no contexto pedagógico de revisão/correção do texto: o *Microsoft Word*.

Relativamente à Questão 4:

Categorias	Ordem de preferência, numa escala em que 1 corresponde ao mais preferido e 9 ao menos preferido.								
	Frequência de respostas								
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Caderno diário	4	0	1	0	1	2	0	3	12
Quadro preto	0	2	3	3	1	3	7	2	2
Fotocópias	0	2	2	3	0	4	6	2	4
Livro do aluno/ Caderno de atividades	0	2	0	2	1	3	2	11	2
Computador	6	7	2	4	2	0	1	0	1
Computador/Internet	8	6	1	1	4	1	0	0	2
Leitor DVD/CD	1	2	4	4	4	3	3	2	0
Plataforma Moodle	0	1	3	4	7	2	4	2	0
Aulas digitais	4	1	7	2	3	5	0	1	0

**Tabela 1 - Recursos preferidos no apoio à aprendizagem**

Relativamente aos recursos que apoiam a aprendizagem nas várias disciplinas é de referir que o Computador/Internet; Computador e Aulas digitais aparecem nas primeiras opções de preferência para os alunos inquiridos, sendo que a maioria dos alunos, indicou como recurso preferido o computador/internet (8 alunos), seguindo-se na ordem de preferências o computador (7 alunos) e as aulas digitais (7 alunos). Já no que se refere ao recurso menos preferido, a maioria dos indivíduos selecionou o caderno diário (12 alunos), seguindo-se o livro do aluno/caderno de atividades (11 alunos). Pela

análise das respostas pode-se concluir que a maioria dos alunos prefere as aulas que usam recursos tecnológicos no apoio à aprendizagem.

Relativamente à questão 5:

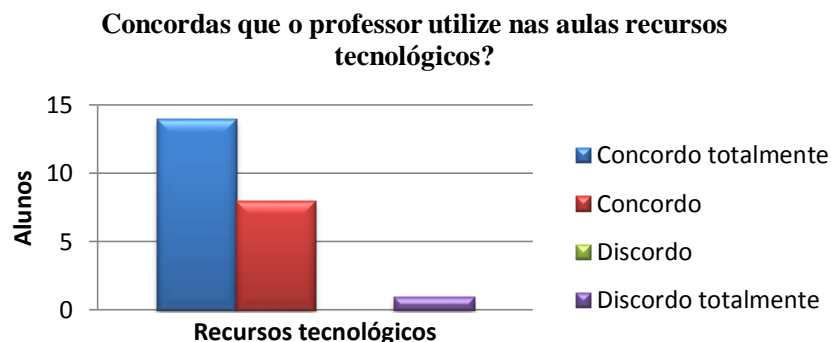


Gráfico 6 - Utilização de recursos tecnológicos nas aulas

Em resposta à questão, a maioria dos inquiridos manifestou concordância significativa, tendo catorze alunos selecionado a opção *Concordo totalmente* e oito alunos selecionado a opção *Concordo*. Apenas um aluno referiu *Discordo totalmente*.

Relativamente à questão 6:



Gráfico 7 - Atividades com recursos tecnológicos são mais motivadoras

Quanto à sexta questão, os inquiridos, na sua maioria, mostraram concordância. Doze alunos responderam *Concordo totalmente* e nove responderam *Concordo*. Apenas dois alunos manifestaram discordância, sendo que um aluno referiu *Discordo* e um aluno indicou *Discordo totalmente* perante os recursos tecnológicos tornarem as atividades de aula mais motivadoras.

Relativamente à questão 7:

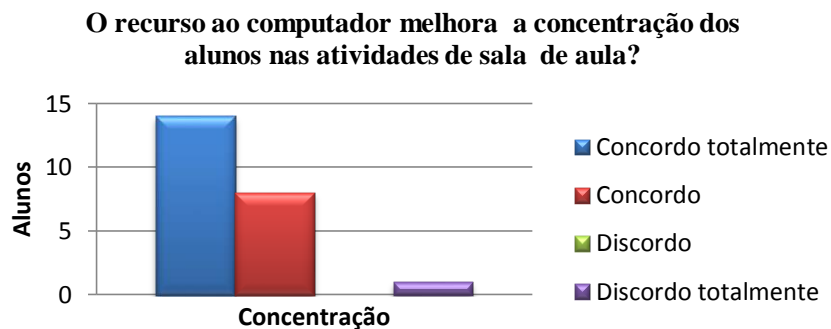


Gráfico 8 - O computador melhora a concentração

Relativamente à sétima questão, a maioria dos alunos elegeu as opções concordantes, sendo que catorze alunos apresentaram uma opinião de *Concordo totalmente*, e oito alunos de *Concordo*. Apenas um aluno respondeu *Discordo totalmente*.

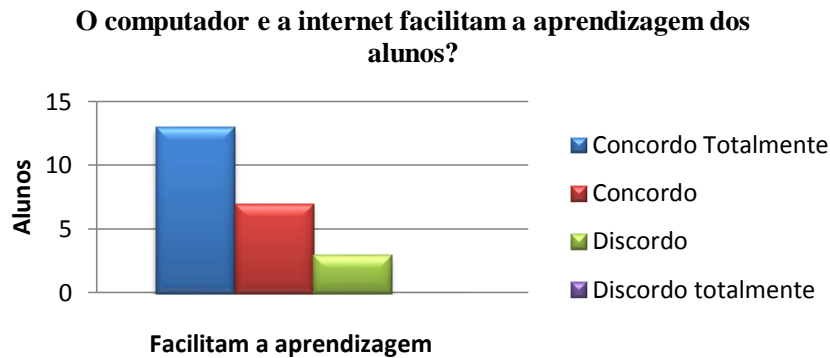
Relativamente à questão 8:



Gráfico 9 - Compreensão de conteúdos e recursos tecnológicos

Quanto à oitava questão, a maioria dos alunos respondeu *Concordo totalmente* (10 alunos) e *Concordo* (8 alunos). Os restantes alunos manifestaram discordância, selecionando a resposta *Discordo* (5 alunos). Inclusive esta foi a questão onde se verificou uma maior percentagem de discordância dos alunos, apesar da maioria revelar uma opinião oposta.

Relativamente à questão 9:



**Gráfico 10 - O computador e a Internet facilitam a aprendizagem**

No referente à nona e última questão, a maioria manifestou-se em concordância, sendo que treze alunos responderam *Concordo totalmente* e sete responderam *Concordo*. É de salientar, ainda em relação a esta questão, que uma minoria respondeu *Discordo*.

Em síntese, a fase I possibilitou-nos constatar que, de um modo geral, os alunos possuem alguns conhecimentos sobre as ferramentas do computador e que, a sua maioria gosta de utilizá-las em situações de trabalho escolar, preferindo esses recursos em detrimento de outros de uso mais frequente e tradicional, em suporte papel. Inclusive, reconhecem os seus contributos na motivação e aprendizagem. Estes recursos tecnológicos poderão, assim, ser entendidos como um complemento educativo, contudo, como afirma Lopes (2007), apesar do contexto digital propiciar autonomia aos seus usuários, é necessário que a mediação parta do professor no sentido de gerir as interações. Ora, deixar de lado a utilização dessas ferramentas em situações de ensino-aprendizagem, nomeadamente no ensino da escrita, é estar a contribuir para a desmotivação dos alunos e para o enviesamento da literacia dos aprendentes.

As tecnologias devem estar integradas de forma a apoiar e complementar as práticas pedagógicas, competindo ao professor a desafiante tarefa de pautar a sua ação por uma diferenciação pedagógica relativamente à escolha das atividades, das estratégias e dos recursos que elege para fomentar no aluno uma atitude de interesse e potenciadora de novas aprendizagens.

Nesta seção, apresentamos os dados obtidos na análise dos textos dos alunos, procedendo-se primeiro aos resultados obtidos nos textos escritos manualmente (fase II) para de seguida apresentar os dados obtidos nos textos digitalizados em suporte Word e revistos com recurso às ferramentas digitais, processador de texto e corretor ortográfico, (fase III)

## **2.2. Fase II- Atividade de escrita: ditado escrito manualmente.**

A aprendizagem da escrita é um processo complexo. A complexidade das relações som-grafema e a existência de uma forma ortográfica única nem sempre permitem que os alunos realizem com sucesso as suas aprendizagens, especialmente nos primeiros e segundos ciclos do ensino básico.

Intervir eficazmente exige primeiro que o docente avalie com rigor, a que nível se encontrava as dificuldades dos seus alunos nas dimensões gráfica e ortográfica das palavra, pois uma análise das incorreções ortográficas nos textos dos alunos permite tomar consciência do tipo de dificuldades manifestadas pelo aluno no ato de escrever e delinear estratégias que possam levar o aluno a melhorar a sua competência ortográfica, através de ferramentas e estratégias de revisão e correção que motivem a criança para a escrita e promovam a necessidade de ler, rever e corrigir o que escreveu.

Assim, no segundo período, em contexto sala de aula e na sequência de uma atividade de leitura orientada da narrativa *A Fada Oriana* de Sophia de Mello Breyner Andresen, os alunos (N=23) realizaram uma atividade do domínio da escrita, produzindo um exercício de ortografia, ditado pelo professor. Para o ditado foi selecionado um excerto da obra mencionada (Ver anexo III), o qual apresentava uma quantidade considerável de palavras acentuadas e englobava um vocabulário diversificado para o quinto ano de escolaridade, reflexo dos aspetos que se pretendia observar e analisar nesta fase do estudo.

Uma parte dos alunos mostrou-se reticente à proposta, revelando algum desagrado na realização do ditado, argumentando ser uma atividade muito rotineira no primeiro ciclo de ensino e que davam muitos erros. Relativamente a experiências deste

tipo, Niza, I., Segura, J. & Mota (2011) referem que os atuais programas de português prosseguem no paradigma já operado no anterior programa de Língua Portuguesa para a Escolaridade obrigatória (1991) de “abandono de práticas exaustivas de correção, substituídas pela experimentação de técnicas de auto e heterocorreção.” (2011: 10). Logo, pretendendo-se pôr em prática estratégias que possibilitassem essa experimentação, os alunos foram informados pelo professor dos objetivos do trabalho e das fases seguintes do ditado (revisão do texto com recursos tecnológicos), revelando assim maior predisposição para a sua realização.

O ritmo de trabalho de alguns alunos e a dificuldade em fixar as palavras a partir da leitura do texto feita pelo professor provocou algumas limitações na concretização da atividade, colocando alguns alunos em desvantagem. Provavelmente, a extensão do texto foi outra condicionante. Assim, não sendo possível concluir a atividade numa aula, de 45 minutos, houve a necessidade de recolher todos os ditados e concluir o exercício na aula seguinte.

No final, o professor recolheu todos os ditados realizados pelos alunos e procedeu a um registo dos erros cometidos por cada um, nas grelhas de observação criadas para o presente estudo. Nessa análise, realizada aos ditados dos alunos, identificou-se os erros cometidos de acordo com as categorias criadas, cujos dados estão expressos nas tabelas abaixo representadas.

### 2.2.1. Apresentação de dados.

#### A. No plano da acentuação das palavras (Ver anexo IV).

Categories	Palavras do texto	Frequência/Nº do erro
Palavras Esdrúxulas	cómoda	16
	lágrimas	13
	família	11
	palácio	9
	Mármore	14
	solitária	11
	solícito	14
	rápidas	12
	ótima	15
Palavras Agudas	avô	5
	ninguém	10
	alguém	8
	está	8
	há	16
Palavras Graves	irremediável	17
	impossível	17
	móveis	14
	caíam	18
Acento grave (cont. da prep. com a forma do artigo)	à	16

**Tabela 2 - Distribuição dos tipos de erro de acentuação**

A tabela 2 ilustra que nos textos analisados (N=23) observou-se uma predominância significativa de erros relacionados com acentuação, reconhecendo-se assim as dificuldades dos alunos no plano da representação gráfica e ortográfica das palavras.

Para a observação dos erros de acentuação foram contempladas 19 palavras do texto do ditado. Nessa análise podemos constatar que houve um significativo número de incorreções de acentuação gráfica, somando-se um total de 224 palavras que não foram

acentuadas corretamente pelos alunos. Constata-se, ainda, que foi no grupo de palavras graves que a maioria cometeu falhas, nomeadamente no uso de formas verbais acentuadas. Contudo observa-se uma aproximação relativa entre os dados das diferentes categorias, levando-nos a concluir que em momentos de produção escrita os alunos revelam mais dificuldades na indicação das sílabas tónicas das palavras, frequentemente, marcadas por sinais diacríticos (acento agudo; acento circunflexo; acento grave) ou demonstram desconhecimento de algumas regras de acentuação relativas a casos de palavras agudas, graves e esdrúxulas.

### **B. No plano da representação ortográfica (Ver anexos V, VI).**

Neste plano da escrita, procedeu-se primeiro ao levantamento nos textos dos alunos (N=23) do número de erros ortográficos cometidos por cada um (Ver anexo V). Observados e analisados esses resultados, fez-se de seguida uma distribuição desses dados por categorias de forma a tipificar os erros mais frequentes na amostra (Ver anexo VI).

Na tabela 3, as unidades de análise, designadas por categorias, estabelecem a escala de intervalos (de 5 em 5) na aferição do padrão de erros ortográficos dos alunos.

<b>Categorias</b>	<b>Frequência de erros</b>
De 1 a 5 erros	4
De 6 a 10 erros	6
De 11 a 15 erros	7
De 16 a 20 erros	1
De 21 a 25 erros	4
De 26 a 30 erros	0
+ de 30 erros	1

**Tabela 3 - Frequência de erros Ortográficos.**

Como podemos observar, a categoria de 11 a 15 erros ortográficos foi a mais frequente na maioria dos textos analisados para o levantamento dos erros, tendo inclusive seis alunos se situado em categorias com um número superior a 15 erros. Apenas um número reduzido de alunos (4 alunos) se situou na categoria de 1 a 5 erros, com menor número de erros.

#### Capítulo IV – Apresentação e análise dos dados do estudo

<b>Categorias dos tipos de erros</b>	<b>Frequência</b>
Terminação das formas verbais –am/ão	8
Terminação dos nomes –ção/-são/-ssão	2
Reconhecimento do fonema-grafema /correspondência entre sons e letras	23
O “h” inicial.	13
Conjugação pronominal	21
Outros	21

**Tabela 4 - Tipologia dos erros**

No respeitante aos erros encontrados, de acordo com cada uma das categorias utilizadas para sua classificação, os dados apresentados revelam que os vinte e três alunos apresentam erros relacionados com o reconhecimento fonema grafema. Para esta percentagem contribuiu uma significativa ocorrência de erros em palavras com som «sê» / s /, representado pelas letras *c, ç, s ou ss*, que, pelo facto de oferecer inúmeras possibilidades de representação para a sua grafia, proporciona maiores dificuldades para o aluno. Os erros observados “asendiam-se”, “convense”, “faso”/ “fasso” , “cítio”, “fasa-me”, “concelheiro”, “justisa”, “dize”, “pasavam”, “enpossível” “apareser”, “solísito” patenteiam essa dificuldade.

Esse resultado é também corroborado por estudos como Garcia, Araújo, Miranda, citados por Monteiro (2008), os quais afirmam que a grafia do /s/ é a que gera maior dificuldade.

A complexidade das relações som-grafema verificou-se ainda em palavras cujo som «u» pode ser grafado pelas vogais *o* ou *u*: “revoluções”, “namuradas”, “marmure”, “sulitária”, “impurtantes” “sulicito”), em palavras cujo grafema /z/ corresponde a frictivas dentais, vozeadas ou não vozeadas «zê» [z] representadas pelas letras *s* e *z*: “naris”, “deslisavam”, “lizo”, “dis”, “desesperadamente”), em palavras onde as vogais nasais são grafadas por *m*, antes de ‘p’ e ‘b’ e por *n* nos demais contextos: “contemplava”/”conteplava”, “ninguém”, “inportante”, “convense”, “conpridos”, “enpossível”), em palavras em que para representar o som «r» forte [ R ] o aluno utilizou um ‘r’ entre vogais, desconhecendo a regra que determina a grafia do dígrafo “rr” para grafar esse som intervocálico(“iremediável”).

Verifica-se uma predominância de erros de natureza morfossintática, na maioria dos alunos (21 alunos) relacionados com a pronomes pessoais em adjacência verbal (“compreia”, “fassame”/”façame”, “darnos”, “calaramse”). Igual número verifica-se em outros tipos de erros, observando-se aqui erros relacionados com a não distinção entre o uso de formas verbais, nomeadamente a distinção entre a forma pronominal reflexa do presente do indicativo e o uso do pretérito imperfeito do conjuntivo, 3ª pessoa do singular, ocorrendo o erro na grafia de “leva-se”, em vez de levasse.

Nesta categoria integram-se ainda os erros que advêm da representação do fonema /ʒ/ representado pelas letras (g) ou (j) e os erros, (não contemplados na categoria reconhecimento do fonema/grafema) e os erros relacionados, provavelmente com casos de oralidade dos alunos. Estes últimos ocorrem nos seguintes exemplos: “estante” e “istante” em vez de instante; “vistido” em vez de vestido e “enveja” em vez de inveja. Nestes exemplos, verifica-se que os alunos transcrevem as formas que usam na oralidade, revelando dificuldades em respeitar a função unificadora da ortografia, em virtude das suas variações dialectais e sociolectais. A variante regional e social do aluno, refletem não só o seu modo de falar como também o seu registo ortográfico. Na perspectiva de M. H. Mateus (2002) a influência do contexto familiar e social da criança, bem como do meio escolar (pela sobrecarga dos programas) e também regional (dialectismos fonéticos) podem ser outros fatores de origem dos erros ortográficos. (Mateus, 2002: 104).

Como podemos observar na tabela, treze alunos apresentam erros em palavras com *h* inicial. Nessas verifica-se a omissão do ‘h’ na grafia das palavras em exemplos relacionados com o verbo haver (“avia” (havia) e “a” (há), pois o facto do “h” não apresentar nenhuma realização fonética origina dificuldades em reproduzi-lo graficamente, induzindo o aluno à omissão dessa letra no processo de escrita.

Podemos ainda observar que oito estudantes revelam dificuldades ortográficas em palavras onde é necessário distinguir formas verbais terminadas em *-am*, *-ão*, correspondentes a tempos verbais diferentes, designadamente entre as formas do pretérito perfeito e as do futuro, ambos do modo indicativo, e pertencente as primeiras a uma sílaba átona e as segundas a uma sílaba tónica. As imprecisões, por parte dos

## Capítulo IV – Apresentação e análise dos dados do estudo

alunos, do conhecimento verbal são visíveis nos seguintes erros: “faltão”, “fugião”, “Disserão”, “chorarão”, “deslizavão”, “pedião”, “perguntarão”, “dizião”, “passavão”, “faltão.

Podemos concluir que a fase II do estudo foi importante para compreendermos as dificuldades dos alunos no domínio da representação do seu código escrito, convencional normativo. Os resultados obtidos permitem-nos inferir que o número de erros cometidos se afigura como um aspeto negativo na capacidade de escrita de uma maioria dos discentes da turma. Nesse sentido, os erros ortográficos são demonstrações das dificuldades dos alunos no plano do conhecimento da língua, servindo como informação ao professor para planear práticas pedagógicas que possam efetivamente, surgir como oportunidades de interiorização, pelos aprendentes, de mecanismos de autocorreção e como dispositivo de apropriação da morfologia. Partilhamos, desta forma, da opinião de Niza, Segura & Mota (2011), quando afirmam que “ A consciencialização, pelos alunos, do funcionamento da linguagem escrita através de práticas cooperadas de aperfeiçoamento dos seus próprios textos, produzidos com sentido [...] constitui-se como objetivo primordial para o desenvolvimento da escrita na escola e ao longo de toda a escolaridade”. (2011: 10).

### **2.3. Fase III - Atividade de escrita com recursos digitais: Revisão de texto (Ver anexos VIII, IX).**

Para a aplicação da terceira fase do estudo foi necessário utilizar uma das duas salas de informática da escola. Aqui, os alunos foram dispostos a pares, partindo-se do princípio que a atividade de revisão/correção de texto não deve ser solitária e que na interação com os colegas a criança não experimenta tantas dificuldades. Neste contexto, foram fornecidos aos alunos os seus ditados, produzidos na semana anterior, sem qualquer correção ou registo do professor. Para que os textos fossem revistos com recurso ao computador foi necessário, primeiro, que os alunos, sempre a pares, transferissem para suporte digital, documento Word, os ditados escritos manualmente, mantendo a ortografia utilizada. De seguida, foram convidados a ler os seus próprios textos, de forma a se aperceberem de algumas incorreções e a encarar a revisão do texto como uma atividade reflexiva.

Sempre orientados pela professora, os alunos introduziram no documento Word uma caixa de texto (Barra lateral Austin) na qual inseriram todos os passos necessários para procederem à revisão de texto (ditado) nos planos da acentuação e da ortografia. Este processo levou mais tempo que do que o pretendido, pois um grupo de alunos, não sabia trabalhar com o menu ‘Inserir’, dispositivos caixas de texto e formas, o que implicou uma orientação mais individualizada pelo professor e, conseqüentemente, que alguns alunos tivessem que aguardar por esses colegas para poder avançar com o trabalho. Uma vez orientados, os alunos iniciaram a revisão do seu próprio texto (ou do colega de grupo), recorrendo às ferramentas digitais e utilizando os diferentes mecanismos de correção fornecidos. Assim, numa primeira etapa da atividade os discentes identificaram, com a cor verde, as falhas de acentuação e, com a cor vermelha, as palavras tidas como erro ortográfico. Depois da identificação dos erros, procederam à etapa da correção, com recurso à ferramenta digital - processador de texto (verificação ortográfica), voltando-se a utilizar cores diferentes para corrigir as falhas identificadas nos dois planos em estudo. Uma vez concluída esta atividade, os alunos visualizaram no ecrã todas as correções efetuadas, de forma a melhor compreender as potencialidades dos recursos digitais num trabalho de revisão/correção. Após essa etapa, todos estavam preparados para proceder ao aperfeiçoamento do texto, estabelecendo assim uma comparação entre este e o texto inicial. Alguns comentários relativos à atividade foram registados na caixa de texto pelos próprios alunos (Anexo VII).

Os diferentes ritmos de trabalho e o facto de nem todos os alunos dominarem com a mesma segurança e eficácia com as ferramentas digitais, levou à necessidade de alargar a carga horária estipulada para a realização da atividade.

Concluída a atividade, os trabalhos foram enviados ao professor por correio-electrónico, constituindo estes objeto de nova análise. Recorrendo a grelhas de registo observamos se, através do processador de texto/verificador ortográfico, os alunos tinham conseguido, ou não, identificar e corrigir os erros cometidos no texto inicial (escrito manualmente) (Ver anexos VIII e IX).

## Capítulo IV – Apresentação e análise dos dados do estudo

Os dados que a seguir se apresentam explanam os resultados obtidos, com base em uma análise qualitativa e quantitativa, de acordo com cada uma das categorias utilizadas para sua classificação.

### 2.3.1. Apresentação dos dados.

#### A. No plano da acentuação das palavras (Anexo VIII).

Categorias	Palavras do texto	Nº/frequência de erros identificados e corrigidos com os recursos tecnológicos (%)	Nº/frequência de erros não identificados nem corrigidos com os recursos tecnológicos (%)
Palavras Esdrúxulas	cómoda	16	0
	lágrimas	12	1
	família	11	0
	palácio	9	0
	Mármore	14	0
	solitária	11	0
	solícito	12	2
	rápidas	12	0
	ótima	15	0
Palavras Agudas	avô	4	1
	ninguém	10	0
	alguém	8	0
	está	6	2
	há	11	5
Palavras Graves	irremediável	16	1
	impossível	16	1
	móveis	13	1
	caíam	12	6
Acento grave (cont. da prep. com a forma do artigo)	à	6	10

**Tabela 5 - Correção de erros de acentuação gráfica com recursos digitais.**

Como mostra a tabela, os recursos digitais, nomeadamente o processador de texto e o verificador de ortografia, facilitam a escrita dos alunos, permitindo-lhes identificar as incorreções de acentuação gráfica e corrigi-las.

Assim, pelos dados, podemos observar que na sua maioria, os estudantes conseguiram resolver, com autonomia, a maioria dos erros de acentuação cometidos nas

## Capítulo IV – Apresentação e análise dos dados do estudo

palavras contempladas, sendo no grupo de palavras esdrúxulas onde, à exceção de três casos, todos conseguiram fazer uma correta verificação ortográfica.

Contudo, o processador de texto não produz em todas as situações uma correta verificação ortográfica das palavras pretendidas ou, então, admitem várias entradas, o que dificulta as escolhas corretas dos alunos nesta vertente da ortografia. Por isso, no grupo de palavras agudas, cinco alunos não conseguiram identificar a incorreção da forma verbal “há” (verbo haver) e no grupo das palavras graves, seis alunos não conseguiram identificar a incorreção de acentuação gráfica da forma verbal “caíam” (pretérito imperfeito do indicativo), confundindo com “caiam” (presente do conjuntivo / imperativo). Nesta análise, observa-se ainda que dez alunos continuam a demonstrar dificuldades na grafia de “à” (contração da preposição ‘a’ com a forma do artigo definido ‘a’), confundindo com “a”.

### No Plano da Ortografia (Anexo IX).

Indivíduos	Nº de erros identificados e corrigidos com os recursos tecnológicos	Nº de erros não identificados nem corrigidos com os recursos tecnológicos
1	14	1
2	7	0
3	13	0
4	4	0
5	17	0
6	9	0
7	8	1
8	4	0
9	11	4
10	14	1
11	11	7
12	5	0
13	5	1
14	14	2
15	21	0
16	20	3
17	22	2
18	13	1
19	19	0
20	20	0
21	10	0
22	25	4
23	22	2

Tabela 6 - Correção de erros ortográficos com recursos digitais.

## Capítulo IV – Apresentação e análise dos dados do estudo

Como mostra a tabela 6, o processador de texto e o verificador de ortografia facilitaram o processo de correção do texto, possibilitando a todos os alunos identificar e corrigir, em colaboração com o colega, a maioria dos erros ortográficos cometidos no ditado.

Segundo os dados, onze alunos conseguiram corrigir todos os erros identificados no ditado e doze alunos não conseguira. Destes últimos, cinco alunos não conseguiram corrigir dois erros ortográficos, um aluno não conseguiu corrigir quatro, um aluno não conseguiu corrigir três e um aluno não conseguiu corrigir sete. As maiorias das incorreções ortográficas observadas mantiveram-se nas seguintes representações: “concelheiros” em vez de conselheiros; “foi” em vez de fui “leva-se em vez de levasse” “estante” em vez de instante e “convense” em vez convence.

No caso das incorreções das homófonas “concelheiros/ conselheiros”, verifica-se que o processador de texto não consegue resolver as situações em que é necessário proceder a uma análise das relações semânticas da palavra em contexto de frase. Assim, o aluno optou por manter a forma inicial, desconhecendo o seu contexto. Mais uma vez se verifica que o processador de texto e o corretor ortográfico, apesar de serem um potencial na deteção de dificuldades ortográficas, não conseguem ajudar os alunos a resolver todas as situações do nosso sistema ortográfico.

Comparando os dados da fase III do estudo com os dados da fase II, facilmente reconhecemos contributos do processador de texto e do corretor ortográfico, num trabalho de revisão de texto que visa a dimensão gráfica e ortográfica da escrita. Os dados da fase III comprovam que através desses recursos digitais, os alunos, conseguiram, na sua maioria, identificar e corrigir os erros cometidos no ditado escrito manualmente (Fase II), produzindo assim melhorias no seu processo de escrita.

Importa ainda referir que o uso do computador e das ferramentas digitais só se considera vantajoso quando enquadrámos o seu uso em contexto pedagógicos. Ora, como podemos constatar pelo estudo feito, em situações de revisão de texto, os recursos digitais podem constituir, a nível da língua escrita, uma ferramenta preciosa que ajuda o aluno a refletir sobre as palavras e o texto que produziu. Esses recursos adequam-se

perfeitamente às tarefas de revisão-correção, através de tarefas de repetições implícitas que possibilitam ao aluno, através da descoberta de novos contributos, melhorar a qualidade do conteúdo e apresentação do texto final, sem ter que apagar ou riscar ou reescrever o texto todo. Deste modo, o aprendente assume uma atitude mais positiva em relação à sua escrita e começa a ter um cuidado, mais sistemático, em corrigir e rever o que escreveu.

## 2.4. Fase IV- Questionário 2 (Anexo X)

Para concluir a análise do estudo foi aplicado um segundo questionário aos alunos com o propósito de recolher a opinião dos mesmos sobre a experiência pedagógica em que estiveram envolvidos. Era nossa intenção compreender a diferença de motivação dos alunos entre atividades de escrita que não utilizam recursos digitais e as atividades de escrita que utilizam esses recursos, assim como constatar as potencialidades desses recursos em situações de aprendizagem.

Assim, na primeira parte do questionário pretendeu-se identificar as preferências dos alunos sobre as metodologias e estratégias utilizadas no processo de aprendizagem, assim como patentear o interesse e motivação manifestados. Na segunda parte, pretendeu-se analisar as perceções dos alunos sobre os contributos das estratégias e recursos utilizados no processo de aprendizagem, revisão e aperfeiçoamento da escrita.

Os dados que a seguir se apresentam dizem respeito à primeira parte do questionário.

Relativamente à primeira parte, questão 1:

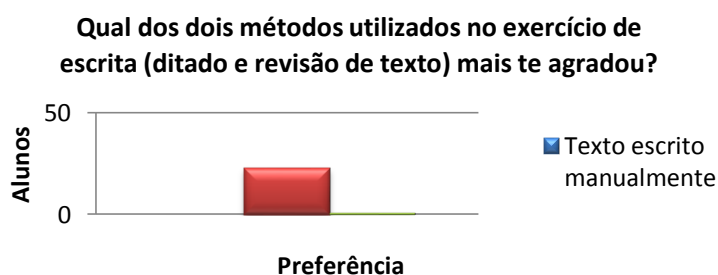


Gráfico 11 - Preferência do método/estratégia.

## Capítulo IV – Apresentação e análise dos dados do estudo

No respeitante aos métodos utilizados na atividade de escrita, os dados do gráfico revelam que todos os alunos (23) preferiram a revisão do ditado com os recursos digitais, em detrimento do texto escrito manualmente.

Relativamente primeira parte, questão 2:

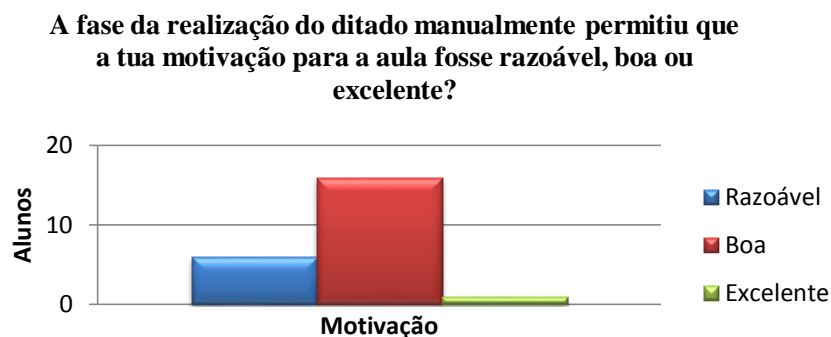


Gráfico 12 - Motivação do aluno na fase do ditado

Quanto à motivação do aluno na fase da realização do ditado (1ª fase da atividade), a maioria dos discentes (16) apresentava uma *Boa* motivação. Por outro lado, seis alunos consideraram a sua motivação para a aula, na atividade de escrita manual, de *Razoável*.

Relativamente à primeira parte, questão 3:

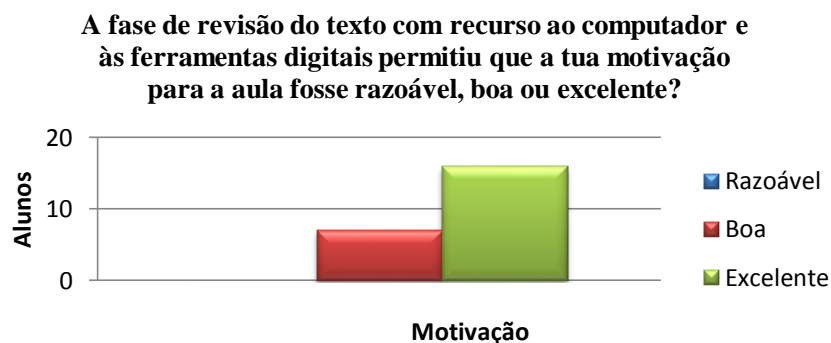


Gráfico 13 Motivação do aluno na fase da revisão de texto com ferramentas digitais

No que concerne à motivação dos alunos na fase da revisão do ditado com recurso às ferramentas digitais, os dados do gráfico revelam que nesta fase da atividade os alunos apresentavam uma *Excelente* ou *Boa* motivação, sendo que mais de metade dos alunos (16) sentia uma elevada motivação (*Excelente*).

Comparando estes dados com os dados da questão anterior, podemos constatar que as atividades de aula que recorrem ao computador e às ferramentas digitais elevam, significativamente, os índices de motivação dos alunos. Nesta perspetiva, referem Ricoy e Couto “A utilização das TIC é vista pelos alunos como uma mais valia no processo de ensino aprendizagem, constituindo um elemento de motivação externa.” (2009)

Relativamente à segunda parte do questionário, ostentam-se de seguida os resultados que expressam a opinião dos alunos sobre os contributos das estratégias e recursos utilizados na aprendizagem de revisão de texto e aperfeiçoamento da escrita.

Relativamente à segunda parte, questão 1:

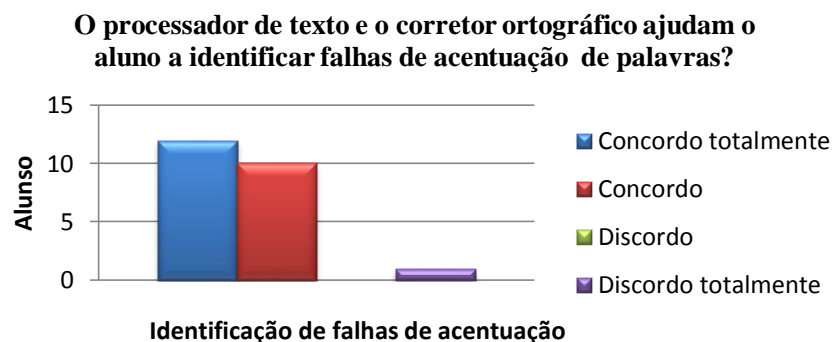


Gráfico 14 - O processador de texto e o corretor ortográfico auxiliam a acentuação

Através do gráfico, podemos constatar que doze dos estudantes inquiridos *Concordam totalmente* e dez *Concordam* que o processador de texto e o corretor ortográfico, em atividades de escrita, ajudam a identificar as incorreções cometidas no plano da acentuação gráfica. Apenas um aluno respondeu discordar totalmente.

Relativamente à segunda parte, questão 2:

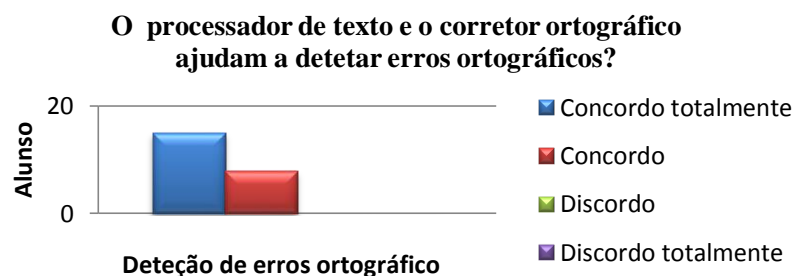


Gráfico 15 - O processador de texto e o corretor ortográfico auxiliam a ortografia.

## Capítulo IV – Apresentação e análise dos dados do estudo

De forma análoga à questão anterior, os inquiridos concordam que o processador de texto e o corretor ortográfico, em atividades de escrita, ajudam a detetar erros ortográficos, sendo que quinze dos alunos *Concordam totalmente* e oito alunos *Concordam*.

Pode-se concluir, pelos dados do gráfico, que todos os alunos, através da prática pedagógica que experimentaram, puderam corroborar as potencialidades das ferramentas digitais no desenvolvimento da dimensão ortográfica da escrita.

Relativamente à segunda parte, questão 3:

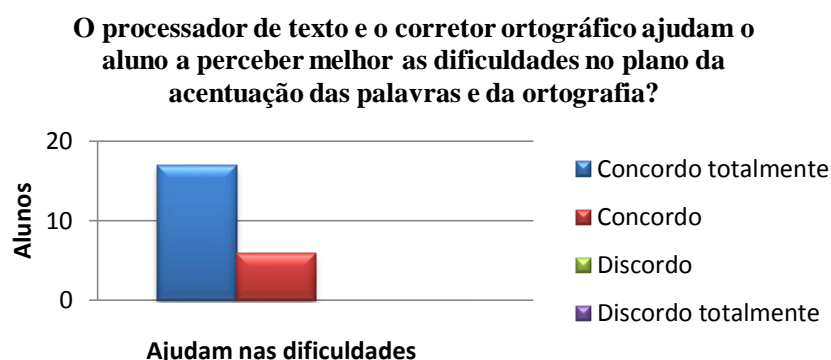


Gráfico 16 - O processador de texto e o corretor ortográfico ajudam a perceber melhor as dificuldades

No que concerne aos contributos do processador de texto e do corretor ortográfico na perceção de dificuldades no plano gráfico e ortográfico das palavras, podemos constatar que na totalidade os alunos demonstram concordância, dezassete alunos *Concordam Totalmente*, seguido dos seis alunos que *Concordam*

Pode-se concluir que o computador e as suas ferramentas assumem-se como uma mais valia na aprendizagem da escrita do aluno, na medida em que se apresentam como instrumentos privilegiados num trabalho de revisão-reformulação, no qual o a aluno é conduzido no treino de correções ortográficas, que o encorajam a refletir sobre escrita e a escrever melhor. Neste sentido, a escrita tem de ser vista como um processo com etapas, onde a revisão é uma estratégia que permite ultrapassar dificuldades, pois promove a necessidade de rever e reformular o que se escreveu, de uma forma refletida e consciente.

Relativamente à segunda parte, questão 4:

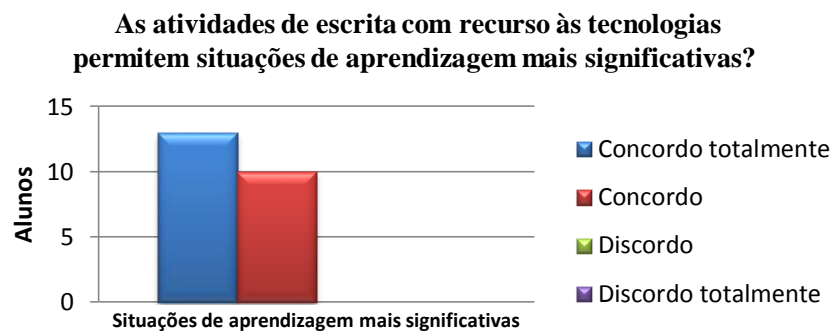


Gráfico 17 - As atividades de escrita com recurso às tecnologias permitem situações de aprendizagem mais significativas

No que diz respeito às atividades de escrita com recurso às tecnologias possibilitarem situações de aprendizagem mais significativas, não houve qualquer manifestação de discordância, tendo treze alunos afirmado que concordavam totalmente e dez alunos afirmado que concordavam.

Deduz-se que o aluno quando motivado pela utilização de determinados recursos, tem atitudes diferentes perante o trabalho a realizar, neste caso atitudes positivas e as situações de aprendizagem ganham maior significação.

Relativamente à segunda parte, questão 5:

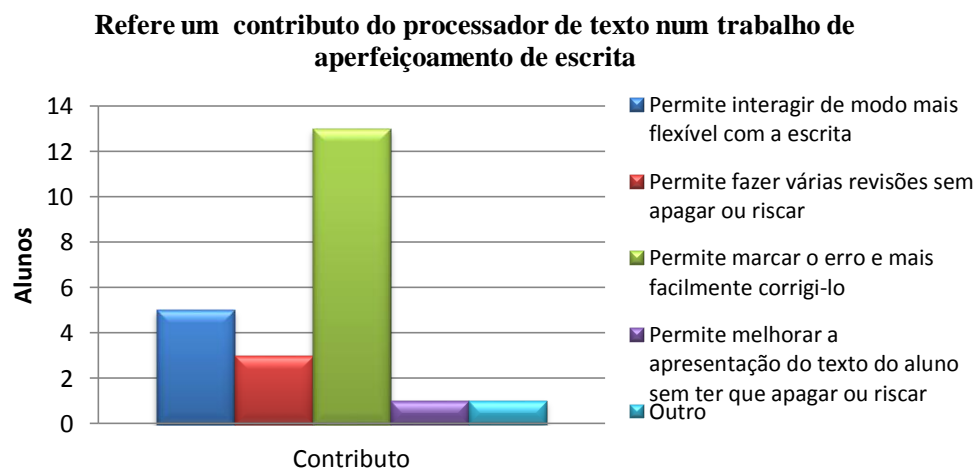


Gráfico 18 - Contributos da utilização do processador de texto num trabalho de aperfeiçoamento de escrita

## Capítulo IV – Apresentação e análise dos dados do estudo

No que concerne aos contributos da utilização do processador de texto num trabalho de aperfeiçoamento de escrita, a maioria dos inquiridos (13 estudantes) salientou o contributo que o processador de texto dá ao permitir marcar o erro e mais facilmente corrigi-lo. Cinco alunos salientaram o facto do processador de texto permitir interagir de uma forma mais flexível com a escrita e três alunos salientaram o contributo de permitir fazer várias revisões sem apagar ou riscar. Apenas um aluno referiu que o processador de texto permite detetar o erro, perceber onde e porquê se errou e ajudar a tomar consciência das dificuldades sentidas no plano da ortografia.

Relativamente à segunda parte, questão 6:

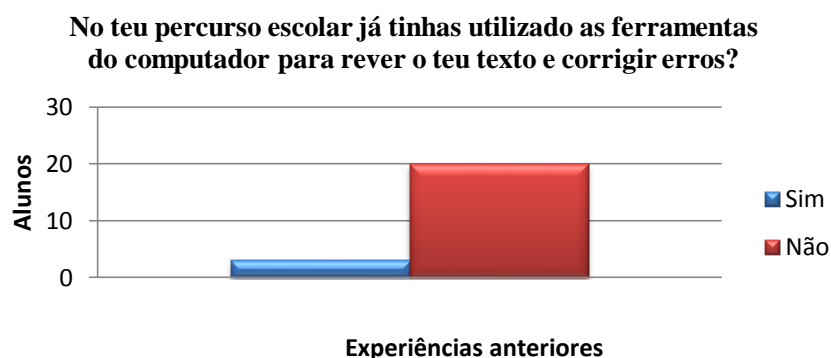


Gráfico 19 - Utilização do computador em experiências anteriores

Relativamente à questão 6, quase todos os alunos (20) referiram que no seu percurso escolar nunca tinham utilizado as ferramentas do computador para rever o teu texto e corrigir os erros. Apenas três reconheceram que já tinham usado.

A fase IV do estudo permite-nos confirmar, por um lado que os alunos preferem e sentem-se mais motivados quando envolvidos em atividades de escrita que utilizam recursos digitais. Por outro lado, permite-nos constatar que o aluno reconhece os contributos do processador de texto no processo de aprendizagem da escrita, sempre que envolvido em situações de aprendizagem que lhe permitam tirar partido das potencialidades desse recurso para aperfeiçoar a sua escrita. Confirma-se que o processador de texto, enquanto ferramenta digital, oferece vários potenciais ao aluno, possibilitando-lhe rever o que escreveu, através do texto apresentado no ecrã, um espaço onde ele pode experimentar as suas tentativas de correção até obter as respostas às suas

#### Capítulo IV – Apresentação e análise dos dados do estudo

dúvidas e dificuldades, tornando assim as situações de aprendizagem mais significativas.

Em suma, os dados da fase IV vêm corroborar os dados da fase I, no respeitante à opinião dos alunos sobre a utilização de recursos tecnológicos no apoio à aprendizagem.



## **V- Capítulo V- Considerações finais e conclusões**

A procura de respostas para as hipóteses colocadas, no início do presente estudo, integrou uma perspectiva teórica e outra prática, através das quais procuramos encontrar caminhos que interrelacionem o Ensino e a aprendizagem da Escrita com o uso de recursos tecnológicos, recorrendo, por um lado à investigação por pesquisa e, por outro lado, a questionários e a práticas pedagógicas que visaram atividades de escrita, num primeira fase, sem recursos digitais e, numa segunda fase, com recursos digitais. A perspectiva prática visou, assim, criar condições para testar as potencialidades dos recursos tecnológicos em situações de escrita, com alunos do 5º ano de escolaridade, interrelacionando-se metodologias de ensino e a criação de práticas pedagógicas que possibilitaram a consciencialização pelos alunos da sua capacidade de escrita, através de práticas de aperfeiçoamento dos seus próprios textos.

Para a obtenção dos objetivos delineados foi necessário conhecer alguns percursos de investigação sobre o ensino da escrita, assim como estudos desenvolvidos sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação, de forma a conjugar o uso das ferramentas computacionais com situações de ensino e de aprendizagem, explorando-se o grau de motivação e concentração dos alunos nessas situações.

Após a análise de todos os dados recolhidos, consideramos ter reunido condições para tecer as conclusões sobre as problemáticas propostas, bem como apresentar sugestões para futuras investigações.

### **1. Conclusões**

Com o presente estudo julgamos ter mostrado as potencialidades dos recursos digitais para o ensino e aprendizagem da escrita, na aula de português. Com base nos resultados conseguidos e na análise feita, ressaltam as seguintes conclusões:

Para efetuarem o seu percurso com sucesso, no que diz respeito à escrita correta das palavras, os alunos têm de realizar algumas conquistas de aprendizagem a nível da competência ortográfica. Contudo, no quinto ano de escolaridade, muitas dessas

## Capítulo V – Considerações finais e conclusões

conquistas não se encontram realizadas, o que se manifesta nos textos dos alunos, como se pode inferir pelos resultados do estudo. A complexidade das relações som-grafema e a existência, por norma, de uma forma ortográfica única, são fatores que determinam as dificuldades ortográficas de muitos aprendentes nesse ano de escolaridade, repercutindo-se essas de forma negativa no seu processo de escrita, não só no âmbito da representação gráfica e ortográfica da palavra como também no âmbito da dimensão textual. Assim sendo, as dificuldades dos alunos face à complexidade do processo de escrita exigem à escola e, em especial, ao professor de português, flexibilizar os ambientes pedagógicos, operacionalizando atividades e fazendo uso de recursos que promovam a motivação do aluno para a escrita, facilitando, progressivamente, a sua autonomia. Isto deverá acontecer quer se opte por metodologias com características tradicionais quer se opte por metodologias mais inovadoras com recurso às tecnologias, desde que esses recursos sejam potenciadores de maior e melhor interação entre os alunos e o ensino e aprendizagem.

Perante a busca de uma resposta para a hipótese “ **A realização de atividades, através de recursos digitais é uma mais-valia para a concentração dos alunos e disponibilidade para a aprendizagem?**”, constatámos a sua plena validação. De facto, na opinião dos próprios alunos, torna-se claro quer nos resultados do primeiro questionário quer nos resultados do segundo questionário, que as atividades didáticas, cujas metodologias de ensino e aprendizagem recorrem a recursos tecnológicos. Para além disso, as atividades não somente são as suas preferidas, como também facilitam o trabalho como recurso didático e ajudam na concentração nos trabalhos em aula, conduzindo a uma maior grau de interesse e motivação que facilitam a aprendizagem e a aquisição do conhecimento.

No estudo realizado podemos verificar que a atividade de escrita que recorreu ao computador e às ferramentas digitais possibilitou elevar os níveis de motivação dos alunos, e, intrinsecamente, a sua concentração, comparativamente à atividade de escrita manuscrita.

Reconhecer que as tecnologias fazem parte do quotidiano dos nossos alunos, nativos digitais, é reconhecer que os recursos digitais podem potenciar a aprendizagem.

Este facto é igualmente um aviso aos professores que terão de estar cada vez mais disponíveis para o uso das tecnologias no ensino, de forma cada vez mais natural e frequente. Os alunos, ao se apropriarem dos mecanismos necessários para tirarem partido das potencialidades desses recursos, estão a transformar a informação obtida em conhecimento, construindo uma ponte entre ensino e aprendizagem. Reiterando Chagas (2002), as TIC permitem a reinterpretação e a readaptação dos professores e alunos aos mais diversos níveis: na reorganização da escola, nas aprendizagens, nas práticas pedagógicas, na concretização de muitas tarefas escolares, na criação de redes de conhecimento e de trabalho colaborativo, entre outras.

Na verdade, o trabalho de revisão dos ditados digitalizados em suporte digital, realizado em pares, permitiu provar a eficácia das potencialidades do recurso digital utilizado, o processador de texto, verificar a capacidade do aluno em refletir sobre o texto que produziu, analisar os seus erros, tomar decisões no sentido de corrigi-los de acordo com o contexto e tomar consciência das suas dificuldades no desenvolvimento da competência da produção escrita, nas dimensões gráfica e ortográfica. Assim, relativamente à questão levantada neste estudo, **“Os recursos digitais são uma mais-valia para a compreensão das conexões entre a língua e a ortografia?”**, podemos concluir que sim, pois a utilização do computador e dos recursos digitais a ele associados, como o processador de texto, constituem uma ferramenta adequada e uma mais-valia ao processo de escrita. Na realidade, para além de facilitarem a aquisição e a adoção de convenções ortográficas permitem também compreender as conexões entre a língua e a ortografia, através da reflexão que o aluno faz a partir do seu texto, apresentado no ecrã, um espaço onde ele encontra uma estratégia para descobrir o erro, experimenta várias tentativas para superá-lo e, assim, constrói o seu próprio percurso de conhecimento. Neste contexto pedagógico, o erro ortográfico, ultrapassa a dimensão da falha para se transformar num indicador de aprendizagem, correlacionando-se a escrita à leitura e à fala.

Da análise feita, ressalta, de forma evidente, o contributo do processador de texto, enquanto ‘verificador de ortografia’, pois obriga a um trabalho de revisão e correção da escrita. De facto, os dados comprovam que todos os alunos através dessa ferramenta conseguiram assinalar e corrigir a maioria dos erros cometidos no ditado

escrito manualmente, quer no plano da ortografia quer no plano da acentuação gráfica, produzindo assim, melhorias significativas no seu texto. Contudo, o estudo também confirma que o processador de texto não produz, em todas as situações, uma verificação ortográfica correta das palavras pretendidas, dado que pode admitir várias entradas, aspetos que justificam a continuidade de alguns erros nos textos finais de alguns alunos. Como podemos observar o uso de recursos tecnológicos em termos didáticos e pedagógicos é potenciador de muitas vantagens, contudo não constitui um método exato nem “mágico”.

Neste âmbito, foi corroborada outra hipótese do estudo, na qual se confirma que **as estratégias pedagógicas com recursos digitais são uma boa proposta para superar dificuldades e que tornam o ensino da escrita mais eficaz.** Ficou evidenciado que, a capacidade de escrita do aluno é efetivamente melhorada, através do corretor ortográfico existente no processador de texto Word, que facilita a revisão do texto e a correção do erro, em termos ortográficos, produzindo efeitos imediatos no texto do aluno. Assim sendo, estando o computador ao serviço das componentes do processo de escrita, na fase da revisão a sinalização dos erros ortográficos do aluno no processador de texto, ajudam-no a melhor perceber as suas dificuldades e a querer superá-las. Naturalmente, o estudante ao fazer uso das potencialidades dessa ferramenta para adquirir a informação correta, reescreve o seu texto inicial, tornando assim a situação de aprendizagem mais significativa. Nesta perspetiva, o recurso é, simultaneamente, um elemento promotor da competência ortográfica, pois permite que o aluno faça, de forma refletida, uma comparação entre as formas incorretas e as que, no dispositivo, se apresentam como alternativas, sem ser necessário apagar, riscar ou reescrever o texto todo.

Ao longo do estudo ficou expresso a facilidade, com que no processador de texto, os movimentos de revisão do aluno podem ser efetuados sem grandes dificuldades em termos de reescrita, reconhecendo-se que esse recurso pode constituir o instrumento ideal para as múltiplas (re)formulações, indispensáveis ao aperfeiçoamento dos textos, feitas de maneira fácil, rápida e divertida (Santos, 2006), Nesta ótica, podemos ainda afirmar que a eficácia do ensino da escrita, refletida nas melhorias verificadas nos textos revistos pelos alunos, resulta da combinação das potencialidades

do recurso digital utilizado com a eficiência da prática de escrita posta em ação. De facto, vários estudos (MacArthur, 1996; Ferreira & Martins, 2009) demonstraram as potencialidades do processador de texto, salientando o seu contributo para a qualidade de escrita e sucesso escolar dos alunos quando combinado com práticas pedagógicas eficazes. Importa ainda salientar que estas práticas enquadram-se nas orientações do Programa de Português para o Ensino Básico que estabelece que a aprendizagem da escrita e da gramática aconteçam, sempre que possível e apropriado, com recurso às ferramentas disponibilizadas pelas tecnologias da informação e comunicação.

No concerne à quarta e última hipótese do estudo, em que interrogamos sobre se **“As situações didáticas com recursos digitais serão para os alunos atividades mais prazerosas e dinâmicas?”**, podemos dizer que, embora os resultados do estudo não nos permitam obter dados concretos, na análise geral feita, é possível deduzir uma resposta afirmativa. De facto, pelos aspetos já comprovados nas hipóteses anteriores, podemos depreender que os alunos reconheceram os recursos digitais como instrumentos da sua própria aprendizagem, tendo mobilizado o seu interesse e concentração no sentido da descoberta de uma forma prazerosa e revestida de maior dinamismo e significado.

## 2. Estudos futuros.

Os resultados conseguidos ao longo desta investigação permitem comprovar as potencialidades do processador de texto, enquanto recurso didático e pedagógico, para o ensino e aprendizagem da escrita na dimensão gráfica e ortográfica. Assim, cremos que o trilhar deste estudo é um pequeno contributo para promover o ensino dessa competência da língua. Contudo, consideramos pertinente em futuros estudos aprofundar o impacto que esse mesmo recurso teria para o ensino da escrita, numa dimensão mais abrangente do texto, ou seja ao nível da competência da produção escrita, convidando os estudantes a desenvolver composições mais criativas.



## VI- Referências Bibliográficas

- Almeida, L. S. & Freire, T. (2003).  
*Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação*. 3ª Edição revista e ampliada. Braga: Psiquilibrios.
- Amor, E. (1994).  
*Didática do Português: fundamentos e metodologia*. Lisboa: Texto Editora.
- Azevedo, F. (2000).  
*Ensinar e Aprender a Escrever: através e para além do erro*. Porto: Porto Editora.
- Baptista, M., Viana, F. & Barbeiro, L. (2011).  
*O Ensino da Escrita: Dimensões Gráfica e Ortográfica*. Lisboa: Ministério da Educação, Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, Lisboa.
- Barbeiro, L. F. (1990).  
“O Processo de Escrita e o Computador”. *Revista Portuguesa de Educação*, 3 (3), pp.139-149.
- Barbeiro, Luís F., (1999).  
*Os Alunos e a Expressão escrita, Consciência Metalinguística e Expressão escrita*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, Serviço de Educação
- Barbeiro, L. (2003).  
*Escrita: Construir a aprendizagem*. Braga: Universidade do Minho.
- Barbeiro, L. (2005).  
Página da Escola e Escrita: “Da divulgação dos produtos à construção do conhecimento”. In A. Mendes; I. Pereira, I & R. Costa (Eds). *Actas do VII Simpósio Internacional e Informática Educativa*. Leiria. Escola Superior de Educação. CD-ROM
- Barbeiro, L & Pereira, L. (2007).  
*O Ensino da Escrita: A Dimensão Textual*. Lisboa: Ministério da Educação, Direção- Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Bidarra, J. (2011).  
*Novos Ambientes Multimédia Interativos*. In Actas da VII Conferência Internacional de TIC na Educação, Braga: Universidade do Minho.
- Camacho, M. (2011)  
“Tecnologías emergentes para el aprendizaje en el marco de la educación”. In *Actas da VII Conferência Internacional de TIC na Educação*, Braga: Universidade do Minho.

## Capítulo VI – Referências Bibliográficas

- Carvalho, J. (1999).  
*O Ensino da Escrita - Da teoria às práticas pedagógicas*. Braga: CEEP. - Universidade do Minho.
- Carvalho, J. (2001).  
*O ensino da escrita*. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia. Braga. (disponível em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/481/1/Jos%c3%a9%20Brand%c3%a3o%2073-92.pdf>, consultado em 12-04-2013).
- Carvalho, J. Brandão (2003)  
*Escrita - Percursos de investigação*. Projeto Ensinar a Escrever: teoria e prática. Departamento de Metodologias da Educação. Instituto de Educação e Psicologia: Universidade do Minho. (disponível em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/18254/1/Escrita,%20Percursos%20de%20investiga%C3%A7%C3%A3o.pdf>)
- Chagas, I. (2002)  
Trabalho em colaboração: condição necessária para a sustentabilidade de redes de aprendizagem. In *Redes de aprendizagem. Redes de conhecimento* (pp. 71-82). Lisboa: Conselho Nacional de Educação (disponível em <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/ichagas/index.html/CNETrabalho%20Colaborativo.pdf>)
- Creswell, J. W. (2003).  
*Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. London: SAGE Publications.
- Festas, M. I. F. (2002)  
“Principais tendências no ensino da escrita de textos”. *Psycologica*, 30, 173-175.
- Ferreira, Sandra & Martins, A. P. (2009)  
O processador de texto como ajuda tecnológica eficaz para alunos com dificuldades de aprendizagem específicas. Braga: Universidade do Minho (disponível em <https://www.eduser.ipb.pt/index.php/eduser/article/viewFile/22/7>).
- Ferreira, G. & Osório, P (2009)  
Da competência ortográfica à tipologia de erros. Universidade da Beira Interior, Departamento de Letras. UbiLetras revista online, 2, pp. 104- 130 (disponível em <http://ubiletras.ubi.pt/wp-content/uploads/2012/ubiletras02.pdf>) consultado em 13/04 2013).
- Flores, Paula Q. & Escola, Joaquim (2008)  
“As novas tecnologias de informação e de comunicação no desenvolvimento da língua materna”. In *Actas do 7º Encontro Nacional (5º Internacional) de*

*Investigação em Leitura, Literatura Infantil e Ilustração*. Braga: Universidade do Minho.

Hayes, J. & Flower, L. (1980)

“Identifying the organization of writing processes”. In W. Lee, G. Steinberg & R. Erwin (Eds.) *Cognitive processes in writing* (pp. 3-30). Hillsdale, New J.

Kochan, Barbara (1990)

“O computador como instrumento de escrita”. In Gabinete de Estudos e Planeamento do Ministério da Educação (Eds.) – *O computador no ensino/aprendizagem da língua*. Lisboa: ME. GEP.

Loukili, K.L. (2009)

“Ainda faz sentido escrever cartas? Experiências com o ensino de géneros na educação de jovens e adultos”. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul. (disponível em <http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/17677>).

Mateus, M<sup>a</sup>. Helena M. (2002).

*A face exposta da língua portuguesa*. Lisboa: Imprensa Nacional - Casa da Moeda.

MacArthur, C. A. (1996)

“Using technology to enhance the writing process of students with learning disabilities”. *Journal of Learning Disabilities*, 29(4), 344-354.

Menezes, L. Carlos (2010)

“Ensinar com a ajuda da tecnologia”. *Revista Nova Escola*, a.25, n. 235.

Monteiro, Carolina (2008)

*Aprendizagem da ortografia e o uso de estratégias metacognitivas*. Brasil: Universidade Federal de Pelotas, Faculdade de Educação (disponível em <http://wp.ufpel.edu.br/geale/files/2010/11/MONTEIRO.pdf>). Consultado em 12-08-2013.

Moura, A. (2011)

*Apropriação do Telemóvel como Ferramenta de Mediação em Mobile Learning: Estudos de Caso em Contexto Educativo*. Braga, Universidade do Minho. (disponível em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/13183>).

Niza, I., Segura, J. & Mota, I.(2011)

Guião de Implementação do Programa de Português do Ensino Básico, *Escrita*.

(disponível

em

<http://www.dge.mec.pt/outrosprojetos/data/outrosprojectos/Portugues/Documents/GIP/escritaoriginal.pdf>).

Peixoto, Rita M. (2012)

*O contributo do dicionário online para a aprendizagem da língua portuguesa*. Estudo de caso no âmbito do Projeto Viseus: <http://WWW.myowndictionary.eu/> Dissertação de mestrado em Estudos da Criança. Universidade do Minho (disponível em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/21024>).

## Capítulo VI – Referências Bibliográficas

Ponte, J. P. (2006)

Estudos de caso em educação matemática. *Bolema*, 25, 105-132. Este artigo é uma versão revista e actualizada de um artigo anterior: Ponte, J. P. (1994). O estudo de caso na investigação em educação matemática. *Quadrante*, 3(1), 3-18. (disponível em <http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/3007/1/06-Ponte%28BOLEMA-Estudo%20de%20caso%29.pdf>).

Pinto, P. (2008)

Desafios da Escrita no Ensino Secundário Profissional. Um estudo pré-teste-pós-teste com alunos de duas turmas de Português. Universidade de Trás-os-Montes e Alto-Douro. Vila Real. Dissertação de Mestrado não publicada (disponível em [http://repositorio.utad.pt/bitstream/10348/221/1/msc\\_pcpinto.pdf](http://repositorio.utad.pt/bitstream/10348/221/1/msc_pcpinto.pdf)).

Ramos, A. (2006)

*Língua portuguesa, tecnologia e aprendizagem: muitos desafios e algumas respostas*. In Pereira, A., Ramos, A., Viana, F. L., Tilve, M. D. F., Castanheira, G & Castanho, M. G. B. (2006). *Estratégias Eficazes para o Ensino da Língua Portuguesa*. Braga: Edições “Casa do Professor” (pp.23-41).(disponível em <http://eft.educom.pt/index.php/eft/article/viewFile/57/37>).

Reis, Carlos et al., (2009)

Programas de Português do Ensino Básico. Lisboa: Ministério da Educação, Direção- Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Ricoy, M.; Couto, M. (2009)

*As tecnologias da informação e comunicação como recursos no Ensino Secundário: um estudo de caso*. *Revista Lusófona de Educação*, 2009, 14, p. 145-156. (disponível em <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rle/n14/n14a10.pdf>).

Santos, O. (1994)

*Um modelo de estratégia de ensino-aprendizagem da escrita na aula de língua materna* *Pedagogia da escrita: perspectivas*. Porto: Porto Editora.

Santos, J.L. (2006)

*A escrita e as TIC em crianças com dificuldades de aprendizagem: Um ponto de encontro*. Tese de Mestrado em Educação Especial. Universidade do Minho. Instituto dos Estudos da Criança. (disponível em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/6325/2/A%20Escrita%20e%20as%20TIC%20em%20Crian%20C3%A7as%20com%20Dificuldades%20de%20Aprendiza.pdf>).

Sebastião, I. (2009)

A Competência da escrita e o erro ortográfico. *In Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*, Braga, Universidade do Minho. (disponível em

<http://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/documentos/congreso/xcongreso/pdfs/t7/t7c188.pdf>).

Silva, Álvaro A.T. (2004)

*Ensinar e Aprender com as Tecnologias - Um estudo sobre as atitudes, formação, condições de equipamento e utilização nas escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico do Concelho de Cabeceiras de Bastos*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia: Universidade do Minho. (disponível em <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/3285/1/TESE%20-%20Ensinar%20e%20Aprender%20com%20as%20TIC.pdf>).

Sousa, Alberto B. (2005).

*Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte

Tavares, Clara F. (2010)

“Viajar para aprender: Implicações das TIC no desenvolvimento da literacia”. *Exedra* 9, pp 71-84. (disponível em <http://www.exedrajournal.com/docs/02/06-ClaraFerraio.pdf>)

Tavares, C.F. & Barbeiro, L. (2011)

*Implicações das TIC no ensino da língua*. Lisboa: Ministério da Educação, Direção- Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Teixeira, M., Novo, C. & Neves, Elisabete. (2011)

*Abordagens Relevantes para o Ensino da Escrita- Do Papel ao Digital*. Instituto Politécnico de Santarém. Escola Superior de Educação. (Disponível em <http://repositorio.ipsantarem.pt/handle/10400.15/538>).

Yin, R. K. (1989)

“Case Study Research Design and Methods”. *Applied Social Research Methods Series*, Volume 5, Newbury Park: Sage Publications.



## **VII - Anexos**



## Anexo II - Questionário 1

### Questionário aos alunos do 5º ano

O presente questionário desenvolvido no âmbito de uma dissertação de Mestrado em Ensino do Português- Investigação e Ensino (2º ano) da Universidade Aberta, enquadra-se na temática *O ensino e aprendizagem da escrita com recursos digitais*.

Asseguramos a absoluta confidencialidade dos dados obtidos, os quais servirão exclusivamente, para o estudo indicado.

A sua opinião é de extrema importância, pelo que lhe pedimos que responda as todas as questões com o máximo de sinceridade.

#### I – Dados Pessoais

1.1. Sexo: Masculino:       Feminino:

1.2. Idade : \_\_\_\_\_

#### II - Questões

Assinala com uma cruz a situação que corresponde à tua resposta.

1. No primeiro ciclo frequentaste as aulas de informática?

Sim                                        Não

2. Gostas de trabalhar com o computador?

Sim                                        Não

3. Que ferramentas do microsoft office conheces e com as quais sabes trabalhar?

Capítulo VII – Anexos

Powerpoint	<input type="checkbox"/>	Excel	<input type="checkbox"/>
Publisher	<input type="checkbox"/>	Prezi	<input type="checkbox"/>
Word	<input type="checkbox"/>	Outro	<input type="checkbox"/>
		Qual?	_____

4. Ao longo das aulas, nas diversas disciplinas, utilizas diferentes recursos que te apoiam na aprendizagem. No quadro abaixo, indica por ordem de preferência de 1 até 9, de acordo com a seguinte escala: 1 - o mais preferido e 9 - o menos preferido)

Caderno diário <input type="checkbox"/>	Livro do aluno/ Caderno de atividades <input type="checkbox"/>	Leitor de DVD/CD <input type="checkbox"/>
Quadro preto <input type="checkbox"/>	Computador <input type="checkbox"/>	Plataforma Moodle <input type="checkbox"/>
Fotocópias <input type="checkbox"/>	Internet /Computador <input type="checkbox"/>	Aulas digitais <input type="checkbox"/>

5. Concordas que o professor utilize nas suas aulas recursos tecnológicos?

Concordo totalmente ( )    Concordo ( )    Discordo ( )    Discordo totalmente ( )

6. As atividades de aula em que se utilizam os recursos tecnológicos são mais motivadoras?

Concordo totalmente ( )      Concordo ( )      Discordo ( )      Discordo totalmente ( )

7. O recurso ao computador melhora a concentração dos alunos nas atividades de sala de aula?

Concordo totalmente ( )      Concordo ( )      Discordo ( )      Discordo totalmente ( )

8. Achas que consegues compreender melhor os conteúdos dados pelos professores quando este utiliza os recursos tecnológicos (computador) ?

Concordo totalmente ( )      Concordo ( )      Discordo ( )      Discordo totalmente ( )

9. O computador e a internet facilitam a aprendizagem dos alunos?

Concordo totalmente ( )      Concordo ( )      Discordo ( )      Discordo totalmente ( )

Obrigado pela tua colaboração.

### **Anexo III – Extrato do Texto de A Fada Oriana**

#### **Texto para a atividade de ortografia (ditado)**

Nos dias de festa acendiam-se muitas luzes. As pessoas passavam ao meu lado e diziam:

- Que cômoda tão bonita!

E o dono da casa respondia:

- Foi o meu pai que a mandou fazer.

E daí a umas dezenas de anos havia outro dono da casa que respondia:

- Foi o meu avô que a mandou fazer.

(...)

Porque eu ia de geração em geração... Eu era uma pessoa da família. Quando fui vendida todos choraram. As lágrimas das árvores caíam gota a gota no chão e as suas folhas faziam mil sinais de adeus. Aqui é diferente. Aqui ninguém é meu amigo, nem os homens, nem as coisas. Quando alguém diz que eu sou bonita o dono da casa responde: "Comprei-a por cem contos." (...) Depois falou o espelho e disse:

- Eu estava num palácio e em frente de mim havia espaço, espaço espaço. E o chão era de mármore liso e brilhante. E eu estava no fundo de uma galeria silenciosa e solitária. E

contemplava o mudar das horas do dia... Vi os ministros, os conselheiros e os homens importantes com o seu nariz comprido, a sua cara de caso e o seu ar solícito. E vi as namoradas de vestido branco que nas noites de baile fugiam um instante para a galeria solitária. Elas deslizavam rápidas e leves negando sempre a flor que lhes pediam. E vi as multidões das revoluções que passavam, desesperadamente, partindo tudo, à procura de justiça (...) E uma por uma todas as coisas foram pedindo que as levasse para outrosítio. (...)

- Então o que é que se há de fazer? - perguntaram as coisas.

- Nada - disse Oriana. - Nesta sala tudo tem um ar irremediável. Quando entro nas outras casas, faço aparecer as coisas que faltam. Mas aqui não falta nada. Aqui está tudo a mais...

- Então se não nos podes tirar daqui faz crescer a sala para nós cabermos.

- Tenho muita pena - disse Oriana - mas é impossível. Quando o dono desta casa a mandou fazer disse ao arquiteto: "Faça-me uma casa pequena, por causa das invejas."

As coisas calaram-se um instante, pensaram e disseram:

## Capítulo VII – Anexos

- Oriana, convence o dono da casa a dar-nos de presente a alguém que não tenha móveis.
- Isso - disse Oriana - é uma ótima ideia. Já sei o que vou fazer.

A *Fada Oriana*, Sophia de Mello Breyner

## Anexo IV - Grelha de observação das falhas de acentuação

Escola Básica dos 2º e 3º ciclos Cónego João Jacinto Gonçalves

Grelha de observação

Expressão Escrita : Falhas de Acentuação

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Palavras acentuadas presentes no ditado		Alunos/Número																							
		(Identificação de palavras não acentuadas graficamente)																							
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	17	18	19	20	21	22	23	24	
• <b>Palavras Esdrúxulas</b>	<i>cómoda</i>	X	C	C	X	X	X	X	C	C	X	X	C	C	X	X	X	X	X	X	X	C	X	X	
	<i>lágrimas</i>	X	C	C	C	X	X	X	C	C	X	X	C	C	C	X	X	X	C	X	C	X	X	X	
	<i>família</i>	X	C	C	C	X	C	X	C	C	X	C	C	C	X	C	X	X	C	X	X	C	X	X	
	<i>palácio</i>	C	C	C	C	X	X	C	C	C	X	X	C	C	C	X	X	X	C	C	C	C	X	X	
	<i>mármore</i>	X	C	C	C	X	X	C	C	C	X	X	C	C	C	X	X	X	X	X	X	C	X	X	
	<i>solitária</i>	X	C	C	C	X	X	X	C	C	X	X	C	C	C	X	X	X	C	C	C	C	X	X	
	<i>solicito</i>	-	X	C	X	X	C	X	X	C	X	C	C	C	C	C	X	X	C	X	X	X	X	X	
	<i>rápidas</i>	X	C	C	C	X	C	C	C	C	X	X	C	C	X	X	X	X	X	X	C	X	C	X	
<i>ótima</i>	X	C	X	C	X	X	C	C	C	X	X	C	C	X	X	X	X	X	X	X	C	X	X		
• <b>Palavras Agudas</b> acentuadas graficamente quando: *Terminadas em -a, -e e -o seguidos ou não de -s * Terminadas em -ei, -eu e -oi seguidos ou não de -s * Terminadas em -i, e -u seguidos ou não de -s, precedidos de vogal com que não formam ditongo * com mais de uma sílaba e Terminadas em -em ou -ens	<i>avô</i>	-	C	C	C	C	C	C	C	C	X	C	C	C	X	X	C	C	C	C	C	C	X		
	<i>ninguém</i>	-	C	C	C	X	C	C	C	C	X	C	C	X	X	X	X	C	C	X	X	C	X	C	
	<i>alguém</i>	C	C	C	C	X	C	C	C	C	X	X	C	C	C	X	X	X	C	X	X	C	C	C	
	<i>está</i>	-	C	C	C	X	C	C	C	X	X	C	C	C	X	X	C	X	C	C	C	C	X	X	
	<i>há</i>	X	C	X	C	C	X	C	X	X	C	X	X	C	X	X	X	X	X	X	X	C	X	X	

<ul style="list-style-type: none"> <li><b>Palavras Graves</b> acentuadas graficamente quando: *Terminadas em -e,-m, -n, -r, -l, e -x, *Terminadas em -i e -u, vogal nasal, ditongo oral ou nasal, seguidos ou não de -s</li> </ul>	<i>irremediável</i>	X	C	C	C	X	X	X	C	X	X	X	X	C	X	X	X	X	X	X	X	C	X	X
	<i>impossível</i>	X	X	C	C	X	X	X	C	C	X	X	C	X	X	X	X	X	C	X	X	X	X	X
	<i>móveis</i>	X	X	C	C	X	C	C	C	C	X	X	C	C	X	X	X	X	C	X	X	X	X	X
	<i>caíam</i>	X	X	C	C	X	X	X	C	X	X	X	C	X	X	X	X	X	X	X	X	C	X	X
<ul style="list-style-type: none"> <li><b>Acento grave:</b> <b>Usado:</b> Na contração da preposição <b>a</b> com as formas do artigo ou pronome demonstrativo <b>o</b>: à (de a+a), às (de a+as)</li> </ul>	<i>à</i>	X	C	C	C	X	X	X	C	C	X	X	X	C	X	X	X	X	X	X	C	X	X	X
<b>Total de falhas</b>		13	4	2	2	17	11	9	2	4	17	15	3	3	12	17	18	17	8	15	12	6	16	17

Legenda: **X** = falha de acentuação    **C** = palavras corretamente acentuadas    - = não escreveu a palavra

## Anexo V - Grelha de observação da ortografia

Escola Básica dos 2º e 3º ciclos Cónego João Jacinto Gonçalves

**Expressão Escrita: ortografia**

Grelha de observação 1 ( Erros cometidos)

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Palavras com erros ortográficos	Alunos/Número																							
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	17	18	19	20	21	22	23	24	
Acendiam-se	X										X			X	X	X			X		X	X	X	
Alguém															X		X			X				
Aparecer										X				X										
Cabermos																X						X	X	
Calavam-se	X														X									
Causa																X						X		
Cem																X					X			
Choravam																X							X	
Cómoda			X																					
Comprei-a	X	X	X			X	X			X	X		X	X	X		X	X		X			X	
conselheiros											X		X		X		X			X	X	X	X	
contemplava		X									X	X					X		X	X		X	X	
Convence			X	X		X	X		X					X		X	X	X	X		X	X	X	
Dar-nos									X	X				X		X						X	X	
Desesperadamente														X	X						X			
Deslizavam		X						X		X		X			X	X	X		X	X	X	X		

Disse											X					X				X				
Disseram										X					X									
Diz					X													X						
diziam																X	X	X					X	X
Faça-me							X		X	X			X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
faço	X	X		X			X				X				X	X	X		X				X	
Faz-nos										X					X									X
fugiam														X									X	
Fui																	X		X	X			X	X
Fundo																	X							
geração	X								X						X	X			X				X	X
Gota																								X
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	17	18	19	20	21	22	23	24	
Há de						X			X		X				X	X	X	X		X			X	X
havia	X									X					X				X	X			X	X
importantes	X				X		X							X	X				X					X
Impossível																X				X			X	X
Instante	X					X			X	X	X		X		X	X	X	X		X	X	X	X	X
invejas	X				X				X							X	X	X						
irremediável	X			X	X		X	X	X	X	X	X		X	X		X	X	X	X			X	X
Justiça					X					X					X		X			X			X	
Levasse			X						X	X				X		X	X	X		X			X	
liso																							X	
Luzes															X		X							
Mármore			X																					
Namoradas			X													X				X				



## Anexo VI - Grelha de observação da tipologia de erro

Escola Básica dos 2º e 3º ciclos Cónego João Jacinto Gonçalves

Expressão Escrita : Ortografia

Data: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

**Grelha de observação 3**

Aluno	TIPOLOGIA DOS ERROS											
	Terminação das formas verbais	Terminação de nomes	Reconhecimento fonema –grafema/ Correspondência entre sons e letras							O “h” inicial	Conjugação pronominal	Outros
	-am / -ão	ção/-são/ssão	Som “z” representado pelas letras s, z	Som “s” representado pelas letras c,ç,s,x e dígrafo ss	Vogais nasais representadas por en/em; in/im...	Representação do som “r” “rr”	Representação do som “ó” ó /ou	Representação do som “u” o/u	Dígrafos: “qu”, ch, lh; nh, gu			
1	“faltão” “fugião”	“jerasam”	–	“Asendiam-se”	–	“iremediável”	–	“revoluções”	–	“avia”	“compreia”	“Jerasam” (som “jê”) g ou j “Consilheiros” *
2	–	–	“naris” “deslisavam”	“convense” “faso”	“contemplava”	–	–	“sulcítico” “revoluções”	–	–	“compreia”	
3	–	–	–	“cinais” “cítio”	–	–	–	“namuradas” “cómoda” “marmure” “sulitária”	–	–	“compreia”	“leva-se” /levasse (distinguir forma verbal Pret. Imp. Conj./

Capítulo VII – Anexos

4	– –	–	–	“convense” “fasso” “concelheiros”	–	–	–	–	–	–	“fassame”	Pres. Indicativo) “erremediavel”*
5	–	–	“lizo” “dis”	“cítio” “justisa”	“ninguém”	–	–	“sulitaria” “sulicito” Impurtantes”	–	–	“compreia” “facame”	
6	–	–	–	“convense”	–	–	–	“sulicito”	–	“a” (há)	“compreia”	“instante” * “selenciosas”*
7	–	–	“dis”	“fasso” “convense”	–	“irremediável”	–	–	–	–	“compreia” “façame”	“leva-se” /levasse (distinguir forma verbal Pret. Imp. Conj./ Pres. Indicativo) “selenciosas”*
8	–	–	“deslisavam”	–	–	–	–	“sulicito”	–	–	–	–
9	–	“jerassam”	“deslisavam”	“cítio”	–	–	–	“sulicito”	–	“à” (há)	“compreia” “darnos”	“Jerassam” (som “jê”)g ou j “leva-se” /levasse (distinguir forma verbal Pret. Imp. Conj./ Pres. Indicativo) “selenciosas”*
10	“Disserão”	–	“faz”	“fasa-me” “convense” “justisa” “levase”	–	–	–	–	–	–	“compreia”	“envejas”* “istante”* “selenciosa”
11	“chorarão”	–	–	“concelheiros”	“cotepelava” “pergutaram”	–	–	“sulitaria”	–	“a” (há)	“compreia” “darnos”	–

				“fasso” “solizito” “dize” “pasavam”	”							
12	–	–	“deslisavam”	-	“contemplavam” “pedido” (pedindo)	–	–	“sulitaria”	–		–	–
13	–	–	“dezesperadamente”	“concelheiros” “fasa-me”	–	–	–	“sulcítico”	–	–	“compreia”	“istante”*
14	–	–	“dezesperadamente”	“aparecer” “crecher” “Solisito” “imposível”	emportantes	–	–	“fogiam” “sitiu”	–	–	“compreia” “darnos”	“selenciosa” “istante”* “enveja”* “leva-se” /levasse (distinguir forma verbal Pret. Imp. Conj./ Pres. Indicativo)
15	“deslizavão” “pedião”	–	“dis” “fais” “fasser” “dezesperadamente”	“assendiam” “gerassão” “concelheiros” “disseram” “justisa” “fasso”	–	“inremedavel”	–	“lozes” “revoloções” “todo”(tudo)	“algem”	“avia”	“compreia” “calaramse”	“emportantes” “fujiam” (som “jê”) g ou j “istante”*
17	–	–	“dissiam”	“celensiosa” “fazo” “fasame” “convence” “dizeram” “imposível”	“Cen” “madou”	–	–	“churavam” “namuradas”	–	“a”(há)	“compreia” “fasame”	“leva-se” /levasse (distinguir forma verbal Pret. Imp. Conj./ Pres. Indicativo)

Capítulo VII – Anexos

												Jeração (som “j”) g ou j “envejas”* “estante” “dislizavam”
18	–	–	“dissiam”	“palasio” “concelheiros” “justisa” “fazo”	“contempla va” “comvense”	Irremediável”	–	“lozes” “fondo” “sulitaria”	“algem”	“a”(há)	“compreia” “fassame”	“leva-se” /levasse (distinguir forma verbal Pret. Imp. Conj./ Pres. Indicativo) “foi” em vez de fui (uso da forma verbal na 1ª e 3ª pessoa do verbo ir) “pidiam” “selenciosa” “vistido”* “estante”
19	–	–	“dissiam”	“fasa-me” “convense” “pasavam”	–	–	–	“Sulícito”		“a”(há)	“compreia”	“Jerassam” (som “jê”)g ou j “inveijas”* “Selenciosa” “istante” leva-se” /levasse (distinguir forma verbal Pret. Imp. Conj./ Pres. Indicativo) “selenciosas”*
20	–	–	“dis”	“solisito” “assendiam- se”	“contenplava” ” “inportante”	–	–	“revoloções”		“avia”	“compreia” “darnos”	“foi” em vez de fui (uso da forma verbal na

				“espasso” “cilenciosa” “fasso” “convense”	“conpridos”							1ª e 3ª pessoa do verbo ir) “inremediavel”
21	“perguntarão”	–	“deslicavam”	“dize” “justisa” “imposivel”	“contemplava”	“iremediável”	–	“sulicito”	“algem”	“à” (há) “avia”	“compreia” “Façame”	“foi” em vez de fui (uso da forma verbal na 1ª e 3ª pessoa do verbo ir) “selenciosa”* “istante”* leva-se” /levasse (distinguir forma verbal Pret. Imp. Conj./ Pres. Indicativo)
22	–	–	“deslisavam”	“assendiam-se” “Concelheiros” “convense” “fassa-me”	“cen”	–	–	–	–	–	–	“vistido”* “istante”*
23	“dizião” “passavão” “fugião” “pedião”	–	“lizo”	“quabermos”	“comtemplava” “ipossível” “covece”	“iremediável”	–	“jostiça”	“ningem” “conseleiros”	“a” (há) “avia”	“facame” “darnos”	Jeração (som “j”) g ou j “foi” em vez de fui (uso da forma verbal na 1ª e 3ª pessoa do verbo ir) “ministros” “sintio” “estante” leva-se” /levasse (distinguir forma verbal

Capítulo VII – Anexos

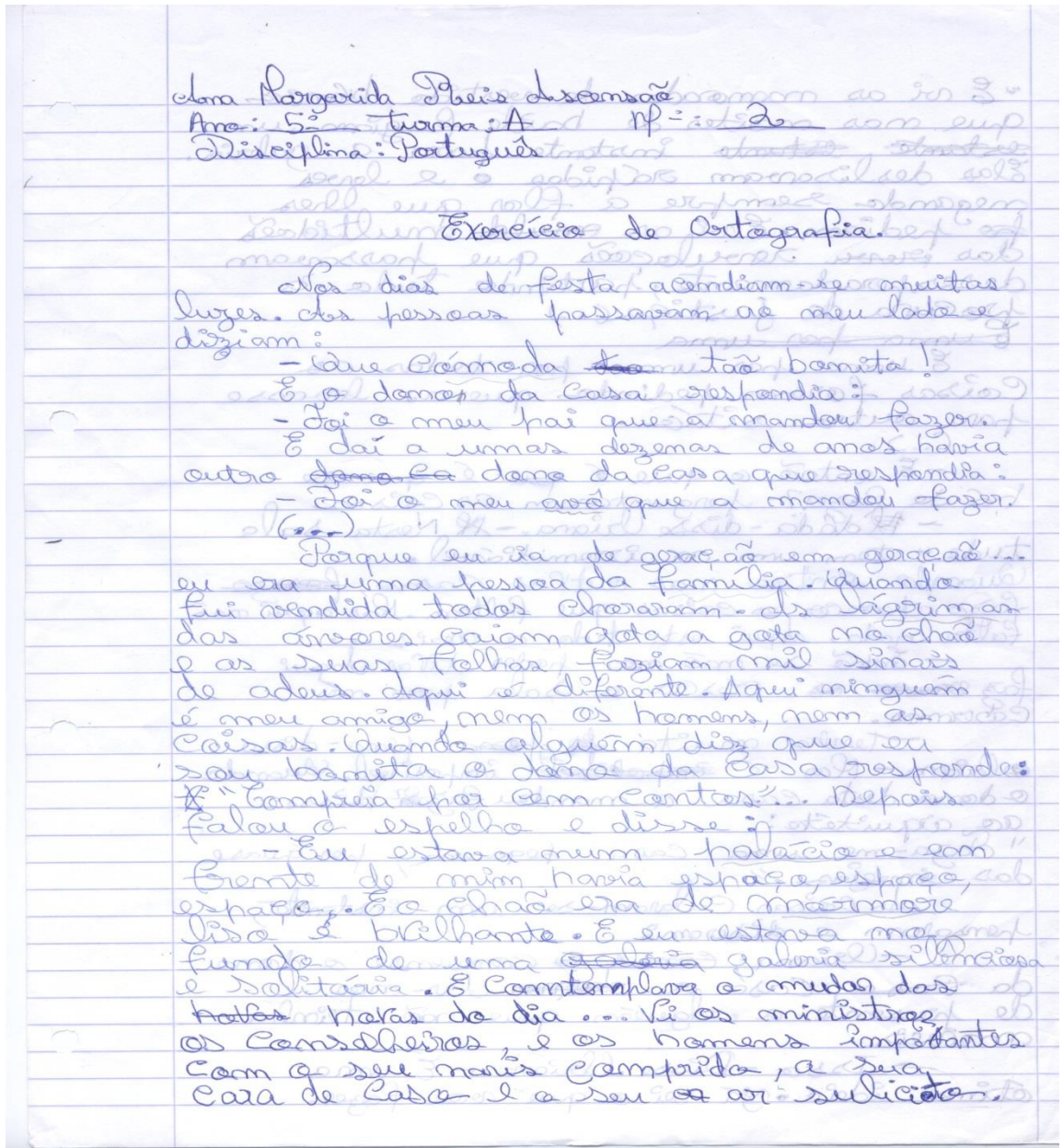
												Pret. Imp. Conj./ Pres. Indicativo)
24	“disseão” “perguntarão” “faltão”	–	“deslisavam” “disseão”	“assendiam -se” “palasio” “Concelheiros” “convense” “faso” “pasavam” “qabermos”	“inportantes” “enpossivel”	–	“gouta” “só”(sou) “vo”	“Churaram” “revoloções”	“algém”	“a”(há) “avia”	“compreia” “facame” “darnos”	“foi” em vez de fui (uso da forma verbal na 1ª e 3ª pessoa do verbo ir) “vistido”* “estante”

Observações:

\*Erros provavelmente relacionados com a oralidade a pronúncia de algumas zonas da ilha da Madeira

## Anexo VII - Exercício de escrita – Revisão de texto

1ª fase: ditado escrito manualmente





**2ª fase: Revisão do texto com recursos tecnológicos e correção dos erros**

Disciplina: Português

Nome: XXXXXXXX

Ano: 5 Turma: A Nº X

**Exercício de Ortografia**

Nos dias de festa acendiam-se muitas luzes. As pessoas passavam ao meu lado e diziam:

-Que cômoda tão bonita!

E o dono da casa respondia:

-Foi o meu pai que a mandou fazer.

E daí a umas dezenas de anos havia outro dono da casa que respondia:

-Foi o meu avô que a mandou fazer. (...)

Porque eu ia de geração em geração... eu era uma pessoa da família. Quando fui vendida todo choraram. As lágrimas das árvores caiam (caíam) gota a gota no chão e as suas folhas faziam mil sinais de adeus. Aqui ninguém é meu amigo, nem os homens, nem as coisas. Quando alguém diz que eu sou bonita o dono da casa responde:

“Compreia comprei-a por cem contos”...Depois falou o espelho e disse:

-Eu estava num palácio e em frente de mim havia espaço, espaço, espaço. E o chão era de mármore liso e brilhante. E eu estava no fundo de uma galeria silenciosa (silenciosa) e solitária. E contemplava contemplava o mudar das horas do dia... Vi os ministros os conselheiros, e os homens importantes com o seu naris nariz comprido, a sua cara de caso e o seu ar sulicito (sulícito) solícito

E vi as namoradas de vestido branco que nas noites de baile fugiam um instante para a galeria. Elas deslizavam deslizavam rápidas e leves negando

**Revisão do texto e correção das faltas**

Palavras com faltas de acentos: Sublinhada **a verde**.

**Erros ortográficos:**

Sublinhado **a vermelho**

Correção das falhas de acentuação:

Entre parênteses (...) **a púrpura**

**Correção do erro ortográfico**

Á frente do erro ortográfico **a azul**

**Total das falhas de acentuação**

**Identificadas: 4**

**Total de erros ortográficos**

**Identificados: 10**

**Comentários:** tenho dificuldade na representação do som nasal -n/ -m , na representação do som “s” e no som “u” e ainda no uso do verbo com o pronome (conjugação pronominal)

sempre a flor que lhes pediam. E vi as multidões das revoluções revoluções que passavam desesperadamente, partindo procura de justiça (...)

E uma por todas as coisas foram pedindo que as levasse para o outro sítio (sítio).

(...)

- E então o que é que se há de fazer?- perguntaram as coisas.

-Nada – disse Oriana – Nesta sala tudo tem um ar irremediável (irremediável). Quando entro nas outras casas Fazo Faço aparecer as coisas que faltam. Mas aqui não falta nada. Aqui está tudo a mais...

Então se não mos podes tirar daqui faz crescer a sala para nós cabermos.

Tenho muita pena disse Oriana mas impossível. Quando o dono desta casa a mandou fazer disse ao arquiteto: “Faza-me Faça-me uma casa pequena por causa das invejas.”

As coisas calaram-se um instante, pensavam e dizeram disseram.

-Oriana convence o dono da casa a dar-nos de presente a alguém que não tinha moveis (móveis).

-Isso-Disse Oriana – É uma ótima ideia. Já sei o que vou fazer.

3ª Fase: Texto corrigido e comparação com o texto original.

Comparação texto corrigido com o texto original

**Texto da aluna corrigido**

Nos dias de festa acendiam-se muitas luzes. As pessoas passavam ao meu lado e diziam:

-Que cómoda tão bonita!

E o dono da casa respondia:

-Foi o meu pai que a mandou fazer.

E daí a umas dezenas de anos havia outro dono da casa que respondia:

-Foi o meu avô que a mandou fazer. (...)

Porque eu ia de geração em geração... eu era uma pessoa da família. Quando fui vendida todo choraram. As lágrimas das árvores caíam gota a gota no chão e as suas folhas faziam mil sinais de adeus. Aqui ninguém é meu amigo, nem os homens, nem as coisas. Quando alguém diz que eu sou bonita o dono da casa responde:

“Comprei-a por cem contos”...Depois falou o espelho e disse:

-Eu estava num palácio e em frente de mim havia espaço, espaço, espaço. E o chão era de mármore liso e brilhante. E eu estava no fundo de uma galeria silenciosa e solitária. E contemplava o mudar das horas do dia... Vi os ministros os conselheiros, e os homens importantes com o seu nariz comprido, a sua cata de caso e o seu ar solícito. E vi as namoradas de vestido branco que nas noites de baile fugiam um instante para a galeria. Elas deslizavam rápidas e leves negando sempre a flor que lhes pediam. E vi as multidões das revoluções que passavam desesperadamente, partindo procura de justiça (...)

E uma por todas as coisas foram pedindo que as levasse para o outro sítio (...)

- E então o que é que se há de fazer?-perguntaram as coisas.

-Nada – disse Oriana – Nesta sala tudo tem um ar irremediável. Quando entro nas outras casas fazem apareceras coisas que faltam. Mas aqui não falta nada. Aqui está tudo a mais...

Então se não nos podes tirar daqui faz crescer a sala para nós cabermos.

Tenho muita pena disse Oriana mas impossível. Quando o dono desta casa a mandou fazer disse ao arquiteto: “Faça-me uma casa pequena por causa das invejas.”

As coisas calaram-se um instante, pensavam e disseram.

-Oriana convence o dono da casa a dar-nos de presente a alguém que não tinha móveis.

-Isso-Disse Oriana – É uma ótima ideia. Já sei o que vou fazer.

**Texto original**

Nos dias de festa acendiam-se muitas luzes. As pessoas passavam ao meu lado e diziam:

- Que cómoda tão bonita!

E o dono da casa respondia:

- Foi o meu pai que a mandou fazer.

E daí a umas dezenas de anos havia outro dono da casa que respondia:

- Foi o meu avô que a mandou fazer.

(...)

Porque eu ia de geração em geração... Eu era uma pessoa da família. Quando fui vendida todos choraram. As lágrimas das árvores caíam gota a gota no chão e as suas folhas faziam mil sinais de adeus. Aqui é diferente. Aqui ninguém é meu amigo, nem os homens, nem as coisas. Quando alguém diz que eu sou bonita o dono da casa responde: "Comprei-a por cem contos." (...)

Depois falou o espelho e disse:

- Eu estava num palácio e em frente de mim havia espaço, espaço, espaço. E o chão era de mármore liso e brilhante. E eu estava no fundo de uma galeria silenciosa e solitária. E contemplava o mudar das horas do dia... Vi os ministros, os conselheiros e os homens importantes com o seu nariz comprido, a sua cara de caso e o seu ar solícito. E vi as namoradas de vestido branco que nas noites de baile fugiam um instante para a galeria solitária. Elas deslizavam rápidas e leves negando sempre a flor que lhes pediam. E vi as multidões das revoluções que passavam, desesperadamente, partindo tudo, à procura de justiça (...)

E uma por uma todas as coisas foram pedindo que as levasse para outro sítio.

(...)

- Então o que é que se há de fazer? - perguntaram as coisas.

- Nada - disse Oriana. - Nesta sala tudo tem um ar irremediável. Quando entro nas outras casas, faço aparecer as coisas que faltam. Mas aqui não falta nada. Aqui está tudo a mais...

- Então se não nos podes tirar daqui faz crescer a sala para nós cabermos.

- Tenho muita pena - disse Oriana - mas é impossível. Quando o dono desta casa a mandou fazer disse ao arquiteto: "Faça-me uma casa pequena, por causa das invejas."

As coisas calaram-se um instante, pensaram e disseram:

**Observações:**

A aluna identificou e corrigiu as falhas de acentuação e erros ortográficos.

## Anexo VIII - \_ Grelha de identificação e correção das falhas de acentuação com recurso ao processador de texto e ao corretor ortográfico

Escola Básica dos 2º e 3º ciclos Cónego João Jacinto Gonçalves

Grelha de observação

Expressão Escrita : Falhas de Acentuação

Data:

\_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

Identificação das falhas de acentuação com recurso ao processador de texto		Alunos/Número																							
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	17	18	19	20	21	22	23	24	
<ul style="list-style-type: none"> <li>Palavras Esdrúxulas</li> </ul>	<i>cómoda</i>	D			D	D	D	D			D	D			D	D	D	D	D	D	D		D	D	
	<i>lágrimas</i>	D				D	D	D			X	D				D	D	D		D		D	D	D	
	<i>família</i>	D				D		D			D				D		D	D		D	D		D	D	
	<i>palácio</i>					D	D				D	D				D	D	D					D	D	
	<i>mármore</i>	D				D	D				D	D			D	D	D	D	D	D	D		D	D	
	<i>solitária</i>	D				D	D	D			D	D				D	D	D					D	D	
	<i>solícito</i>	-	D		X	D		D	D		X						D	D		D	D	D	D	D	
	<i>rápidas</i>	D				D					D	D			D	D	D	D	D	D	D		D		D
<i>ótima</i>	D		D		D	D				D	D			D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	
<ul style="list-style-type: none"> <li>Palavras Agudas acentuadas graficamente quando:</li> <li>*Terminadas em -a, -e e -o seguidos ou não de -s</li> <li>* Terminadas em -ei, -eu e -oi seguidos ou não de -s</li> <li>* Terminadas em -i, e -u seguidos ou não de -s, precedidos de vogal com que não formam ditongo</li> <li>* com mais de uma sílaba e Terminadas em -em ou -ens</li> </ul>	<i>avô</i>	-									X				D	D							D		
	<i>ninguém</i>	-				D					D			D	D	D	D			D	D		D		
	<i>alguém</i>					D					D	D				D	D	D		D	D				
	<i>está</i>	-				X				X	X				X	X		X					D	D	
	<i>há</i>	D		D			X		D	X		D	D		X	D	X	D	D	D	D		X	D	

<ul style="list-style-type: none"> <li><b>Palavras Graves</b> acentuadas graficamente quando:                             <ul style="list-style-type: none"> <li>*Terminadas em -e,-m, -n, -r, -l, e -x,</li> <li>*Terminadas em -i e -u, vogal nasal, ditongo oral ou nasal, seguidos ou não de -s</li> </ul> </li> </ul>	<i>irremediável</i>	D				D	X	D		D	D	D	D		D	D	D	D	D	D	D	D	D	D
	<i>impossível</i>	X	D			D	D	D			D	D		D	D	D	D	D		D	D	D	D	D
	<i>móveis</i>	X	D			D					D	D			D	D	D	D		D	D	D	D	D
	<i>caíam</i>	D	D			D	X	X		D	X	X		D	X	D	D	X	D	D	D		D	D
<ul style="list-style-type: none"> <li><b>Acento grave:</b> <b>Usado:</b>Na contração da preposição <b>a</b> com as formas do artigo ou pronome demonstrativo o: à (de a+a), às (de a+as)</li> </ul>	<i>à</i>	D				X	X	X			X	X	D		X	X	X	D	D	D		D	X	X
<b>Total de falhas identificadas e corrigidas</b>		11	4	2	1	15	11	9	2	2	12	13	3	3	8	15	16	15	8	15	12	6	14	16
<b>Total de falhas não identificadas</b>		2	0	0	1	2	4	2	0	2	5	2	0	0	4	2	2	2	0	0	0	0	2	1

Legenda: **X** = persiste a falha de acentuação **D** = identificou a falha cometida e acentuou corretamente a palavra

## Anexo IX - Grelha de identificação e correção do erro cometido com recurso ao processador de texto e ao corretor ortográfico

Escola Básica dos 2º e 3º ciclos Cónego João Jacinto Gonçalves

Expressão Escrita: Revisão de texto

2. Grelha de identificação e correção do erro cometido com recurso ao processador de texto e corretor ortográfico.

Palavras com erros ortográficos	Alunos/Número																							
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	17	18	19	20	21	22	23	24	
Acendiam-se	Y										Y			Y	Y	Y			Y		Y	Y	Y	
Alguém															Y		Y			Y				
Aparecer										Y				X										
Cabermos																Y						Y	Y	
Calavam-se	X														Y									
Causa																Y						Y		
Cem													Y			Y					Y			
Choravam										Y	X					Y							Y	
Cómoda			Y			Y	Y		Y							Y								
Comprei-a	Y	Y	Y		Y	Y	Y		Y	Y	Y		Y	Y	Y		Y	Y		Y			Y	
conselheiros	Y			Y	Y						X		X		Y		Y		Y	Y	Y	X	Y	
contemplava		Y							Y	Y	Y						Y		Y	Y	Y	Y	Y	
Convence	Y		Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	X	X			Y			Y	Y	Y		Y	Y	Y	

Capítulo VII – Anexos

Dar-nos									Y					Y		Y			Y			Y	Y
Desesperadamente													Y	Y	Y					Y			
Deslizavam	Y	Y						Y	X	Y		Y			Y	Y	Y		Y	Y	Y	Y	
Disse											X					Y			Y	Y			
Disseram					Y					Y					Y								
Diz					Y		Y											Y					
diziam											Y					Y	Y	Y				Y	Y
Faça-me	Y		Y		Y		Y		Y	Y	Y		Y		Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y
faço	Y	Y	Y	Y	Y		X				X				Y	Y	Y		Y	Y			Y
Faz-nos										Y						Y							Y
fugiam														Y									Y
Fui																	X		Y	Y		X	X
Fundo																	X						
geração	Y								Y						Y	Y		Y	Y			Y	Y
Gota																							Y
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	17	18	19	20	21	22	23	24
Há de						Y		Y	X		Y				Y	X	Y	Y		Y		Y	X
havia	Y									Y					Y				Y	Y		Y	Y
importantes	Y				Y		Y							Y	Y				Y				Y
Impossível														Y		Y				Y		Y	Y
Instante	Y					Y			X	Y	X	Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y		Y	Y		Y
invejas	Y				Y				Y	Y				Y		X	Y	Y					
irremediável	Y			Y	Y		Y	Y	Y	Y	Y	Y		Y	Y		Y	Y	Y	Y		Y	Y
Justiça					Y					Y					Y		Y			Y		Y	
Levasse			Y						X	Y	X			X		Y	Y	Y	Y	Y		X	
liso					Y																	X	

Capítulo VII – Anexos

Luzes															Y		Y							
Mármore			Y			Y																		
Namoradas			Y													Y				Y				
Nariz		Y																						
Ninguém					Y									Y								Y		
palácio																	Y						Y	
Partindo																X							Y	
Passavam																		Y					Y	
Pediam														Y			Y						Y	
Pensaram			Y																					
Perguntaram										Y						Y				Y			Y	
Responde																Y				Y				
Revoluções	Y				Y										Y					Y			Y	
Silenciosa		Y				Y	Y		Y	Y	Y			Y		Y	Y	Y	Y	Y	Y	Y		
Sinais			Y																				Y	
Sítio			Y		Y	Y								Y									Y	
Solícito		Y	Y		Y				Y		Y						Y		Y			Y		
Solitárias			Y		Y	Y					Y	Y					Y	X						
sou																							Y	Y
vestido																	Y					Y		Y
Total de erros corrigidos	14	7	13	4	17	9	10	4	15	15	18	5	6	16	21	24	24	15	19	20	9	31	25	
Total de erros não identificados	1	0	0																					

Legenda: Y= erro identificado e corrigido X = erro não identificado e não corrigido

## Anexo X - Questionário 2

### Questionário aos alunos do 5º ano

O presente questionário insere-se num trabalho de investigação, desenvolvido no âmbito de uma dissertação de Mestrado em Ensino do Português- Investigação e Ensino (2º ano) da Universidade Aberta, enquadrado na temática *O ensino e aprendizagem da escrita com recursos digitais* e tem por objetivo recolher a opinião dos alunos sobre o processo de escrita em que estiveram envolvidos.

Asseguramos a absoluta confidencialidade dos dados obtidos, os quais servirão exclusivamente, para o estudo indicado.

Tendo em consideração a prática de escrita que experimentaste, dá a tua opinião sobre a mesma, respondendo às questões com o máximo de sinceridade.

#### I – Opinião sobre a metodologia/estratégias de trabalho usadas na atividade de escrita/ortografia.

Assinala com uma cruz a situação que corresponde à tua resposta.

1. Qual dos dois métodos utilizados no exercício de escrita ( ditado e revisão de texto) mais te agradou?

O texto escrito manualmente (ditado).

Revisão do texto com recursos tecnológicos.

2. A fase da realização do ditado manualmente permitiu que a tua motivação para a aula fosse:

Razoável

Boa

Excelente

3. A fase da revisão do texto com recurso ao computador e às ferramentas digitais permitiu que a tua motivação para a aula fosse:

Razoável

Boa

Excelente

#### II – Contributos das estratégias e recursos utilizados na aprendizagem e aperfeiçoamento da escrita do aluno.

Assinala com uma cruz a situação que corresponde à tua resposta (só podes assinalar uma).

1. A utilização do processador de texto e do corretor ortográfico ajudam o aluno a identificar falhas de acentuação de palavras.

Concordo totalmente ( )

Concordo ( )

Discordo ( )

Discordo totalmente ( )

## Capítulo VII – Anexos

2 . A utilização do processador de texto e do corretor ortográfico ajudam a detetar erros ortográficos.

Concordo totalmente ( )      Concordo ( )      Discordo ( )      Discordo totalmente ( )

3. A utilização do processador de texto e do corretor ortográfico ajudam o aluno a perceber melhor as suas dificuldades no plano da acentuação das palavras e da ortografia.

Concordo totalmente ( )      Concordo ( )      Discordo ( )      Discordo totalmente ( )

4. As atividades de escrita com recurso às tecnologias permitem ao aluno situações de aprendizagem mais significativas.

Concordo totalmente ( )      Concordo ( )      Discordo ( )      Discordo totalmente ( )

5. Refere um contributo da utilização do processador de texto num trabalho de aperfeiçoamento de escrita.

Permite interagir de modo mais flexível com a escrita.

Permite fazer várias revisões sem apagar ou riscar.

Permite marcar o erro e mais facilmente corrigi-lo.

Permite melhorar a apresentação do texto do aluno sem ter que apagar ou riscar.

Outro.  Qual? \_\_\_\_\_

6.No teu percurso escolar, já alguma vez tinhas utilizado as ferramentas do computador para rever o teu texto e corrigir erros?

Sim

Não

Obrigado pela tua colaboração.

## **VIII- Apêndices**

## Apêndice I – Pedido de autorização

Exmo. Sr. Presidente do Conselho Executivo

Da Escola dos 2º e 3º ciclos Cónego João Jacinto Gonçalves de Andrade

ESCOLA BÁSICA 2.º E 3.º CICLOS CÓNEGO JOÃO J. G. ANDRADE
Entrada N. 5
Data 07/01/2013
Assinado [Assinatura]

### PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO

Eu, Maria Alexandra da Silva Fernandes, professora do QND desta escola, do grupo de recrutamento 200, encontrando-me a realizar um trabalho de investigação, inserido no projeto de preparação de dissertação de mestrado em Ensino do Português – Investigação e Ensino, da Universidade Aberta, sob orientação da professora doutora Helena Bárbara Dias, venho por este meio solicitar a vossa excelência autorização para realizar um estudo de intervenção na escola com a turma A do quinto ano, entre os meses de janeiro a março de 2013. Nesse projeto, inserido na temática *O ensino e aprendizagem da escrita com recursos digitais: A aula de Português no 5º ano de escolaridade*, a metodologia selecionada para a realização do estudo é a de investigação-ação, por conseguinte terei necessidade de utilizar alguns instrumentos de recolha de informação e análise documental.

Desde já, comprometo-me a respeitar todos princípios éticos e deontológicos, nomeadamente a estrita confidencialidade no que respeita à metodologia e aos dados dos alunos, sendo apenas utilizado um relatório final de estudo.

Na expectativa de poder contar com a vossa colaboração, subscrevo-me com cordiais cumprimentos.

ESCOLA BÁSICA 2.º E 3.º CICLOS CÓNEGO JOÃO JACINTO G. ANDRADE
Data 07/01/2013
DESPACHO
Assinado [Assinatura]
Presidente

Campanário, 7 de janeiro de 2013

[Assinatura]